

UNIVERSITE DE LIMOGES
ECOLE DOCTORALE
FACULTE DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES

Equipe de recherche ou Laboratoire EHIC

Thèse No.

Thèse
pour obtenir le grade de
Docteur de l'Université de Limoges

Discipline : Lettres

Présentée et soutenue par

Yuan PENG

L'interlangue, aspects linguistiques et culturels (cas du
français, langue indo-européenne et du chinois)

Thèse dirigée par M. Jean-Pierre LEVET et M. Sishe HU

JURY : Rapporteurs et Examineurs Invités

M.CAO Deming, président et professeur à l'Université des Etudes Internationales de
Shanghai

Mme. DESCHAMPS Lucienne, professeur émérite à l'Université de Bordeaux III

M. FILTEAU Claude, professeur à l'Université de Limoges

M. HU Sishe, président et professeur à l'Université des Etudes Internationales de
Xi'an

M. LEVET Jean-Pierre, professeur à l'Université de Limoges

Mme. SKODA Françoise, professeur émérite à la Sorbonne

Remerciements

Si j'ai l'occasion de présenter ma thèse, c'est grâce à mes directeurs de thèse, M. Jean-Pierre LEVET qui m'a accordé tant de patience et était toujours prêt à répondre à toutes mes questions, et qui n'a pas hésité à me donner ses conseils pertinents sur tous les aspects de la rédaction de ma thèse et M. Sishe HU qui, malgré la surcharge de son travail administratif, m'a consacré son temps précieux pour avoir dirigé mon travail de recherche. Ces deux savants m'ont transmis non seulement leur savoir et leur savoir-faire, j'ai aussi appris beaucoup de choses favorables pour améliorer mon activité professionnelle ;

mon fils, Tsong-tsong, qui fait preuve d'un courage incroyable face à la séparation avec sa maman et qui m'a beaucoup soutenue moralement quand je m'affaiblissais et avais l'intention d'abandonner ;

mes parents qui ont fait énormément de sacrifice et qui sont toujours désintéressés pour tout consacrer à la réussite de leur fille ;

tous mes amis français et chinois, mes proches, mes collègues et tous ceux qui m'aiment, qui m'ont rendu service et n'ont pas épargné leur personne pour m'aider et contribuer au succès de mon travail.

Je tiens à les remercier sincèrement, sans eux, je n'aurais jamais pu surmonter les difficultés pour finalement accomplir ma recherche.

Table des matières

Introduction	7
Partie I : les perspectives épistémologiques et théoriques	11
D). Notions élémentaires	11
1. La langue	11
1.1 La langue saussurienne	12
1.2 Les caractéristiques de la langue	13
1.3 La compétence et la performance de la langue	19
2. La langue naturelle et l'interlangue	22
3. L'acquisition de la langue maternelle et la langue étrangère	27
3.1 Deux apprentissages = un processus identique ?	28
3.1.1 Les similarités de l'apprentissage de LE et LM	28
3.1.1.1 Les lacunes de la GGT	31
3.1.1.2 La GGT et l'interlangue	33
3.1.2 Le rôle de l'entourage	37
3.1.2.1 Le langage modulé	37
3.1.2.2. L'intervention des adultes	38
3.1.2.3 L'environnement socioculturel	38
3.1.2.4 L'apprentissage « naturel »	39
3.1.3 L'acquisition du langage et le développement de cognition	41
Conclusion intermédiaire	45
4. La langue et la pensée	47
4.1 L'indépendance entre la pensée et la langue ?	50
4.1.1 La phase pré-linguistique	51
4.1.2 La langue, le décalque de la pensée	53
4.2 La prépondérance de l'une sur l'autre	58
4.2.1 La primauté de la langue : l'hypothèse de Sapir-Whorf	58
4.2.2 Le stimulus-réponse : béhaviorisme de Skinner	62

4.2.3 L'intelligence spécifique : innéisme de Chomsky	65
4.3 La solidarité et la nécessité mutuelle entre la langue et la pensée	67
4.3.1 La nécessité de la langue par rapport de la pensée	68
4.3.2 L'effet de la pensée par rapport à la langue	78
4.3.3 La langue, la pensée et la réalité	79
5. La culture	82
5.1 La définition de « la culture »	83
5.2 La culture et la langue	89
5.3 Des répercussions de la culture chinoise manifestée dans la langue	91
II). L'analyse de l'interlangue	96
2.1 La description de la l'interlangue	97
Modèle de Nemser et Slama-Cazacu	98
Modèle de Filipovic	99
Modèle de Selinker	99
Modèle d'Adjemian	101
Modèles de Corder	103
2.2 Pourquoi l'interlangue	106
2.3 Les facteurs internes : le processus cognitif et la langue maternelle	112
2.3.1 Parcours bref du processus d'élaboration et de vérification d'hypothèses	112
2.3.2 Les effets de la langue maternelle dans l'interlangue	121
2.3.2.1 Les études contrastives	122
2.3.2.1.1 L'objet de l'analyse contrastive : différences linguistiques	123
2.3.2.1.2 Les faiblesses et les avantages des études contrastives	125
2.3.2.2 Le transfert et la langue maternelle	131
2.3.2.2.1 Le transfert positif	133
2.3.2.2.2 Le transfert négatif et les erreurs de l'apprenant	137
2.3.2.3 L'influence de la langue maternelle : quand et comment	139
2.3.2.4 L'influence de la langue maternelle sous l'angle inter-culturel	143
2.3.2.4.1 La perception de la culture par rapport à la culture étrangère	144
2.3.2.4.2 Les attitudes pour apprendre la culture de la langue étrangère	150

2.3.2.4.3 La conception de l'identité culturelle	155
2.3.2.4.4 L'identité de la culture maternelle par rapport à la culture étrangère	161
Conclusion intermédiaire	167
2.4 Le facteur externe : l'investigation de l' <i>input</i>	169
2.4.1. L' <i>input</i> dans l'acquisition de l'interlangue	171
2.4.1.1 La définition de l' <i>input</i>	171
2.4.1.2 La compréhension et l'acquisition de l' <i>input</i>	178
2.4.1.3 L'extension de la notion de l' <i>input</i> dans la perspective de l'enseignement-apprentissage	181
III). L'enseignement de la grammaire vers une compétence interlinguale	186
3.1 L'élaboration du programme de la grammaire	188
3.1.1 L'ordre et les séquences de l'apprentissage	194
3.1.2 La typologie universelle pour l'acquisition de l'interlangue	199
Conclusion intermédiaire	207
3.2 Les normes grammaticales à adopter pour l'apprentissage de l'interlangue	209
3.2.1 Le système «savant » et la norme de la langue	210
3.2.2 Les erreurs des apprenants et la norme de la langue	215
Conclusion intermédiaire	221
IV). La représentation de la culture pour une compétence socioculturelle	224
4.1 Le statut et l'objectif de l'apprentissage de la culture dans l'apprentissage de l'interlangue	228
4.1.1 Le statut de l'apprentissage de la culture dans l'apprentissage de l'interlangue	229
4.1.2 L'objectif de l'apprentissage de la culture dans l'apprentissage de l'interlangue	233
4.2 La présentation de la culture dans la salle de langue	240
V). Les méthodologies pour l'apprentissage de la culture	246
5.1 Les méthodologies sur une compétence culturelle sous l'aspect psychologique	247
Conclusion intermédiaire	255

5.2 Les méthodologies pour une compétence interculturelle vers une compétence de communication en interlangue	259
Modèle d'opposition	264
Modèle de contact	264
Modèle d'instrumentalisation	265
5.3 Les écarts entre les théories en didactique des langues et les applications méthodologiques	267
VI). La hiérarchie entre la langue et la culture	270
Conclusion intermédiaire	278
Partie II : le champ pratique de l'enseignement	279
1.1 L'aperçu panoramique sur la langue chinoise	279
L'ordre des mots dans la phrase	281
Le temps	282
Le mode	284
1.2 Les observations générales dans la classe de langue : le choix et l'organisation de l' <i>input</i>	286
1.3 L'analyse des productions des apprenants	293
1.3.1 Les repères théoriques et méthodologiques	293
1.3.2 La présentation de notre corpus	295
1.3.3 L'analyse de la partie I	298
1.3.4 L'analyse de la partie II	302
Conclusion intermédiaire	307
Conclusion générale et perspective	307
Bibliographie	310

Introduction

Les discussions sur l'apprentissage des langues secondes relèvent certes depuis longtemps d'une grande variété d'avancements théoriques, ils inspirent les possibilités de devenir un objet de recherche spécifique tant que les différentes disciplines scientifiques, telles que la linguistique, la sociolinguistique et la psychologique, font valoir leurs perspectives particulières en se sous-tendant les unes par les autres. La théorie sur l'apprentissage de l'interlangue, qui met en jeu deux langues naturelles, a raison de trouver ses comptes dans les apports de la linguistique appliquée embrassant une multitude de disciplines de sciences humaines. La plupart des recherches portées sur l'interlangue procèdent à une analyse accentuée par les formes linguistiques erronées produites par les apprenants à l'aide des apports des études contrastives, si bien d'essayer de comprendre les interférences de la langue maternelle sur la progression de l'interlangue. Cependant, la formation de l'interlangue ne tient pas seulement aux interférences de la langue maternelle, les structures correspondant parfaitement aux paramètres grammaticaux de la langue cible ne satisferaient pas aux façons de parler natives, elles ne signifieraient pas non plus l'application appropriée du point de vue sociolinguistique, nous élargissons donc notre recherche sur la dimension socioculturelle où la culture maternelle et ses influences méritent d'être considérés délibérément pour mieux comprendre l'interlangue.

Nous débutons par l'introduction des notions élémentaires relatives à la langue naturelle et à l'apprentissage de la langue et qui s'étendent sur les rapports entre la langue, la pensée et la culture, cela nous paraît indispensable puisque l'interlangue met en jeu deux sortes de langues naturelles et deux systèmes idéologiques, il nous faut donc concevoir la langue non seulement sous l'angle de la linguistique structurale mais fonctionnel, ainsi, ces notions nous permettent de situer l'étude de l'interlangue

sur une épistémologie plus étendue.

La mise en jeu de deux systèmes linguistiques rend significative notre première opération d'investigation sur les facteurs internes et externes agissant sur les origines de l'interlangue, dans cette opération, notre étude tient à élucider les influences de la langue maternelle sur les façons de l'assimilation des règles d'une nouvelle langue par le biais des apports psycholinguistiques – le transfert positif et les interférences ; or, les effets de la langue maternelle ne se limitent pas à la façon de structuration de l'interlangue, l'application inadéquate de l'interlangue aux contextes communicatifs est liée étroitement aux divergences entre la culture maternelle et la culture étrangère. Avec la lucidité du rapport triangulaire entre la langue, la pensée et culture, nous pouvons en conclure que dans une large mesure les effets de la culture maternelle se manifestent plus compliqués que le système linguistique même de la langue maternelle. C'est la raison pour laquelle nous consacrons plus d'efforts pour l'appréhension des façons dont la culture maternelle agit sur le développement global de l'interlangue. Au cours de l'analyse de l'effet de la langue maternelle et de la culture maternelle sur la formation et la progression de l'interlangue, la linguistique, la psycholinguistique et la sociolinguistique y prennent part toutes ensemble pour contribuer à la conception de l'interlangue ainsi que ses origines. L'analyse du facteur externe s'articule sur l'*input* pour lequel l'élaboration des programmes des contenus linguistiques est aussi importante que l'élaboration des connaissances culturelles de la langue étrangère.

L'acquisition de la langue étrangère n'est plus considérée comme la mémorisation des règles linguistiques qui se manifestent plus systématiques et régulières par rapport aux variables culturelles, celles-ci se caractérisent par une complication telle que les interférences dues à la culture maternelle qui sont plus difficiles à réduire que celles de la langue maternelle. Il est vrai que les études sur l'apprentissage de l'interlangue et la culture se révèlent fructueuses, elles ont cependant pour effet de restreindre dans une certaine mesure les champs de pratiques, à caractère de plus en plus empirique, ce

cas n'est pas dû qu'à l'écart qui se creuse entre les théories et les pratiques, vu la diversité des éléments participant à la progression de l'interlangue et en tant que forme spécifique d'un comportement soumis à des variables des règles, l'apprentissage de l'interlangue nécessite également d'être décrit et formulé de façon adéquate à des situations d'enseignement tout en étant soutenu par une théorie globale de l'apprentissage. D'ailleurs, la réalisation des procédés descriptifs ou explicatifs dépend considérablement des positions que prennent les chercheurs ainsi que les praticiens de l'enseignement. Nous ne prétendons pas trouver une issue universelle et capable de répondre à toutes les questions d'enseignement-apprentissage, mais nous envisageons d'investir des méthodologies pour favoriser l'enseignement de la grammaire et de la culture et qui permettent de réduire les interférences provenant de la langue maternelle et la culture maternelle. Pour l'enseignement de la grammaire, nous nous référons aux avantages des études contrastives pour conduire à la conclusion qu'au lieu de suivre la typologie universelle, l'ordre et les séquences de l'enseignement de la grammaire sont en fonction des caractéristiques linguistiques de deux langues. Le concept des normes de la grammaire et la hiérarchie entre la grammaire et la culture sont optimaux pour concevoir les méthodologies servant à améliorer la compétence inter-culturelle.

Après la partie épistémologique et théorique, nous nous orientons vers la partie des pratiques de l'enseignement en tenant compte des caractéristiques de l'acquisition du français des apprenants chinois. Les points de vue des enseignants nous semblent cruciaux pour la mise en place efficace des méthodologies. Ayant observé l'organisation de l'*input* dans notre salle de langue, nous essayons d'accorder l'attention aux côtés avantageux et inappropriés des méthodologies appliquées par nos enseignants. L'analyse des productions écrites des apprenants de français concrétise les caractéristiques de l'interlangue conditionnées dans une certaine mesure par la langue et la culture chinoises et en même temps justifie l'importance du choix et des façons d'organisation de l'*input* à l'égard du développement de l'interlangue.

Au cours de notre observation, nous remarquons qu'en plus de la rupture entre les théories et les pratiques d'enseignement de l'interlangue, les contraintes des conditions, telles que la compétence professionnelle des enseignants, leurs attitudes pour la culture française, ainsi que les rapports entre la compétence interlinguale et la compétence inter-culturelle, l'incompatibilité entre les demandes institutionnelles et sociales continueront d'avoir, comme facteurs extralinguistiques, pour les effets sur la progression de l'interlangue. Il nous incombe, par conséquent, de trouver des débouchés pour affaiblir, pour ne pas dire « effacer », ces conditions défavorables pour l'amélioration de toutes compétences de l'interlangue.

Partie I : les perspectives épistémologiques et théoriques

D). Notions élémentaires

Cette partie de recherche débutera par la conception de la notion de la langue, sur la base de laquelle s'élargira l'interlangue, ainsi que l'apprentissage de la langue. Notre centre d'intérêt ne se limitera pas seulement aux lieux communs ni à la description empruntée des idées toutes faites, il ne s'agira pas non plus de dépouiller à la lettre l'extrait de ces notions ; grâce à l'avancement des recherches sur le plan des sciences humaines, nous sommes capables de développer nos concepts fondamentaux sur une piste plus étendue en nous référant aux réflexions scientifiques pour que ces notions soient adaptées et au service des besoins de notre recherche.

1. La langue

Qu'est-ce que c'est la langue ? Nous pouvons arriver à des définitions peu convergentes si nous nous situons sous différents angles d'étude. Pour la linguistique proprement dite, la langue est considérée comme un système de codes, les linguistes se chargent principalement de décrire ce système et de découvrir non seulement les rapports existant entre les éléments, les régularités de leur organisation, mais aussi les capacités des combinaisons potentielles. Pour eux, la langue n'est étudiée que pour la langue, et dans la langue, il n'y a que la langue. Par la psycholinguistique, en définissant la langue comme système de signes, ils s'attachent plutôt aux activités mentales du langage et tentent d'éclairer de façon intégrale les processus de la transmission des informations à partir des productions langagières observables ; ce qui est crucial chez les psycholinguistes, ce ne sont plus les façons d'associer les éléments de la langue entre eux, mais celles du développement psychologique à l'égard de la transformation des messages oculaires et visuels, ils prétendent se

préoccuper des rapports entre la réalité langagière et le mode de pensée. Tandis que la sociolinguistique, elle, prend la langue pour instrument de communication : en tant que produit des civilisations, l'utilisation de la langue est largement conditionnée par les vécus culturels et sociaux de la communauté linguistique à tel point que les études portées sur la langue sont sensées s'attacher aux disciplines socioculturelles et tenter de mettre en évidence les valeurs des éléments socioculturels, une bonne maîtrise des connaissances socioculturelles incessamment enrichies favorise dans une large mesure les pratiques d'une langue, surtout quand il s'agit de l'apprentissage d'une langue étrangère. Pour ainsi dire, la langue et les cultures, chez les sociolinguistes, ne sont pas indépendantes l'une des autres.

Quelles que soient les dissemblances de ces insistances scientifiques, elles nous permettent de généraliser la conception de la langue dans différentes perspectives disciplinaires.

1.1 La langue saussurienne

D'abord, pour Saussure, précurseur de la linguistique structurale, la langue ne doit jamais être réduite aux simples articulations acoustiques perçues par les oreilles, ni aux seules images visuelles reçues par les yeux, c'est un système de signes unis par les images auditives et le sens, mais, dans ce système, on ne voit pas seulement une nomenclature telle qu'elle est, ce qui affaiblit les véritables natures de la langue. Les signes ne se montrent pas disjoints, ils s'équipent d'une faculté d'association et de coordination, et cette faculté occupe la place la plus importante dans l'organisation du système. Tout comme les organes corporels, qui ont leur propre fonction et en même temps se mettent en valeur au profit du fonctionnement des autres organes, les éléments de toutes langues, au lieu de s'isoler les uns des autres, ont pour mission primordiale de s'accorder sur des combinaisons et classifications d'après des normes de façon à constituer un certain mécanisme approprié à chaque langue même. C'est en entrant en rapport avec les autres facteurs en se mettant à leur service que l'ensemble

des signes réalise sa cohérence.

En évoquant cette caractéristique liée à la manière du fonctionnement intérieur de la langue, nous en découvrons une autre qui est aussi fondamentale: c'est que toutes les langues sont les produits de l'évolution sociale et les résultats de la communication. L'individu conserve dans l'esprit les règles potentielles des signes et en fréquentant les autres individus, il les actualise avec sa production – les énoncés – dans une collectivité humaine où circule la même langue.

Pour résumer, la langue est un effet des actions psychiques, qui met en oeuvre non seulement les contenus mécaniques et systématiques de ses composants, par exemple, les syntaxes, les sémantiques, mais aussi les facteurs extérieurs au fonctionnement en tant qu'instrument de communication et d'expression de la pensée.

1.2 Les caractéristiques de la langue

Récapitulons en détail les caractéristiques impliquées dans la langue pour qu'elles soient au service de notre analyse ultérieure.

En premier lieu, la langue est un ensemble de signes, et le signe n'unit pas simplement une chose et un nom, mais une image et un concept – signifiant et signifié, selon la terminologie de Saussure. Le signifiant est composé d'image virtuelle et vocale, la forme à l'œil n'est que la représentation de la forme à l'oreille, même pour une écriture idéographique, de laquelle la langue pictographique est tout à fait différente.

Comme on le constate en chinois, sans combinaison avec un ou d'autres caractères il est souvent non évident d'accéder à une signification assez précise. Prenons un exemple de combinaison: 本^{běn}, qui seul, signifie littéralement *calepin*, veut dire, précédé de 剧^{jù} qui a pour sens *théâtre, scénario du cinéma* (剧本^{jù bēn}); alors que suivi de 领^{lǐng} (*col*), se convertit en *compétence* ou *talent*. Les sons et les bruits sont des phénomènes acoustiques produits par l'appareil phonatoire, reçus et perçus par

l'appareil auditif. Le signifiant, qu'il s'agisse de la langue alphabétique ou idéographique, n'a pas de lien intrinsèque avec la substance même du monde. Le signifié, mis en jeu par la parole ou l'écriture, réfère aux représentations directes ou indirectes, concrètes ou abstraites du monde.

En deuxième lieu, indépendamment de leur liaison, ni le signifiant, quelle que soit sa morphologie, ni le signifié n'appartiennent à la langue, c'est leur union qui constitue le signe, le composant de toute langue, mais l'association entre formes et objets ou concepts est arbitraire. Elle n'est pas conditionnée par la nature substantielle des uns et des autres. Remarquons que les hommes ont les mêmes appareils corporels, se développent historiquement par les mêmes étapes et connaissent les mêmes vécus du monde, alors qu'ils possèdent toutes sortes de langues différentes les unes des autres. Le choix de tel ou tel signifiant pour qu'il corresponde à tel ou tel signifié est contingent, il ne dépend pas de relations immanentes qui existent dans les substances du monde. Il est issu des liens que les êtres humains entretiennent avec le monde extérieur et d'une grande variété de leurs expériences.

En troisième lieu, l'arbitraire ne veut pas dire que l'individu choisit librement les signifiants et s'attribue le droit de les accorder à la réalité. Bien au contraire, il n'est pas en son pouvoir de modifier ni de créer la propriété de la langue, une fois établi dans la collectivité linguistique, l'agencement de la langue doit être soumis à la convention d'utilisation. Ce phénomène tient au fait que les modes d'expression, composés de signes naturels, reposent en principe sur une habitude de la communauté linguistique. Nous commençons à apprendre à parler et à écrire en gravant dans le cerveau un vocabulaire plus ou moins riche, des régularités des syntaxes, nous les assimilons inconsciemment dans l'emploi linguistique, sans jamais nous demander pourquoi. La réponse à ce doute est apparemment simple: parce que tout le monde parle comme ça et depuis toujours, on n'a à suivre l'usage. En effet, la langue circule en fonction d'un contrat préétabli entre les membres de la même collectivité, ce n'est

que par l'apprentissage que l'individu en retient le jeu.

De la nature conventionnelle ainsi que sociale de la langue découle notre quatrième attention qui est la compatibilité de l'arbitraire et le conventionnel de la langue. Pourquoi est-on obligé de respecter les règles des grammaires puisque le signe est arbitraire? L'arbitraire réfère à une étape primitive de la formation de la langue naturelle. A n'importe quelle époque, la langue n'est jamais considérée autrement que comme héritage de l'époque précédente, c'est pourquoi nous n'avons pas besoin d'accorder une grande attention à la naissance et à l'origine de la langue. C'est en recevant une gamme de manières de parler et d'écrire que la nouvelle génération hérite aussi de l'arbitraire inscrit dans la langue des générations précédentes de façon à le mettre en compatibilité avec le conventionnel de sa langue.

« L'arbitraire même du signe met la langue à l'abri de toute tentative visant à la modifier. »(DE SAUSSURE F., p. 106)

D'après Saussure, pour arriver à la modification de la présentation de certaines choses, il faut se fonder sur des normes plus rationnelles et pertinentes, ce qui fait défaut au système arbitraire de la langue tout simplement parce qu'il maintient un rapport raisonnable entre les formes et les concepts, et que nous ne sommes pas en mesure de le remplacer par un autre système de combinaisons plus convaincant. De même, c'est grâce à la rationalité de l'arbitraire de la langue transmise de génération en génération que la collectivité conserve une inertie inconsciente pour résister à l'innovation complète de la langue. Il n'en est pas moins vrai que le conventionnel est en quelque sorte une des conséquences inévitables de l'arbitraire de la langue.

A tout ce qui est cité ci-dessus, il faut ajouter qu'en raison de leur nature arbitraire, les langues du monde se caractérisent par une grande diversité et une importante variation, alors que le trait conventionnel, commun à toutes les langues en fait respectivement un ensemble de signes systématique et cohérent. De plus, motivées par l'expérience des êtres humains et par leur relation avec le monde, toutes les manifestations liées aux faits sociaux et internes aux systèmes de différentes langues

contribuent à une étude contrastive consacrée à la recherche des invariants et des régularités des variations d'au moins deux langues au profit de l'apprentissage de la langue étrangère, qui sera le thème de notre travail.

En cinquième lieu, en tant que système de communication, la langue doit circuler dans une communauté où les membres ont tous à leur disposition les mêmes signes et règles, autrement dit, le code du locuteur doit impérativement être identique à celui qui existe dans le cerveau de son interlocuteur pour que se poursuive leur conversation. Les gens qui vivent dans la même collectivité connaissent les mêmes expériences culturelles et discutent sans difficulté pour se comprendre et se faire comprendre sauf si l'un d'entre eux amène un sujet qui lui est familier, mais ne l'est pas pour l'autre, ou bien si quelqu'un a une grande difficulté à bien prononcer ; cependant, ce n'est pas toujours le cas. Nous constatons une multitude de variations selon les pays, les régions, les lieux, les classes sociales voire les habitudes personnelles, dans les cas suivants : le chinois et le français ; les dialectes de différents départements chinois ; les sociolectes ouvrière et intellectuelle et les idiolectes. Les divergences peuvent se répartir sur la phonétique de la même langue, comme les dialectes chinois, dont la phonation est hétéroclite malgré l'analogie des règles grammaticales; le répertoire du lexique et la maîtrise des syntaxes, comme les sociolectes et les idiolectes ; et la morphologie, comme pour le chinois et le français. Ces dissemblances et écarts provenant des traits arbitraires des langues peuvent conduire les interlocuteurs à la discussion incompréhensible et jusqu'à l'impossibilité des échanges d'idées.

Dans chaque langue, il existe des règles d'agencement phonétique, sémantique et syntaxique qui les différencient l'une de l'autre, ceux qui n'ont pas la même langue éprouvent des contraintes de communication et ne les réduiront qu'après avoir pris connaissance d'une portion nécessaire des codes de leurs interlocuteurs et être capables de produire les énoncés. Reprenons l'exemple du chinois et du français: à un même signifié, correspondent différents signifiants appartenant à deux langues, dans

ce cas-là, comment l'interlocuteur chinois transforme-t-il les codes de sa propre langue en ceux du français sans rien décaler du signifié? La conversion littérale d'une langue à l'autre sans se soucier des variations ou de l'interprétation du sens ni de la prise en compte des règles de toutes combinaisons et de syntaxes est-elle possible? Les situations sont d'autant plus compliquées que la transformation d'une langue en une autre met en confrontation des disciplines relevant de la linguistique, de la psychologie, de la sociologie, etc.

En sixième lieu, au moment de remplir sa fonction de communication, la langue conserve cette autre propriété qu'est l'immutabilité. Nous savons bien qu'en face de la mutabilité, la stabilité de la langue est relative. Le monde se développe en même temps que la vision du monde perçue par l'espèce humaine, par conséquent, la langue, représentant de ces deux réalités, change aussi et continue de changer. De nouveaux phénomènes linguistiques qui apparaissent à partir des variations préalables se pratiquent d'abord chez une partie des individus et se répandent, se généralisent dans toute la communauté et finissent par s'inscrire dans les registres de la langue. Ces nouvelles apparitions peuvent porter sur les signifiants : prononciation, orthographe, et les signifiés : déviations des sens du mot ou de l'expression, et elles surgissent sous la dépendance du fonctionnement interne des codes, en effet, l'immutabilité domine toujours la mutabilité en dépit de l'évolution du monde extérieur. Si les changements atteignent quelques aspects du système à un degré quelconque, ce n'est qu'indirect.

Pour le chinois, les anciens idéogrammes se transforment par intervention institutionnelle et politique ; du même coup, malgré l'existence des combinaisons toutes faites, des façons d'associer un signe avec un autre se renouvellent de manière tangible et des modifications structurales ont lieu avec le temps. Cependant, tout cela n'empêche pas l'accessibilité à la lecture d'un poème datant d'il y a 1400 ans.

Il arrive aux changements d'inspirer au moins partiellement et d'accorder une base nécessaire à toutes les innovations. C'est le cas du passé simple qui est en voie d'effacement dans le français parlé, mais ce phénomène est accompagné du

renforcement de l'emploi de l'imparfait et du passé composé. En chinois, l'apparition de nouvelles associations de tel idéogramme avec tel autre fait revivre leurs anciennes significations individuelles qui n'ont pas été enregistrées dans l'usage courant. Pour ainsi dire, les mutations ne se manifestent que contraintes par les manières de l'agencement intérieur à la langue sans jamais s'en écarter ni compromettre sa totalité mécanique.

En partant de l'apprentissage de la langue étrangère, nous pouvons tirer profit de l'état statique de la langue sur la base duquel les linguistes observent, décrivent, classent les faits langagiers et généralisent les régularités, pour procéder à une acquisition systématique et progressive, cela se fait d'autant plus qu'est en question l'apprentissage qui se déroule dans des situations où la langue cible ne nous environne que dans la salle de classe.

Par opposition à l'immutabilité, la mutabilité de la langue implique la virtualité de la langue. Pour une langue, si l'évolution relève de la propriété diachronique, la virtualité est de nature synchronique, elle se manifeste par la mise en place de l'infinité des variations qui entrent dans les énoncés. Etant orientées par les circonstances, ces virtualités font preuve d'une grande diversité : les interlocuteurs conversent selon leurs intentions, leurs motivations, leurs statuts sociaux, leur tempérament, ce qui est à l'origine des changements de prononciations, de structuration des énoncés et du choix du lexique, sur le plan signifié, de ceux des contenus sémantiques, puisque les signes sont dans la plupart du temps polysémiques. Cependant, quelles que soient les variations inscrites dans l'énonciation, elles n'ont lieu que dans certaines limites ; le fonctionnement systématique n'échappe pas à imposer son autorité pour veiller à la mise en marche de toutes les particularités des variations, celles-ci sont obligées, quoi que ce soit, de s'actualiser et se focaliser par les régularités linguistiques. Pour ainsi dire, un bon maniement de la langue fondé sur des règles lexicales et syntaxiques doit aussi prendre en considération les variations potentielles intégrées dans le mécanisme d'autonomie de la langue.

1.3 La compétence et la performance de la langue

En dépit de l'inspiration par la linguistique structurale, Chomsky plante son premier jalon dans le domaine de la psychologie du langage avec la publication de *Verbal behavior* en 1959, et dès le début des années 60, il se situe au centre des débats des recherches en psycholinguistique. Sous son influence se manifeste un vif intérêt pour l'analyse formelle du langage. Les psycholinguistes cherchent à cerner les caractéristiques de la compétence par rapport à la performance de la langue, ces deux notions évoquent une distinction proche de celle de Saussure entre la langue et la parole, mais la compétence renvoie à une capacité psycholinguistique plutôt qu'à des propriétés du système linguistique proprement dit.

La compétence est, selon Chomsky, « *la connaissance que le locuteur-auditeur a de la langue* » (cité par NIQUE C., p. 11) Elle relève des connaissances impliquées que nous avons dans la langue, et peut être très bien considérée comme la capacité potentielle de la mise en place des connaissances linguistiques, elle sous-tend chez tout individu, les comportements verbaux, productions et compréhension des énoncés et jugements de la grammaticalité, etc.; tandis que la performance est définie comme la réalisation des connaissances de la langue : « *l'utilisation réelle dans des situations concrètes* ». (*ibid.*)

Incorporée dans toutes les aptitudes humaines, la compétence langagière différencie l'homme de toutes les autres espèces dans le monde ; évidemment, elle ne peut pas garantir la réussite de la performance, mais sans la possession du mécanisme linguistique, la communication doit être difficile ou impossible. Un Chinois qui n'a pas appris un seul mot français éprouvera en France une énorme gêne pour comprendre et se faire comprendre en dépit de ses ressources d'expressions et de gestes restreints, surtout quand le thème aborde des idées assez abstraites. Etant la base solide pour engager la communication, la faculté de la langue permet au sujet parlant de récupérer et de trier depuis son répertoire linguistique tout ce dont il a

besoin, le lexique et les éléments de syntaxe, pour l'actualisation de la performance de sorte que le sujet parlant produise l'infinité des phrases à partir d'une quantité définie de règles systématiques et ainsi perçoive et comprenne des séquences des images acoustiques qu'il a reçues.

Bien que la distinction nettement faite entre la compétence et la performance soit cruciale dans le domaine chomskyen, elle a éveillé pas mal d'arguments controversés en particulier sur le plan sociolinguistique. Des sociolinguistes comme Hymes (1971) et Labov (1976), en considérant comme restrictive la notion de compétence, tiennent au fait que la pratique de la langue ne se limite pas à une bonne maîtrise des connaissances des règles. Lorsqu'on étudie l'apprentissage de la langue, on remarque que la langue apprise ne se réduit pas seulement à un seul système grammatical, mais à plusieurs systèmes : soit système standard, soit système propre aux apprenants qui n'est pas conforme au système normalisé, et le système non standardisé ne met pas toujours en question la compréhension de l'énonciation. **Je me lève à 7 heures hier matin* et **Si j'irais avec nous, nous serons très contents* sont des énoncés compréhensibles bien qu'ils ne soient pas reconnus par les normes grammaticales.

D'autre part, sans tenir compte des conditions de l'énonciation et des cadres communicationnels, la description strictement grammaticale d'un locuteur est loin de suffire pour bien comprendre le fonctionnement d'une langue. Dans les situations conversationnelles, les interlocuteurs doivent très bien savoir quelle question demande une réponse appropriée tandis que l'autre n'attend qu'une simple action : *Est-ce qu'il fait beau demain ?* et *Ca t'ennuie de me passer le journal, s'il te plaît ?*

Comme nous l'avons évoqué ci-dessus, le système de règles grammaticales intériorisées et acquises par l'apprenant est bien fondamental pour la réalisation des communications entre les interlocuteurs, il est vrai que ce système ne peut être étudié que de façon indirecte : c'est au départ des actes de parole, des comportements linguistiques dans lesquels s'inscrit le système de la langue et qui fournissent des séries de données d'observation de tous genres, oraux et écrits qu'on peut mettre en

évidence en faveur des études de la compétence. Qu'il s'agisse de l'apprentissage de la langue ou des échanges entre deux natifs, on constate bien que la compétence ne peut refléter ni assurer à tout moment l'énonciation performante, autrement dit, la mise en scène du bagage linguistique est nécessaire, mais la réussite de la communication ne tient pas qu'à l'utilisation d'un dépôt du vocabulaire riche, ni à l'habileté de la structuration des énoncés. La performance, au sens élargi du terme, qui varie d'un individu à l'autre, dépend d'une grande quantité de facteurs liés soit aux interlocuteurs comme l'âge, l'émotivité, l'attention, la fatigue, l'intelligence, etc., soit aux contextes socioculturels comme le statut social, l'éducation que les locuteurs ont reçue, les origines culturelles, soit à l'endroit ou le moment de la conversation.

Pour ainsi dire, la langue ne doit pas être étudiée directement sur la base des règles grammaticales ; en revanche, la capacité de la mise en valeur des virtualités linguistiques dans des contextes concrets ne traduit pas forcément un bon encodage systématique de la langue. En ignorant les aspects conditionnés par les facteurs psychologiques et socioculturels, on ne peut avoir qu'une définition restreinte de la compétence et de la performance, une complémentarité entre ces deux concepts doit être prise en compte dans les recherches portées sur l'apprentissage de la langue, toute démarche pour établir la dissociation entre ces deux notions n'aboutit qu'à l'impasse.

Si notre travail n'avait pour objectif que de découvrir, à partir de la description linguistique objective, les caractéristiques propres à deux langues – le chinois et le français – et de globaliser leurs régularités communes et variables en vue de compléter une étude contrastive, nous nous contenterions d'observer et de classer les phénomènes linguistiques qui existent respectivement dans ces deux langues sans tenir compte de leurs représentations par les actes d'énonciation, ni faire intervenir les facteurs d'autres disciplines. Cependant, ce que nous allons nous appliquer à étudier, n'a plus pour objet les deux langues naturelles qui ont toutes les propriétés langagières en tant que telles, c'est-à-dire deux systèmes de signes préalablement établis qui environnent les membres de la communauté depuis toujours, mais un

système interlingual qui est le produit de l'interaction d'au moins deux langues. Nous entendons par l'interlangue – terminologie mise à jour par les linguistes dans les années 60 — des particularités faiblement stables et sensibles aux perturbations venant de ses utilisateurs, et qui se confronte aux propriétés de la langue naturelle. Le système interlingual ayant ses propres traits, nous n'avons pas à le considérer la même façon que la langue naturelle.

2. La langue naturelle et l'interlangue

En recourant à la linguistique générale et avec l'établissement de la définition de la langue ainsi que ses caractéristiques manifestées sur différentes dimensions disciplinaires, nous avons conçu, de manière explicite, ce qui est sous-jacent dans la langue naturelle. Pour parler de la notion d'interlangue, nous partirons de deux définitions complémentaires données par d'éminents chercheurs : Besse et Porquier (1991, p.217) nomment interlangue : « *La connaissance et l'utilisation non natives d'une langue quelconque par un sujet non natif et non-équilingue, c'est-à-dire un système autre que celui de la langue cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes, c'est ce que nous avons précédemment appelé grammaire intériorisée par l'apprenant et que nous appelons également ici : interlangue* ». Quant à Vogel (1995, p.20), il entend par interlangue : « *La langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue cible. Dans la constitution de l'interlangue entrent la langue maternelle, éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises, et la langue cible. Son impact, son stade de développement, ses aspects idiosyncratiques dépendent notamment de variables individuelles, sociales, en rapport avec la situation d'apprentissage ainsi que, le cas échéant, par des variables didactiques (méthodologiques)* ».

L'interlangue s'inscrit dans le passage intermédiaire entre deux systèmes

linguistiques : la langue source et la langue cible, elle n'appartient donc pas à une communauté linguistique, chaque apprenant de la langue étrangère développe sa propre interlangue, tout en appliquant ses stratégies d'apprentissage ; l'interlangue se rapproche soit de la langue source, soit de la langue cible pour résoudre les problèmes de communication. L'interlangue, comme la langue naturelle, est aussi un système de codage dont tous les éléments sont régis par les règles pas forcément conformes à celles de la langue cible, mais propres à l'interlangue elle-même, et descriptibles dans la perspective linguistique. Pourtant, elle possède des caractères qui la différencie de la langue naturelle.

Du point de vue linguistique :

Lorsqu'on applique les analyses d'un système linguistique ou celle d'une langue naturelle, ce n'est que dans une seule langue que les composants linguistiques ainsi que leurs rapports corrélatifs font l'objet des études ; cependant, pour l'interlangue, au moins deux systèmes de codes distincts se confrontent de façon concurrentielle pour essayer de s'intégrer dans le système de l'interlangue: langue première, (dans notre travail, les distinctions ne se feront pas systématiquement entre la langue maternelle et la langue préalablement apprise) et la langue cible. Le développement de l'interlangue commence toujours par s'orienter vers la langue cible tout en se référant à la langue première et s'assimile progressivement et vraisemblablement dans la langue cible au fur et à mesure de l'apprentissage. Les interactions entre deux langues différentes constituent ainsi l'une des caractéristiques essentielles de l'interlangue.

Si les règles grammaticales toutes faites ou conventionnelles sous-tendent le fonctionnement de la langue naturelle pour que les éléments s'organisent de façon cohérente, ce n'est pas le cas pour l'interlangue. L'interlangue n'est pas composée que de formes grammaticalement correctes ou conformes aux règles d'organisation de la langue cible, mais elle l'est aussi de structures incorrectes, et la cohérence d'organisation des composants n'est pas toujours présente à l'intérieur du mécanisme et il y a différentes progressions dans ce système transitoire.

En tant qu'héritage des ancêtres, la langue naturelle se pratique sous la forme de convention, suivie et respectée par les individus de la communauté linguistique, elle possède une gamme de normes, personne ne s'attribue le droit de la modifier au détriment de l'essence du système. Cependant, il n'est pas possible de standardiser les règles de l'interlangue. Pour favoriser les progressions de l'apprentissage, la vérification des productions linguistiques ne peut s'appliquer qu'à partir du principe que l'apprentissage se trouve sur une échelle dont le sommet est le standard correspondant à la langue cible et la base se constitue d'un écart quelque peu important par rapport aux normes de la langue étrangère.

Les transformations de la langue naturelle sont relativement lentes, ce qui permet d'effectuer une approche statique pour la description d'un état fixe d'un système linguistique, mais quand elle est appliquée à la description de l'interlangue, cela devient problématique : tous les systèmes intermédiaires ne peuvent être décrits que comme une succession des états de langue, et contrairement à l'inertie et la stabilité de la langue naturelle, l'instabilité et le dynamisme sont sous-jacents durant tous les stades de l'apprentissage de l'interlangue : l'apprenant doit percevoir d'abord l'*input*, le décoder, puis lui donner un sens et le stocker avec son mécanisme dans la mémoire à long terme afin d'intégrer de nouvelles structures et règles linguistiques dans sa grammaire interlinguale ; dans les premiers temps de l'apprentissage, les processus se développent toujours en se référant au système de la langue maternelle, et avec les progressions de l'apprentissage, les interférences de la langue maternelle s'affaiblissant, l'acquisition finit par le rapprochement avec la langue cible, entre temps, de multiples facteurs interviennent, tels les façons de traiter l'*input*, d'assimiler des informations linguistiques, de concevoir les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, les motivations temporaires de l'apprenant, etc., ils ont tous les agents susceptibles de toucher négativement les progressions et la cohésion du système de l'interlangue.

L'interlangue n'est pas traitée pour les mêmes raisons que la langue naturelle :

tout en essayant de répertorier et de comprendre les développements des planifications et des traitements des informations, les analyses de l'interlangue sont destinées plutôt à établir les soutiens épistémologiques et méthodologiques pour améliorer les performances des processus de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Du point de vue psychologique et socioculturel :

En tant que produit des civilisations humaines, la langue naturelle est un phénomène social ; en revanche, indépendante d'un consensus commun, l'interlangue ne se présente pas comme la langue d'une communauté linguistique, elle se manifeste comme individuelle : l'apprenant est plus ou moins conscient d'être à la recherche des stratégies et des façons de traitement des informations efficaces et appropriées à lui-même, de manière à les intégrer dans ses processus d'apprentissage ; et en même temps, interviennent d'autres facteurs extralinguistiques personnels tels que l'âge, la motivation, la facilité et les difficultés de l'apprentissage, les vécus socioculturels, etc. L'interlangue, sans être une institution sociale, n'a pas le statut de langue au sens strict du terme, elle est plutôt le produit de l'impact entre la langue cible, ainsi que ses cultures concernées et chaque individu possédant virtuellement et préalablement un autre système de codage, un autre mode de pensée, et d'autres expériences sociales.

L'interlangue est due non seulement à l'interaction de deux systèmes linguistiques, mais aussi à deux façons de raisonner, de deux cultures quelque peu différentes. En tant que produit du développement socioculturel, chaque langue naturelle fonctionne dans un environnement culturel endogène, assimile dans son fonctionnement un ensemble de comportements, d'habitudes, de façons d'être d'une communauté qui, à leur tour, agissent significativement sur leur perception du monde extérieur et leurs réflexions spirituelles ; les communications quotidiennes langagières se déroulent imperceptiblement en liaison étroite avec ces manifestations, de sorte que la langue devient véhicule et soutien de la totalité des informations culturelles au sein du groupe d'une langue naturelle.

Né et imprégné dans une certaine communauté linguistique, l'individu, au

moment où il acquiert sa langue maternelle, lui appartiennent petit à petit également l'identité sociale, un savoir encyclopédique, des expériences de toutes sortes, et surtout sa propre perception du monde et les valeurs conceptuelles exercées fortement par les vécus de la collectivité linguistique. Etant donné que les connaissances socioculturelles préalablement apprises ne sont guère effaçables, l'apprentissage de l'interlangue est naturellement à la rencontre de deux cultures sous-jacentes dans deux systèmes des langues naturelles. Cette rencontre est caractérisée par la structuration des énoncés d'interlangue qui impliquent les similarités et les confrontations des cultures dissemblables et aussi différents modes de réflexions. Fréquent est le cas où sur le même sujet, un apprenant comprend mieux le raisonnement de son compatriote que le natif de la langue cible. Au fond, les divergences des syntaxes et des grammaires entre deux langues ne sont que partiellement à l'origine de ce genre de gêne, mais de plus importantes difficultés proviennent des différents procédés de traitement des arguments conditionnés largement par les connaissances personnelles, et dans une grande mesure, l'acquisition de celles-ci n'est pas susceptible d'échapper aux milieux socioculturels où on a vécu et où on vit, elles ne peuvent continuer de s'acquérir que sous ces effets.

Vu les caractéristiques de l'interlangue par rapport à la langue naturelle, il n'est pas plausible d'étudier ce système passager comme un ensemble d'encodage tout fait et de l'écrire de la même manière que la langue naturelle. Les études portées sur l'interlangue sont en effet en forte harmonie avec l'objet final de la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage de la langue étrangère, l'interlangue peut bénéficier des hypothèses communes avec la recherche de l'enseignement et l'apprentissage de la langue étrangère et reposer sur des contributions scientifiques intégratives et interdisciplinaires allant de la linguistique, la psycholinguistique, la sociolinguistique, aux sciences de l'éducation, de la communication, de la didactique, etc. ; cependant, tous ces aspects ne se superposent pas, ne sont pas abordés séparément, mais sont en coopération et interaction de façon à maintenir la globalité et la finalité centrale de la

recherche.

3. L'acquisition de la langue maternelle¹ et la langue étrangère²

Dans cette partie, on cherche à mettre en évidence le développement de l'acquisition de LM et LE plutôt que de décrire les propriétés et les représentations de deux systèmes linguistiques, de façon à s'apercevoir si l'acquisition de LM peut s'assimiler à celle de LE. (Dans notre travail, l'apprentissage de LE ne concerne que les adultes ayant acquis la langue maternelle et apprenant la langue étrangère dans les situations scolaires)

Leur rapprochement peut s'esquisser rapidement : d'abord, il s'agit dans les deux cas de l'appropriation du nouveau système linguistique et tout l'apprentissage de la langue implique les parcours mentaux et psychologiques, tant celui de la langue maternelle que de la langue seconde ; ensuite, toute l'acquisition des langues s'applique à un certain ordre du développement et parallèlement, ces processus mentaux et psychologiques se soumettent inévitablement aux stades des progressions ; et puis, les facteurs internes concernant l'apprenant (stratégies, motivation, etc.) et externes (situations d'apprentissage, méthodes, etc.) agissent en même temps sur l'intériorisation de l'acquisition ; finalement, l'input et la facilité langagière entrent en interaction pour garantir « *le processus de l'établissement grammatical créatif* ». (JI J-G et JIANG N., 2007, p.129) mais avec ces analogies, l'apprentissage de LE

¹ Dans le travail qui suit, « langue maternelle » et « langue étrangère » ou « langue seconde » seront remplacées respectivement par les appellations simplifiées LM ou L1 et LE ou L2.

² Le terme « la langue étrangère » se différencie de lui de « l'interlangue » dans la mesure où le premier se centre sur l'enseignement et l'apprentissage où la langue maternelle n'est pas obligée d'être prise en conscience en fonction des objectifs des recherches ; tandis que l'autre est considérée comme le système entre deux langues, elle porte une attention plus importante sur les problèmes concrets et les conditions de l'apprentissage (Klaus Vogel, 1995) dans lesquels les interférences de la langue maternelle ne doivent pas constituer un aspect à ignorer. Par contre, les deux concepts peuvent s'identifier à condition que l'objectif à atteindre des études concerne le résultat de l'acquisition et de l'enseignement d'un nouveau système linguistique. En plus, les façons d'application et d'intégration des acquis d'un nouveau système linguistique ne sont pas prises en compte. Dans cette partie du travail, les recherches seront associées essentiellement aux études contrastives dans lesquelles il est question du processus de l'apprentissage de la nouvelle langue naturelle

s'identifie-t-il vraiment à celui de la langue maternelle ? Les recherches sur les progressions et les manifestations de l'apprentissage de LM s'accordent-elles à celles de LE ?

3.1 Deux apprentissages = un processus identique ?

Grâce à l'attention importante prêtée à l'acquisition des langues, les recherches scientifiques ont connu un avancement significatif, sur lequel on peut aujourd'hui s'appuyer pour essayer de trouver la nature de l'apprentissage de LE et d'analyser en quoi l'apprentissage de LE se différencie de celui de L.M.

3.1.1 Les similarités de l'apprentissage de LE et LM

Se référant aux données des expériences observées chez les enfants en train d'apprendre à parler et sur les données empiriques, les spécialistes de psycholinguistique s'accordent pour estimer que l'évolution de l'acquisition de LM se caractérise par des étapes. Les premières étapes de l'acquisition de LM et la structuration des énoncés consistent souvent, avant la parution de l'énonciation correspondant à la grammaire des adultes, à des productions autonomes. Celles-ci relèvent d'abord des émergences des sons, d'un mot, puis deux ; ensuite, le passage de la première étape à la deuxième se caractérise par l'accès aux phrases à trois mots, qui généralement se présentent avec de simples signes conventionnels. La suite de l'apprentissage du langage se manifeste par une intervention plus forte du développement psychologique et cognitif des enfants, la maîtrise du mécanisme linguistique et les manières de son traitement entrent en interaction avec l'extension des nouveaux apprentissages non linguistiques telle la vision que les enfants établissent progressivement vis à vis du monde et les stratégies de communication avec leur entourage. Ainsi, les phrases à trois mots, quatre mots, même plus, sont dans le prolongement de l'aptitude acquise par les enfants, comme la production des

phrases à deux, trois mots, permettant aux enfants de combiner les unités linguistiques plus longues de façon appropriée. Dans le but de maîtriser un nouveau mécanisme linguistique, l'apprentissage de LE décalque-t-il le même ordre que LM ?

Avec l'existence hypothétique du dispositif inné de l'acquisition pour la langue maternelle de Chomsky (LAD), il paraît qu'on a toutes les raisons d'envisager le même dispositif pour l'apprentissage de la langue seconde, ainsi, soutenues par une abondance d'observations et d'expériences, des théories de l'apprentissage des langues, en poussant à fond le raisonnement de l'innéisme chomskyen et ayant pour modèle d'analyses la grammaire générative-transformationnelle, cherchent à découvrir l'identité de deux processus d'acquisition.

Gaonac'h (1987) (p.129-p.133) regroupe dans son ouvrage une suite d'expériences observables accomplies par différents chercheurs envisageant de mettre en évidence les analogies du processus d'apprentissage de L1 et L2. Partant de différentes épreuves de français proposées à des enfants anglophones (compréhension des phrases, imitation des paires phonologiques minimales et traduction des phrases de base) et l'enregistrement du quotidien de deux enfants participants, Ervin-Tripp (1974) a démontré des phénomènes similaires chez les enfants en L2 à ceux qu'on peut observer chez les enfants en L1 : simplification des formes, stratégies d'interprétation de la structure sujet-verbe-objet.

Une série de recherches de Dulay et Burt (72 73 80) a été effectuée en faveur de l'hypothèse de l'identité du processus de l'apprentissage de L1 et de L2, ils ont dégagé des tendances en mettant en examen les erreurs des enfants de L2 : dans leurs recherches, ils ont relevé peu d'erreurs liées à l'interférence de L1, ce qui est fréquent, ce sont les erreurs «développementales», qui sont observées aussi chez les enfants de L1. A partir d'un test systématique de la production des énoncés chez les enfants de L2, ils ont recueilli une proportion très faible d'erreurs (seulement 3%) associées à l'interférence de L1 ; en revanche, des erreurs de catégorie « développementales » se montrent significatives (85%).

Les chercheurs ont aussi essayé d'expliquer les points identiques de l'ordre de l'apprentissage chez l'enfant en L1 et chez l'adulte en L2. Cook (1973) a mené une série d'expériences auprès des adultes apprenant l'anglais depuis un an et des enfants anglophones. Dans ces expériences, il est demandé au sujet de répéter une phrase et puis de répondre à une question se rapportant à cette phrase. Résultat : les caractéristiques des productions des adultes sont proches de celles des enfants. Et puis, suivant un principe expérimental de Clark (1971), Cook (1977) a effectué une autre recherche sur l'acquisition de « before » et « after ». La comparaison réalisée entre les données qu'il a reçues et celles de Clark conduit à l'idée que les stratégies d'apprentissage appliquées par l'adulte en L2 se rapprochent de celles des enfants de L1. Bailey, Madden et Krashen (1974) ont aussi cherché à examiner l'hypothèse d'après laquelle l'ordre de l'apprentissage chez l'adulte de L2 se retrouve également dans le processus de l'enfant de L1. De fortes corrélations ont été aperçues dans d'autres travaux à l'égard de la production des énoncés, les façons d'interpréter les phrases et les stratégies de l'apprentissage.

Ervin-Tripp (1974) insiste sur les similarités qu'elle a repérées auprès des enfants apprenant la langue maternelle et la langue seconde dans les situations naturelles : « *Nous avons trouvé que les fonctions des énoncés de premiers stades, leurs formes, leurs sémantiques redondantes, leur dépendance de la facilité de la mémoire à court-terme, leur surgénéralisation de formes lexicales, leur application de stratégies des ordres simples étaient similaires, aux processus que nous avons vu dans l'acquisition de la première langue. En sommaire, la conclusion est soutenable que l'acquisition de la première et la seconde langue est similaire dans les situations naturelles.* »³(p. 205)

Les analogies relevées par de nombreuses recherches de ce domaine donnent une

³ « *We found that functions of early sentences, and their form, their semantic redundancy, their reliance on ease of short-term memory, their overgeneralization of lexical forms, their use of simple order strategies were similar to processes we have seen in first language acquisition. In broad outlines, then, the conclusion is tenable that first and second language learning is similar in natural situations.* »

forte impression que le processus de l'apprentissage de LM s'assimile systématiquement à celui de LE. Elles sont presque évidentes en situations d'acquisition non institutionnelles ou dans la mesure où les apprenants cherchent à apprendre la langue de façon non programmée. Pourtant, mise à côté des inconvénients méthodologiques des analyses, la référence à la théorie chomskyenne, à elle seule, fait émerger des ambiguïtés. Effectivement, les caractéristiques d'un grand nombre d'expériences sont principalement relatives à l'aspect formel, tandis que l'aspect fonctionnel du langage est quasiment ignoré et que les façons d'analyser le traitement des informations sur les apprenants de L2 sont peu révélatrices.

3.1.1.1 Les lacunes de la GGT

La grammaire générative-transformationnelle proposée par Chomsky est considérée comme un modèle de compétence, servant souvent d'outil d'analyse pour rendre compte des manifestations et des traits des langues naturelles. En vue de capter le mieux possible les régularités du langage et d'assurer la liaison entre le sens et les formes syntaxiques, on doit chercher à distinguer deux niveaux de structures dans les énoncés : à partir des structures superficielles, sont déduites les structures profondes suivant les règles transformationnelles, de manière à inférer le développement de la compétence du langage. Si l'on ne s'attachait qu'aux analyses formelles du langage, il serait vraisemblable d'assimiler l'apprentissage de LE à celui de LM : en encodant et décodant les règles linguistiques, les apprenants adultes et enfants suivent le même ordre que les phrases simples et courtes émergeant généralement avant les phrases complexes et longues qui impliquent plus de possibilités de transformation ; et la production passe souvent des énoncés peu conformes aux normes linguistiques aux énoncés grammaticalement corrects au niveau des règles transformationnelles. Cependant, il est clair que tout apprentissage du langage met en jeu des activités neuro-psychologiques bien complexes, par exemple, les manières dont les apprenants traitent les informations linguistiques et le mécanisme de l'intériorisation des règles

grammaticales, ainsi, en dépit du raffinement de la GGT et des moyens suffisamment fournis pour l'interprétation des formes des énoncés, les aspects psycholinguistiques par rapport aux apprenants adultes et enfants doivent largement être pris en compte et les études pourtant exclusivement sur les manifestations et les caractéristiques formelles du langage ne nous emmènent qu'aux conclusions locales et partielles.

En outre, en ne s'alignant pas sur les valeurs fonctionnelles de la langue, les analyses ne permettent pas non plus de rendre compte des progressions en stades de l'acquisition du langage. En effet, ne se rapportant pas seulement aux formes, les propriétés du langage en tant qu'instrument de communication, se complètent par les fonctions du langage. Dans de nombreuses circonstances, on se rend compte que les conclusions déduites de l'explication des énoncés formels sont fort peu convaincantes si les contextes situationnels ne sont pas pris en considération. Les comportements verbaux s'intègrent tout le temps dans les variables de situations de communication, et cela surtout chez les enfants en train d'apprendre à parler, dont le développement de la capacité linguistique dépend largement des milieux qui les entourent, comme confirment Moreau et Richelle (1997, p.20-p.21) « *Mais pour qui s'intéresse à l'acquisition du langage, nombre de questions surgissent qui ne trouvent pas leur réponse dans l'analyse formelle si raffinée qu'elle soit. En outre, on s'est rapidement aperçu que, en bien des cas, l'interprétation purement linguistique des énoncés enfantins (comme d'ailleurs, bien que dans une moindre mesure, de ceux de l'adulte) n'était pas possible sans une connaissance du contexte situationnel.* » Egalement, les conduites de communication réalisées par diverses formes des énoncés s'accompagnent, de toute évidence, du savoir et du savoir-faire issus de la fréquentation du monde extérieur. (En revanche, le cas est d'autant plus compliqué qu'il s'agit de l'apprentissage guidé ou scolaire, s'il connaît les contraintes tant linguistiques qu'extra-linguistiques, l'apprentissage de LE risque d'aboutir à des performances limitées. On y reviendra dans les parties suivantes.) Voilà pourquoi les analyses fonctionnelles doivent compléter les analyses purement structurales de la

langue.

3.1.1.2 La GGT et l'interlangue

Si l'on va plus loin en prêtant de l'attention au système intermédiaire de l'apprenant, on va découvrir le fait que le modèle GGT paraît présenter des inconvénients pour rendre compte des propriétés et du fonctionnement de l'interlangue.

Il n'est pas moins vrai que la GGT contribue vigoureusement à la description des aspects de l'interlangue, à savoir la description de la grammaire sous-jacente dans les comportements verbaux de l'apprenant, quatre avantages sont ainsi hautement évoqués par Py (1980a, p.32-p.34):

- avantage de l'explicité et falsifiabilité permettant une description adéquate des données du corpus ;
- avantage facilitant l'analyse de chaque phrase comme étant le produit d'une suite d'opérations hiérarchisées et la localisation de l'origine des divergences entre la langue cible et l'interlangue ;
- avantage de l'universalité permettant de parvenir à une isomorphie entre des descriptions variées de manière à expliquer les différences des systèmes (langue de source, langue cible et interlangue) ;
- avantage de forte structuration et expression qui fournit des « modèles » permettant de rendre compte des productions linguistiques qui « *ne constituent que des traces lacunaires et pauvres* » (*ibid*, p. 33) et d'envisager la possibilité des énoncés.

Au delà de ces atouts, ce modèle doit également être soumis à l'épreuve. Etant donné que les comportements d'apprentissage s'étendent obligatoirement sur deux dimensions, linguistique et psycholinguistique, deux axes de causalités sous-tendent les énoncés produits par l'apprenant : **le système grammatical** propre à l'apprenant qui met en jeu le choix et l'organisation des unités, et qui se caractérise par

l'instabilité et la variabilité, et **les stratégies de l'apprentissage** qui visent à l'appropriation d'un système linguistique et à la fois à la réussite des tâches, cela étant, la GGT freine l'analyse du fonctionnement de l'interlangue avec ses propres contraintes.

En premier lieu, les énoncés observés chez les enfants et les apprenants en L2 relèvent des systèmes qui continuent de se développer, tandis que la GGT prend pour objet la langue naturelle dont le fonctionnement est autonome, stabilisé, et n'est pas affecté par le comportement personnel des sujets. Toute description doit respecter certaines conditions relatives aux formes générales grammaticales, les dérivations inférées sont donc considérées comme tout à fait logiques : « *elle ne peut prétendre se mouvoir que dans le premier ordre, dans la mesure où elle considère la langue comme un système autonome, et non comme un comportement intégrant la personnalité de ses utilisateurs.* » (*ibid*, p.37) Tout cela implique le sujet parlant est exigé de bien connaître par cœur toutes les régularités du système de la langue. En plus, la description partielle doit être compatible avec toutes les autres descriptions partielles de la même langue pour maintenir la cohérence interne. Pourtant, ce n'est pas le cas pour l'interlangue dont le sujet n'est jamais natif, d'ailleurs, l'observation montre que les productions d'un apprenant varient et manquent de cohérence interne, elles connaissent même des régressions systématiques à un moment donné. Faisant abstraction des traits essentiels de l'interlangue, la GGT risque de réduire l'interlangue à un système figé, fossilisé, d'amoindrir le fait que l'interlangue se développe en stades, donc, les résultats fondés sur les observables des processus de l'apprentissage de LM et LE ne passent plus pour convaincants.

En deuxième lieu, puisque l'apprentissage de l'interlangue doit être décrit en termes grammaticaux et psychologiques, on ne peut guère observer le déroulement de l'apprentissage sans y faire inscrire le processus psychologique. Les comportements verbaux s'actualisent en fonction des idées que se forme l'apprenant sur le fonctionnement et l'utilisation de la langue, ce qui implique à la fois les activités

métalinguistiques et l'extériorisation de ces actes métalinguistiques sous forme de productions linguistiques de l'apprenant, à savoir l'amélioration de la compétence linguistique ; parallèlement, l'apprenant est obligé de mettre en interaction les stratégies cognitives et métacognitives⁴ en faveur de la mise en valeur de la performance en cas de communications. La GGT conçoit la langue comme élaboration d'un ensemble d'hypothèses dont la fonction est d'expliquer les comportements linguistiques effectifs et virtuels, elle n'a pour données observables que les énoncés produits par des natifs, les transformations sont considérées comme les dérivations logiques et inhérentes de la langue naturelle, elle se prive donc de l'entreprise d'établir les liens entre l'ensemble des productions grammaticales et le processus psychologique, à savoir les stratégies d'apprentissage et l'acquisition des règles grammaticales. *«Ils se sont défendus contre les interprétations qui voyaient dans les règles grammaticales des opérations psychologiques.» (ibid)*

En troisième lieu, le modèle GGT assigne plus d'importance à la compétence qu'à la performance, un bon maniement de connaissances linguistiques constitue le point central en vue d'envisager toutes les possibilités. Pour cette grammaire, la structure superficielle n'est que la réalisation phonatoire, une série de transformations en structure profonde est en même temps d'évaluer la rationalité logique et structurale de l'énoncé, mais pour ce faire, leurs opérations sont obligatoirement soumises à régularisation grammaticale, à savoir que la grammaticalité des structures profondes est le point de départ pour rendre compte de la sémantique de la structure superficielle. Ce qui est peut-être plausible pour la grammaire descriptive d'une langue naturelle ; pourtant, la distinction de statut compétence-performance ainsi établie n'est pas

⁴ Les stratégies cognitives, selon Cyr P. (1998) impliquent l'interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation physique ou mentale de la langue cible et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage (pratiquer la langue, traduire, mémoriser, prendre des notes, réviser, résumer, inférer, etc.)

Les stratégies métacognitives consistent à superviser le processus d'apprentissage et à réfléchir sur lui, à comprendre les conditions qui le favorisent, à organiser ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'autoévaluer et à s'autocorriger. (p.62-p.63)

forcément favorable pour la compréhension de l'interlangue. L'apprenant essaie de formuler les phrases qui sont les plus proches possible des normes de la langue cible, mais toutes les énonciations n'arrivent pas à être grammaticalisées par rapport à la langue cible, et malgré ses efforts, l'apprenant éprouve toujours de la difficulté de porter les jugements sur la grammaticalité, donc, l'existence de compétence chez l'apprenant se manifeste souvent par la régularisation de l'interlangue, c'est-à-dire « dans l'effort que fournit l'apprenant pour ordonner et systématiser ses savoirs partiels. »(PY B. 1980b p.75) Et face aux énoncés qui mettent à l'épreuve sa compétence, il arrive que l'apprenant donne raison à ceux qui ne sont pas reconnus par un jugement, mais ce jugement impropre ne correspond pas forcément à la vraie compétence intermédiaire de l'apprenant ; bien que la performance soit reflétée par les fautes grammaticalement interprétables, par exemple, il peut être dû à la transgression de règles qu'a bien acquises l'apprenant : étourderie, lapsus, inattention, etc. Si pour la langue naturelle, la GGT donne beaucoup plus d'importance à la compétence pour rendre compte de la performance, pour l'interlangue, la compétence ne doit pas au moins avoir une place aussi prépondérante que dans la langue naturelle, « la compétence inter-linguistique occupe une position beaucoup moins nettement dominante, par rapport à la performance, que la compétence linguistique que la conçoit, la grammaire générative. » (ibid) Cette prépondérance doit être reliée partiellement aux activités psychologiques, ce qui signifie que le passage du plan grammatical au plan psycholinguistique doit se réaliser par la conservation du modèle GGT tout en lui attribuant le statut psycholinguistique propre à l'interlangue.

Pour résumer, le courant chomskyen nous fournit explicitement un bon moyen en faveur du traitement des structures syntaxiques et une base fondamentale sur laquelle se fondent les analyses psycholinguistiques et fonctionnelles de la langue. En vue d'entrer en perspective cohérente et convaincante à l'égard des études du développement de l'apprentissage, on doit, avec la prise en considération du domaine psycholinguistique pour l'apprentissage des langues étrangères, tenir compte des

aspects fonctionnels de la langue sans renoncer aux caractéristiques linguistiques des énoncés, donc, loin d'être des voies opposées, le traitement formel et fonctionnel s'intègrent l'un dans l'autre et se présentent aujourd'hui comme deux approches complémentaires.

3.1.2 Le rôle de l'entourage

Il n'est pas malaisé de reconnaître que le développement du langage de l'enfant est conditionné dans une grande mesure par l'environnement linguistique où il est exposé. La psycholinguistique actuelle est manifestement plus consciente de l'interdépendance étroite entre tous les aspects : non seulement les structures linguistiques produites par l'enfant sont prises en compte, mais elle élargit le champ d'investigation à l'ensemble des comportements relationnels dans lesquels s'inscrivent les échanges verbaux et de même, le développement linguistique de l'enfant est marqué inévitablement par toutes ces interactions. Moreau et Richelle cherchent d'abord à mettre en évidence les relations entre l'apprentissage de l'enfant et le comportement linguistique de l'entourage, en l'occurrence, le langage modulé et les réactions des adultes au langage de l'enfant. (p. 140-148, p.153)

3.1.2.1 Le langage modulé

Le langage utilisé par les personnes qui apprennent l'enfant constitue l'input optimal pour la progression linguistique, cet input se caractérise, du point de vue phonétique, par la lenteur de l'énonciation, les pauses et une meilleure articulation du son par rapport à tout ce qui est adressé à l'adulte ; et du point de vue lexical et syntaxique, par un vocabulaire plus simple et restreint, les éléments syntaxiques plus courtes sans complexité de structuration des énoncés. Que ce soit bénéfique ou impact, la simplification globale du langage pour le développement linguistique général de l'enfant, le langage modulé, considéré comme une des ressources essentielles pour obtenir les informations linguistiques et un moyen de combler graduellement les

écarts entre le niveau où se trouve l'enfant et celui à atteindre par progressions, implique tout compte fait, un processus éducatif, et son rôle passe pour fondamental sur le plan de l'évolution linguistique de l'enfant.

3.1.2.2. L'intervention des adultes

Le manque de perfection phonologique, syntaxique ou lexical de l'enfant est souvent à l'origine des productions difficilement compréhensibles. L'intervention de l'adulte consiste à étager ou interpréter des énoncés de l'enfant fondés sur la connaissance qu'a l'adulte de l'enfant ou la situation dans laquelle l'énonciation s'est produite. Selon les données dont disposent des spécialistes, comme Brow (1967, 1970 évoqué par Moreau et Richelle) c'est rare que l'intervention de l'adulte se manifeste par les commentaires reposant sur la production linguistique de l'enfant, il préfère prendre en compte la valeur de la réalité des phrases formulées par l'enfant plutôt que la correction des formes de la langue. En plus, Cazden (1965, *ibid*) suggère que les réactions des adultes puissent être aussi prises pour un des processus pédagogiques dans lesquels sont impliquées les expansions grammaticales et les extensions sémantiques. Les réactions des adultes, tout comme le langage modulé, aussi de l'importance pour le développement verbal de l'enfant.

3.1.2.3 L'environnement socioculturel

L'influence du contexte socioculturel sur l'apprentissage du langage de l'enfant est aussi prise en compte de façon importante par Moreau et Richelle, effectivement, elle ne relève pas d'une question dont les réponses sont divergentes. Les comportements verbaux sont déterminés dans une large mesure par les milieux économiques et socioculturels où l'enfant est élevé, pour la forte raison que sa progression linguistique se déroule au même moment que le développement neuro-psychologique et la progression de l'aptitude cognitive. Le mode de pensée, la vision qu'a l'enfant du monde se formant en fonction des contextes sociaux et culturels orientent les modes

de l'interprétation et de la compréhension du langage ; la représentation du langage chez l'enfant dépend aussi de ses connaissances de l'univers qui, en revanche, sont amenées par les contextes sociaux.

3.1.2.4 L'apprentissage « naturel »

Si l'on récapitule ce qu'on a abordé, on peut s'apercevoir que les trois acteurs évoqués ci-dessus : le langage de l'entourage, les réactions de l'entourage à l'égard de la production verbale de l'enfant ainsi que les contextes socioculturels se présentent comme les facteurs externes constituant tous ensemble les milieux «naturels» de l'apprentissage du langage. Imprégné tout le temps dans les milieux naturels linguistiques, et tout en communiquant avec les natifs, l'enfant, au lieu de retenir volontairement les régularités grammaticales par cœur et de les mettre en place consciemment en vue de la réussite des communications, applique ses propres façons d'intériorisation des règles grammaticales et de traitement des données linguistiques auxquelles il est confronté dans certaines situations : *«l'enfant, qui apprend sa langue adopte, face aux messages verbaux de son entourage, une attitude différente de celle qu'aurait l'adulte en pleine maîtrise du langage. »*(MOREAU M.L. et RICHELLE M., 1981, p.79) Cette attitude varie en vertu de ses conceptions relatives au monde extérieur et elle est liée étroitement à son développement de cognition.

Le fait que, dans les milieux naturels, le langage et les réactions de l'entourage ne se manifestent pas par l'enseignement explicite des syntaxes, inspire un apprentissage «naturel» de LE. Cette hypothèse ne peut être exclue *a priori*, puis qu'exposé à une donnée linguistique, l'apprenant manifeste plus de facilité pour la comprendre et l'interpréter avec les références situationnelles que sans connaître les contextes communicatifs, et qu'il est tout à fait envisageable que l'apprentissage ait lieu dans des contextes naturels ; cependant, rien ne peut prouver que cela représente le meilleur moyen pour la progression systématique de la langue apprise. Pour l'enfant,

si le langage modulé et les attitudes de l'entourage jouent des rôles éducatifs très importants pour le développement linguistique, il n'en irait pas de même pour l'apprenant adulte. Les syntaxes réduites, les phrases simplifiées et le lexique restreint sont susceptibles de faciliter la compréhension et l'expression orales durant les premiers stades de l'apprentissage, mais faute de conception et de décodage systématiques de la langue cible, l'accès à la compétence linguistique approfondie se ralentit et même ne peut pas être garanti littéralement, et la fossilisation ne tarde pas à perturber l'avancement des capacités de l'apprenant. En effet, puisqu'il ne s'agit pas d'un apprentissage spontané, l'apprenant de LE investit consciemment pendant son apprentissage les activités cognitives qui sont d'ailleurs différentes de celles de l'enfant pour traiter les informations linguistiques et simultanément les activités métacognitives s'absentant chez l'enfant pour prendre en compte ses propres progressions, de façon à bien concevoir les codes linguistiques sur lesquels se base la performance de la langue. D'autre part, l'entourage linguistique de l'enfant se caractérise par la faible intervention des métalangues, tandis que celles-ci sont considérées comme d'autant plus indispensables pour l'intériorisation du mécanisme de la langue seconde que le processus d'apprentissage met en confrontation deux catégories de connaissances : connaissances de la langue première et connaissances de la langue seconde et à plus forte raison, les stratégies du traitement des données de LE ont une forte possibilité d'entrer en interférence avec les connaissances antérieurement apprises, malgré des points communs sur le fonctionnement des langues et le processus de l'apprentissage (on y reviendra dans les parties suivantes).

Du côté enseignant, le rôle le plus présent pendant l'apprentissage, représente le médiateur éventuel entre les matériaux linguistiques (l'input) et l'apprenant (surtout dans le cas de l'apprentissage institutionnel), psychologiquement, face aux élèves cognitivement et neuro-biologiquement matures, l'enseignant de LE ne peut accepter ni les attitudes ni les façons de parler que les adultes appliquent aux enfants ; plus précisément, le rôle de l'enseignant consiste à prêter autant d'attention aux

fonctions de la langue qu'aux formes de la langue.

Pour mettre en place une approche naturelle, il faut prendre en compte non seulement les divergences ci-dessus, mais aussi divers éléments déterminant l'efficacité de l'apprentissage sur le plan de la programmation de l'apprentissage, comme Gaonac'h (1991, p.134) le dit explicitement : « *En admettant que ce type d'acquisition [acquisition naturelle]soit le plus approprié, encore faudrait-il déterminer ce qui, dans une <situation naturelle> constitue les facteurs déterminant la réussite de l'apprentissage : disponibilité d'un matériau linguistique riche ; absence de progression systématique ; possibilité de <bain linguistique>(accent sur les activités de compréhension), ou opportunités de s'exprimer dans la langue-cible (accent sur les activités de production) ; propriété accordée au contenu par rapport à la forme ; présence de référents permettant de traiter <en situation> ; confrontation à des situations d'interaction... » En plus, il est mis tout de suite en doute l'opérationnalité de ces programmes et la maîtrise de l'équilibre des facteurs pris en compte : « *Démonter ainsi d'éventuels processus naturels est évidemment d'un grand intérêt pour le chercheur, qui, par métier, ne peut se contenter de constater l'existence de phénomènes naturels, mais aussi bien sûr, pour l'enseignant, qui sait par expérience qu'il existe quelques obstacles à l'épanouissement harmonieux de la nature, et qu'ainsi celle-ci mérite d'être un peu aidée. » (ibid)**

3.1.3 L'acquisition du langage et le développement de cognition

Il est aisé de se mettre en accord sur l'évidence empirique que chez l'enfant, l'acquisition du langage se déroule au même moment que le développement cognitif bien que pour Piaget, les opérations logiques élémentaires précèdent le développement linguistique et que pour l'école chomskyenne, l'enfant ait atteint préalablement une certaine maîtrise des notions linguistique (l'existence de LAD) ; en revanche, chez l'adulte, l'accomplissement de la croissance ontogénétique et la maturité neuro-biologique sont antérieurs à l'acquisition de la langue seconde. Si le

développement du cognitif était indépendant de celui du langage, l'apprentissage du langage ne serait pas considéré comme processus psychologique et il suffirait de décalquer le déroulement mécanique de l'apprentissage de l'enfant, comme la thèse behavioriste, au profit de l'acquisition de la langue seconde de l'adulte. Cependant, les rapports dialectiques entre l'acquisition du langage et le développement cognitif sont d'autant moins simples que cette question nous ramène à la relation philosophique entre la langue et la pensée (qui va être traitée de façon plus profonde dans la partie suivante). Si les linguistes, les philosophes, les psychologues ne cessent d'apporter leurs contributions sans parvenir à l'unanimité sur cette question, ils ne peuvent ignorer le caractère indissociable du développement linguistique et le développement cognitif.

Chez l'enfant, le développement de ces deux aspects est étroitement lié et il est impossible d'envisager l'évolution linguistique sans essayer de comprendre l'évolution de l'intelligence de l'enfant. Le développement cognitif de l'enfant se caractérise par l'indépendance de plus en plus marquée des conduites s'articulant, selon Bruner, (dont la thèse est résumée par Moreau et Richelle, 1997, p.190-p.191) sur trois stades représentatifs: le premier est ce que Bruner appelle « représentation activée » inscrite « dans les muscles », tout comme apprendre à marcher, à nager sans se faire des idées sur les schémas spécifiques ou la description linguistique ; le deuxième axé sur l'organisation perceptive est la représentation iconique, les cartes, les schémas en font partie ; le troisième est prolongé par la représentation symbolique, où, en l'occurrence, se place le langage. Une fois que les modes de représentation symbolique interviennent, on ne peut plus dissocier les deux niveaux de développement. Grâce à la progression cognitive, l'enfant est capable d'établir la conception et la catégorisation vis à vis du monde caractérisé manifestement par les systèmes symboliques : les valeurs, les modes de vie, les traditions, les rituels, les théories scientifiques, la loi, etc., qui sont exprimés soit directement soit indirectement par les milieux sociaux où s'assimile l'enfant, entre autres, le langage.

Sa progression et son appropriation sont favorisées largement par le développement du cognitif et reflètent, en revanche, celui-ci, puisque la langue est le miroir de la pensée. Les résultats des expériences menées par Bruner montrent bien que l'accès à la conception de la représentation symbolique dépend largement du développement psychologique.

D'autres expériences proposées par Bruner expliquent aussi l'influence directe de la langue sur la progression cognitive (*ibid*, p.192-p.193) : les structures lexicales des connaissances linguistiques d'un enfant, surtout les termes réfèrent à des catégorisations, déterminent la manière dont il opère ses propres catégorisations. De ces résultats, on peut inférer que mieux se développe la capacité linguistique, plus l'enfant est capable de l'intégrer dans son entreprise de généralisations et classifications logiques, autrement dit, la langue, en tant que moyen de formuler la pensée et de l'extérioriser, et instrument d'exprimer les propositions, contribue explicitement à la constitution des opérations hypothético-déductives.

Pour l'enfant, le développement du cognitif va de pair avec l'acquisition du langage, mais cette synchronie ne se présente pratiquement pas pour l'apprentissage de LE de l'adulte. On s'est heurté à cette question dans les parties précédentes. Pour l'apprenant, ayant la maturité neuro-psychologique et s'adaptant au système de représentation symbolique acquis préalablement, est-ce possible de repartir à zéro en effaçant consciemment tout ce qui a été appris et accompli tant pour le langage que pour la cognition ? La réponse est là, claire et nette. Apprendre la langue seconde se renvoie plutôt à la conception d'un nouveau système symbolique et aux connaissances des socio-cultures sous-jacentes dans la langue à apprendre, qu'au rejet d'un autre système établi de l'intelligence, pour ainsi dire, l'apprentissage de la langue première et la langue seconde⁵ mettent en enjeu de différents systèmes cognitifs. Par rapport au

⁵ Dans mon travail, l'apprentissage de la langue étrangère dans les situations scolaires, en l'occurrence, la langue française, selon le champ de mes pratiques d'enseignement, fait l'objet essentiel de mes recherches scientifiques, mais non le phénomène du bilinguisme chez les enfants.

fait que la progression du cognitif passe pour prépondérante et peut jouer un rôle positif pour l'acquisition du langage enfantin, l'intervention des activités mentales est influencée par les milieux socioculturels de la première langue apprise à tel point qu'elle est susceptible d'être un facteur positif et à la fois négatif pour l'appropriation de la langue seconde, plus précisément, les manières dont les comportements psychologiques agissent sur l'évolution du langage chez l'enfant sont différentes de celles que l'on constate chez l'adulte parlant une langue étrangère. Pour le premier, comme on a analysé plus haut, le développement de la cognition exerce une influence parallèlement sur deux dimensions :

- l'établissement des connaissances générales face au monde extérieur d'où se dégagent les jugements de la morale, des valeurs, les traditions, les modes de vie, les façons d'être, les théories, les mythiques, etc. ;
- l'encodage et le décodage du langage et à la fois la mise à jour des stratégies de l'acquisition.

Pour l'apprenant adulte, le développement neuro-biologique et le développement cognitif se caractérisent par l'équilibre et la stabilité ; en se familiarisant avec au moins **un** système linguistique -- la langue maternelle, l'apprenant s'est doté de la vision du monde, les modes de pensée et vit ses propres expériences, ainsi, avec tout ce qui est antérieurement connu, les comportements mentaux sous-tendent deux axes, à la différence de ce qui se produit chez l'enfant :

- l'acquisition des formes et les fonctions d'une nouvelle langue et l'application du savoir-faire au service de la construction du savoir linguistique, à savoir la mise en œuvre d'une diversité de stratégies d'apprentissage ;
- la perception des connaissances extra-linguistiques, entre autres, les socio-cultures qui sont consolidées par la langue et y sont impliquées.

Contrairement au fait que le développement linguistique contribue à une meilleure organisation psychologique infantine et favorise sa capacité du raisonnement, la disposition de la langue maternelle préalablement acquise à la langue seconde ainsi

que les cultures liées étroitement à la langue maternelle peuvent probablement être un frein pour une bonne perception de la langue étrangère. Les universalités linguistiques et culturelles entre les langues sont susceptibles de favoriser l'apprentissage des langues, les impacts dus aux divergences des codes des langues et en particulier ceux de socio-cultures deviendront pour autant les interférences importantes pour gérer spontanément et habilement la langue à apprendre, d'où la raison de l'existence de l'interlangue, d'où viennent les sources principales des difficultés de la bonne maîtrise de LE. Pour ainsi dire, si le développement cognitif de l'enfant trouve son compte dans l'évolution linguistique, cet avantage ne se montre pas évident sinon agissant chez l'adulte dont les comportements psychologiques se caractérisent par les vécus personnels et les cultures de la communauté de la langue maternelle.

Conclusion intermédiaire

Malgré l'hypothèse de L1= L2, les différences entre les deux processus restent évidentes, Bley-Vroman (1988), ayant réalisé un bilan concernant les divergences entre l'acquisition de la langue première chez les enfants et celle de la langue seconde chez les adultes, arrive à une conclusion suivante : « *Ces caractéristiques générales de l'acquisition de la langue étrangère accèdent aux conclusions que l'acquisition de la langue de domaines spécifiques chez l'enfant cesse de se produire chez l'adulte ; d'ailleurs, que l'acquisition de la langue étrangère ressemble à l'acquisition générale chez l'enfant dans la mesure où le système de l'acquisition des domaines non spécifiques est considéré inexistant.* » ⁶ (p. 25)

⁶ “ *These general characteristics of foreign language learning tend to the conclusions that the domain-specific language acquisition of children ceases to operate in adults, and in addition, that foreign language acquisition resembles general child learning in fields for which non domain-specific learning system is believed to exist.* ”

Feature	L1 acquisition	L2 (foreign language acquisition)
Overall success	Children normally achieve perfect mastery of their L1.	Adult L2 learners are very unlikely to achieve perfect mastery.
General failure	Success is guaranteed	Complete success is very rare
Variation	There is little variation among L1 learners with regard to overall success or the path they follow.	L2 learners vary in both their degree of success and the path they follow.
Goals	The goal is target language competence.	L2 learners may be content with less than target language competence and may also be more concerned with fluency than accuracy.
Fossilization	Fossilization is unknown in child language development.	L2 learners often cease to develop and also backslide (i.e. return to earlier stages of development).
Intuitions	Children develop clear intuitions regarding what is a correct and incorrect sentence.	L2 learners are often unable to form clear grammaticality judgments.
Instruction	Children do not need formal lessons to learn their L1.	There is a wide belief that instruction helps L2 learners.
Negative evidence	Children's 'errors' are not typically corrected ; correction not necessary for acquisition.	Correction generally viewed as helpful and, by some, as necessary.
Affective factors	Success is not influenced by personality, motivation, attitudes, etc.	Affective factors play a major role in determining proficiency.

Différences entre l'acquisition de la L1 et de la L2 (basées sur les données de BLEY-VROMAN

R.1988)

Les analyses fondées sur la grammaire générative-transformationnelle ont beau aboutir à la conclusion que l'apprentissage de LM est identique à celui de LE, les

similarités formelles ne sous-tendent que le processus formel qui ne prend pas en considération les déterminants socioculturels ni les comportements mentaux. En effet, il est admissible *a priori* que l'apprentissage efficace de l'enfant inspire un apprentissage « naturel » chez l'adulte de langue étrangère, pourtant, les facteurs de l'entourage infantin n'agissent pas de la même façon chez l'adulte sur l'acquisition : si pour l'enfant la langue réduite et l'intervention de l'adulte jouent systématiquement un rôle d'étayage et de pédagogie correspondant à l'intelligence de l'enfant, ce n'est pas forcément favorable d'appliquer les mêmes approches pour l'apprenant adulte, tout au moins après les premiers stades d'apprentissage. L'apprenant adulte est capable de gérer plus consciemment la mise en œuvre d'une diversité de stratégies par rapport à l'enfant, à savoir que chez l'adulte, on peut observer un apprentissage plus autonome que chez l'enfant, grâce à la maturité du développement de l'intelligence. En plus, l'interaction entre l'évolution cognitive et l'acquisition du langage ne se manifeste pas de même manière chez l'enfant et l'adulte. Les deux aspects étant tributaires l'un de l'autre chez l'enfant, la situation est autant moins éclairée que les comportements mentaux se développent et se forment dans une atmosphère liée aux cultures maternelles, et que celles-ci soulèvent des retentissements sur la conception des cultures étrangères et en particulier sur la compréhension du système de la langue seconde. Finalement, à l'environnement socioculturel agissant explicitement sur la progression du langage chez l'apprenant adulte comme chez l'enfant, s'ajoutent d'autres facteurs associés à l'apprenant lui-même pour différencier l'apprentissage de LE de celui de LM, tels que l'âge, la personnalité, la facilité de l'apprenant, les vécus personnels, etc. Tout compte fait, l'apprentissage de LE ne se résume pas comme assimilé à celui de LM en dépit de toutes les analogies des parcours formels.

4. La langue et la pensée

La relation reste problématique en science du langage et elle fait depuis toujours partie des questions philosophiques traditionnelles, bien que les recherches

heuristiques continuent de se développer et d'entretenir de nombreux débats controversés de ce genre. La question ne cesse pas d'être prise et reprise par les linguistes et les psychologues, à tel point qu'elle est devenue un lieu commun philosophique. Elle est « *dialectique et complexe car, si la pensée est dynamique, le mot, lui est statique.* » (FARAGO F., p.87) Est-ce donc possible d'envisager l'une en faisant abstraction de l'autre : peut-on penser sans faire appel à la langue ou la langue humaine peut-elle trouver sa raison d'existence sans la mise en place de l'activité de la pensée ? Nous nous posons ces questions sur les rapports entre la langue et la pensée tout en espérant pouvoir trouver les réponses pour expliquer la formation et les manifestations de l'interlangue. De toute l'évidence, il nous faut mettre au point le fondement des questions avant de bien spécifier notre objectif de recherches, à savoir que les façons dont se construit l'interlangue et les ressources de son organisation peuvent être bien positionnées dans la mesure où les rapports entre la langue et la pensée sont traités systématiquement. L'apprentissage de la langue étrangère met en enjeu deux systèmes linguistiques parallèles proprement parlés plus que le renouvellement du système linguistique préacquis ou la suspension spontanée des pratiques de la langue maternelle, tout le parcours de l'apprentissage se rapporte à la dimension psychologique dans laquelle l'apprenant est confronté à l'assimilation des nouvelles règles linguistiques et du même coup des nouveaux modes de pensée perçus par ceux qui ont été préétablis. La mise au point des relations langue-pensée qui est abordée de façon générale s'applique aussi pertinemment à celles qui existent entre la langue maternelle et la pensée de la langue maternelle, si bien qu'elle nous sert de base sous-tendante nous permettant de bien rendre compte l'attachement, les interférences et des impacts de la langue maternelle ainsi que de ses modes de pensée au cours de l'apprentissage de la langue étrangère. En passant en revue les rapports langue-pensée, nous espérons trouver les raisons pour lesquelles se forme l'interlangue et les manières dont elle se manifeste.

Nous avons analysé à fond dans la partie précédente les propriétés de la langue,

et en vue de bien placer les deux conceptions opposées, il vaut mieux commencer par la définition de la pensée par rapport à la langue.

« Par pensée on désigne habituellement un type d'activité essentiellement exemplifiée dans les sujets humains au point que l'on peut envisager d'en faire leur trait distinctif par rapport aux autres animaux. C'est à ce type d'activité que l'on rattache la capacité d'entrer en contact avec autrui, de prévoir ce qui va se passer, de décider d'une action en fonction de ce que l'on a vécu, etc. » (p. 205) Vis à vis de la pensée, on peut entendre par la langue *« une réalité matérielle (sons) parfaitement identifiable comme telle. » (ibid, p.205)*

Donc, la pensée est une sorte de faculté essentielle dont le fonctionnement permet à l'homme d'accomplir diverses activités individuelles et sociales ; cependant, il est moins évident d'en tirer la conclusion que c'est la pensée seule qui différencie l'homme de l'animal. En effet, les animaux sont aussi capables de mettre en œuvre des séries de comportements mentaux même aussi performants que ceux de l'être humain en vue de survivre dans la nature, de maintenir l'intégralité d'une troupe et de communiquer entre eux à l'intérieur de leur communauté : ciblant un gibier, toute seule, la panthère sait bien réaliser des stratégies bien intelligentes pour réussir à l'attraper ; les membres d'une troupe de zèbres avertissent de danger et du départ, annoncent avoir trouvé de nouveaux oasis, expriment leur joie et tristesse, leur amour et ennui par de multiples façons comme des cris, des gestes même des signes simples. Tout cela est le résultat de la mise en place de l'intelligence ou la manifestation extérieure des activités mentales. Les animaux peuvent échanger les idées entre eux et résoudre des problèmes avec leurs propres moyens sans pour autant jamais être capables d'appliquer à leurs actes mentaux un système de signes compliqué et intrinsèquement inhérent à eux tout comme celui de l'être humain – la langue. Mis à part l'écart de la complexité de la conscience entre l'homme et l'animal, l'explication donnée ci-dessus ne tient pas compte de propriétés radicales de la pensée humaine dégagées par celles de la langue, grâce à laquelle l'homme est capable de se faire

comprendre et de comprendre l'intention des autres de manière à faire développer le monde extérieur de même que sa propre personnalité, ni du fait que chez l'homme la pensée et la langue s'impliquent l'une et l'autre. La pensée, tout en passant pour « le dialogue intérieur entre l'esprit et la personne », ne se développe pas indépendamment de la langue, non seulement celle-ci est capable d'améliorer voire d'enrichir avec de l'accélération les connaissances de l'homme vis à vis du monde extérieur : les étoiles de la planète, la succession des saisons, les races animales ; mais également nous devons à la langue la valeur de concrétiser et de fortifier ce qui risque de rester, le cas échéant, dans le cas confus, vague et éphémère. Telle est la distinction fondamentale entre la pensée humaine et animale.

4.1 L'indépendance entre la pensée et la langue ?

Pour un certain nombre de recherches axées sur cette branche, la langue et la pensée sont conçues comme deux modules autonomes ou lieux d'articulation distincts :

« La pensée est une fonction mentale totalement distincte du langage, et qui peut opérer en l'absence de celui-ci. » (JACKENDOFF R. 1996, p.2)

« Bien que la langue exprime la pensée, la pensée constitue en elle-même un phénomène cérébral indépendant. » (ibid, p.8)

« le langage est exclusivement le véhicule destiné à extérioriser les pensées, mais ce n'est les pensées elles-mêmes ». (traduction de l'anglais) (ibid, p.19) ⁷

Le point de vue selon lequel la pensée et la langue sont indépendantes l'une de l'autre passe pour paradoxal avec les manifestations interlinguales. Si la pensée était autonome par rapport à la langue, le processus de passage pour la langue étrangère ne trouverait pas sa raison d'être. Indépendant du système linguistique et du

⁷ « Thought is a mental function completely separate from language and can go on in the absence of language. »; « Although language expresses thought, thought itself is a separate brain phenomenon »; « Language is just a vehicle for externalizing thoughts, it isn't the thoughts themselves ».

fonctionnement mental antérieurement acquis, l'apprenant serait en mesure d'en intégrer des nouveaux sans connaître beaucoup de difficultés pour distinguer automatiquement la langue maternelle de la langue cible, ni pour faire interférer pendant le processus de l'apprentissage ce qui a été établi comme les façons de comportements mentaux. En parcourant les hypothèses ci-dessous, nous nous apercevrons que l'indépendance entre la langue et la pensée ne se présente que sous certaines conditions.

4.1.1 La phase pré-linguistique

Si cette idée est tenue, c'est que les recherches des généticiens prouvent que « *la pensée et la langue appartiennent à des sources génétiquement différentes et qu'elles ont connu respectivement leur développement.* » (GUI SH.CH., 2000, p. 580) Et aussi, suivant l'hypothèse de certains anthropologues et psychologues, pendant l'évolution socioculturelle de l'être humain, une phase pré-linguistique existerait déjà durant laquelle les modes de pensée relèveraient des modes comportementaux et idéographiques. A cela, s'ajoutent les apports de Vygosky et Piaget (évoqués par GUI Sh.Ch., p. 584) selon lesquels il existe également une phase pré-linguistique pendant l'évolution cognitive de l'enfant. Avant de manier adroitement et spontanément les structures linguistiques, l'enfant possède des concepts fondamentaux sur les significations concrètes ou abstraites ainsi que la grammaire et la capacité cognitive de concevoir les formes de la langue grâce auxquelles l'input des matières structurales et lexicales se transforme progressivement en grammaire intégrale d'une langue. Si les structures et les formes ne sont pas identiques pour toutes les langues, c'est que les matières linguistiques sont différentes d'une langue à l'autre ; pourtant, ce qui est universel, ce sont la conception initiale des significations et des idées grammaticales qui est dissociée de l'input de la langue. De là il est conclu que les actes mentaux ne sont pas liés à la langue.

Les propriétés respectives de la langue et de la pensée se révèlent évidemment

différentes dans la mesure où cette dualité est traitée séparément. Si l'on cloisonne en étapes le développement de la pensée et de la langue et les considère de façon statique sans la mise en valeur de leur dynamisme et de leur évolution successive, à savoir l'évolution sociale et individuelle de la langue et de la pensée, elles ne sont plus *a priori* compatibles et suivent chacune son propre développement.

Pour l'hypothèse de « phase pré-linguistique », **l'évolution** de la cognition de l'enfant est aussi prise en compte séparément du parcours de l'apprentissage de la langue. En effet, il est fort possible qu'il existe une certaine phase où les pratiques et l'apprentissage de la langue ne participent systématiquement pas à la progression mentale de l'enfant ; pourtant, la phase pré-linguistique ne s'étend pas forcément sur toutes les étapes du développement cognitif, rien ne prouve que dès le moment de l'apprentissage de la langue, celui-ci progresse indépendamment de l'évolution de la cognition. D'après Vygotsky (évoqué par GUI Sh. Ch., 2000, p. 584), à partir de deux ans, le développement de la cognition et celui de la langue commencent à se rejoindre pour former de nouveaux modes comportementaux. Selon Piaget (1946), après avoir traversé la période sensorimotrice, l'essor de la cognition entre dans une étape où l'enfant réalise les opérations cognitives avec un autre support de fonction beaucoup plus générale, la fonction symbolique :

« Grâce à la coordination croissante des schèmes sensori-moteurs, donc à l'accélération des mouvements et à l'intériorisation des actions sous forme d'ébauches anticipatrices, l'enfant parvient déjà, au stade VI de ce développement, à des esquisses représentatives, lorsqu'il y a équilibre actuel entre l'assimilation et l'accommodation, à des imitations différées lorsque la seconde l'emporte, et à des schèmes ludiques symboliques lorsque la première l'emporte. C'est à ce moment que l'acquisition du langage devient possible et que le mot ou signe collectif permet d'évoquer les schèmes jusque-là simplement pratiques. » (p.254)

« En plus des mots, la représentation naissante suppose donc l'appui d'un système de signifiant maniable, à disposition de l'individu comme tel, et c'est pourquoi la

pensée de l'enfant reste beaucoup plus <symbolique> que la nôtre, dans le sens où le symbole s'oppose au signe. » (p.287)

L'existence de « la phase pré-linguistique » ne suppose que l'indépendance relative de la pensée par rapport à la langue, à savoir qu'elle est conditionnée par la période entamée de l'acquisition de la langue chez les jeunes enfants. Ce ne serait pas aléatoire que l'acquisition du langage débute au moment même où le mouvement de la cognition s'inscrit dans une étape « représentative » ou « symbolique », et que depuis ce moment-là, la cognition se développe parallèlement à l'acquisition de la langue. Ce n'est que sous certaines formes de pensée que le mouvement mental est isolé de la progression de la langue.

4.1.2 La langue, le décalque de la pensée

L'idée que la langue ne passe que pour moyen de communication est une conception communément acceptée, elle est toute proche de la philosophie platonicienne. Pour Platon, les mots représentent les réalités sensibles, ils sont le moyen d'exprimer l'idée. Dans ce cas-là, les mots et les idées sont séparables, les mots ne jouent qu'un rôle de décalque des idées. Dans la perspective fonctionnelle de la langue, la vraie nature de la langue est amoindrie comme représentation et simple contenu des actes de la conscience ou directement comme pour répondre aux besoins de communication avec les autres membres de la communauté. Chez les fonctionnalistes, *« la langue ne passe que pour accessoire de la conscience et de la pensée, l'utilité et l'objectif de la langue consistent spécialement dans la transmission de la pensée ; en revanche, celle-ci est indépendante de son intermédiaire – la langue. »* (GU J.Z. et LU. Sh. qui évoquent les points de vue de Russell et Grice, p. 105) C'est pour cette raison que *« La langue a pour fonction et but de faciliter la communication, elle est donc exclue de la pensée. Les utilités de la langue s'appliquent spécifiquement dans les domaines publics et humains, mais non dans le champ de cognition individuelle. »* (CARRUTHERS P., 1998, p. 7) La fonction

capitale de la langue revient à transférer la pensée du destinataire au destinataire. Le locuteur prend d'abord conscience de ses intentions à exprimer, ensuite, il choisit et schématise les mots en fonction des règles de la structuration de la langue de manière à décalquer devant ses interlocuteurs ce qu'il pense. Autrement dit, la langue ne retrouve sa raison d'existence que par l'intérêt ou le besoin de communication : si la volonté ou la nécessité manque au locuteur d'exprimer oralement ou graphiquement sa pensée, la langue demeurera négligeable.

Les fonctionnalistes réduisent les rôles de la langue à l'outil de la transmission de la pensée tout en ignorant volontairement une autre fonction fondamentale, qui est aussi un des responsables des modes de pensée –**la fonction du cognitif**. De la pensée à l'image acoustique et visuelle, des idées intérieures à la parole et l'écriture, il y a toujours une chute de l'intelligible. L'intelligible risque de se dégrader et se perdre progressivement dans le sensible en passant de l'esprit à la langue. Quand on exprime en langue des réflexions sur un certain sujet, il y a souvent du manque des mots et des difficultés pour traduire exactement la sensibilité ou la subtilité de ce qu'on pense. Ce qui fait de la langue le décalque défailant de la pensée et non la transmission complète.

D'autre part, en servant d'instrument de l'expression de la pensée, la langue participe d'abord de façon active à la formation des actes mentaux. *« Non seulement la langue est l'outil de l'expression, elle est avant tout celui du cognitif. »* (HUMDOLDT W. V., évoqué par GU J.Z., p. 110) *« Le langage n'est pas qu'un simple moyen de communication. C'est d'abord un moyen pour penser. Nous pensons dans le langage. Nous élaborons notre connaissance au cœur du langage. Dire, ce n'est pas seulement de faire part de quelque chose, c'est le porter à un niveau supérieur. En ce sens, le langage n'est pas un commencement, mais une origine, un fondement. »* (FARAGO F. 1999, p.86) La langue, telle qu'elle est l'assistance de la pensée, remplit parallèlement la fonction de médiation et réalise l'extériorisation de l'intelligible intériorisé. Lorsque quelqu'un raconte ce qui **est arrivé**, il lui faut se

plonger l'esprit dans l'immédiateté du passé pour s'abstraire consciemment du concept « passé », et ensuite, l'utilisation du « passé » lui permet aussi de mieux prendre des repères temporaires, dans ce sens, c'est plutôt la pensée qui conditionne l'utilisation des signes et remet en valeur la langue.

Avant de nous exprimer dans une certaine langue, nous devons être conscients de ce dont nous envisageons de discuter, dans ce sens-là nous pouvons dire que la langue est identique à l'organisme qui forme le contenu de la pensée. Effectivement, nos réflexions dépendent dans une grande mesure de ce dont nous sommes informés, le sens des informations, qu'il soit concret ou abstrait, doit passer d'abord par la langue pour devenir intelligible. Sans recourir à la langue – la source de la poursuite de la pensée, les contenus de la pensée sont difficiles à conserver dans le cerveau et à développer de façon continue. De même pour l'acquisition du langage de l'enfant, le jeune enfant aboutit à la perception des concepts abstraits, c'est que ceux-ci ne sont accessibles qu'à travers l'assimilation des expressions de la langue qu'il acquiert. Nous avons aussi évoqué dans la partie précédente que la langue permet de faire progresser le développement de la cognition. Pour Clark(1998), la langue passe d'abord pour l'outil du cognitif avant d'être prise pour celui de la communication, elle est tout à fait à même d'améliorer et de fortifier la capacité du cognitif. De nombreux psycholinguistes reconnaissent les apports positifs de la langue à l'égard du développement du cognitif. Avec l'écriture de la langue et la manifestation du cognitif réalisée par la langue, l'homme peut mieux connaître sa propre pensée et la pensée des autres de manière à prendre des repères de la vision du monde et des valeurs dans le milieu social où il se trouve. Dans la mesure où la langue est le témoin de la progression du cognitif et où elle y contribue, elle n'est plus que l'instrument de la transmission des informations, mais envisageable pour coordonner les comportements et même de transformer le milieu social dans lequel nous pratiquons la langue et nous enrichissons de connaissances et d'expériences.

En effet, la langue constitue une des possibilités principales pour assister à

l'évolution de l'être humain sur les plans artistiques, littéraires, morales, etc., et l'histoire humaine manifestée par l'écriture favorise largement la progression ultérieure ; comme exprime le proverbe chinois « 以史为鉴 » (on tire des leçons de l'histoire), donc, c'est par l'intermédiaire de la langue que l'être humain est capable de faire progresser la société et régler les conduites de la communauté. D'autre part, en tant que témoin de la progression sociale, la langue joue un rôle de référence encourageant l'être humain à avoir une meilleure connaissance de soi et du monde extérieur de sorte à établir les normes des valeurs communes, ce qui améliore en retour, le développement du système de la langue. D'après Carruthers (1998), la capacité de la cognition centrale est bonifiée et raffinée généreusement par l'évolution du système linguistique qui met à la disposition de la cognition centrale le matériel superficiel, et celui-ci parvient à perfectionner en profondeur la pensée et la capacité du raisonnement.

Tout compte fait, mis à côté le fait que la langue remplit la fonction de diffusion des informations, la langue prend part énormément à la constitution des modes de pensée et à la restructuration de cette dernière.

Si nous ne délimitons les rapports entre la langue et la pensée que sur la base de la phase pré-linguistique ou sur la fonction de transfert de la pensée, ils paraissent mal fondés et le manque de pertinence se dégage car leurs rapports n'ont pas été clarifiés. En plus de l'hypothèse « pré-linguistique », il existe d'autres points de vue pour lesquels l'indépendance entre la langue et la pensée ne doit pas être l'objet de la mise en cause :

- La pensée comportementale est censée se priver de la langue.
- La pensée visuelle et la pensée symbolique s'effectuent sans présence de la langue.
- La pensée abstraite est supposée pouvoir être mise en œuvre indépendamment de la langue.

Pour le premier cas, tout simplement parce qu'elle se trouve dans une phase

pré-linguistique où les actes mentaux sont conditionnés par les conséquences dues aux manipulations réalisées par l'homme vis à vis de la nature : en restant en contact avec la nature et en la découvrant, l'homme se fortifie en capacité de cognition, le raisonnement se réalise sous l'effet des comportements extérieurs physiques, plus précisément, ce sont les comportements physiques qui extériorisent la pensée intérieure de l'homme. « *La pensée comportementale ne se concrétise qu'à l'aide des actes et des outils, elle peut être prise pour < la pensée directe > vraisemblablement visible, une fois soutenue par la langue, la pensée devient indirecte et abstraite.* » (CHEN Zh-L., p. 35)

Dans le deuxième cas, prenons un exemple, sur un tableau, les feuilles mortes qui tombent, les couleurs rousse, jaune, vert-jaune, peuvent réveiller chez un admirateur français, comme un admirateur chinois, une même impression visuelle sans qu'ils aient besoin de transformer mentalement ces images en langue : c'est le paysage typique de l'automne. La plaque sur laquelle on voit un mégot et une croix ou une barre dessus informe directement de l'interdiction de fumer sans que la pensée passe par la langue pour le percevoir.

Dans le troisième cas, nous savons bien que les concepts constituent les formes fondamentales de la pensée et représentent les traits communs des objets ou des phénomènes. Pour aboutir aux concepts abstraits, l'homme extrait de façon cognitive les propriétés similaires des choses et les systématise, de ce point de vue, le concept est pris pour le produit de la pensée abstraite. Généralement, la langue est nécessaire pour qu'on parvienne à la pensée abstraite : les mots et les expressions de la langue peuvent signifier des images mentales et leur correspondre, et raisonner à l'aide de la langue permet de restreindre et même d'éliminer ces images pour raccourcir le parcours de la conception et penser abstraitement. Cependant, ce qui fait l'exception, c'est « la pensée abstraite supérieure ». « *La pensée abstraite supérieure peut se passer de la langue, telle la pensée compliquée de l'ordinateur, la conception de la loi de gravitation et du relativisme, tous ces actes mentaux appartiennent à la pensée*

abstraite supérieure. » (LIU K.-L., p. 54)

Certes, les modes de pensée que nous venons d'évoquer sont susceptibles d'être indépendants de la langue, mais si nous situons notre travail sous un autre aspect – l'acquisition de la langue étrangère, il sera moins évident de profiter des apports ci-dessus pour mieux repérer notre travail et il vaut mieux dans ce cas-là encadrer la question autrement. En effet, il est unanimement reconnu que l'apprentissage de la langue étrangère implique principalement les activités mentales, il ne relève ni du mode de pensée comportementale, ni de la pensée symbolique, ni de la pensée abstraite supérieure non plus. En plus, les expériences et les données fournies à cet effet demeurent faibles et tous les chercheurs scientifiques ne se mettent pas en accord sur les points de vue évoqués dans ces trois grilles-là.

Opposés aux partisans de la réflexion portée sur l'indépendance entre la langue et la pensée, bien des études s'inclinent vers une autre idée et cherchent à y apporter leur contribution.

4.2 La prépondérance de l'une sur l'autre

Si la langue et la pensée ne maintiennent pas tout à fait la relation d'indépendance, est-il concevable de situer notre question dans une autre perspective, la prépondérance de la langue sur la pensée ou l'inverse ? Effectivement, elle demeure le noyau des argumentations, et le débat paraît toujours controversé à tel point qu'on ne parvient jamais à un accord entre les chercheurs. Les façons dont les individus appréhendent le monde extérieur sont-elles déterminées principalement par la langue à laquelle ils sont exposés ou est-ce l'inverse ?

4.2.1 La primauté de la langue : l'hypothèse de Sapir-Whorf

Pour l'hypothèse de Sapir et Whorf, la pensée est subordonnée à la langue : au lieu d'être simple outil de traduction de la perception au contact du réel, la langue est la source fondamentale servant à orienter toute l'organisation des perceptions et

détermine ainsi notre vision du monde. Comme affirme Whorf (1969, p. 194) :

« Nous avons vu précédemment que dans les comportements linguistiques et mentaux, les comportements signifiants (ou, ce qui revient au même, le comportement et la signification, dans la mesure où ils sont liés.) sont régis par un système spécifique ou une organisation, une <géométrie> de principes formels, caractéristique de chaque langue. Cette organisation est imposée de l'extérieur et ne provient pas du cercle étroit de la conscience personnelle, ce qui fait de celle-ci une simple marionnette dont les possibilités de manipulation linguistiques sont restreintes par des chaînes de schémas structurels qu'on ne soupçonne pas et que rien ne peut rompre. »

Si les formes spirituelles de l'être humain sont régies par les lois structurelles spécifiques, cela veut dire que les façons de parler s'assimilent spontanément aux façons naturelles, logiques et de pensée et jusqu'aux perceptions de l'univers.

Cette hypothèse reste pourtant peu convaincante sous certaines perspectives.

Premièrement, les vérifications expérimentales de cette hypothèse demeurent peu nombreuses. La manière d'interpréter les données ne va pas tout à fait de soi. Prenons un exemple de l'analyse portée sur la langue Hopi. Selon ses longues études, cette langue amérindienne est capable de rendre compte et de décrire de façon pragmatique et opérationnelle tous les phénomènes de l'univers, sauf mots, formes grammaticales, constructions ou expressions soit explicites ou implicites, se rapportant directement à ce que nous appelons « temps », que ce soit relatif tant au passé, au présent, au futur qu'à la notion de durée ou de mouvement ; et aussi, les mots se référant à la notion d'« espace » sont pratiquement absents. Il en conclut que le peuple Hopi vit sans se rendre compte ni du déroulement du temps, ni de l'existence de dimension spatiale ; en plus, l'inexistence de concepts « temps » et « espace » dans la langue constitue la raison plus ou moins directe et essentielle du fait que les cultures Hopi s'inscrivent dans une sorte de métaphysique caractérisée par des systèmes mythiques.

Il cherche à trouver des convergences entre les formes linguistiques et les modes de

pensée pour expliquer exhaustivement ses points de vue. Malgré ses argumentations assez analytiques, elles restent peu explicites sur les manières dont la langue joue le rôle primordial pour l'organisation de la pensée. Et de quelles façons se forment les idées de l'esprit et la vision du monde sous l'influence de la langue ? Toutes ces questions laissées de côté se trouvent largement dans l'ombre. En plus, sur quels arguments et par quel rapport conclut-il que l'absence des mots se référant au « temps » permet de concevoir aisément que le peuple vit sans prendre conscience de l'écoulement du temps ? Si empiriquement l'auteur estime que l'ignorance du temps est due à l'absence du système linguistique, il ne nous paraît pas raisonnable d'exclure de penser à une autre possibilité à savoir que le peuple préserve une façon différente de la nôtre pour exprimer la notion du « temps », probablement repérée par la conscience mythique ; parallèlement, même s'il n'existe pas d'expressions du « temps », on ne voit pas clairement les causes et les effets inhérents et intrinsèques entre ces deux réalités, cette rigidité fait de sa théorie une hypothèse difficilement confirmable.

Deuxièmement, l'hypothèse de Whorf implique aussi ceci :

- il doit y avoir autant de formes de pensées qu'il y a de langues ou de familles de langues ;
- il faut partir de la langue pour chercher l'origine des différences entre les cultures humaines.

Pour la première extension, il n'est pas difficile de regrouper des sujets parlant les langues très contrastées qui connaissent les façons de pensée et les modes de vie similaires dans les milieux semblables. La simple preuve est qu'en Chine, les ethnies qui ne pratiquent pas la même langue que les Hans ont quasiment les mêmes façons de voir le monde qu'eux tout en gardant pour autant leurs propres traditions ethniques, tandis que leur langue n'a guère de ressemblance avec le mandarin. Pour la deuxième extension, il est aisé de trouver les origines des différences culturelles dans les langues, mais ce serait peu pertinent d'en conclure que ce sont les divergences des

systèmes langagiers qui déterminent les dissemblances des cultures. Voici un autre argument. Le système culturel regroupe une grande variété de formes et de styles en fonction des périodes de développement, la langue est l'un des composants les plus affirmatifs et continuels de tout le système culturel, elle constitue synchroniquement et diachroniquement un repère fort important pour nous aider à découvrir les traces de civilisation de nos ancêtres, mais elle n'en est jamais le seul témoin, la musique, la peinture, l'architecture y participent aussi activement.

Le troisième doute concernant l'hypothèse examinée provient de l'origine de la langue par rapport aux activités spirituelles. Il est unanimement reconnu que la langue, en tant qu'instrument de communication, est le produit des besoins des échanges entre les êtres humains et celui de leur développement génétique et cognitif, elle évolue grâce aux vécus incessamment enrichis et aux épanouissements socioculturels des communautés, cependant, contrairement à cet accord tacite, la théorie de Saphir-Whorf implique que la langue doit précéder toutes les formes de pensée et toutes les cultures humaines puisque c'est elle qui établit la formation de la vision de l'univers ainsi que les façons de vivre, donc c'est aussi elle qui est l'origine des civilisations et de la diversité des cultures des hommes, pourtant, comment expliquer l'origine de la variété des langues si celles-ci correspondent aux modèles de pensée ? Est-ce à cause de la Tour de Babel ?

On pourrait aller plus loin en transposant cette question sur le plan de l'apprentissage de la langue seconde. Si les façons de structuration de la langue influencent considérablement les modes de pensée, l'apprentissage peut se simplifier par celui des connaissances linguistiques, d'autant plus que la bonne maîtrise des formes linguistiques est susceptible d'intégrer spontanément « penser en langue étrangère », ainsi, le processus de l'acquisition de LE peut-il être présumé de cette manière : à cause de l'insuffisance du vocabulaire et des connaissances grammaticales, le débutant s'exprime en langue cible en ayant recours à la langue maternelle, au fur et à mesure de l'amélioration de la capacité linguistique, l'apprenant réussit

progressivement à produire les énoncés « à la façon de la langue étrangère » en assimilant en même temps les nouveaux modes de perception. La difficulté essentielle de l'apprentissage se réduit à l'intégration de la systématisation impropre des régularités de la langue apprise. Au lieu de prêter une grande importance à la dimension socioculturelle, la programmation de l'enseignement et de l'apprentissage même centré seulement sur les formes mêmes de la langue cible n'est pas suffisante, tout cela s'explique par le fait qu'au même moment de bien maîtriser la langue étrangère, l'être humain est capable de percevoir tout ce qui est impliqué de passé dans la langue, tout simplement parce que la langue domine la façon de concevoir le réel. L'hypothèse de Sapir-Whorf rejette consciemment la nature sociale de la langue en l'isolant du développement socioculturel, la langue est donc considérée comme unité indépendante des activités humaines de la communauté linguistique pour ainsi dire, cela va à l'encontre de toutes les avancées théoriques portées sur les didactiques de LE considérant comme indispensable l'apprentissage explicite des connaissances socioculturelles.

4.2.2 Le stimulus-réponse : béhaviorisme de Skinner

Les béhavioristes n'expliquent pas de façon directe les rapports déterminant-déterminé entre la langue et la pensée ; en contrepartie, les comportements verbaux sont simplifiés comme réactions intuitives dues aux stimulations extérieures, sans qu'il y ait besoin de l'intervention des activités complexes. Pour Skinner, représentant du béhaviorisme, la seule voie pour l'étude objective du langage est de le considérer spécifiquement sous l'aspect du comportement. Il n'y a pas de raison que le comportement verbal soit fondamentalement différent des autres comportements, il se trouve sous la dépendance d'association stimulus-réponse, renforcée sous l'effet de l'environnement. Le comportement verbal d'un individu à un moment donné est déterminé par les liaisons entre les éléments linguistiques et les situations, le locuteur n'est pas à

l'origine de son comportement verbal, mais il est le lieu de réalisation d'associations apprises antérieurement. Le contrôle du comportement verbal n'appartient pas au sujet, mais à l'environnement, de nouvelles formes de comportements vont apparaître par la recombinaison d'anciens fragments, voilà la position de principe essentielle du Béhaviorisme.

Le Béhaviorisme ne met pas en place l'étude des activités langagières et mentales sous la rubrique psycholinguistique au sens strict du terme. En effet, les activités mentales sont d'autant plus affaiblies que les réalisations structurales et sémantiques sont conditionnées largement par les circonstances de la production de tels comportements, et les productions verbales sont réduites aux différentes réactions qui ne sont pratiquement pas distinctives des autres réactions biologiques tout comme : on a envie de prendre quelque chose à manger quand on a faim. Sous la direction de la double dépendance des stimulations, celle des situations des productions des comportements spécifiques, et des renforcements, ceux des conséquences comportementales des environnements, la langue est acquise et les comportements langagiers se répertorient dans une disposition hiérarchique et se transforment peu à peu en habitudes automatiques. Le béhaviorisme analysant ainsi les comportements verbaux non seulement implique que le processus de l'apprentissage se déroule totalement de manière mécanique, mais également que se révèle le refus d'admettre que l'acquisition de la langue est liée étroitement aux activités cognitives compliquées de l'être humain, ces deux points de vue sous-jacents dans cette théorie comportementaliste amplifiant le rôle de déterminant attribué aux circonstances de productions et aux renforcements, n'aperçoivent pas de la mise en cause de la nature de la langue—créativité par le mécanisme de l'apprentissage, et de la faculté du langage, un trait distinctif de l'espèce humaine, comme Chomsky affirme (1968) : *« Elle n'a pas de concept correspondant à celui de <compétence>, au sens où la compétence est définie par la grammaire générative. (...) Ce qui est nécessaire, outre le concept de comportement et d'apprentissage, c'est un concept de ce qui est*

appris, — une notion de compétence — qui est hors des limites conceptuelles de la théorie psychologique comportementaliste. » (p. 108) Pour Chomsky, l'apprentissage de la langue ne peut être un apprentissage mécanique au même titre que n'importe quel apprentissage moteur, la langue n'est pas une simple combinaison de comportements appris, le béhaviorisme n'est pas capable de rendre compte, dans les productions verbales d'un individu, des phrases entièrement nouvelles, c'est —à-dire de combinaisons d'éléments linguistiques qui n'ont jamais été produites ou renforcées, donc non apprises. Pour être plus précis, nier implicitement la propriété de créativité de la langue, c'est sous-estimer, sinon négliger la capacité cognitive de l'être humain par rapport à la perception de la langue.

Mis à part ces évocations problématiques ci-dessus, cette science comportementaliste n'est pas capable de répondre à d'autres questions sur les activités psychologiques : Comment les stimulations de tous genres et les renforcements sont « gravés » et se répertorient-ils dans le cerveau pour que les réponses se produisent automatiquement ? Comment le sujet parvient-il à produire les phrases indéfinies à partir du répertoire d'habitudes défini ? De quelle façon le sujet est-il capable, avec l'enrichissement de nouveaux stimulus et les renforcements circonstanciels, de distinguer les réponses convenables dans son répertoire d'habitudes pour qu'elles correspondent exactement aux situations communicatives ?

Pour ce qui est de l'apprentissage de LE, il est interprété par Skinner comme l'apprentissage de nouveaux comportements verbaux sous le contrôle des contingences de renforcement spécifiques du nouveau répertoire habituel. Cette explication ne convaincra pas ceux qui souhaitent comprendre le processus de l'acquisition de LE par le biais psychologique surtout quand celle-ci se déroule indépendamment de celle de LM. Dans sa théorie, la traduction n'est pas nécessairement le processus essentiel par lequel s'acquiert LE, puisqu'à un stimulus donné peuvent se produire plusieurs réponses et que le transfert apparent d'une langue à une autre pourrait avoir pour la réussite de la communication le fait que les

productions dans les deux langues puissent avoir les mêmes effets chez le locuteur possédant ces deux langues, ce dernier point est dû à la possibilité d'un certain degré de la communauté entre deux langues. Cependant, il n'indique pas grand chose sur la nature des comportements mentaux permettant, chez un même locuteur, le passage d'une langue à une autre. D'autre part, chez les behavioristes, la langue est définie sous l'aspect fonctionnel, la signification des unités est déterminée par les stimulus et par les circonstances renforcées, et non par la formulation structurale des unités, les formes grammaticales sont systématisées automatiquement dans le répertoire d'habitudes, mais Skinner n'évoque pas non plus les manières dont les apprenants de LE élaborent les régularités grammaticales et les intègrent dans l'ensemble de répertoire.

4.2.3 L'intelligence spécifique : innéisme de Chomsky

La théorie de Chomsky comprend des hypothèses dont les implications psycholinguistiques sont manifestes. Selon lui, les langues possèdent des caractéristiques propres à l'espèce humaine, l'acquisition du langage chez l'enfant se réalise et se remarque par une régularité et une rapidité extraordinaires, même si les informations fournies à l'enfant sont restreintes ou parfois de mauvaise qualité ; L'enfant est à la disposition d'une connaissance formulée des règles formelles, celles-ci sont tellement abstraites, complexes et appliquées de manière tellement exceptionnelle qu'il est « *difficile de croire que c'est le résultat d'un entraînement ou d'une expérience spécifique.* » (1977, p.92) Alors au départ de ces arguments, il établit son hypothèse que les connaissances linguistiques des enfants sont déterminées par une sorte capacité innée – un dispositif d'acquisition du langage (LAD), définie comme capacité de cognition préalable inscrite dans les aspects génétiques de l'être humain qui permettra à l'enfant de découvrir la grammaire particulière à laquelle il est confronté et de spécifier quelles formes de la langue il doit recevoir pour réussir à communiquer avec l'entourage.

En développant son hypothèse de l'innéisme, Chomsky se place en dehors de la perspective qui envisage les rapports entre la langue et la pensée (1968) : « *La possession du langage humain s'accompagne d'un type spécifique d'organisation mentale et pas simplement d'un degré élevé d'intelligence. (...) Et il me semble qu'il n'y pas aujourd'hui de meilleure façon ni de plus prometteuse pour explorer les propriétés essentielles et caractéristiques de l'intelligence humaine que celle qui passe par l'étude détaillée de la structure de cette propriété propre à l'homme.* » (p. 105-p. 106) Il conçoit le système cognitif comme composé de plusieurs subdivisions, dont le LAD, moteur puissant pour faciliter l'acquisition du langage et ne nie pas ni affirme que le développement linguistique est dépendant d'autres sous-systèmes cognitifs, son intérêt se focalise sur l'hypothèse que la langue doit être considérée dans l'ensemble comme produit de l'intelligence sensorio-motrice, donc, l'acquisition des structures propres à la langue est tributaire du développement de cette intelligence qui repose sur un autre système mental, celui de l'inné. C'est justement cette capacité innée qui sous-tend chez chaque individu la grammaire universelle permettant de concevoir et de traiter différentes informations linguistiques jusqu'à ce que les régularités du langage soient acquises intégralement. Les arguments qu'il fait valoir à l'appui de sa position sont principalement d'ordre linguistique, stériles sont les prises de l'expérimentation et les vérifications des données fournies par les expériences pour consolider son exposé théorique, et l'hypothèse de l'innéisme n'a jamais été concrétisée à l'égard de la progression linguistique chez l'enfant, il n'éclaire pas non plus de quelle manière l'enfant valorise le LAD qui implique nécessairement des opérations mentales intermédiaires, Chomsky, lui-même, reconnaît la faiblesse de sa théorie : « *si la grammaire universelle a de sérieux défauts, et elle en a certes d'un point de vue moderne, ces défauts viennent de la non-reconnaissance de la nature abstraite de la structure linguistique et de l'insuffisance des conditions fermes et restrictives portant sur la forme de toute langue humaine.* » (*ibid*)

Sans justification scientifique de l'innéisme ni explication systématique le concernant, il semble peu persuasif de s'appuyer sur cette théorie hypothétique pour rendre compte clairement des rapports entre le LAD et l'apprentissage de LE. En effet, si la grammaire universelle, consacrée au traitement des données de tout le langage appris, est sous-jacente dans la capacité innée, tout comme génétiquement naturelle et commune chez tous les sujets, les façons d'acquérir la LM devraient être analogiques à celle de la LE, cependant, malgré les observations empiriques et les vérifications fondées sur les expériences de ces arguments, les conclusions restent assez restreintes ; les acteurs psychologiques, socioculturels sont tellement influents sur l'apprentissage de LE que, abstraction faite de leur interaction, la justification linguistique passera probablement pour falsifiable ; en plus, cela ne donnera pas lieu à l'opérationnel de se priver des facteurs extra-linguistiques seulement en vue d'examiner l'existence « éventuelle » de ce mécanisme hypothétique. D'un autre côté, si en tant que composant de la totalité du cognitif inné, le LAD, considéré comme intelligence universelle de l'homme, permettrait des façons de traitement cohérentes et naturelles de l'input de toutes les langues, l'apprentissage de toutes les langues devrait manifester des caractéristiques similaires, que ce soit celui de LM ou de LE, et il serait raisonnable que l'adulte connaisse autant de facilité et de rapidité pour l'apprentissage de LE que pour l'apprentissage de LM et que l'interlangue présentée comme système transitoire ne trouve pas sa raison d'être, ou au moins que les interférences provenant de LM ne figurent pas comme caractéristique propre à l'interlangue durant tous les stades de son développement.

Pour ainsi dire, en dépit de la focalisation de la question sur la relation entre la langue et la pensée, l'hypothèse vraisemblable de Chomsky, l'innéisme n'est pas censé être capable de bien mettre en évidence le rapport entre l'apprentissage des langues et la subdivision cognitive – l'intelligence innée.

4.3 La solidarité et la nécessité mutuelle entre la langue et la pensée

Au lieu de rendre compte de la langue et de la pensée comme de deux pôles opposés ou d'essayer d'accorder la primauté et l'antériorité à l'une ou à l'autre, il ne manque pas d'études, aux arguments non purement linguistiques qui sont à la recherche d'une relation équilibrée entre la langue et la pensée.

4.3.1 La nécessité de la langue par rapport de la pensée

Non seulement le terme grec *logos* désigne l'une ou l'autre, ou l'ensemble des deux, l'idée traditionnelle fait aussi de la langue l'extériorisation de la pensée avant d'attribuer à la langue d'autres fonctions, « *La langue n'a, d'un côté, qu'une réalité purement mentale, elle n'existe que dans l'activité de parole qui la met en œuvre ; mais en même temps, elle est extérieure au sujet individuel. A ce titre, elle n'est ni simple objet extérieur, ni pure activité mentale, mais l'un et l'autre : une activité soumise à un système de règles, et rendue possible par ces règles mêmes.* » (CARON J., p. 241) Dans cette explication, les traits spécialement accordés à la langue par rapport à la pensée impliquent leur relation : la langue est la formalisation et la matérialisation de la pensée, elle donne l'occasion de « lire » et d'« écouter » les actes de l'esprit ; quand ceux-ci deviennent graphiques et vocaux, ils se débarrassent de l'état obscur en transformant des sens psychologiques en images symboliques et en sens plus compréhensibles. Mel'chuk (1997)note aussi sa conclusion sur le rapport entre le langage et la pensée :

« On oublie trop souvent que, pour avoir accès à la pensée humaine, la langue est la seule clé fiable. J'insiste :

- 1. Le meilleur moyen d'accès à la compréhension du fonctionnement de la pensée est la compréhension du fonctionnement de la langue.*
- 2. Le meilleur moyen d'accès à la compréhension du fonctionnement de la langue est un modèle (...) qui permette de relier la pensée inobservable du locuteur à la seule chose qui est aujourd'hui observable pour nous—le texte que celui-ci produit. » (p. 73)*

Quand Benveniste s'engage pour rendre claire cette relation spécifique, il n'hésite pas à évoquer la solidarité et la nécessité mutuelle entre la langue et la pensée : Il compare la langue et la pensée à « contenant » et « contenu » : « *A strictement parler, la pensée n'est pas une matière à laquelle la langue prêterait forme, puisque à aucun moment ce <contenant> ne peut être imaginé vide de son <contenu>, ni le <contenu> comme indépendant de son <contenant>* ». (p. 64) Cela s'explique par le fait que la pensée ne peut le mieux se matérialiser que par la langue, c'est à l'aide de la langue que les activités mentales se concrétisent, à savoir que la langue est la condition fondamentale pour la réalisation matérielle de la pensée et qu'elle est le seul moyen à expliquer et extérioriser de façon la plus appropriée et la plus directe ce qu'on pense. « *La pensée est un invisible et, tant qu'elle ne s'est pas exprimée extérieurement, tant qu'elle reste à l'intérieur, elle nous échappe ; le langage, en la développant et en la faisant passer de l'état de pensée à celui de l'image, reflète la pensée comme en un miroir, et ainsi, la pensée est perçue, elle se fixe et elle est rappelée.* » (cité par FARAGO F. 1999, p.87) La langue, en tant que pensée discursive et analytique et support symbolique de la pensée, permet non seulement de réaliser la cohérence des fils de pensée qui, sans elle, resteraient flous et discontinus, mais aussi de perpétuer les activités mentales souvent éphémères, et c'est justement cette « *mentalité perpétuellement enregistrée* » qui garantit la forte possibilité de faire évoluer la pensée. « *La langue est non seulement le support des informations, mais aussi l'outil de la pensée, sa composition ainsi que la formation de sa capacité se présentent comme le résultat de la rencontre entre la progression des informations sociales et l'évolution de la pensée.* » (CUI Y-X, 2006, p. 8)

Il est incontestable que la langue, le fruit le plus glorieux de l'évolution des activités humaines, représente de nombreux effets sur la catégorisation et le classement du monde extérieur et l'introspection de l'esprit. « *Au lieu de considérer le système de significations d'une langue comme un calque de processus cognitifs préexistants, on l'appréhende comme une structuration sociale qui joue un rôle très*

actif dans la création de la conscience. » (WERTSH J.V. et STONE C. A., 1985, p. 171) La fonction discursive de la langue favorise et de façon évidente le développement d'extension de la pensée au sens général du terme.


D'ailleurs, « *Durant la construction et la progression de la culture, il existe un autre élément plus significatif, qui peut encadrer l'orientation de la marche de la culture. C'est un fil conducteur diachronique.* » (GU Zh.-K., 2007, p. 27) Ce « fil conducteur diachronique signifie justement la langue. Par rapport à d'autres formes de témoins de civilisation qui disparaissent progressivement avec le temps, la langue fait preuve d'une stabilité tant diachroniquement que synchroniquement, ce qui agit sur le développement de la structure cognitive grâce à ses influences de long terme aux pratiques humaines sur tous les plans.


« *En attendant de l'édification du mécanisme idéologique, de la mentalité et la personnalité globales de l'ethnie, celui-là détermine inévitablement les manières de cognition générales et spécifiques pour ressentir et concevoir la réalité objective et en est contribuable à la configuration, ces manières de cognition constituent la méthodologie et les stratégies mentales de l'ethnie élaborées progressivement par de diverses activités et le vécu humains. En tant que conformation idéologique, les modes de pensée sont voués de s'accorder une importance considérable dans les rapports avec la langue. De l'autre côté, la grammaire de la langue a pour fonction de former la modalité philosophique ethnique et de la stabiliser. Certes, les modes de pensée ethniques ne se manifestent pas exclusivement par la langue, dans tous les domaines de la société, tels les réalisations traditionnelles chinoises embrassant le militaire, l'agriculture, la médecine et l'art, les disciplines systématiques de toutes sortes respectent sans exception cette structure idéologique fondamentale.* » (CUI Y-X, 2006, p. 62)

La langue sous-entend ainsi directement et indirectement la formation et le développement de la culture d'un peuple. « *Elle agit inconsciemment et implicitement sur les comportements et la pensée, de créer la culture. Une fois établi initialement, le*


système linguistique a tendance à conduire de manière spontanée la culture dans une certaine direction. » (*ibid*) A l'évidence, les systèmes linguistiques d'origine oraux de même que la forme écrite sont liés étroitement aux environnements naturels où les expériences humaines s'accumulent et s'enrichissent et aux activités de la transformation de la nature.

Prenons en compte le cas de la langue chinoise pour laquelle les rapports entre les caractères et la nature sont plus identifiables que dans les langues indo-européennes. Morphologiquement, les caractères chinois originaires reproduisent authentiquement

les images de la nature sous formes simplifiées : le signe ancien “  ” nous fait

penser facilement au soleil (日 ^{rì}) et “  ” à l'eau (水 ^{shuǐ}); les caractères chinois représentent généralement le raccourci de la nature et ne sont que des apports stylisés.

Avec la lecture répétée de ces caractères pictographiques, les symboles iconiques portés par les signes sont combinés avec le monde extérieur si bien que tout le système des signes produit des effets sur la conscience humaine ainsi que sur des comportements. Les pictogrammes chinois témoignent intelligiblement des actes

mentaux : en lisant “  ” (山 ^{shān}), on associe aisément le singe à la montagne, de

cette manière, la spécification des choses accentue les traits du penser par image. Tout simplement parce que les pictogrammes chinois prennent des formes qui suggèrent les objets correspondants, ce qui mène les Chinois à raisonner de façon plus directe et concrète, tandis que les usagers des langues indo-européennes, du fait que le système linguistique se caractérise par les règles concises de la grammaire et inhérentes à ces langues, appliquent des réflexions plus abstraites et intrinsèques. Pour résumer, les caractères pictographiques du chinois sont probablement à l'origine d'un mode de pensée qui est immédiat, qui synthétise et concrétise, et ils font ressortir la pensée par image plutôt que la pensée logique chez les Européens. C'est aussi la raison pour

laquelle la culture chinoise se caractérise généralement par la concrétisation et le pragmatisme, tout comme le Confucianisme et le Taoïsme qui traitent l'harmonie entre l'homme et la nature en vue de l'appliquer soit au règne de la souveraineté soit à la réglementation des comportements.

Ce qui est mis en cause, c'est de savoir si la langue, elle seule, est capable de réaliser des impulsions suffisantes pour l'évolution de l'esprit au cœur d'un pays, d'une nation, d'une communauté ethnique ainsi que chez les individus. L'interdépendance et les interactions entre la langue et la pensée nous expliquent clairement que la langue a des répercussions sur la pensée dans deux domaines parallèles. Le premier, les caractéristiques de la structuration de la langue exercent généralement des influences immédiates sur les façons de pensée et de catégoriser le monde ; le deuxième, grâce à sa fonction de médiation et de cognition, la langue joue un rôle de support de la pensée et agit ainsi sur les modes de pensée de ses usagers ultérieurs. La langue chinoise et la langue française appartiennent respectivement à deux systèmes linguistiques divergents qui engendrent potentiellement une perception de la réalité de nature différente, il est naturel que ceux qui parlent le chinois en tant que langue maternelle ne perçoivent pas le monde extérieur de manière similaire aux autochtones français. Pour le deuxième domaine, se rendre compte des particularités des structures de la langue permet-il à l'apprenant d'accéder aux façons de voir le monde et de les intégrer dans ses pratiques de la langue ? Si c'était la vérité, il paraîtrait logique qu'il ne suffise aux apprenants de la langue française que de disposer des connaissances solides sur les syntaxes et la structuration de la langue apprise, d'ailleurs elles sont indispensables pour bien comprendre des énoncés compliqués au niveau des structures. Cependant, les apprenants éprouvent toujours des difficultés, remarquées et variables en fonction des stades de l'apprentissage, pour s'exprimer de façon appropriée dans la langue cible, malgré sa forte sensibilité à la structuration des énoncés.

Pour expliquer cette contradiction, nous allons revenir aux notions fondamentales

de la linguistique. Les actes linguistiques s'actualisent sur deux dimensions, celle de la désignation et celle de la signification : « *les mots signifient des pensées et désignent des choses* » (FARAGO F. p. 109). Les signifiants, qui renvoient à ce qu'on entend et lit par les images acoustiques et visuelles, varient d'une langue à l'autre ; et les signifiés aux concepts et pensées dont certains peuvent être universels dans toutes les langues et d'autres propres aux langues différentes. Les combinaisons de signifiant et signifié –signes linguistiques, peuvent ainsi exprimer les idées et désigner les choses dans une langue particulière. Pour deux langues systématiquement différentes, il existe beaucoup de référents analogiques, qui sont désignés en fonction des représentations linguistiques. Sachant que les référents renvoient soit aux objets précis, soit aux concepts, les façons de désigner et les significations référentielles se diversifient suivant les langues, donc il est naturel qu'au même signifié, de différents systèmes linguistiques ne désignent ou ne signifient pas de façon identique ou un signifié dans la langue française ne trouve pas forcément de correspondant dans la langue chinoise sans compter les signifiants réalisés dans chaque langue.

Evidents sont le noir et le blanc qui représentent les mêmes référents en français que *hēi et bái* en chinois, ils constituent d'ailleurs deux couleurs universelles dans toutes les langues. De même, pour un référent de « végétation », les apprenants chinois n'auraient pas de mal à identifier le mot français *végétation* au signifié « ensemble des végétaux » dont le concept et les critères de catégorisation renvoient aux mêmes réalités en chinois, donc la désignation de « ensemble des végétaux » par le français *végétation* est intelligible pour les apprenants de chinois. Pourtant, moins manifeste est le fait que les désignations en français n'ont pas de référent correspondant à celle en chinois : le mot *gratin* figure sur la liste des mots dont le sens ne correspond à aucun référent culinaire chinois, les apprenants ne s'en font pas forcément d'idée de même façon dont ils comprennent le mot *végétation*. Si les diversifications des langues ne provenaient que de la sémantique du lexique, et que celle-ci relève principalement des choses et des objets concrets, l'apprentissage de la langue

étrangère se révélerait moins problématique, puisque ces choses et ces objets renvoient soit aux référents communs de deux langues, soit aux concepts tangibles et palpables en dépit de l'insuffisance de signifié équivalent dans une autre langue.

Or, jamais les dissimilitudes des langues ne s'en tiendront là. A la même pensée ou la même signification, les expressions françaises peuvent se réaliser de la même façon qu'en chinois : les deux langues comparent toutes la blancheur de la peau à la neige ; pour qualifier quelqu'un de malin, le portrait de «*singe*» est muni des qualités identiques en français au chinois. Cependant, plus fréquent est le fait que la même représentation se reflète dans des significations différentes et sinon opposées : Avec les connotations portées de «*chien*» qui sont généralement négatives en chinois, l'apprenant arrive à se rendre compte de l'image dans «*il fait un temps de chien*», mais pas à identifier celle qui est dans «*il a du chien*». Ce qui est le cas le plus délicat, c'est que l'apprenant a beau bien comprendre littéralement la signification locale dans l'expression ou dans le discours, il ne réussit pas à se rendre compte de la valeur métaphorique de l'expression ou du sens réel de la phrase. Dans *Au moment où il pédalait dans la semoule, il sentait une sorte de stress et l'énervement*. L'apprenant connaît déjà la structuration de la phrase : *Au moment où* fonctionne en tant que locution conjonctive pour introduire une phrase subordonnée, *la semoule* et *une sorte de stress et l'énervement* remplissent respectivement la fonction de complément d'objet direct de *pédalait* et *sentait*. En revanche, s'il ne connaît que le sens propre des mots *pédaler* et *semoule*, il n'est pas sensible à l'associer à la signification symbolique de faire quelque chose sans efficacité en dépit des efforts consacrés dans *pédaler dans la semoule* et risque de le confondre avec l'action de pédaler sur la bicyclette dans la semoule. Et aussi, cela empêche-t-il de se faire une idée sur tout le discours possible.

Pour ainsi dire, les acquis syntaxiques et un riche stockage du vocabulaire ne sont pas suffisants pour permettre à l'apprenant d'assimiler la signification de surface à celle du fond, sans parler de la nouvelle intégration des modes de pensée. Admettons

que l'apprenant, en plus d'une base solide sur les règles structurales, saisisse également suffisamment de connaissances sémantiques destinées à combler les lacunes linguistiques pour parfaire sa capacité linguistique, est-il capable de raisonner de manière similaire aux natifs s'il ne tient pas compte des situations de communication qui impliquent des codes de significations divergents de ceux de sa langue maternelle?

Pour avoir une vision directe, nous allons toujours rendre compte des exemples visant à clarifier si le bon maniement linguistique est déterminant pour une bonne prise de conscience des nouveaux modes de vie et pour la réussite de la communication. *Elle a une peau blanche comme la neige*, considéré comme un compliment en chinois, n'éveille pas le même intérêt en français malgré sa signification identique dans les deux langues, tout simplement parce que la peau blanche, qui est bien recherchée et mérite l'admiration chez les Chinois, n'a pas le même effet que chez les Français. Demander l'âge à une dame ou la situation familiale à quelqu'un qu'on connaît à peine, questions qui paraissent tout à fait naturelles pour les Chinois, est considéré comme embarrassant et impoli pour les occidentaux, et risque de provoquer le malaise voire le mécontentement de l'interlocuteur bien que les mots soient correctement choisis et les phrases parfaitement structurées. Certes, les exemples sont loin d'être complets et exploités à fond, mais ceux qui sont traités ci-dessus ne nous empêchent pas de généraliser notre argumentation portée sur le rapport entre apprendre la langue étrangère et apprendre à penser en langue étrangère.

Tout compte fait, après le parcours bref des manifestations diversifiées entre le français et le chinois, l'idée sera établie *ad rem* : nous pouvons donner raison aux propriétés de la structuration de la langue, qui nous servent de repères et d'indices formels et analytiques, en vue de rendre compte des modes de pensée de la langue étrangère. Cependant, les structures de la langue ne sont pas les seuls éléments déterminants en ce qui concerne la prise en compte des modes de pensée. « *Aucun*

type de langue ne peut par lui-même et à lui seul ni favoriser ni empêcher l'activité de l'esprit. L'essor de la pensée est lié bien plus étroitement aux capacités des hommes, aux conditions générales de la culture, à l'organisation de la société, qu'à la nature particulière de la langue. » (BENVENISTE E. 1966, p. 74) Il n'est pas donc moins évident de croire que la structure particulière de la langue ne constitue pas le seul élément qui agisse sur les modes de pensée, à *fortiori*, tout type de langue est considéré comme l'extension des interactions de multiples facteurs n'ayant pas de rapports qu'avec les caractéristiques structurales de la langue. Dans ce cas-là, maîtriser bien les structures est nécessaire mais loin d'être suffisant, d'autant plus que l'apprentissage de la langue étrangère met en jeu l'intégration d'une nouvelle façon de penser qui est dans une large mesure déterminée par la culture, et les traits structuraux ne constituent pas le seul composant permettant de percevoir de manière appropriée les façons de raisonner. Ils doivent être complétés par trois autres qui sont aussi importants : la désignation et la signification qui est souvent sous-jacente dans le sens littéraire des énoncés, à savoir les connaissances du domaine sémantique ; ainsi que le code de l'application sur la dimension socioculturelle qui est aussi pourvu de pertinence. Ces trois éléments, rejoignant les idées de l'approche communicative de l'apprentissage de la langue étrangère, entrent ensemble en interaction de façon permanente et permettent aux apprenants de percevoir les modes de penser de la langue apprise et la facilité d'assimiler ce qui relève du code linguistique et socioculturel. Dans le schéma que nous avons appliqué précédemment, nous avons aussi mis en évidence que la réalité prend part aux manifestations mentales avec autant de dynamisme que la langue elle-même, et la réalité, surtout sur le plan humain, se révèle généralement par la culture.

Du point de vue psycholinguistique qui se lie à l'acquisition de la langue étrangère, les apprenants ne parcourent pas les mêmes processus que l'apprentissage de la langue maternelle, surtout pour l'acquisition qui a lieu dans la salle de langues, et en conséquence, les différents effets psychologiques doivent être enregistrés durant tout

l'apprentissage. En pratiquant la langue maternelle spontanément pour se faire comprendre, les apprenants doivent être tout le temps conscients des façons de structurer l'expression de sorte qu'elle soit sémantiquement compréhensible et s'adapte bien aux règles structurales et lexicales. Pour que les énoncés soient grammaticalement corrects, les apprenants continuent de mettre en place, selon les progressions d'apprentissage, différentes stratégies qui se caractérisent par les pratiques de l'interlangue ; en l'occurrence, ayant toujours affaire aux impacts originaires des différences de la structuration de langue maternelle et à d'autres interférences tels que le décalage culturel, les facilités de l'apprentissage, l'âge, etc., ils éprouvent des difficultés pour intérioriser les règles linguistiques dans leur énonciation en langue cible. Pour les apprenants, en particulier pour les débutants qui ne sont pas assez compétents pour tenir compte de la configuration des structures, les stratégies de l'apprentissage sont quantitativement et qualitativement mises en œuvre pour compenser les lacunes des connaissances linguistiques de la langue cible, donc, la prise en conscience des modes de pensée via les caractéristiques des structures de la langue n'est qu'une approche falsifiée pour les apprenants de la langue étrangère, et l'amélioration de la capacité linguistique ne contribue à une meilleure prise de conscience des modes de pensée qu'à condition que les apprenants disposent d'assez de connaissances culturelles qui servent de base pour se rendre compte progressivement des nouvelles façons de penser. Plus précisément, une meilleure appropriation des modes de pensée de la langue apprise va de pair avec la progression de la compétence linguistique et à la fois l'enrichissement de ce dont les apprenants tiennent compte sur les significations symboliques du code culturel.

Pour ainsi dire, être capable de mettre en évidence les modes de la logique à partir du mécanisme de l'organisation de la langue et les élucider, cet avantage n'est offert qu'aux experts qui connaissent assez bien les traits linguistiques et le développement du système symbolique de la langue concernée.

4.3.2 L'effet de la pensée par rapport à la langue

Le système linguistique lui-même caractérisé par la cohérence des règles grammaticales et syntaxiques continuant d'évoluer avec le temps et le développement socioculturel est le témoin des réflexions conscientes : il serait dénué de la logique et l'inhérence systématique sans le raisonnement de l'homme ni les connaissances enrichies et les réflexions intelligentes humaines vis à vis du monde pour le système même de la langue. Tel est l'effet le plus direct de la pensée sur la langue au titre du système linguistique proprement dit.

Bien que toutes les traces graphiques de l'expérience humaine dans une langue particulière soient imposées par les exigences des règles du même système linguistique, leurs styles, en tant que manifestation de leurs activités mentales, peuvent varier et se personnaliser : l'historien ne peut narrer les faits historiques sans être imprégné de ses propres points de vue ou influencé par ceux des autres ; il est aussi peu possible pour le journaliste de copier ce qui se passe réellement en dépit de sa volonté de tout décrire avec objectivité ; la même histoire peut être décrite sous les plumes de différents styles par différents maîtres littéraires à qui les caractéristiques appartiennent exclusivement, et celles-ci se manifestent par les réflexions sur le choix des mots et la structuration de l'histoire. De même, les jeunes enfants en train d'acquérir la langue éprouvent moins de facilité que les adultes pour comprendre leur entourage et se faire comprendre par la langue ; les apprenants de la langue étrangère s'ennuient de ne pas être capables de pratiquer la langue apprise aussi couramment et spontanément que les autochtones malgré leur richesse de connaissances structurales et la bonne intériorisation des règles grammaticales. Donc, bien que la langue soit susceptible de guider la pensée par la façon dont elle manque une structuration et par ses caractéristiques particulières dans la mesure où les expressions signifient les idées reçues et les concepts tous faits, il est vrai que le développement et les modes de

pensée, qu'ils soient individuels ou non, orientent dans une large mesure les façons de manier de la langue, et les façons d'exprimer dans une langue, soumises aux exigences des activités mentales varient en fonction des capacités personnelles, des expériences qu'on a vécues et des propriétés socioculturelles.

4.3.3 La langue, la pensée et la réalité

A l'analyse des relations entre la langue et la pensée, nous nous apercevons qu'il est difficile de les considérer en les détachant du monde extérieur. En tant que conséquence la plus fructueuse des activités de l'homme durant la découverte du monde, la langue se présente toujours entreprenante pour participer à l'évolution de la pensée, les interactions entre les activités langagières (orales comme écrites) et mentales ne se passent jamais en dehors du contexte où a lieu l'enrichissement des expériences de l'homme. Au fur et à mesure de l'exploitation du monde extérieur et du développement de la pensée, les façons de catégoriser s'établissent progressivement. Ce que nous voulons mettre en relief, c'est que les manières dont la réalité est réfléchi et découverte peuvent paraître bien variables selon les vécus et les expériences que connaissent et ont connus des nations et des ethnies, en conséquence, le même concept est susceptible d'être abordé par divers points d'observation ; les conséquences et les répercussions de ces différents vécus et de ces expériences et ces divers points d'observations sont conceptualisés, schématisés, se transforment progressivement en doctrine, de façon à devenir des repères qui orientent notre expérience matérielle et spirituelle ultérieure. A la suite de cela, de nouveaux critères se développent en permanence avec les nouvelles expériences humaines, elles peuvent manifester différer d'une nation à l'autre et éventuellement de génération en génération selon les différences des répercussions des idées antérieurement établies, ou bien être similaires dans certains domaines si les expériences matérielles ou mentales ont eu lieu de manière analogue. La culture, conséquence de la découverte de la nature appliquée par l'être humain et le développement de la pensée de l'homme,

élargit authentiquement le contenu de la réalité dont la nature proprement dite constitue l'état primitif, met en marche les impulsions les plus immédiates propres aux modes de pensée des nations ou des ethnies d'un côté, et au fur et à mesure de l'agrandissement et de l'approfondissement des activités humaines, transforme petit à petit la réalité originelle en des réalités subjectives auxquelles se rapportent des cultures de différentes nations.

C'est pourquoi nous insistons sur une connexion entre ces trois éléments : les signes linguistiques – la langue, les représentations mentales – la pensée et le monde extérieur – la réalité. Nous pouvons appliquer un schéma de façon à bien tenir compte de cette connexion :

Erreur ! Des objets ne peuvent pas être créés à partir des codes de champs de mise en forme.

La facilité des activités mentales de l'homme ne cesse pas de se manifester par sa perception à l'égard du monde extérieur, et l'évolution de la réalité tels le développement socioculturel et celui de l'économie ont évidemment des répercussions sur les façons de voir le monde à tel point que celles-ci évoluent également avec le temps. La langue visualise sous une forme ou d'autres et témoigne de tout le changement social ainsi que des modalités de la vision du monde. Parallèlement, ayant pour principale fonction de la cognition, la langue introduit des formes dans le chaos pluri-sensoriel de l'univers pour procéder à une catégorisation du monde extérieur en fonction des différences linguistiques. Cette catégorisation du monde ainsi préétablie comme source du renouvellement et représentée sous forme de système symbolique, détermine le découpage du monde des usagers ultérieurs et les procédés des activités mentales et agit plus ou moins sur eux. Dans ce sens nous pouvons prendre la langue pour un prisme, à travers lequel ses usagers doivent voir le monde et notre vision du monde est ainsi influencée par la langue préalablement existante. S'enrichissant de pratiques et d'expériences sociales et personnelles, les usagers de la langue entrent dans un cercle où les connaissances du monde continuent

de se renouveler et de s'améliorer, de sorte qu'ils en refont plus intelligemment le découpage à partir du système linguistique déjà évolué et stable qui, à son tour, impose inévitablement ses impulsions aux façons de penser. Avec ce schéma triangulaire, le monde extérieur, la représentation mentale et le système symbolique constituent une forme circulaire, chaque composant exerce des influences sur les deux autres et ainsi reçoit les réverbérations des deux autres, et les trois composants peuvent tous représenter l'origine et en même temps l'achèvement du cercle.

Il est à noter que dans ce cercle, aucune langue, malgré ses fonctions de médiation et analytique, ne décalque intégralement la réalité. Les images acoustiques et visuelles ont beau se qualifier par la fonction de cognition et être considérées comme la matérialisation de l'état d'esprit et les actes de conscience, elles ne correspondent pas forcément aux vraies manifestations et aux propriétés du monde extérieur qui est toujours à reconnaître et à découvrir. Nous avons abordé à plusieurs reprises les interactions entre la réalité, les modes de pensée et le système linguistique : la langue, avec ses caractéristiques de structuration, agit généralement sur les actes mentaux, et en même temps, la vision du monde est influencée profondément par les modes de pensée, les différences de l'esprit amènent toujours aux différences de la vision du monde ; tant que les modes de pensée sont représentés par la médiation du système linguistique, celui-ci perçoit et caractérise de façon analytique la réalité, il y a par conséquent autant de systèmes de langues que de modes de pensée imprégnés et inspirés largement par la culture concernée.

5. La culture

Étant donné que la relation langue-pensée est soulignée par l'indissociabilité, la mutualité et la nécessité, il nous paraît plus raisonnable d'étendre notre travail sur deux axes : l'un, l'apprentissage des connaissances interlinguales et l'apprentissage des nouveaux modes de pensée, dans la mesure où nous nous plaçons dans la perspective de l'apprentissage de l'interlangue. Pourtant, du coup, le problème se pose

de manière aiguë et nous empêche de concevoir une adaptation à l'apprentissage de la langue étrangère.

Par opposition au fait que le décodage linguistique peut s'appliquer de façon directe et concrète et que la compréhension sémantique des énonciations se met en place grâce à de nombreux ouvrages consacrés à la décortication des structures compliquées, à savoir que les règles linguistiques se présentent assez invariantes et constantes si bien que cela facilite aux apprenants de mieux systématiser les connaissances grammaticales, les comportements mentaux se font régulariser depuis toujours d'autant moins judicieusement qu'ils sont insaisissables et furtifs. Bien que les recherches sur le plan psycho-linguistique ne cessent de progresser, elles ciblent plutôt les manifestations de certains effets ou le processus psychologique que la spécification et la généralisation des actes mentaux susceptibles de servir de références pour que l'apprenant soit à même de percevoir intégralement les nouveaux modes de pensée et pratique la langue apprise de manière appropriée.

De l'autre côté, si les connaissances du code de la langue s'apprennent au sens normal du terme et que la compétence linguistique défectueuse puisse se perfectionner à force d'entraînements et de pratiques, les modes de pensée ne le font pas puisque les manifestations sont moins tangibles et plus difficiles à justifier. Si l'on considérait que les modes de pensée peuvent s'assimiler spontanément dans les connaissances linguistiques de la langue étrangère, on prendrait des risques pour se faire piéger par les principes du béhaviorisme d'après lesquels l'acquisition des règles linguistiques ne se distingue pas de la compétence de communication, et avec des exercices stimulus-réponse, l'apprenant progresse autant en comportements de la langue cible qu'en capacité de l'automatisation des habitudes cognitives identiques à celles des natifs.

En réalité, une fois achevé, le développement cognitif ne se répète plus de même manière que celui d'au moment de l'apprentissage de la langue première, les façons de raisonner antérieurement acquises ne sont point effaçables dans le cerveau pour

que les nouvelles y succèdent automatiquement, et elles ne sont pas assimilées de manière analogique aux modes de pensée de la langue maternelle. Cependant, du fait que la culture et le système linguistique dont les significations sont déterminées par la culture constituent le fondement pour délimiter les modes de pensée, en plus de la bonne maîtrise des connaissances linguistiques qui, à leur tour, permettent dans une certaine mesure de discerner les modes de pensée, la façon la plus directe à appliquer, c'est d'intégrer les connaissances culturelles dans le processus d'apprentissage, « *Les divergences des modes de pensée sont par essence les manifestations des divergences des cultures. Ceux qui vivent dans différentes régions, éprouvent des cultures de nature hétérogène, et se façonnent, en conséquence, des modes de pensée dissemblables.* » (GU J-Z et LU Sh., 2002, p. 42)

5.1 La définition de « la culture »

Avant de nous mettre à avancer notre travail, nous allons d'abord parcourir la notion de « culture ». Donner une définition du mot « culture » est spécialement une tâche en anthropologie, parce qu'elle renvoie à « *l'ensemble des aspects intellectuels, artistiques d'une civilisation* », (le Robert, 2010, p. 473) c'est-à-dire, le développement des comportements humains en perspective de l'intelligence et de la création, mais cette définition reste assez vague à tous les sens du terme, en effet, la culture est une notion susceptible de « *désigner le phénomène global ou le système de significations à l'intérieur duquel les sous-systèmes que sont la structure sociale, la technologie, l'art et d'autres encore existent en interconnexion.* » (BYRAM M. 1992, p.111) Elle est largement employée sans soulever de problèmes, mais pour mieux mettre en valeur la relation entre les cultures et la langue pour favoriser l'observation de l'apprentissage de l'interlangue, préciser cette définition nous paraît indispensable. (WILLIAMS R., 1965, p.57) applique la définition de « culture » sur trois dimensions :

« *Il existe trois grandes catégories dans la définition de la culture. Tout d'abord, le*

domaine de 〈l'idéal〉 de certaines valeurs universelles, dans lequel la culture est un état de perfection humaine ou un processus y conduisant. Ensuite, il y a le domaine 〈documentaire〉 dans lequel la culture constitue l'ensemble des productions intellectuelles et créatives, et dans lequel se trouvent enregistrées dans le détail la pensée et l'expérience humaine. L'analyse de la culture définie ainsi constitue l'activité de la critique. Enfin, il existe une définition 〈sociale〉 du terme, qui fait de la culture la description d'un mode de vie particulier traduisant certaines significations et certaines valeurs non seulement dans le monde de l'art ou du savoir, mais aussi dans les institutions et le comportement habituel. »

Si la première catégorie de définition semble trop floue pour que nous localisions bien nos optiques de la description de la culture vis-à-vis de la langue, ce serait particulièrement dans la seconde et la troisième portée que nous pourrions nous orienter pour trouver les attributs propres aux communautés culturellement différentes — les influences spirituelles sur la vision de vie, les mœurs, les comportements habituels envers le quotidien, les habitudes alimentaires, l'usage du langage, etc., tout cela nous sert du même coup de repères susceptibles de la prise en compte de la distinction des systèmes symboliques. Dans cette définition, la culture est décrite comme une structure de significations incarnée dans des symboles et un système d'idées exprimé sous forme de symboles au moyen desquels est remarqué tout découpage artificiel, mais c'est en fonction des modes d'incarnation et d'expression des expériences humaines que les systèmes de signification possèdent leur propre nature, c'est la raison pour laquelle les artefacts, dus aux traits culturels de différentes communautés, ne correspondent pas forcément aux états réels des systèmes complexes.

Voici la définition de Goodenough (1964), qui enveloppe les valeurs générales de culture en les mettant en liaison avec la cognition de l'homme :

«La culture d'une société est constituée de tout ce que l'on a à connaître ou à

croire pour se comporter de façon acceptable aux yeux des individus qui en font partie. La culture n'est pas un phénomène naturel ; elle n'est pas faite de choses, de comportements ou d'émotions. C'est bien plutôt une façon d'organiser ces éléments. C'est la forme des choses que les gens ont dans la tête, leurs modèles de perception, de mise en relation et d'interprétation de ces éléments mentaux. » (p. 87)

Avec ces deux définitions bien précises exploitées du point de vue de la science sociale, nous pouvons mettre en avant les caractéristiques systématiques de la culture à l'intérieur d'une société :

- la culture est un héritage transmis historiquement ;
- la culture est un savoir partagé et négocié par des individus de la société sans jamais relever des activités individuelles ;
- la culture est exprimée par le système symbolique ;
- la culture se caractérise par sa nature nationale.

D'abord, partagée communément par tous les membres de la même communauté, la culture n'a pas de raison de se mettre à jour automatiquement ou de s'anéantir du jour au lendemain, les hommes communiquent, perpétuent et répandent de génération en génération leur savoir concernant les attitudes et les valeurs de la vie au cœur de la communauté. La culture s'inscrivant éternellement dans les contextes d'échanges et de communication sociaux, l'être humain continue de renouveler et de stabiliser ce savoir qui s'exprime symboliquement dans les artefacts et les comportements, et dont une grande partie se formule en règles, normes, en codes moraux et judiciaires. Tous les membres de la même communauté suivent consciemment ces codes de comportements qui renforcent la stabilité du contexte socioculturel. Cette partie est transmise de manière systématique et censée se rejoindre au rendez-vous des régimes de chaque époque durant lesquels toutes les classes sont obligées de la respecter, les éléments de différenciations se trouvant davantage sur le plan de la diachronie que de la synchronie. Tandis que l'autre partie est tacite et même à peine consciente comme les modes de vie, les valeurs des choses, les pratiques de la langue, etc.

Par rapport à l'homogénéité de la première partie, la deuxième partie est plutôt hétérogène et n'est pas formulée de la même manière que la première partie. Les artefacts qui jouent un rôle de symboles de significations peuvent être utilisés de façon hétéroclite par les diverses parties de la société et leur usage n'est pas quelque chose de fixe et de stable. Cependant, l'hétérogénéité des comportements quotidiens ne signifie pas l'inexistence des normes. En effet, non seulement les normes s'enracinent dans l'esprit des membres de la communauté, elles se trouvent également dans les pratiques banales elles-mêmes, « *des pratiques qu'on ne peut appréhender comme une série d'actions individuelles mais qui sont essentiellement des modes de relation sociale et d'actions mutuelles.* » (TAYLER, C. 1971, p.27) Ces normes ont un sens commun, « *qui n'est pas seulement partagé, c'est-à-dire possédé par chacun, mais commun, c'est-à-dire qui fait partie du monde de références communes.* » (*ibid*) Ce sont justement les effets de ces significations « communes » qui se transforment historiquement, ils peuvent être des influences spirituelles, des idées reçues, des habitudes de catégorisation, la langue ; et en dépit du renouvellement des pratiques habituelles, des nouveaux rapports des actes sociaux, même des nouvelles conceptualisations, les règles constitutives indiquant les manières dont les membres d'une société donnée se mettent d'accord sur des sens communs se réfèrent plus ou moins inconsciemment à celles qui ont déjà été établies.

En deuxième lieu, la culture n'est pas comme l'apparence physique qui est l'héritage génétique des parents particuliers, elle est la conséquence des activités et des expériences collectives et elle appartient à tous les individus, mais n'est spécifique à aucun d'entre eux. Un individu est capable d'imposer ses volontés et son autorité au sein d'une famille, ses autorités à un établissement, ses impulsions à un régime, cependant, il a beau avoir ses propres contributions et sa personnalité, qui se développent d'ailleurs toujours dans l'environnement socioculturel, il n'arrive pas à être seul à fonder les cultures de la société, les modes de vie, et les pensées personnelles, avant d'être approuvées et admises par la totalité de la communauté, ne

sont jamais délimitées dans le cadre de la culture, tout au plus, ils dépendent du succès des activités personnelles. Concernant des individus sociaux, la culture est d'origine collective :

« Ce n'est pas toutes les choses que tous les individus pensent, font, disent ou créent, elles peuvent être considérées comme partie des cultures de ces individus, car les cultures, plutôt que d'être individuelles, sont collectives, partagées par les membres du groupe. C'est pourquoi les cultures constituent toutes les coutumes, idées, artefacts et langages que l'être humain partage et apprend l'un de l'autre de manière collective et à travers les générations. » (HICKS D. et GWYNNE M. 1994, p. 47) Quoi qu'il pense et qu'il exprime dans les langues, aucun individu ne peut se déraciner de ses ressources culturelles.

En troisième lieu, la culture est considérée depuis un certain temps comme un système de signification, dans lequel tous les artefacts sont accordés à des sens symboliques : les éléments constitutifs du système — les idées, les mœurs, les habitudes, l'art sont des manifestations des significations symboliques. La culture est *« une structure—transmise historiquement—de significations incarnées dans les symboles, un système d'idées héritées et exprimées sous forme symbolique, au moyen desquels les hommes communiquent, perpétuent et étendent leur savoir concernant les attitudes envers la vie. »* (GEERTZ C., 1975, p.89) Nous pouvons distinguer les Chinois des Français non seulement par l'apparence physique, mais aussi par les façons d'agir, parce que ce qu'ils font portent toujours des sens symboliques différents, et les comportements habituels impliquent des valeurs de la vie selon les systèmes symboliques. Ainsi, l'alliance, le porte-parole de l'union conjugale pour les Français, n'aura pas la même image symbolique chez les Chinois.

La réalité sociale, synonyme de la structure culturelle dans une certaine mesure, se compose de deux volets complémentaires : les artefacts comme l'alliance et les comportements habituels et les significations symboliques. Les discordances entre les manifestations de la réalité et les sens symboliques sont à l'origine des malentendus

de deux systèmes culturels, ces discordances correspondent au manque de ce que Taylor appelle « significations communes » qui sont primordiales pour une communauté.

« Les significations communes sont le fondement de la communauté. Les significations intersubjectives donnent à un peuple une langue commune pour parler de la réalité sociale, et une compréhension commune de certaines normes, mais ce n'est qu'avec des significations communes que ce mode de références peut comporter des actions communes, des célébrations et des sentiments significatifs. Ce sont les objets du monde que tous partagent. » (TAYLOR C., 1971)

Donc, les artefacts sont des produits et des symboles d'actions qui possèdent une signification et qui sont donc eux-mêmes investis d'une signification. Les actions acquièrent une signification par rapport aux normes ou aux règles constitutives qui sont reconnues et partagées par tous les membres de la communauté et qui, indépendamment des individus, sont parties intégrantes de la réalité sociale. En particulier, il existe toute une classe de significations dans la réalité sociale—signification commune, résumée comme les règles constitutives mettant à l'évidence les façons dont les individus s'accordent sur les sens communs, qui permet aux individus de ressentir et vivre dans la communauté.

5.2 La culture et la langue

La culture par rapport à la langue, tout comme la relation entre la langue et la pensée, est un lieu commun pour les sociolinguistes. Nous avons déjà mis en évidence dans la partie précédente que la langue est avant tout la médiation de la pensée, cependant, il est indiscutable que l'outil de la communication constitue la fonction principale de la langue, cette définition est sous-tendue par les facteurs de dimension socioculturelle. *« Il est évident que l'accord sur les significations culturelles et leur*

formulation passent par la langue de la communauté. » (BYRAM M. p. 116)

Les cultures sont prises comme « *connaissances acquises depuis la société* » (HUDSON R., 1981, p. 74), autrement dit, elles correspondent au bagage indispensable possédé par l'homme en tant que membre de la société. En plus, comme indique Huang, « *Les cultures sont établies à travers les transitions des systèmes linguistiques, des inventions technologiques, des organisations et habitudes sociales.* » (HUANG W-Sh. évoqué par ZHAO X-R., p. 233), C'est assez dire le rôle spécial à remplir par la langue et l'implication des cultures dans la langue.

La langue, une des manifestations ouvertes de l'identité culturelle auxquelles on est confronté dans la vie quotidienne, constitue d'une part, le médiateur qui contribue à la formation d'autres éléments culturels et en favorise leur interaction ; de l'autre, à titre de forme la plus intelligible des cultures, l'un des supports les plus conséquents et les plus compréhensibles dans la mesure où tous les progrès sociaux passent par la langue et que d'autres formes symboliques s'assimilent à la langue et y font référence. La langue entretient un rapport particulier avec les significations communes et intersubjectives, le comportement linguistique n'existe pas indépendamment des autres comportements, il s'applique toujours dans les contextes des autres symboles. Avoir recours à la langue constitue un moyen qui revient à exploiter ses rapports privilégiés avec les significations culturelles. En un mot, l'expérience que l'individu a des significations culturelles se reflète dans la sémantique de sa langue. « *Alors que les significations symboliques sont inhérentes aux signes eux-mêmes, les significations indicielles sont réalisées par le locuteur qui les associe à des aspects pertinents du monde en dehors de la langue, à l'intérieur de la situation ou dans l'esprit.* » (WIDDOWSON H. 1985, p. 17)

Quand GU (2008) rend compte du rôle primordial de la langue par rapport aux cultures, il affirme que « *Au moment où une nation se fait perdre sa propre langue, elle est en train de tout perdre pour toujours.* » (p. 323) En quelque sorte, la langue signale l'identité culturelle d'une nation, à laquelle réfèrent les artefacts culturels.

D'après Lyons (1981), une langue particulière est associée historiquement avec les cultures particulières, surtout elle manifeste une forte importance pour témoigner de l'évolution des cultures. Toutes les langues ne se font valoriser et reconnaître pleinement que sur un fond culturel tout en incarnant essentiellement les valeurs, les significations d'une culture. De par sa nature symbolique et transparente, la langue, composant des formes de culture, peut représenter l'ensemble des phénomènes d'une culture donnée et l'état d'âme collectif d'une nation. Ce qui est à remarquer, c'est que tout homme est social et vit dans un contexte qui ne peut se détacher d'un système socioculturel, ses comportements verbaux et mentaux sont ainsi guidés et marqués par les modes culturels concernés. D'ailleurs, l'homme est imprégné intégralement de l'atmosphère socioculturelle établie et même stabilisée depuis des générations et des générations, si bien que tous les actes, surtout les actes de parole et de l'écrit compris, se réalisent spontanément sans que l'homme prenne conscience d'y être encadré. Donc, la langue ne peut pas s'employer sans comporter ni significations ni références extérieures, et les significations d'une langue donnée témoignent justement de la culture d'un groupement social donné, c'est pour cette raison que la langue et la culture sont étudiées toujours de manière inséparable.

5.3 Des répercussions de la culture chinoise manifestée dans la langue

Dans cette partie, nous allons rendre compte localement des réalités culturelles chinoises représentatives et des significations symboliques impliquées dans l'expression linguistique pour mettre en évidence les influences culturelles exercées dans l'application linguistique, plus précisément, c'est pour montrer le manque de significations symboliques communes qui est partiellement à l'origine de la discordance et la compréhension impropre entre les réalisations textuelles et les interlocuteurs issus de milieux culturellement divergents. « *Le champ de signification dans lequel une situation donnée trouve sa place est lié au champ sémantique des termes qui caractérisent ces significations et les sentiments, les désirs et les*

problèmes qui s'y attachent. » (TAYLOR C., p.15) Puisque l'apprentissage de la langue étrangère fait l'objet de notre étude qui met en jeu deux systèmes linguistiques et socioculturels, « une situation donnée » peut renvoyer ici au contexte de communication sous-tendu par les implications de deux cultures différentes dans lequel se manifestent soit la concordance soit les impacts des significations.

Comme conséquences des expériences et des perceptions de matière spirituelle, le Taoïsme, le Confucianisme regroupent les principes de la morale des ancêtres et se développent sans dépasser le cadre éthique traditionnel chinois. Ils constituent les écoles philosophiques traditionnelles chinoises : les idées de Confucius, dont les pensées sont développées par ses disciples et successeurs et s'intitulent Confucianisme, se glorifient de l'importance de l'association de cinq vertus : la bienveillance, la loyauté, la bienséance, la sagesse et l'honnêteté. Les doctrines confucéennes se font valoriser principalement dans le cadre de l'idéologie éthico-politique et font l'éloge de l'harmonie avec soi-même, avec les autres, avec la nature. Le Taoïsme a pour fondement la recherche de la bonne Voie : l'ordre à établir à partir de cinq éléments et le sens de l'harmonie entre leurs correspondances, d'où l'idée de Yin et Yang. Avec le principe de la concordance entre Yin et Yang où les cinq composants s'emboîtent et interagissent l'un sur l'autre, tout phénomène peut être interprété comme la résonance d'un autre. Ces deux familles de philosophies, connues depuis plus de deux mille ans, ainsi que leurs différents rameaux ultérieurs, servent de socle à la civilisation chinoise ancienne et moderne, répandent perpétuellement leur prestige sur les façons de raisonner et d'agir des Chinois dans de nombreux domaines dont la politique, l'astronomie et la médecine.

Depuis toujours, l'écho de ces principes se fait entendre dans notre vie quotidienne et nous amène à la vision du monde incarnée par la neutralisation des choses. Quand on voit les profits des choses, il faut en anticiper les déficits, même si ces derniers ne sont pas présents à court terme, et vice versa, puisque l'absolu n'existe pas, pour tous les phénomènes, les avantages sont toujours corrélatifs aux inconvénients. Les

corrélations entre les agents des choses nous apprennent à considérer l'univers dans la totalité : chercher les idées communes tout en dissimulant discrètement les points de vue personnels sans jamais contredire est la règle d'or accessible à la réussite de toutes les coopérations. Pour parvenir à la cohérence, ce qui est crucial, c'est que l'hétérogénéité s'amoindrisse pour être dominée par l'homogénéité. Un caractère dégagé ou une forte personnalité souvent considéré comme manifestation positive de l'individualisme et apprécié en perspective de la philosophie occidentale, pourtant n'est guère admiré tel qu'il est et même passe pour l'élément nuisible à l'équilibre de la vie collective qui s'exprime par « l'oubli du *petit moi* au profit du *grand moi* » (le bonheur des individus ou de la minorité peut être sacrifié au profit de la collectivité).

Les échanges économiques et culturels entre la Chine et l'Occident accélèrent et renforcent la tendance à l'occidentalisation à tous les égards, et ce qui risque ou est en train d'affaiblir la valeur des cultures traditionnelles ; or leur retentissement est toujours tel que les modes de pensée sont peu susceptibles de se reformer radicalement du jour au lendemain, et les cultures traditionnellement établies dans des circonstances historiques, agissent toujours constamment sur les caractéristiques de la langue.

Nous jetons un coup d'œil sur les relations parentales, entre autres, de différentes appellations des membres de la famille entre deux langues (tableau-1). Cette complication peut remonter à la grandeur de l'idéologie classique de Confucius qui est l'essence de la morale traditionnelle chinoise. Avec les révolutions idéologiques et la mondialisation, en particulier l'occidentalisation, le XXe siècle a porté des impacts sévères au confucianisme. Cependant, ses valeurs d'éthique fondamentales demeurent profondément enracinées dans les mentalités chinoises incorporées par la langue chinoise. C'est le cas du sens de l'esprit familial, des hiérarchies, et le respect des supérieurs. C'est la raison pour laquelle les générations des anciens et celles de la jeunesse, sont strictement distinguées et que les distinctions existent même entre les membres des mêmes générations. Le couple appelant leurs beaux-parents par le

prénom est tout à fait convenable en France, pourtant ne fait pas preuve de bienséance en Chine et passe pour un manque d'une bonne éducation. En revanche, certaines appellations des membres familiaux servent aussi de dénominations de politesse : c'est un fait banal qu'à la place de Monsieur ou Madame, un enfant chinois appelle un homme ou une dame de l'âge de ses parents par shūshu (oncle) ou āyí (tante).

Le chinois	le français
<p>yuè fù yuè mǔ 岳父岳母 (beaux-parents du mari)</p> <p>gōnggōng pó pó 公公婆婆(beaux-parents de la femme)</p>	beau-père, belle-mère
<p>yé yé nǎinai 爷爷奶奶(grands-parents paternels)</p> <p>wàigōngwài pó 外公外婆(grands-parents maternels)</p>	grand-père, grand-mère
<p>shū shū 叔叔 (frères de la mère)</p> <p>jiù jiù 舅舅(frères du père)</p>	oncle
<p>shēn shēn 婶 婶(femme de shūshu)</p> <p>jiù mā 舅 妈 (femme de jiùjiu)</p>	tante
<p>gū gū 姑姑 (sœur du père)</p> <p>ā yí 阿姨 (sœur de la mère)</p>	tante
<p>gū fù 姑 父 (mari de gūgu)</p> <p>yí fū 姨 夫 (mari de āyí)</p>	oncle
<p>wài shēng 外 甥 (fils de sœur maternelle)</p> <p>zhī zǐ 侄 子 (fils de frère paternel)</p>	neveu
<p>biāo gē dì 表 哥/弟 (fils de jiùjiu ou āyí)</p> <p>táng jiě mèi 堂 姐/妹 (fille de shūshu ou gūgu)</p>	cousin(e)

La pensée de l'harmonie se manifeste non seulement par celle du macro cosmos, en l'occurrence, l'accord entre la nature et l'homme, de la société, de la nation ; mais également celle du micro cosmos, à savoir l'harmonie de l'esprit individuel. Or, pour l'atteindre, la modestie, comme la vertu morale la plus élémentaire, doit se compléter par un rejet de l'arrogance. Pour la langue chinoise, *xièxie* (merci) ne se dit jamais en réponses à un compliment ; à la place, nous entendons souvent *guòjiǎngle* (vous avez exagéré) ou *bùgǎndāng*(je ne le mérite pas) comme témoins d'une attitude humble. Par rapport à des formules de respect s'adressant à l'interlocuteur, des expressions de modestie sont aussi à la disposition de l'autre interlocuteur pour gagner le respect et faire preuve d'une position modérée et maintenir de bonnes relations humaines : *gùixìng*(votre nom noble) – *bìxìng*(mon nom humble) ; *xiándì*(vous, frère sage) – *yúdì*(moi, frère inculte) ; *dàzuò*(votre chef d'œuvre honorable) – *zhuōzuò*(mon brouillon ignorant) ; *gāojiàn*(votre point de vue pertinent) – *yújiàn*(mon point de vue superficiel). Quand on est invité à dîner chez un ami chinois qui vous sert en disant : « *Ce n'est pas un plat bien réussi, mais je vous prie de le goûter.* » ne vous étonnez pas de ces énoncés contradictoires, en effet, le plat est soigneusement préparé et bien savoureux, et dans ce cas, la signification de la modestie se comprend comme le synonyme de la sincérité.

L'esprit de modestie confucéenne contribue énormément à la formation des cultures chinoises caractérisées par un trait réservé et humble qui sont à l'origine du sens équivoque des énonciations. La manifestation ostensible de joie ou d'angoisse en tant que manifestation émotionnelle passe souvent pour manque de discrétion, il sera raisonnable de s'exprimer par une attitude réservée même inconnaissable pour faire face à tous les changements imprévisibles de situations possibles. Car répondre sans préciser ou s'exprimer de façon indirecte peut parfois neutraliser les impacts et atténuer les contradictions et servir de solutions pour arriver à l'harmonie des choses et échapper à de graves heurts avec l'entourage ou avec les interlocuteurs. Pour les expressions du sens équivoque, il ne vaudrait pas mieux les comprendre souvent à la

lettre : la signification authentique est intimement camouflée sous l'énonciation insinuante et elle renvoie parfois à plusieurs interprétations en fonction des contextes de communication. A « Comment vas-tu ? », le chinois a un choix de réponses dont *hái-xíng*(couci-couça), *jiù-zhè-yàng-le*(tant bien que mal). Ces expressions équivoques impliquent des vérités qui sont à l'encontre du sens sémantique. Quand vous entendez *hái-xíng*(couci-couça), vous n'avez pas à vous inquiéter pour votre interlocuteur : tout roule à vent propice ; *jiù-zhè-yàng-le*(tant bien que mal) vous laisse entendre que tout se passe bien ou que c'est légèrement moins bien que l'on imagine. Ayant « *On verra ça dans deux jours.* » pour la réponse à une invitation, ne vous sentez surtout pas choqué si cette proposition ne donne pas de suite deux jours après, en effet, ici, « *deux jours* » ne signifie pas le créneau exact de deux jours, mais l'espace de temps assez vague ; et avec « *on verra* », tout énoncé laisse entendre que je ne suis pas tellement intéressé par votre proposition et qu'il vaudrait mieux l'oublier. Plutôt que de refuser ouvertement, cette réponse est plus acceptable psychologiquement sans que les interlocuteurs se sentent embarrassés, surtout pour celui qui propose.

Loin d'être exhaustifs sont les exemples de manifestations linguistiques reflétant les particularités culturelles chinoises, tout au moins, ils pourraient montrer la raison que les cultures et les langues se correspondent, à savoir que mieux on connaît les caractéristiques des cultures, mieux elles nous aident à nous repérer pour comprendre les différents systèmes linguistiques, de même, la culture implique des repères pour nous permettre de nous rendre compte des comportements généraux des membres sociaux.

En conclusion, comme affirme Hu, « *Tout cela nous amène une conclusion : pour l'apprenant de la langue, il est indispensable de comprendre avec une grande volonté le fond culturel de la langue cible pour mieux assimiler ses structures. Autrement dit, il subsiste un lien bien étroit entre un bon maniement de la langue et une bonne compréhension pour la culture concernée, car à tous les niveaux des structures, la*

langue et la culture sont inséparables. » (HU Zh-L., 2002, p. 184)

Nous n'avons pas amalgamé de façon aléatoire ces concepts sur la langue, toutes ces notions sont développées dans le but d'analyser l'interlangue dans différentes options, dans la partie suivante, nous serons sur la piste d'appréhender la notion de l'interlangue à l'aide de nos considérations notionnelles.

II). L'analyse de l'interlangue

Nous avons synthétisé de façon générale les caractéristiques de l'interlangue par rapport à la langue naturelle et aussi survolé *grosso modo* le processus de l'apprentissage de l'interlangue en le comparant avec l'apprentissage de la langue maternelle. De là, nous pouvons être persuadés de la pertinence de cette observation : bien qu'il s'agisse de l'intégration du nouveau code des signes, les deux processus contiennent différents effets psychologiques. L'apprentissage de la langue maternelle progresse parallèlement avec l'évolution mentale de l'enfant, tandis que la progression de l'interlangue chez les apprenants adultes met en jeu, quant à elle, la capacité de cognition qui atteint son achèvement et celle-ci est liée étroitement à un contexte socioculturel éventuellement différent de celui de la langue étrangère. Dans le travail que nous avons réalisé, il est explicite que c'est l'atmosphère socioculturelle qui contribue dans une large mesure à la construction de la vision du monde et des significations symboliques. Une fois le système des significations établi, il n'est plus effaçable ni remplaçable et les répercussions se font entendre quand une nouvelle structure symbolique est mise en question. C'est le cas de l'apprentissage de l'interlangue qui inclut deux systèmes symboliques. Donc, *a priori*, c'est le système antérieurement acquis qui doit être prioritairement pris en compte. Dans la partie suivante, notre attention sera attirée par les analyses approfondies sur les acteurs internes et externes influant le plus dynamiquement sur la progression de l'interlangue : l'effet de la langue maternelle dans lequel est sous-jacent le processus cognitif de l'apprentissage et les répercussions de la culture maternelle ; de l'autre

côté, l'investigation de l'*input* dans la perspective de l'enseignement-apprentissage, proprement dit, l'enseignement des connaissances linguistiques et en même temps socioculturelles.

2.1. La description de l'interlangue

Étant donné le fait que ce n'est qu'au sein du système linguistique individuel que se produit chez les apprenants la rencontre entre la langue départ et la langue cible, les processus de mémorisation et d'assimilation donnent ainsi naissance à « la langue de l'apprenant » qui est de nature fragmentaire par rapport à la langue de départ et à la langue cible. Dans la conception du système approximatif, « *la langue des apprenants se définit comme distante à la fois de la langue de départ et de la langue-cible, instable mais structurée de façon cohérente, qui se développe par paliers successifs pour se rapprocher de plus en plus de la langue-cible.* » (VOGEL C, 1995).

Du fait que les apprenants ne commencent pas l'acquisition de la LE avec *tabula rasa*, en cas de l'apprentissage de LE, ils mettent en valeur de façon perpétuelle ce qu'ils ont acquis dans la LM et manifestent une dépendance vis-à-vis des langues concernées et de leurs finalités des processus, ces constatations permettent de consolider la base du modèle de la description de l'interlangue et l'orientent vers une étude linguistique comparée.

Nous allons présenter quelques principaux modèles descriptifs encadrés dans le domaine de l'interlangue en vue d'envisager un parcours adapté à notre objectif de recherche. Il est à signaler que les concepts et les descriptions sont qualifiés globalement dans différents contextes d'études, donc les visées et les problématiques ne resteraient pas dans les mêmes façons d'interprétation, mais les points de départ sont peu variés : l'explication est caractérisée par la mise en interaction entre la représentation des connaissances de la langue cible et le processus psychologique de l'apprenant.

Modèle de Nemser et Slama-Cazacu

Avec les efforts pour sortir de l'impasse des études traditionnelles, des recherches sur l'interlangue veulent créer un modèle pour décrire l'interlangue sous forme de « système approximatif » en l'associant à une nouvelle base théorique et méthodologique fondée sur la psycholinguistique, à savoir une concentration sur les processus des productions réelles des apprenants de LE. Ainsi Nemser (1969, 1971) et Slama-Cazacu tentent-ils, en tenant mieux compte de la situation de l'apprentissage, d'avancer une approche plus favorable pour lui donner un fondement psycholinguistique. En partant de deux concepts fondamentaux de Saussure — la langue et la parole, ils leur attribuent une nouvelle réflexion au plan individuel en terme de « individuel linguistic system » (ILS) et « individuel verbal events » (IVE) d'où vient la langue approximative. Issues d'une interprétation personnelle de la langue cible réalisée par l'apprenant, les paroles de ce dernier représentent une variété de ILS et IVE et sont susceptibles d'être classées et expliquées suivant les objectifs de différents stades de l'apprentissage. Leur caractère du système, individuel et lié étroitement à la langue maternelle, se manifeste par les phénomènes courants, par exemple, l'accent de la première langue, les réalisations des structures interférées par la langue maternelle et la stabilisation sous forme de fossilisation ou de pidgin de certaines catégories selon les finalités de l'apprentissage.

Comme nous le constatons, malgré la prise en compte des productions individuelles de l'apprenant, l'objectif principal de leurs études reste toujours la description contrastive de la langue de départ et de la langue-cible à différentes dimensions d'abstraction, de manière à ce que l'interprétation et la prévision de phénomènes observables ne puissent faire l'objet de recherches que dans un cadre strictement restreint et les observations ne se limitent exclusivement aux dimensions explicables et accessibles aux études contrastives.

Modèle de Filipovic

Filipovic (1971) prend la succession de Nemser avec la définition de l'interlangue comme « système de compromis » qui résulte de la confrontation de deux langues, mais ce qui intéresse le plus Filipovic, ce sont les caractères des productions de l'apprenant manifestés à chaque stade de développement du système et la réglementation du passage d'un système à l'autre. En dépit des améliorations des points de vue et d'examens par rapport au concept de Nemser, l'analyse contrastive se retrouve dans la perspective prépondérante de la description et de l'explication de l'interlangue, d'autres domaines d'examens tels que les stratégies d'apprentissage et de communication, et les manifestations linguistiques au cours de l'énonciation ne sont pas vraiment pris en compte.

Modèle de Selinker

Une autre tendance de la conceptualisation de l'interlangue est présentée et avancée par Selinker. Dans sa théorie, les questions de savoir si le passage transitoire peut être décrit de façon plus appropriée à l'aide du système interlingual pour découvrir les points de compatibilité entre l'interlangue et l'analyse contrastive sont relativement négligées et renouvelées par une étude cherchant à concrétiser et thématiser les processus linguistiques de l'acquisition et leurs conditions. En introduisant la notion hypothétique de « psychostructure latente », il explique que ce mécanisme psychique, qui est d'ailleurs génétiquement déterminé, est mis en marche lorsque l'apprenant essaie de s'exprimer en langue étrangère. La particularité de l'énonciation interlinguale est due non seulement au système situé au croisement de la langue de départ et de la langue cible, elle est aussi en même temps conditionnée par la psycholinguistique latente qui est caractérisée par cinq processus psycholinguistiques principaux (1972, p. 215) :

- Transfert linguistique : certaines mais évidemment pas toutes, les règles et sous-systèmes de l'interlangue de l'apprenant peuvent être transmises à partir de la langue maternelle ;

- Entraînement du transfert : certains éléments de l'interlangue peuvent dériver des façons dont l'apprenant est enseigné ;
- Stratégies de l'apprentissage de la LE : il s'agit d'une approche identifiable appliquée par l'apprenant pour le matériel à apprendre ;
- Stratégies de la communication de la LE : celles-ci concernent une approche identifiable de l'apprenant par rapport à la communication qu'il maintient avec les natifs ;
- Surgénéralisation du matériel de la LE : certains éléments de l'interlangue résultent de la surgénéralisation des règles et des données sémantiques de la langue cible.

La théorie de la psychostructure latente ainsi que ces cinq processus d'acquisition se révèlent sans perfection, les réponses sont toujours attendues pour des questions concernant les processus : les stratégies de l'apprentissage se différencient-elles de celles de la communication ? De quelles façons ? La surgénéralisation appartient-elle aux stratégies de l'apprentissage ou à celles de la communication ? Ces cinq processus se développent-ils en parallèle ou à des degrés variables suivant la progression de l'acquisition ? La psychostructure latente peut-elle expliquer si l'apprenant reste toujours conscient de ses stratégies lors de son apprentissage et dans quelles conditions ou sur quel palier de la progression linguistique les stratégies mises en place par l'apprenant deviennent automatiques et fusionnelles avec les pratiques linguistiques ?

En dépit de la mise en interrogation de l'analyse de la psychostructure latente, les recherches théoriques et méthodologiques de Selinker sont considérées comme une orientation de précurseur et exercent une influence considérable sur les études destinées à l'acquisition de la langue étrangère. De nombreux travaux sont inspirés par sa théorie et la prolongent pour tenter de préciser l'analyse des processus de l'apprentissage et d'envisager les rapports entre ces processus et de les délimiter. Appuyés sur le modèle de Selinker, les recherches sur l'acquisition de LE accordent

d'ores et déjà plus d'attention aux processus et aux développements psycholinguistiques de LE de l'apprenant, l'analyse contrastive au sens strict du terme de la linguistique s'affaiblit partiellement et se présente de façon moins imposante dans la perspective des études de l'acquisition de LE.

Modèle d'Adjemian

S'appuyant sur la théorie de Selinker, Adjemian propose le modèle de perméabilité afin de rendre compte de la variabilité de l'interlangue. Il rejette l'idée de systématisme de l'interlangue pour caractériser le système comme mise en œuvre d'une variété de stratégies de l'apprentissage et attribue à ces dernières un statut d'hypothèses explicatives et non celui d'un instrument de description comme dans la théorie de Selinker ; en négligeant pratiquement toutes les autres propriétés de l'interlangue assignées par d'autres travaux de recherches telles que *systématisme*, *stabilité à un certain degré*, *intelligibilité mutuelle*, il leur substitue le trait de *perméabilité* comme caractéristique exclusive qui distingue l'interlangue des langues naturelles. Dans ce cas-là, l'interlangue possède les caractères des langues naturelles et peut être décrite en perspective de la linguistique comme système des règles grammaticales avec ses propres façons d'organisation interne, c'est à partir de ce terrain que la vraie nature de l'interlangue doit être prise en compte.

Pour la conception d'Adjemian, quand, en cas de communication, l'apprenant cherche à formuler des énoncés significatifs pour lesquels il ne possède pas suffisamment de connaissances linguistiques, il recourt à un mode d'énonciation grammaticalement « inconsistante » en s'écartant des normes de l'interlangue. Ces productions modifiées et non conformes au système de la langue de l'apprenant sont des manifestations du caractère de la perméabilité de l'interlangue qui s'affronte à la grammaire de la langue maternelle qui est stable et imperméable pour l'apprenant. La perméabilité du système interlangual se manifeste de deux façons différentes : soit les productions de l'apprenant sont pénétrées d'une manière ou d'une autre par les

structures de la langue maternelle ; soit l'apprenant généralise ou simplifie de façon non appropriée des structures ou des règles de la langue cible. Ce qui différencie le modèle de perméabilité de celui de Selinker, c'est qu'étant donné le fait que les connaissances interlinguales passent pour insuffisantes et défectueuses, pour satisfaire aux exigences communicatives, l'apprenant est obligé de faire recours à des moyens qui ne correspondent pas tout à fait aux normes du système de l'interlangue. Cependant, cette perspective est mise en cause par des doutes :

- Quels sont les critères sur lesquels nous pouvons nous appuyer pour déterminer que les productions significatives de l'apprenant se trouvent ou non dans le cadre du système interlingual ?
- Si tous les énoncés produits par l'apprenant n'appartiennent pas au système de l'interlangue, comment est-il possible de déduire, à partir des réalisations, un système de l'interlangue ?
- Vaudrait-il mieux admettre que toutes les productions de l'apprenant peuvent être considérées comme relevant systématiquement de l'interlangue ?

Pour ainsi dire, la délimitation entre les énoncés conformes au système de l'interlangue et non conformes étant insuffisamment précisée, cette particularité de l'interlangue de même que ses manifestations ne sont pas envisageables pour tenir compte du mécanisme interne de l'interlangue.

Modèles de Corder

Ayant des emplacements d'observation différents voire parfois opposés mais du même coup presque tous influencés explicitement ou implicitement par l'analyse contrastive, les travaux d'études reconnaissent unanimement que les recherches consacrées à l'acquisition de l'interlangue doivent avant tout reposer sur un terrain qui se fragmente en des étapes successives de progressions. Le développement dynamique constitue l'un des traits fondamentaux de l'interlangue et se situe sur une ligne continue dont les deux bouts correspondent respectivement à la langue

maternelle et la langue à apprendre. Comme l'apprentissage démarre du point de départ où l'apprenant dispose déjà, au niveau de la linguistique, d'un système complexe dont l'acquisition est quasiment achevée, pour atteindre l'autre bout de la ligne, l'apprenant ne peut faire autrement que de restructurer un nouveau système aussi compliqué que le premier, et peut-être pas de la même manière. Par conséquent, le mécanisme de la restructuration de la langue maternelle est remplacé petit à petit par celui de la langue étrangère.

La proposition selon laquelle les processus continus de l'acquisition sont conçus comme une restructuration progressive du système de la langue maternelle n'explique pourtant pas la concordance facile avec les aspects suivants qui peuvent être empiriquement vérifiés:

Les lacunes apparaissant dans le système interlingual ne sont pas toutes en relation avec les interférences dues à la langue maternelle, elles peuvent être autonomes par rapport à la langue maternelle, par exemple, interprétables sont les erreurs liées au développement de l'apprentissage tout comme la surgénéralisation des règles de la langue cible :

Si les structures de la langue maternelle sont, tout au long de tous les stades de progression, conçues comme le point de départ de l'investigation, la restructuration progressive risque de réduire avec l'importance des apports explicatifs et systématiques de l'interlangue : vu que les systèmes des langues maternelles manifestent une grande variété malgré des faits de structures universelles, les restructurations continues devraient être distinctes suivant les modes d'organisation des langues concernées.

Avant de procéder à l'apprentissage d'une nouvelle langue, on dispose déjà suffisamment de connaissances qu'on a acquises avec la langue maternelle dans l'environnement de sa langue maternelle pour mettre en marche sa compétence de communication dans cette langue, il paraît donc naturel que l'apprenant fasse appel aux expériences qu'il a acquises dans la vie sociale au moment de l'apprentissage de

la langue maternelle jusqu'à son maniement perfectionné. Pendant ces processus successifs de progressions, l'apprenant parcourt le continuum en passant du système simple au système complexe. D'après l'hypothèse de Corder, le code simple ne disparaît pas lors du passage au code plus complexe ; en revanche, il reste toujours à la disposition de l'apprenant et n'est pas contradictoire avec la croissance de la complexité du système, pour lui, les pratiques des registres simplifiés, comme baby talk, teacher talk et foreigner talk, constituent une perspective non négligeable de la compétence de communication. Avec toutes ces réflexions plus mûrement conçues, il substitue le modèle de restructuration progressive au modèle de complexification, dans cette considération, il préfère, tout au moins au début de l'apprentissage de la langue cible, prendre d'un côté la langue maternelle pour point de départ du développement de la langue à apprendre à condition que les variétés linguistiques de deux systèmes se manifestent universelles ou communes ; de l'autre, évidemment, la langue cible, mais ses pensées sont plus centrées sur les modes et les stratégies de complexification durant lesquelles les traces observables de la langue maternelle se mêlent avec la simplicité de la langue interlinguale et une structure grammaticale simple devient de plus en plus compliquée. Dans les progressions de la complexification continuellement croissante, intervient, selon l'hypothèse de complexification de Corder, un processus d'élaboration de vérification d'hypothèses sur la structure de la langue cible, plus précisément, la réalisation d'*intake* à partir d'*input*, à savoir l'assimilation des éléments d'*input*.

Le modèle de Corder développé sur l'étendue de la théorie générale de la cognition basée sur la psychologie aurait dû renforcer les tâches explicatives dans la perspective de mettre en évidence de façon systématique les passages d'un stade de l'apprentissage à l'autre et les concrétiser, ainsi que de délimiter clairement les différentes échelles où la langue maternelle se manifeste d'une manière ou l'autre. En plus, nous n'entendons de « complexification » qu'une définition assez vague, est-il question de la complexité des processus d'apprentissage, la complexité des modes

d'élaboration et de vérification d'hypothèses ou tout simplement d'une complexité linguistique ?

Les descriptions de l'interlangue que nous avons évoquées ont été effectuées dans le but d'accorder à l'interlangue un statut systématique et spécifié ; ayant parcouru ces études ci-dessus, nous pouvons retenir que les modèles de l'interlangue ainsi que leurs caractéristiques peuvent varier en fonction de l'objet des études et que certains points de vue des recherches restent à justifier. Que ce soient les points de départ fixés sur les observations des différences linguistiques de deux langues ou sur les processus d'apprentissage, il est évident que l'association de deux méthodologies — linguistique et psycholinguistique, est considérée comme mieux adaptée à la définition de l'interlangue.

Nous avons évoqué dans les grandes lignes les caractéristiques de l'interlangue du point de vue linguistique, psycholinguistique et socioculturel par rapport à la langue naturelle. Pour bien tenir compte systématiquement des variables impliquées dans l'interlangue, la linguistique constitue un acteur très important et capable de spécifier et formaliser les manifestations et les investigations de ce phénomène interlangual de façon à nous permettre de situer nos observations et pratiques sur une base d'orientation théorique . Cependant, il faut reconnaître que, vu la complexité et la variabilité du système approximatif, la linguistique d'aujourd'hui à elle seule ne parvient pas à intégrer efficacement les situations et les conditions de l'utilisation de l'interlangue dans le système linguistique, ni à mettre en évidence l'élaboration de procédures adaptées aux milieux empiriques et aux pratiques d'enseignement : la difficulté de la simplification de l'objet d'analyse et la description à un niveau d'abstraction et d'idéalisation dont l'objet d'observation se trouve faussé proviennent d'une recherche assez restreinte et unilatérale, tout comme le structuralisme et la grammaire générative et transformationnelle, pour lesquels les propriétés de la langue naturelle font l'objet des études, inspirent faussement la quête destinée à démasquer les vrais traits de l'interlangue.

De ces points de vue, les théories linguistiques dont nous disposons actuellement, n'arrivent pas à représenter ni expliquer de façon tout à fait adéquate la dimension de l'interlangue et de ses étendues ; le terrain d'investigation de l'interlangue ne peut être exploité pleinement sans recourir à la coopération d'autres disciplines de sciences humaines, en l'occurrence, les apports psycholinguistiques et socioculturels.

2.2 Pourquoi l'interlangue

Les recherches théoriques sur les causes pour lesquelles se produit le système passager n'arrivent pas à une unanimité universelle, certaines se positionnent sur l'idée que la langue maternelle constitue la seule entrave pour l'apprentissage de la langue étrangère, donc l'origine essentielle de la formation de l'interlangue, comme le montre l'analyse contrastive ; pourtant, un nouveau statut est attribué aux erreurs de l'apprenant, les travaux fondés sur la production de l'apprenant montrent que les traits principaux de l'interlangue tels que la simplification et la surgénéralisation des règles ne correspondent pas à l'idée que la langue maternelle représente la seule origine de l'interlangue ; prenant part aux origines de l'interlangue, la langue maternelle est loin d'être l'origine unique du système transitoire. Au lieu de travailler pour de vrai sur les causes de l'interlangue, la plupart des études tentent d'appliquer une description systématique sous les aspects soit linguistique soit psycholinguistique et de découvrir les régularités du développement de l'interlangue durant les stades, et « pourquoi l'interlangue » reste donc toujours une question non explicitée.

En ce qui concerne notre travail, nous ne cherchons pas à exploiter à fond les raisons de l'interlangue, mais plutôt les facteurs conditionnant l'évolution de l'interlangue, Vogel (1995) nous a enregistré une grille d'éléments qui sont décernés comme références pour orienter notre travail :

-- *L'input*

-- La langue maternelle

Pour ceux qui concernent l'apprenant :

- L'âge
- Le don pour l'apprentissage des langues étrangères
- Les styles d'apprentissage
- La motivation
- La personnalité

Ces références, nous avons lieu de les diviser en facteur interne et facteurs externes, le facteur interne se rapporte à la langue maternelle, les facteurs externes regroupent l'*input* et les éléments concernant l'apprenant. Pour que l'étude sur l'interlangue ne paraisse pas amalgamée ni redondante, et qu'elle puisse s'appliquer à notre champ de l'enseignement, notre accent sera mis sur le facteur interne -- le rôle de la langue maternelle dans l'apprentissage et le facteur externe – l'*input*. Le premier implique le processus psychologique de l'apprentissage, autrement dit, les manifestations linguistiques de la langue maternelle dans l'assimilation des nouvelles règles ; il s'étend à la fois sur l'intervention des connaissances de la culture maternelle par rapport à la conception d'une nouvelle culture. Quant aux matières à enseigner, non seulement il s'agit du savoir linguistique à intégrer, mais aussi du savoir socioculturel en vue d'une compétence de communication dans l'interlangue. Avant d'aborder ces deux domaines, nous allons quand même esquisser les éléments concernant les apprenants et qui ne vont pas s'inscrire dans notre analyse de façon systématique et détaillée :

Premièrement, c'est en milieux institutionnels et plus précisément, universitaires que se déroule l'apprentissage des langues étrangères, et les facteurs concernant les apprenants ne sont pas considérés comme hétérogènes.

- En tant que nouveaux bacheliers, les apprenants chinois partent quasiment de zéro, à l'âge d'à peu près 18 ans pour apprendre le français.
- Du fait des habitudes d'apprentissage des langues étrangères qu'ils ont connues aux cycles secondaires, leurs styles d'apprentissage se montrent plus homogènes que personnalisés.

■ Si des bacheliers chinois choisissent la langue française comme leur spécialité universitaire, deux raisons pragmatiques sont décernées :

- 1) Apprendre la langue française leur ouvre la porte de la possibilité de poursuivre les études correspondant à leur attente dans des pays francophones ;
- 2) Compte tenu du patrimoine culturel et l'importance économique dont fait preuve la France sur le plan international et au fur et à mesure du renforcement des échanges économiques et culturels sino-français la langue française est devenue une des langues les plus recherchées, ce qui permet d'avoir plus d'opportunités d'exercer les activités professionnelles où est pratiquée langue française.
- 3) Mieux s'affronter aux challenges sur le marché du travail et avoir un meilleur épanouissement personnel est la motivation importante d'inciter à apprendre le français.

Deuxièmement, nous sommes capables d'éprouver empiriquement que les aptitudes intellectuelles pour l'apprentissage des langues étrangères et les traits variables de la personnalité ont des influences sur l'efficacité de l'apprentissage, cependant, ces deux facteurs varient d'un individu à l'autre et constituent des facteurs extrêmement personnels, à tel point que ce serait peu possible pour nous de les mettre en pages exhaustivement.

Pendant tout l'apprentissage, l'apprenant doit les percevoir, les décoder, leur donner un sens, les assimiler en activant son propre schématisation cognitive et finalement les mémoriser à long terme et intégrer de nouvelles formes linguistiques dans la grammaire interlinguale. Donc, si nous allons investir en grande partie les effets de la langue maternelle, ce n'est pas seulement parce que les influences des connaissances linguistiques préalablement acquises peuvent être prises en compte et étudiées de manière plus immédiate et systématique par rapport à d'autres acteurs agissant sur l'acquisition de l'interlangue ; c'est qu'à l'aide du modèle d'évaluation et

de vérification d'hypothèses, les processus de formulation et d'assimilation des règles interlinguales se concrétisent de sorte que le rôle de la langue maternelle joué sur l'acquisition de l'interlangue peut être pris en compte de manière plus systématique. De l'autre côté, la mise à l'évidence des aspects psycholinguistiques est contribuable pour sous-tendre notre analyse suivante destinée à rendre compte de la fonction de la langue maternelle pour le développement de l'interlangue et les façons dont elle agit sur son fonctionnement.

Il implique bien que le fonctionnement de l'*input* et le *feedback* ne peut se passer sans la coopération du système de la langue maternelle ainsi que les connaissances acquises par la langue maternelle. Dans l'étape de l'*input*, l'apprenant évalue les hypothèses tout en passant par la comparaison entre les données linguistiques et la structuration de sa première langue pour automatiser les hypothèses dans le système de l'interlangue ; de même pour le *feedback* : dans cette étape productive, l'apprenant vérifie l'adéquation de ses hypothèses dans un cadre de communication, mais en cas de l'incompréhension due aux déficits linguistiques ou socioculturel de la langue seconde, pour maintenir même sauvegarder la communication et les intentions communicationnelles avec son interlocuteur, il est obligé de trouver des moyens de compensation en recourant consciemment soit à la grammaire de la langue maternelle soit au système conceptuel préalablement instauré et connu par l'intermédiaire de la langue maternelle. Le rôle de la langue maternelle est donc digne d'être étudié de façon approfondie dans l'optique de la linguistique de même que celle de la socioculture.

« ... Une personne sait parler une langue, sa langue, sa propre langue, cependant durant les premières étapes d'apprentissage d'une nouvelle langue, il y a de nombreuses choses qu'elle n'a pas encore apprises ... Que peut-il faire sinon de se servir de ce qu'elle connaît déjà pour établir ce qu'elle ne connaît pas ? Pour un examinateur qui sait parler la langue cible, l'apprenant va substituer avec détermination ses habitudes natives à celles de la langue cible. Mais du point de vue

de l'apprenant, tout ce qu'il fait est tout ce qu'il peut faire de mieux : pour combler les lacunes, il se réfère comme moyen d'aide à ce qu'il connaît déjà. » (ma propre traduction NEWMARK R. 1968, p. 159)⁸

Une autre raison pour laquelle nous insistons sur les fonctions de la langue maternelle, consiste au fait que la prise en conscience des effets de la langue maternelle ainsi que ceux des cultures maternelles donne à l'enseignant de la possibilité de mieux comprendre les stratégies appliquées par l'apprenant, de prévoir des difficultés de l'apprentissage issues des interférences structurales ; en particulier pour l'apprentissage guidé, les apprenants sont susceptibles d'être exposés aux mêmes informations linguistiques et dans les situations d'apprentissage similaires, l'enseignant peut très bien prendre des initiatives de mettre au point une série d'informations linguistiques adéquates aux apprenants en fonction des objectifs à atteindre et de certaines étapes de la progression des apprenants.

Malgré des bases neuropsychologiques éventuellement similaires, nous pouvons constater dans la partie précédente cherchant à établir la distinction entre l'apprentissage de la langue maternelle et la langue seconde que l'investigation des différences ne peut guère s'appliquer sans la prise en conscience des apports de la langue maternelle tant pour le développement linguistique que sur l'extension psychologique et socioculturelle.

Aux mêmes contenus de l'*input*, les systèmes d'interlangue chez les apprenants de différentes langues maternelles et de différentes culturelles n'ont pas forcément les mêmes configurations de variabilité ni les mêmes modalités malgré les points

⁸ «... a person knows how to speak one language, say his native one, but in his early stages learning the new one, there are many things he has not yet learned to do... What can he do other than use what he already knows to make up for what he doesn't know? To an observer who knows the target language, the learner will seem to be stubbornly substituting the native habits for target habits. But from the learner's point of view, all he is doing is the best he can : to fill in gaps of training he refers for help to what he already knows. »

communs, ne serait-ce que pour la spécificité du processus de leur apprentissage. Pourtant, « *les apprenants ne peuvent pas apprendre des faits de langue qui seraient absents de l'input qui leur est présenté,* » (VOGEL K. 1995, p. 122). C'est assez dire l'importance de l'*input* à l'égard du développement de l'interlangue. Les principes suivant lesquels les matières à enseigner doivent être délibérément choisies et les ordres qui guident la mise en place des contenus contribuent tous d'une manière à autre à l'assimilation des connaissances linguistiques et socioculturelles et par conséquent à la progression systématique de l'interlangue.

Tout compte fait, les facteurs relatifs à l'apprenant ne sont pas capables de déterminer tous seuls la performance de l'apprentissage, ni les facteurs concernant l'*input* et les connaissances pré-acquises. C'est toujours l'ensemble de ces facteurs et leur interaction qui sont à l'origine des différentes manières de traitement de l'*input*. Par ailleurs, quelle que soit l'interaction des éléments conditionnant l'apprentissage, l'intériorisation du saisi linguistique se déroule inévitablement par l'exploitation du mécanisme neuropsychologique qui est encadré et s'appuie en grande partie sur les acquis de la langue maternelle.

2.3 Les facteurs internes : le processus cognitif et la langue maternelle

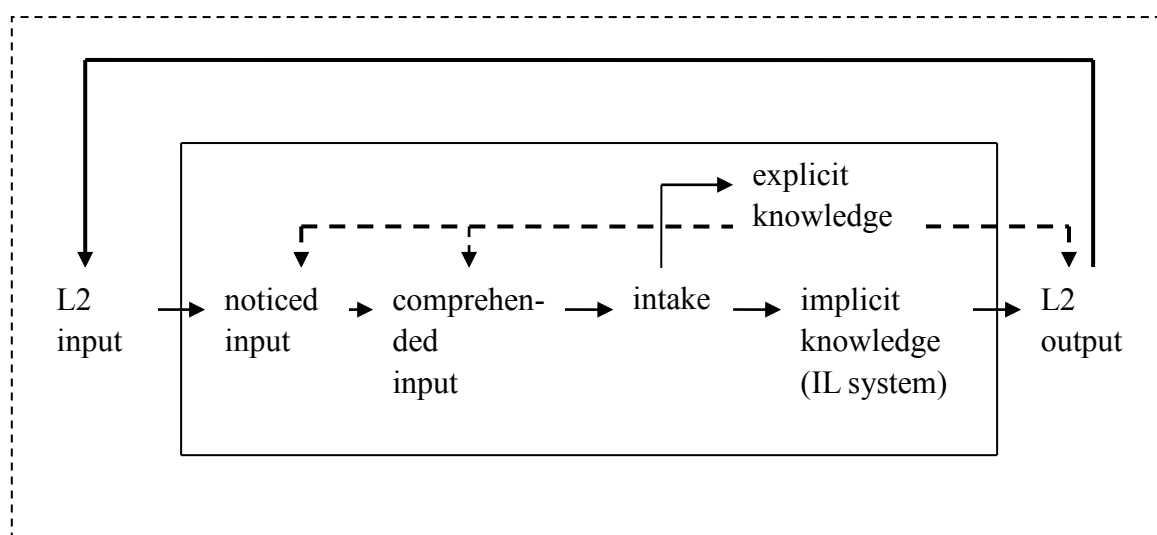
Non seulement ce qui est acquis – les règles grammaticales et les structures – fait l'objet des recherches théoriques portées sur l'interlangue, mais également comment elles sont acquises et de quelles manières les acquis sont représentés intéressent davantage les études dans ce domaine. La notion clé de « processus de l'acquisition » est donc dorénavant axée sur les perspectives cognitives et le développement psychologique tout au long de l'évolution linguistique de l'apprenant, plus précisément, le processus de l'apprentissage étudié à travers la progression cognitive est inévitablement relatif à la mise en application des stratégies contribuable au développement de l'interlangue.

2.3.1 Le parcours bref du processus d'élaboration et de vérification d'hypothèses

Avec l'observation de différents points de départ et l'introduction d'une variété d'arguments, les travaux de recherches sur l'acquisition de la langue étrangère aboutissent à des résultats variables, si bien que la réalisation d'une synthèse complète est peu envisageable ; cependant, les divergences se caractérisent par le fait que les observations, quelles que soient les façons de leur mise en place, s'enracinent dans les compétences des apprenants, conçues comme un système abstrait. Ces travaux sont centrés sur ce que connaissent les apprenants, mais non sur ce qu'ils font, le noyau dur de ces réalisations n'est pas l'abstraction des connaissances linguistiques, mais l'extension auquel les apprenants parviennent à manier les propriétés linguistiques et fonctionnelles de la langue et le processus mental concerné. Ils reconnaissent que « manier » implique un développement graduel et qu'il subsiste le degré de ce que les apprenants peuvent partiellement connaître sur le savoir de la langue. D'autre part, en cherchant à expliquer la représentation des connaissances de la langue cible, les études s'intéressent aussi aux façons dont le savoir se manifeste pour différents stades du développement. Avec ces convergences, l'interlangue, ainsi que le processus de l'apprentissage peuvent être décrits systématiquement, et des modèles que nous allons expliquer laissent voir les indications de références qui nous permettent de comprendre les caractéristiques de l'interlangue sous de différents angles et en même temps des contraintes de ces modèles synthétisés.

Gass (1988) avance un modèle général qui est schématisé ci-dessous. Dans son développement, il distingue (1) l'*input* aperçu ou l'*input* noté (*aperceived or noticed input*), (2) l' *input* compris (*comprehended input*), (3) l'intake et (4) l'intégration (*intergration*). L'*input* aperçu est considéré comme le premier stade d'acquisition, cependant, tout l'*input* aperçu ne peut être compris ou contribuer à la compréhension des contenus présentés ; et parallèlement, tout l'*input* compris ne devient pas l'*intake*. Comme l'indique Gass, « *ce qui est compris peut être inscrit dans les composants de l'intake ou bien n'être utilisé par l'apprenant pour rien d'autre que la communication.*

» (GASS S., p. 205)⁹ Dans ce cas-là, l'*intake*, selon Chaudron (1985), est présenté comme « un processus qui médiate entre l'input de la langue cible et le registre intériorisé des règles de l'apprenant. » (CHAUDRON C., p. 206)¹⁰ L'*intake* ne fera partie du système des connaissances implicites qu'au moment où les contenus de l'*intake* seront assimilés intégralement.



Dans le schéma, un autre composant est ajouté – le savoir explicite, GASS présume l'existence du savoir explicite quand certains contenus de l'input peuvent être traités et mis en stockage et qu'il n'est pas possible de les intégrer dans le système de l'interlangue, ce stockage est caractérisé par les représentations vraisemblables des règles de la langue cible et considéré comme favorable pour les stades de l'*intake* et l'*output*.

Sur la base de ce processus général, différentes recherches sont appliquées sous différents aspects : la théorie de Selinker (1972) considère les connaissances implicites de la langue étrangère et les stratégies d'apprentissage qui favorisent le développement de celles-ci ; la théorie du « monitor » de Krashen (1973) insiste sur l'identification des relations entre les connaissances implicites et explicites et les manières dont elles sont représentées par l'output ; la théorie de variabilité de Tarone

⁹ “ what is comprehended can either feed into the intake component or, alternatively, it may be not used by the learner for anything beyond communication.”

¹⁰ “ a process which mediates between the target language input and the learner's internalized set of rules.”

(1983) considère la variabilité comme le produit de différentes utilisations de connaissances implicites et explicites, surtout pour les connaissances explicites puisqu'elles ne sont pas qualitativement assimilées comme les connaissances implicites, et qu'elles peuvent progresser au fur et à mesure de l'introduction de nouvelles entrées linguistiques et avoir ainsi des répercussions sur les connaissances implicites.

En un mot, la théorie de GASS, en tant que synthèse générale d'une variété de descriptions sur le système de l'interlangue, inspire fortement des recherches théoriques dans ce domaine, ce qui diffère sur les modèles, ce sont les rapports qu'ils entretiennent entre tous les composants du processus de l'apprentissage. Cependant, ce dont s'abstient dans la théorie de GASS, c'est de mettre à l'évidence la vraisemblance des connaissances explicites en ignorant volontairement les fonctions des acquis linguistiques préalablement existants, ainsi que leurs façons d'intervention dans le processus de l'*intake* et de l'*output*. Le modèle que nous allons passer en revue offre une approche explicative destinée à essayer de concrétiser et de systématiser les procédures d'apprentissage de la langue étrangère sous l'angle psycholinguistique avec une considération importante des manières dont les apprenants organisent leurs connaissances explicites et implicites. Si nous allons centrer notre attention sur ce modèle, c'est qu'avec sa prise en compte de la dimension psycholinguistique, il est en mesure de nous situer sur une base théorique favorisant l'action de bien cibler un acteur bien actif sur la formation de l'interlangue et d'expliquer les façons dont il agit sur les comportements de l'apprentissage en association avec la perspective de la linguistique et de la socioculture.

Appuyée sur la recherche de l'acquisition de la langue maternelle, la conception de l'élaboration et de la vérification d'hypothèses a été développée et améliorée pour l'acquisition des structures de la langue seconde. Cette hypothèse a été d'abord esquissée par Chomsky et ensuite avancée par lui-même et d'autres chercheurs. Aujourd'hui, la mission sous-jacente est toujours d'essayer de prouver l'existence de

« language acquisition device », mécanisme d'une grammaire universelle responsable de l'acquisition des langues. L'enfant est donc muni dès sa naissance d'un pouvoir d'utilisation des universaux langagiers innés, accompagné d'une capacité d'élaboration et de vérification d'hypothèses lui permettant de confronter les faits de la langue qu'il est en train d'apprendre et de les intégrer progressivement jusqu'à l'acquisition complète de la langue grâce aux formes grammaticales universelles. Tout au long de l'apprentissage, il est question des cycles dans lesquels l'enfant conçoit, à partir des chaînes superficielles, les connexions profondes pour les reconstituer et les assimiler à l'aide de la grammaire générative et transformationnelle. Pourtant, les séquences superficielles des énonciations des langues concernées n'étant pas toujours réalisées de façon régulière comme la simplification de la production, nous avons du mal à prendre en compte les procédures de la transformation séquentielle en faveur des structures profondes. Abstraction faite des caractères structuraux propres à chaque langue, comment l'enfant parvient-il à percevoir les connexions profondes et à les différencier des connexions superficielles ?

Maintenant, les controverses se voient perpétuelles au sein du débat pour comprendre si la constitution et l'assimilation cognitives des représentations du savoir linguistique s'opèrent en parallèle avec le mécanisme de la grammaire universelle. Effectivement, si l'idée est admise que le dispositif de l'acquisition langagière (LAD) constitue un mécanisme inné avec les universaux langagiers, les processus d'élaboration et de vérification d'hypothèses se réalisent de manière régulière et systématique, comme quoi, faute de l'opérationnalité méthodologique, l'hypothèse de cet innéisme échappe à toutes les justifications empiriques et les pratiques dans le champ d'enseignement des langues étrangères, sans compter la fiabilité au plan de l'épistémologie.

Contrairement à ce point de vue, notre attention ne se prête plus aux modes de la transformation des structures superficielles en structures profondes via le mécanisme inné, nous interprétons le développement de l'acquisition des langues en nous plaçant

dans une autre perspective qui nous repère vers les conditions extérieures de l'apprentissage – la représentation des données linguistiques et la reproduction du savoir linguistique chez les apprenants, à savoir l'*input* et le *feedback*, dans ce cas-là, les processus de l'élaboration et de vérification d'hypothèses doivent assumer les caractères abstraits et aléatoires.

Corder a ajusté son modèle de complexification tout en appliquant cette conception au service de l'approche d'élaboration et de vérification d'hypothèses pour l'apprentissage des langues étrangères qui est d'ailleurs considéré comme relevant de processus continuels. Dans ce contexte, la question de justifier pour de bon le fonctionnement du mécanisme inné ainsi que celui des universaux grammaticaux ne paraît plus de la première importance. D'après les chercheurs qui se succèdent, d'une part, les conditions cérébrales sont déjà installées depuis la naissance et se présentent comme une sorte de socle sur lequel se déroule l'apprentissage d'un nouveau système linguistique ; d'autre part, la langue source joue un rôle de référence qui permet à l'apprenant de faire valoir le savoir d'une nouvelle langue afin d'élaborer ses hypothèses et du même coup d'établir les connaissances structurales et lexicales fondamentales et indispensables de l'interlangue. Au fur et à mesure de la progression de la compétence en interlangue, l'importance de la langue maternelle comme un repère d'élaboration d'hypothèses diminue en même temps que l'amélioration de la capacité d'exploiter les acquis d'interlangue pour qu'ils soient de plus en plus conformes aux règles linguistiques de la langue à apprendre.

Ces comportements langagiers sont résumés par Vogel par les notions de **transfert** et de **généralisation**. Au moment de produire des énoncés destinés à réaliser les intentions communicatives, l'apprenant est confronté souvent à des lacunes linguistiques par rapport à la langue cible ; il est obligé de ce fait de faire appel à des stratégies de production pour compenser les déficits et sauvegarder l'objectif de la communication, et ces stratégies de formulation, particulièrement aux premiers pas de l'apprentissage, se réfèrent aux connaissances linguistiques que la langue maternelle a

transmises à l'apprenant, autrement dit, les hypothèses élaborées appuyées sur la langue maternelle relevant plutôt du processus de transfert. Avec le développement des compétences linguistiques et communicatives, l'apprenant dépend davantage des stratégies visant à activer les connaissances interlinguales ou le savoir plus proche de la langue cible de façon à vérifier la conformité de ses connaissances interlinguales et l'adaptation de son savoir aux contextes communicatifs, plus précisément, ce processus d'élaboration et de vérification d'hypothèses est relatif à l'opération de généralisation.

Pour mieux prendre en compte ces processus, Corder et ses successeurs, au lieu de se consacrer à la quête des sources génétiques, se tournent vers d'autres façonnements : les conditions extérieures de l'apprentissage, dont l'*input* et le *feedback* sont mises en relief. Dans l'intention de faciliter notre investigation, nous allons d'abord schématiser les opérations de manière simplifiée à partir de l'application de Vogel :

input (données linguistiques)	feedback (activation des connaissances impliquées pendant l'input)
Identification (élaboration des hypothèses en comparaison avec du savoir et la langue acquis)	Formulation (production à l'aide du savoir intégré dans l'étape de l' <i>input</i> ou élaboration des hypothèses réalisées en LE)
Évaluation et formulation (confirmation ou modification des hypothèses)	Vérification et reformulation (confirmation ou modification des hypothèses)
Assimilation	Intégration

(transformation des hypothèses confirmées en savoir intégré)	(automatisation du savoir linguistique)
--	---

Dans les situations de l'apprentissage de la langue étrangère, les données linguistiques auxquelles est exposé l'apprenant fournissent les sources supplémentaires pour mettre en œuvre l'élaboration des hypothèses, avec l'alimentation des données linguistiques, nous pouvons induire de façon théorique ou empirique des régularités pour conclure cette inférence réceptive. Du schéma ci-dessus nous pouvons réaliser que l'opération de l'*input* implique en fait deux phases : l'élaboration d'hypothèses et le rejet ou la modification d'hypothèses. L'apprenant est confronté à une série d'éléments de l'*input* qui viennent de l'enseignant, des textes, du matériel pédagogique, de l'interlocuteur, du média, etc., il est contraint de mettre en application des stratégies visant à bien assimiler les représentations linguistiques de toutes dimensions, telles que les structures, le lexique et la grammaire. Il identifie les nouvelles formes linguistiques avant d'instaurer ses propres hypothèses sur les régularités de LE, l'opération de l'établissement d'hypothèses étant qualifiée comme un processus réceptif, l'apprenant compare les données de l'*input* avec ses règles d'hypothèses en se référant au savoir linguistique préalablement acquis, éventuellement, à la langue maternelle ; ensuite, il effectue l'évaluation de ses hypothèses pour tester ses adéquations. Si la réponse est positive, c'est à dire si l'*input* que l'apprenant reçoit grâce à différentes matières va dans le même sens que ses propres hypothèses évaluées, les données linguistiques seront justifiées et ensuite automatisées dans la mémoire de façon perpétuelle. Si la réponse d'évaluation est au contraire négative, l'apprenant reproduit la procédure d'évaluation d'hypothèses ; dans ce cas-là, le nouvel *input* fournit un socle pour stimuler une nouvelle procédure d'évaluation mise en place par un contrôle cognitif : une nouvelle comparaison entre les données linguistiques et celles dont il a douté pour cause d'inadéquation, et ce renouvellement se déroule avec répétition jusqu'à ce que la

reformulation d'hypothèses soit conforme aux normes de la langue interlinguale ou de la langue cible. Il est à noter que l'apprenant est susceptible de conserver les hypothèses fausses, effectivement, car les déficits du savoir linguistique sont plus ou moins importants entre la langue de départ et la langue cible et que les évaluations subjectives et falsifiées ne sont pas exclues.

Étant donné que l'apprentissage des langues étrangères se caractérise par des progressions continues et que la procédure d'évaluation et de vérification des hypothèses est réalisée par la compréhension et la production, celle-ci mérite aussi une importante analyse.

Le processus de vérification est déclenché avec la mise en marche de ses hypothèses évaluées et automatisées dans son savoir linguistique ; autrement dit, l'apprenant formule ses hypothèses en les confrontant à la production en langue cible pour justifier l'adéquation de ces hypothèses à la production des natifs. Dans le cas où la confrontation est reconnue par l'apprenant, la confirmation des hypothèses est faite et celles-ci peuvent être réactivées à tous les moments de communication ; sinon, elles sont classées dans le programme de modification et les activités cognitives seront stimulées pour favoriser la réalisation d'une nouvelle vérification. Il est à noter que la vérification d'hypothèses du *feedback* ne doit pas être étudiée de façon symétrique par rapport à l'évaluation d'hypothèses de l'*input*, en effet, celle-là est non seulement plus capable de mettre en évidence l'application de ce modèle par la concrétisation du processus, mais également, c'est la production qui nous permet d'avoir la possibilité de déduire empiriquement les manières dont a lieu le processus de l'*input*.

En comparaison avec la procédure réceptive, ce déroulement s'applique avec le *feedback* – un facteur moteur pour la progression de l'apprentissage dont la qualité peut déterminer les points de vue de l'apprenant par rapport à sa décision de vérification des hypothèses. Le *feedback* positif donne lieu à la confirmation des structures et des éléments grammaticaux hypothétiques, tandis que le *feedback* négatif conduit à la rectification des hypothèses. l'efficacité du *feedback* ne dépend pas

forcément du fait que celui-ci est positif ou négatif. D'après Vigil et Oller (1976, p. 116), elle peut être liée à d'autres acteurs : le *feedback* est plus efficace pour l'apprentissage quand il est négatif au plan cognitif et pourtant positif au plan affectif concernant par exemple les dimensions de la motivation, l'aptitude pour les langues étrangères, l'âge, etc. de l'apprenant.

Le modèle d'évaluation et de vérification d'hypothèses est d'autant plus applicable pour l'acquisition guidée qui est notre champ d'études dans la mesure où l'*input* et le *feedback* peuvent être mis au point de façon explicite. Si l'on vise un progrès concret pendant une certaine étape de progression, un *feedback* négatif est proposé directement par l'enseignant indiquant et corrigeant les erreurs de l'apprenant, de même que le rejet des hypothèses non évaluées au moment de l'*input* du savoir linguistique, donc, ces deux certitudes procurées de manière immédiate informent le mieux l'apprenant dans la validité de ses hypothèses dans la mesure où elles se justifient directement si les faits de la langue évalués et vérifiés correspondent aux normes de la langue cible. Tout comme résume Vogel : « *L'acquisition guidée est en effet le seul contexte qui réussisse les conditions optimales pour planifier et réaliser l'utilisation ciblée de l'information négative directe, donc pour accélérer de manière efficace la progression de l'apprentissage.* » (p. 117- 118)

A cela, il ajoute : « *Le modèle d'évaluation et de vérification d'hypothèses permet non seulement de mieux saisir les spécialités des situations d'acquisition (acquisition naturelle vs acquisition guidée), il permet également et surtout d'expliquer de façon plus adéquate les processus d'acquisition de la langue seconde. Il peut s'appliquer à des réceptives et des productives de la langue, ainsi qu'à toutes les formes de la langue parlée et de la langue écrite.* » (*ibid.* p. 118-119)

Tous les modèles visant à l'explication de l'acquisition de l'interlangue que nous avons présentés montrent clairement que le processus de l'apprentissage de la langue étrangère ne passe jamais pour passif, surtout dans le modèle d'évaluation et de vérification d'hypothèses, l'*input* et le *feedback* constituent deux étapes concluantes

qui mettent en jeu tous les éléments concernant les faits langagiers et les activités psychologiques. Durant l'évaluation et la vérification d'hypothèses, l'apprenant met consciemment en interaction les données linguistiques venant de façon directe ou indirecte et les activités de programmation cognitive telles que les stratégies d'apprentissage et de communication, et ainsi construit-il progressivement ses connaissances interlinguales tout en élaborant et justifiant les hypothèses par ses structures cognitives personnelles sur les nouvelles structures pour les intégrer à long terme.

2.3.2 Les effets de la langue maternelle dans l'interlangue

La langue maternelle ne constitue qu'un des facteurs qui conditionnent l'acquisition de l'interlangue, comme nous avons vu, l'âge, la motivation, la facilité pour l'apprentissage des langues, l'expérience sociale vécue, les situations de l'apprentissage peuvent tous prendre part aux conditions de la formation du système transitoire. Les connaissances s'étendant sur les cultures maternelles, ainsi que les structures cognitives et la catégorisation du monde déjà élaborées par l'intermédiaire de la langue maternelle, peuvent avoir autant d'effets sur le développement de l'interlangue et le traitement des données linguistiques.

Étant donné que la langue seconde ne peut être apprise qu'en superposition avec la langue maternelle, il semble inévitable que la structure de celle-ci et ses effets aient des répercussions sur l'apprentissage de la langue étrangère. Grâce au savoir de la langue maternelle, l'apprenant établit petit à petit de l'expérience et un certain capital du savoir encyclopédique concernant les connaissances du monde extérieur, tels que les concepts, les notions et les catégories ; le système de référence grammaticale et de conceptualisation spécifique est ainsi édifié et agit sur les modes des conduites et de pensée ; l'apprenant n'arrive pas, malgré la volonté, à échapper radicalement à l'influence du système de référence représenté par la langue maternelle au moment où il est question de bien décoder les nouvelles formes structurales et lexicales et les

intégrer dans son système interlangual.

Pour résumer, « *la présence dans l'interlangue de traits de la langue maternelle, qui peuvent être observés empiriquement dans la performance, dans la prononciation, la prosodie, le lexique ou la grammaire conduit à s'interroger non seulement sur les mécanismes de transfert, mais aussi sur la façon dont l'interlangue s'appuie sur un système linguistique déjà intériorisé. Diverses études montrent comment des catégorisations issues de la langue maternelle aident à expliquer certains traits de l'interlangue et de son développement, notamment du point de vue sémantico-grammatical.* » (BESSE H. et PORQUIER R. 1991, p. 226)

2.3.2.1 Les études contrastives

Du fait que deux systèmes linguistiques se mettent en interaction et contribuent en même temps à la formation de la langue de l'apprenant, les études contrastives, ayant pour l'objet de réaliser la description et la comparaison entre deux langues, se montrent à première vue fortement prioritaires et mieux adaptées à la finalité de notre travail, si bien que dans cette partie, nous allons passer en examen l'analyse contrastive et chercherons à repérer les avantages et les défauts de cette approche dans le but de trouver une solution pour compenser ces derniers.

2.3.2.1.1 L'objet de l'analyse contrastive : différences linguistiques

A priori, plus deux systèmes linguistiques se ressemblent, plus facile paraît l'apprentissage d'une langue ou de l'autre, c'est ce concept empirique qui conduit les linguistes à appliquer une étude contrastive portée sur la description appropriée de deux langues visant à identifier leurs similitudes et différences au service de l'acquisition de l'interlangue. Se référant à la comparaison de deux systèmes linguistiques, les partisans de l'analyse contrastive affirment que les éléments similaires à la langue maternelle sont faciles à apprendre, et ceux qui sont différents sont difficiles. « *The greater the difference between two systems, i.e. the more*

numerous the mutually exclusive forms and patterns in each, the greater is the learning problem and the potential area of interference. » (WEINREICH U., 1953, p. 1) Appuyée sur la certitude que les différences linguistiques peuvent servir de prédictions pour les difficultés de l'apprentissage, est née l'hypothèse de l'analyse contrastive : *« Where two languages were similar, positive transfer would occur; where they were different, native transfer, or interference, would result. »* (LARSEN-FREEMAN D. et LONG M-H, 2005, p. 53) Cette perspective sous-tend immédiatement la déduction plus avancée : *« toute différence interlinguistique, différence recensée selon le cadre descriptif de la linguistique structurale, sera source de difficulté d'apprentissage, donc cause d'erreurs. »* (VERONIQUE D. 1997) Ainsi, les différences linguistiques sont considérées de manière à pouvoir être enregistrées comme l'origine radicale de l'interlangue, si bien que prévenir les difficultés de l'apprentissage et les erreurs de la production devient la mission de l'hypothèse de l'analyse contrastive.

Pour expliciter la binaire prédictibilité schématisée sous forme de similarité/différence = facilité/difficulté, nombre d'analyses contrastives sont appliquées. Entre autres, l'expérience effectuée par Stockwell, Bowen et Martin auprès d'un anglophone apprenant l'espagnol (évoqués par LARSEN-FREEMAN D. et LONG M-H., p. 53 - p. 54) préférerait reconnaître les différentes sortes de « différences » et leur attribuer des degrés différents de « difficultés ». Le tableau ci-dessous représente une version simplifiée cherchant à discerner l'échelon des difficultés. Progressivement, les difficultés de l'apprentissage s'accroissent des formes en L1 se décomposant en plusieurs formes en L2, à celles qui sont seules en langue 2 mais qui se présentent en L1 par deux ou trois formes différentes; en passant par des structures qui sont présentes en langue maternelle et absentes en langue étrangère. Ce qui est le plus difficile, c'est la fission et le moins difficile la correspondance.

--	--	--

Sorte de difficulté	L1 : anglais	L2 : espagnol	exemple
1 fission	x	x y	<i>for</i> est à la fois <i>por</i> et <i>para</i>
2 nouveauté	o	o	sexe grammatical
3 absence	x	o	do comme porteur de temps
4 union	x y	x	<i>his/her</i> est réalisé comme forme unique <i>su</i>
5 correspondance	x	x	<i>-ing, -ndo</i> comme complément de verbes de perception, i.e. <i>I saw the man running ; vi a los hombres corriendo</i>

C'est ainsi que la hiérarchie des difficultés d'apprentissage est établie et que la liste de prédiction des problèmes d'apprentissage provenant de la description de la langue étrangère et de la langue maternelle est mise en place à condition que cette liste hypothétique soit justifiée correctement.

Sur la dimension de l'enseignement et de l'apprentissage, l'étude comparative prétend être le moyen unique qui permette de repérer les zones de difficultés chez l'apprenant et de les prévenir. Par ailleurs, des linguistes considèrent que la linguistique comparative fournit les meilleurs outils pour l'enseignement de la langue et la comparaison des structures de chaque langue ; ce qui, par conséquent, favorise pour les enseignants la possibilité d'anticiper les erreurs de l'apprenant et d'établir une programmation cohérente en faveur des progressions de l'assimilation des structures et de la grammaire. Sous l'aspect hypothétique de la linguistique contrastive, l'acquisition de la langue seconde est influencée et déterminée exclusivement par les structures de la langue que l'apprenant possède déjà, dont la langue maternelle ; et l'apprenant a forte tendance à transférer les formes de la langue maternelles aux formes de langue cible.

2.3.2.1.2 Les faiblesses et les avantages des études contrastives

Pourtant, l'hypothèse de l'analyse contrastive paraît problématique sous deux aspects : absente est la mise en évidence des prédictions ; et souvent ce sont les similitudes, mais pas les différences qui provoquent les plus grands problèmes.

Pour le premier aspect, le rayon de l'application de cette théorie reste fortement limité si tous les dysfonctionnements prévus n'apparaissent pas, c'est-à-dire, si toutes les difficultés d'apprentissage ne sont pas forcément sous-jacentes dans les erreurs de la production ; et suite à cela, l'établissement de la description et de la comparaison de deux langues n'a pas de révélateur. En plus, la liste des « erreurs » ne passera pas pour complète et pertinente si l'on ne connaît pas correctement les grammaires des deux langues concernées. Une importante quantité d'études contrastives a été appliquée, mais les expériences sont souvent fragmentaires et elles ne donnent pas de résultats conséquents en l'absence de tests empiriques, sans parler de la possibilité de systématiser le rapport entre la similarité de deux structurations linguistiques et la facilité de l'apprentissage à partir des données observables. « *The list of problems resulting from the comparison of the foreign languages with the native language...must be considered a list of hypothetical problems until final validation is achieved by checking against the actual speech of students.* » (LADO R. 1957, p. 72)

D'un autre côté, la faiblesse majeure de l'étude contrastive s'ancre dans la confusion entre la description linguistique d'une structure déterminée et les manières et les modalités mises en œuvre par l'apprenant. Une telle structure de la langue A est sans doute très difficile à décrire par rapport à la langue B pour les linguistes, mais très facile pour l'appropriation, ou inversement, très facile à expliquer du point de vue linguistique, mais elle entraîne des difficultés ou des complexifications des mécanismes cognitifs mis en place. Pour bien illustrer cette idée, nous prenons un exemple entre le chinois et le français : pour la langue française, les propositions subordonnées introduites par les pronoms relatifs ne trouvent pas de structures

analogues en chinois, elles se représentent généralement par les déterminants qui peuvent être considérés comme les adjectifs en français, ex. le livre que j'ai acheté= j'ai acheté + de (particule structurale, marque de déterminant) + le livre (wǒ mǎi de shū). Les linguistes ou les enseignants ont beau bien expliquer les structures systématiques des pronoms relatifs, les apprenants français de chinois manifestent une grande difficulté pour les automatiser. De même, BESSE H. et PORQUIER R. (1984, p. 205) signalent que la distance ou la proximité formelle entre les langues est un facteur susceptible d'induire des comportements linguistiques et cognitifs peu identiques chez les apprenants des langues maternelles différentes. Ainsi, la transposition de structures est plus concevable de l'italien en français (en raison de leur origine linguistique commune et de la proximité structurale) que du japonais en français : « * (ils) nous viennent à sauver (*vengono a salvare* en italien) », à la place de « ils viennent nous sauver » ; « * cette école dans salle combien il y a » en japonais, à la place de « combien de salles y a-t-il dans cette école ». (cité par LARRUY M-M, 2003, p. 67)

Pour le deuxième aspect, Buteau (1970) trouve chez les natifs anglophones apprenant le français que les énoncés français correspondant littéralement aux phrases anglaises équivalentes ne sont pas forcément les plus faciles à maîtriser. Le même phénomène est observé par Torrey (1971) :

« Quand deux séries de matériel à apprendre sont assez différentes ou aisément distinguées par l'apprenant, il y a relativement peu d'interaction, parce que l'apprentissage de l'une a peu d'effet sur l'apprentissage de l'autre. Si les deux sont similaires de manière à ce que l'apprentissage de l'une serve partiellement à l'apprentissage de l'autre, il doit y avoir facilité, ou transfert positif. Pourtant, si les similitudes soit des stimulus soit de réponses sont telles que les réponses interfèrent l'une avec l'autre, il y aura par suite de plus en plus d'interférence au fur et à mesure

que la similarité s'accroît. » (TORREY J. p. 226, ma traduction) ¹¹

De même, Wode évoque: « *Only if L1 and L2 have structures meeting a crucial similarity measure will there be interference, i.e. reliance on prior L1 knowledge.* » (WODE H., 1978, évoqué par LARRUY M-M, p. 69). D'autres démonstrations fondées sur l'observation des expériences peuvent nous servir de repères permettant de consolider l'idée que l'analogie de deux langues ne conditionne pas la hiérarchie des difficultés, contrairement à cela, les difficultés de l'apprenant peuvent être d'autant plus présentes que la proximité de deux systèmes linguistiques entrave l'assimilation des nouvelles règles.

Les études structurales consacrées à la grammaire contrastive ignorent le fait que les analogies et les dissemblances entre deux systèmes linguistiques et le traitement des moyens linguistiques en vue de la production et la compréhension dans la langue cible sont deux choses très différentes. La linguistique contrastive ne s'occupe que de la première, mais pas de l'autre. D'un côté, les études contrastives sont peu justifiables faute de la prise en compte du développement des stades de l'apprentissage d'une langue étrangère ; autrement dit, apprendre une langue étrangère met en jeu une complication de la procédure psychologique, et les études comparées ne perçoivent pas la possibilité de délimiter les dimensions psycholinguistiques sur lesquelles se déroule la progression de l'interlangue, sauf que les behavioristes réduisent l'apprentissage de la langue étrangère à l'installation d'une série de nouvelles habitudes linguistiques réalisée par stimulus-réponse. Il n'est donc pas question de nier que la linguistique comparative n'est pas en mesure d'expliquer les processus et les façons dont l'apprenant traite les informations linguistiques d'une autre langue. D'un autre côté, malgré les effets avantageux de la langue maternelle impliqués, les analogies ne sont pas abordées à juste titre par rapport aux différences

¹¹ When two sets of material to be learned are quite different or are easily discriminated by the learner, there is relatively little interaction, that is, learning one has little effect upon learning the other. If they are similar in such a way that the learning of one serves as partial learning of the other, there may be facilitation, or positive transfer. If, however, the similarities either of stimuli or responses are such that responses interfere with one another, then there will be greater interference as similarity increases.

linguistiques, les différences entre deux langues qui sont susceptibles de faire comprendre les difficultés durant tout l'apprentissage n'excluent pas le fait que les ressemblances linguistiques favorisent l'intégration des règles de la langue cible, les influences positives de la langue maternelle doivent donc être sérieusement prises en compte dans l'acquisition de l'interlangue.

Du point de vue socioculturel, étant donné que les faits linguistiques ne se dissocient jamais de ceux des cultures, et que le bon maniement du savoir linguistique n'est pas équivalent de la réussite de la communication avec l'entourage de la langue cible, les plus grands obstacles durant tout le développement de l'interlangue ne s'accroissent pas toujours par les différences structurales d'entre deux langues, les difficultés extra-linguistiques peuvent entraver d'une manière ou d'une autre la progression linguistique de l'apprenant. L'acquisition du lexique, des syntaxes d'une langue étrangère doit donc avoir lieu en parallèle avec l'amélioration de la compétence de communication tenant dans une large mesure à l'enrichissement des connaissances socioculturelles. Les principes de l'analyse contrastive prêtent une plus grande attention aux divergences structurales entre différentes langues en considérant que celles-ci constituent le seul facteur pour freiner l'intériorisation des règles grammaticales d'une nouvelle langue, et la dimension socioculturelle n'y est pas impliquée intégralement pour tenir compte des difficultés de l'apprentissage de la langue cible.

Au risque de l'inadéquation des perspectives épistémologiques manifestée dans l'approche comparée qui risque, à elle seule, de restreindre notre vision sur l'interlangue, les études contrastives, en tant que description comparée de deux systèmes linguistiques, se révèlent fonctionnelle sous l'angle méthodologique pour l'analyse de l'interlangue, car la conception de la « différence » et de la « difficulté » reste toujours en vigueur et s'applique à l'étude portée sur le transfert. D'ailleurs, l'analyse contrastive mise en place par la comparaison entre deux systèmes linguistiques apporte des données de référence contribuant à la prise en compte de la

dimension psycholinguistique et socioculturelle. En effet, puisque aucune procédure psychologique relative à l'assimilation de nouvelles règles linguistiques ne peut éviter de mettre en jeu deux langues naturelles, l'analyse concernée débute toujours par la prise en compte de la production linguistique de l'apprenant en se rapportant à la langue maternelle de celui-ci, plus précisément, l'étude sur les activités mentales de l'intériorisation d'un nouveau système ne saura s'appliquer que par celle des données linguistiques prises pour références, si celles-ci se fondent sur l'approche contrastive, nous serons au moins capables non seulement d'explicitier, à partir de la production de l'apprenant, si les éléments de la langue maternelle interviennent dans la conception de la langue à apprendre, mais également de faire éventuellement reposer notre étude sur d'autres dimensions que celle de la langue maternelle. Finalement, vu la diversité des manières d'organiser les éléments linguistiques pour les langues, même si l'analyse contrastive n'arrive pas à réaliser les prévisions des difficultés de l'apprentissage de façon systématique et globale, elle est au moins de nature à rendre compte des structurations de deux langues naturelles particulières et en même temps, cela permet de concrétiser au cas par cas l'enseignement et l'apprentissage de différentes langues.

Les théories concernant la science du langage ont beau progresser, aucune n'est arrivée, avec les options dans lesquelles elle cherche à s'investir, à être toute seule à comprendre et à expliquer de façon intégrale tant la langue naturelle que l'apprentissage de l'interlangue ; comme nous l'avons mis en évidence, pour avoir l'intégralité de la compréhension et l'analyse avancée du système interlingual, une étude multidisciplinaire doit s'étendre sur chaque stade du développement du système passager de l'apprenant, et toutes les disciplines doivent entrer en interaction et sont complémentaires les unes avec les autres. Sans le fondement linguistique au sens strict du terme, les approches psycholinguistiques et socioculturelles relatives à l'interlangue ne sauront aboutir à rien d'autre de pertinent qu'un bilan non concluant. En tant que repère méthodologique visant à rendre compte des ressemblances et

divergences structurales de deux langues différentes, l'étude contrastive donne lieu à un élément essentiel d'une meilleure élaboration pour systématiser les caractères linguistiques de l'interlangue par rapport à deux langues naturelles. La cohérence manifestée entre l'orientation linguistique, psycholinguistique et sociolinguistique est censée être indispensable afin de mettre en marche la conception systématique de la langue de l'apprenant.

Sur la dimension pédagogique, la grammaire contrastive démontre ses avantages sous deux formes. D'abord, les études contrastives nous présentent un instrument opératoire pour permettre à l'enseignant (s'il connaît bien la langue maternelle de l'apprenant) de mettre en application explicitement ou implicitement des informations contrastives adéquates permettant de raccourcir le processus d'évaluation et de vérification, ainsi que les hypothèses de l'apprenant qui sont susceptibles de se présenter sous forme de données contrastives mises en place directement par l'enseignant, ce qui crée une facilité vis à vis de l'apprenant pour intégrer le savoir interlingual. En tant qu'application directe et complément à l'analyse contrastive, l'analyse des erreurs donne la possibilité de décrire explicitement les différences systématiques entre deux langues.

« Les erreurs commises et les difficultés rencontrées par les élèves dans l'apprentissage reflètent bon nombre des points de différences qui seraient automatiquement inclus dans une comparaison bilingue complète. ... L'analyse systématique des erreurs constantes, à l'aide des catégories et des techniques de la linguistique moderne, ouvre un champ fécond aux recherches ultérieures. En se concentrant sur les points de difficultés les plus évidents, elle apporte une contribution certaine à l'enseignement des langues. ... L'analyse des erreurs ne saurait remplacer les études contrastives, mais elle offre une solution de rechange qui peut porter plus vite des fruits. » (STREVENS P., 1964, p. 65)

Ensuite, la description contrastive mettant à l'évidence des différences du fonctionnement de deux langues en tant que références synthétiques, aide l'enseignant

à prévoir et à discerner certaines erreurs de l'apprenant, de même que des difficultés de l'assimilation, et permet également de mieux prendre en compte la progression de l'interlangue de l'apprenant.

2.3.2.2 Le transfert et la langue maternelle

Les influences de la langue maternelle sur l'acquisition de l'interlangue se traduisent principalement par « *le transfert* » qui se rapporte autant aux structures linguistiques qu'aux niveaux des codes socioculturels. Le transfert de la langue déjà apprise est intimement lié à l'apprentissage de l'interlangue de sorte que celui-ci ne peut se faire légitimement sans recours à celui-là, tout simplement parce que jamais l'acquisition de la langue étrangère n'aura lieu sans qu'intervienne une confrontation avec les éléments linguistiques ou extra-linguistiques de la langue source, bien que l'importance de l'impact et des perspectives idiosyncrasiques relatifs à la langue maternelle soit conditionnée par une série de variables passant des conditions de l'apprentissage, des méthodologies mises en place par l'enseignant, aux stratégies d'apprentissage de l'apprenant.

Nous pouvons supposer que c'est grâce aux connaissances linguistiques de la langue première et au savoir encyclopédique acquis par l'intermédiaire de la langue maternelle, que l'apprenant est capable d'élaborer des hypothèses plus exactes et de mener un apprentissage plus efficace. Les similitudes structurales et grammaticales favorisent le processus d'élaboration et de vérification, le rendent plus adéquat et facilitent l'identification de nouvelles formes linguistiques lorsque les caractéristiques de deux langues concernées se ressemblent ou sont analogues les unes par rapport aux autres. Le recours à la langue maternelle pour le maintien de la communication constitue en quelque sorte un moyen heuristique pour découvrir les propriétés d'une nouvelle langue induites en référence à la langue maternelle et permettre à l'apprenant d'assimiler les caractéristiques structurales dans son système linguistique.

Pourtant, le point de vue que nous venons d'effleurer n'est pas partagé

unanimement dans les recherches sur l'apprentissage de la langue étrangère, en particulier, quand il s'agit du transfert de la langue maternelle par rapport aux formes structurales et grammaticales. La conviction linguistique est que la langue maternelle joue décisivement un rôle négatif pour l'acquisition d'une nouvelle langue, et qu'elle est à l'origine de l'interférence. C'est ainsi que la conception de « transfert » est associée automatiquement avec celle d'« interférence ». La prévision de l'interférence est censée être concrétisée par la comparaison et l'étude de la langue source et de la langue cible visant à trouver les différences entre les deux. Ce point de vue est largement répandu dans les années 50 et 60, où les théories sur l'apprentissage de la langue étrangère sont dominées par le béhaviorisme et par les études contrastives. Certaines recherches dans ce domaine soutiennent que la langue maternelle ne se montre pas comme un facteur légitime vis à vis du transfert positif, et qu'elle provoque plutôt le transfert négatif, pour éviter les interférences venant de la langue maternelle, l'apprentissage de la langue étrangère doit se centrer sur la formation de bonnes habitudes linguistiques et prévenir les difficultés d'apprentissage tout en se privant de l'intervention de la langue maternelle.

Certes, l'impact dû aux différences des structures et des cultures entre deux langues nous amène à observer les effets désavantageux sur l'intériorisation des règles du système de la langue à apprendre ; souvent, l'observation du transfert positif n'est pas aussi évidente que celle du transfert négatif. Avec l'avancement théorique de la langue appliquée le transfert ne s'incorpore plus exclusivement dans les manifestations défavorables du rôle de la langue maternelle. *« However, it is now widely accepted that the influence of the learner's native language cannot be adequately accounted for in terms of habit formation. Nor is transfer simply a matter of interference or of falling back on the native language. Nor is it just a question of the influence of the learner's native language, as other previously acquired 'second' languages can also have an effect. This suggest that the term 'L1 transfer' itself inadequate. »* (ELLIS R. 1994, p. 301). La notion de transfert est aujourd'hui largement élargie si bien que

même les phénomènes inter-linguistiques commencent à éveiller l'attention des recherches. Odlin (1989) attribue à la conception de transfert une explication relativement neutre pour son travail traitant ce phénomène : « *Transfer is the influence resulting from the similarities and differences between the target language and any other language that has been learned previously (and perhaps imperfectly acquired.* » (ODLIN T., p. 27) Cette définition, loin de s'identifier au terme original de la théorie béhavioriste, implique au moins deux possibilités de transfert, et paraît plus pertinente en tant qu'argument sous-tendant notre conclusion suivante : la langue maternelle peut agir sur le transfert aussi positivement que négativement. Ce point de vue nous conduira à passer en revue les relations entre la langue maternelle et l'apprentissage de la langue étrangère de même que les manifestations du transfert.

2.3.2.2.1 Le transfert positif

La langue maternelle peut jouer un rôle actif pour le transfert, à condition que le savoir préalable se montre propre à l'intériorisation des règles d'une nouvelle langue. Nous savons intuitivement que cette faveur peut être bâtie sur le fait que toutes les langues naturelles se ressemblent soit au niveau de l'étymologie et de la sémantique, soit dans le domaine des structures et des règles grammaticales. Il ne paraît pas difficile de donner raison à cette façon de voir. En tant que fruit de l'évolution et de la civilisation de l'être humain, les langues sont également porte-parole des cultures et doivent par conséquent refléter quelque chose de la communauté sous différents aspects. Quelles que soient les différences entre les cultures, des traits communs se révèlent significatifs et résultent à la fois des germes universels enracinés au sein de toutes les communautés du monde : les facultés de l'organisme de l'être humain pour la langue, les répercussions de la conception et de l'expérience du monde et la nécessité des échanges et de la communication. Il est donc inévitable que les caractéristiques universelles des cultures se reflètent d'une manière ou d'une autre dans les modes de structuration des langues. Si pour le même signifié, les

représentations des séquences ou des unités des syntaxes ne se correspondent presque pas d'une langue à l'autre, elles ont au moins un noyau commun ; le contenu sémantique d'une suite des unités linguistiques se compose souvent de deux parties : les composants appartenant à l'expérience commune de l'humain et d'autres qui sont propres à une langue ou à une culture.

La même analyse peut s'appliquer aux catégories grammaticales. Chaque langue dispose de ses propres concepts grammaticaux, ainsi que de son moyen de les organiser en système, mais généralement, mis à part les divergences de la grammaire qui se distinguent d'un système linguistique à l'autre, toutes les langues agencent les notions grammaticales dans un cadre de ce qui est nommé temps-aspect-mode ; parallèlement, chacune des langues se caractérise par la mise en relation de deux classes de mots – noms et verbes – pour un minimum de séries hiérarchisées ; ainsi que par les aspects morphologiques et lexicaux pour les façons d'exprimer le même signifié ; d'autres caractères communs peuvent se repérer aussi dans différents systèmes des langues. Pour ainsi dire, toutes les langues se ressemblent dans une certaine mesure et dans toutes les langues subsistent plus ou moins des traits universels, bien que l'agencement des syntagmes se différencie d'un système à l'autre.

Il est *a priori* probable que d'autant plus d'analogies se décèlent dans deux langues qu'elles s'inscrivent dans les mêmes origines étymologiques et relèvent d'une famille linguistique identique, et par conséquent, pour l'apprentissage de l'une ou l'autre, plus manifestes peuvent apparaître les effets positifs relatifs à l'assimilation du système linguistique. De ce fait, nous pouvons présumer une des raisons principales pour lesquelles les apprenants espagnols témoignent de plus de facilité que les apprenants chinois pour bien s'adapter à l'organisation systématique du français, même si leurs conditions d'apprentissage ne montrent pas de différence.

Du point de vue psychologique, plus les structures de deux langues se ressemblent, plus le transfert est affirmatif pour l'assimilation des règles de la langue cible, et ainsi

plus performantes sont les procédures d'évaluation et de vérification d'hypothèses. Aux mêmes informations linguistiques qui sont grammaticalement plus proches du système de la langue A que de la langue B, l'apprenant ayant pour la langue maternelle la langue A éprouvera moins de difficultés pour percevoir la matière linguistique que l'apprenant de la langue B. Celui-là n'a pas besoin de « décortiquer » autrement les éléments de syntaxe ressemblant à ceux de sa langue maternelle, ni donc d'exploiter de nouveaux façonnements de reformulation d'hypothèses, il lui suffit de débiter par activer l'étape des comparaisons nécessaires et ensuite de procéder à des vérifications portées sur l'*input* linguistique auxquelles contribuent avantageusement des connaissances de la langue maternelle avant que l'*input* soit automatisé en son propre savoir interlingual.

Les ressemblances culturelles entre deux langues appartenant à deux systèmes différents favorisent non seulement la conception du système structural et grammatical de manière à ce que le savoir interlingual soit plus adéquat à celui de la langue cible, les similitudes en perspective socioculturelle peuvent aussi, tout comme une sorte de transfert positif, trouver leur compte pour la réussite des circonstances communicatives en langue cible.

Des vécus identiques de différentes communautés amènent probablement à d'identiques manières de catégoriser le monde, par conséquent, des analogies culturelles sont susceptibles de s'y répertorier, ainsi que les modes de raisonnement encadrés en largeur et en profondeur par l'origine culturelle. La langue, considérée comme la représentation concrète des activités culturelles et l'extériorisation des comportements mentaux, est perçue plus aisément par les non natifs ayant des expériences culturelles similaires aux autochtones. Pour ainsi dire, pendant l'apprentissage de la langue étrangère, le transfert positif se signale non seulement par les ressemblances des règles grammaticales, mais aussi par les similitudes des sources culturelles, tout simplement parce qu'au moment des communications entre les interlocuteurs relevant de cultures hétérogènes, au même niveau du savoir linguistique

de la langue cible, plus les codes socioculturels se ressemblent, plus s'approchent les façons de traiter les informations linguistiques, et plus accessible est la compréhension mutuelle. Ce qui explique le fait que pour l'apprentissage de la langue française, les apprenants européens sont susceptibles d'agencer les connaissances linguistiques de façon plus appropriée et ainsi de progresser plus visiblement en compétence de communication que les apprenants asiatiques ayant des cultures dont les origines sont autres que celles qui sont européennes.

Pour résumer, les ressemblances entre deux langues constituent une ressource favorable pour la réalisation du transfert positif, la langue maternelle s'identifiant partialement à la langue cible, tant en perspective des structures que des éléments sémantiques, cela permet d'accélérer l'assimilation d'un nouveau système de la langue, ainsi que la progression linguistique ; parallèlement, la motivation est soutenue chez l'apprenant, de même que l'application appropriée et la mise au point éventuelle des stratégies d'apprentissage en fonction des analogies entre les langues différentes.

2.3.2.2.2 Le transfert négatif et les erreurs de l'apprenant

Du fait que le transfert est considéré comme le résultat de l'emploi des éléments de la langue maternelle au moment de la production en langue étrangère, le transfert positif aura lieu quand les facteurs inter-linguistiques se correspondent, autrement, le transfert négatif survient, l'exemple est là quand un apprenant chinois demande le nombre des membres de la famille, à la place de la phrase comme « combien êtes-vous dans la famille », il énonce « * dans votre famille vous avez combien ? », parce que, pour la production équivalente en chinois, le verbe utilisé est « avoir ». Ainsi, la langue maternelle joue un rôle d'entrave pour l'assimilation de la langue cible, et l'influence négative de la langue maternelle par rapport à la langue cible se

concrétise par les erreurs de l'apprenant.

Conditionnée par la théorie du béhaviorisme et ayant l'analyse contrastive pour le repère méthodologique, la recherche du transfert négatif repose largement sur les différences entre les structures de deux langues pour conclure que les erreurs de l'apprenant s'associent uniquement aux obstacles créées par la langue maternelle, si bien que le transfert négatif et l'interférence se rapportent à la même notion sans que la distinction conceptuelle soit appliquée. S'appuyant sur le classement systématique des erreurs collectées directement chez les apprenants, et au lieu de les prévoir, de nombreux chercheurs constatent empiriquement, après avoir identifié les erreurs, que le transfert négatif ne contient pas que l'interférence de la langue maternelle considérée comme la seule origine des erreurs. Dans les années 1970, les études sur l'analyse des erreurs prennent leur essor, et elles se caractérisent par un grand changement de théories de référence et de conception de l'erreur, désormais, est écartée la théorie du béhaviorisme au profit de la mise au jour de différentes typologies et des inventaires de l'analyse des erreurs, entres autres, les erreurs interlinguales/intralinguales.

Flynn (1983) démontre que le transfert peut être facilement surestimé dans la mesure où l'étude se focalise particulièrement sur les formes linguistiques. Il révèle les fréquences similaires de leur utilisation des verbes de l'indicatif présent, dans les essais de Chinois, d'Arabes et d'Espagnols apprenant l'anglais, suggérant l'absence systématique de l'effet de la L1. Le tableau ci-dessous, recueilli par Ellis (1985, cité par lui-même en 1994, p. 302) à partir de différentes investigations réalisées par des chercheurs différents auprès des apprenants dont la langue cible est l'anglais démontrent bien le pourcentage des erreurs de l'interférence vis à vis de la totalité des erreurs produites par les apprenants. Comme nous le constatons, les erreurs provenant de l'influence de la langue maternelle ne se présentent que dans une certaine proportion.

Study	% of interference errors	Type de learner
Grauberg 1971	36	First language German-adult, advanced
George 1972	33 (approx)	Mixed first languages-adult, graduate
Dulay and Burt 1973	3	First language Spanish-children, mixed level
Tran-Chi-Chau 1975	51	First language Chinese-adult, mixed level
Mukkalesh 1977	23	First language Arabic-adult
Flick 1980	31	First language Spanish-adult, mixed level
Lott 1983	50 (approx)	First language Italian-adult, adult, university

Depuis ces études, l'idée peut être renforcée que la signification des erreurs n'est pas censée se limiter à la quête de l'interférence avec la langue maternelle, d'autres raisons interlinguistiques que le transfert négatif de la langue maternelle méritent la prise en compte de façon parallèle.

Plusieurs recueils des études empiriques mettent au jour le nouvel intérêt porté à l'analyse du transfert de la L1, dont Gass et Selinker (1983), Sajavaara (1986), Kellerman et Sharwood Smith (1983 et 1986) ; leurs recherches ont tendance à réserver « le transfert » comme application des facteurs de la langue A incorporés dans la langue B, et en même temps à adopter l'« influence interlinguistique » comme une notion plus appropriée. Elles proposent fortement une théorie neutralisée couvrant le terme de « transfert » sous formes de ¹² transfert positif, interférence, évitement, apport et sur-production. « ...the term 'crosslinguistic influence' ...is theory-neutral, allowing one to subsume under one heading such phenomena as 'transfer', 'interference', 'avoidance', 'borrowing' and L2-related aspects of language loss and thus permitting discussion of the similarities and differences between these phenomena. » (SHARWOOD-SMITH et KELLERMAN E., 1986, p. 232)

¹² Ces traductions viennent des termes anglais qui sont respectivement : *positive transfer*, *interference*, *avoidance*, *borrowing* et *over-production*.

Pendant longtemps, l'influence de la langue maternelle est construite dans un cadre restreint à tel point que d'autres aspects d'investigations sont ignorés pour avoir une connaissance scientifique sur les contacts interlinguistiques. Maintenant, les recherches concernant les effets de la L1 suscitent une attention plus importante et une forte nécessité d'élargir notre horizon n'est plus contenue.

2.3.2.3 L'influence de la langue maternelle : quand et comment

Pour le transfert positif de la L1, Odlin (1989) souligne que les facteurs de la facilitation de la L1 ne peuvent être observés qu'à condition que les apprenants soient de différentes langues maternelles et que des comparaisons entre elles soient mises en place. « *Facilitation is evident not so much in the total absence of certain errors – as would be expected in the basis of behaviourist notions of positive transfer – but rather in a reduced number of errors and, also, in the rate of learning.* » (évoqué par ELLIS R. 1994, p. 303)

Selon Kellerlane (1985), le transfert positif se produit probablement durant les premières étapes de l'apprentissage où l'apprenant applique l'emploi correct des éléments de la langue cible. Ce qui mérite d'être mis en relief dans son estimation, c'est qu'avant que l'apprenant s'oriente vers la structure correcte de la langue cible, des règles développantes de la L2 se forment momentanément. La facilité de la L1 est évidente dans les premières étapes de progression avant que l'apprenant soit prêt à construire ses propres règles développantes. Le « re-apprentissage » de la forme correcte de L2 a lieu au moment où l'apprenant abandonne sa règle transitoire et réalise que celle-ci n'est pas compatible avec l'*input*. Nous avons cherché à esquisser les manières des contributions de la langue maternelle à l'aide du processus d'évaluation et de vérification d'hypothèses, les règles développantes se rapportent aux hypothèses que l'apprenant évalue en se référant à sa langue maternelle, et le re-apprentissage à la vérification des hypothèses.

L'interférence se passe sous deux conditions : quand, faute de savoir conforme aux

règles de la langue cible, l'apprenant établit des règles développantes de la L2 sans prendre en conscience qu'elles s'approchent plutôt aux règles de la L1 que de celles de la L2 ; d'autre part, les différences entre la L1 et la L2 ne sont pas apprises explicitement par l'apprenant, et que l'évaluation et la vérification des hypothèses sont effectuées en faveur des structures de la L1 sans pour autant être adaptées aux règles de la langue cible. Il est donc plausible de présumer que l'interférence est observée plus manifestement aux premières étapes de l'apprentissage.

Le troisième aspect concernant l'effet de la L1 renvoie à l'évitement. L'apprenant évite d'utiliser des structures linguistiques qu'il trouve difficiles en raison des différences entre sa langue maternelle et la langue étrangère. Dans ce cas-là, l'influence de la L1 se trouve moins constante dans ce que fait l'apprenant (erreurs) que dans ce qu'il ne fait pas (omission). D'après Levenston (1971 et 1979), l'évitement représente une sorte de sous-représentation, et se caractérise par le fait d'« utiliser » plutôt que de « acquérir ». Pour ce faire, nous allons introduire le résultat de l'étude de Schachter (1974), il découvre que les Chinois et les Japonais apprenant l'anglais ont commis moins d'erreurs pour l'emploi des propositions subordonnées que les apprenants perses et arabes, parce qu'ils produisent moins de phrases contenant des pronoms relatifs.(voir le tableau dessous)

	phrases correctes	phrases erronées	total	pourcentage d'erreurs
Perses	131	43	174	25
Arabes	123	31	154	20
Chinois	67	9	76	12
Japonais	58	5	63	8
Américains	173	0	173	0

La difficulté pour les apprenants chinois et japonais tient probablement au fait que leur langue maternelle se caractérise par l'absence des propositions subordonnées et

qu'en tant que déterminant, la phrase subordonnée est pré-positionnée par rapport à l'antécédent qui est considéré comme déterminé. (Nous allons le préciser dans la partie suivante.) Il avance par la suite l'hypothèse que ce trait de structure amène les apprenants chinois et japonais à la sous-production des phrases relatives.

L'évitement est un phénomène assez compliqué si bien que les aspects sous-jacents autres que ceux de la linguistique sont nécessairement pris en compte. Kellerman (1992) cherche à éclairer cette complication en distinguant trois sortes d'évitement :

- l'évitement se produit si l'apprenant connaît ou anticipe déjà ce qu'il évite potentiellement et ce à quoi ressemble la forme linguistique de la langue cible. Cette condition passe pour élémentaire à l'égard de l'application de l'évitement ;
- l'évitement est observé quand l'apprenant est conscient de ce que représente la structure de la L2 et le trouve pourtant difficile à mettre en œuvre dans des circonstances particulières, par exemple, dans un contexte de conversations libres en dehors de la classe de langues.
- l'évitement peut faire ressentir son effet quand l'apprenant ne veut pas faire même s'il sait quoi et comment dire, parce que cela ne correspond pas à ses propres normes de comportements.

Dans ces trois distinctions, il est impliqué que l'évitement ne met pas seulement en question les structures interlinguales, il concerne en plus l'extension des connaissances de la langue cible, les activités cognitives telles que les attitudes de l'apprenant pour sa langue maternelle et la langue cible ainsi que les cultures concernées sont toutes les facteurs qui entrent en même temps en interaction et qui agissent sur le comportement de l'évitement, et c'est assez dire la complexité de ce phénomène.

Par opposition à l'évitement, le quatrième aspect ne doit pas être négligé – la sur-utilisation. La sur-utilisation peut s'exercer de deux manières : (1) certaines

règles grammaticales peuvent être fréquemment surgénéralisées, par exemple, on surgénéralise des formes du passé composé des verbes tel que *comprendu de comprendre. La surgénéralisation est considérée comme le résultat du processus intralinguistique ; parallèlement, l'apprenant manifeste une préférence pour certaines structures et mots qui peuvent être généralisés au profit d'une grande quantité de circonstances ; (2) la sur-utilisation peut aussi provenir du transfert, au titre de conséquence de l'évitement ou de la sous-production de certaines structures difficiles. Par exemple, les apprenants chinois de français ont plus fortement tendance à produire les phrases simples que les apprenants anglais. En tant que résultat de l'influence de la L1, l'application de la sur-utilisation se montre de façon plus générale durant toutes les étapes de l'apprentissage, certes, elle ne peut être mise en observation qu'à l'aide des comparaisons effectuées entre différentes langues maternelles, ce qui nous paraît cependant d'autant plus problématique en matière technique que souvent il n'est pas aisé de recueillir les données linguistiques de différentes langues sur l'axe longitudinal.

Dorénavant, l'interférence ne se trouve plus au noyau dur des études actuelles sur le transfert, l'influence de la langue maternelle nécessite une considération plus conséquente pour laquelle la L1 exerce son extension de multiples façons sur le processus tant réceptif que productif de l'apprentissage. L'analyse appuyée exclusivement sur la production des erreurs ne conduit qu'à des conclusions restreintes, alors que le transfert positif, l'évitement et la sur-utilisation se révèlent être respectivement une variété de facteurs du transfert, et leur importance consiste à découvrir les façons dont les connaissances de la langue maternelle entrent en interaction avec ces variétés de manifestations.

2.3.2.4 L'influence de la langue maternelle sous l'angle inter-culturel

Nous avons centré notre travail sur l'influence des formes linguistiques de la langue maternelle en essayant de découvrir des façons variables agissant sur la progression

de l'interlangue. A la considération de différents facteurs, les effets de l'aspect socioculturel de la langue maternelle sont impliqués généreusement dans les comportements linguistiques de l'apprenant. En effet, des modes de pensée, de la catégorisation du monde, des conceptions partagés communément entre les cultures de deux langues facilitent l'assimilation du savoir linguistique, surtout au niveau de la compréhension lexicale, sémantique, alors que pendant les conversations qui se déroulent en temps réel, souvent, l'incompréhension voire les malentendus ne tiennent pas forcément aux lacunes linguistiques que maintiennent les apprenants à un moment donné, ils sont plutôt relatifs aux différences des significations des représentations, des valeurs attribuées par les cultures. Sans prendre conscience de la possibilité de ce genre de l'impact, ou manque de connaissances du système symbolique de la L2, l'apprenant se réfère inconsciemment aux paramètres culturels de sa propre langue, qui sont parfois inconciliables avec ceux de la langue cible. D'où vient l'échec de la communication.

C'est pour cette raison que les connaissances de l'interlangue consistent non seulement en maîtrise des structures et des grammaires, mais également en savoir-faire visant à la réussite de la communication en langue étrangère qui est largement justifiée par l'enrichissement des connaissances socioculturelles. Parallèlement, la recherche visant à repérer l'influence de la langue maternelle sur l'interlangue, doit être dégagée de l'ancrage des domaines exclusivement linguistiques, et se spécifier dans un contexte plus étendu, plus précisément parlant, une étude complète sur l'interlangue n'est pas censée faire abstraction de la dimension inter-culturelle qui, *a fortiori*, a toutes les raisons d'être considérée comme l'extension de l'influence de la langue maternelle sur le développement de l'interlangue.

2.3.2.4.1 La perception de la culture par rapport à la culture étrangère

La culture de la langue cible, quant à elle, s'apprend et se comprend tout comme la

langue dans la mesure où la langue est le véhicule et le messenger de la culture, et où celle-ci peut être décrite et interprétée de façon appropriée dans la langue correspondante. Idéalement, l'individu doit effacer dans son cerveau toutes les normes, les significations symboliques et les modes de raisonnement cohérents avec sa langue maternelle pour adopter un nouveau sémantisme culturel et s'y adapter. Il apprend les connotations linguistiques en même temps que les significations symboliques à travers son vécu possédant les dimensions affectives et comprend sa propre culture de façon inconsciente et non explicite, c'est ce système plus ou moins abstrait qui oriente ses comportements, sa pensée de manière à ce qu'ils ne dépassent pas les normes et les attentes. « *Ce vécu et les connotations linguistiques qui en découlent mettent en jeu à la fois des associations individuelles, personnelles et des associations culturelles partagées.* » (BYRAM M. 1992, p. 123 – p. 124) Si l'acquisition de la culture étrangère se faisait d'une façon similaire à celle de la propre langue, deux conditions seraient obligatoirement prioritaires : 1) le développement mental doit se répéter ; 2) le vécu repart à zéro. Cependant, ni l'une ni l'autre ne peut être réalisée.

Quand l'individu se trouve dans un environnement culturel homogène dans lequel il est né et auquel il appartient, où il se construit sa propre vie et il s'enrichit d'expériences de tous les niveaux, il n'est pas habituellement conscient des significations symboliques qui jalonnent son vécu personnel d'une manière ou une autre. Au moment d'apprendre une langue étrangère, il est obligé de se confronter à d'autres normes sociales, à un autre mode de vie, à une autre façon de percevoir le monde, en un mot, l'expérience et les connaissances dont il doit disposer, c'est ce que nomme Hundeide « *répertoire* » : « *un répertoire d'épisodes récurrents et d'actions quotidiennes (...) une structure collective partagée et organisée en épisodes, qui reflète la régularité de la vie dans une société ayant sa propre culture sociale, sa culture, sa langue, son histoire et son écologie* ». (HUNDEIDE K. 1985, cité par BYRAM M. p. 75)

Dans ce cas-là, des opérations se mettent en application soit physiquement soit

cognitivement, de sorte que la prise de conscience de sa propre culture devient émergente et patente ; et du même coup, l'individu se situe aux frontières de deux cultures : « *Un principe plus général : les gens deviennent conscients de leur culture quand ils se trouvent à ses frontières.* » (COHEN A. P., 1982, p. 3) Il y a de grandes chances que l'apprenant procède soit constamment par comparaisons, en passant d'une étendue à l'autre, soit se mette momentanément à la place de l'autochtone mais en opérant sur un autre mode. Quelles que soient les opérations, l'apprenant se trouve toujours aux frontières de deux cultures plus ou moins différentes. Ces frontières sont-elles franchissables ? L'apprenant est-il capable de bien percevoir les représentations culturelles de la langue étrangère de façon à les faire fusionner en faveur de la réussite de la communication ou ne saisit-il que littéralement les messages portés par les significations culturelles ?

Le fait de savoir si l'apprenant, confronté à une autre culture, peut réussir à franchir les frontières avec sérénité sans s'affranchir des impacts culturels, et être à même de bien incarner la nouvelle culture par l'intermédiaire de la langue étrangère dépend de la vision de la culture de la langue maternelle par rapport à celle de la langue étrangère, tout comme des catégorisations de la culture et également des stratégies menées par l'apprenant. Il est normal que l'apprenant observe un nouvel environnement social de la même façon qu'il a procédé dans la sphère qui a formé sa personnalité, sa façon de structurer le monde, et ses propres valeurs : « *chaque individu a tendance à considérer le monde tel qu'il le voit, à travers ses catégories d'origine ethnologique, sociologique, psychologique.* » (PORCHER L. 1986, cité par GOHARD-RADENKOVIC A. p. 141) Cependant, cette tendance risque de se transformer en enjeu qui aura pour conséquence un éloignement de la perception objective en matière des connaissances de la nouvelle culture.

Une attitude est décrite par Midgley (1980), et est développée d'une façon plutôt critique : « *Des hésitations et des disputes constantes rendraient les adaptations inefficaces. Par conséquent, les hommes ont partout tendance à supposer que leurs*

propres coutumes sont universelles, jusqu'à ce qu'ils en rencontrent d'autres : dans ce cas, ils tendent à penser qu'ils n'ont pas affaire à des membres de leur propre espèce, mais plutôt à une imitation de qualité inférieure qu'il est sans doute permis de massacrer. La pseudo-spécialisation est une entrave à (sentiment d'humanité) et peut provoquer intolérance et violence. »(MIDGLEY M., p. 305) Cet égocentrisme, pour ne pas dire ce chauvinisme, souvent accentué par un sentiment de supériorité, risque de conduire à supposer que ses propres coutumes sont universelles, et que les comportements conduits par sa culture sont naturels, qu'ils doivent être intrinsèquement approuvés et acceptés ; il y a même tendance à penser que les autres cultures sont contre nature, et doivent donc être rejetées. Cette perception est anormale et même dangereuse, elle ne reconnaît pas les divergences existant entre les différentes cultures ; au détriment de la légitimité des autres cultures, elle a tendance à les mépriser. Sans la relativisation, des concepts concernant la culture, l'agrandissement intentionnel des écarts culturels n'amènent que l'échec de la communication entre différentes langues.

Hammerly (1982) démontre que nous pouvons apprendre la langue étrangère pour être bilingues, mais non être biculturels. Parce qu'Hammerly considère la langue et la culture séparément, son idée passe pour paradoxale. Comme nous l'avons analysé, la langue et la culture ne sont pas dissociables, d'autant plus qu'en tant que représentation de la culture, la langue transporte et soutient les messages incorporés dans la culture. C'est grâce à la performance de la langue sous-tendue par les connaissances culturelles que la compétence linguistique devient patente. Tant que l'individu est dépourvu de conscience et de compétence pour s'intégrer dans le vécu d'une autre culture, il éprouve des difficultés pour bien saisir les connotations linguistiques liées aux connotations culturelles, à plus forte raison, l'appréhension des significations symboliques lui échappe. Le fait d'être bilingue implique la nécessité, même l'obligation, d'être biculturel, (forcément, cela dépend de la compétence

culturelle.) Prenons un exemple, un Chinois tenant un commerce en France, aborde un client pour lui demander ce qu'il veut, à la place de « qu'est-ce que je peux faire pour vous », énonciation normale pour proposer un service, il énonce « vous-voulez quoi », cette expression, qui fait démarrer une ambiance de courtoisie en chinois, est quelque peu choquante pour le client français. Sans connaître l'effet lié à l'émotion et à l'affectivité sous-jacentes dans les énoncés, et malgré une capacité à énoncer terme à terme en français, on n'arrive pas à mener à bien les opérations de communication. Celui qui maîtrise mécaniquement le système linguistique d'une langue est comme un train sans locomotive, malgré ses wagons bien reliés, il ne peut avancer d'un seul élan. Donc, les connaissances de la culture peuvent être comparées à la locomotive permettant au train de bien fonctionner sur les rails pour gagner la destination voulue, ce qui peut se comparer au but visé par la communication.

Ce point de vue laisse entendre que les divergences entre deux cultures se transforment en barrières impossibles à franchir et que les apprenants peuvent se faire comprendre et comprendre les natifs en se référant aux codes de la communication de leur propre culture. En effet, par rapport au caractère systématique du code linguistique, les significations symboliques sont plutôt tacites et moins tangibles, souvent impliquées dans les comportements habituels, elles ne peuvent donc pas être retenues littéralement, comme les règles grammaticales. Pourtant, la culture est descriptible grâce à la langue, ce qui permet aux apprenants de prendre conscience de la dimension des différences entre sa culture maternelle et la culture de la langue cible, et de percevoir les aspects et les catégories élémentaires tels que les modes de vie généraux, l'histoire, la littérature, l'art, les structures et l'environnement sociaux. Tout cela constitue les facteurs les plus accessibles à la conscience et les marqueurs de frontières les plus évidents pour que l'apprenant, tout en gardant sa propre identité culturelle, parvienne à se faire une idée sur les pratiques de fonctionnement de la société, de même que sur les artefacts et les manières de pensée des natifs. Il n'en est pas moins vrai que si l'individu n'arrive pas à relativiser la perception de la culture

par rapport à la sienne, il y a peu de chances qu'il adopte intentionnellement les nouveaux modèles de la vision, de mise en relation des éléments de tous les niveaux, surtout les niveaux des éléments mentaux.

D'autre part, si nous situons ce point de vue dans le domaine de l'enseignement de la langue étrangère, une prise en compte radicale nous paraît indispensable – celle de la « distanciation ». Ce principe fondamental est proposé et avancé par Lévi-Strauss (1983), il s'adapte aussi bien à l'observateur par rapport à l'objet observé qu'à l'observateur vis-à-vis de lui-même. Une attention est portée aux interférences de « je » sur la différenciation d'observation et d'interprétation de « l'observateur participant », et ce « je » se rapporte dans une large mesure aux représentations incarnées par la culture maternelle.

« La richesse d'une culture, ou du déroulement d'une de ses phases, n'existe pas à titre de propriété intrinsèque : elle est fonction de la situation où se trouve l'observateur par rapport à elle, du nombre et de la diversité des intérêts qu'il y investit. En empruntant une autre image, on pourrait dire que les cultures ressemblent à des trains qui circulent plus ou moins vite, chacun sur sa voie propre, et dans une direction différente. Ceux qui roulent de conserve avec la nôtre nous sont présents de façon plus durable [...] Mais que, sur une autre voie oblique ou parallèle, un train passe dans l'autre sens, et nous n'en apercevons qu'une image confuse et vite disparue, à peine identifiable, réduite le plus souvent à un brouillard momentané de notre champ visuel, qui ne nous livre aucune information sur l'événement lui-même [...] Or tout membre d'une culture en est aussi étroitement solidaire que ce voyageur idéal l'est de son train. Dès la naissance, et [...] probablement même avant, les êtres et les choses qui nous entourent, montent en chacun de nous un appareil de références complexes, formant système : conduites, motivations, jugements implicites que, par la suite, l'éducation vient confirmer par la vue réflexive qu'elle nous propose du devenir historique de notre civilisation. Nous nous plaçons littéralement avec ce système de référence, et les ensembles culturels qui se sont constitués en dehors de lui ne nous

sont perceptibles qu'à travers les déformations qu'il leur imprime. Il peut même nous rendre incapable de les voir.» (LEVIS-STRAUSS C. 1983, cité par GOHARD-RADENKOVIC A. p.140)

Cette acceptation nous engage à développer une attitude relativisant les cadres et les structures référentiels, autrement dit, une attitude de détachement par rapport à l'espace social ou au contexte social où se trouve l'observateur lui-même, plus précisément, par rapport à sa culture à lui-même, une attitude ayant tendance à situer « je » à la place des natifs et à chercher à transmettre avec objectivité les informations sous-jacentes aux objets, aux situations, aux circonstances d'événements, aux actions et à tout ce qui appartient aux pratiques quotidiennes.

Pour ce faire, nous devons naturellement revendiquer une programmation appropriée à l'égard de l'acquisition de la culture. C'est que les connaissances culturelles ne peuvent progresser comme celle de la langue, certainement, cette procédure ne se passe pas de manière systématique, comme celle de la langue. C'est l'enseignant qui prend la responsabilité de mettre en place une approche de l'élaboration des programmes appliquée aux attentes de l'apprentissage dans le but d'améliorer la compréhension et de réduire les préjugés vis-à-vis d'une autre culture, et cette approche doit également se centrer sur le fait de créer un contexte le plus proche possible de la réalité culturelle de la langue étrangère dans lequel l'apprenant est « inséré » en personne pour réaliser chez l'apprenant les modifications potentielles des comportements et des façons de voir par rapport à ses schémas pré-existants, même si parfois le degré d'intégration passe pour problématique, comme nous allons le voir.

2.3.2.4.2 Les attitudes pour apprendre la culture de la langue étrangère

Les normes symboliques sont définies à l'intérieur des structures sociales dont l'organisation et les relations conditionnent les schémas des connaissances de l'individu, et ses modes d'interpréter la vie et le vécu. Ces normes ne deviennent

conscientes chez l'individu que quand il reconnaît l'existence d'autres cultures ; c'est-à-dire, quand il rencontre une autre culture au sein de laquelle les significations symboliques sont perçues différemment de ce qui se fait dans sa culture maternelle, il prend en conscience des phénomènes culturels étrangers différents des siens tout en mettant en comparaison les deux cultures en vue de comprendre les modes de pensée des natifs et de souscrire à un nouveau mécanisme culturel. Pour ce faire, l'apprenant a ses propres façons de réagir par rapport à l'étranger et les points de vue qu'il personnalise à l'égard de la culture étrangère. Avec la confrontation, il est conscient d'établir une identité sociale qui est celle de l'appartenance à son groupe et qui est distinguée de la culture étrangère. *« Si, à un moment donné, le sentiment d'appartenance au groupe se crée par confrontation à un étranger venu d'un autre pays, alors l'accent est mis sur l'identité ethnique de l'individu, c'est-à-dire sur la partie de son identité sociale qui résulte de sa conscience d'appartenir à un groupe ethnique spécifique. »* (1992, BYRAME M. p. 78-p.79)

L'individu préserve consciemment et perpétuellement sa propre identité culturelle en définissant les traits distinctifs et cruciaux de sa culture qui servent à les séparer de l'autre culture, c'est-à-dire qu'en cas de contact avec d'autres cultures, même si parfois il met de côté son propre cadre des symboles référentiel ou essaie de s'en échapper temporairement, jamais il n'est capable d'effacer volontairement son vécu et ses connotations conditionnés par les structures sociales et la perception de la vie, comme la langue maternelle, une fois apprise, l'identité culturelle ne s'oubliera plus. S'il étudie une autre culture, l'apprenant choisit des attitudes ou des stratégies qui sont différentes de celles qu'il a au moment où il se trouve à l'intérieur de sa propre culture sans se confronter à une autre.

Dans cette partie, nous allons discerner les opérations psychologiques de l'apprentissage d'une nouvelle culture, en essayant de bien percevoir l'effet de la culture maternelle agissant sur l'apprenant quand il s'engage à connaître et à comprendre une autre structure sociale. Les réalisations que nous allons analyser

impliquent effectivement non seulement l'apprentissage des connaissances culturelles et leur compréhension littérale, mais également l'effet qu'exerce la culture maternelle sur les façons d'appliquer des stratégies et sur l'appréhension des relations entre la culture maternelle et la culture étrangère. Pour approfondir notre réflexion dans une perspective psychosociolinguistique, si l'acquisition des connaissances linguistiques vise à comprendre le mécanisme du système de la langue étrangère et est sous-tendue par la capacité cognitive de l'apprenant, l'apprentissage de la culture étrangère doit prendre en considération en même temps les effets psychologiques et à la fois affectifs liés à l'appartenance de l'identité culturelle de l'apprenant quand il est confronté aux contrastes de deux cultures ethniques, car différents effets psychologiques et affectifs conduisent à différentes façons de distancier les deux cultures et d'interpréter les artefacts.

Schumann (1978) distingue trois catégories d'opérations typiques de l'apprentissage de la culture de la langue cible ou plutôt trois attitudes quand l'apprenant est confronté à une autre culture : l'assimilation, la préservation et l'adaptation. Pour la première catégorie, l'apprenant renonce à ses propres modes de vie et valeurs pour s'inscrire dans ceux du groupe de la langue cible ; la préservation implique la maintenance des modes de vie et les valeurs de la L1, mais accompagnée de l'élimination de ceux de la L2 ; pour la troisième catégorie, il s'agit d'une tentative de préserver ses propres normes culturelles en accueillant et incorporant les facteurs culturels de la L2 tout au long de l'apprentissage. Ces trois stratégies d'apprentissage se caractérisent essentiellement par la mise en relation de la culture maternelle avec celle de la langue étrangère et s'appliquent toutes à une approche comparative ; pourtant, les conditions de la mise en œuvre de ces trois catégories d'opérations et les effets de la culture de la langue maternelle face à la culture étrangère ne se montrent pas de la même manière.

La première condition pour l'application de ces trois stratégies met en question les façons de percevoir la culture étrangère par rapport à la culture maternelle. En effet,

s'il suffit de bien comprendre le mécanisme de la langue étrangère pour saisir des règles grammaticales, ce n'est pas le cas pour le système culturel. Il est nécessaire que l'apprenant dispose d'un point de vue spécifique pour bien assimiler les connaissances culturelles présentées littéralement dans des livres. Si le point de vue d'égoïsme culturel (nous l'avons analysé dans la partie précédente) est privilégié et l'emporte sur une compréhension capable d'accorder les deux sortes de cultures concernées, il sera peu possible que l'apprenant reconstitue, avec une certaine relativité, l'ensemble du champ qu'il observe pour adopter la stratégie de l'assimilation et de l'adaptation. Dans ce cas-là, il y a de fortes chances que l'apprenant refuse de prendre une attitude alternative qui neutralise la culture maternelle et étrangère, et les représentations symboliques de la langue étrangère ne sont guère conciliables avec sa propre loi de catégorisation des choses et ses modes d'organisation des éléments liés à son vécu. Il perçoit les contenus de la culture étrangère sans se mettre consciemment à la place du natif, autrement dit, il ne veut pas se situer à l'extérieur de sa culture maternelle, si bien que « le saut par l'imagination » n'aura pas lieu pour comprendre les normes culturelles d'une autre langue. Parfois même s'il a la possibilité d'avoir accès aux connaissances descriptives de la culture étrangère et parvient à les comprendre littéralement, il s'échappe de la prise de conscience consistant à intégrer ses comportements linguistiques dans les contextes culturels, en particulier, quand il s'agit des habitudes concernant la vie quotidienne. C'est bien le cas des ressortissants chinois vivant dans le 13^e arrondissement de Paris, malgré le contact perpétuel avec l'environnement de la culture française, ils préservent de génération en génération les traditions chinoises, les mêmes modes de vie, les façons d'être, même leur propre langue. Ils sont considérés comme des Chinois plus « chinois » que les Chinois en Chine.

Byram (1992) prend un exemple relevé chez des élèves anglais apprenant le français dans les salles de classe, à qui, une description appliquée sur les modes de vie français est présentée de façon générale. Les informations délibérément choisies

mettent l'accent sur les éléments comparables mais différents de la culture maternelle des apprenants. Au fil de l'apprentissage du français, des apprenants ont tendance à se concentrer sur les écarts par rapport aux attentes normatives des Anglais, et du même coup, à renforcer un sentiment de mépris de la culture française plutôt qu'une volonté de l'adopter.

Nouveau venu dans un pays étranger et inconnu, l'individu peut « apercevoir » et « s'apercevoir » des faits parfois invisibles aux yeux des natifs. Il n'est pas obligé de se soumettre systématiquement à la vision du monde institutionnalisée et présentée dans les livres de références pour s'insérer dans la vie sociale. Pourtant, sans la prise en compte de l'objectivité maximale, l'observation et l'interprétation des modèles de la nouvelle culture s'effectuent probablement en fonction des connaissances préétablies et des pratiques connues de l'apprenant, mais non de la conformité avec les valeurs de la culture étrangère ; par conséquent, il a tendance à mettre en pratique un itinéraire épistémologique qui est inconnu des natifs et se fonde sur la vision du monde construite dans son contexte maternel. En préservant ses propres valeurs liées à la culture maternelle et en se situant à l'extérieur des réalités culturelles, l'individu découvre des règles qui peuvent aboutir à des analyses de sens aberrantes et qui ne tiennent pas compte du contexte de communication. Ce trajet conduit l'individu à percevoir des indices qu'un autochtone ne reconnaît pas et est souvent la source des malentendus, des incompréhensions et des rejets.

Pour ainsi dire, l'accent excessif mis sur les aspects de la culture maternelle incite à une grande intolérance par rapport à l'autre culture, bien que toutes les expériences humaines contiennent un niveau fondamental, des éléments communs. Le transfert et les interférences à partir de la culture maternelle occultent des rapports fusionnels qui existent entre celle-ci et la culture étrangère. A force d'attachement à la culture maternelle, les façons de décoder les significations de la culture étrangère ont tendance à ignorer l'objectivité globale des réalisations culturelles de toutes dimensions ; des contrastes, même s'ils sont superficiels et qu'il s'agisse d'un contact

direct avec des pratiques concrètes culturelles, comme les habitudes alimentaires, peuvent susciter la résistance et les préjugés et même contribuer à des sens erronés. Les références qui sont ainsi instaurées et destinées à comprendre d'autres significations de la culture étrangère se révèlent plus contingentes et moins justifiées. La culture maternelle risque d'entraîner une rupture importante pour bien tenir compte des règles du jeu pendant les échanges sociaux et les communications avec les natifs.

En revanche, le fait de renoncer à ses propres valeurs et normes préétablies vis à vis de celles de la culture étrangère ne se présente pas forcément comme une condition légitime pour conduire à l'intégration dans un nouveau système de valeurs. Sans jamais participer activement aux enjeux d'une autre communauté ni connaître la connivence générale avec les membres de cette communauté, l'individu devient un observateur particulier dont on exige qu'il s'appuie sur les principes visant à un décodage clairvoyant de la culture étrangère vis à vis de sa propre culture. Pour ce faire, s'impose la connaissance de son appartenance à une certaine culture : quand il se trouve en contexte d'échanges avec les natifs, ce qu'il veut et ce par quoi il peut se distinguer des autres amènent différents effets sur le raisonnement de sa propre identité. Pour parler de façon précise, l'identité socioculturelle qu'il établit pour lui tant explicitement qu'implicitement, de façon lucide conditionne le point de départ de son observation. Si dans la stratégie de l'assimilation, l'individu préserve consciemment son identité en fonction des règles de découpage et d'organisation appliquées au sein de la culture maternelle en restant réticent à reconnaître l'identité qu'il peut éventuellement construire par rapport à la culture étrangère, le cas nous semble plus compliqué dans la stratégie de l'assimilation. En effet, une variété d'informations est sous-jacente dans la conception de l'établissement et du maintien de l'identité. Il est à signaler qu'il n'est pas envisageable ni opérationnel de rejeter ses propres valeurs antérieures et de démentir son identité liée à la culture maternelle, comme la possession de la langue maternelle, d'effacer intentionnellement les

marques de la culture maternelle déjà gravées dans l'esprit, tout comme le lavage du cerveau, pour s'encombrer à nouveau, tant bien que mal des informations de la culture étrangère pour enfin s'étiqueter d'une nouvelle identité. Il est naïf de penser à une telle transformation, sachant que l'identité préétablie ne peut pas être « perdue » si facilement. Le fait d'exclure les valeurs de sa communauté maternelle n'aboutit à rien d'autre qu'à une fausse adhésion à une nouvelle communauté culturelle. Pour que notre analyse soit révélatrice, il nous faudrait mieux concrétiser les éléments nécessitant la construction d'une identité culturelle.

2.3.2.4.3 La conception de l'identité culturelle

Abstraction faite d'une mosaïque des éléments présentés comme typiques, nous allons repartir de la conception qui se caractérise par la catégorisation des composants de la culture. Diverses études ont été développées pour démontrer ce qui est impliqué dans la culture : cultures non distinctives et cultures distinctives du point de vue sociologique ; une conception au carrefour de la sociologie et l'ethnologie, etc. la délimitation appliquée sur le plan ethnologique et anthropologique laisse entendre la catégorisation universelle mais inhérente et elle nous paraît mieux sous-tendre l'identité culturelle.

Nous avons analysé la notion de culture, définie comme un ensemble de significations. D'après Gohard-Radenkovic (2004, p. 110), les significations forment entre elles un système symbolique dans lequel tous les éléments tissent des liens entre eux et participent aux interactions sociales fonctionnant sur des références partagées et assurant la permanence, la construction d'une mémoire collective, la transformation, et la transmission de génération en génération des modèles, des langues, des mythes, des représentations, des comportements, des attitudes et des états d'esprit. Certains phénomènes sont explicites et conscients et d'autres pas, il existe des artefacts et des comportements patents et des significations communes moins patentes.

Barth (1969, p. 14) distingue deux niveaux : « *le contenu culturel des*

dichotomies ethniques semblerait, d'un point de vue analytique, être de deux ordres : 1) des signes ou des signaux manifestes – les traits diacritiques que les gens recherchent et qu'ils mettent en évidence pour indiquer leur identité ; souvent il s'agit de la tenue vestimentaire, de la langue, de l'habitat, ou du style général de vie, et 2) des orientations de base autour de valeurs : les normes de moralité et d'excellence à l'une desquelles on juge ce que les individus font. » Fondée sur la même base, cette acceptation coïncide avec celle de Gohard-Radenkovic qui a avancé ce développement en révélant les contenus de la culture en deux pentes : l'une visible et l'autre invisible.

Les contenus qui sont visibles peuvent être repérés et identifiés assez aisément dans la confrontation d'une culture avec une autre, il s'agit des contrastes superficiels dont souvent le sens global nous échappe. Gohard-Radenkovic (*ibid.*, p. 115) nous résume *grosso modo* une part de réalisations visibles : la langue, les rites, les costumes, les fêtes, les calendriers, les modes d'habitat, les habitudes alimentaires, vestimentaires, etc. Ces manifestations culturelles sont vécues et partagées par toute l'ethnie et constituent le patrimoine commun dont le groupe a hérité du passé et qu'il maintient en collectivité au présent. L'ensemble de ces particularités culturelles sont inscrites dans les traditions ou les catégories folkloriques d'un pays et de son peuple et se caractérisent par le trait d'« individualisation ».

Les représentations invisibles participent de l'autre face de la culture, mettant en jeu, d'après Gohard-Radenkovic (*ibid.*, p. 116) :

- les règles de découpage et d'organisation du temps, de distinction de l'espace, de mise en scène ou « présentation de soi », aussi bien corporelle que langagière au cours d'interactions sociales ;
- le rapport de l'individu aux institutions éducatives, politiques, religieuses, économiques, médiatiques (hérité et modelé par les strates historiques) ; le rapport au travail, à l'idéologie, à la science, à la technique ; le rapport à l'autre, à la famille, à son groupe d'appartenance ; à la nature, au corps, à la vie, la mort,

le cosmos, etc.

Ces classements fondamentaux et généraux relèvent d'une nature schématisée, Levis-Strauss (1983) les désigne par le terme « invariants », ils sont spécifiques dans une totalité d'évidences partagée par la communauté possédant les mêmes références, les mêmes valeurs et les mêmes règles implicites dans tous les échanges sociaux.

A priori, toutes ces deux divisions s'étendent sur la culture contenant des perspectives universelles à toutes les nations et sous-tendant tous les échanges. Pourtant, elles varient d'une culture à une autre, leurs règles d'expressions sont spécifiques au sein de chaque culture. La première revient au domaine explicite ou d'apparence, il s'agit du classement fondamental de la culture. Bien que largement personnalisées et éclectiques, les représentations évoquées ci-dessus sont repérables et observables, parce que ces pratiques courantes sont incorporées par les individus dans une codification tacite circulant dans le même cercle de la communauté ; d'ailleurs, non seulement ces activités possèdent des significations reconnues de toute la communauté, mais aussi traduisent l'esprit commun accepté. Du fait que les réalisations visibles constituent le domaine le plus quotidien dans lequel tout membre du groupe est imprégné dès sa naissance de manière inconsciente et qu'au fur et à mesure de leur transmission et transformation de génération en génération, une partie des significations originelles visibles s'estompent et se perdent progressivement avec l'évolution de tous les domaines de la société. Cela sous-entend donc plus de facilités et d'évidences permettant aux étrangers désireux de communiquer avec les natifs de s'insérer dans ce lieu commun patrimonial sans avoir besoin de chercher le fond de leurs sens symboliques.

Les réalisations visibles de la culture se caractérisent par l'instabilité et la différenciation diachroniquement parlant, cela est dû au fait qu'elles se trouvent en constante évolution et subissent des modifications selon les impulsions de l'environnement ; pourtant, les manifestations visibles présentent des régularités permettant de les repérer, de les décrire et assurant leur fréquence et reproduction,

c'est la raison pour laquelle l'instabilité et la différenciation se détachent rarement des règles fondamentales régnant à travers l'histoire et restent conciliantes avec celles-ci. D'un côté, l'instabilité est nourrie par un consensus général informulé et encadré dans les catégorisations unifiées ; de l'autre, la différenciation peut être neutralisée et affaiblie par les valeurs « moyennes » véhiculées dans tout le réseau de la communication. En conséquence, s'inscrivant dans des pratiques produites et reproduites infailliblement et identifiables suivant des normes tacites, les repères apparents constituent à juste titre des indices spécifiques mais plus manifestes que les réalisations invisibles pour justifier l'identité d'un individu. Ainsi, nous pouvons reconnaître vraisemblablement l'origine d'une personne quand elle parle une certaine langue, ses milieu et statut sociaux à partir de sa façon de s'habiller et ses façons d'être. Toutes les variables figurent inévitablement dans ce qui est nommé couramment « l'identité collective ».

Partant de cette acceptation, l'étranger n'aura pas beaucoup de mal à concevoir les apparences culturelles qui sont d'ailleurs accessibles et tangibles davantage par rapport à la perception des modes de pensée, ni à prendre des initiatives dans le but de s'assimiler dans un environnement mal connu. Nous apercevons la possibilité que les efforts entrepris par l'étranger lui permettent effectivement de se faire valoriser au sein d'une nouvelle communauté de façon à établir une identité comparable à celle des natifs. Pour cet effet, la solution serait simple et immédiate : les explications, les descriptions explicites et de riches matières documentaires peuvent être mises en évidence pour comprendre le déroulement des fêtes, l'organisation des cérémonies rituelles, les habitudes vestimentaires et alimentaires. Si l'identité, tant au niveau de la culture maternelle que de la culture étrangère, était établie exclusivement sur les manifestations superficielles, il ne serait pas malaisé de se débarrasser de son origine culturelle pour s'imprégner à nouveau d'une nouvelle ambiance sociale, et il suffirait de changer le style d'habillement, de suivre les nouveaux principes culinaires de manière à se conduire comme un autochtone.

Évidemment, ce n'est qu'un argument contingent et peu convaincant, les réalisations visibles et une partie des réalisations invisibles, comme les règles de découpage du temps, de distribution de l'espace, sont les points de départ clés qui nous permettent d'accéder pour de bon à la signification globale d'une identité culturelle. L'adhésion uniquement à un certain nombre de références superficielles risque d'amener une sorte d'imitation grossière ou un calque vide de sens d'un ensemble des comportements, il est bon de savoir que « *l'ordre des mots ne reproduit jamais strictement l'ordre des choses.* » (POURDIEU P. 1979, p. 560) Le décodage à la lettre des faits culturels aboutit facilement à une conception incomplète du sens de l'identité culturelle ; le pire, c'est de mettre en danger la notion de « culture » qui est cruciale pour l'acquisition de la langue étrangère.

L'identité culturelle doit également prendre en compte les réalisations invisibles, qui constituent une dimension plus valorisante et plus radicale pour codifier l'identité culturelle. Celle qui est formée seulement à partir des éléments apparents n'est qu'une fausse identité, tout comme le changement de la « peau », l'individu s'identifie non seulement par la langue qu'il pratique, les modes de vie qu'il mène quotidiennement, les cérémonies rituelles qu'il pratique dans la vie, mais aussi par ses façons d'être et de voir le monde, son état d'âme quand il se trouve en interaction avec son environnement ; mais tout cela s'explique par l'ensemble des références partagées par toute la communauté. En vue de l'assimilation intégrale culturelle, la justification de la vraie identité culturelle doit absolument être fondée également sur le domaine « caché ». « *L'être humain est un être construit par l'histoire quotidienne de sa culture, inscrite dans le temps.* » (GOHARD-RADENKOVIC A. 2004, p. 117) L'histoire quotidienne n'est pas composée que des pratiques récurrentes, elle met avant tout en valeur tout ce qui est lié à la formation des modes de pensée, de l'idéologie, et codifié en termes de savoir-faire, de savoir-être, voire de savoir-paraitre, A défaut de cette prise en compte et portant son attention seulement sur une hiérarchie assez sommaire, l'étranger reste toujours un spectateur en dehors du jeu sans pouvoir

découvrir ses règles et leur fonctionnement, ni y participer réellement.

Tout compte fait, les domaines visibles et invisibles entrent en interaction et en interdépendance, celles-ci sont complémentaires les unes avec les autres pour former l'identité culturelle. Certes, il est à noter que l'étude de l'identité culturelle doit s'axer davantage sur les réalisations invisibles que sur les réalisations visibles : une grande partie des réalisations visibles traduit les références et les règles suivies et respectées par l'ensemble des membres de la communauté. Une totalité de stratégies des échanges sociaux, d'habitudes sociales, les modes de penser et le processus de l'idéologie constituent tous les conditions intrinsèques valorisant les représentations visibles. Les premières régissent à travers des variables toute la communauté et renforcent les valeurs invisibles possédant des caractéristiques communes à l'intérieur de la collectivité.

En perspective de l'apprentissage de la langue étrangère ainsi que celui de la culture étrangère, pour éviter une conception restrictive, les normes explicites circulant dans les milieux d'interactions entre des membres doivent être complétées avec les normes implicites de sorte que l'apprenant ait un outil d'analyse pour décoder les véritables significations des phénomènes. Aussi, les contenus de l'identité culturelle ainsi classés sont-ils adaptés en même temps au concept de l'acquisition de la langue étrangère, mais incontestablement, la question se révèle compliquée, d'autant plus que deux identités culturelles différentes se confrontent.

2.3.2.4.4 L'identité de la culture maternelle par rapport à la culture étrangère

L'individu commence à construire sa propre identité depuis le moment où il entre en premier contact avec le monde extérieur et d'autres personnes de la communauté, plus précisément, depuis qu'il imite les sons pour apprendre la langue. Au fur et à mesure qu'il se développe personnellement au sein de la famille, à l'école et dans le lieu de travail, et procède à des échanges avec son entourage, non seulement se forme en lui une micro-culture dans laquelle est sous-jacente une personne de caractère et

qui est le résultat des interactions entre lui et ses milieux fréquentés ; mais également se précise en lui petit à petit le vécu de la culture collective, dont l'idéologie, la moralité et toutes les références de valeurs. « *La culture peut être définie (comme la formation de l'esprit et de la personnalité toute entière)* » (GOHARD-RADENKOVIC A. p. 106). A force d'être imprégné des pratiques environnantes et en même temps de l'acquisition de la langue maternelle, l'identité de la socioculture maternelle est établie conjointement avec le développement biologique et cognitif.

Nous avons avancé dans la partie précédente que l'individu ne s'aperçoit pas de sa propre identité tant qu'il se place dans une ambiance culturelle dont les manifestations se présentent parcellaires mais homogènes. Pour l'apprenant voulant s'intégrer dans la culture de la langue étrangère, si ses valeurs et ses modes de pensée encadrés dans le périmètre des significations de sa propre culture sont analogiques aux représentations symboliques de la culture étrangère, ou bien si les deux cultures se lient historiquement ou présentent des aspects communs, comme c'est le cas des pays de l'Europe occidentale, son identité incarnée par les normes culturelles de la langue maternelle correspond dans une certaine mesure à celle avec laquelle l'apprenant cherche à se concilier, les nouvelles normes culturelles de la langue étrangère seront adoptées sans éveiller chez l'apprenant la sensation de contrariétés, en conséquence, la contradiction de deux sortes d'identité ne se voit pas de façon manifeste. Il est bon de signaler que dans ce cas-là, l'identité de la culture étrangère ne succède pas à celle de la culture maternelle. Cette dernière ne laisse pas de place libre automatiquement à une nouvelle identité, elle ne s'atténue pas non plus au service de l'établissement de la nouvelle identité, elles s'accordent, elles sont compatibles et réconciliables dans certains domaines. Par exemple, les Chinois, surtout pour les jeunes, ont l'habitude d'appeler les personnes en fonction de leur âge oncle/tante, grand-père/grand-mère, équivalents de monsieur/madame, pour montrer le respect aux autres et la bonne

éducation, et appeler quelqu'un par son prénom n'aura lieu qu'entre les gens de la même génération. Mais cela n'engendre pas de difficulté chez l'apprenant chinois de suivre dans ce domaine les coutumes françaises. Aussi, les changements d'habitudes vestimentaires et culinaires ne laissent-ils pas entendre que l'apprenant chinois se débarrasse de son identité liée à la culture chinoise, il s'agirait tout au plus du changement d'apparence. Ce qui se remarque et se distingue dans l'identité de la culture d'une autre, s'enracine dans son état d'esprit circonscrit fondamentalement par le vécu et les valeurs tant personnels que collectifs. Sur cette dimension, l'identité de la culture maternelle ne provoque pas d'impact sur la perception des cadres référentiels de la culture étrangère.

Cependant, les composants formant l'identité de la culture maternelle vis à vis de la culture étrangère ne se rapportent pas qu'aux manifestations visibles, l'examen doit également passer en revue les ordres sous-jacents dans ces visibilitées. Sur les mêmes concepts qui font partie du quotidien, les points de vue peuvent se diversifier pour différentes communautés culturelles et cela en fonction des façons de configurer les choses. Nous tenons à prendre un exemple sur la notion de « moi » manifestée dans la culture chinoise pour mettre en évidence le fait que ce qui distingue l'identité culturelle se trouve essentiellement dans la dimension implicite des phénomènes apparents.

En tant qu'acteur actif de la vie communautaire, l'individu comme « moi » porte les sens différents voire opposés chez les Chinois et les Occidentaux pour qui l'individualisme est une conception relative à une signification « neutre ». Toujours sous l'influence du Confucianisme, la considération de « moi » se fait par rapport aux autres, c'est-à-dire que le « moi » n'existe pas, seule la communauté compte. Un Chinois, depuis l'enfance, apprend à observer le monde dans un réseau de relations humaines et à agir en convergence avec le groupe. Avant de réagir, il se pose plutôt des questions comme « Qu'en diront les autres ? » que « Qu'est-ce que je pense ? ». Il cherche donc toujours à maintenir de bonnes ententes avec les autres, sinon, il prend

le risque de se faire rejeter par le groupe. Ainsi, la conformité dans tous les sens constitue le principe fondamental de son existence. Cet esprit de moralité régit tous ses comportements, tous les jugements sur les autres et la façon d'appréhender la société. Avec cet état d'esprit, la communauté chinoise vivant à Paris constitue une structure sociale à part qui se caractérise par une « conformité aux principes du groupe » (ZHEN L-H, 2003, p. 81), l'identification communautaire représente la valeur essentielle. La communauté entretient entre les membres leur propre micro-culture et leur vie sociale qui paraissent impénétrables pour les étrangers et qui ainsi se différencient manifestement de celles des Français, alors qu'elle partage les mêmes fêtes, les mêmes habitudes d'habitat, les mêmes rythmes de vie voire la même langue que les Français ; en effet, ce qui distingue les membres de la communauté chinoise des Français, ne se situe que dans leur savoir-faire et leur savoir-vivre communautaires à travers lesquels tout le groupe maintient son identité originaire au sein d'un contexte non indigène.

Pour ainsi dire, la reconnaissance de l'identité culturelle est déterminée davantage par les manifestations dissimulées dans l'ordre conceptuel.

Depuis l'enfance, l'individu accumule les traces d'expériences vécues et d'informations dans un contexte socioculturel à partir des événements récurrents. En mémorisant ses connaissances humaines, il les transforme en schèmes grâce à la mise en œuvre de la généralisation et à l'ajustement des concepts préexistants, et les intériorise au fur et à mesure que son espace social s'élargit parallèlement à l'enrichissement de ses connaissances. L'individu comprend petit à petit les gens avec lesquels il entre en communication – directement ou indirectement – et l'espace social dans lequel il évolue. Le vécu s'accumule et le cercle recommence. C'est avec cette procédure circulaire que l'esprit de l'individu est exploité et schématisé par les concepts préétablis et les concepts restructurés, et c'est à l'aide de cet esprit schématisé que l'individu arrive à interpréter et à classer les pratiques visibles et invisibles. Les significations culturelles telles qu'elles sont incarnées prennent les

formes « finies », l'identité culturelle originaire est ainsi établie.

D'ailleurs, l'identité de la culture maternelle par rapport à celle de la culture étrangère n'est pas établie par les ressemblances, mais plutôt par les divergences, et elle est intensifiée par la mise en œuvre des comparaisons entre deux cultures. Au moment des confrontations culturelles, généralement, l'individu n'abandonne que provisoirement son propre cadre référentiel pour percevoir un autre cadre conceptuel à partir de l'expérience de l'autochtone ; aux frontières de deux cultures différentes, son identité de la culture maternelle, loin d'être affaiblie, se renforce au fur et à mesure que l'individu s'expose aux contrastes culturels. Étant donné que l'individu dispose de l'expérience et du savoir antérieur à ses contacts avec une nouvelle culture, il ne peut faire l'objet d'une amnésie volontaire, comme l'oubli de la langue maternelle par rapport à la langue étrangère, il est effectivement peu possible que l'individu souscrive à de nouvelles valeurs conditionnées par les états d'âme, la vision du monde et les façons de classer les choses d'une autre communauté sans éprouver aucune contrainte psychologique à l'égard de sa culture maternelle. Il fait souvent preuve d'une telle sensibilité aux aspects différents de sa propre culture qu'il est indispensable dans ce cas-là de mettre en place des comparaisons pour comprendre dans quelles perspectives sont divergents les attitudes et les comportements vis à vis de certains phénomènes. Plus sont éloignées et même contrariées les normes et les significations entre deux cultures, plus l'apprenant éprouve la nécessité de se placer sur les points de références qu'il connaît déjà de façon à bien percevoir ceux qui sont nouveaux. Pour ainsi dire, pas de comparaisons, pas de compréhension. Au sens strictement parlant, l'assimilation du sens des manifestations de la nouvelle culture consiste avant tout en la mise en relief de l'identité de la culture maternelle plutôt qu'en une renonciation sans condition aux valeurs préalablement établies.

A tout cela s'ajoute l'aspect affectif pour compléter la considération de l'identité de la culture maternelle qui mérite aussi une réflexion supplémentaire. Depuis l'enfance, l'individu se développe sentimentalement en même temps que se font

l'accumulation et l'ajustement des connaissances concernant la structure du monde et la structuration de la mentalité ; la personne de l'individu, de même que ses schémas mentaux, se forme progressivement grâce aux contacts avec son entourage qui joue pour lui un rôle crucial, l'adhésion à sa culture maternelle se renforce au fur et à mesure que son vécu s'enrichit au sein du contexte environnant, il en est né naturellement un certain attachement psychologique à son milieu d'appartenance. L'établissement de son identité dépend non seulement des représentations visibles et invisibles de la culture, mais il tient aussi à l'image que l'individu a de lui-même et qui découle de sa conscience d'appartenance à la société et aussi de son affectivité attachée à cette appartenance.

Si ses propres valeurs et sa vision du monde ne s'accordent pas avec les normes de la culture étrangère, il se sentira mal à l'aise surtout quand il s'oblige à « rejeter » provisoirement ses façons de catégoriser et ses propres valeurs fondées antérieurement pour adhérer à nouveau à des représentations symboliques dont les vrais sens lui échappent encore faute d'une appartenance affective à la nouvelle idéologie. *« Ce malaise vient du fait qu'il a acquis les significations à travers un vécu qui possède une dimension émotionnelle et affective, représentée dans la dimension connotative et affective de sa langue maternelle. »* (BYRAM M. 1992, p. 123) D'ailleurs, nous ne sommes pas capables de prendre ou non en affection quoi que ce soit avant de bien connaître ses propriétés ; de même, il est paradoxal de penser qu'avec le rejet des valeurs de la culture maternelle, l'individu puisse ressentir automatiquement l'appartenance à la culture étrangère de façon à s'intégrer dans l'environnement des autochtones avant de percevoir et d'assimiler les éléments fondamentaux composant l'identité de la culture, les modes de pensée, les savoir-faire permettant de structurer le monde.

A partir de cette analyse, nous pouvons confirmer qu'il n'est pas concevable de rejeter toutes les valeurs sous-tendant l'identité de la culture maternelle au profit de la perception des connaissances d'une nouvelle culture. Contrairement à cela, ce sont

justement ces valeurs qui sont liées étroitement aux schémas de façonnement de la pensée dans un contexte spatio-temporel différent de celui de la culture étrangère et qui ne peuvent pas être abandonnées automatiquement. Ces schémas intégrés par l'individu au moment d'assimiler les connaissances de la culture maternelle interviennent inévitablement d'une manière ou d'une autre et agissent sur la compréhension de la culture étrangère.

Tout compte fait, pour l'apprentissage d'une culture étrangère, la distinction de l'identité de la culture maternelle par rapport à la culture étrangère se caractérise par un certain renforcement, l'identité de la culture maternelle ne saura jamais s'estomper face à la volonté de comprendre les manifestations et les incarnations des artefacts recensés dans de nouveaux modes de pensée. C'est par rapport aux significations de la culture maternelle que nous pouvons relativiser les manifestations de la culture étrangère et prendre en compte les effets psychologiques de l'acculturation. Nous pouvons arriver à une conclusion intermédiaire : la nécessité s'impose que l'apprenant conserve ses propres valeurs originaires, non de façon extrême, mais de manière à les considérer comme un cadre de références et à distancier les significations visibles et invisibles des deux cultures dans le but d'intégrer les connaissances de la culture étrangère dans l'apprentissage de la langue étrangère ; à plus forte raison, du point de vue psychologique, le savoir-vivre, les modes de pensée et les états d'âme – délimités par l'idéologie communautaire stabilisés avec la progression linguistique et mentale ne feront jamais l'objet d'un oubli volontaire.

La stratégie d'adaptation nous paraît plus envisageable pour relativiser la culture maternelle, et constitue aussi un point de départ positionné raisonnablement pour façonner un rapport équilibré entre les normes de la culture maternelle et celle de la culture étrangère. Cependant, l'intégration des connaissances culturelles ne se manifeste pas comme les progressions des connaissances linguistiques qui peuvent être envisagées et améliorées de manière systématique, puisque la culture ne représente pas une notion qui peut être conçue en fonction d'une progression, donc il

est probable que les impacts dus aux décalages culturels se produiront à toutes les étapes des progressions de la capacité linguistique. Pour ce faire, une programmation adaptée aux attentes de l'enseignement et de l'apprentissage se justifie pour préparer l'apprenant à acquérir une compétence interculturelle tout en cherchant à s'écarter des interférences provenant de la culture maternelle.

Conclusion intermédiaire

Avec le parcours des observations théoriques qui adoptent généralement un point de vue « cognitif » dans le sens où elles considèrent l'acquisition comme un processus mental impliquant la mise en œuvre des stratégies expliquant **comment** le système des connaissances de la langue étrangère se développe, nous pouvons ainsi justifier en perspective psycholinguistique l'effet de la langue maternelle sur l'acquisition de l'interlangue, l'apprenant utilise stratégiquement les connaissances de la langue maternelle dans le processus de compréhension et de production de la langue cible. La variabilité de l'interlangue est guidée en quelque sorte par le mécanisme cognitif dont la langue maternelle est principalement responsable, surtout aux premiers stades de la progression linguistique. L'interlangue mettant en jeu deux systèmes linguistiques, pour mieux comprendre les stades de son développement, les études comparées sont *a priori* avantageuses du point de vue méthodologique. Pourtant, au lieu d'investir le processus psychologique, les études contrastives mettent l'accent sur les aspects linguistiques visant à prévoir les erreurs de la production. L'effet négatif du savoir préalablement appris est souvent considéré comme origine unique des erreurs de l'apprenant, donc des difficultés de l'apprentissage, alors que le transfert positif de la langue maternelle n'est pas justifié dans la mesure où les similitudes entre deux langues facilitent l'intériorisation de nouvelles règles linguistiques et qu'en contexte de communication, la langue maternelle, en tant que langue « par défaut », est capable de compenser les lacunes dues au manque linguistique.

La plupart des recherches théoriques visent à tenir compte des propriétés

linguistiques de l'interlangue et des stratégies mises en place par les apprenants au cours de l'acquisition. Assurément, les apports linguistiques sont indispensables au service de la prise en compte de l'effet du système de la langue maternelle, mais au lieu de se borner exclusivement au domaine linguistique proprement dit, notre étude s'inscrit en même temps sous l'angle psycholinguistique et sociolinguistique, car l'acquisition de l'interlangue ne consiste pas qu'en l'assimilation des règles grammaticales, à savoir l'amélioration de la compétence linguistique, elle doit aussi prendre en compte le développement de la capacité de communication dans laquelle sont sous-jacents le savoir et le savoir-faire socioculturels de la langue étrangère. Tout comme celle qui concerne la langue maternelle par rapport à la langue étrangère, la restructuration des façons de catégoriser, des modes de conception du monde et des codes de communication sociaux d'une autre culture n'aura pas lieu sans l'intervention des représentations de la culture maternelle et de comparaisons établies avec elles ; les connaissances socioculturelles préalablement apprises ainsi que le savoir-faire conditionné par celles-ci agissant sur l'interprétation d'une nouvelle culture qui est plus ou moins différente de la culture maternelle, la progression de la compétence communicative dans l'interlangue doit passer par la perméabilité de la culture maternelle. Pour ainsi dire, notre étude sur l'effet de la langue maternelle ne se limite pas au transfert du système linguistique auquel doit s'ajouter la prise en compte de la dimension socioculturelle, ces deux domaines agissent sur le développement de l'interlangue de façon parallèle et contribuent à l'amélioration de la capacité communicative dans l'interlangue.

Dans la partie suivante, nous allons envisager le facteur externe -- l'*input* dans la perspective linguistique et socioculturelle dans le but de définir une méthodologie dans laquelle les matières à enseigner correspondent aux caractéristiques du développement de l'interlangue qui sont traduites en grande partie par la porosité de la langue maternelle et de la culture maternelle.

2.4 Le facteur externe : l'investigation de l'*input*

Introduction

Nous avons passé en revue des notions et conceptions fondamentales et les avons mises en relation dans le but de percevoir de façon systématique les propriétés de l'interlangue et les sources principales d'où vient cette langue spécifique. Avec la mise en évidence des effets du système de la langue maternelle sur la structuration de l'interlangue et les effets de modes de pensée modulés par l'idéologie de la culture maternelle sur l'intégration des connaissances culturelles de la langue cible, nous nous apercevons que les facteurs internes—la langue maternelle et la culture maternelle agissent d'une manière ou d'une autre sur les façons d'assimilation des règles linguistiques et celles des connaissances culturelles durant toutes les étapes de la progression de l'interlangue, et que l'apprenant ne parvient pas à effacer consciemment ou inconsciemment tout son savoir acquis et le savoir-faire inscrit dans la culture maternelle. Cela se manifeste d'autant plus que les familles linguistiques sont variées au point qu'en dépit des analogies, les façons d'influencer l'intégration des nouvelles connaissances ne sont pas systématiquement similaires d'une langue à l'autre, et de même pour la diversité des cultures. Toujours est-il que les recherches anthropologiques, linguistiques et neurobiologiques, malgré l'évolution de leurs études, ne peuvent prétendre mettre en place des approches adaptées à toutes les acquisitions d'une nouvelle langue permettant aux enseignants de s'échapper totalement des interférences ou le transfert négatif de la langue de départ et la culture maternelle. Il nous incombe donc d'investir, à la lumière des avancements des études interdisciplinaires, une recherche « sur mesure », c'est-à-dire qu'avec l'aide des recherches scientifiques et en tenant compte des caractéristiques de la langue chinoise et des représentations culturelles, nous tentons de découvrir des approches qui s'adaptent au développement de l'interlangue de nos apprenants sur le plan linguistique et à la fois socioculturel et permettent de réduire les interférences venant

de la langue de départ.

En Chine, les jeunes adultes représentent le public majoritaire des apprenants et l'apprentissage systématique de la langue étrangère (sauf l'anglais) a lieu généralement dans les établissements institutionnels, ce qui veut dire que l'apprenant ne s'imprègne pas directement de l'atmosphère d'une autre culture dans laquelle il percevrait les manifestations symboliques et le sens de la langue autrement que dans la salle de classe. Donc, l'apprentissage ne peut pas être envisagé au même titre que celui appliqué dans les situations naturelles, la programmation de l'enseignement, en tant que facteur externe conditionnant l'évolution de l'interlangue, doit nécessairement se préoccuper perpétuellement des effets des connaissances préalablement acquises tant linguistiques que socioculturels.

Etant donné l'importance croissante de la dimension pragmatique accordée à l'apprentissage de la langue, les caractéristiques linguistiques ne rendent pas compte intégralement de la vraie progression de l'interlangue : les propos dont les syntaxes sont bien organisées et qui respectent correctement les règles grammaticales ne s'accordent pas toujours avec la situation dans laquelle ils sont émis. Pour mieux percevoir les phases du développement de l'interlangue, l'analyse de celle-ci doit également faire appel aux disciplines sociolinguistiques. Dans la partie suivante, nous allons essayer de développer la notion de *l'input* et de la situer dans une perspective linguistique et à la fois socioculturelle. Tout cela a pour objet la recherche d'une méthodologie appliquée dans l'enseignement de la langue étrangère – en particulier, le français – envisageant de faire progresser la compétence interlinguale et interculturelle.

2.4.1. *L'input* dans l'acquisition de l'interlangue

2.4.1.1 La définition de *l'input*

Au sens large du terme, *l'input* renvoie aux matières linguistiques qui sont

présentées d'une façon ou d'une autre et à assimiler durant tout l'apprentissage en vue du développement de l'interlangue. Située sur le plan psycholinguistique, l'interprétation de l'*input* se rapporte à une dimension plus étendue, les variables linguistiques sont mises en relation avec le processus de l'apprentissage, c'est-à-dire que les matières à enseigner font l'objet des recherches dans la mesure où tous les facteurs relatifs à l'*input* sont pris en compte pour expliquer la progression de l'interlangue.

Vogel (1995) développe la définition de l'*input* du point de vue psycholinguistique : « *l'input n'a de réalité en relation avec l'apprenant. L'input n'est pas seulement l'environnement linguistique de l'apprenant, il ne se ramène pas non plus à des événements ou des productions linguistiques particulières, mais il renvoie à un phénomène complexe de saisie et de traitement d'informations linguistiques : l'apprenant doit d'abord percevoir l'input, le décoder, puis lui donner un sens et le stocker avec son sémantisme dans la mémoire à long terme, pour intégrer enfin les nouvelles formes et règles dans sa grammaire interlinguale.* » (p.122) L'*input* n'est donc pas lié exclusivement aux données linguistiques à acquérir, il est surtout envisagé dans chaque stade de l'apprentissage par rapport à l'ensemble de la progression linguistique et au processus psychologique, et pour cet apport, ce qui est présenté et enseigné doit se distinguer de ce qui est compris et assimilé, et c'est ce qui est appelé l'*intake* par Corder : « *The simple fact of presenting a certain linguistic form to a learner in a classroom does not necessarily qualify it for the status of input, for the reason that input is ' what goes in ', not ' what is available for going in ', and we may reasonably suppose that it is the learner who controls this input, or more properly his intake. This may well be determined by the characteristic of his language acquisition mechanism.* » (CORDER S.P., 1973, p. 165)

La distinction entre l'*input* et l'*intake* dépend des activités mentales de l'apprenant au moment du traitement des données linguistiques, et celles-ci se montrent d'une manière ou d'une autre en fonction des objectifs ciblés par l'apprenant, par exemple,

pour l'apprenant dont l'objectif est de comprendre uniquement la matière linguistique pour donner une réponse satisfaisante au besoin d'une communication en contexte, le fonctionnement cognitif fait preuve d'une différence manifeste par rapport à l'apprenant qui tente non seulement de comprendre l'*input*, mais également de l'assimiler dans l'ensemble de son savoir interlingual. Dans le premier cas, le processus de vérification et d'élaboration des hypothèses est illustré moins complètement que le deuxième dans lequel les faits linguistiques sont traités en vue d'améliorer la capacité interlinguale ; autrement dit, si les activités cognitives fonctionnent de façon à comprendre seulement une donnée linguistique, au lieu d'être acquises, celle-ci est susceptible d'être stockée dans la mémoire en tant que savoir explicite ou d'être oubliée avant de se transformer en savoir implicite pour favoriser l'étape de l'*output*.

Dans cette interprétation, deux domaines conditionnent le traitement de l'*input* : d'une part, les façons de mettre en relation les formes linguistiques et les significations sémantiques et les stratégies d'apprentissage, celle qui est appelée *mécanismes de perception et de compréhension* ; d'autre part, le niveau de la compétence des connaissances linguistiques. Les deux conditions agissent parallèlement sur la vérification et l'assimilation de nouvelles données linguistiques, donc, pour mieux comprendre le rôle de l'*input* le long du processus de l'apprentissage et mieux délimiter en quoi consistent exactement les contenus appropriés de l'*input* au service d'un enseignement adapté aux attentes de l'apprenant, il s'agira de tenir compte de la nature du processus psychologique et des systèmes cognitifs locaux qui sont en interaction lors de la compréhension de la langue. Vogel, sous l'inspiration de l'avancement d'autres recherches de ce domaine, regroupe cinq propositions fondamentales du processus de compréhension à l'égard de l'*input* :

- La dynamisation du processus de compréhension ;
- L'activation d'autres sources d'informations ;
- La liaison entre l'*input* et les connaissances de l'apprenant ;

- Les attentes de l'auditeur ;
- La représentation cognitive.

La dynamisation du processus de compréhension

Dans cette proposition, la compréhension d'une langue est considérée comme une série de fonctionnements mentaux dynamiques, qui se compose de plusieurs stades successifs ou simultanés. Les auditeurs reçoivent ce qui leur est émis en identifiant les structures superficielles, à l'aide de cette identification, ils essayent de mettre au point les significations sémantiques supposées correspondre aux structures profondes. A cet effet, ils mettent en place diverses stratégies de compréhension qui leur servent à fragmenter les composants des structures superficielles sur le plan phonétique, syntaxique et sémantique, ces composants restent dans le stockage de la mémoire au moins à court terme le temps nécessaire tant que l'interprétation sémantique et la transformation en structures profondes sont en cours.

L'activation d'autres sources d'informations

Au moment de la perception de la langue, le récepteur profite d'autres sources en plus de l'*input* : ses connaissances linguistiques préalablement apprises liées par la langue maternelle et remplacées par le système interlingual au fur et à mesure de la progression de la langue ; ses connaissances relatives à la vision du monde, à l'expérience personnelle et les connaissances ou les informations renvoyant aux contextes linguistiques ou communicatifs, mais pour que toutes ces sources d'informations soient pratiquées de façon appropriée, un autre système expliquant les règles d'utilisation de ces connaissances doit être pris en considération.

La liaison entre l'*input* et les connaissances de l'apprenant

Cette proposition est l'extension de la précédente, elle crée une relation ou plutôt une confrontation entre l'*input* et le savoir de l'apprenant, parce que souvent, la

réalisation de l'adaptation entre les deux niveaux est peu possible, les malentendus et les déficits de compréhension proviennent autant de la faiblesse de l'apprenant que des problèmes de l'*input*. Du côté de l'apprenant, par exemple, la capacité linguistique insuffisante pour enchaîner spontanément les connaissances fragmentées en vue de restituer les sens ; du côté de l'*input*, les bruits, les articulations plus ou moins bien distinguées de l'énonciation, les ambiguïtés des expressions, les écarts entre le système linguistique académique et les normes d'usage pragmatiques etc.

Dans ce cas-là, l'apprenant, pour compenser les lacunes dues à la confrontation entre l'*input* et le savoir de l'apprenant, active tout le possible en s'appuyant sur les informations situationnelles et contextuelles ou sur d'autres sources linguistiques, dont la langue maternelle, et grâce à tout cela, l'apprenant est susceptible de mettre en relation les unités linguistiques et toutes les références liées aux situations de communication. Pour bien expliquer les rapports entre l'*input* et les connaissances extralinguistiques de l'apprenant, nous avons la citation d'Hormann :

« Comme la compréhension ne se réduit pas à un traitement analytique et interprétatif de l'input, mais est surtout une activité constructive autour de l'input, il est normal que ces descriptions construites en situation contiennent plus d'informations que n'en contenait le seul input linguistique : l'usager de la langue. Lorsqu'il conçoit quelque chose, ou même lorsqu'il doit effectuer une tâche en apparence très simple telle que réactiver un énoncé prononcé antérieurement, y investit quelque chose de lui-même, il en fait autre chose. » (HORMANN H., 1976, cité par Vogel, p. 125)

Les attentes de l'auditeur

Cette proposition préconise que le processus de compréhension est nécessairement une procédure sélective, influencée par « *une prégnance perceptuelle* » de certaines parties de l'*input*, car la mémoire humaine a une capacité limitée, les informations indispensables pour la compréhension ne peuvent pas être traitées avec l'intégralité de

l'input : d'une part, les unités le plus facilement perceptibles ont une priorité pour être sélectionnées et sont par conséquent le plus aisément comprises ; d'autre part, la compréhension dépend des attentes de l'auditeur lorsque les informations sont reçues. Pendant tout le processus de la compréhension, toutes les informations ne parviennent donc pas à la conscience, le récepteur ne choisit que ce qui est à la rencontre de sa capacité de compréhension et de son cadre intentionnel.

Neisser (1974, évoqué par Vogel) présume deux niveaux de perception : dans le premier, il s'agit d'« *une identification provisoire de mots et d'autres unités cognitives grâce à un système de filtrage passif* ». Il appelle « pré-attentives » les opérations prévues par ce système de pré-traitement. Le deuxième niveau consiste en le processus actif nommé « l'analyse par synthèse » qui traite les unités déjà filtrées, le récepteur utilise « la langue intérieure », synonyme de l'activité cognitive, pour reconstituer et reproduire les énoncés dans l'abstrait, ce deuxième niveau est conditionné par l'attention de l'auditeur qui l'amène à consolider ou au contraire à estomper les composants perçus : suivant les attentes ou les intentions, l'auditeur fragmente *l'input* linguistique et fait entrer les unités dans la conscience pour les examiner.

La représentation cognitive

Cet avancement a pour point de départ le principe que l'être humain dispose de différents modes de catégorisation et de représentation cognitive, parmi lesquels nous avons les modes mentaux qui sont responsables du fonctionnement des connaissances sous forme de schémas, entre autres, les connaissances de la langue. Ces schémas sont de nature stéréotype et abstraite, destinés à représenter les éléments qui constituent les modules cognitifs. Ceux-ci étant composés de structures hiérarchiques et organisés en réseaux, les modes mentaux ne fonctionnent jamais à sens unique, tout comme le

processus de compréhension : certains schémas sont axés sur la représentation sémantique, d'autres sur la forme.

Lors d'une réception des informations, la compréhension débute par la reconnaissance de morphèmes, de lexèmes et de structures ; à l'inverse, la reconnaissance de ces composants linguistiques est conditionnée par la perception de l'ensemble des énoncés. La compréhension peut ainsi être définie comme une interaction entre « bottom-up » et « top-down », celui-là renvoie à un processus **ascendant** qui part de l'*input* ; tandis que le dernier, **descendant**, part du savoir extérieur à l'*input*. Les données concrètes font paraître, dans l'esprit du récepteur, un schéma qui produit des attentes, des déductions et des associations, qui, à leur tour, facilitent la construction du sens, les données d'*input* suivantes amènent à une confirmation ou au contraire à un abandon du schéma, dans le dernier cas, la perception d'un nouveau schéma est déclenchée et celui-ci est examiné aussi à l'aide des informations linguistiques ou du contexte de communication. Des interprétations erronées ou des difficultés interprétatives se trouvent probablement à l'un de ces deux niveaux de processus, cela peut expliquer les raisons pour lesquelles les échanges sont bloqués : au moment de la communication, si le destinataire a des schémas de connaissances qui ne correspondent pas à ceux du destinataire, il est fort probable que le schéma d'interprétation mis en marche par le destinataire est faussé par rapport à l'intention de l'émetteur des informations ; si le récepteur parvient à mettre au point un schéma allant dans le même sens que celui du locuteur, la perception et l'interprétation des détails linguistiques s'accordent avec les attentes du destinataire, une cohérence entre les processus ascendants et descendants est enregistrée.

Avec cette extension de développement, la façon dont la langue maternelle agit sur l'interprétation de l'*input* peut être expliquée. L'apprenant reçoit les constituants linguistiques qui exigent une perception détaillée, c'est-à-dire une analyse précise de l'*input*, mais s'il a des connaissances interlinguales assez défectueuses, il ne parvient pas à activer un schéma cognitif pour interpréter les informations de l'*input* en

mettant en interaction les processus ascendants et descendants. L'apprenant prêté, dans ce cas-là, plus d'attention à l'analyse superficielle – le sens littéral de l'énoncé, il passe trop de temps à effectuer le traitement des structures de surface, à savoir segmenter les unités, se repérer sur la traduction à la lettre à l'aide de la langue maternelle – sans élaborer un schéma sémantique correspondant aux structures profondes pour démarrer une compréhension sur le mode « top-down ». L'apprenant aura, par conséquent, du mal à anticiper la suite de l'introduction des composants linguistiques, et la compréhension sera plus ascendante que descendante.

Tout au long du processus, l'interprétation de l'*input* fait appel non seulement aux connaissances interlinguales, mais il mobilise aussi les acquis transmis par la langue maternelle : « *en règle générale, la compréhension passe par une traduction littérale vers la langue première. Inversement, le mode descendant sera davantage sollicité lorsqu'un contexte hautement conventionnalisé facilite l'anticipation des énoncés et diminue du même coup le travail de décodage de l'input – du moins pour un apprenant avancé.* » (VOGEL K., 1995, p. 128)

Ecartées du principe pour lequel les composants linguistiques doivent être enseignés tels qu'ils sont, les études d'aujourd'hui s'orientent vers une autre dimension où tous les domaines concernant l'apprenant pendant l'apprentissage font l'objet des analyses et ne sont guère observés séparément des autres. En tant que facteur externe agissant sur le développement de l'interlangue, l'*input* ne doit jamais être examiné isolément dans l'apprentissage, c'est-à-dire qu'il est plus raisonnable de le considérer avec le processus de la compréhension pour un maniement de la langue plus significatif, avant d'introduire les contenus de l'*input*, la prise en compte de plusieurs domaines passe pour indispensable en vue de garantir une présentation de l'*input* plus performante.

2.4.1.2 La compréhension et l'acquisition de l'*input*

L'*input* doit être compris avant d'être acquis. « *The input hypothesis makes the*

following claim : a necessary (but not sufficient) condition to move from stage i to stage i + 1 is that the acquirer understands input that contains i + 1, where “understand” means that the acquirer is focused on the meaning and not the form of the message. We acquire, in other words, only when we understand language that contains structure that is “a little beyond” where we are now. » (KRASHEN S.D., 1981, p. 21) La compréhension constitue la condition nécessaire pour atteindre l'étape de l'acquisition, autrement dit, l'acquisition du savoir linguistique doit obligatoirement passer par l'étape de la compréhension, mais il ne faut pas situer la compréhension sur le même niveau que l'acquisition. Si la compréhension consiste en l'interprétation et l'analyse des composants linguistiques, ce qui est sous-jacent dans l'acquisition, c'est l'intégration progressive de ce qui est enseigné, non seulement l'apprenant perçoit les contenus de l'*input* de façon à établir la signification de l'énoncé, mais également il continue de les renouveler et de les enrichir en vue d'une amélioration de la perception de nouvelles informations linguistiques.

« L'acquisition présuppose la compréhension mais sollicite en outre d'autres activités cognitives. Les recherches psycholinguistiques sur l'acquisition des langues étrangères ne tiennent pas suffisamment compte de la différence entre compréhension – en tant que construction du sens de l'input – et l'acquisition – en tant que construction d'une structure cognitive continuellement modifiée par l'apprentissage de nouveaux contenus, mais aussi par les oublis. » (VOGEL, K., 1995, p. 129)

« La construction d'une structure cognitive continuellement modifiée » implique en effet les activités mentales nécessaires pour installer à long terme les significations et les nouvelles règles qui peuvent être réactivées en cas de besoin, elles sont caractérisées par le processus d'élaboration et de vérification d'hypothèses. Pour que les contenus linguistiques soient automatisés et favorisent ainsi l'*output* et l'assimilation de nouvelles règles de la langue, les autres aspects de l'apprentissage des connaissances linguistiques de la part de l'apprenant pendant la construction

d'une structure cognitive méritent également d'être pris en compte, ils conditionnent d'une manière ou d'une autre l'efficacité des suites de la construction du sens des nouvelles données linguistiques.

Nous avons abordé brièvement l'idée qu'au moment où l'apprenant reçoit les nouvelles informations linguistiques pour l'établissement d'une signification, celles qui correspondent aux structures cognitives existantes de l'apprenant sont plus facilement assimilées ; de même, pour que les nouveautés soient mémorisées le plus longtemps possible, Vogel (*ibid.* p. 130 - p. 131) évoque que les nouveaux contenus linguistiques sont relativement rapidement compris et acquis s'ils s'adaptent aux schémas cognitifs déjà présents chez l'apprenant, tant au niveau des règles morpho-syntaxiques qu'aux niveaux des codes socio-pragmatiques, « *notre cerveau associe la nouvelle information avec des contenus de mémoire qui lui sont familiers – en tant qu'exemple, terme dérivé, cas particuliers, extension de sens / de structure, précision, modification, restriction et généralisation.* »

En ce qui concerne notre enseignement et apprentissage pour lequel la plupart des pratiques se déroulent dans les contextes institutionnels, l'apprenant est obligé de se soumettre à des contraintes qui l'empêchent d'assimiler les contenus de l'*input* de la même façon qu'un apprentissage réalisé dans les situations naturelles. Par exemple, dans le contexte scolaire, les nouvelles informations ne sont pas facilement traitées de la même manière qu'elles sont appliquées dans les échanges naturels, et cela d'autant plus qu'elles ne prennent pas toujours des formes analogues à celles qui apparaissent dans les communications réelles : elles sont obtenues uniquement à partir d'un support écrit ou oral, et en plus, soit l'explication des matières de l'*input* est effectuée isolément des attentes ou des intentions de communication de l'apprenant lors de la réception, soit les façons de l'intervention des contenus de l'*input* ne s'accordent pas avec la procédure de la perception de la signification de l'apprenant, par exemple, l'explication exhaustive des règles grammaticales en une seule fois, tout cela est susceptible d'être à l'origine d'une acquisition inefficace de l'interlangue. Pour ainsi

dire, il est crucial de mobiliser tous les moyens en vue de faciliter la mémorisation à longue durée de l'*input*, « *lorsque la structure cognitive est capable d'offrir des potentialités d'associations à la fois nombreuses et multiples, les informations sont d'autant plus facilement réactivables dans la mémoire à long terme.* » (*ibid.*) Au lieu d'être réduit à une simple description des données linguistiques, le rôle de l'*input* doit être strictement lié à la mise en application des possibilités destinées non seulement à une compréhension des significations, mais également à une intégration ou à une automatisation des règles linguistiques. Ausubel (1968) propose une hypothèse concernant une organisation hiérarchique des structures cognitives : le premier niveau est dominé par les contenus de nature générale, synthétique et abstraite ; le niveau suivant comprend les significations spécifiques et au niveau de base, on pourrait trouver les données de nature concrète ; mais les contenus de mémoire se situent aux différents niveaux et leurs connexions se croisent de façon diversifiée, il n'est donc pas aisé de distinguer nettement les marges de leur catégorisation, dans ce cas-là, la qualité des contenus de l'*input* – la clarté, la stabilité et l'accessibilité – doit être bien étudiée pour rendre efficaces la perception des significations et l'assimilation des contenus.

2.4.1.3 L'extension de la notion de l'*input* dans la perspective de l'enseignement-apprentissage

Nous avons développé de façon détaillée et du point de vue psycholinguistique la définition et la fonction de l'*input* relatives au processus de la perception et de la compréhension des informations linguistiques. Parmi les recherches portant sur l'*input* de l'apprentissage de l'interlangue, les règles grammaticales font l'objet essentiel des observations et sont privilégiées dans l'assimilation des connaissances

interlinguales. Certes, les données linguistiques constituent la façade la plus directe et la plus concrète pour faciliter immédiatement la progression de l'interlangue, et depuis la production de l'apprenant, il est possible de déduire ses activités cognitives pendant lesquelles les contenus linguistiques sont conçus et perçus d'une manière ou d'une autre. Et à partir des activités cognitives, nous pouvons montrer que dans une large mesure, la performance et l'efficacité de la compréhension de même que l'intégration dépendent du fait que l'intervention de l'*input* correspond aux attentes et aux intentions de l'apprenant au moment de la réception des informations. Si la finalité de l'apprentissage de la langue étrangère est réservée à la compréhension des phrases isolées ou des œuvres littéraires, les contenus de l'*input* ont toutes les raisons d'être catégorisés simplement sur le plan linguistique. Dans la mesure où les demandes de l'apprenant ne consistent pas exclusivement en une acquisition d'une totalité linguistique, mais en l'emploi approprié de la langue, les contenus de l'*input* ne doivent pas se limiter uniquement aux matières linguistiques : le lexique, les structures et les règles grammaticales, d'autant plus que les objectifs de l'apprentissage et les besoins de l'apprenant évoluent en fonction des progressions de l'apprentissage. Au commencement, l'apprentissage est généralement marqué par le conditionnement de la langue maternelle en tant que système cognitif de référence, et au fur et à mesure du développement de l'apprentissage, le système de la langue étrangère occupe une place de plus en plus importante dans la conception des représentations des significations, les différentes attentes de l'apprenant sont susceptibles d'être optimisées de façon constante et d'être orientées vers des aspects plus communicatifs que linguistiques.

D'autre part, l'apprentissage appliqué dans les environnements institutionnels connaît des contraintes qui ne permettent pas toujours à l'apprenant de comprendre et de produire dans les conditions analogues aux situations naturelles ; autrement dit, les contenus de l'*input* ne se contentent que des dimensions morpho-syntaxiques et grammaticales, et l'apprenant manque d'occasions de s'exprimer librement comme

dans des situations naturelles. Sans être imprégné directement dans les ambiances de la communication authentique, l'apprenant n'a que les formes linguistiques pour seul support de perception du sens, il est donc obligé d'adopter des stratégies qui reposent essentiellement sur la compréhension des contenus mêmes de l'*input*—le sens littéral des données linguistiques dépourvues de la mise en contexte de communication. Résultat : l'apprenant acquiert les potentialités de mettre en place les connaissances de la langue – la compétence linguistique ; cependant, cela n'implique pas forcément la capacité de la réalisation concrétisée dans les situations réelles de cette compétence – la performance.

Vu le lien entre la langue et la culture, il est difficile d'assimiler et de maîtriser une langue sans la moindre connaissance des cultures concernées, même parfois pour comprendre des phrases indépendantes des situations ou des œuvres de littérature. La langue et la culture se pénètrent, s'infiltrent, s'entretiennent et se dégagent perpétuellement, apprendre la langue, implique en quelque sorte, l'apprentissage de la culture.

« Ainsi la langue incarne essentiellement les valeurs et les significations d'une culture ; elle fait référence à des artefacts culturels et signale l'identité culturelle d'un individu. De par sa nature symbolique et transparente, la langue peut exister seule et représenter l'ensemble des phénomènes d'une culture donnée (...) en même temps elle renvoie constamment à des éléments extérieurs, compromettant ainsi sa propre indépendance à tout instant. La langue ne peut pas s'employer sans comporter ni signification ni références extérieures, même dans le milieu stérile qu'est le cours de langue vivante. » (BYRAM M. 1992, p. 65 - p. 66)

Pour que l'apprenant maîtrise le savoir linguistique autant que la façon de gérer le déroulement des échanges linguistiques, la conception de l'*input* doit être envisagée avec la prise en compte de l'interaction et de la dépendance entre les faits purement linguistiques et les dimensions socio-pragmatiques, c'est-à-dire qu'une sorte

d'équilibre s'impose entre le savoir interlingual et le savoir-faire nécessaire pour mettre en pratique de façon appropriée les potentialités acquises à travers la perception et la compréhension des informations de la langue. Pour ainsi dire, ce qui est sous-jacent dans l'*input*, doit non seulement être relatif aux contenus du système de la langue proprement dit, mais doit également préparer l'apprenant à l'amélioration de la compétence permettant d'appliquer les acquis linguistiques à la réalité de la communication. Pour que les stratégies de la mise en place du savoir de la langue étrangère soient efficaces, l'apprenant est censé connaître les codes de communication sous-tendus systématiquement par les codes socioculturels. Le rôle optimal de l'*input* ne consiste pas uniquement à prévoir la maîtrise des règles grammaticales mais aussi à assurer l'amélioration de la compétence de communication. La définition de l'*input*, au lieu d'être monopolisée exclusivement par l'analyse des codes linguistiques, doit s'étendre parallèlement à la dimension socioculturelle, à savoir que la nature de l'apprentissage de la langue doit prendre en compte non seulement le domaine linguistique, mais aussi le domaine pragmatique, étant donné l'attention croissante portée sur les fonctions du langage.

La langue représente la culture, c'est peu possible d'apprendre une langue étrangère sans se référer à la dimension culturelle ; en effet, la signification symbolique est sous-jacente dans l'organisation des formes structurales et lexicales.

« Avoir recours à la langue comme moyen d'analyse revient à exploiter ses rapports privilégiés avec les significations culturelles... En résumé, l'expérience que les individus ont des significations culturelles se reflète dans la sémantique de leur langue. Ils négocient et expriment principalement ces significations dans leur langue commune. » (ibid, p. 118)

Widdowson(1985) le décrit comme un passage des significations symboliques aux significations indicielles:

« Alors que les significations symboliques sont inhérentes aux signes eux-mêmes, les significations indicielles sont réalisées par le locuteur qui les associe à des

aspects pertinents du monde en dehors de la langue, à l'intérieur de la situation ou dans son esprit. » (WIDDOWSON H., 1985, cité par BYRAM M. p. 118)

Cependant, nous devons nous garder d'une conclusion trompeuse dans l'enseignement de la langue : du fait que la langue et la culture s'engagent, en maîtrisant l'emploi d'une langue, l'apprenant assimile automatiquement les connaissances culturelles sans avoir besoin de s'y mettre volontairement. Il n'en est pas moins vrai que mises à part les significations culturelles contenues dans les fonctions du langage ou introduites spécialement dans les méthodes en question, la langue, comme nous l'avons indiqué plus haut, représente les valeurs et les artefacts d'une culture ; d'autre part, l'apprentissage d'une langue se réfère en partie aux explications et aux classements de la linguistique proprement dite qui fournit un support et une approche académiques pour l'enseignement des syntaxes et de la phonologie, donc, au moment de l'apprentissage du lexique ou des exercices structuraux, comme une description explicite en quelque sorte, la compréhension littérale des énoncés isolés des contextes de communication peut avantager partiellement l'enrichissement du répertoire du savoir culturel. Cependant, la préoccupation de l'*input* ne comportant que les aspects linguistiques n'aboutit guère à un bon maniement des connaissances culturelles. Tant que l'objectif de l'apprentissage est centré sur la langue analytique, à savoir l'analyse des syntaxes et des règles grammaticales et la compréhension du lexique, les activités cognitives de l'apprenant sont encadrées dans la perception et les observations des informations linguistiques, la mémorisation et l'automatisation de ces dernières sont une priorité absolue ; par conséquent, en éprouvant donc une importance secondaire, les attentions portées sur l'aspect de la culture sont affaiblies et même susceptibles d'être méprisées ou oubliées dans la programmation de l'enseignement et dans les stratégies de l'apprenant. Les connaissances culturelles sont difficiles à développer parallèlement à la progression des connaissances linguistiques, la dimension culturelle impliquée localement dans l'acquisition des règles linguistiques est loin d'être capable de mettre

en lumière de façon systématique les normes et les perspectives générales de la culture. C'est une des raisons pour lesquelles la perspective culturelle en tant que partie intégrante de la nature de la langue ainsi que son application aux échanges linguistiques donne lieu à une considération élargie sur la notion de *l'input*.

De l'autre côté, tout comme ceci se produit à propos des phénomènes d'« interférence » ou de « transfert » du côté syntaxique et lexical, vu l'interdépendance entre la langue et la culture, l'interférence sémantique implique celui de la culture : l'association d'une signification en L1 avec un mot en L2 met en jeu un transfert culturel, le mot en L2 s'emploie pour parler d'un phénomène culturel en L1. En étudiant les influences de la culture maternelle et la procédure cognitive de la compréhension et de l'assimilation des informations linguistiques, nous avons essayé de mettre en évidence les liens entre les cultures étrangères et maternelles par rapport au développement psychologique de l'apprenant face aux nouveaux modes de représentations symboliques. Donc, le transfert et l'interférence de la culture maternelle sont inévitables, A plus forte raison, non seulement le système de la langue maternelle elle-même constitue la ressource essentielle de la formation de l'interlangue, mais aussi les influences de la culture maternelle y participent activement. Si les aspects culturels de la langue étrangère ne sont pas pris en considération autant que les règles linguistiques, les questions d'« interférence » apparaissent plus aiguës, sur ce point-là, on est entré dans les détails pour essayer d'explicitement la probabilité des conséquences indésirables dues aux lacunes du savoir socioculturel d'une autre langue au moment des interactions où l'apprenant fait spontanément appel aux codes de communication correspondant à sa propre culture mais qui ne fonctionnent pas forcément selon les mêmes principes que la culture de l'autre interlocuteur.

Pour résumer, *l'input* a lieu de développer une définition qui s'adapte à la progression générale du système de l'interlangue et en même temps cherche à préparer l'apprenant à être capable de maintenir les interactions avec les natifs tout en

respectant les codes de communication de ceux-ci. Pour ce faire, il est indispensable de prendre en considération l'aspect linguistique et à la fois l'aspect pragmatique et socioculturel dans la mesure où l'apprentissage et l'enseignement de la langue étrangère tentent de donner aux apprenants davantage qu'une simple capacité grammaticale et où l'amélioration de la compétence communicative occupe une place prédominante. Dans ce cas, au lieu de s'accrocher uniquement à la stricte grammaticalité et à l'élégance de la structuration des énoncés, l'attention doit être prêtée aux façons dont un locuteur natif utilise une langue donnée pour établir une interaction sociale et dans lesquelles sont impliquées non seulement les analyses purement linguistiques, mais aussi les réflexions socio-linguistiques présentant des emplois pragmatiques de la langue propres à la culture en question.

Si nous avons consacré des pages nombreuses aux analyses des facteurs internes et externes contribuant principalement à la formation et aux propriétés de l'interlangue, c'est que nous envisageons une étude de recherche qui puisse s'appliquer à notre situation d'enseignement et soit appropriée au développement de l'interlangue de nos apprenants. Ce sera le domaine de la grammaire qui précède celui de la socioculture dans notre recherche.

III). L'enseignement de la grammaire vers une compétence interlinguale

Ayant rompu avec les points de vue rattachés à l'approche traditionnelle, l'enseignement de la grammaire ne passe plus pour indispensable depuis des décennies de recherches scientifiques dans l'acquisition de la langue étrangère, en particulier pour le béhaviorisme. Avec l'avancement des recherches portant sur la linguistique appliquée, il est reconnu unanimement que l'acquisition de la langue étrangère constitue obligatoirement l'amélioration de la compétence linguistique, la compétence culturelle et la compétence discursive, les deux premières sont considérées comme les deux aspects fondamentaux et plus révélateurs, en conséquence ils font obligatoirement l'objet de nombre de travaux. L'option que

l'enseignement de la grammaire a moins d'importance est remise en cause, le centre d'intérêt des études en vient dorénavant à distinguer la grammaire étudiée comme un moyen d'accéder à la performance de la communication de façon à trouver l'équilibre entre la progression linguistique et culturelle au service d'une compétence communicative en langue cible et la grammaire maîtrisée comme finalité de l'acquisition de langue cible.

Ceci étant, nous ne ferons pas retour vers la méthode traditionnelle qui n'a pour but unique d'apprentissage que les éléments formels composant la grammaire d'une langue sans s'intéresser aux attentes de l'apprenant ni aux apports de sa progression d'interlangue impliquée dans un processus de révision, de modification et de développement. Au lieu de se centrer exclusivement sur les matières linguistique, ce qui est d'ailleurs le principe dominant de la méthode traditionnelle, il vaut mieux se préoccuper parallèlement de la procédure psychologique d'investigation et d'assimilation de l'*input* de l'apprenant et en tenant compte de ce que « *l'interlangue est apparentée à d'autres codes ou systèmes, plus particulièrement, mais peut-être pas exclusivement, à la langue du locuteur natif, sur laquelle elle est modelée et vers laquelle elle évolue, ainsi qu'à la première langue de l'alloglotte, laquelle demeure un point de référence et une source possible d'interférences* ». (PEETERS B. 2003, p.121).

A cet effet, l'enseignement de la grammaire doit prendre en considération la procédure psychologique d'assimilation des règles grammaticales de l'interlangue durant tous les stades du développement linguistique, et parallèlement des caractéristiques propres à l'interlangue ; entre autres, l'effet de la langue maternelle agissant sur la progression linguistique de l'interlangue, surtout aux premiers temps de l'apprentissage. A cause de la lacune linguistique et culturelle par rapport à la langue étrangère et faute d'intuition linguistique dont ne disposent que les natifs, (mais la sensibilité linguistique à l'égard de la langue cible peut être renforcée ultérieurement par l'amélioration de la compétence linguistique et socioculturelle),

l'apprenant structure les propos suivant leur sens littéral, mais non la signification situationnelle, et il n'est pas souvent conscient des variations du langage et de leur usage fonctionnel en fonction des milieux et des contextes de communication. C'est la raison pour laquelle, avant d'envisager l'application de l'enseignement grammatical, deux aspects importants méritent des réflexions poussées pour une investigation plus solide : la conception du programme impliquant **l'ordre et les séquences de l'apprentissage** et le choix de l'*input* ou plus proprement dit, **les normes grammaticales à enseigner**.

3.1 L'élaboration du programme de la grammaire

Avant de nous approcher du point de départ de l'élaboration du programme de la grammaire et de ses contenus, est nécessaire l'attention accordée à la définition de la grammaire dans le sens de l'acquisition de la langue étrangère : « *Le terme de grammaire est parfois pratiqué largement de manière à inclure la phonologie, la morphologie, la syntaxe, la lexicologie, la sémantique et l'analyse des discours. Etant donné l'inter-relation étroite entre tous ces aspects, il n'est pas déraisonnable d'étudier une définition générale pour laquelle la grammaire est synonymique avec l'analyse de la linguistique.* »¹³ (la citation est traduite par moi-même, STERN H.H. 1992, p. 127)

Inspiré par cette perspective, le programme de la grammaire traditionnel débute par la mise en place d'une description de thèmes fragmentés présentés dans les livres de référence ou les manuels d'apprentissage dans un ordre conventionnellement accepté. Le lexique et la syntaxe constituent le noyau dur des arrangements des thèmes grammaticaux ; en parallèle, l'enseignement progresse du plus simple au plus complexe ou du plus facile au plus difficile, mais les critères de ce qui est appelé

¹³ « *The term grammar is sometimes used very widely so as to include the entire analysis of a language, including phonology, morphology, syntax, lexicology, semantics, and discourse analysis. In view of the close inter-relatedness of these aspects it is not unreasonable to work with a wide definition, in which grammar is synonymous with linguistic analysis.* »

simple ou complexe ne sont pas officiellement délimités, ils sont mis en place plutôt de façon intuitive et empirique par l'enseignant.

Avec le développement des études contrastives, les aspects tenant compte de la langue maternelle de l'apprenant deviennent des indications fondamentales pour établir les contenus des programmes grammaticaux : « *Le matériel le plus efficace (pour l'enseignement de la langue étrangère) est fondé sur une description scientifique de la langue à apprendre comparée soigneusement avec une description parallèle de la langue maternelle de l'apprenant.* »¹⁴ (traduit de l'anglais par moi-même, FRIES C.C. 1945, p. 9)

Malgré les critiques provoquées par les inconvénients des analyses contrastives et sujettes à la controverse, l'approche continue d'être appliquée dans la conception de la progression de l'apprentissage concrétisée par la sélection des contenus de l'enseignement. Le critère repose sur le principe que les éléments à enseigner, au lieu de se regrouper de façon hasardeuse, doivent être unis en fonction de leurs propriétés linguistiques analogiques ou qu'ils sont susceptibles d'être associés l'un avec l'autre au cours du processus psychologique de l'apprentissage. Suite à ce critère, la séquence du regroupement est mise en question et considérée comme fondamentale pour l'enseignement de la langue. A l'aide des analyses contrastives, les chercheurs en linguistique appliquée essaient de mettre en œuvre un programme grammatical approprié concernant la sélection des contenus à enseigner et l'application de la séquence justifiable. Cependant les critiques s'ensuivent pour l'incapacité de la systématisation des principes à regrouper les contenus et à les mettre en séquence. Et tout comme le programme traditionnel, la sélection du matériel et l'arrangement des séquences sont réalisés par l'expérience et l'intuition de l'enseignant lui-même.

Depuis le début des années 70, grâce à l'inspiration des principes de la grammaire fonctionnelle, le programme strictement grammatical s'affaiblissant, l'intérêt de

¹⁴ « *The most effective material (for foreign language teaching) are based upon a scientific description of the language to be learned carefully compared with a parallel description of the native language of the learner.* »

l'étude se tourne vers une tendance caractérisée par l'insistance sur le programme communicatif. Ainsi, des critères sont censés être établis selon lesquels le programme grammairal doit être organisé de manière logique, psychologique et aussi pédagogique. conclut Corder comme suite : « *Le fait est qu'à ce présent moment nous ne savons pas toujours sur quelle extension les catégories linguistiques peuvent avoir une réalité psychologique, et si bien que sur quelle extension ce qui devrait être une séquence des contenus logique et linguistique dans un programme est psychologiquement logique, et par conséquent, l'ordre optimum pour les points de vue de l'enseignement.* »¹⁵ (CORDER S.P., 1973, traduit par moi-même, p. 308)

Pourtant, il n'hésite pas à manifester ses doutes peu après, « *quand on examine les arguments pour une mise en séquence logique des formes grammaticales dans un programme, ils relèvent souvent d'une certaine notion vague sur la relativité de la facilité ou de la difficulté, sans fondement dans la théorie linguistique ou la description.* »¹⁶ (*ibid*, p. 311) Mises à part les questions concernant les arrangements conventionnels des facteurs grammaticaux, le débat sur la primauté de catégories grammaticales ou fonctionnelles complique largement la conception du programme depuis les années 70. Durant cette époque, des chercheurs prennent des initiatives pour organiser un programme fondé sur la sémantique en mettant au plan secondaire les principes de « du plus facile au plus difficile » ; mais certaines valeurs de programme traditionnel se conservent au profit d'une conception du nouveau programme, alors que les approches purement analytique et formelle sont rejetées radicalement, c'est-à-dire que le programme grammatical se caractérise par une sélectivité pour laquelle le choix des contenus peut être justifié en fonction des types

¹⁵ « *The fact is that at the present time, we simply do not know to what extent linguistic categories have psychological reality, and therefore to what extent what might be a logical linguistic sequencing of items in a programme is psychologically logical, and therefore the optimum ordering from a learning point of view.* »

¹⁶ « *When one examines the arguments for a logical sequencing of grammatical forms in a programme, they usually boil down to some vague notion of relative ease or difficulty, without foundation in linguistic theory or description.* »

de cours, leurs objets à atteindre et même le public étudiant.

A la lumière de la linguistique pragmatique qui se consacre généreusement aux notions, aux fonctions, aux actes de paroles, de même qu'aux aspects communicatifs de la langue, les principes pour la conception du programme grammatical se complètent des aspects fonctionnel-communicatif, conception réalisée par une remise à jour de la sélection et de l'arrangement des contenus précédemment établis. Cependant, la question qui attire le plus l'attention des chercheurs, est de savoir comment faire au mieux pour accorder le programme grammatical dans un cadre satisfaisant aux demandes fonctionnelles ou communicatives. Partant de ce principe, l'organisation du programme grammatical n'est plus censée respecter l'ordre du simple au complexe, se subordonner au fondement de la sémantique.

Or, les théories linguistiques qui alimentent la conception du programme grammatical se développant, certains principes pédagogiques continuent d'être largement acceptés, et même mis en relief avec l'émergence de nouvelles théories didactiques. Entre autres, pour Allen et Valette (1977), la progression en grammaire se produit de façon cumulative, et Corder (1973) observe aussi que la grammaire est « *non seulement cumulative, mais un processus intégral* » (p. 297). Pour cet effet, Allen et Valette prêtent une attention importante au concept de l'« acquisition requise », selon cette acceptation, même si les connaissances de la grammaire ne peuvent pas être configurées de façon logique comme une structure unifiée et cohérente, il subsiste de nombreuses règles compliquées nécessitant éventuellement une présupposition des connaissances pré-acquises. Ils illustrent pour nous une liste des connaissances requises dans l'enseignement de la grammaire comme suit :

Nouveau matériel	Connaissances requises
accord des adjectifs	genres de noms à employer
adjectifs irréguliers	formes des adjectifs réguliers, genres de noms à utiliser

pronoms de complément d'objet (accusatif)	formes des compléments d'objets directs (accusatif) et genres des noms à employer
position des pronoms d'objet	formes des pronoms d'objet, formes des verbes à employer
le français : le conditionnel	formation du futur simple, de la terminaison de l'imparfait ou la révision de l'imparfait
l'allemand : prépositions locatives	formes d'accusatif et datif des noms à employer
l'espagnol : forme subjective	impératif
le français et l'espagnol : imparfait vs. prétérit, passé composé	formes de l'imparfait et du passé
le français : passé composé avec « être »	indicatif présent d'« être », formes des adjectifs réguliers, participes passés des verbes -er
ordre des mots inversés	ordre des mots réguliers, formes des verbes à employer

En effet, si un tel programme grammatical est développé, c'est que les chercheurs critiquent le programme impliquant purement une progression linéaire, c'est-à-dire le programme introduisant les thèmes grammaticaux l'un après l'autre sans tenir compte du processus psychologique d'intériorisation de l'apprenant ni des propriétés de l'interlangue. Ils sont nombreux, Corder (1973), Howatt (1974) et Martin (1978), à traiter les thèmes grammaticaux sous forme de cycle ou de spiral, autrement dit, aucune règle, une fois introduite dans le programme ou dans le programme, ne doit jamais être négligée pour la suite de l'enseignement, elle doit être réintroduite périodiquement selon la progression de l'apprentissage de l'apprenant et les objectifs de l'enseignement, en plus, aux formes antérieurement présentées, doivent s'ajouter les nouvelles dans de nouveaux contextes et elles doivent être associées éventuellement avec d'autres informations exolingüistiques. L'avantage de la programmation spirale consiste en ce qu'« *il n'est pas nécessaire dans la conception du programme de présenter un sujet grammatical dans la totalité au moment où il*

*apparaît pour la première fois. »*¹⁷ (traduction de moi-même, STERN H.H., 1992, p. 139)

En plus de la prise en considération des principes du regroupement, de la sélection et des séquences de thèmes et des règles grammaticales, les estimations exolinguistiques occupent une place aussi importante pour l'élaboration du programme grammatical et l'assimilation des règles linguistiques, et cela est d'autant plus vrai que pour les approches de la mise en application de la programmation de la grammaire. *« Pourtant, bien que le programme grammatical soit pour notre point de vue indispensable, il ne doit pas être considéré comme la seule du principe d'organisation de la programmation. Autrement dit, le programme de grammaire ne se tient pas solitairement, il doit être associé aux autres sous-systèmes de la langue, autant qu'aux programmes exolinguistiques dans la programmation de la langue seconde. »* (traduction par moi-même, *ibid.* p.139- p.140)¹⁸

Si nous utilisons nos points de vue sur l'interlangue, il est obligatoire que la programmation de la grammaire se réalise non seulement en fonction des règles de la langue cible, mais également qu'elle prenne en considération des connaissances linguistiques préalablement acquises, en l'occurrence, la langue de départ ou la langue maternelle, et en même temps des caractéristiques du système transitoire le long de toutes les phases et du développement psychologique de l'assimilation des nouvelles connaissances linguistiques. Nous avons étudié les stades psychologiques d'intégration des règles linguistiques qui se réfèrent à un apprentissage organisé, c'est-à-dire l'apprentissage réalisé dans les situations non naturelles ; compte tenu des caractéristiques du développement cognitif impliqué ou manifesté durant le processus

¹⁷ *« It is unnecessary in designing a programme to present a grammatical topic in its entirety at the point where it first appears. »*

¹⁸ *« However, while a grammatical programme is in our view indispensable, it should no longer be regarded as the sole organizing principle of curriculum design. In other words, the grammar programme does not stand alone; it must be related to other subsystems of language as well as to the non-linguistic programme in the second language curriculum. »*

d'intériorisation de la nouvelle grammaire, il nous incombe de trouver encore un ou des modèles typologiques concernant l'ordre et les séquences de l'apprentissage, donc aussi de l'enseignement dans un environnement non naturel, tout en nous référant aux manifestations de la langue maternelle en perspective linguistique et culturelle, puisque les influences de la langue maternelle varient d'une langue à l'autre en fonction des caractéristiques de celle-ci.

3.1.1 L'ordre et les séquences de l'apprentissage

L'apprenant acquiert-il des formes grammaticales avant les autres ? *A priori*, la réponse est « oui », mais quelles sont les règles intégrées plus facilement que les autres ? Le modèle est-il définitif, et ne connaîtrait-il pas de variabilité ? Est-il universel et valable pour l'acquisition de toutes les langues ? Avant de pouvoir répondre à toutes ces questions, nous allons commencer par un aperçu bref sur les méthodes visant à examiner les modèles du développement grammatical.

Nombre de méthodes sont instaurées en vue de chercher à identifier les modèles du développement de la grammaire. Elles sont pratiquement toutes fondées sur la collecte des données produites par les apprenants et recueillies pendant différentes périodes d'apprentissage.

L'analyse des erreurs constitue la première investigation dans laquelle les examens et les estimations sont instaurés de façon à découvrir si les erreurs de l'apprenant changent en fonction des progressions, certaines évidences sont relevées dans l'observation, mais comme nous avons évoqué précédemment, les études contrastives connaissent inévitablement des contraintes, si bien que nous n'arrivons qu'à des conclusions locales ; en plus, elles manquent de cohérence et de ressort soutenable pour décoder les régularités globales impliquées dans toutes les progressions linguistiques des apprenants.

La deuxième méthode consiste à examiner les propos des apprenants collectés pendant une certaine période dans le but de découvrir à quel moment émergent les

formes linguistiques spécifiques, et selon cette approche, l'acquisition est définie comme première occurrence. En effet, cette méthode s'intéresse particulièrement aux recherches relatives à l'acquisition de la première langue, mais des chercheurs de la linguistique appliquée recommandent son application dans les études de l'acquisition des langues étrangères.

Une autre méthode commune distinguant et décrivant le modèle du développement est dénommée « analyse d'occasion obligatoire ». Elle est avancée par Brown (1973) et largement appliquée à la recherche de l'acquisition de la langue étrangère. La procédure est décrite de la façon suivante :

- 1.) Les énoncés de la langue cible produits naturellement et spontanément par les apprenants sont inscrits et regroupés ;
- 2.) Les occasions obligatoires en cas d'utilisation des formes spécifiques de la langue cible sont identifiées ;
- 3.) Le pourcentage de la mise en pratique exacte des formes spécifiques de la langue cible est calculé via l'établissement des faits estimant si la forme en question apparaît dans tous les contextes dans lequel elle est sollicitée.

En ce qui concerne la deuxième étape, au moment de la pratique de la langue étrangère, l'apprenant produit des énoncés qui créent les occasions obligatoires pour utiliser les formes spécifiques de la langue cible, bien qu'il ne puisse pas toujours appliquer les formes en question de façon appropriée : par exemple, dans « Je suis allé au cinéma hier. » et *« Ma mère vient hier. », les occasions obligatoires pour l'usage du passé composé sont créées effectivement dans les deux énoncés. Pour la troisième étape, avec le calcul du pourcentage des occasions obligatoires mis en place à partir des registres des apprenants, le niveau ou les critères de l'exactitude peuvent être ainsi déterminés de façon à apporter une définition opérationnelle pour voir si la forme a été bien assimilée. Si, au lieu d'atteindre 100 pour cent, il arrive souvent que le niveau soit établi autour de 80-90 pour cent, c'est que même les natifs ne peuvent pas atteindre l'exactitude complète dans le maniement de leur propre langue. BROWN

justifie une forme déjà acquise par sa performance correspondant à peu près au niveau de 90 pour cent suivant trois séances consécutives de registres collectés.

Cette méthode ne s'applique pas pour autant sans éveiller l'attention des critiques. Premièrement, les situations de communication et des fonctions de la langue n'étant pas prises en compte, les repères ou les normes grammaticaux destinés à justifier le pourcentage de l' « exactitude » du registre des apprenants restent moins pertinents, (nous allons estimer l'aspect des normes grammaticales.)

Deuxièmement, elle n'examine pas si l'apprenant utilise une forme dans un contexte pour lequel elle n'est pas obligatoire pour la langue cible, par exemples l'apprenant qui produit les phrases comme « J'ai révisé toutes mes leçons. » et * « J'ai compris mieux maintenant. » surgénéralise l'usage du passé composé, en l'utilisant au moment où le présent est demandé. Effectivement, pour assimiler les formes grammaticales comme le passé composé, il faut savoir non seulement quand l'utiliser, mais également quand ne pas l'utiliser.

Pour résumer, ces méthodes, fondées sur les mêmes principes, sont développées de façon longitudinale et à partir de différentes langues maternelles et étrangères, puis les informations sont répertoriées, catégorisées et analysées pendant une période de plusieurs mois, voire des années ; puisque toutes les langues ont des traits communs sur le plan de la phonétique, des syntaxes, des structures, en dépit de leurs contraintes, elles nous apportent les indices et les inspirations nous permettant d'établir, en partant de leur modèle déjà réalisé, notre propre repérage théorique et méthodologique visant à une programmation favorable aux pratiques d'enseignement qui est adéquate et à la rencontre des caractéristiques de la progression de l'interlangue.

Quelles sont les références qui doivent être prises en considération pour orienter la recherche d'un modèle du développement linguistique en fonction des langues de départ et les langues cible ? Ellis (1994) synthétise de façon explicite les facteurs justifiés comme nécessaire pour ce domaine (ELLIS R., p. 111) :

- 1.) Le modèle du développement peut être établi par la recherche de l'ordre

dans lequel différentes structures de la langue cible sont acquises, ou la séquence des stades que l'apprenant parcourt pour manier la structure de la langue cible.

- 2.) Dans le cas des structures transitoires, le « stade » consiste en une période durant laquelle les apprenants assurent l'usage systématique d'une forme ou d'une structure particulière, bien qu'il soit possible d'avoir un croisement avec d'autres formes et structures.
- 3.) Les formes ou les structures que les apprenants produisent dans différentes périodes de l'acquisition peuvent être mises en ordre si bien qu'une forme ou une structure peut toujours précéder l'autre.
- 4.) Les apprenants progressent par stades suivant un ordre ou une séquence, tout en intégrant une structure particulière de la langue cible ou de la langue transitoire.
- 5.) La pertinence pour le modèle du développement se révèle au moment où il réussit à découvrir et à décrire explicitement qu'un ordre ou une séquence est universel, qui, par exemple, peut s'adapter aux différentes langues étrangères et à tous les apprenants. Cependant, si l'ordre ou la séquence ne satisfait qu'à certaines langues étrangères ou à certains groupes d'apprenants, le modèle apparaît plutôt peu applicable.

Ces paramètres laissent supposer des problèmes sous-jacents dans l'opération et rendent plus difficile la définition importante des notions telles que « forme », « structure » et « usage systématique ». Différentes recherches mettent en œuvre des études avec différentes définitions d'où proviennent inévitablement des divergences à travers les études, par conséquent, les résultats ne sont pas aisément comparables.

Comme nous l'avons mentionné dans notre partie précédente, du point de vue social, les langues sont d'autant plus différentes les unes des autres que chaque pays et chaque peuple vit sa propre histoire et expérience, et connaît ainsi sa propre vision et catégorisation du monde s'accordant avec son évolution culturelle, les façons de

décoder une nouvelle langue par rapport à la langue maternelle peuvent différer. La structure de la langue maternelle agit dans une large mesure sur l'apprentissage de la langue étrangère, l'ordre et les séquences de l'acquisition ne se manifestent pas forcément de manière identique. Les études partant de différentes langues maternelles, les influences de la structuration de celles-ci sur les modes d'intégration des règles grammaticales de la langue étrangère ne sont pas sensées négligeables, si bien que le transfert de la langue maternelle a de fortes chances de rendre moins approprié le modèle établi.

D'un autre côté, compte tenu de la diversité des langues existantes, ce serait peu réalisable de mener les études sur toutes les langues vivantes, et de les généraliser, par exemple, un grand nombre de données est recueilli et observé depuis l'acquisition de l'anglais comme langue seconde, et aussi pour l'allemand et le français. Etant donné que les structures du chinois font preuve d'une grande différence par rapport à toutes ces langues, rien ne démontre que l'ordre et les séquences de l'apprentissage de la langue chinoise suivent le même modèle que l'anglais, le français ou l'allemand. Les données regroupées respectivement dans différentes langues ne doivent pas, en quelque sorte, faire l'objet d'une opération rigidement décalquée l'une sur l'autre. Les particularités de chaque langue sont indispensables et doivent s'ajouter aux références de la recherche.

Tout compte fait, le prototype demeurant peu lucide, il est peut-être plus raisonnable et nécessaire d'essayer de trouver, plutôt un modèle fixe et définitif, ce qui est d'ailleurs la finalité dans la plupart des recherches, des régularités approximatives et un modèle « sur mesure » ; autrement dit, les modèles que les chercheurs ont proposés peuvent servir de repères théoriques et méthodologiques, il nous faut également les mettre à jour suivant les langues étudiées pour lesquelles les informations sont collectées respectivement avec l'aide de différentes expériences. Pour ainsi dire, les observations et les estimations empiriques appliquées dans une langue particulière trouvent leur raison d'être : « *Rien ne peut être certain qu'au*

moment où l'acquisition de la langue seconde a été bien étudiée dans un état concret ou que l'évidence empirique a été obtenue. »¹⁹ (HATCH E., 1978, p. 10) En plus des séquences universelles dans toutes les langues, l'évidence empirique dans différents processus d'acquisition est aussi valable pour valoriser la recherche de la typologie du développement de la grammaire et découvrir les régularités de l'apprentissage de la grammaire.

3.1.2 La typologie universelle pour l'acquisition de l'interlangue

Le programme de la grammaire ainsi que l'ordre et les séquences de l'apprentissage insistent sur la propriété du cognitif général de l'acquisition de la langue étrangère, en les examinant en terme de « processus », « stratégies » ou d' « opérations », ils appartiennent aux théories cognitives ; tandis que l'autre mécanisme s'étend sur la propriété spécialement linguistique se référant aux « règles linguistiques », « principes linguistiques » et aussi à un terme plus large « linguistique universel ». Les théories cognitives cherchent aussi le modèle du développement universel, comme nous l'avons abordé ci-dessus, l'étude de l'universalité doit être conçue en association avec les particularités de chaque apprentissage pour que l'ordre et les séquences de l'acquisition s'adaptent mieux au champ des pratiques. De même pour la typologie linguistique universelle, à partir des analyses linguistiques comparées entre de différentes langues, les structures et les règles d'organisation sont repérées, ce qui nous permet de disposer d'une base pour identifier à la fois les points communs et les points spécifiques dans différentes langues. Avec ses influences théoriques, la typologie universelle est aussi utile pour la découverte des régularités universelles dans le modèle du développement de la grammaire, mais ce qui fait la distinction entre la typologie universelle linguistique et le modèle du développement de la grammaire, c'est que ce dernier prend en compte les facteurs liés aux activités

¹⁹ « *Nothing can be certain until second language acquisition has been studied in tangible case histories or until empirical evidence has been obtained.* »

cognitives des apprenants. Comme le modèle psychologique, la typologie linguistique nous permet de trouver un programme adapté à notre champ d'enseignement sur le plan de la linguistique.

L'approche typologique pour l'analyse linguistique implique la comparaison inter-linguistique des facteurs spécifiques tels que les noms, les articles, les ordres des mots ou la construction des propositions subordonnées. Elle propose un fondement visant à identifier les facteurs qui sont communs dans toutes les langues et à la fois ceux qui sont absents dans une certaine langue particulière. Après un bon nombre de recherches et d'études empiriques, une grande quantité de facteurs linguistiques communs sont repérés, considérés comme universels absolus, qui sont représentés dans toutes les langues. Par exemple, toutes les langues possèdent les noms et les verbes. Cependant, il faut signaler qu'il subsiste moins de formes communes que de formes non communes dont les facteurs spécifiques sont identifiés éventuellement dans la plupart des langues mais non présents dans d'autres. Par exemple, les pronoms relatifs servant à la construction des propositions subordonnées, qui existent dans toutes les langues anglo-saxonnes, ne trouvent guère leur place dans la langue chinoise, où ils sont représentés par d'autres formes de structures. C'est pour cette raison que Comrie (1984) enseigne que les tendances universelles sont problématiques, car elles ne peuvent pas se prétendre justifiables quand des exceptions sont présentes ni répondre à la question : combien d'exceptions pourront être tolérées pour que les manifestations structurales soient toujours considérées comme universelles ?

Ellis (1997) met en place trois évidences pour essayer d'éclairer les rapports entre la typologie universelle et l'acquisition de la langue étrangère :

- le placement du négatif ;
- la préposition *stranding* et *pied piping*²⁰ ;

²⁰ Il s'agit de la position des prépositions dans les énoncés où se présentent les pronoms, qui jouent généralement un rôle complément d'objet indirect ; dans le cas de *pied piping*, la préposition est suivie de pronoms interrogatifs

-- la relativisation. ²¹

A travers les études de ces trois aspects, il conclut que les propriétés linguistiques des structures de la langue cible peuvent influencer à la fois sur le degré de la facilité et l'ordre de l'acquisition. C'est-à-dire que « *les apprenants semblent trouver plus aisé d'acquérir les structures typologiquement non marquées que les structures typologiquement marquées.* » (*ibid*, p. 426) ²² Cependant, des points de vue sont développés sur les manières dont la typologie universelle agit sur l'assimilation des connaissances linguistiques.

D'après Gass (1984), les marques typologiques ne peuvent pas toutes seules rendre compte de l'acquisition de la langue étrangère, les études de Bardovi-Harlig (1987) partagent le même point de vue : celles menées sur la préposition stranding/pied piping montrent que pour certaines formes, le maniement des règles ne procède pas en concordance avec les marques. Si une forme marquée est présentée fortement dans l'*input* auquel l'apprenant est exposé, elle est acquise avant la forme non marquée faiblement présentée. Autrement dit, la fréquence de l'*input* détermine les difficultés

ou de pronoms relatifs si les propositions subordonnées sont concernées ; dans le cas de *stranding*, la préposition est placée toujours dans la position de celle de la phrase affirmative, alors que les pronoms sont préposés avant la phrase concernée. (à voir les exemples ci-dessous)

²¹ Le placement du négatif constitue un exemple de tendance universelle qui montre une préférence pour une position négative préverbale à celle postverbale.

La préposition *stranding* est rare pour la typologie, qui peut par conséquent, être acquise plus tard, elle est considérée comme marquée par rapport au *pied piping* dans le sens où toute langue ayant la préposition *stranding* possède aussi *pied piping*, mais non inverse. Voici quelques exemples de prépositions *stranding* et *pied piping* en anglais proposés par ELLIS R. :

With whom did Mary speak ? (*pied piping*)

The man **with whom** Mary spoke...(*pied piping*)

Who (m) did Mary speak **with**? (*préposition stranding*)

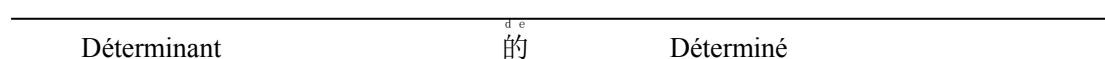
The man **who (m)** Mary spoke **with**...(*préposition stranding*)

La relativisation est fondée sur l'étude de la hiérarchie d'accessibilité, elle insiste sur les propositions subordonnées dont les pronoms relatifs remplissent différentes fonctions dans la phrase principale.

²² « *Learners seem to find it easier to acquire typologically unmarked structures than typologically marked structures.* » La typologie universelle distingue les formes linguistiques qui sont non marquées des formes marquées, les premières renvoient aux structures qui sont universelles ou présentes dans la plupart des langues, tandis que les dernières à celles qui sont spécifiques pour une langue particulière ou trouvées seulement dans un petit nombre de langues.

présumées de l'acquisition des formes marquées. Dans ce cas-là, est-ce vrai que la fréquence de l'*input* et la marque constituent les conditions de l'acquisition ? Dans les langues dont les structures des propositions subordonnées sont présentes, le pronom relatif du sujet (par exemple The man who came...) est plus présent que le pronom comparatif de l'objet (par exemple The man whom I am bigger than ...) et probablement plus fréquent que le pronom d'objet indirect (par exemple The man whom I saw...), le fait que l'apprenant assimile le pronom relatif du sujet avant le pronom comparatif de l'objet et le pronom d'objet indirect correspond simplement à la fréquence de l'*input*. Pour trouver si c'est la marque ou la fréquence de l'*input* qui décide l'ordre de l'acquisition, il est indispensable de tenir compte du cas comme la préposition stranding/pied piping en anglais, et avec ses observations, Bardovi-Harlig conclut que l'apprenant acquiert les structures marquées mais fréquemment présentées avant les structures non marquées et faiblement présentées.

Pourtant, dans le compte rendu de Bardovi-Harlig, les façons dont l'apprenant assimile les structures non marquées restent quelque peu obscures ; d'ailleurs, si les formes marquées dans l'*input* sont mieux acquises, est-ce parce qu'elles sont plus fréquemment présentées ou qu'entre la langue de départ et la langue étrangère il se trouve certaines corrélations structurales même s'il s'agit des formes marquées ? Par exemple, les pronoms relatifs n'existent pas dans les structures chinoises, mais les apprenants n'éprouvent pas de difficultés pour assimiler cette marque, parce que nous pouvons trouver des correspondances régulières ou les structures équivalentes pour la forme marquée des pronoms relatifs. Les subordonnées relatives en français ou en anglais se présentent comme déterminants en chinois, ces derniers précèdent les déterminés qui remplacent l'antécédent en français ou en anglais ; le déterminant et le déterminé sont liés par la particule structurale '的' (cette structure est présentée dans le schéma suivant) :



教学生法语	的	老师
↓	↓	↓
apprend aux étudiants le français	qui	l'enseignant

L'enseignant qui apprend aux étudiants le français

我认识	的	那个人
↓	↓	↓
je connais	que	cette personne

cette personne que je connais

他上大学	的	那个城市
↓	↓	↓
il fait ses études universitaires	où	cette ville

cette ville dans laquelle il fait ses études universitaires

Donc, la marque n'est pas difficilement acquise à condition que les équivalents corrélatifs structuraux puissent être repérés dans la langue de départ. D'un autre côté, la marque n'est pas toujours censée être correctement maîtrisée malgré la forte fréquence de l'*input*. En ce qui concerne les formes de la négation en français, nos apprenants ne semblent pas bien sensibles au placement de « ne ... pas » dans différents cas, bien qu'une grande quantité d'exercices structuraux soit imposée, ils omettent quasiment à l'unanimité « pas » situé après le verbe. Dans les études de la négation en anglais, au lieu de placer la négation entre le verbe auxiliaire et le verbe principal, les apprenants ont presque invariablement tendance à poser une forme pré-verbale, surtout aux premiers temps de l'apprentissage, dans ce cas-là, ils choisissent la forme non marquée plutôt que la forme proposée par l'*input*. Ces constats entraînent une autre question : la préférence du placement pré-verbal chez les apprenants de l'anglais correspond-elle au principe des formes marquées ou à d'autres facteurs ? Serait-ce possible que la forme non marquée réponde bien à la forme non marquée présentée dans la langue maternelle, comme en chinois où la négation est

préverbale sans avoir de verbe auxiliaire comme en anglais ni être postverbale comme en français. Les apprenants « simplifient »-ils la matière de l'*input* en ignorant inconsciemment le verbe auxiliaire ? Ou bien ce serait parce que les apprenants n'arrivent pas encore à déplacer le « bloc » en cours²³ qui les empêche d'insérer un élément au milieu d'un fil, par exemple, pour le français, « ne ... pas » est obligé d'être préposé et postposé respectivement par rapport au verbe principal.

Ellis propose deux explications possibles : des influences sont exercées soit de façon directe, soit de façon indirecte. Pour la première possibilité, si la typologie universelle affecte directement l'acquisition, c'est que l'apprenant dispose déjà de connaissances grammaticales incorporées sous-tendant une théorie des marques grammaticales, il applique les connaissances des relations de marques, comme la hiérarchie d'accessibilité²⁴ directement à l'acquisition dans le but d'atteindre un certain objectif d'apprentissage, tout en ayant tendance à prendre inconsciemment les marques pour les non marques et à assimiler les dernières comme les règles de la langue étrangère. Cette idée présumée laisse entendre que l'apprenant est prédisposé à espérer que les formes grammaticales non marquées sont plus fréquentes que les formes marquées. Cependant, ce point de vue constitue celui qui est rejeté par la plupart des recherches de l'acquisition sur la langue étrangère.

A la place de celui-ci, l'autre aspect est plutôt alternatif : les relations de marques ne sont qu'indirectement liées à l'acquisition de la langue étrangère, le fait de comprendre de quelle façon elles fonctionnent à l'égard de l'acquisition de la langue étrangère est nécessaire pour découvrir les facteurs originaires d'une forme linguistique susceptible d'être plus marquée que l'autre. Cette perspective est

²³ Terme du « modèle multidimensionnel » que nous avons présenté dans la partie précédente.

²⁴ Les études interlinguistiques de COMRIE B. et KEENAN E. (1979) montrent que les langues varient dans les expressions qui sont accessibles à la relativisation, elles proposent une hiérarchie schématisée comme sujet < objet direct < objet indirect < oblique < génitif < objet comparatif. Cette hiérarchie reflète non seulement la fréquence de la possibilité des fonctions des pronoms relatifs différents dans les langues où ils sont présents, mais aussi la présence et l'absence des fonctions spécifiques dans la langue particulière.

généralement adoptée par les chercheurs, dont Hyltenstam (1984) qui conclut que la hiérarchie d'accessibilité peut être considérée comme la base visant à marquer les prédictions vraisemblables pour l'acquisition de la langue étrangère, mais elle ne se réfère pas, par elle-même, à l'explication des manières dont les relations de marques agissent sur l'acquisition.

Gass et Ard (1984) distinguent une quantité de sources potentielles (présentée dans le tableau ci-dessous,) de la langue universelle, mais ils admettent que la liste est loin d'être exhaustive, et que chaque forme universelle est probablement liée à plus d'une source : « *Il subsiste de nombreuses controverses en ce qui concerne la mission de trouver une source pour une forme universelle particulière.* » (GASS S. et ARD J., p. 35)²⁵

source	description
1. physical basis	The universal reflects 'a physical fact, perhaps dependent on the way the world is, or... on the way the human body, especially the vocal and

²⁵ « *There is a great deal of controversy with regard to the assignment of an origin to a particular universal.* »

	aural apparatus, is structured’.
2. perceptual/ cognitive	The universal reflects ‘factors in the human perceptual and cognitive apparatus and processing capabilities’. Such factors affect more than just language.
3. language acquisition device	The universal reflects innate knowledge of language that a learner brings to the learning task.
4. neurological basis of language acquisition	The universal reflects neurological predispositions towards the use of certain types of structure.
5. historical change	Certain patterns may be missing from all languages because they cannot diachronically arise from the types of language extant.
6. social interaction	Universals of interactive competence influence the universal nature of language

A partir de ce tableau, nous constatons que les facteurs qui conditionnent la typologie universelle figurent peu sur le plan purement linguistique, les auteurs admettent qu’ils ont réalisé une configuration pragmatique.

L’insistance sur la syntaxe et les formes superficielles constitue une autre difficulté pour concevoir la perspective typologique. Gregg (1989) donne acte de son hésitation à la typologie universelle : « *Les généralisations typologiques sont inintéressantes et à la fois intéressantes seulement pour les questions qu’elles suscitent, mais non pour les réponses qu’elles donnent.* » (GREGG K., p. 32) Rutherford (1982) estime que l’universalité linguistique n’est pas censée être détachée des fonctions des discours, il évoque que « *personne ne peut espérer formuler les généralisations significatives sur l’ordre syntaxe/discours de l’acquisition en analysant seulement les syntaxes.* » (RUTHERFORD W., p. 103) Il s’aperçoit que la typologie universelle a des valeurs restreintes et ne garantit qu’ « *une collection d’observation* » en dépit d’ « *un assortiment des phénomènes syntaxiques* ». (1984, p. 142) Tout compte fait, étant donné que la typologie universelle peut représenter un

aspect fondamental sur le plan théorique et méthodologique et en faveur de la formation des prédictions sur l'acquisition, elle occupe toujours une place importante dans la recherche de l'acquisition de la langue étrangère, en particulier elle peut être considérée comme « la phase descriptive des recherches ». (HYLSTENSTAM K. cité par ELLIS R. p. 429)

En plus, plus concrètement, l'étude de la typologie universelle se fonde sur les formes non marquées et marquées, c'est-à-dire sur les structures qui sont invariantes dans les langues et sur celles qui ne le sont pas, ce qui nous permet de sous-tendre une piste méthodologique pour trouver des facteurs positifs du transfert de la langue maternelle et c'est ce que nous appelons le transfert positif direct de la langue maternelle, et en éviter en même temps des interférences. Malgré le fait que la fréquence de l'*input* agit sur l'efficacité de l'assimilation des règles, les évidences ne sont pas suffisamment précisées pour expliquer si les formes marquées par rapport à la langue étrangère peuvent trouver les corrélations correspondantes dans la langue maternelle, comme nous l'avons démontré, et c'est ce que nous appelons le transfert positif indirect de la langue maternelle.

Conclusion intermédiaire

L'acquisition des langues étrangères serait plus simple si tous les apprenants de toutes les langues suivaient les mêmes ordres et séquences d'apprentissage et une typologie similaire du développement grammatical. Pourtant, le processus d'apprentissage se révèle d'autant plus compliqué que chaque langue est différente de l'autre. Du fait que dans l'interlangue, il subsiste non seulement les invariants existant dans toutes les deux langues, mais également les variants manifestés dans la langue maternelle de même que dans la langue étrangère, il vaudrait mieux, en tenant compte de la méthodologie expliquée par la typologie universelle et la recherche sur l'ordre et les séquences d'apprentissage, accorder l'attention aux caractéristiques et aux propriétés respectives de chaque langue, en l'occurrence, le chinois et le français qui

sont concernés par notre étude pour découvrir les éléments réguliers d'apprentissage de la grammaire française chez les apprenants chinois et les paramètres dont nous profitons directement ou indirectement à partir de la langue maternelle pour permettre aux apprenants de mieux intégrer les règles grammaticales de la langue française.

D'un autre côté, à travers ce que nous avons abordé sur le programme et les ordres de l'apprentissage, nous remarquons que l'analyse de la dimension linguistique est liée étroitement à celle de la psychologie, si bien qu'il est difficile d'envisager l'enseignement de la grammaire en excluant les aspects cognitifs de l'apprentissage. « *Certainement, il n'est pas toujours possible de classer les théories de l'acquisition de la langue seconde comme exclusivement cognitives ou linguistiques, souvent il arrive que les deux perspectives soient prises en compte. En effet, ces deux perspectives ne sont pas exclues mutuellement, le plus probable, c'est qu'une théorie globale de l'acquisition de la langue seconde nécessite une incorporation des éléments de toutes les deux.* » (ELLIS R. 1994, p. 347)²⁶

Etant donné que l'effet de la langue maternelle agit sur le processus cognitif de l'assimilation des règles linguistiques, la programmation des contenus à enseigner et les ordres de l'apprentissage doivent prendre en compte le transfert de la langue maternelle et aussi les effets provenant des influences de la culture maternelle sur les façons de comprendre non seulement la signification « à la lettre », mais également la signification mise en contexte de communication.

En visant à trouver un programme de grammaire approprié et ayant pour objectif de maîtriser une série de règles, nous ne devons pas nous éloigner de l'une des propriétés les plus importantes de la langue – la communication, ce qui ainsi met en cause les critères de l'enseignement de la « bonne grammaire ».

²⁶ « *It is, of course, not always possible to classify particular theories of L2 acquisition as exclusively 'cognitive' or 'linguistic', as often both perspectives are drawn on. In fact, the two perspectives are not mutually exclusive, and in all probability, a comprehensive theory of L2 acquisition will need to incorporate elements from both.* »

3.2 Les normes grammaticales à adopter pour l'apprentissage de l'interlangue

Le système linguistique est constitué de l'inventaire illimité qui propose virtuellement le plus possible d'énoncés grammaticalement corrects, il est évident que le développement de la compétence linguistique est conditionné par la maîtrise d'une série d'opérations linguistiques ; pourtant, la performance ne dépend pas seulement du respect de l'ordre du système linguistique proprement dit, elle tient également à la conformité aux consignes sociales et culturelles. Le locuteur établit une sélection parmi toutes les possibilités linguistiques, il est probable que les énoncés produits en situation de communication et qui respectent strictement les règles du système ne sont pas simultanément des énoncés acceptables, la norme se trouve, d'après Coseriu (1970, évoqué par Vogel), entre la parole concrète et le système linguistique abstrait contenant tous les invariants fonctionnels. Du point de vue pragmatique, « *Un acte de parole n'est pas une structure de langue, il s'inscrit dans une sémantique de l'action communicative ; une structure de langue, au contraire, s'inscrit dans une morpho-syntaxe de l'outil de communication.* » (COSTE D. 1987, p. 59) En matière de la progression de l'interlangue prévue pour la compétence de la communication, les contenus de l'input ne doivent pas s'encadrer exclusivement dans les règles systématique de la langue, il existe des rapports étroits entre l'appropriation des règles académiques du système et les impératifs des codes sociaux et culturels. L'input deviendrait problématique et s'il ne tenait qu'à la grammaticalité des énoncés sans se référer aux situations de communication, pour ainsi dire, il nous est nécessaire de trouver un équilibre entre les formes des comportements linguistiques et les fonctions, qui est représenté par la notion de la normativité de la grammaire, et il paraît plausible d'introduire le concept de l'erreur de l'acceptabilité. Dans cette partie, nous cherchons à évaluer la signification de l'erreur en corrélation avec la norme de la grammaire en l'inscrivant dans le cadre socioculturel et pragmatique si nous parlons des fonctions de la langue.

3.2.1 Le système «savant » et la norme de la langue

Le mode existant le plus rigide du système de la langue renvoie aux notions de «structure», de « syntaxe », et aussi à l'adéquation des règles de la langue, à savoir la grammaticalité. Et la norme se réfère à la « marginalité » et aux « écarts » par rapport au système «savant » de la langue. Celui-ci se présente par les manuels de langue scolaires qui sont réservés essentiellement pour la didactique du système de la langue. Le système «savant » prétend stabiliser une norme spécifique, bornée à un registre de langue le plus correct et le plus pur au niveau de la systématisation, en plus des règles savantes, des syntaxes strictes qui font l'objet de l'apprentissage et de l'enseignement, il se catégorise également par la norme prescriptive. Evidemment, du point de vue socioculturel, ce genre de norme ne considère pas la langue comme un moyen d'action mise en contexte et s'oppose aux variations fonctionnelles et communicatives de l'utilisation de la langue et se passe immédiatement de toutes les productions grammaticalement écartées du « bon usage » de la langue. Malgré l'inventaire illimité réalisé par tous les comportements linguistiques, la notion reste restreinte : tous les comportements du langage sont évalués selon le seul critère— la grammaticalité, l'interprétation du message et la signification sémantique sont toutes exclues de la notion de l'« acceptabilité» des énoncés ; pourtant, le système académique en tant que tel n'est jamais un passe-partout habile à surmonter tous les obstacles survenus pendant les échanges, d'autres paramètres justifiables doivent participer la communication pour contribuer à leur efficacité.

« La notion de <norme> a beaucoup changé au cours des trente dernières années. Dès les années soixante-dix, des représentations qui admettent la diversité se sont progressivement opposées à une vision unitaire et hexagonale de la langue. Cette diversité s'est d'abord traduite dans des réseaux d'oppositions binaires telles que : français écrit / français oral ; français populaire / français relâché ou dans des associations de type français écrit / français littéraire...Bref, à la notion de norme unique va se substituer le repérage d'une série de variations qui affectent la langue.

C'est ainsi qu'émerge la question des niveaux de langue (familier, populaire, soutenu, etc.) » (LARRUY M.M. 2003, p. 38- p. 39)

La diversité des paramètres linguistiques peut conduire à l'incompatibilité avec la langue académique, comme dans la phrase qui dit « Il pleut des cordes. » et dans le proverbe « L'appétit vient en mangeant. ». Dans la première phrase, « pleuvoir » est un verbe intransitif, il n'est donc pas censé être suivi d'un complément d'objet direct « des cordes », pourtant cette phrase est grammaticalement acceptable, dans ce cas-là, « *Il tombe des voitures, quoi !* »²⁷ ne doit pas être jugée inadéquate. Il revient au même pour ce proverbe, le participe présent dans le gérondif doit appartenir au même sujet de la phrase principale, mais le sujet « l'appétit » et le participe présent « mangeant » ne s'accordent pas. Ainsi, la question doit se poser : la langue académique est-elle le seul paramètre à « justifier » si la production des apprenants est correcte ? Les énoncés de ce genre doivent-ils être enregistrés dans les « acquis » ? Doivent-ils être pris en considération comme les donnés justifiables de l'enseignement ?

L'application des normes linguistiques « savantes » en tant que seuls critères pour choisir l'*input* est problématique pour l'apprentissage de l'interlangue. D'une part, elle conduirait l'apprentissage à s'éloigner de son objectif qui est le développement de la compétence de communication, les apprenants seraient obligés de porter une grande importance sur l'élégance de la structuration des énoncés au lieu des fonctions de la langue, et aussi les effets de la langue maternelle sont-ils bien présents durant l'apprentissage, surtout dans les premiers temps de sa progression, le fait de se référer aux façons de la structuration de la langue source est inévitable chez les apprenants adultes, si bien que par manque de référence contextuelle suffisante, l'interférence aurait plus de chances de perturber l'assimilation des connaissances linguistiques présentées hors de situations de communication et de persister pendant longtemps ;

²⁷ Cet exemple est relevé dans l'ouvrage de LARRUY M.M. (p. 42), dans le contexte où un chauffeur de taxi parisien bloqué dans les embouteillages qui déclare un propos grammaticalement marginal : « Il pleut des voitures, quoi ! »

d'autre part, faute d'imprégnation situationnelle et par manque de savoir culturel nécessaire, les apprenants ne réussissent pas toujours comme les natifs à éprouver l'intuition linguistique nécessaire pour distinguer les nuances de signification des expressions synonymiques et les différents niveaux des productions linguistiques portant le même sens sémantique, ils ne sont donc pas capables de les mettre en situation de façon appropriée.

Le maniement des connaissances linguistiques « savantes » n'est pas le seul critère permettant de justifier les acquis des apprenants, ceux-ci se composent de savoir-faire pour comprendre une œuvre littéraire, mais à la fois pour se faire comprendre et s'exprimer de manière appropriée lors des échanges quotidiens. C'est la raison pour laquelle le concept de normativité linguistique doit être sous-tendu également par la diversité des paramètres sociaux, non seulement la « grammaticalité » mérite d'être prise en compte, les normes sont censées aussi se constituer des variables fonctionnelles et pragmatiques favorisant l'évaluation de la production « compréhensible », « interprétable » et « acceptable » en fonction des situations de communication. Pourtant, l'association du système linguistique prescrit dans les ouvrages de grammaire et des fonctions de la langue destinée à justifier la production linguistique ne se réalise pas sans difficulté. Les phrases que nous entendons tous les jours peuvent être condamnées par les puristes dans leurs ouvrages ; les explications et les justifications données dans les manuels de grammaire ne correspondent pas tout le temps aux usages quotidiens, malgré les efforts consacrés à compenser les écarts, de vraies questions restent sans réponse, par conséquent, les énoncés grammaticalement corrects selon le système linguistique ne sont pas simultanément acceptés par les consignes de communication. D'un autre côté, l'évaluation de la production des apprenants est conditionnée fondamentalement par les consignes de communication, et l'adéquation de l'énoncé est liée au contexte, cependant, dans la plupart des cas, l'apprentissage se déroule dans les situations institutionnelles, les exercices structuraux et la compréhension des phrases isolées ou des extraits des

œuvres littéraires dominant la programmation des progressions de l'acquisition, il en résulte que les normes sociales ne sont pas suffisamment prises en compte, la créativité linguistique a tendance à se développer sans être orientée par les impératifs des normes sociales et culturelles.

Pour approfondir la notion de la norme à adopter dans l'enseignement, il est naturel d'introduire la portée des erreurs en vue de bien classer le terrain ; à plus fortes raisons, nos études sont accentuées par l'effet de la langue maternelle et la production des apprenants est la source la plus pertinente et fondamentale pour mettre en évidence les effets de la langue maternelle sur l'acquisition de la langue cible. Pour faciliter notre recherche, nous faisons appel au travail de Larruy (2003, p.43-p.45) qui se réfère à des apports théoriques en introduisant une grille des notions « duo » telles que

- le système de la langue et la norme ;
- l'usage et le système ;
- l'interprétation du message et la signification sémantique.

Pour les deux premières, Larruy fait la distinction à l'aide du travail de Yaguello (1991) et de Gadet et Gal Miche (1986): les concepts d' « écart » et de « marginalité » renvoient à la norme et ceux de « paradigme » et de « structure » se rapportent au système de la langue, pour ainsi dire, **la grammaticalité** est relative à l'emploi approprié aux règles de la langue. Gadet et Gal Miche la lient à la compétence linguistique et à des questions comme « Cet énoncé appartient-il à la langue ? », « Est-il bien formé ? » Larruy précise la distinction entre **la grammaticalité** et **la correction**, celle-ci est associée aux jugements de valeur qui préfèrent les phrases comme « Le pneu de ta voiture a-t-il éclaté ? » et « Quand es-tu revenu de chez toi ? » à « Le pneu de ta bagnole a pété ? » et « T'es revenu de chez toi quand ? », la correction est plus proche de la notion des normes prescriptives. Il est à signaler qu'aux premiers temps de l'apprentissage, faute de compétence linguistique et d'intuition linguistique qu'ont les natifs, les apprenants ont plus de chances de faire

appel à la langue de source pour produire des énoncés « hors système » que les natifs qui produisent éventuellement des énoncés « hors norme » mais rarement « hors système».

Le deuxième duo important consiste en l'interaction entre le système et l'usage. Malgré l'inventaire illimité du système, toutes les potentialités ne sont pas obligatoirement actualisées dans l'usage, à savoir que toutes les règles du système ne peuvent pas être appliquées mécaniquement. Prenons un exemple, le préfixe « in- » ne s'actualise pas de manière invariable dans tous les mots, si « acceptable » peut apporter « inacceptable », « explicable » donne « inexplicable », ce n'est pas le cas pour « * inagréable » ni « * inregrettable » ; un autre exemple, le suffixe « -ment » servant à transformer les adjectifs en adverbes, si « certainement » peut facilement renvoyer à « certain », « heureusement » à « heureux », la possibilité de l'usage régulière n'est pas offerte à « suffisant », « pertinent ». Si les natifs éprouvent plus de facilité pour distinguer le système et la norme, ils partagent les mêmes difficultés avec les apprenants étrangers pour l'usage imprévisible de certaines règles du système.

L'interprétation du message et la signification sémantique impliquent un autre aspect important, elles remettent en question la distinction entre le sens et la signification. « *La signification renvoie au sens en contexte et se trouve associée à des paraphrases pragmatiques.* » (*ibid*, p. 45) Larruy suit les idées de Martin, en indiquant que « *le sens peut être reconstitué à partir des informations que l'on trouve dans un dictionnaire et se prête à des paraphrases linguistiques.* » (*ibid*, p. 44)

Dans les pratiques de l'apprentissage de l'interlangue, nous admettons que le sens puisse être interprétable alors que la syntaxe ou la structure de l'énoncé n'est pas acceptable : * *Est-ce que tu me dire ton téléphone numéro* et * *Ces fleurs a été acheter par moi pour elle.*²⁸ Inversement, certaines phrases syntaxiquement ou grammaticalement acceptables ne sont pas interprétables, c'est le cas de l'enchâssement des relatives : *La montre que vous avez fait réparer chez l'horloger où*

²⁸ Ces deux phrases sont transcrites à partir des exercices de traduction réalisés par des apprenants chinois.

tu as rencontré Anne qui est mon amie est un cadeau d'anniversaire. Plus difficile est la phrase citée par Martin (1978) : « *Le rat que le chat que le chien a mordu a poursuivi a pris la fuite.* » Le fait d'interpréter les énoncés dont la syntaxe est défectueuse nous conduit naturellement à prendre en considération le dernier constat, celui de l'adéquation aux contextes. L'adéquation des propos aux situations concrètes est capitale, d'autant plus que nous situons l'apprentissage de l'interlangue dans une perspective pragmatique dont l'objectif consiste à intégrer le savoir linguistique dans les actes de parole.

3.2.2 Les erreurs des apprenants et la norme de la langue

Quels sont les apports de ces notions impliquées dans celle de la norme pour étudier l'effet de la langue maternelle sur l'acquisition de l'interlangue ? En effet, les erreurs ou les fautes sont les écarts vis à vis de la langue attendue lors de la production orale ou écrite, mais toutes les erreurs ne proviennent pas de l'application déviante par rapport aux bons usages de la langue, alors l'analyse des erreurs ne consiste pas non plus en un simple étalage des énoncés produits par les apprenants et en comparaison établie avec les règles linguistiques « standardisées », elle nécessite une prise en considération d'un éventail de variables : un apprenant ayant une langue maternelle et des vécus sociaux et culturels X réalise un processus psychologique Y pour produire des énoncés dans des contextes Z', sous des conditions Z'', ces X, Y, Z' et Z'' se mettent en interaction pour caractériser les genres d'erreurs. Comme ce qui est avancé par Porquier (1977) : « (...) *car l'identification des erreurs, tout comme l'analyse elle-même, dépend du type de production et des conditions de production, et plus précisément du type d'activité langagière (mode d'expression : orale ou écrite ; traduction ; test ; etc.) ; du degré (objectif et subjectif) de contrainte et de liberté ; du type de texte et de discours ; du contenu thématique ; de la situation de communication (authentique ou simulée) ; etc. Le rôle et le poids respectifs des critères utilisés varient considérablement selon les cas.* » (PORQUIER R., p. 35)

Les études contrastives traditionnelles, ancrées dans le béhaviorisme et la linguistique structurale, étaient l'appui fondamental pour l'analyse des erreurs, elles considèrent l'apprentissage de la langue étrangère comme la formation de nouvelles habitudes, et prétendent être capables de prédire les régularités des productions erronées des apprenants, ainsi que la progression de l'acquisition de la langue, la perméabilité de la langue maternelle devient la source unique de toutes les difficultés de l'apprentissage. Aujourd'hui, l'analyse des erreurs s'écarte de la théorie béhavioriste, en continuant d'appliquer la comparaison entre deux systèmes linguistiques, elle se rapproche de plus en plus des perspectives cognitives et pragmatiques de la langue. A l'analyse des erreurs structurales, s'associe l'optique de la pragmatique sous-tendant que les variables sociales et culturelles jouent aussi un rôle capital pour agir sur la bonne expression en langue cible et que les énoncés déviants proviennent éventuellement de l'inadéquation de la production aux contextes et des écarts culturels par rapport à la langue cible.

Du point de vue des pratiques de l'enseignement, la description des notions concernant la norme est indispensable pour évaluer les productions des apprenants, de même que pour trouver les origines des productions inadéquates. La prise en compte de ces notions nous permet d'élargir la notion des erreurs : les énoncés dont les structures et les formes correspondent aux règles linguistiques ne sont pas forcément des expressions usuelles en langue étrangère ; et elle nous donne parallèlement des repères théoriques qui se complètent avec les études contrastives, si bien que l'analyse portée sur l'effet de la langue maternelle peut être plus révélatrice et objective.

Appuyées sur la linguistique structurale, les études contrastives prennent pour erreurs les phrases qui ne respectent pas les règles grammaticales et syntaxiques, et elles ne comptent que sur l'analyse des erreurs pour établir le bilan des progressions. Parmi ces phrases-là, nous pouvons observer des structures inadéquates dues à l'interférence de la langue maternelle. Pourtant, tous les énoncés grammaticalement corrects qui ne passent pas pour erronés impliquent également l'effet de la langue

maternelle. Prenons une phrase comme exemple : au lieu d'être « Mon père, ma mère et moi, nous sommes chinois », nous entendons souvent « Moi, mon père et ma mère sommes chinois », si seules les règles systématiques sont prises en considération en tant que paramètres d'évaluation, cet énoncé est sans faute ; cependant, ce genre de structure, plutôt fréquemment utilisé par les chinois, est rarement produit chez les natifs. Si nous comparons les structures entre le français et le chinois, nous constatons qu'en chinois, il n'est pas besoin de mettre à part le sujet sous forme de nom(s) s'il est assez long, et le(s) remplacer par un pronom personnel. La structure de cette phrase ne correspond pas aux façons de parler françaises habituelles, dans ce cas-là, non seulement les productions inexactes classifiées selon les paramètres des analyses contrastives nous permettent d'examiner de quelle manière les structures de la langue source ont des effets sur la progression de l'interlangue, la prise en considération de la notion d'« écart » et de « marginalité » est aussi nécessaire pour découvrir les « défauts » des énoncés grammaticalement corrects, ainsi que les caractéristiques de ces défauts en vue de justifier s'ils proviennent d'un transfert de la langue maternelle.

La distinction entre le sens et la signification sous-tend les études contrastives sur une autre dimension, celle des fonctions de la langue. Si les travaux consacrés aux observations des proximités structurales entre deux langues nous permettent de constater comment le système linguistique de la langue maternelle agit sur les formes de l'interlangue, l'interprétation du message en situation de communication nous inspire des observations par lesquelles l'aspect formel des productions cède à l'aspect pragmatique de la langue. La seule compréhension du sens littéral d'un énoncé séparé des contextes linguistiques ou communicatifs ne garantit pas la bonne compréhension de la signification dissimulée sous la forme linguistique. « Acceptable » et « compréhensible » impliquent la mise en valeur de la sémantique des propos liés aux contextes et deviennent les mots clés et les critères principaux pour justifier les actes de parole des apprenants.

Les phrases qui respectent les règles linguistiques et qui ont des structures jugées

belles, élégantes et pures ne satisfont pas vraiment aux demandes des contextes d'échanges. Au contraire, des énoncés qui manifestent un écart ou qui sont marginaux au niveau de l'aspect, du temps et du mode, même structurellement erronés n'affectent pas tous la bonne intercompréhension entre deux interlocuteurs. Par exemple, quand on est servi à table, « C'est bon » et « Ça va aller » sont régulièrement utilisés pour exprimer que la quantité servie est suffisante, mais « Ça (me) suffit » est entendu souvent chez des apprenants chinois voulant dire la même chose, en particulier aux premiers stades de l'apprentissage. Cette phrase est mal placée dans la situation dans lesquelles elle est émise, et elle risque d'engendrer le mécontentement de l'interlocuteur et même d'aboutir à l'échec de la communication à cause du malentendu suscité par un déplacement sémantique fautif. Le verbe « suffire » s'explique par « *avoir juste la quantité, la qualité, la force nécessaire à, pour qqch.* » (« Le petit Robert », 2004, p. 2510), cette interprétation lexicale correspond exactement à la traduction littérale chinoise, sans connaître le vrai sens sémantique, ni les conditions d'application de cette phrase, les apprenants ont tendance à en déduire que « Ça suffit » implique donc naturellement la même signification que le sens du verbe isolé, tout comme dans la langue chinoise, et qu'il peut être appliqué dans la situation évoquée dessus. L'écart résulte donc d'un transfert décalé du sens d'un mot individuel à la phrase qui porte en effet une signification différenciée. Pour ainsi dire, la prise en considération de sa sémantique et les conditions de la mise en contexte de cet énoncé sont aussi importantes que le fait de connaître le sens à la lettre d'un énoncé détaché des situations linguistiques.

D'un autre côté, la mise en relief de la sémantique des énoncés fait entrer également sur la scène le facteur autre que linguistique -- l'arrière-plan culturel. Prenons un exemple de connotation : il sera difficile pour un européen de comprendre la connotation au moment où il entend « mener une vie rouge comme le feu » pour exprimer une vie heureuse et prospère, tout simplement parce que la couleur rouge et le feu qui, pour les Chinois, symbolisent respectivement la joie, le bonheur et la

prospérité, portent une image néfaste chez les Européens. L'interférence d'expression et l'interférence de compréhension provenant des différences des représentations symboliques entre deux cultures font ressortir d'avantage ce genre de problème sémantique. Un autre exemple : contrairement aux Chinois qui ne considèrent pas comme indiscret de poser au récepteur les questions sur l'âge des femmes, les revenus et la situation familiale, les Européens évitent ces sujets délicats au moment des conversations ; et il est possible que cela devienne la source de l'échec de communications bien que l'émetteur maîtrise parfaitement les règles grammaticales de la langue cible.

L'élargissement de la notion de la norme grammaticale est crucial pour l'enseignement des langues étrangères. L'acquisition d'une langue étrangère ne met pas exclusivement en jeu l'assimilation des paramètres purement linguistiques, les perspectives culturelles sous-jacentes dans les fonctions de la langue sont aussi capitales que les connaissances linguistiques. *« La didactique, influencée par le structuralisme, a pu laisser croire que la mécanique : structures + lexèmes + règles simples d'insertion permettait de parler une langue. Or, si le modèle grammatical est bien le lieu de linéarisation de la langue, cette linéarisation ne s'effectue pas mécaniquement. Tout passage d'une langue à une autre, ou, plus simplement, toute utilisation d'une langue 2 suppose une restructuration, une récatégorisation du réel, une rééducation en quelque sorte. »* (COIANIZ A. 1981, p. 573) La restructuration, la récatégorisation du réel et la rééducation imposent une progression de nature autre que linguistique, mais une exploitation de nouvelles façons de visualiser le monde, de le découper, ainsi que les nouveaux modes de comportements et de pensée différenciés de ceux imprégnés de la culture maternelle et qui déterminent les manières de piloter le mécanisme de la langue. Et cette exploitation est conditionnée dans une large mesure par le degré des connaissances des vécus et de l'expérience sociaux de la langue cible.

Le développement de la notion de la norme grammaticale qui s'étend sur la dimension pragmatique et plus précisément socioculturelle nous conduit à la conclusion que dans les pratiques de l'enseignement, si l'objectif de l'acquisition est ciblé sur l'amélioration de la compétence globale de l'interlangue, c'est-à-dire, la compétence interlinguale et communicative, le choix des contenus de l'*input* nécessite d'éviter d'être restreint par l'intégration des règles grammaticales, les programmes doivent être élaborés de façon à préparer les apprenants à être capables d'appréhender les actes de parole comme caractéristique humaine et de choisir leurs comportements en harmonie avec les systèmes de significations symboliques partagés par tous les membres d'une communauté donnée. Cette capacité fournira en retour l'occasion d'acquérir de nouvelles compétences avantageuses pour l'intégration de l'interlangue et donne à réfléchir aux apprenants sur leur propre culture de manière à mieux se trouver en perspective pour comprendre l'autre système symbolique, ainsi, le développement de l'interlangue entre en cercle vertueux.

De l'autre côté, la langue, manifestation de l'évolution de l'humanité, n'est plus étudiée comme un phénomène dissocié des caractéristiques humaines, surtout de l'ensemble des représentations symboliques d'une certaine société ; l'interlangue, en tant que système transitoire passager entre deux langues, possède naturellement les propriétés relevant du domaine socioculturel. La mise en relief de la pensée linguistique ne permet que d'interpréter les caractéristiques des structures linéaires, du choix du lexique de l'interlangue par rapport à la langue maternelle, à savoir les comportements linguistiques réalisés isolément des contextes authentiques de communication, par exemple, dans la salle de classe. A l'aide des réflexions socioculturelles qui donnent l'occasion d'explorer les significations de la culture étrangère et de les examiner en regard de la culture maternelle, les influences de celle-ci sur le développement de la compétence interlinguale pourront se compléter avec les effets linguistiques de la langue maternelle, et l'étude portée sur l'interlangue correspondra ainsi à l'objectif général de l'acquisition.

L'acceptation de la définition de la norme nous conduit à aborder également l'élaboration des programmes dans laquelle les règles grammaticales ne sont plus envisagées comme un réseau linguistique solidaire, l'enseignement doit mettre en même temps en examen la grammaire intériorisée des apprenants caractérisée dans une certaine mesure par le transfert de la langue maternelle, et cette grammaire implique non seulement les règles linguistiques en soi, mais aussi les comportements psychologiques pour intérioriser les règles linguistiques d'un côté, et de l'autre, susceptibles de conditionner les activités de communications. C'est sur cette portée que la programmation des contenus de l'*input* doit témoigner de deux visées : le développement de la compétence et à la fois de la performance de l'interlangue, dans l'espoir de trouver des méthodes adaptées aux comportements psychologiques de l'intériorisation des règles sous l'angle linguistique et à la fois socioculturel, et aux stratégies d'apprentissage qui permettent aux apprenants de s'affronter aux impacts suscités par les dissemblances entre deux systèmes et de réduire en même temps les interférences de la langue maternelle en matière linguistique et socioculturelle durant tous les stades de l'acquisition.

Conclusion intermédiaire

Pendant un certain temps les travaux sur la notion de l'interlangue ne s'attachaient qu'aux caractéristiques linguistiques : la morphologie, les syntaxes, et éventuellement le lexique et la phonologie, les aspects sémantiques, socioculturelles et psychologiques étaient quasiment évacuées, il en résultait que l'élaboration des programmes était longtemps centrée sur l'intégration des règles linguistiques de la langue cible, et que les études sur les influences de la langue maternelle ne se limitaient qu'en cadre formel sans être explorées sur les dimensions plus larges. Les appuis théoriques et méthodologiques nous laissent voir les possibilités d'analyser l'interlangue ainsi que le rôle de la langue maternelle sous l'angle sociolinguistique, depuis, l'acquisition de l'interlangue et même les façons dont la langue maternelle

agit sur le développement de l'interlangue sont liées aux fonctions de la langue et aux comportements psychologiques des apprenants. L'élaboration des programmes visée ne suit donc plus des méthodes traditionnelles, et le but de l'enseignement de la grammaire ne passe plus pour l'assimilation de l'ensemble mécanique de linéarisation, les apprenants commencent à s'investir dans la pragmatique de la langue et au service du développement de la compétence communicative.

L'apprentissage de l'interlangue ne se compose pas seulement des règles linguistiques socioculturelles et celles-ci ne constituent pas des faits détachés l'un de l'autre, elles sont complémentaires et en interaction avec une diversité de composantes à considérer, entre autres, le processus psychologique d'assimilation des règles linguistiques, la considération du système symbolique et les stratégies de la mise en pratique des connaissances apprises dans les contextes de communication. L'enseignement des règles linguistiques doit essayer de s'accorder et de s'adapter aux autres composants qui sont plus ou moins personnalisés pour enfin aboutir à une prescription de l'élaboration des règles grammaticales. C'est avec cet objectif qu'un bon nombre de travaux est consacré pour trouver un schéma universel de l'ordre d'apprentissage appliqué pour l'enseignement de la grammaire de toutes les langues. Cette option n'est pourtant pas aisément réalisable du fait que les modalités de l'apprentissage, le processus de l'apprentissage, les stratégies sous-jacentes, les comportements psychologiques d'assimilation des règles linguistiques et les points de vue portés sur le système symbolique de la langue étrangère se manifestent partiellement en tant que caractères personnalisés, ils sont conditionnés par d'une part, les façons de la catégorisation, la vision du monde et les valeurs jaugées selon les manifestations de la culture maternelle, de l'autre, par le fonctionnement des micro-systèmes des apprenants relevant de l'expérience et aux vécus personnels. Or, cette acceptation nous conduit quand même à des réflexions qui pourraient, du point de vue opérationnel, être envisageables pour soutenir l'élaboration de l'ordre de l'enseignement, mais il est à signaler que, sous l'aspect de la grammaire comparative,

il vaudrait mieux se référer de façon systématique aux caractéristiques linguistiques de la langue maternelle en tant qu'un des paramètres essentiels de façon à profiter du transfert positif et à réduire les interférences dues aux dissemblances ou à l'incompatibilité du système entre deux langues.

Autant la notion de l'interlangue se définit sous l'angle structurel ou psycholinguistique, l'évaluation des productions énonciatives et formelles, pour qu'elles soient révélatrices et que les significations sémantiques répondent aux demandes de communication, nécessite de se référer aux fonctions de la langue au sens sociolinguistique du terme. Ainsi, l'interlangue est envisagée et décrite comme compétence de communication comprenant les composantes discursives et socioculturelles. « *Une approche communicative de l'interlangue, qu'elle soit acquise en contexte naturel ou dans le cadre d'un enseignement <communicatif> , est alors nécessaire pour rendre compte de la connaissance intériorisée et des échanges communicatifs qui la manifestent. Ce qui conduit à élargir, en les modifiant, son cadre théorique et son cadre descriptif.* » (BESSE H. et PORQUIER R.,1991, p. 234)

Ce qui implique qu'en plus des caractéristiques linguistiques dans lesquelles est en partie sous-jacent l'effet de la langue maternelle, le développement du micro-système intériorisé de l'interlangue sous l'angle sociolinguistique permet également de rendre compte des répercussions du système de représentations symbolique de la langue maternelle. Pourtant, les contrecoups de la sociolinguistique maternelle sur la compétence de communication de l'interlangue sont moins explicites et significatifs si les énoncés sont observés et analysés séparément des situations de communication dans lesquelles le micro-système s'investit, et ils sont aussi moins systématiques que celles de la langue maternelle vu l'hétérogénéité des variables socioculturelles et individuelles ; et peu de recherches sont consacrées pour synthétiser, comme le système linguistique de l'interlangue, les réflexions sur l'effet de la culture maternelle au moment des échanges avec les natifs, ce qui rend problématiques et moins évidentes l'élaboration de l'*input* et l'application des méthodes à l'enseignement de la

grammaire incarné moins dans les formes linguistiques que dans les fonctions de l'interlangue, l'écart est ainsi creusé entre l'attente souhaitée des apprenants qui est l'amélioration de la compétence linguistique, socioculturelle et par conséquent, communicative en interlangue et les programmes établis à des fins différentes.

Dans la partie suivante, nous avons l'intention d'articuler notre recherche sur deux axes principaux : la place que la culture doit occuper dans le cadre de l'apprentissage et les méthodes ou les techniques aidant à entretenir en harmonie les rapports entre la connaissance culturelle maternelle et étrangère pendant les pratiques de l'enseignement, de même que l'objectif de l'apprentissage de la culture, puisque les connaissances socioculturelles sont caractérisées non seulement par la systématisme et la cohérence de certains invariants tels l'histoire de la civilisation, la littérature, la religion, mais aussi par l'inhérence des variables comme l'évolution des us et mœurs. Cependant, nous portons l'espoir de trouver, à la lumière des apports théoriques et méthodologiques, des moyens au service des stratégies de communications avantageuses pour aider les apprenants à intégrer les codes sociaux de la langue cible et en même temps restreindre les perturbations des significations symboliques antérieurement connues.

IV). La représentation de la culture pour une compétence socioculturelle

Des recherches sociolinguistiques n'envisagent pas de distinguer strictement l'apprentissage et l'éducation de la culture, elles les utilisent comme deux termes synonymes dans la mesure où ils désignent une intervention intentionnelle à l'aide d'un éventail large des connaissances culturelles dans la progression non physique de l'individu pour que ses comportements soient conformes aux critères de toutes les dimensions de la communauté. Cependant, les différences conceptuelles se font voir si nous abordons les finalités et les méthodes d'assimilation des connaissances culturelles comme notre centre d'étude. Donc, avant d'entreprendre une analyse portant sur l'objectif de l'apprentissage de la culture, il nous paraît nécessaire

d'introduire une distinction terminologique entre l'éducation de la culture et l'apprentissage de la culture. En ce qui concerne l'éducation et l'apprentissage, nous empruntons deux définitions comme les suivantes proposées dans « Dictionnaire de didactique du français », pour la première :

« On parle d'éducation quand il y a intervention humaine volontaire pour diriger dans un sens moral ou social le développement de l'enfant ou de l'adolescent, plus rarement de l'adulte. Le terme possède deux autres acceptations : une dimension sociale, dans le sens de 〈bonnes manières〉 , et une dimension politique, comme système régissant la formation des individus (〈éducation nationale〉)... » (p. 79)

Pour la secondaire :

« L'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère. Ces décisions peuvent être classées en cinq catégories :

- 1. se donner des objectifs d'apprentissage dans chaque aptitude... ;*
- 2. choisir des supports et des activités d'apprentissage ;*
- 3. déterminer des modalités de réalisation de ces activités... ;*
- 4. gérer la succession, à court et à long terme, des activités choisies ;*
- 5. définir des modalités d'évaluation des résultats et évaluer les résultats atteints. » (p. 22)*

En plus, le processus d'appropriation peut être catégorisé en trois phases :

- « 1. les activités visant la découverte de connaissances référentielles socioculturelles, linguistiques, en vue de favoriser la saisie de données dans l'exposition et leur traitement ;*
- 2. les activités visant l'entraînement systématique à utiliser ces connaissances dans l'aptitude visée et dans l'objectif visé... ;*
- 3. les activités visant l'utilisation simultanée de plusieurs savoir-faire de plus en*

plus automatisés. » (p. 22)

A partir de ces explications, nous sommes à même d'avancer les faits concernant les différences entre l'éducation et l'apprentissage de la culture dans l'acquisition de l'interlangue :

Placée dans les optiques sociales et morales, l'éducation de la culture consiste principalement à cultiver l'individu par le biais des connaissances culturelles pour qu'il ait des conduites dans le cadre des lois, des conventions sociales et des mesures des valeurs d'une autre communauté. La finalité de l'éducation est d'aider l'apprenant à intégrer les savoir-faire qu'il induit depuis la compréhension des manifestations culturelles dans ses façons d'être qui s'accordent dans tous les sens avec les normes de la société. Pour ainsi dire, l'éducation à la culture met l'accent sur l'interaction entre le développement personnel de l'apprenant et l'ensemble de l'environnement social auquel il s'expose, mais non par rapport aux échanges qu'entretiennent les apprenants entre eux dans un contexte donné et un moment donné. Cette définition se voit s'élargir sur une dimension plus étendue que l'apprentissage de la culture qui est au service de l'utilisation appropriée de la langue, elle traite en effet un éventail de thèmes sociaux, moraux, littéraires ou politiques comme les généralités économiques, géographiques, historiques, la composition gouvernementale, etc. Tout cela permet aux apprenants de bien comprendre le fonctionnement général des structures sociales et les significations symboliques dans un contexte social sans entrer dans la marche du micro-cosmos contenant les échanges sociaux relatifs à la vie quotidienne, par exemple, les relations entre parents et enfants au sein de la famille ou les façons appropriées pour refuser poliment une invitation, pour demander le chemin. Dans la salle de classe des langues, l'éducation à la culture visée sur la présentation brève des artefacts n'apporterait pas forcément l'assimilation nécessaire des règles de communication, mais dans un autre sens, elle peut faciliter dans l'ensemble le développement global de la compétence culturelle et l'amélioration de la compétence communicative de l'interlangue.

La conception de l'apprentissage prend en compte non seulement le rôle dynamique de l'apprenant en ce qui concerne ses activités à entreprendre pour l'assimilation et l'utilisation appropriée des contenus, mais aussi la catégorisation des étapes de l'apprentissage selon le processus cohérent de l'appropriation. Par rapport à l'éducation à la culture, les visées de l'apprentissage de la culture sont plus précises : la compréhension des connaissances culturelles ne fait pas l'objet unique de la progression, les buts à atteindre consistent en ce que l'apprenant intègre la compétence culturelle ou le savoir-faire dans la compétence communicative, et les comportements linguistiques de l'apprenant sont compatibles avec ceux des natifs. Dans l'explication de ce concept sont en fait sous-jacentes les méthodes proposées par l'enseignant et mises en pratique de l'enseignement qui favorisent l'assimilation des connaissances culturelles dans la communication, et les attitudes d'apprentissage que prend l'apprenant quand il fait face à des phénomènes socioculturels qui ne correspondent pas aux paramètres de sa propre culture.

Notre travail a pour but final de trouver des méthodes visant à réduire les interférences de la langue maternelle au niveau linguistique et culturel pour une progression générale des aptitudes interlinguales, pour ce faire, il nous est indispensable de lancer notre recherche sur la base d'une démarche d'apprentissage observable, surtout du fait que nous tentons de cerner également l'apprentissage de la culture comme un processus psychologique mais susceptible d'être extériorisé et estimé grâce à la méthodologie impliquée dans la définition de ce concept. C'est pour cette raison que nous préférons adopter le terme de « l'apprentissage de la culture » comme objet du traitement que nous trouvons mieux adapté aux visées de notre concept didactique et qui donne d'ailleurs des repères pour nous aider à justifier des orientations et des perspectives méthodologiques. L'éducation à la culture peut être incluse dans l'apprentissage de la culture dans la mesure où la préoccupation principale des programmes consiste en une éducation générale pour former l'apprenant à bien gérer ses comportements autres que la langue et à s'intégrer dans

une autre société. Avec l'apprentissage et l'éducation de la culture, l'apprenant doit savoir **comment** faire et **pourquoi** faire et concevoir les significations culturelles de la même manière que les natifs.

4.1 Le statut et l'objectif de l'apprentissage de la culture dans l'apprentissage de l'interlangue

Nous avons avancé de façon systématique la notion de culture vis-à-vis de la langue et le développement psychologique de l'apprenant tout au long de l'apprentissage de l'interlangue, ce qui est mis en relief concerne deux penchées inscrites toutes les deux dans la perspective psycho-sociolinguistique : des attitudes ou des opérations psychologiques acceptées et impliquées dans les stratégies pour considérer la culture de la langue ciblée en comparaison avec la culture maternelle et l'identité culturelle de l'individu au moment de se confronter à une autre culture. A partir des points de vue que nous acceptons, nous sommes à même de conclure que la réorganisation du micro-système de soi se compose des structures et formes associées à des valeurs et à des significations liées à l'expérience et aux représentations langagières, culturelles et sociales et doit rester respectueuse des paramètres répondant aux intentions communicatives et aux enjeux pragmatiques. A cet égard, le système intermédiaire que constitue l'interlangue ne peut être décrit sans référence à la compétence de communication et à l'expérience d'échanges en langue cible.

4.1.1 Le statut de l'apprentissage de la culture dans l'apprentissage de l'interlangue

Au fur et à mesure de l'évolution en théories didactiques, l'enseignement des langues étrangères s'appuie sur des supports méthodologiques qui ne considèrent plus

l'apprentissage de la culture comme annexe ou accessoire de l'acquisition des règles linguistiques. Un bon nombre de recherches reconnaît les liens indissociables entre la langue et la culture sous-tendant que la première est considérée comme messenger et représentation de l'autre, et l'apprentissage du système mécanique linguistique ne peut pas non plus se détacher de celui de la culture.

Ayant analysé la notion de culture sous les aspects psycho-sociologiques, nous allons la situer dans le cadre de l'apprentissage de l'interlangue, tout simplement parce qu'au milieu de l'enseignement-apprentissage, ni la culture ni la langue ne sont le seul objet de l'étude de façon isolée, et dans le processus de la compréhension et l'intégration des connaissances socioculturelles s'investissent des facteurs qui s'avèrent interdépendants les uns des autres, entre autres, les situations d'apprentissage, les conditions relatives aux apprenants, si bien qu'avant de cerner les approches ou les techniques favorisant l'apprentissage de la culture, nous tentons de mettre en évidence son positionnement et sa nature par rapport au processus de l'apprentissage de l'interlangue et du développement de la compétence de communication.

L'apprenant joue un rôle actif pendant la progression de la compétence socioculturelle alors que la langue passe pour intermédiaire pour aider l'apprenant à intérioriser les connaissances culturelles dans son micro-système dont le bon fonctionnement est justifié par la compétence de communication :

« Les élèves sont bien plutôt les incarnations de la culture qu'ils partagent avec d'autres. Sans eux et sans ces autres, cette culture n'existerait pas et sans culture, ils ne seraient pas identifiables comme des êtres humains. Ce point général s'applique en particulier à la langue qui est le moyen le plus important d'acquérir la culture et de la partager avec d'autres. Sous sa forme externe et partagée, une grande partie de la culture peut être décrite à l'aide de la langue à travers des énoncés interreliés des significations. » (BYRAM M. 1992, p. 148)

D'après cette citation, l'apprenant et la langue constituent deux paramètres

indispensables pour conditionner l'apprentissage de la culture. Traditionnellement, si la présentation des connaissances culturelles fait partie de l'élaboration des programmes de l'enseignement, le positionnement de l'apprentissage de la culture que prennent les apprenants dans la salle de langues dépend dans une large mesure des étapes de l'apprentissage et de la progression de la compétence linguistique de l'apprenant, à savoir la progression de l'assimilation des règles linguistiques de la langue cible ; souvent, la dimension culturelle n'est pas introduite systématiquement dans l'apprentissage tant que les apprenants ne maîtrisent pas assez bien une base minimum des règles grammaticales pour être capables d'organiser les structures des phrases ; en attendant, la présentation du savoir culturel se réalise seulement de façon fragmentaire pour justement une meilleure compréhension sémantique. Sur ce point de vue, l'apprentissage de la culture est en effet considéré comme l'accumulation mécanique ou les constats irréfléchis des phénomènes culturels.

La compréhension des événements culturels d'une culture étrangère constitue une nouvelle expérience qui est la suite de l'expérience antérieure de l'apprenant, selon Byram (1992), les schèmes de connaissances existants sont d'ores et déjà « ajustés » pour prendre en compte l'expérience nouvelle. Le processus de la conception des significations symboliques d'un autre système idéologique est de nature psychologique qui suscite la rectification des opérations neurologiques, tout comme l'assimilation des règles linguistiques. La neurolinguistique fournit des preuves des changements réalisés à l'intérieur du cerveau des bilingues : « *L'apprentissage d'une langue seconde doit nécessairement modifier l'organisation du langage à l'intérieur du cerveau, ne serait-ce qu'au niveau cellulaire, mais avec des effets d'ensemble importants.* » (OBLER L.K. 1983, p. 164)

Durant les deux processus, il existe des analogies relatives aux manières de l'intégration des nouvelles connaissances : il est hors de question que la formation antérieure de schèmes se répète ou s'efface au service d'un nouvel établissement de conceptualisation ; de plus, il s'agit du réexamen et du changement des schèmes à la

base de l'expérience antérieurement connue qui se voit avoir les effets sur la modification des schèmes existants.

Cependant, les manières de concevoir les règles grammaticales et les codes de communications se manifestent différemment.

En premier lieu, nous avons analysé le processus psychologique de l'assimilation des règles linguistiques proposé par Chomsky, elle met en jeu des stratégies de l'intégration d'un système analytique dont les mécaniques elles-mêmes n'ont rien à voir avec les caractères humains, les apprenants retiennent par cœur les régularités des normes linguistiques en les comparant éventuellement avec celles de leur langue maternelle pour trouver les équivalences ou les points comparables, et puis les appliquent à la structuration des phrases. La mémorisation des règles du temps, de l'aspect et du mode, du lexique ; la formation des phrases à l'aide de différentes composantes et la mise à jour de ce qu'acquièrent les apprenants constituent les modalités d'acquisition principales pour le développement de la compétence linguistique ; d'ailleurs, elles sous-tendent la progression des étapes dans lesquelles l'effet de la langue maternelle a tendance à se réduire et en attendant, la progression se marque par le ralentissement et même la stagnation nommés la fossilisation.

En second lieu, à part la comparaison avec le système de la langue maternelle, les apprenants tentent de découvrir les régularités de chaque sujet grammatical en vue de les mettre en pratique correctement, mais sans chercher à comprendre l'origine de ces règles : il suffit de retenir qu'un auxiliaire et un participe passé composent la forme du passé composé sans avoir besoin de savoir « pourquoi », de même pour les genres de mots et leur accord. C'est la stabilité de ces invariants et l'indépendance des uns des autres qui demandent dans une certaine mesure des modalités d'apprentissage fragmentées par les thèmes différents de la grammaire.

En troisième lieu, le processus de l'automatisation de l'*input* grammatical se trouve appuyé sur la base de l'objectivité--la nature propre de la langue, à savoir que les jugements individuels portés sur le code de la langue, que ce soit encadré par les

paramètres de valeurs de la communauté ou par les vécus personnels, ne se mêlent pas du processus de l'apprentissage, même pour venir au secours de la langue maternelle en cas de difficultés d'expression, pour ainsi dire, dans l'acquisition des règles grammaticales sont sous-jacentes « les stratégies impersonnelles », pour ne pas dire « les stratégies non affectives ».

Vis-à-vis du processus psychologique de l'intégration des connaissances linguistiques, celui qui concerne le savoir culturel se montre autrement. La cohésion du système des significations symboliques est distinguée par l'interdépendance des artefacts entre eux, il n'y a jamais un fait isolé. Pour un individu vivant à l'étranger, il ne sera pas capable de comprendre des phénomènes dans la vie quotidienne s'il ne connaît pas vraiment les origines liées à l'histoire ou à l'actualité de la société donnée, surtout quand il ne peut pas trouver de représentations équivalentes dans ses propres valeurs culturelles, ce qui suscite ce qui est appelé « choc culturel ». Il n'en est pas moins vrai que l'apprenant saisit le sens littéral de la présentation d'un phénomène social sans être sûr de pouvoir l'aborder sous l'aspect conceptuel.

D'autre part, ce qui différencie le processus psychologique des règles linguistiques, c'est que la conception des significations symboliques d'une autre culture se réalise par les apprenants dont les schèmes cognitifs sont incontestablement déterminés par le système symbolique de leur propre culture et en même temps par leurs propres vécus. Les estimations et les jugements portés sur les valeurs des artefacts et le fonctionnement des structures communautaires participent activement au processus psychologique et conduisent aux opérations cognitives susceptibles de ne pas assez objectiver pour percevoir les significations des représentations culturelles. Nous avons développé trois sortes d'attitudes que prennent des apprenants lorsqu'ils interprètent les valeurs symboliques d'une autre culture que la leur. A partir de l'analyse, nous en induisons que les attitudes à l'égard de la conception de la culture étrangère sont décisives pour prendre en compte objectivement les artefacts culturels et qu'elles amèneront naturellement différentes manières d'applications à fins communicatives.

Tandis que pour les apprenants, les attitudes entraînent en même temps le changement des structures cognitives pour comprendre la culture étrangère, celui qui ne répond pas aux schèmes des natifs, perturbera certainement la performance de la communication. De ce point de vue, « *Dans les études neurolinguistiques portant sur des bilingues, nous partons du principe que les différentes manières selon lesquelles une langue seconde est apprise et utilisée, sans parler des différences dans la structure même de la langue, jouent un rôle dans la détermination de l'organisation du cerveau pour le langage.* » (*ibid*, p. 188)

Ne s'agissant pas simplement de l'accumulation mécanique des connaissances, l'apprentissage de la culture doit partir sur la base des disciplines socio-psycholinguistiques, tout en mettant en équilibre l'enseignement des règles linguistiques, il doit tenter de s'assimiler dans la compétence linguistique, pour ce faire, l'apprentissage de la culture restera au centre des efforts de l'enseignant pour qu'il se repère sur des méthodes de présentations adaptées aux schèmes cognitifs des apprenants et leur permettant de prendre des attitudes appropriées pour diminuer les barrières des frontières de communication.

4.1.2 L'objectif de l'apprentissage de la culture dans l'apprentissage de l'interlangue

Nous devons fixer l'objectif de l'apprentissage de la culture sous deux aspects : l'un est psychologique et l'autre est décrit par rapport à la finalité générale de l'apprentissage de l'interlangue qui est définie en terme des fonctions de la langue et par les rapports qu'elles maintiennent avec les connaissances culturelles.

A une certaine époque, la réflexion sur l'objectif scolaire de l'éducation au sens large du terme a été dominée par la notion de l'objectif comportemental des individus, mais Stenhouse propose un critique du modèle comportemental qui peut être résumé comme :

« *L'éducation en tant qu'initiation à la connaissance est réussie dans la mesure où*

elle rend imprévisibles les comportements qui en sont la résultante chez les étudiants. » (STENHOUSE L. 1975, p. 82)

L'objectif comportemental est plausible dans la mesure où il s'agit de l'éducation pour l'enfant qui ne mène pas un apprentissage conscient, ou au moins partiellement inconscient, et dont le développement individuel n'est pas affecté par les connaissances personnelles déjà existantes, et l'enfant vit en continuité dans l'ambiance où il reçoit régulièrement l'éducation de tout genre, en attendant, le développement cognitif s'accorde et est en simultanéité avec le développement comportemental. Cette acceptation béhavioriste est problématique si nous prenons en compte le processus intégral de l'apprentissage de l'interlangue. Il est unanimement considéré comme une démarche volontaire, consciente et donc psychologique, nous ne pouvons envisager de fixer l'objectif de comportement que dans le cadre de la vision du béhaviorisme de la culture, il est vrai que l'appropriation de la langue est justifiée par la réalisation des actes de parole, mais dans les actes de parole à fins communicatives, on peut rendre compte également des propriétés humaines vis-à-vis de l'apprenant et de la culture elle-même, plus précisément, d'un côté, au cours des contacts directs ou indirects avec des phénomènes culturels, l'apprenant éprouve des réactions psychologiques en les différenciant des siens ; de l'autre, l'apprentissage de la culture n'est pas le synonyme de la simple accumulation des faits superficiels, dans les connaissances culturelles sont sous-jacents les points de vue qu'ont les natifs sur leur propre culture. Pour appréhender un nouveau système culturel de façon appropriée, c'est une obligation pertinente de connaître les modes de conceptualisation des choses des étrangers, il revient naturellement à l'apprenant de changer ses propres structures cognitives préalablement établies pour en former de nouvelles correspondant à celles des natifs.

En ce qui concerne les composantes de la connaissance culturelle en perspective pédagogique, elles relèvent de deux classements :

- 1.) une large étendue nécessaire à observer et descriptible qui peut être envisagée

pour l'intérêt éducatif intrinsèque ou classée en fonction de situations d'utilisation précise que nous pouvons faire pendant l'enseignement ou éventuellement à l'aide des propositions théoriques ;

2.) une autre dimension moins descriptible qu'idéologique relevant des normes et des valeurs sociales, c'est ce que nous avons aussi appelé le système des significations symboliques.

Ces classements coïncident en quelque sorte avec ce qui est appelé les composantes visibles et invisibles. Tant qu'il s'agit des composantes descriptibles et visibles, tels les habitudes d'habillement, d'alimentation, les modes de vie ou de celles qui sont invisibles et moins évidentes à induire et à synthétiser les significations, comme les façons de catégoriser les choses, la vision du monde, des valeurs, etc., les apprenants seront capables de mettre en place des opérations bien ciblées pour que les connaissances présentées soient bien appliquées dans les échanges sociaux, mais elles ne peuvent être pertinentes qu'à condition que les apprenants s'engagent dans l'appréhension des connaissances selon les modes de conceptualisation des natifs. Pour ainsi dire, nous devons avancer que l'objectif de l'apprentissage de la culture renvoie aux modifications des structures cognitives reconnues par le système de la culture maternelle pour reconstituer les nouvelles structures de la culture étrangère. Or, à l'entreprise des opérations visant aux changements des formes cognitives, les attitudes adoptées par l'apprenant sont primordiales, c'est-à-dire que les changements des schèmes de la pensée eux-mêmes dépendent dans une grande partie des attitudes des apprenants à l'égard d'une autre culture.

Byram (1992) a avancé que les structures cognitives qui reflètent les significations culturelles constituent la base de la communauté, donc, ce sont les structures cognitives qui marquent les frontières de significations entre communautés qui doivent tenter d'être modifiées. *« Les schèmes qui incarnent le sens qu'ont les individus de leur propre identité ethnique déterminent la manière dont ils appréhendent d'autres cultures et le sentiment ethnique d'autres personnes ; ce sont*

donc ces schèmes qui doivent changer si l'on veut obtenir une modification dans la façon dont ces individus perçoivent les autres, et dans leurs attitudes vis-à-vis d'eux. » (p. 154) Nous pouvons en conclure à ce principe : réussir à changer de schèmes structuraux qu'a formés l'apprenant dans les significations de sa propre culture sera conséquent pour réduire ou même éviter l'interférence provenant des schèmes déjà existants, en particulier, ceux qui établissent les frontières ou plus directement les dissimulations entre deux cultures.

Nous avons développé trois sortes d'attitudes que les apprenants sont susceptibles de mettre en place pour estimer la culture étrangère par rapport à leur culture : l'assimilation, la préservation et l'adaptation.

Il est évident que la préservation des normes et valeurs de sa propre culture avec la renonciation à celles de la culture étrangère est peu possible pour changer des schèmes structuraux, surtout quand aucun point n'est comparable entre deux systèmes de significations, ce qui est le cas du « choc culturel ». Prenons un exemple, les Français auront du mal à comprendre pourquoi les Chinois habitent souvent sous le même toit que leurs parents quand ils sont mariés et ont leur propre enfant, et les grands-parents continuent de s'occuper de leur petit-enfant, et c'est la honte familiale pour les Chinois de voir leur fille (ou leur garçon) vivre avec un garçon (ou une fille) et même avec leur propre enfant sans se marier. En effet, si l'individu ne se montre pas volontaire pour accepter ce genre de phénomènes, c'est qu'il connaît seulement les apparences sans chercher à traiter à fond les origines de ces phénomènes – les normes et les valeurs des significations d'une autre culture. Pour qu'il se mette à la place d'une autre culture et change de manières de voir les choses, il lui faut assimiler les points de vue conceptuels pour relativiser les frontières culturelles et les explications nécessaires pour objectiver les représentations des significations culturelles.

La préservation ne se présente pas comme une attitude dominante pendant l'acquisition de l'interlangue, parce que généralement, dans les conditions

institutionnelles, les apprenants entreprennent un apprentissage intentionnel et volontaire, et guidés par l'enseignant, ils sont prêts à faire progresser toutes leurs aptitudes, rare est le cas où ils sont motivés seulement pour acquérir les règles grammaticales et structurales. Si les apprenants ne sont pas conscients pour la modification de leurs schèmes cognitifs, c'est que de l'expérience permettant les contacts directs ou indirects avec la culture étrangère et la compréhension des concepts à l'aide de l'explicitation de l'enseignant leur font défaut pendant le processus de l'apprentissage, en conséquence, ils sont obligés d'interpréter les phénomènes culturels à l'aide des modes de pensée encadrés par la culture maternelle quand ils se confrontent à un autre système des significations ou au respect des codes de communication de leur propre communauté au moment de mener des échanges à fins communicatives.

L'assimilation et l'adaptation se rapportent aux attitudes qui sont *a priori* plus favorables aux changements des structures cognitives, mais nous avons laissé entendre depuis ce qu'il contient dans la notion de l'assimilation que la renonciation volontaire à ses propres normes et valeurs ne confirme pas la facilité de l'établissement de nouveaux schèmes, ni l'assimilation automatique des nouvelles normes et valeurs, il est fortement possible que l'abandon de ses propres valeurs ne soit qu'apparent, et rien de conceptuel, le changement d'habitudes alimentaires, vestimentaires et des façons de se comporter, ces opérations elles-mêmes ne permettent pas de modifier son identité culturelle ni d'effacer son expérience personnelle connue dans l'environnement culturel d'origine. « *Puisque nous estimons que les schèmes ou les concepts renvoyant à ce qui est étranger sont liés à ceux de l'appartenance ethnique de l'élève – par mise en évidence des contrastes et des différences...* » (*ibid.*, p. 155) Donc l'abandon intentionnel de ses propres normes et valeurs arrive à faire renoncer tout au plus partiellement aux quelques anciennes structures cognitives mais tout en fortifiant d'autres déjà existantes, et ces dernières prennent part au rétablissement de nouvelles structures cognitives, « *Bien*

sûr, s'ils (les individus) sont confrontés à des phénomènes étrangers qui ne peuvent pas être analysés à l'aide des schèmes existants, une modification de ces schèmes devrait intervenir ... » (ibid., p. 155)

Ce que nous avons développé implique aussi notre point de vue selon lequel les analogies entre deux systèmes culturels jouent un rôle accélérateur pour l'intelligibilité des phénomènes culturels et la modification des schèmes du fonctionnement cérébral, et les analogies sont avantageuses pour la perception des différences. *« Il est concevable que la détermination de la solution à mettre en œuvre sera influencée par deux facteurs interdépendants : le degré de différence entre la nouvelle expérience et les schèmes existants et la mesure dans laquelle ces différences sont rendues perceptibles, en grande partie par l'enseignant. » (ibid., p. 151)* Moins marquantes sont les frontières entre deux cultures, moins long est le processus du changement de structures du cerveau. Cela explique pourquoi les apprenants espagnols et italiens éprouvent plus de facilités pour apprendre et bien s'intégrer dans l'environnement de la culture française que les apprenants chinois.

Pour l'adaptation, tout en préservant volontairement son appartenance ethnique et son propre système des significations, l'apprenant trouve le compte de ses schèmes cognitifs préétablis qui peuvent faciliter la perception du nouvel ensemble cohérent des représentations symboliques de manière à réussir à faire modifier au fur et à mesure les modes d'appréhension de la culture étrangère. Dans cette attitude, en assimilant les analogies des phénomènes culturels qui n'aident pas à faire changer les structures cognitives, l'apprenant sait bien mettre en valeur les frontières des significations par la mise en comparaison des points de vue qu'il peut porter de sa propre identité ethnique et ceux qu'ont les natifs de leur identité ethnique et essaie d'assimiler les façons de voir le réel des natifs dans ses schémas existants, il en résulte que ceux-ci se modifient progressivement.

En ce qui concerne l'objectif à but pédagogique de l'apprentissage de la culture, de la notion « culturelle » se dégage l'« interculturelle » : *« L'emploi du mot*

«(interculturel) implique nécessairement, si on attribue au préfixe (inter) sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme de (culture) on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance de valeurs, des modes de vie, et des représentations symboliques, auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde.» (cité par GOHARD-RADENKOVIC. A, 2004, p. 54) La compétence culturelle peut être décrite en termes de compétence interculturelle au profit de la compétence de communication : l'initiation à la connaissance culturelle comporte non seulement la compréhension du savoir culturel mais également la perception des concepts et le savoir-faire permettant à l'apprenant de gérer efficacement un environnement peu familier par rapport à celui de sa communauté et par l'accomplissement des actes de parole de façon adaptée à la vie sociale.

Ces deux objectifs définis de façon interdisciplinaire sont compatibles l'un avec l'autre. En effet, l'application adéquate des connaissances culturelles aux contextes d'échanges s'appuie sur le fait que la conceptualisation appropriée à l'ensemble du système culture a eu lieu. La compétence culturelle n'est pas représentée seulement par une forte capacité de mémoriser les connaissances de la culture, un stockage abondant de celles-ci ne sera propice à l'apprentissage de l'interlangue que s'il est considéré comme un moyen de confronter l'apprenant aux phénomènes culturels au bénéfice des opérations des modifications des structures cognitives. Sans la mise en observation de ces connaissances réalisée par la comparaison entre deux systèmes des significations ni la compréhension pertinente des domaines conceptuels dissimulés sous les apparences culturelles, le savoir culturel ne pourra pas être inhérent dans la compétence culturelle, le savoir-faire destiné à la réussite de la gestion de ses comportements langagiers ou non dans une autre ambiance sociale sera restreint à l'imitation superficielle des faits. En conséquence, l'homogénéité fait défaut entre le domaine langagier et les connaissances culturelles, car l'apprenant aura tendance à

mettre en application sa compétence linguistique en cas d'échanges dans la langue étrangère mais en continuant de suivre inconsciemment les valeurs et les normes justifiées par sa propre culture. La compatibilité entre ces deux objectifs nous paraît indicative dans le domaine de la sélection des méthodologies pour la compétence de la culture en langue étrangère.

4.2 La présentation de la culture dans la salle de langue

A partir de l'analyse extensive de ces trois attitudes pendant l'apprentissage de la culture, nous avons raison d'avancer le point de vue que pour que les opérations destinées aux changements de schèmes cognitifs rendent l'environnement et l'expérience favorables, l'importance doit être accordée à la présentation de la culture au sein des milieux scolaires et celle-ci nécessite de suivre des principes correspondant aux progressions de l'apprentissage de l'interlangue.

Tout d'abord, la présentation de la culture doit s'adapter au processus de l'apprentissage. Analogue au processus psychologique de l'apprentissage des connaissances grammaticales, les changements des schèmes commencent par l'imitation de ce que l'apprenant connaît comme les connaissances référentielles : quand il est invité chez un ami français, il fait répéter dans sa tête les images qu'il a vues dans un document audio-visuel et ce qui est expliqué dans le texte au sujet de « à table » pour mettre en pratique les manières de tenir le verre, les couverts, de goûter le vin et d'autres codes à suivre au moment de prendre le repas chez les amis, par exemple, ne pas avaler avec le vin, ne pas parler la bouche pleine, ne pas faire de bruit en mangeant de la soupe, etc. Et puis, s'ensuit l'ajustement de ces connaissances référentielles. Dans cette étape, l'apprenant justifie ce qui est présenté dans les documents authentiques ou artificiels par d'autres moyens accessibles, par exemple, par l'explication des autres documents, par l'expérience qu'il (ou l'enseignant) connaît personnellement ou par le fait de poser les questions de vérification aux natifs, etc. pour finir, l'apprenant applique sa capacité d'induction à généraliser et à

synthétiser les faits qu'il a évalués de sa propre façon de sorte d'arriver aux nouvelles structures cognitives, ainsi, les deux premières étapes conduisent l'apprenant à induire que la raison pour laquelle l'existence d'un bon nombre de paramètres pour classer et goûter les vins ne doit pas être aléatoire, parce que le vin est très présent et important non seulement dans les habitudes alimentaires, mais aussi dans la vie quotidienne des Français surtout pour inviter et offrir.

Cependant, il est à signaler qu'en mettant l'apprenant en contact avec la culture étrangère par des moyens divers – les documents authentiques et audio-visuels, l'explication de l'enseignant, etc. – de sorte que l'apprenant puisse former ses propres points de vue sur des phénomènes présentés, l'enseignant ne devrait pas se contenter de la présentation de simples faits isolés de l'expérience culturelle, il devrait intervenir de façon à préparer l'apprenant à établir les conceptions que doivent avoir les natifs de leur propre culture. Cela pourrait se réaliser par la présentation de la vision qu'a un étranger de son ethnicité à l'apprenant pour qu'il prenne au sérieux la façon dont les étrangers voient les choses quand elles diffèrent de la sienne, et qu'il ajuste son point de vue en reconnaissant les points de vue des étrangers.

Avec ce que nous avons traité dans la partie précédente, pour les modifications des schèmes, l'apprenant profite des schèmes existants pour percevoir les phénomènes culturels. Si nous voulons préparer l'apprenant à faire en sorte qu'il réagisse positivement et connaisse plus de facilités pour s'intégrer au contact direct avec la culture étrangère, l'enseignant devrait prendre en compte les analogies entre deux cultures ou des manifestations plus proches de la vie quotidienne. Les schèmes existants privilégient naturellement l'appréhension de phénomènes ressemblant ou comparables à la culture maternelle, du point de vue affectif, cela favorise des réactions plus actives et positives aux manifestations de la culture étrangère et aussi la compréhension des autres manifestations différentes de la culture maternelle ; de plus, l'étape de l'ajustement et de l'induction en tire du profit, ce qui rend également facile l'acquisition du savoir-faire appliqué pour des fins communicatives. Cependant, s'il

n'est pas aisé de repérer les points communs entre deux cultures, comme la culture chinoise et la culture française, il incombe à l'enseignant de commencer par introduire des sujets en commun pour mettre en évidence les différences dans le but de réduire l'interférence de la culture maternelle au moment de communication, car l'interférence intervient quand il manque d'informations référentielles renvoyant aux codes de la communication de la culture étrangère.

Le deuxième principe aurait à prendre en considération ce qui devrait être présenté et comment présenter la culture de manière à ce que les contenus correspondent à la façon de la conceptualisation que l'apprenant porte sur sa propre culture et que l'organisation de l'enseignement dans la salle de classe soit plus opérationnelle. Les connaissances culturelles appartiennent à un répertoire encyclopédique qui ne se compose pas que des stéréotypes, c'est difficile de les définir dans l'absolu, tout au plus pourraient-ils être classés en fonction des circonstances données : les situations de communication, les lieux de rencontres ou les détails de l'environnement, etc. Cependant, les préoccupations centrales de l'apprentissage de la culture ne consistent pas seulement à préparer l'apprenant à obtenir le savoir-faire au service des échanges langagiers, mais aussi la compétence générale de la culture pour que l'apprenant s'intègre dans les échanges sociaux de toutes formes. Le fait que la culture est présentée seulement en fonction des situations de communication connaîtra des contraintes dans la mesure où toutes les manifestations culturelles ne peuvent pas être incarnées à partir des échanges entre les interlocuteurs, surtout pour celles qui renvoient aux concepts moins observables, comme le fonctionnement économique. Nous suivons la méthodologie adoptée par la plupart des enseignants en situation institutionnelle -- présenter essentiellement la culture sur la base de ce qui est impliqué dans la culture elle-même.

Nous avons accepté l'idée de diviser le système de la culture en deux dimensions : visible et invisible. La dimension visible renvoie à des traits intelligibles et observables de la culture, qui sont donc plus accessibles à aborder dans

l'apprentissage. Malgré les « individualisation » et instabilité, les manifestations visibles restent toujours en cadre des normes de valeurs de la communauté et sont incarnées par les phénomènes de la vie quotidienne. Pour que l'apprenant perçoive plus aisément ces phénomènes avec ses schèmes existants et prenne une attitude plus active, il serait convenable de commencer par privilégier ce qui lui est familier et plus à sa portée, l'enseignant devrait donc réfléchir sur les faits visibles de sorte qu'il mette en place une comparaison immédiate avec ce qui est manifesté dans sa propre culture, ainsi, le transfert venant des normes de la culture maternelle serait réduit et l'apprenant assimilerait plus aisément celles de la culture étrangère.

Les faits visibles impliquant ce qu'il faut faire pendant la communication en situation, permettent à l'apprenant d'améliorer sa capacité à maintenir les échanges en langue étrangère pour des motifs attendus, de se comporter correctement au moment des communications au sein d'un autre environnement culturel, à savoir que cette capacité inclut le savoir-faire au sens de gestion des relations entre la société et la langue qui tient compte des conventions, et rituels appropriés relativement aux manières de la table, à la ponctualité, aux convenances, etc. Pourtant, l'apprentissage de la culture n'est pas restreint au maniement du savoir-faire dans le quotidien, si nous attendons que les changements de modes de conceptualisation inhérents aient lieu, le simple traitement des faits quotidiens aurait moins de chances pour faire changer les formes de perception à l'égard de la culture étrangère, ne serait-ce que parce que les phénomènes quotidiens ne sont pas prévisibles et invariables, savoir demander le chemin, réserver la table dans un restaurant, prendre rendez-vous avec le médecin, tous ces scripts habituels dans lesquels sont sous-jacents les conventions et les rituels sociaux aident à se débrouiller dans un environnement peu familier, mais ne suffisent pas pour permettre à l'apprenant une maîtrise totale des connaissances culturelles pour l'intégrer de façon intrinsèque dans les modifications des formes cognitives. De ce point de vue, la dimension visible ne serait pas elle-même à la hauteur de préparer l'apprenant à appréhender les concepts plus généraux, relevant

éventuellement des significations idéologiques, dissimulées dans les incarnations concrètes. Il faut procéder à des opérations visant à avantager la conceptualisation générale des artefacts culturels. En un mot, les variables visibles, susceptibles d'être incarnées dans les échanges quotidiens et faisant partie de la totalité de la culture, ne garantissent pas la compétence culturelle complète.

La dimension invisible s'associe avec la dimension visible pour aider à arriver à modifier les structures de la pensée. S'agissant pour la plupart des aspects conceptuels, pas comme les variables visibles évoluant avec le temps, la dimension invisible peut être décrite avec le terme « invariant » et possède les références et les normes partagées par toute la communauté, elle donne à l'individu les critères implicites dans les communications sociales pour qu'il se trouve en maintien harmonieux avec le bon fonctionnement de toute la société. Si la dimension visible relève des manifestations locales et apparentes dans le système de la culture qui peuvent être imitées pendant les communications comme les habitudes vestimentaires, les manières de la table, la dimension invisible s'étend sur la perception conceptuelle qui ne peut pas être facilement ou directement repérable dans les manifestations quotidiennes, mais dont les sens ne s'en échappent pas, prenons pour exemple les rapports entre des généralités géographiques et économiques de la France et la mentalité des gens. Apparemment elles n'ont pas de lien immédiat entre elles, mais les reliefs et les conditions climatiques et économiques déterminent la répartition et la densité de la démographie, ce qui engendre une mentalité des habitants locaux différenciée de région en région qui les conduit à mener, par conséquent, différents modes de vie et manières d'être. Grâce aux invariants relevant de la dimension invisible, des liens logiques entre les faits et leurs origines sont susceptibles de se retrouver, l'apprenant comprend pourquoi tout le commerce est fermé le dimanche, ce n'est pas dû qu'au droit du travail, nous pouvons nous orienter vers la religion pour trouver l'origine ; ce genre de concept n'est pas toujours facile à observer à partir des manifestations visibles. En plus, comme nous l'avons analysé, c'est plutôt dans la dimension

invisible que l'identité culturelle se définit, mais non dans la dimension visible, et l'identité culturelle se marque en quelque sorte par les concepts qui conditionnent les formes cognitives de la perception de la réalité, et les différences entre les formes cognitives de deux cultures sont dans une large mesure à l'origine de l'interférence, mais sans les concepts abstraits comme références de la conceptualisation de la culture étrangère, la comparaison entre deux systèmes n'aura pas lieu et l'apprenant risque d'interpréter et de conceptualiser les phénomènes avec ses propres structures cognitives même si l'apprenant est confronté à des phénomènes étrangers qui ne sont plus analysables avec les schèmes existants de l'apprenant. D'où l'interférence due au manque de la connaissance des modes de la conceptualisation de la culture étrangère.

Après l'analyse assez brève sur l'objectif et la présentation de l'apprentissage de la culture, nous pouvons En résumé ainsi : qu'il s'agisse des changements des modes cognitifs de l'apprenant du point de vue psychologique ou de l'amélioration de la compétence de la culture en vue de la compétence de communication, la présentation de la culture devrait s'appliquer avec la prise en compte des façons de voir le monde de la culture même de l'apprenant de façon à entreprendre des opérations visant à réduire l'interférence culturelle et à restituer les nouvelles façons de perception adaptées à la culture étrangère pour que l'apprenant s'initie à un autre système de conceptualisation. En plus, le fait de modifier les formes cognitives de l'apprenant nous conduit à réfléchir sur la définition des contenus culturels à but pédagogique pour faciliter la présentation des connaissances en cadre institutionnel. Il est évident que par rapport aux dimensions conceptuelles abstraites, les aspects descriptibles et proches de la vie quotidienne – comme les habitudes alimentaires, les habitudes vestimentaires et les rythmes de la vie courante concrétisés par les faits de passer les vacances, faire du jardin – sont plus intelligibles et directs ; par l'imitation ou le simple ajustement, l'apprenant pourrait arriver à des synthèses portées sur l'appréhension des phénomènes apparents. Celles-ci sont pourtant moins révélatrices et ne peuvent pas rendre compte des manières de conceptualisation de l'autre culture,

abstraction faite des changements des formes cognitives et de la compréhension appropriée des concepts invisibles qui ne sont pas faciles à repérer dans les manifestations superficielles, l'apprenant aurait tendance à continuer de valider et évaluer les faits culturels selon le système des significations de sa propre culture. Nous avons analysé l'objectif et la présentation de l'apprentissage de la culture sous l'angle psychologique, maintenant, il nous faut répondre à cette question : comment présenter de façon adéquate les connaissances culturelles pour que l'apprentissage de la culture soit bien associé et inhérent avec l'apprentissage de l'interlangue. Pour ce résultat, l'enseignant doit trouver des méthodes ou des approches liées aux processus de l'apprentissage et satisfaisant aux impératifs pédagogiques ainsi définis.

V). Les méthodologies pour l'apprentissage de la culture

La salle de classe de langue est considérée comme un espace de contact culturel particulier dont la spécificité se caractérise par les formes de présence des connaissances culturelles. Si l'enseignement de la grammaire peut s'organiser en fonction des unités des règles ou des thèmes grammaticaux inspirés par la linguistique et la linguistique appliquée, l'apprentissage de la culture ne trouve pas de méthodes équivalentes dans les théories linguistiques à cause de la diversité et l'hétérogénéité du système culturel, ce n'est donc pas réaliste d'établir une liste exhaustive des artefacts à apprendre sans réfléchir sur la cohésion entre différents phénomènes sous leurs formes de surface. Nous localisons l'objectif de l'apprentissage de la culture dans le cadre de la psychologie et des fonctions de la langue, nous allons dans la partie suivante étudier les méthodologies à la base de la psychologie et de la compétence de la communication.

5.1 Les méthodologies sur une compétence culturelle sous l'aspect psychologique

L'approche la plus directe pour apprendre la culture conçue comme savoir est centrée soit sur la présentation et l'explication des faits culturels dans un cadre plus ou moins systématique (exposé suivi de discussions ou lecture et commentaire de

documents informatifs), soit en formes les moins élaborées comme un stockage mémoriel, souvent mis en dehors de tous les contextes. Cette approche permet de mettre l'apprenant directement aux contacts avec la culture étrangère et s'avère significative dans la mesure où les contenus et les informations sont représentatifs, et où les matières à présenter se caractérisent par l'objectivité. La représentativité et l'objectivité des aperçus peuvent promouvoir les attitudes positives, c'est-à-dire qu'il faut présenter à l'apprenant d'une langue « *une vue objective et exacte du pays dont ils étudient la langue* ». (JOINER E.G. 1976, p.234) Ainsi, relevant des disciplines scientifiques et marquées par l'objectivité patente, l'histoire générale, la géographie, la démographie, la littérature et l'économie pourraient-elles faire l'objet de la présentation directe, à plus forte raison, leur objectivité est renforcée par le fait qu'elles ressortent de la dimension invisible dont les valeurs ne sont pas flagrantes et qu'elles ne participent pas systématiquement aux échanges quotidiens où se mêlent inévitablement des variables subjectives comme les jugements personnels, par contre, les domaines évoqués ci-dessus représentent le fond de la situation sociale générale qui sous-tend largement l'évolution des dimensions idéologiques comme l'estimation sur les valeurs. Dans ce cas-là, ces composants de la culture ont donc besoin d'une description concrète en tant que moyen de la transmission du savoir. Vis-à-vis des matières de nature scientifique et concrètes, les dimensions qui impliquent les normes et les concepts abstraits et qui ne sont pas aisés à apercevoir à partir des pratiques d'imitation de communications en situation, nécessitent également une présentation explicative de sorte que l'apprenant éprouve plus de facilité pour assimiler ce genre de connaissances comme les références de l'ajustement ou de l'induction dans les échanges sociaux.

Il n'en est pas moins vrai que cette approche est considérée comme une démarche évidente et légitime pour mettre l'apprenant au contact des connaissances encyclopédiques qui font partie intégrale des aptitudes générales en interlangue. Cependant, si nous envisageons l'apprentissage de la culture en terme de processus

psychologique et la compétence de communication en interlangue, cette approche ne semble pas aller de soi. Si les connaissances de toutes dimensions sont susceptibles d'être puisées dans un répertoire encyclopédique sans fond et présentées explicitement, mises en dehors de tous les contextes, elles ne se voient pas être cohérentes avec l'objectif de l'apprentissage de la langue. L'apprentissage de la culture en salle de langue doit porter désormais son accent sur cette portée :

« bien moins sur les caractéristiques spécifiques de la culture cible, tels que pratiquée et lue par des natifs, que sur les stratégies qu'un étranger met ou peut mettre en œuvre pour gérer les discrédances entre ses propres normes et d'action et d'interprétation et celles (éventuellement multiples et hétérogènes) qui prévalent dans le contexte et la communauté qu'il découvre. » (COSTE D. 1994, p. 127)

Du fait que cette approche conçoit la culture comme le savoir mais pas en terme de compétence et l'apprentissage de la culture comme l'enrichissement des connaissances mais pas l'occasion de les différencier de la culture maternelle, elle ne s'investit pas pour de bon dans le processus d'apprentissage de l'interlangue. Comme il s'agit seulement de la mémorisation mécanique des faits ou tout au plus certains concepts synthétiques, mais pas d'un moyen d'exploiter les modes de conceptualisation vis-à-vis de la culture étrangère, elle ne prépare pas l'apprenant à concevoir en se mettant à la place des natifs, il en résulte que l'interférence provenant de la culture maternelle ainsi que ses façons de conceptualisation agit toujours manifestement sur l'application de l'interlangue.

Les avantages et les désavantages de présenter explicitement les phénomènes culturels sans les mettre en relation avec l'acquisition de l'interlangue sont tels que nous n'avons pas raison d'exclure cette approche directe de notre investigation sur les méthodes de l'apprentissage de la culture ni de la privilégier de sorte d'améliorer l'aptitude de la culture. Si notre analyse se rapporte à l'observation des effets de la langue maternelle en vue de l'acquisition de l'interlangue, les approches que nous mettrons en place devraient cibler les connaissances de la culture étrangère et en

même temps les comparer avec le système de la culture maternelle pour prendre en compte les proximités et surtout les différences. L'approche que nous appliquerions devrait être capable de fournir un éventail de références méthodologiques pour inciter l'apprenant à entreprendre, en plus des comparaisons par la présentation directe, des opérations permettant de le conduire à apercevoir les règles conceptuelles de la culture qui conditionnent les codes sociaux. Quand l'apprenant réalise les actes de paroles aux attentes communicatives ou essaie de comprendre des discours dans lesquels sont impliqués des concepts abstraits de l'autre culture, les modes cognitifs de la culture maternelle interfèrent moins sur la perception de ces actions.

Du fait que l'approche de présenter les phénomènes superficiels culturels ou même certains concepts abstraits n'est pas à la hauteur de résoudre à elle seule les problèmes concernant le processus psychologique de l'apprentissage et l'assimilation des règles culturelles dans les comportements langagiers, et qu'elle n'avance pas non plus les propositions aidant à changer les structures de la pensée de la culture maternelle, au lieu de privilégier cette méthode, il faut l'associer avec d'autres possibilités méthodologiques en fonction des finalités des programmes de l'apprentissage de la culture et de l'interlangue elle-même.

Les méthodes mises en application sont conditionnées dans une large mesure par les perspectives introduites dans l'analyse de l'apprentissage de la culture. En considérant comme le point de départ de l'analyse le processus d'enrichissement du répertoire encyclopédique des connaissances culturelles l'enseignant met naturellement en place une approche pour décrire de façon explicite et directe les phénomènes culturels sans la lier à la progression de la compétence de communication ni prendre en considération les réactions et les attitudes de l'apprenant par rapport à une autre culture.

Les auteurs cherchant à faire pénétrer la notion de l'identité culturelle dans le cadre de l'apprentissage de la langue examinent l'identité de l'individu dans le cadre de sa propre culture et de ses attitudes envers d'autres gens, les méthodes étudiées et

intégrées à l'apprentissage de la langue sont donc visées sur l'identité et le changement des attitudes de l'apprenant, Cook (1973) propose des méthodes envisageant de changer les attitudes ethnocentriques, Keller (1983b, évoqué par BYRAM) décrit des processus cognitifs auxquels nous pourrions faire appel pour simplifier les perceptions d'autres cultures.

Des chercheurs tentent de prendre pour la finalité de l'apprentissage de la culture le changement des points de vue dans l'acquisition d'un comportement culturel et de le mettre en évidence. Comme les points de départ, les obstacles au moment des échanges résultant du manque des similitudes entre deux systèmes culturels font l'objet du traitement. Selon Muller (1980, évoqué par BYRAM), les difficultés peuvent être surmontées à condition que l'apprenant puisse acquérir une partie d'un autre système conceptuel en comparant certains mots ou concepts clés d'une culture avec ceux d'une autre culture, en établissant ainsi des points communs ou des différences entre des phénomènes qui peuvent paraître en surface. Byram (1984) dégage la question de la nécessité pour l'apprenant d'adopter les points de vue de l'autre culture, il s'agit donc de changer éventuellement les attitudes de l'apprenant s'il n'en prend pas une favorable pour l'appréhension d'une autre culture. Triandis (1975) propose un moyen de modéliser les différents types de problèmes de communication interculturelle et ensuite aborde la question de « formation à la culture » visant à rendre l'apprenant capable de résoudre ces problèmes.

Cependant, les critiques portées sur ces analyses se rapportent au fait qu'elles n'indiquent pas quels sont les processus psychologiques qui pourraient entrer en jeu dans ces changements de point de vue ou dans l'acquisition des comportements culturels adaptés à l'ambiance qui imprègne l'apprenant. En effet, toutes ces analyses partent de la perspective que l'apprentissage de la culture équivaut à une nouvelle formation des points de vue vis-à-vis d'une autre culture, les processus psychologiques provenant de l'application des méthodes pourraient se différencier en fonction des caractéristiques incarnées par les artefacts de la culture source, ce serait

peu réaliste de généraliser les aspects universels dans la totalité pour ces analyses. Les processus psychologiques chez les apprenants espagnols ou italiens pourraient être bien distingués de ceux des Chinois quand ils se confrontent tous à la culture française. Ce qui est évident, c'est que plus il subsiste de similitudes entre deux cultures, plus de facilité les apprenants éprouvent pour appréhender les concepts de l'autre culture, et mieux ils comprennent les connotations des mots de la langue étrangère. Pour les apprenants espagnols ou italiens, au dépit des différences existant dans certains domaines conceptuels, ils saisissent mieux les idées et les concepts abstraits même ceux de l'idéologie incorporés dans les phénomènes de la culture française que les apprenants chinois, en conséquence, si des chocs culturels sont inévitables entre la culture française et la culture espagnole ou italienne, ils adoptent plus facilement les points de vue que portent les Français sur les phénomènes qui pourraient avoir les mêmes apparences. Les effets ou les processus psychologiques seraient conditionnés dans ce cas-là par les caractéristiques de la culture maternelle et en même temps celles de la culture étrangère, à savoir le degré des convergences et des divergences dans les concepts. Pour que l'apprenant change ses points de vue et s'introduise cognitivement dans les concepts d'une autre culture, il lui faut être conscient des différences qui seraient à l'origine des impacts culturels et des difficultés de la communication. La modélisation des types de difficultés dues aux différences interculturelles aide l'enseignant à induire les problèmes éventuels pour prévenir la progression culturelle de l'apprenant, ce serait surtout avantageux pour l'apprentissage de la culture réalisé dans les situations institutionnelles où il manque aux apprenants d'occasion de justifier la compétence interlinguistique dans les contextes de communication.

Ces avancements théoriques mentionnés s'attachent non seulement à l'explication de la nature et du rôle des méthodes de l'apprentissage de la culture, mais aussi à nous donnent des indications à partir desquelles nous pourrions procéder pour élaborer des programmes à appliquer. Dans la mesure où l'apprentissage de la culture fait déjà partie de l'apprentissage de la langue, il est également important d'examiner les

pratiques qui ont cours.

Etant donné le fait que dans les pratiques de l'apprentissage en contexte scolaire, l'enseignement de la culture dépend dans une grande mesure des méthodes et des supports pédagogiques, il nous appartient de passer en revue quelques critères pour l'élaboration des méthodes ou des supports développés par différents chercheurs de ce domaine de sorte qu'ils nous aident à choisir les manuels qui s'adaptent mieux aux conditions de notre enseignement et qu'ils s'associent à nos principes portés sur la présentation de la culture étrangère.

Andersen et Risager (évoqués par BYRAM) mettent en place quatre catégories pour classer les informations implicites et explicites concernant la société étrangère :

- les sphères d'activité et de conscience des individus (sujets de conversations, normes et valeurs) ;
- l'interaction verbale et non verbales (nature des relations sociales, des rôles propres à chaque sexe et à chaque génération) ;
- les informations explicites concernant le ou les pays (historiques, géographiques, contemporaines, sociales, etc.) ;

Pour ces deux auteurs, il est aussi important de faire apparaître :

- des variétés de langues différentes et adaptées qui correspondent à l'éventail des groupes sociaux et présentés.

Pour Huhn (1978), il investit sept critères qui comprennent même le traitement du contenu :

- l'exactitude factuelle et la contemporanéité de l'information dans l'étude de la culture ;
- l'exclusion ou au moins la relativisation des stéréotypes en rendant les élèves conscients de ceux-ci ;
- la présentation d'une image réaliste, non pas une image qui laisse entendre que la société ne connaît pas de problèmes ;
- l'indépendance vis-à-vis des tendances idéologiques (ou au moins leur mise en

question) dans les supports pédagogiques ;

- la dimension comparative exige en outre que les phénomènes soient présentés dans leurs contextes fonctionnels et structurels et non comme des faits isolés ; ce point de vue est d'importance dans la mesure où il s'agit de l'adoption des façons de penser des natifs ;
- les sixième et septième critères ont trait à la présentation des éléments historiques : l'importance de celle-ci pour la compréhension de la société contemporaine devrait être explicite et quand elle se fait à travers des personnalités, on doit montrer clairement qu'elles sont les produits de leur époque.

Avec ces sept critères, Huhn aborde la question de la façon dont les contenus sont présentés, le risque que prendrait l'apprentissage lors de la présentation des contenus sous forme de fiction et les coupures qu'on devrait opérer sur les textes authentiques occultés des indications des endroits et des circonstances où ils se passent.

Les critères et les classifications développés par ces chercheurs correspondent dans l'ensemble à l'analyse que nous avons mise en place sur l'objectif de l'apprentissage de la culture et les principes que nous devons prendre en considération pour présenter la culture au sein de la salle de classe. *A priori*, nous n'avons qu'à trouver un manuel conçu sur la base de ces critères et classifications selon lesquels sont élaborés les programmes de l'enseignement et est appliquée une série d'opérations en vue d'obtenir des résultats désirés. Pourtant, les développements théoriques ne prétendent pas être susceptibles d'être mis en pratique sans poser de problème.

Premièrement, les recherches déjà effectuées sont dans le cadre de l'exploration et de la théorie, elles s'étendent plutôt sur la définition des concepts, la délimitation des domaines d'études, et le traitement des présentations et les objectifs à atteindre, tandis que les façons ou les modalités pour mettre en œuvre ces développements attirent moins d'attention des recherches, ce qui suscite des problèmes concernant les techniques de l'application, et il serait possible que le processus psychologique soit

négligé pendant la progression de l'apprentissage.

Deuxièmement, les pratiques d'enseignement viennent souvent de l'expérience individuelle, mais non des recherches empiriques des théories, les enseignants ont beau s'apercevoir de l'importance qui doit être accordée aux attitudes d'apprentissage de l'apprenant, les critères ou les principes établis, comme ce qu'ont fait les chercheurs, sont effectués sur une petite échelle, les difficultés de la mise en œuvre de ces critères proviennent généralement des écarts entre la faiblesse de la compétence interlinguale et l'insuffisance des connaissances culturelles. Les enseignants font introduire pendant l'enseignement le savoir de la culture tout en considérant empiriquement l'interférence de la langue et de la culture maternelles, par conséquent, ils s'intéressent plus à ce qu'acquiert les apprenants qu'aux processus d'enseignement et d'apprentissage et font moins d'attention aux méthodes qu'ils appliquent.

Troisièmement, en dépit d'un large éventail de publications des ouvrages, les lacunes se voient toujours évidentes entre les théories et les pratiques de l'enseignement du fait des manifestations variables de la culture source, peu d'ouvrages se consacrent dans ce domaine pour réaliser des principes ou des classifications des comparaisons entre deux cultures ; les supports et les indications théoriques faisant défaut, les enseignants sont obligés de faire appel à leur propre expérience pour mettre en évidence les proximités et les dissemblances culturelles, les opérations sont pourtant moins systématiques et révélatrices. En plus, si nous considérons la finalité définitive de l'apprentissage de l'interlangue sous l'angle des fonctions de la langue, il serait particulièrement à remarquer qu'il existe une interdépendance entre la compétence interlinguale et la compétence culturelle, et ce qui est sous-jacent dans les recherches théoriques propose plus de repères sur l'apprentissage du contenu même de la culture étrangère que la prise en compte de l'association entre les stades de la progression interlinguale et les moments de l'introduction des connaissances culturelles.

Conclusion intermédiaire

Dans l'apprentissage de la culture étrangère, ce ne sont pas exclusivement les informations de la culture cible de tous niveaux qui sont en jeu, de multiples disciplines scientifiques interviennent allant de psycho-sociolinguistique à l'anthropologie, le soutien de la linguistique, y compris l'interférence de la langue et la culture maternelles. L'apprentissage de la culture doit désormais être conçu comme l'apprentissage interculturel, les efforts consacrés à l'assimilation des règles sociales ne consistent pas seulement à la compréhension des faits présentés de manière isolée des contextes de communication. La perspective des effets psychologiques est primordiale pour l'étude de l'apprentissage de la culture, comme ce qui est avancé par Beacco (2000) :

« Démarche de prise en conscience, la pédagogie interculturelle vise à agir sur les attitudes peu contrôlées et sur des représentations, celles d'autres cultures, de la sienne et de soi-même. En ce sens, elle intervient dans le domaine de ce qu'il est convenu d'appeler la psychologie sociale : la relation à une culture autre est reconnue comme étant de nature cognitive et affective et une éducation de ce type cherche à conduire à des représentations premières à des représentations 〈travaillées〉 , toujours affectivisées, mais qui sont passées par l'observation, l'objectivation, et de la prise de conscience. Le produit d'un tel parcours n'est pas nécessairement une modification substantielle des représentations initiales, mais cette mise à distance à soi vise à créer une sensibilisation qui assure au moins un cadre à la confrontation argumentée avec l'autre, au-delà des pulsions pures et simples. Dans ces conditions, les mises en pratique pédagogiques correspondantes sont moins aisées à concevoir et à transmettre que ces finalités éducatives. » (BEACCO J.-C., p. 123)

En plus, du fait que l'apprentissage de la culture est axé sur la dimension psychologique, les modes de pensée déterminés par les concepts de la culture maternelle agissent certainement sur les façons d'interprétation de ceux de la culture

étrangère, ce qui suscite des effets sur la progression de la compétence culturelle, et en quelque sorte sur les façons de structuration des énoncés et la compréhension du lexique dans les discours et celle des connotations linguistiques, puisque ce sont les formes cognitives de la langue maternelle qui dominent la conceptualisation des choses. De ce point de vue, l'apprentissage de la culture consiste non seulement en l'amélioration du savoir-faire visant à l'adaptation de l'application du savoir linguistique et culturel pendant les communications, mais aussi en l'appréhension des façons de percevoir, à la place des natifs, les concepts incarnés en forme des phénomènes apparents.

Si notre recherche consacre plus d'efforts pour l'analyse de la culture dans le cadre de l'apprentissage de l'interlangue que l'acquisition des connaissances linguistiques elles-mêmes, c'est que la culture, en tant que système conceptuel, comporte des variables instables ayant tendance à subjectiver la perception globale des apprenants. « *si aucune description, même la plus raffinée possible, ne saurait rendre compte de la complexité et de la pluralité du concept de <culture>, c'est que <sa réalité> est plus subjective qu'objective, donc variable et instable.* » (ABDALLAH-PRETCEILLE M. 1986, cité par GOHARD-RANDENKOVIC A. p. 55) Cette non observabilité rend moins évidentes les opérations techniques et est susceptible d'affecter la progression de la compétence interculturelle. Il nous faut donc une étude plus révélatrice qui nous donnera plus de références méthodologiques pour que nous puissions choisir celles qui sont adaptées aux situations de nos pratiques d'enseignement.

Les méthodes d'enseignement des règles linguistiques sont faciles à identifier, car elles se sont classifiées et distinguées sous des noms reconnus et savants (la méthode directe, la grammaire-traduction, la méthode audio-visuelle, l'approche communicative, etc.) dont les principes s'opposent clairement les uns aux autres, comme des options alternatives et parfois incompatibles. Ces méthodologies fournissent des bases de principes cohérents entre eux, et définissent des ensembles

solidaires de techniques qui comportent la progression de la compétence linguistique que propose et souhaite l'enseignement des langues. Les relations menées entre les opérations de l'enseignement et la nature systématique de ces méthodologies, les caractéristiques des productions langagières telle que celles de l'interlangue et les formes standardisées de la langue cible sont relativement descriptibles et observables, ce qui rend plus envisageable un investissement méthodologique tentant de réduire les effets indésirables de la langue maternelle.

Or, notre étude sur l'interlangue est conçue dans un cadre linguistique dans lequel le système de la langue maternelle agit considérablement sur les modes de structuration des énoncés, et également dans la perspective des fonctions de la langue, le choix des méthodologies pour l'enseignement des règles linguistiques, tant qu'il s'agit de la méthode comparative en vue de l'assimilation des connaissances systématiques de la langue cible ou de la remise en cause des normes linguistiques à appliquer dans les méthodes choisies, les pratiques de l'enseignement de l'interlangue devraient prendre en considération la dimension culturelle sous-tendant les paramètres linguistiques sous l'angle sociolinguistique.

Bien que les théories qui se rapportent à la méthodologie de l'apprentissage de la culture doivent mettre en évidence les contenus à présenter en fonction des objectifs à atteindre et les processus psychologiques impliqués dans l'appréhension des faits culturels, la mise en application des théories dans l'enseignement visant à améliorer la compétence interculturelle est problématique sous quelques aspects.

Primo, dans les méthodologies se rapportant aux aspects psychologiques et anthropologiques, nous avons l'impression que la culture est prise pour une entité séparée de la langue, que l'apprentissage de la culture n'est pas développé avec la prise en considération de la progression de l'interlangue, l'enseignement de la culture, malgré l'avancement des recherches théoriques dont l'objectif consiste à renouveler et à améliorer les principes méthodologiques et les supports visant à faciliter les pratiques techniques, est facilement pratiqué comme une action à part et non intégrée

vraiment à la progression générale de l'aptitude interlinguale, et deviendrait un discours sur la présentation de la culture perçue comme un répertoire encyclopédique malgré l'éventail des principes établis en psychologie et anthropologie. Sous la direction de ces principes et critères, la culture risquerait de ne pas être enseignée comme un ensemble d'éléments interdépendants, mais des éléments juxtaposés ou cloisonnés qui s'accumulent mécaniquement sans être corrélés au mode de perception des concepts.

Secundo, les principes proposés ne peuvent rendre compte de la progression extériorisée de la compétence interculturelle ni donc évaluer le degré de l'intériorisation des connaissances culturelles dans le changement des structures cognitives. D'autre part, l'importance n'est pas accordée pour mettre en évidence les rapports entre la progression de la capacité interlinguale et la progression de la capacité culturelle : l'interférence causée par la culture maternelle pourrait-elle être conçue au même titre que l'interférence linguistique ? Devrions-nous privilégier l'amélioration de la compétence interculturelle au profit de la progression linguistique ou l'inverse ? A part des productions langagières, aurions-nous d'autres moyens pour interpréter l'interférence de la culture maternelle ? Ces principes pourraient-ils justifier les effets qui produiraient sur la production langagière, tant les façons de structuration ou les façons de parler ? Toutes ces questions resteraient sans réponses si nous n'arrivions pas à trouver la cohérence entre l'apprentissage des règles linguistiques et l'apprentissage de la culture.

Tertio, les principes et les critères élaborés pour le changement des attitudes et des formes cognitives mettent en jeu deux systèmes conceptuels, si les enseignants veulent entreprendre des manipulations et des techniques adaptées aux objectifs d'enseignement et permettant en même temps de réduire le transfert négatif du système conceptuel de la culture de départ, ils devraient bien connaître les deux cultures dont les concepts abstraits sont sous-jacents dans les phénomènes de surface pour tenter de trouver les points comparables, soit les proximités, soit les différences,

en vue de les intégrer dans la conception des programmes. Le manque de la formation des enseignants dans ce domaine contraint naturellement la compréhension des modes de pensée de la culture de départ (si l'enseignant est natif de la langue étrangère) et de la culture étrangère (s'il est d'origine de la culture cible). Les étapes de l'ajustement et de l'induction des faits culturels seraient moins rigoureuses et judicieuses.

5.2 Les méthodologies pour une compétence interculturelle vers une compétence de communication en interlangue

La prise en considération de l'aspect psychologique théorisé dans les méthodologies est nécessaire pour comprendre le processus d'apprentissage et élaborer les programmes, d'autant plus qu'il s'agit de deux systèmes conceptuels caractérisés par les divergences et déterminant respectivement leurs propres façons de catégoriser le monde, et que les mêmes apparences des faits dissimulent probablement les valeurs opposées dans différentes cultures. La compétence interculturelle nécessite non seulement la compréhension des significations de l'autre culture mais aussi l'assimilation des modes de perception de l'autre culture incorporés dans les échanges sociaux, dont les communications langagières.

Pourtant, la progression de la compétence interculturelle ne peut s'évaluer que par la réalisation des comportements langagiers dans des contextes donnés, celles-ci doivent être aussi tributaires de la progression linguistique, il nous faut donc nous orienter vers des méthodologies qui associent la progression de la compétence interculturelle et celle de la compétence interlinguale et qui permettent d'évaluer l'une par l'autre. Si nous envisageons de nous mettre à la recherche de la cohérence entre l'apprentissage de la langue et l'apprentissage de la culture, il est raisonnable de rendre compte des correspondances entre la description de la langue et la conception de l'enseignement de la culture qui en provient. Puren (1998) tente de nous convaincre de la convergence conceptuelle entre les diverses représentations de la

langue et les statuts de la culture dans l'apprentissage de la langue :

description linguistique

Linguistique structurale	Analyse contrastive	Linguistique de L'énonciation	« Interlangue »
la langue comme système	système L1 vs L2	de locuteur natif, ou l'apprenant de l'apprenant	la langue dans la langue

didactique de la culture

C2	Analyse contrastive	C2 présentée à travers ses représentations	« Inter-culturel »
comme système	système L1 vs L2	des natifs/concepteur de matériels didactiques	

Malgré la diversité, les façons de systématisation de la langue ont tendance à être présentées comme une globalité structurée de manière homogène et explicite, ce qui donne des références théoriques plus solides aux méthodologies de l'enseignement de l'interlangue. Vu l'interdépendance entre la langue et la culture, étant comme des repères scientifiques pour inspirer les méthodologies didactiques de la langue, ces descriptions linguistiques déterminent en effet le statut de la culture et impliquent les principes à appliquer dans la didactique de la culture. Les convergences rendent conséquente l'association de l'acquisition de la compétence linguistique et l'amélioration de la compétence interculturelle tout en tenant compte des effets du système de la langue maternelle, et avec les indications méthodologiques systématisées, les opérations mises en œuvre sont repérables et examinables pour les enseignants des langues.

La didactique de la culture, impliquée dans la didactique de l'interlangue, connaît des étapes conceptuelles évolutives au cours desquelles le statut de la culture et son enseignement sont manifestés en fonction de la conception de la langue sous l'aspect linguistique ; autrement dit, les principes pour la description du système linguistique peuvent aussi trouver leur compte dans la description de la didactique de la culture, et la justification de l'enseignement de la culture pourrait se référer à la progression de la capacité linguistique de l'interlangue. Nous allons voir de façon brève l'évolution de la conception de la culture suivant différentes approches didactiques des langues dans le but d'en tirer les avantages méthodologiques au profit de l'enseignement de la culture ainsi que de l'amélioration de la compétence communicative en interlangue. Dans le tableau ci-dessous, nous allons distinguer trois étapes de la conception de la culture développées par Benadava (1982), et appuyées sur trois approches méthodologiques pour l'enseignement et l'apprentissage de l'interlangue et donc de la culture. A partir de ce tableau, nous pouvons constater les rapports entre l'enseignement de l'interlangue et de la culture et la présentation de la langue ou de la culture maternelle.

	Etape extra-linguistique	Etape intra-linguistique	Etape ethnocommunicative
--	-----------------------------	-----------------------------	-----------------------------

Présentation et conception de la culture	Système indépendant de la langue, sans passerelle possible entre deux systèmes	Système homogène et décontextualisé au même titre que la langue avec la neutralisation des différences socioculturelles : « une toile de fond, mobile et commutable à volonté »	Système en terme d'interculture présentée par les interactions, les échanges, l'élimination des barrières, la réciprocité et la solidarité
Compétence culturelle ou interculturelle	Accumulation des connaissances culturelles	Intégration automatique dans l'apprentissage de la langue : enseigner la langue, c'est déjà enseigner la culture	Capacité de la perception conceptuelle de la culture étrangère et l'application appropriée dans la communication langagière
Méthodologie(s) appliquée(s)	Présentation directe sur une collection de personnages et de faits culturels	Enseignement en annexe, indépendante des situations socioculturelles ; transmission d'une connaissance globale, juste, actuelle et possible ; introduction des explications	Ethnométhodologie véhiculant le rapport de l'interdépendance entre la langue et la culture

		culturelles aux explications lexicales au fur et à mesure du déroulement du cours	
Langue ou culture maternelle	Exclue de l'apprentissage	Source de l'interférence de l'intégration des connaissances	Points de départ pour observer et percevoir les connaissances de la langue étrangère

L'étape extra-linguistique et l'étape intra-linguistique ne considèrent pas l'enseignement de la culture comme intégré dans l'apprentissage de l'interlangue, avec la mise en œuvre méthodologique, la compétence culturelle resterait comme la mémorisation des faits isolés et la compréhension littérale des phénomènes de surface. Les apprenants sont obligés d'utiliser leur compétence communicative maternelle pour résoudre les problèmes communicatifs, ce qui agit effectivement sur les structures des productions linguistiques.

Dans l'étape ethnocommunicative, l'enseignement de la culture, décrit en terme de la compétence interculturelle, s'étend sur deux options fondamentales méthodologiques (développées par BENADAVA S. 1982) :

- la compétence de communication
- la centration sur l'apprenant

Correspondant à ces deux options méthodologiques, l'approche interculturelle est avancée parallèlement en tant qu'extension du concept d'« interculture » (que nous avons évoqué précédemment) avec trois acceptations conceptuelles :

- modèle d'opposition,
- modèle de contact,
- modèle d'instrumentalisation.

Modèle d'opposition

Pour le premier modèle, s'appuyant sur la sociologie culturelle et l'anthropologie, Porcher (1986) fait remarquer qu'une telle démarche doit accorder de l'importance non seulement sur « les traces objectivées d'une culture » qui sont construites, mais également sur la dimension individuelle, affective de l'observateur (enseignant et apprenant) et celle de l'observé (porteur de la culture cible) : *« une pratique culturelle n'est pas un objet en soi, indépendamment des représentations (le plus souvent stéréotypées) que l'on s'en fait, ceci en fonction de sa position et de son statut au moment même de l'observation et du contexte dans lesquels elle s'inscrit. »* (GOHARD-RADENKOVIC A. 2004, p. 54). Ce point de vue va dans le même sens que nous avons analysé sous l'aspect psychologique et anthropologique le rapport entre l'apprenant et les deux cultures en question, l'objectivité de la culture étrangère a tendance à être subjectivée par la culture d'appartenance. Puren(1998) résume de cette façon :

« L'importance accordée dans cette première version aux stéréotypes sociaux est sur ce point très caractéristique : au-delà des sujets-apprenants, ce sont en réalité deux objets cultures qui s'opposent (avec leurs dimensions psychologiques), et c'est le jeu des ces deux objets cultures qui est censé donner prise à un processus organisé d'enseignement. » (cité par GOHARD-RADENKOVIC A., p. 55)

Modèle de contact

Ce modèle se fonde sur la complexité et la non observabilité de la culture qui est plus subjective qu'objective, l'objectif est donc attribué à une découverte par l'apprenant lui-même de sa propre subjectivité et de sa propre identité, mais pas seulement l'acquisition des connaissances objectives et de savoir catégorisé sur la culture de l'autre. Ce modèle favorise la mise en relation de contact entre la culture observée et l'apprenant.

Modèle d'instrumentalisation

Cette acceptation d' « interculture » représente les nouvelles tendances de ces dernières années, elle hérite de la position du modèle de contact, mais elle est fondée davantage sur l'apprenant que sur l'appréhension du système culturel lui-même, en cherchant à analyser de façon objective la réalité sociale et culturelle objectivable. Cette version ressort les idées suivantes (interprétées par ABDALLHA-PRETCEILLE M. 1996) : 1) la culture n'est la réalité que dans la situation sociale et communicationnelle, à savoir qu'elle trouve sa raison d'être seulement dans la relation entre deux cultures, ce qui correspond à notre idée (que nous avons essayé de développer pour la notion de l'identité culturelle) que le sens d'une culture ne peut être mis à jour que par la comparaison avec l'autre ; 2) la découverte interculturelle et la perception relèvent de l'expérience personnelle de l'apprenant ; 3) la culture, tant la culture maternelle qu'étrangère, est un ensemble de signes que l'apprenant a objectivé lui-même, qu'il peut manipuler consciemment comme il le fait avec les signes linguistiques.

ABDALLHA-PRETCEILLE rend compte de cette nouvelle perspective interculturelle en concluant :

« Les mutations sociales et culturelles liées à une complexité et une hétérogénéité croissante du tissu social imposent de repenser le savoir culturel autrement que sous la forme d'un savoir sur les cultures (...) En situation de pluralité linguistique et culturelle (et actuellement toutes les sociétés sont plurielles), on a moins affaire aux cultures, aux entités culturelles, globales et stables, qu'à des fragments culturels ainsi qu'à des manipulations des images et représentations réciproques des cultures (...) Si les connaissances culturelles sont nécessaires, elle ne peuvent être suffisantes pour comprendre les jeux culturels dans le cadre des interactions langagières. »

Cette conclusion nous fait remarquer que dorénavant, la compétence culturelle ou plutôt interculturelle n'est plus réductible aux connaissances culturelles, l'attention accordée exclusivement sur la quantité accumulée du savoir culturel ne peut promettre

l'acquisition du savoir-faire et son application appropriée dans la résolution des problèmes de communication. Du fait que chaque langue implique sa propre compétence de communication, l'apprenant a fortement tendance à mettre en place la compétence de communication qu'il a déjà connue, si bien que celle-ci produirait éventuellement des effets négatifs sur l'efficacité de la production langagière même si l'apprenant assimile bien les règles grammaticales de la langue cible, plus précisément, dans les structures grammaticalement correctes, se voient les sémantiques erronées, et la lacune entre l'objet-culture et la progression interlinguale ne peut par être compensée par une présentation quantitativement suffisante des informations culturelles.

Les principes de l'approche interculturelle émergent avec le déplacement du noyau dur de l'analyse. Centrer sur le sujet-apprenant et l'objet-culture dans la perspective de la sociologie et l'anthropologie revient à accorder plus d'attention à la subjectivation de la réalité objective culturelle et à la distanciation de la culture maternelle par rapport à la culture étrangère de sorte que les nouveaux concepts culturels subjectivés correspondent aux concepts qu'ont objectivés les natifs. Nous avons montré précédemment que les aspects psychologiques et anthropologiques sont conditionnels pour la perception conceptuelle de la culture autre que la culture maternelle, la conception subjective par l'auto-observation et l'auto-correction et sur la réalité objective de la culture étrangère est pourtant une étape nécessaire pour distancier ou neutraliser les concepts de la culture maternelle et finalement conduit à des savoir-faire et savoir-interpréter des échanges sociaux, particulièrement les interactions mises en place par les productions langagières. Cependant, comme tous les développements théoriques et méthodologiques, les écarts entre les conceptions théoriques en didactique et les applications méthodologiques ne peuvent pas toujours être aisément compensés. L'approche interculturelle représentant la tendance la plus récente pour la programmation en vue de la compétence interculturelle se voit contrainte par l'association incohérente entre la théorie et la pratique, en quelque sorte

actualisée par les manuels de langue ou la programmation des enseignants mêmes des langues étrangères.

5.3 Les écarts entre les théories en didactique des langues et les applications méthodologiques

Besse (1980) attire l'attention sur deux idées paradoxales :

1. Bien que les deux opposés élémentaires ne soient guère contradictoires, les mises en marche pédagogique et méthodologique sont difficilement considérées comme incorporées les unes dans les autres, les principes théoriques des approches les plus avancées et les plus modernes reviennent à des pratiques de manière traditionnelle comme celle de la méthode directe :

« Nombre de pratiques réduisent encore la langue étrangère à sa dimension étroitement linguistique en poussant les apprenants à l'utiliser dans des situations structurées par leur compétence communicative maternelle ; d'autres risquent de favoriser l'apprentissage du savoir-faire autres que ce qui régissent l'usage ordinaire du langage, sous prétexte de ‹faire quelque chose› avec la langue qu'on apprend. »
(cité par GOHARD-RADENKOVIC A., p. 58)

Au cours des pratiques méthodologiques dans les salles de langues, ce sont fréquemment l'association de multiples méthodologies comme les échantillons communicatifs exploités par des exercices formels, les documents de nature culturelle (une publicité, un mode d'emploi d'un appareil) exploités du côté de la morphologie verbale, etc. Si nous acceptons l'idée que les démarches d'enseignement, telles qu'elles se pratiquent au quotidien, sont adaptées à toutes les situations d'apprentissage, il faudrait envisager un grand éventail de possibilités extrêmement diversifiées correspondant aux contextes communicatifs authentiques. Nous constatons pourtant que le seul moyen de mettre l'apprenant aux contacts culturels, c'est la salle de classe dans laquelle toutes les pratiques sur l'enseignement non linguistique se déroulent en situation structurée et simulée, et ce genre de

cloisonnement situationnel conduit les pratiques d'enseignement à une grande uniformité qui se caractérise pourtant par la cohérence d'éclectisme, bien que celles-ci soient nourries par les conceptions théoriques modernes. Les activités proposées dans les manuels ne varient pas en fonction des objectifs locaux ou de chaque séquence didactique, elles renvoient principalement à l'apport informatif concernant la vie quotidienne et à l'expérience culturelle personnelle de l'enseignant.

En dépit des apports théoriques attentionnés aux modes d'assimilation et à la fois au processus psychologique des apprenants et à l'avancement des techniques didactiques, ils ne proposent pas de méthodologie qui serait tributaire de l'individualisation de l'apprentissage, et donc ne peuvent toujours pas tenir compte de l'imprévu des stratégies individuelles des apprenants au déroulement de l'enseignement.

2. L'approche interculturelle s'appuyant sur la théorie de l'approche communicative dans laquelle la compétence de communication est un concept central. La compétence communicative propre à la langue y est impliquée intégralement ou au moins partiellement, donc pour améliorer la compétence de communication en langue étrangère, il nécessite de « se distancier » de celle qui est assimilée dans la culture maternelle de sorte qu'elle n'entrave pas la progression des compétences linguistique et culturelle. Ce qui met en question le moyen d'associer l'enseignement de la langue étrangère à celui de la culture en commençant par les analogies linguistiques et culturelles et les domaines qui sont plus familiers et comparables des apprenants.

Ce paradoxe, à savoir que les deux enseignements – celui de la langue et de la culture — demeurent dissociés, est dû aux obstacles d'ordre méthodologique à la légitimité de ce dernier. Dans l'ethnométhodologie, un nouveau rapport se voit avancé entre la langue et la culture, c'est celui de l'interdépendance ; mais ce point de vue accepte en même temps l'émancipation de la culture et de son enseignement à une conception uniquement linguistique de l'enseignement de la langue, ce qui amène

les concepteurs des manuels et des méthodologies à considérer la langue ou la culture séparément. PORCHER L.(1988) exprime la cause ainsi : « *Si l'enseignement de la civilisation se transforme aussi lentement, dans les classes mêmes, malgré les multiples travaux qui lui ont été consacrés au cours de ces dernières années, c'est certainement parce qu'un point pédagogiquement fondamental n'a pas encore reçu le moindre début d'élucidation : celui de progression.* »

A cause d'obstacles en cadre méthodologique, selon Porcher et Besse, les pratiques pédagogiques continuent d'être dominées par la conception de l'enseignement de la culture traditionnelle et cloisonnée.

En dépit de ces paradoxes dus aux inconvénients dissimulés dans les théories méthodologiques et aux écarts entre l'habilitation des théories et l'application des méthodologies, les avancements dans les recherches théoriques et méthodologiques nous permettent d'en tirer un bon compte pour les repères ou les références bien importants.

Les interrogations sur l'opérationnel des méthodologies de l'enseignement de la culture se rapportent principalement à la place ou au rôle de l'une vis-à-vis de l'autre. En principe, l'interdépendance entre la langue et la culture ne fait jamais l'annulation de l'une ou l'autre ou bien la concurrence entre ces deux composants pour la compétence de communication. Si l'ethnocommunication véhicule un rapport d'« interdépendance » entre la langue et la culture, elle permet également la privation de l'une par l'autre en simultanéité, mais il faut absolument trouver des points équilibrés pour favoriser en même temps la progression de la langue et celle de la culture. Il est à signaler à nouveau que les modes de construction de l'objet culture dans le cadre d'enseignement de la langue et leur application dans la salle de classe ne doivent pas être mis en place indépendamment de la progression de l'interlangue elle-même. Avec les apports sociolinguistiques et ethnographiques, ce n'est pas aisé de faire avancer les points de vue privilégiant l'une par rapport à l'autre, il est donc nécessaire de remettre en examen le rapport entre ces deux composants mais en

perspective didactique, plus précisément, pendant différentes étapes d'apprentissage pour rendre compte de la dominance de l'une en fonction des finalités locales de l'enseignement.

VI). La hiérarchie entre la langue et la culture

Si nous tentons d'aborder la question de la hiérarchie entre la langue et la culture sous l'aspect sociologique, vu la complexité des manifestations de l'une et de l'autre dans la vie communautaire, elle restera sans réponse. Or s'il s'agit de l'apprentissage de la langue étrangère, le rapport entre la langue et la culture doit prendre en compte d'autres facteurs non langagiers, tels que les caractéristiques de l'apprentissage des apprenants et aussi leur progression générale en interlangue. Mais cette réflexion ne devrait pas faire perdre de vue la problématique : il est vrai que l'enseignement de la culture n'est plus considéré comme accessoire de l'apprentissage de l'interlangue, et que l'objectif de l'apprentissage se rapporte à la nature fonctionnelle de la langue, est-ce la raison pour laquelle la place de la culture dans la programmation de l'enseignement doit l'emporter sur l'assimilation des règles linguistiques ? Si c'était le cas, la prise des décisions quelconques relatives à la conception des programmes serait conditionnée par la description de la culture, ce qui pose d'autres questions : du fait que la notion de « culture » est d'une polysémie telle que sa description et sa compréhension n'échappent pas à des idées subjectives soit des concepteurs des manuels, soit des enseignants des langues malgré leurs efforts pour l'objectivation des phénomènes culturels, la subjectivité aurait-elle déjà pris en compte les caractéristiques de l'apprentissage ou s'agit-il seulement de la perception personnelle de la culture ? Et la programmation reposant sur les concepts de la culture serait-elle capable de rendre compte des caractéristiques linguistiques de l'interlangue ainsi que les effets venant du système de la langue maternelle ? D'ailleurs, du point de vue de l'opérationnel de cette supposition, il ne serait guère possible de trouver sur le marché des publications des manuels des langues ou des méthodes conçues en fonction des

contenus de la culture cible, ce manque de références scientifiques risquerait de rendre moins pertinentes les opérations d'enseignement.

Nous constatons que dans la plupart des situations institutionnelles, les pratiques didactiques des langues sont légitimées par l'évaluation du développement linguistique. Les démarches les plus courantes se caractérisent par la dominance de l'enseignement des règles grammaticales et du lexique, alors que les contenus culturels se présentent sous les formes discursives. *« Ses épaisseurs culturelles sont physiquement absentes et les apprenants peuvent ne pas avoir d'enjeux très rapprochés ou impliquants au sein d'un univers culturel peu sensible pour eux. Enjeux distants, éloignement physique et psychologique, la civilisation n'a pas la présence de la langue. »* (BEACCO J.-C., 2000, p.64)

En classe de langue, l'essentiel de l'effort de l'enseignant est consacré à la langue, surtout pour les niveaux débutants, la finalité de la programmation est dominée principalement par l'assimilation des règles linguistiques tout en cherchant à réduire les effets négatifs de la langue maternelle. En dépit de l'avancement des théories didactiques portées sur la place de la culture, l'intervention des connaissances culturelles demeure une annexe, une occasion ou un prétexte pour pratiquer les règles de la langue cible dans les échanges collectifs sous les formes de conversation, de discussion non libres, mais guidés par l'enseignant. Aux premiers stades de l'apprentissage, la présence occasionnelle des concepts culturels sert à résoudre les problèmes de compréhension qui ne sont pas radicalement distingués des difficultés strictement linguistiques. Par exemple, pour les noms propres, les sigles ou les abréviations, les citations, etc., la sémantique se rapportant essentiellement aux référents commerciaux, sociaux, historiques est peu possible d'être élucidée par les connaissances linguistiques. Lors d'exercices de « communication » fabriqués, les connaissances culturelles faisant défaut, les apprenants pratiquent au moins partiellement leurs connaissances linguistiques à l'aide de celles de la culture maternelle qui ne correspondent pas forcément aux modes sociaux de la culture cible,

d'ailleurs, le fait de faire appel aux connaissances déjà existantes conduirait les apprenants à raisonner et à percevoir en modes de pensée de la culture maternelle, ce qui les empêche de s'intégrer dans les structures cognitives de la culture étrangère et ils ont fortement tendance à accomplir les actes de parole en les traduisant littéralement de la langue maternelle en langue étrangère. Ainsi, la mise en œuvre du savoir culturel en forme encyclopédique fait que les apprenants restent toujours en dehors de la vraie vision du réel des natifs. « *Telle est la forme d'existence la plus commune du culturel dans la classe de langue, où il est auxiliaire de la langue. Ces formes erratiques d'apparition et d'élucidation assimilent le culturel à un inventaire constitué de notes infra-paginales où sont stockées les connaissances précises nécessaires à l'interprétation des aspérités culturelles que présentent les supports destinés aux enseignements linguistiques.* » (*ibid*, p. 65) Tant que l'accumulation des informations culturelles est peu systématique en surgissant au hasard dans les documents à étudier et peu assimilée automatiquement dans la progression de la compétence de communication, les effets provenant soit du système de la langue maternelle ou du système de la culture maternelle se font évidents, d'autant plus que les apprenants ne sont pas conscients de la nécessité d'entrer en contact avec les concepts d'une autre culture.

Pour conclure, les méthodologies dominées par l'enseignement des règles grammaticales et lexicales parviennent également à restreindre la progression globale de l'interlangue.

Avec ces constats assez brefs, nous pouvons déduire que suivant tout le processus de l'apprentissage, l'importance accordée à l'application d'un seul aspect (la langue ou la culture) dans les démarches d'enseignement n'est pas censée sous-tendre une observation cherchant à mettre en évidence les influences du système de la langue (ou la culture) maternelle. Si les méthodologies ne différencient pas les stades d'apprentissage et de progression et monopolisent une seule finalité qui est soit le savoir culturel soit la capacité linguistique sans prendre en considération les

manifestations des effets des connaissances préalablement apprises pendant différents stades d'apprentissage, elles ne seront naturellement pas capables de penser à des solutions en vue de minimiser le transfert indésirable du système maternel. Cela étant dit, il serait plausible d'exploiter les méthodologies susceptibles d'extérioriser l'amélioration de la compétence interculturelle et d'attester à la fois la progression linguistique en interlangue. Il importe donc de subordonner les décisions relatives au choix des contenus et aux démarches d'enseignement aux finalités des programmes locaux durant chaque stade de développement interlingual, mais non exclusivement à telle ou telle valeur de thème culturel ou linguistique donné.

Comme nous l'avons évoqué, les méthodologies appliquées dans la salle de classe sont appelées à se référer aux caractéristiques de l'apprentissage, à savoir la centration sur l'apprenant, ce qui nous oblige à nous confronter au choix des méthodologies dont les conséquences seraient multiples et qui répondraient en même temps aux attentes de l'apprentissage. Ces méthodologies devraient être capables de gérer les enseignements de ces deux ensembles (la langue et la culture) de manière intégrée ou de manière spécifique, et de définir les articulations entre ces deux ensembles. Pour ce faire, la mise en œuvre des démarches d'enseignement pourrait commencer avec la prise en compte du niveau de l'interlangue et puis être ajustée en fonction des finalités locales des programmes élaborés et de la progression générale de l'apprenant au sein de l'environnement d'apprentissage institutionnel.

Il est à signaler que le fait que les méthodologies sont conçues à la base du niveau de l'interlangue n'est par contradictoire avec nos points de vue initiaux qui sont ciblés sur les fonctions de la langue. En effet :

- Le lexique et les règles grammaticales représentent l'accès fondamental à la compréhension de la langue étrangère, même si les phrases en question sont décontextualisées et fabriquées au service de l'entraînement de l'assimilation des règles linguistiques.
- Les productions langagières, tant orales qu'écrites, fournissent les indices

immédiats pour interpréter les manières dont la langue maternelle agit sur la structuration des énoncés, et si au fur et à mesure de l'apprentissage l'accent de la méthodologie est déplacé et mis sur la culture, nous avons au moins des références linguistiques à chaque épisode avec lesquelles nous pouvons établir les comparaisons de façon à observer les caractéristiques du transfert de la langue maternelle.

-- dans le cadre de l'apprentissage de la langue étrangère, avec la nouvelle tendance des théories didactiques dorénavant consacrées à étudier en perspective de la pragmatique de la langue, les normes linguistiques à mettre en place ne se limitent plus strictement aux règles standardisées ou académiques, les paramètres à justifier les productions langagières s'étendent également sur la dimension socioculturelle, par conséquent, si le programme est élaboré principalement sur la base de la progression linguistique, il peut ne pas exclure l'application systématique des connaissances culturelles dans les échanges langagiers, mais il faut que les enseignants soient conscients des finalités de l'enseignement définies en terme de la compétence de communication en interlangue et assez compétents pour mettre en pratique des opérations d'associer ces deux ensembles. En réalité, c'est pourtant souvent le manque de formation professionnelle nécessaire qui fait revenir les opérations aux démarches traditionnelles qui détachent l'enseignement de la langue de celui de la culture.

Les progressions linguistiques sont catégorisées habituellement selon les niveaux de la langue que les apprenants maîtrisent pendant le processus de leur apprentissage, les paramètres pour évaluer les niveaux de la langue ne sont guère définis systématiquement. En situation institutionnelle, généralement, les apprenants de la première année et de la troisième ou quatrième année sont classés respectivement en niveau débutant et en niveau avancé. Les méthodologies qu'appliquent les enseignants dans la salle de classe doivent naturellement correspondre aux

progressions linguistiques des apprenants.

Pour les niveaux débutants, il importe de prendre les décisions sur le rôle de la langue maternelle et la cohabitation de contenus langagiers et culturels dans cette partie de l'enseignement. Pour ce faire, il est raisonnable que les programmes soient investis avec la finalité spécifique : l'assimilation des règles linguistiques en vue de faire réduire le transfert négatif de la langue maternelle. Or, vu le caractère indissociable entre la langue et la culture, l'apprentissage des règles linguistiques ne peut se passer du versant culturel, le problème classique se pose donc sur la façon de la coexistence langue/culture. Le savoir culturel facilite dans une grande mesure la compréhension sémantique appropriée des énoncés, et ainsi favorise la maîtrise des règles linguistiques, les méthodologies mises en place doivent en même temps prendre en considération le secteur de la culture cible. Il serait alors de nature à ne pas réduire la dimension culturelle à la simple fonction de décor des enseignements langagiers, même si l'objectif est visé provisoirement sur la compétence linguistique. Cependant, la compétence interculturelle ne progresse pas de même manière que la compétence linguistique, dans la salle de classe, son développement ne peut être évalué que par l'intermédiaire de la production langagière, tout au début de l'apprentissage, la compétence interculturelle aurait donc peu de chances d'être assimilée aussi systématiquement que l'apprentissage des règles grammaticales et lexicales, bien que les connaissances culturelles soient impliquées soit dans le texte à étudier soit dans le document audio-visuel, il arrive souvent que les contenus culturels soient présentés en forme discursive, ou bien l'intervention nécessaire de l'enseignant consiste à expliciter la signification conceptuelle sous-jacente dans les documents mêmes. Une telle démarche risquerait de choquer ceux qui considèrent la présence de la langue maternelle comme tabou dans les cours de la langue étrangère, surtout quand l'apprentissage du système linguistique est « menacé » tout le temps par la perturbation de la langue maternelle. Pourtant, dans la mesure où l'objectif est établi dans le but d'initier les apprenants à prendre contact avec la culture autre que la

culture maternelle, nous ne pouvons écarter des solutions dans lesquelles la langue maternelle est utilisée comme une passerelle pour aider les apprenants à passer des phénomènes culturels de surface aux concepts abstraits ; à plus forte raison, la compréhension appropriée permet de raccourcir le processus de l'ajustement et de l'induction des connaissances culturelles, l'explication de l'enseignant sur les faits invisibles aide les apprenants à accéder directement aux notions conceptuelles de la culture étrangère, si bien que les apprenants procèdent à des comparaisons entre deux cultures avec les références plus pertinentes. Nous avons analysé les formes de présence de la culture en cours de langues étrangères avec la conclusion : la dimension culturelle ne saurait être techniquement intégrée dans l'apprentissage des règles linguistiques si les apprenants n'étaient pas conscients de l'importance de leurs attitudes vis-à-vis de la culture étrangère et que l'enseignant ne soit pas assez compétent pour transmettre en objectivité le savoir culturel.

Aux niveaux avancés²⁹, les influences de la langue maternelle sur les formes des productions linguistiques paraissent moins évidentes, généralement, les programmes pour la compétence linguistique se préoccupent moins de l'assimilation des connaissances linguistiques que les niveaux débutants et intermédiaires, l'enseignement culturel n'est pas envisagé essentiellement qu'au profit de l'adaptation de la production langagière aux contextes de communication. Les articulations entre l'amélioration de la capacité de la langue et de la culture ne semblent pas bien précisées, les apprenants sont plutôt préparés à approfondir et à étendre leurs connaissances et compétences acquises pendant les niveaux débutants et intermédiaires. Beacco (2000) présume les objectifs assignables à des niveaux de compétence avancée ainsi :

- *accès à la textualité écrite : lecture de textes dits de spécialité, lecture de textes longs, production de genres discursifs, académiques ou officiels ;*

²⁹ Pour l'analyse des niveaux intermédiaires, nous allons aborder les méthodologies appliquées dans la salle de classe en prenant pour exemple le cas de notre pratique d'enseignement.

- *découverte culturelle plus approfondie, rendue possible par la maîtrise de la langue et tournée vers la production littéraire et l'histoire culturelle ;*
- *demande d'élucidations métalinguistiques fines émanant d'apprenants « experts » sensibles aux différences entre leurs prestations verbales et la production de natifs cultivés ; la prise en compte de ces attentes devrait conduire à une présence renforcée de la « grammaire de phrase et de mot », sous formes d'activités explicites. (BEACCO J.-C., p. 47)*

L'auteur fait remarquer pourtant :

« Si ces trois ensembles d'objectifs étaient reconnus comme conjointement pertinents dans une situation éducative, on conçoit que leur articulation méthodologique ne se fasse pas sans problèmes. » (ibid. p. 47)

Il n'a pas mis en évidence ces questions : quels sont les problèmes de l'articulation de ces objectifs ? L'introduction littéraire et l'histoire culturelle sont nécessaires, mais par quelles démarches permettent-elles aux apprenants de mieux appréhender la culture cible, seulement par la compréhension des documents de type culturel ? Quelles sont les utilités des connaissances culturelles si l'objectif consiste à « la production de natifs cultivés » ? Pour nous, la difficulté principale pour l'application de ces trois objectifs tiendrait au fait que l'accès aux textes écrits, la découverte culturelle plus approfondie et la production langagière « savante » risquent de conduire les apprenants à mener un apprentissage porté plus sur une étude infinie du lexique que sur la culture. En plus, les niveaux avancés consacrent plus d'efforts à la production écrite qu'orale, les formes cognitives nouvellement établies aident-elles à structurer les textes de la même façon que les natifs?

Conclusion intermédiaire

Du fait que nous analysons l'interlangue dans la perspective linguistique et socioculturelle, l'enseignement de l'interlangue ne doit pas seulement s'appuyer sur la

maîtrise des règles grammaticales, l'apprentissage de la culture est aussi important pour préparer l'apprenant à réaliser les productions linguistiques adaptées aux contextes de communication et pour éviter le plus possible des modes de pensée et la vision du monde déterminés par la culture maternelle mais ne correspondant pas à ceux de la culture cible. Tout comme l'apprentissage du système linguistique pour lequel l'assimilation des règles grammaticales ainsi que le transfert de la langue maternelle sont de plus en plus étudiés sous l'angle psychologique et pragmatique, l'apprentissage de la culture est aussi considéré comme un processus psychologique et sa finalité est expliquée en termes de compétence de communication, pour ainsi dire, la conception des méthodologies et des programmes devrait se centrer sur les apprenants et plus précisément respecter le processus de l'apprentissage. Si l'apprentissage des règles linguistiques ne demande pas à l'apprenant d'accepter volontairement le système linguistique malgré sa complexité pour procéder à l'assimilation du savoir de la langue cible, l'apprentissage de la culture met en jeu l'aspect affectif, à savoir les attitudes de l'apprenant par rapport à la culture étrangère, il faut que l'enseignant conçoive une méthodologie permettant à l'apprenant d'accepter et comprendre progressivement le système culturel et aussi les formes cognitives de la langue étrangère, c'est le principe clé pour améliorer la compétence interculturelle de l'apprenant. La limite des méthodologies conçues pour changer les attitudes des apprenants est qu'elles ne précisent pas quels genres de concepts culturels pourraient engendrer l'attitude de rejet de la culture cible ou de l'identité de la culture maternelle, et si leur choix dépend du degré des différences entre la culture étrangère et la culture d'origine des apprenants. Et les difficultés de l'opérationnel tiennent au fait que la progression culturelle ne peut être observée ni évaluée de même façon que la progression linguistique, et elle n'est prise en compte que par cette dernière ; pourtant, en reconnaissant l'importance et l'impératif de l'association entre la progression linguistique et la progression culturelle, nous devrions approfondir nos recherches sur la mise en œuvre des méthodologies suivant lesquelles ces deux

versants s'entretiennent et se soutiennent pour réduire les effets indésirables du système linguistique et culturel maternel.

Partie II : le champ pratique de l'enseignement

Dans cette partie, nous envisageons d'aborder une étude tout en nous référant aux pratiques de l'enseignement qui ont lieu dans nos salles de classe, de sorte de mettre en perspective les problèmes et les contraintes de la mise en œuvre des méthodologies et ne même temps de nous repérer vers des démarches pédagogiques adaptées à nos situations d'enseignement, au processus d'apprentissage des apprenants et à leurs progressions interlinguales.

1.1 L'aperçu panoramique sur la langue chinoise

Si nous avons l'intention d'esquisser dans leurs grandes lignes les caractéristiques structurales du chinois, c'est pour les raisons suivantes : premièrement, dans la partie précédente, nous avons démontré les avantages de la mise en place d'une étude contrastive, bien que les comparaisons entre deux systèmes linguistiques ne soient pas capables d'interpréter toutes les productions linguistiques des apprenants, pour expliquer le transfert positif et négatif de la langue maternelle, les études contrastives restent toujours une solution révélatrice dans la mesure où nos objectifs ne se limitent pas aux seules productions grammaticalement erratiques ; deuxièmement, ne relevant pas de la famille linguistique indo-européenne, la langue chinoise se voit beaucoup de différences par rapport au français du point de vue aspectuel, modal et temporel, l'incomparabilité se présente comme l'une des caractéristiques essentielles entre deux systèmes et constitue aussi une des difficultés de l'assimilation des règles de la langue étrangère, pour rendre compte des façons dont la langue maternelle agit sur la structuration de l'interlangue, il nous paraît nécessaire d'expliquer brièvement quelques généralités syntaxiques et grammaticales de la langue chinoise.

Contrairement au français, le chinois est une langue morphologiquement isolante,

dans laquelle il manque de véritables paradigmes grammaticaux qui avaient formé la base des classements établis par les Grecs et les Romains, seulement les particules ont attiré l'attention des experts grammairiens. Une distinction était établie entre « mots pleins », restant invariants et remplissant les différentes fonctions grammaticales par l'ajout d'autres mots fonctionnels, capables de fonctionner tout seuls comme les éléments fondamentaux pour former une phrase tels que les noms et les verbes, et « mots vides », ou particules, servant à remplir les fonctions grammaticales dans la phrase, mais à l'isolement sans signification propre, tels que 着, 了, 过, qui sont postverbaux et utilisés respectivement comme les actions en cours et accomplies, prenons un exemple, 听 (écouter), avec 听着, 听了, 听过, nous pouvons avoir séparément *être en train d'écouter*, *avoir écouté* et *avoir déjà écouté*. Les caractères chinois représentent les morphèmes et la plupart des mots sont monomorphémiques ; de plus, le morphème est représenté, au niveau de l'expression, par une seule syllabe qui est unité minimale sémantique, l'organisation et la combinaison des syllabes ou des morphèmes sont fondamentales pour toute possibilité sémantique de la langue, par exemple, le caractère 懂 signifie tout seul *comprendre*, mais un autre caractère peut être placé devant 懂 pour avoir un sens complémentaire, comme 听懂 (comprendre en écoutant) 看懂, (comprendre en regardant) 读懂 (comprendre en lisant) ; ils sont considérés séparément en chinois comme un seul mot, mais différentes associations des morphèmes donnent différents sens. Nous avons l'intention de mettre en relief *grosso modo* trois caractéristiques essentielles du chinois en syntaxe et en grammaire en nous comparant implicitement avec celles de la langue française : ³⁰

■ l'ordre des mots de la phrase ;

³⁰ Vu la variation et la diversification du lexique, ce n'est pas aisé de catégoriser et systématiser les comparaisons dans ce domaine, nous avons pu seulement donner les caractéristiques générales de la morphologie et de la façon de former les caractères en un mot. Les interférences au niveau du lexique pourraient se dégager avec notre analyse sur des productions des apprenants.

- le temps ;
- le mode.

L'ordre des mots dans la phrase

Si nous traitons l'ordre fondamental des mots dans la phrase en terme de SVO (sujet + verbe + objet), le débat sur l'ordre de la phrase chinoise ne s'est pas arrêté pendant longtemps, mais nous sommes arrivés à la conclusion que malgré l'emploi de la particule structurale 把^{bǎ} servant à antéposer l'objet, l'ordre des mots dans la phrase reste toujours SVO, comme l'organisation essentielle des mots en français. Correspondant à celle de la langue française, cette construction fondamentale facilite dans une grande mesure la compréhension de la structure analogue SVO en français, en revanche, les circonstances de temps et de lieu ne peuvent être placées que devant les verbes. Du fait que pour le français, la localisation du temps et du lieu est plus libre, les apprenants chinois n'éprouvent quasiment pas de difficulté pour placer correctement la circonstance du temps et du lieu. Pourtant, les syntaxes de la langue chinoise se forment principalement par les phrases simples, autrement dit, les propositions subordonnées introduites par les pronoms relatifs ou les conjonctions n'existent pas dans la langue chinoise, en conséquence, dans les énoncés oraux et écrits les phrases subordonnées ne sont pas fréquemment réalisées et observées, et les productions erratiques dues à l'emploi incorrect des pronoms ou des adverbes relatifs sont souvent constatées. En chinois, les structures équivalant aux propositions subordonnées sont sous la forme de déterminants qui se trouvent avant le mot qualifié, soit le déterminé, tout comme les adjectifs et les compléments du nom, ainsi, pour dire *une histoire bien intéressante*, le chinois l'exprime comme :

yí gè	fēicháng	yǒuqù	d e	gùshi
一个	非常	有趣	的	故事
une	bien	intéressante	particule structurale	histoire

pour dire *le livre du père de mon ami* comme :

wó péngyou	d e	fùqin	d e	shū
我朋友	的	父亲	的	书

mon ami particule structurale de l'appartenance père particule structurale livre

Chez les apprenants du niveau débutant, nous constatons régulièrement des productions dont les structures sont traduites littéralement selon l'ordre des syntaxes chinoises. Mais on n'est pas sûr que ce calque provienne de l'interférence du chinois ou plutôt de la façon de structurer en anglais.

Le temps

Le problème du temps paraît plus compliqué à cause de la systématisation moins évidente par rapport aux langues riches en changement morphologique pour lesquelles les conjugaisons verbales constituent un repère très important pour les temps. En chinois, les temps sont souvent exprimés lexicalement, autrement dit, il n'existe pratiquement pas de catégorie grammaticale spécifique pour bien indiquer les temps, ce sont plutôt une grande variété des mots ou des expressions qui peuvent marquer le temps. Du fait que les verbes chinois peuvent être indépendants des particules aspectuelles et des mots ou des expressions indiquant les temps, le sens du mot devient primordial, à savoir qu'un verbe chinois peut parfois exprimer une ponctualité ou une durée à lui seul sans recourir aux autres mots fonctionnels, par exemple, les particules 着 *zhe* et 了 *le* exprimant séparément les actes en cours et accomplis, sont spécifiquement associées avec les verbes de posture et ceux qui se renvoient à un acte durable :

chuángshàng tāngzhe yīgèbìngrén
床上 躺着 一个病人。

sur le lit est allongé un patient

qiángshàng guàzhe yífúhuà
墙上 挂着 一幅画。

au mur est accroché un tableau

Sur ce point, les verbes de posture et durables sont de nature à décrire l'état des choses, mais les apprenants chinois n'éprouvent pas de grande difficulté pour comprendre l'indicatif du présent et prendre ce genre d'énoncés pour le passé composé en français avec la présence de *zhe* et *le* dans les phrases, à moins que les

repères du temps ne soient bien marqués.

En plus, nous avons précisé que les verbes sont invariants malgré le changement des temps de la phrase, le futur et le passé ne sont pas réalisés par la transformation des verbes mêmes, mais les temps sont généralement marqués par les particules structurales précédées de verbes principaux, ils peuvent être aussi repérés par les mots et les expressions indiquant les temps comme adverbes, conjonctions, expressions prépositionnelles et même locatives. Donc, du fait du manque de particule structurale ou indices supplémentaires du temps, c'est peu possible de localiser le moment exact où se sont passées ou sont accomplies les actions :

zhè g e chéngshì yǒu hěnduō wàiguó y k è
这个城市 有 很多 外国游客。

cette ville avoir de nombreux touristes étrangers

zhè g e chéngshì yuánlái yǒu hěnduō wàiguó y k è
这个城市 原来 有 很多 外国游客。

cette ville autrefois avoir de nombreux touristes étrangers

Parmi les temps existant en français, c'est l'emploi de ceux qui sont en forme composée tels que le plus-que-parfait et le futur antérieur qui est enregistré parmi les difficultés essentielles d'automatisation des règles grammaticales, puisque l'application des temps composés en français se trouve principalement dans les phrases subordonnées, donc ce sont souvent deux verbes en question dont l'un prend la forme composée pour distinguer les deux actions successives dans le futur ou le passé, mais en chinois, pour situer un acte accompli avant ou après l'autre, dans le futur ou le passé, il faut toujours ajouter des composants « accessoires » comme les adverbes, les conjonctions pour préciser le temps

wǒ yuányǐ wéi tā yǐ jīng wánchéng le sì nián de xué y è
我 原以为他 已经 完成了 四年的学业。

Je penser il déjà finir quatre ans d'études

tā de péngyǒu dào le fǎ guó yǐ hòu huì gěi fù mǔ jì yī xiē míng xìn piàn
他的朋友 到了 法国 以后, 会 给父母 寄 一些明信片。

Son ami arriver la France après aller à ses parents envoyer des cartes postales.

L'absence de la conjugaison verbale et du participe passé en chinois engendre chez les apprenants chinois les difficultés d'assimilation des règles des temps qui sont caractérisées plutôt par la formation et les formes erratiques des temps comme l'association entre les auxiliaires et les participes passés, de même que les accords entre les sujets, les compléments d'objet directs et les participes passés.

Le mode

Les difficultés d'assimilation des règles des temps résultent principalement des différences des formes entre le français et le chinois, tandis que le mode de la langue chinoise n'a pas l'air d'aller de soi ni facile à mettre à l'évidence. En effet, si l'impératif et la voix passive se trouvent des points comparables dans la langue chinoise, ce n'est pas le cas pour le subjonctif et le conditionnel. Les équivalents sont difficilement repérés tant au niveau des règles formelles que du point de vue sémantique : structurellement parlant, la phrase conditionnelle « si » à l'imparfait ou au plus-que-parfait est une forme bien compliquée (la conjugaison de l'imparfait et du plus-que-parfait représente une des difficultés essentielles de la grammaire à l'égard des temps, sans parler de leurs modes d'emploi) ; sémantiquement, du fait que les verbes chinois sont isolants et invariables, le signifié des deux phrases suivantes qui peuvent se distinguer en français par le changement formel des verbes se présente en chinois par les formes identiques des verbes :

Si tu étais venu hier soir, je t'aurais parlé d'une chose importante.

r ú gu ó n ĩ zu ó ti ān lái , w ō ji ū du ĩ n ĩ shu ō y ĩ ji ānzhòngyào d e sh ĩ
如果 你 昨天 来, 我 就 对 你 说 一 件 重 要 的 事。

Si tu hier soir venir, je alors à toi parler d'une importante chose.

Si tu viens ce soir, je te parlerai d'une chose importante.

r ú gu ó n ĩ j ĩ n wǎ n lái , w ō ji ū du ĩ n ĩ shu ō y ĩ ji ānzhòngyào d e sh ĩ
如果 你 今晚 来, 我 就 对 你 说 一 件 重 要 的 事。

Si tu ce soir venir, je alors à toi parler d'une importante chose.

Dans ces deux cas, nous ne pouvons pas compter sur la modification de la forme

linguistique en vue d'exprimer deux significations divergentes, ce qui est susceptible de les différencier, ce sont l'insertion des circonstances de lieu ou de temps servant de repères grammaticaux possibles pour identifier les sens, et plus souvent, les contextes de communication jouent un rôle optimal pour une compréhension correspondante au signifié du message émis en dépit des formes similaires.

De même, les apprenants chinois auraient du mal à distinguer la nuance entre *Je veux vous inviter à dîner* et *Je voudrais vous inviter à dîner*, parce que pour le chinois, c'est la forme verbale unique qui est en question pour donner une proposition, il faut ajouter à la fin de l'énoncé une expression supplémentaire comme ^{k è y i m a} 可以吗? (est-ce que je le peux ?) pour signaler que ce n'est pas pour imposer à l'interlocuteur la volonté. Pourtant, en chinois, ces mots ne sont pas habituellement utilisés pour adoucir la force du message, c'est-à-dire que faute d'aspect modal comparable avec le conditionnel français, la langue chinoise ne fait pas de distinction systématique entre la façon d'exprimer normale et « atténuée ». Par conséquent, parmi les productions des apprenants, nous enregistrons plus d'énoncés à l'indicatif présent qu'au conditionnel pour donner des propositions. Ainsi, le sens de « *Il aime voyager dans le monde entier* » est souvent confondu avec celui de « *Il aimerait voyager dans le monde entier* » pour faire un vœu en français. La mise en application du subjonctif et du conditionnel qui n'est pas fréquemment observée par rapport à d'autres pratiques linguistiques est due au fait que, la notion de ces deux modes français est inexistante en chinois, si bien que les apprenants ne les intègrent pas de même manière que le concept des temps.

En résumé, vu la complexité du système grammatical du chinois, c'est peu possible de décrire toutes les caractéristiques linguistiques seulement en trois pages, pourtant, il n'est pas indispensable non plus d'entrer dans tous les détails pour articuler la langue chinoise, d'autant plus que les objectifs de notre recherche ne sont pas axés sur

la mise en l'évidence des formes et du fonctionnement de la langue. Du fait que nous procédons à une étude portée sur les effets de la langue maternelle et réalisée par l'approche contrastive et que le chinois, dont le système est bien différent des langues indo-européennes, ne devrait pas agir sur l'apprentissage d'une langue étrangère de même façon que les langues de sources indo-européennes, il nous paraît légitime de mettre en valeur des propriétés linguistiques du chinois en les comparant avec celles du français. Cependant, les divergences du système linguistique entre le français et le chinois sont telles que nous n'arrivons pas à assurer une comparaison exhaustive des variables à tous niveaux. Si notre description des généralités linguistiques du chinois se rapporte au plan syntaxique, temporel et modal et se réfère à l'emploi des règles du français, elle est loin d'être aléatoire, en effet, cette classification linguistique traditionnelle nous permet d'établir des comparaisons de manière systématique dans la partie suivante à partir des productions réalisées par les apprenants chinois.

1.2 Les observations générales dans la classe de langue : le choix et l'organisation de l'*input*

Avant d'aborder les productions des apprenants chinois pour rendre compte des effets de la langue maternelle et de la culture maternelle, nous envisageons quelques observations concernant l'organisation d'enseignement dans la salle, le choix de l'*input* (les manuels utilisés, les méthodes appliquées pendant l'apprentissage), et la programmation de l'*input* (l'apprentissage des règles de la grammaire et des connaissances culturelles, les activités de pratiques visant à améliorer la compréhension et l'expression écrites et orales).

Dans nos salles de classe du français, le savoir linguistique occupe une place primordiale aux premiers stades de l'apprentissage du français (équivalant à la première année de l'apprentissage), la programmation des pratiques d'enseignement est principalement orientée vers la description formelle du français, l'organisation en

classe est naturellement accentuée par l'enseignement des règles grammaticales et du lexique. Les activités de pratiques proposées par les enseignants sont caractérisées par les exercices structuraux et la compréhension des phrases isolées des contextes de communication. Si la programmation intègre les cours audio-visuels dans lesquels les connaissances culturelles et les codes de communications sont présentés soit implicitement soit explicitement dans les textes ou les documents à apprendre séparément, l'objectif se trouve plutôt dans l'amélioration de l'automatisation orale des mécaniques linguistiques, la mise en place de l'*input* et l'organisation des activités de la classe respectent quasiment les contenus des manuels utilisés et les méthodes appliquées sont axées plus sur le savoir de la langue que sur le savoir-faire favorisant les pratiques de l'interlangue en circonstances de communication.

En ce qui concerne l'apprentissage des connaissances grammaticales, vu les différences morphologiques assez importantes entre le français et le chinois et dominées généralement par l'idée du béhaviorisme que la langue maternelle interfère perpétuellement le rétablissement de nouvelles habitudes linguistiques et la progression de l'interlangue, les approches mises en place tiennent rarement compte de l'apport positif de la langue chinoise, à savoir que les enseignants suivent les programmations linguistiques préétablies et modulées dans les manuels respectivement par l'explication des règles grammaticales, par l'apprentissage du lexique à partir de la compréhension de petits textes thématiques mais non authentiques ; les entraînements structuraux et lexicaux et la traduction des phrases indépendantes et les exercices écrits, comme les exercices oraux, sont tous centrés sur les répétitions des règles grammaticales, des structures et des mots et expressions des textes qui ont été expliqués. La programmation de l'enseignement et la conception de ce genre de manuels sont dans le but d'effacer au maximum les interférences de la langue maternelle et de permettre aux apprenants d'établir les nouvelles structures cognitives pour améliorer les acquis de l'interlangue.

Vis-à-vis de l'apprentissage du savoir linguistique, les connaissances culturelles ne

sont pas considérées de façon systématique pendant les premières étapes d'enseignement, malgré la prise en conscience de l'importance de la culture dans l'apprentissage de l'interlangue. L'apprentissage du français analytique passe pour un noyau dur de toute la programmation et l'organisation de l'enseignement, pour certains enseignants, l'enrichissement des connaissances culturelles s'intègre automatiquement dans l'apprentissage des règles linguistiques, et la compétence culturelle s'améliore de même façon que la compétence interlinguale au fur et à mesure de l'apprentissage. Dans le manuel, les textes de chaque leçon abordent des thèmes communs et courants dans deux cultures, allant du logement à la description de l'apparence d'une personne, mais il s'agit simplement des thèmes neutralisés dans lesquels les impacts entre deux cultures sont intelligemment dissimulés et les caractères propres à la culture française ne sont pas présentés explicitement, d'autant moins que dans les sujets abordés, ce sont les images relatives à la culture chinoise qui sont évoquées. Avec le petit texte « Le portrait de mes parents » (voir Annexe I, p. 351, texte 2) qui est rédigé pour apprendre à décrire la physique d'une personne, il suffit aux apprenants de maîtriser les mots et expressions pour savoir réaliser la description d'une personne, tandis que les contenus, ne comprenant aucune information concernant la vie des « parents français », rappelle plutôt celle des parents chinois. Une description brève sur la culture quotidienne se trouve à la fin des textes, en tant que document à part pour informer sur la vie quotidienne française. (*ibid*, p.361)

Compte tenu des contenus des manuels remarqués par l'importance du savoir linguistique, et des contraintes de l'apprentissage guidé, les apprenants devraient appliquer visiblement des stratégies favorables davantage à la production orale et écrite qui respecte strictement les normes grammaticales qu'à la conception des aspects fonctionnels de la langue. En un mot, le processus d'apprentissage débutant est souligné par la progression linguistique ; le savoir et le savoir-faire liés à la culture française faisant défaut, le développement de l'interlangue se caractérise non

seulement par le transfert important de la langue maternelle mais parallèlement, la culture maternelle joue un rôle de référence au moment où les apprenants pratiquent leur interlangue dans les échanges simulés et souvent ceux-ci sont conditionnés par les consignes des enseignants qui sont présentées en termes de l'assimilation des règles linguistiques.

Si les textes artificiels s'imposent pour l'apprentissage des règles grammaticales et lexicales pour le niveau débutant sans que les connaissances culturelles ne contribuent systématiquement au développement de toutes compétences de l'interlangue, le niveau moyen (équivalent à la deuxième année de l'apprentissage) s'oriente vers une progression globale de tous les niveaux (compréhension orale/écrite et expression orale/écrite) durant laquelle la programmation du savoir linguistique et culturel est établie de manière associative, c'est-à-dire que les connaissances culturelles ne sont pas présentées ou introduites dans la salle de classe en tant que modules individuels au service de l'amélioration du savoir-faire en interlangue et indépendants de l'apprentissage des règles grammaticales, mais elles sont traitées à partir de la compréhension des textes authentiques (extraits des journaux, des magazines et des œuvres littéraires), ce qui permet certainement aux apprenants d'appréhender la mentalité sociale, la vie quotidienne, l'histoire et la civilisation de tous les domaines de la France ; pourtant, il est à remarquer que l'apprentissage de la culture ne se conjugue qu'avec l'étude du lexique et la compréhension littérale des textes et est considérée comme l'extension de ces deux dimensions, c'est avec la mise en valeur de leur aptitude cognitive que les apprenants progressent en compétence culturelle, mais rare est l'assistance nécessaire des enseignants pour une compréhension plus profonde sur les faits culturels permettant éventuellement une perception des formes cognitives des Français. En résumé, pendant le niveau moyen, la programmation continue d'être axée sur les connaissances linguistiques, (les exercices oraux se rapportent aux contenus des textes au profit d'une meilleure compréhension des textes, et les exercices écrits sont conçus intensivement, de même façon que le niveau débutant,

pour un renforcement de mémorisation du vocabulaire et les structures dérivées des textes) ; la progression de la compétence culturelle ne se développe pas en s'intégrant avec la compétence linguistique, l'intériorité des connaissances interlinguales est toujours fortifiée par la mémorisation des règles linguistiques, les connaissances culturelles sont classées au plan secondaire et présentées comme une matière à part.

En ce qui concerne le niveau avancé, l'importance est visiblement prêtée à la compréhension et l'expression écrites, l'*input* choisi par les enseignants est plus centré sur la compréhension des textes extraits des œuvres littéraires et les exercices de version et de thème, ce serait principalement grâce à ces entraînements que les apprenants ont l'occasion de prendre contact avec la culture française. A l'égard des pratiques des acquis de l'interlangue, à part les exercices écrits, les activités en vue de l'amélioration de l'expression orale consistent à des discussions orales dont les sujets se rapportent aux mêmes traités dans les textes, donc, malgré l'enrichissement des connaissances culturelles, celles-ci ne sont pas réellement intégrées et ne s'accordent pas non plus avec l'amélioration de la compétence communicative en interlangue.

Nous avons étudié le processus de l'apprentissage de l'interlangue sous l'angle psychologique, et adoptons l'idée que l'acquisition d'une langue étrangère consiste en un processus continu d'élaboration et de vérification d'hypothèses successives sur les structures et le lexique, l'apprenant exploite le savoir que lui confère la langue source pour élaborer les hypothèses sur la langue à apprendre ou qu'il s'appuie sur la langue maternelle pour construire au moins les premières connaissances structurales et lexicales nécessaires à son interlangue, et au fur et à mesure que progresse l'apprentissage, le rôle de repères que représente la langue maternelle ou la langue source va perdre son importance en laissant la place au développement de la capacité d'automatisation au profit des connaissances interlinguales, qui se façonne de plus en plus en conformité avec les normes de la langue cible.

Etant donné que la langue maternelle agit inévitablement sur la progression de l'interlangue, il nous incombe d'essayer de trouver des approches visant à réduire les

interférences de la langue maternelle. Cependant, ces approches devraient prendre en considération des caractéristiques de la langue cible et de la langue source et en même temps être appropriées au processus psychologique de l'apprentissage de l'interlangue ; pour ce faire, comme nous l'avons analysé, l'*input* et les façons d'introduire l'*input* occupent une place cruciale pour le développement de l'interlangue non seulement sur la dimension linguistique mais également sur la dimension fonctionnelle de la langue. Avec ce qui est appliqué en tant qu'approches didactiques dans nos pratiques d'enseignement, en nous référant à ce que nous avons analysé précédemment, nous pourrions mettre en cause les pratiques d'enseignement du point de vue des principes de la programmation et des façons dont s'organisent les contenus décidés par les enseignants et ainsi relever quelques caractéristiques de l'interlangue apprise dans ces circonstances :

Les programmes que nous mettons en place ont bien raison de tenir compte de l'amélioration des compétences fondamentales sur quatre dimensions, dont la compréhension écrite/orale et l'expression écrite/orale, mais ils se segmentent prioritairement au service de la progression linguistique proprement dite, autrement dit, le développement de la compétence linguistique se privilégie par rapport aux autres compétences, ce qui est acquis et produit doit être conforme à la description académique de la grammaire française qui est la seule norme référentielle, et l'apprentissage de la langue se préoccupe essentiellement de la grammaticalité de leur production sans se soucier beaucoup des aspects fonctionnels de la langue. Bien que les programmes prennent en compte les perspectives socioculturelles au fur et à mesure de l'apprentissage, les façons de présenter les manifestations culturelles ne favorisent pas vraiment la progression de l'interlangue, d'autant plus que l'apprentissage des connaissances linguistiques et culturelles n'est guère mis en interaction dans la programmation, à savoir qu'en intervenant indépendamment du développement linguistique malgré leur présence pendant l'apprentissage de l'interlangue, le savoir socioculturel ne saurait se transformer, en coopération avec le

savoir linguistique, en savoir-faire contribuant à l'amélioration des compétences générales de l'interlangue. Sachant que les phrases correctes du point de vue grammatical et syntaxique ne sont pas forcément en conformité aux normes extra-linguales, il est faux de croire que la progression interlinguale équivaut à la progression linguistique au sens propre du terme.

S'il nous paraît justifiable que les premiers stades du développement interlingual se caractérisent par une intensité importante du transfert ou du calque de la langue maternelle, les effets de la langue maternelle doivent s'affaiblir avec la progression de l'apprentissage, mais cet affaiblissement dépend non seulement de l'amélioration de la capacité de l'assimilation du savoir linguistique, mais aussi du savoir-faire facilitant l'application appropriée de l'interlangue et dans lequel le savoir socioculturel doit rester en interaction très vive avec d'autres acteurs non linguistiques. Si la compétence culturelle ne se développe pas à la même cadence que la compétence linguistique ou bien si les connaissances socioculturelles ne sont pas présentées et apprises au profit de la conception des fonctions de la langue, la catégorisation et la vision du monde déterminées par la culture maternelle continuent d'être les seules références pour mettre en application les connaissances interlinguales et pour conditionner constamment la progression de l'interlangue ; sans contact avec le savoir culturel, les apprenants ont peu de chances pour percevoir la culture française par rapport à la culture chinoise en se mettant à la place des natifs, et d'autant plus pour appréhender les structures cognitives établies par la nouvelle culture.

1.3 L'analyse des productions des apprenants

Après quelques observations générales portées sur les pratiques de l'enseignement, nous allons nous localiser sur les caractéristiques de l'interlangue à partir des productions réalisées par les apprenants de différents niveaux en cherchant à

comprendre les effets de la langue maternelle sous les méthodologies accentuées par les aspects syntaxico-grammaticaux.

Selon le processus d'apprentissage, les interférences de la langue maternelle s'atténuent suivant la progression de l'interlangue, mais puisque nous n'étudions pas l'interlangue seulement sous les aspects linguistiques, et que les paramètres de justification prennent en compte également les perspectives fonctionnelles de l'interlangue, cela ne veut pas dire que si seulement les erreurs syntaxico-grammaticales sont moins relevées dans les productions, l'interlangue a tendance à s'approcher de plus en plus du système de la langue cible, il est unanimement reconnu chez les chercheurs de la linguistique appliquée que l'application appropriée de l'interlangue aux circonstances données prend part aussi à l'évaluation de la progression globale de l'interlangue.

1.3.1 Les repères théoriques et méthodologiques

Du point de vue théorique, notre analyse visant aux productions des apprenants repose sur les études contrastives qui nous paraissent justifiables pour reconnaître les effets de la langue maternelle sur l'interlangue, mais en même temps sans qu'elle cible seulement les productions erratiques, car les études contrastives ne s'intéressent qu'aux réalisations linguistiques non conformes aux registres syntaxico-grammaticaux et celles-ci sont considérées comme le seul critère permettant d'identifier les erreurs des apprenants, la compensation au déficit de la langue consiste à corriger les énoncés agrammaticaux du côté des apprenants et à prévoir les difficultés de l'apprentissage du côté des enseignants ; cependant, une phrase peut être bien formulée mais non intelligible, ou mal formulée mais intelligible grâce aux situations de communication, ou bien formulée et intelligible mais sémantiquement inadéquate si les indices de contextes sont bien précis :

* J'ai reçu le faire-part de mon amie, donc, je participerai à son mariage. (assister à)

* Il emporte tous les jours son enfant à l'école avant d'aller au bureau. (emmener)

D'ailleurs, les phrases syntaxiquement et grammaticalement parfaites ne sont pas forcément adaptées aux jugements intuitifs des natifs ou aux impératifs de communication, c'est souvent parce que les modes de formulation ne correspondent pas à ceux des natifs et donc n'éveillent pas les mêmes connotations chez les apprenants chinois que chez les locuteurs-récepteurs français. Au cours de la conversation entre les Chinois et les Français, ces derniers entendent la phrase comme :

*Tous les parents chinois aiment leurs enfants de manière à porter l'espoir que les fils deviennent les dragons et les filles phénix.*³¹

Ils ne devraient pas comprendre les qualités manifestées par les dragons et les phénix ni les significations symboliques sous-jacentes dans ces deux images s'ils ne connaissent pas l'origine de ces deux comparaisons. Au moment d'un compliment fait à un employé chinois pour apprécier sa compétence professionnelle, si le directeur français entend comme :

Non, c'est grâce à vous que j'ai eu cette occasion de m'améliorer dans ma profession.

Penserait-il, comme son employé chinois, que cette phrase est formulée pour faire preuve d'une certaine modestie, d'une politesse pour faire plaisir à son directeur ? L'employé français réagit-il de même façon que l'employé chinois ?

Ces deux exemples sont représentatifs pour aller à l'encontre de l'idée que les structures parfaites et la bonne maîtrise des règles de la grammaire ne sont pas synonyme de modes de formulations adaptées aux normes fonctionnelles de la langue ou correspondent aux structures cognitives des natifs conditionnées par les propriétés de la culture autre que celles de la culture maternelle.

Pour ainsi dire, nous envisageons d'appliquer une analyse qui est basée d'une part sur l'approche comparative visant à deux systèmes linguistiques dont le français et le

³¹ Contrairement à l'image du dragon occidental, le dragon chinois, comme le phénix, représentant la souveraineté, la prospérité, le bonheur et la fortune, est évoqué souvent dans les expressions toutes faites, on entend par cette phrase que les parents ne souhaitent que la réussite de la vie des enfants.

chinois dans le but de comprendre les façons dont la langue chinoise agit sur la structuration en interlangue ; mais d'autre part, du fait que notre recherche ne se localise pas exclusivement sur les caractéristiques formelles de l'interlangue, aux règles grammaticales s'ajoutent aussi les normes socioculturelles en tant que paramètres de comparaison pour rendre compte de l'effet de la culture maternelle sur la progression de l'interlangue. Il ne va pas de soi que les prescriptions linguistiques représentent les références uniques pour évaluer toutes les possibilités de formulations des énoncés, mais les sources socioculturelles qui conditionnent les codes de communication et même les structures cognitives de la langue cible prennent part aussi à la reconnaissance du transfert de la culture maternelle. En un mot, les apports théoriques de notre analyse se réfèrent aux études contrastives tout en faisant appel à deux systèmes linguistiques d'un côté ; et de l'autre côté, la prise en considération des propriétés relatives aux fonctions socioculturelles de la langue inspire aussi les normes de justification du transfert provenant de la culture maternelle.

1.3.2 La présentation de notre corpus

Notre corpus se compose de deux parties, l'une porte sur l'observation de la production des formes interlinguales, tandis que l'autre renvoie à l'évaluation du savoir socioculturel.

Dans la partie I, il s'agit de la traduction dans la langue française des phrases chinoises indépendantes, réalisée par les apprenants de la 1^{ère} année et par les apprenants de la 2^{ème} année.

Dans la partie II, des circonstances de communication sont établies, il est demandé aux apprenants de la 1^{ère} et de la 2^{ème} année de répondre aux questions suivant les situations d'échange et en formulant de façon appropriée les réponses s'il est nécessaire.

Il nous paraît trop ambitieux de recueillir toutes les productions des apprenants durant tout l'apprentissage, et pour la partie I, les phrases à traduire regroupées dans

le corpus ne sont pas sélectionnées au hasard. Du fait que d'autres facteurs intralinguaux comme la surgénéralisation (la simplification et la complication) autre que le facteur interlingual tel que le transfert de la langue source peuvent tous être à l'origine de la formation de l'interlangue, et que l'effet de la langue maternelle fait l'objet essentiel de notre recherche, à l'aide de nos expériences d'enseignement, nous avons choisi empiriquement 18 phrases détachées des contextes de communication, et dans ces énoncés en chinois, des structures typologiques sont ciblées et impliquées, à partir desquelles on peut voir les effets de la langue maternelle, ce qui nous permet d'observer dans quelles conditions la langue maternelle est susceptible de favoriser l'assimilation des connaissances interlinguales ou d'intervenir au cours de la conception de l'*input* comme interférence pour entraver l'automatisation des connaissances.

Il est à noter que parmi certaines traductions mal réalisées, voire dans une même phrase, non seulement les facteurs intralinguaux s'y retrouvent, mais le facteur interlingual est reconnu, comme dans la phrase :

* Il y a de plus en plus beaucoup de familles conduire leurs voiture à la campagne pour passer leur week-end.

Entre la structure chinoise « il y a + objet + verbe » et la structure française « il y a + objet + phrase subordonnée introduite par qui », la similitude est telle que « qui » est souvent omis et est systématiquement remplacé par l'infinitif, et ce genre d'interférence est régulièrement observé dans la production des apprenants.

Les fautes autres que celles issues du transfert maternel sont également relevées dans cette phrase telles que *de plus en plus beaucoup et *leurs voiture, dans ce cas-là, nous choisissons de mettre en valeur les formes erronées dues aux facteurs interlinguaux pour prêter l'attention aux formes dans lesquelles la structuration de la langue maternelle est repérée visiblement. Quant aux fautes intralinguales, nous pouvons leur faire appel pour compléter notre analyse quand il s'agit de la distinction ou la mise en rapport entre ces deux catégories de réalisations.

Un autre constat est aussi courant que le premier : dans certaines phrases défectueuses, il n'est pas évident de délimiter si c'est une faute intralinguale ou interlinguale, prenons cet énoncé :

* Nous allons au cinéma demain, est-ce que tu vas avec nous ?

Si nous classons le déficit dans la catégorisation de surgénéralisation, c'est que tous les verbes de déplacement tels que venir, aller, partir, etc., en tant que verbes intransitifs, ne sont jamais suivis de complément d'objet direct, même la présence du pronom adverbial « y » ou « en » n'est pas obligatoire, nous entendons plutôt « Est-ce que tu montes ? » que « Est-ce que tu y montes ? ». En se référant à ce genre de verbes, les apprenants risquent de considérer « aller » comme ayant le même emploi que ces verbes. Pourtant, « aller » est un verbe plus usuel que les autres verbes de déplacement, ainsi que l'utilisation fréquente de « y + aller ». Si la formulation comme * « Tu vas avec nous ? » figure de façon récurrente dans la production des apprenants, c'est parce qu'en chinois, la répétition de complément d'objet n'est pas obligatoire tant sous forme de nom que de pronom, comme :

wó jīntiān kàndào yī tiáowéijīn hěn xǐ huān jiù mǎixià le
我 今天 看到 一条围巾, 很喜欢, 就 买下了。

Je aujourd'hui, avoir vu une écharpe, bien aimer, alors, avoir acheté.

Ainsi, pour la question en français « As-tu vu ce film ? », nous entendons la réponse comme « Oui, j'ai vu », à la place de « Oui, je l'ai vu. » Pour ainsi dire, nous avons raison de définir cette formulation comme défectueuse à cause du transfert de la langue maternelle. L'identification des interférences de la langue maternelle peut être définie soit par la comparaison de deux langues, soit à l'aide des facteurs intralinguaux.

Si notre observation est focalisée sur la traduction des phrases préalablement conçues, c'est pour examiner les formes linguistiques et mettre en valeur les conditions linguistiques des effets de la langue maternelle.

La partie II a proposé sept situations de communication dont les sujets, relatifs à la

vie quotidienne, ont tendance à mettre en relief les impacts dus aux différences de deux cultures. La conception du questionnaire est sous-tendue par l'intention de justifier l'importance de l'intégration du savoir culturel dans l'application appropriée de l'interlangue de sorte de nous conduire à la conclusion que l'enrichissement du savoir culturel ne prévoit pas forcément la compétence tant sur la dimension de formulation linguistique que de l'adaptation aux contextes d'échanges.

1.3.3 L'analyse de la partie I

A partir de la production de la partie I-1), nous cherchons à synthétiser les modes principaux dans lesquels la langue maternelle produit ses effets sur la structuration de l'interlangue pour les niveaux débutant et intermédiaire :

-- i) Si les structures chinoises sont identiques à celles du français, elles facilitent l'appréhension des structures françaises, comme dans les phrases 1, 2, 6, 12, 15, puisque l'ordre des mots fondamental du chinois est considéré comme la syntaxe universelle SVO (sujet + verbe + objet) (XU D. 2008, p.5 - p.6)³², nous notons donc moins de fautes structurales dans la production des apprenants. Pourtant, vis-à-vis de la structure « il y a + objet + proposition suivie de qui », celle du chinois est composée d'« avoir + objet + verbe », ce genre de proximité formelle engendre une fausse structure calquée de celle de la langue maternelle comme * « Il y a de plus en plus de familles conduire à la campagne pour passer le week-end » (phrase 3). * « Je n'aime pas pleuvoir » (phrase 15) fait ressortir la caractéristique structurale du chinois : le verbe du temps, non comme les verbes qui peuvent jouer le complément d'objet direct du prédicat, n'est pas obligé de partager le même sujet avec le sujet de la phrase. Malgré l'ordre de placement identique des mots dans une phrase, les dissemblances syntagmatiques peuvent témoigner du transfert négatif de la langue maternelle.

³² En chinois, le mot locatif peut passer pour le sujet, comme dans la phrase 1. (KANG Y-H et LAI S-P 2006, p. 88)

En plus des syntagmes qui peuvent être transférés de la langue maternelle, le calque peut avoir lieu sous l'aspect du lexique, dans la phrase 7 (Il y aura une exposition de peinture la semaine prochaine, ta peinture est très connue, est-ce que tu y participeras ?), à la place de « participer », le verbe « assister » est bien fréquemment utilisé. Nous devons cette manifestation de calque au fait qu'« assister à » et « participer à » sont traduits généralement dans la liste de vocabulaire par les termes identiques « ^{cān jiā}参加 », sans laisser distinguer leur nuance sémantique. Les mêmes exemples sont notés également dans les locutions comme « grâce à » et « à cause de », « dormir » et « se coucher », etc. et « en avoir assez » et « être suffisant ». Pour ainsi dire, le calque lexical peut trouver sa raison d'être tant que les mots français ayant des sens différents ou opposés peuvent être traduits par les mêmes termes chinois et que la distinction sémantique entre les mots n'est pas explicitée ni intégrée dans les connaissances interlinguales. En résumé, le transfert positif de la langue maternelle aura lieu à condition que 1) syntaxiquement, l'ordre des mots et la formulation des syntagmes soient identiques entre deux langues ; 2) il existe des ressemblances du sens littéral et à la fois des valeurs sémantiques des mots.

-- ii) Les structures de la langue maternelle contribuent à la compréhension des règles grammaticales à condition que faute de similitudes formelles, des régularités équivalentes dans une langue puissent se repérer dans l'autre, par exemple, « antécédent + proposition relative » en français est présenté en chinois par la forme de « déterminant + déterminé » dans laquelle l'antécédent se réfère au déterminé, et la proposition au déterminant, ce témoignage de comparabilité favorise dans une certaine mesure l'assimilation de l'emploi des propositions relatives inexistantes en chinois ; pourtant, le concept des pronoms relatifs faisant défaut, ceux-ci ne semblent pas aussi aisément perçus que la structure elle-même, surtout quand il s'agit des lieux ou du temps comme antécédents (phrase 18). Dans phrase 4, 9, 10, 16, 17 et 18, si la structure « antécédent + proposition relative » est formulée par deux phrases chinoises

indépendantes (phrase 4, 9 et 10), leur mode de formulation est bien respecté en français ; en revanche, si les phrases chinoises sont exprimées par « déterminant + déterminé » (phrase 16, 17 et 18), les propositions relatives sont plus présentes dans les énoncés traduits. Quotidiennement, nous observons plus fréquemment le premier cas que le deuxième, ce qui répond à la question pourquoi les phrases indépendantes ou les structures simples sont plus utilisées dans l'expression libre.

-- iii). Les interférences issues de la langue maternelle se font remarquer si les équivalents sont difficiles à repérer, comme l'emploi des temps et des modes et des pronoms de compléments d'objet direct (phrases 5, 11, 13 et 14). Parmi ces phrases traduites, la formulation est réalisée par le calque des structures chinoises, et les pronoms personnels valant complément d'objet direct ou indirect sont placés de même façon qu'en chinois, à savoir qu'au lieu de se situer seuls devant les verbes, ils sont souvent précédés de préposition « à » ou « pour ». Quant aux temps et modes, les erreurs sont notées plus sur le plan morphologique que structural, comme la conjugaison des verbes et la concordance entre les temps, du fait qu'en chinois, les différences des temps et des modes sont établies par les particules structurales, les circonstances du temps et les contextes d'échanges.

Nous constatons que dans la production réalisée par les apprenants du niveau intermédiaire, les erreurs grammaticales et structurales dues aux interférences du chinois sont dans l'ensemble moins observées que dans la production du niveau débutant. En effet, la compétence linguistique se voit être en cours de progression dans la mesure où le répertoire des connaissances sur les règles grammaticales du fonctionnement de la langue s'enrichit, ce qui permet aux apprenants plus de références grammaticales et de possibilités de varier la structuration des énoncés. Sous l'aspect psychologique, nous présumons que l'enrichissement du répertoire des connaissances interlinguales favorise en même temps l'amélioration des stratégies de formulation. Au moment de s'exprimer, les apprenants commencent par se référer aux règles grammaticales qu'ils ont déjà apprises pour essayer de produire des phrases

correctes, ils font appel au système de la langue maternelle pour compléter les lacunes entre des connaissances dont ils ont besoin et celles qui sont absentes momentanément dans leur répertoire du savoir, le processus de conception et de vérification du savoir nouvellement appris pourrait être réduit à l'aide de l'intégration de l'*input* précédemment acquis même parfois partiellement (vu que les connaissances linguistiques sont corrélatives, la maîtrise des unes rend plus compréhensibles les autres, comme la conjugaison des verbes pour tous les temps); d'ailleurs, le savoir-faire d'apprentissage adapté à l'aptitude cognitive personnelle s'améliore aussi le long de l'acquisition, tous ces facteurs propices sont en interaction et favorisent l'intégration des règles de l'interlangue qui s'approchent de plus en plus de celles de la langue étrangère. Si les fautes grammaticales liées aux interférences de la langue maternelle, comme ce que nous avons analysé dans *« Tu vas avec nous ? » et *« Tu participeras ? », sont enregistrées de façon répétitive, cela pourrait s'expliquer par l'interaction des acteurs extra-linguistiques : la faculté d'apprentissage, les attitudes de l'apprentissage, les stratégies d'acquisition concernant la conception du savoir linguistique, les attentes des apprenants par rapport à l'apprentissage, les méthodologies pédagogiques d'enseignement pour la présentation des connaissances, etc.

L'intégration de l'*input* progressive enrichissant le répertoire des acquis linguistiques des apprenants, permet d'affaiblir des interférences de la langue maternelle, mais si l'*input* était réduit au savoir grammatical et si le processus de la conception de l'*input* n'était accentué que par une conformité formelle, nous pourrions conclure que le déclin des interférences de la langue maternelle tient uniquement à l'assimilation de l'*input*. Cependant, bien connaître les règles grammaticales pour produire des formes correctes n'est pas la seule condition nécessaire pour évaluer l'amélioration de la capacité de formuler de façon appropriée aux jugements des natifs. Ainsi, les apprenants sont-ils capables de produire des signifiants bien formés au niveau des règles structurelles grâce à l'enrichissement des

connaissances grammaticales, mais savoir bien composer les syntagmes et les placer avec une conformité aux règles syntaxiques ne suffit pas toujours pour avoir les signifiés compréhensibles au récepteur natif.

1.3.4 L'analyse de la partie II

Dans l'analyse de la partie I, notre attention est portée sur les conditions générales relatives aux caractéristiques structurelles des deux langues qui donnent lieu aux effets de la langue maternelle. L'analyse de la partie II est réservée à une mise en rapport entre le savoir linguistique et le savoir socioculturel.

Les réponses des apprenants de la situation 1 à la situation 6 impliquent que les impacts dus aux différences de la vision de vie ne sont pas manifestes, et qu'ils cherchent à les contourner ou les affaiblir en appliquant une attitude positive dans la perception de la culture française, c'est-à-dire que si le savoir culturel ne fait pas défaut, ils essaient de trouver des solutions correspondant aux normes d'échanges des natifs en dépit des divergences entre deux systèmes culturels, mais quand les connaissances de la culture française leur échappent ou que les apprenants ne sont pas certains des façons dont ils doivent réagir en se confrontant à des circonstances, ils valorisent systématiquement des valeurs de la culture chinoise, d'où vient le transfert de la culture maternelle. Cette valorisation est faite par deux voies : soit les apprenants ne s'aperçoivent guère des divergences éventuelles, comme dans la situation 4, soit ils cherchent des solutions conciliantes pour apaiser les « chocs » culturels. Les réponses dans la situation 5 et 6 témoignent des valeurs de la culture chinoise – l'attitude réservée face au compliment, l'honnêteté volontaire, la soumission au supérieur, la complaisance aux autres plus ou moins forcée – sans qu'elles puissent choquer gravement les récepteurs natifs. En plus, à part les écarts du degré de la conformité aux règles grammaticales, la différence de la compétence culturelle entre le niveau débutant et le niveau intermédiaire ne paraît pas visible.

Avec la réponse de la situation 7 nous constatons deux tendances : l'une nous

permet de développer l'idée que les apprenants chinois ont tendance à rapprocher volontairement leurs points de vue de ceux de la culture occidentale sans connaître les contraintes psychologiques dues à la confusion de l'identité culturelle ; en gardant la vision sur certaines valeurs traditionnelles de la culture chinoise, ils cherchent à se localiser sur une concordance entre deux cultures ; l'autre tendance est accentuée par l'adoption totale de la vision de vie d'une autre culture, : l'autonomie, l'égalité. Aucune réponse ne développe les points de vue soutenant uniquement ceux des valeurs traditionnelles de la culture chinoise dont les relations parents-enfants sont manifestées par l'interdépendance malgré l'âge des enfants et la piété filiale et l'obéissance absolue en dépit des situations sociales des enfants.

La programmation de notre *input* qui est centrée plus sur l'assimilation des connaissances grammaticales que sur la compétence culturelle n'est pas avantageuse pour l'enrichissement du savoir socioculturel, cependant, ce qui est paradoxal avec l'application pédagogique, c'est que dans les réponses des apprenants nous n'observons pas un manque aigu des connaissances culturelles, dans l'ensemble, les apprenants sont capables de maintenir les conversations en appliquant les actes de parole performants et appropriés aux circonstances de communication. D'ailleurs, les apprenants chinois savent facilement prendre une attitude positive pour les valeurs d'une culture autre que la culture chinoise. Cela peut s'expliquer par des raisons relatives respectivement à la méthodologie que nous appliquons, aux stratégies d'apprentissage des apprenants et en même temps à l'actualité sociale de la Chine d'aujourd'hui.

Bien que la programmation de l'*input* soit établie essentiellement sur la conformité aux normes grammaticales, le savoir culturel s'infiltré plus ou moins dans les matériels soit artificiels, soit authentiques. Les extraits des œuvres littéraires et des journaux dans les manuels représentent les sources importantes pour permettre aux apprenants de percevoir à leur propre façon la vie quotidienne française ; les explications des enseignants sur la civilisation française rendent possible la

justification des hypothèses sur la culture française. En plus des connaissances présentées dans les manuels et par les enseignants en classe des langues, nous ne devons pas sous-estimer les influences des multimédias qui constituent une source omniprésente et accessible à tous mais jouent un rôle optimal pour initier les apprenants à connaître les modes de vie et de pensée des cultures occidentales. Les sources d'informations s'enrichissant, les apprenants ont plus d'occasion de prendre contact avec la culture française et de procéder aux comparaisons entre la culture chinoise et la culture française, si bien qu'une fois situés dans les situations d'échanges authentiques, ils connaîtront moins de « chocs » culturels. Ainsi, l'amélioration de la compétence culturelle dépend-elle en quelque sorte de l'enrichissement du savoir culturel acquis en dehors de la salle de classe.

L'ouverture de la Chine aux pays étrangers depuis des décennies et le renforcement des échanges de tous niveaux sont à l'origine de la vulgarisation des valeurs culturelles des pays occidentaux et de l'évolution des états d'esprit. La mutation sociale galopante produit des effets comportementaux et mentaux chez les générations des années 90 surtout en matière d'attitudes pour les cultures étrangères : ayant plus de facilités pour prendre contact direct ou indirect avec d'autres cultures et s'imprégnant d'une ambiance multiculturelle, elles connaissent la facilité d'adopter les façons d'être et les modes de vie des pays occidentaux sans avoir vraiment la volonté du rejet total des valeurs de la culture maternelle (comme en font preuve les réponses de la situation 5 et 6), il devient donc naturel qu'elles assimilent des valeurs des pays occidentaux pour personnaliser leurs propres points de vue sur la réalité.

Sans parler des façons dont les apprenants s'enrichissent des connaissances culturelles, l'intégration de ces connaissances pour l'application appropriée pourrait être problématique si elles sont considérées comme isolées de la compétence linguistique. En réalité, les informations culturelles ne s'introduisent pour la plupart

du temps qu'au cours de l'apprentissage des règles grammaticales, le répertoire garni des connaissances culturelles sert principalement à améliorer la compréhension écrite, rares sont les exercices ou les jeux de rôles destinés à associer les fonctions de la langue et le savoir linguistique. En conséquence, les apprenants sont bien capables de produire les phrases correctes sans savoir réaliser les actes de paroles correspondants aux attentes de communication. Pour ainsi dire, au cours des applications d'enseignement, il existe une confusion de conception entre le savoir culturel et le savoir-faire culturel.

D'autre part, si les sources culturelles venant des multi-média tels que l'internet sont importantes pour accéder à la connaissance des autres cultures de tous niveaux, il s'agit des domaines invisibles de la culture ou tout simplement, elles se limitent à des descriptions des faits divers à partir desquelles les apprenants établissent leurs propres conceptions pour arriver aux images symboliques dissimulées sous les faits culturels qui ne sont pas liées directement aux pratiques quotidiennes de la langue. Il arrive que face à une circonstance quelconque, les apprenants sachent comment réagir pour se comporter conformément aux normes et aux codes de la culture étrangère, sans forcément être capables de tout s'exprimer avec appropriation en français, telles qu'elles nous montrent dans la situation 1, 5 et 6, l'expression pour le remerciement et pour demander pardon se trouvent dans la plupart des réponses, ce qui épouse parfaitement les modes de communication dans les pays (alors que « merci » et « pardon » ne se banalisent pas dans les communications quotidiennes entre les Chinois), cependant, la performance des échanges ne se voit pas évidente dans la construction des énoncés, dans la situation 1, au lieu de dire « ça va très bien » ou « c'est bon pour moi », les phrases le plus souvent composées sont « ça me suffit. » ou « ça suffit. », voire « j'en ai assez ». En chinois, les mots pour distinguer le sens « en avoir assez » et le verbe « suffire » ne se différencient pas littéralement et sont traduits par les signes identiques ^{gòu l e} 够了 ou ^{z ú gòu} 足够. Les apprenants calquent à la lettre les

façons de parler chinoises en français, sauf que la sémantique de ces traductions directes n'est pas à la rencontre de l'intention des émetteurs.

Sachant qu'une phrase peut être bien formée sans être adaptée aux circonstances d'échanges, les structures calquées du chinois peuvent respecter les règles grammaticales sans que la sémantique soit transférée automatiquement en français, les émetteurs ont beau connaître les codes des échanges et être capables de produire des messages grammaticalement bien formulés, le sens soutenu par la formulation de ces messages ne produirait pas les mêmes effets chez les récepteurs natifs que chez les émetteurs chinois, l'impact ainsi engendré par ce genre d'actes de parole ne tient pas à l'insuffisance des connaissances des codes sociaux et encore moins au déficit du savoir linguistique, mais à la lacune de l'intégration des uns dans l'autre.

En ce qui concerne les attitudes éventuelles pour l'apprentissage de la culture, nous en concluons que les stratégies appliquées par les apprenants sont en faveur de la transformation du savoir culturel en savoir-faire culturel, il incombe aux enseignants de bien exploiter des méthodologies permettant aux apprenants de concevoir de façon plus concrète les sens des manifestations culturelles, à savoir celles favorables à l'assimilation de la compétence culturelle dans la progression interlinguale de sorte que les productions linguistiques soient mieux appropriées aux normes socioculturelles des natifs.

Conclusion intermédiaire

Les productions des apprenants nous paraissent justifiables pour montrer que le système de la langue maternelle peut aussi bien favoriser que perturber l'assimilation des règles grammaticales, et les façons de transfert positif ne dépend pas

exclusivement aux similitudes de deux langues. En partant des liens entre la langue maternelle et la langue étrangère, les études contrastives considèrent comme prioritaire la méthodologie débutant des ressemblances linguistiques entre deux langues. Etant donné les caractéristiques morphologiques et grammaticales du chinois, peu d'études prouvent que c'est une condition primordiale pour favoriser la progression de l'interlangue. Pourtant, ce qui est certain, c'est que le transfert de la langue maternelle n'est pas que formel, et que la structuration des énoncés peut être conditionnée par les manifestations de la culture maternelle. Pour que l'effet de la langue maternelle soit réduit, et que les apprenants perçoivent les structures cognitives déterminées par une autre culture en vue de produire les discours satisfaisant aux paramètres des natifs, l'apprentissage de l'interlangue doit privilégier les rapports entre le savoir grammatical et le savoir culturel, le savoir culturel et le savoir-faire de mise en œuvre du savoir grammatical et culturel, l'assimilation du savoir linguistique doit se développer à la même cadence que la progression culturelle. Cette légitimité est renforcée d'autant plus que la notion de l'interlangue est définie en terme des fonctions de la langue.

Conclusion générale et perspective

Ce n'est pas une redondance d'introduire les notions élémentaires dans notre recherche, vu une diversité d'avancements scientifiques au service de différents objectifs pédagogiques ; les points de vues théoriques mis en évidence ne doivent pas être considérés comme le surplus du développement de notre travail. En effet, l'enseignement de la langue étrangère n'est pas appliqué aléatoirement, et est orienté constamment par les façons de concevoir la langue au sens général et par les paramètres didactiques auxquels les enseignants sont censés se conformer, cependant, ce qui est problématique, c'est que les écarts entre les apports théoriques et les pratiques ne semblent jamais rétrécis, nous trouvons toujours des contraintes pour améliorer notre enseignement à l'aide de l'avancement des recherches scientifiques,

d'autant plus que la notion de la langue peut être développée sur une plate-forme multidisciplinaire, et qu'il n'est pas toujours aisé de trouver une concordance entre une diversité disciplinaire pour qu'elle s'adapte mieux aux besoins et aux attentes d'enseignement-apprentissage ; les objectifs prévus mais peu réalisés et l'amélioration de la méthodologie appliquée peu concluante ont donc tendance à être victime de la lacune entre la pratique et la théorie. Il nous paraît primordial de mettre en évidence nos propres points de vue à l'aide des apports théoriques et de la distinction des notions concernant la langue et l'interlangue, de sorte qu'ils sous-tendent les méthodologies que nous appliquons dans les activités d'enseignement.

L'étude de l'interlangue sous les aspects psychologiques et socioculturels nous poussent à développer les liens entre la langue maternelle et la langue étrangère non seulement à partir des systèmes linguistiques mais aussi symboliques, dont le transfert de la langue maternelle et de la culture maternelle. Si les caractéristiques formelles de l'interlangue sont plus repérables à l'aide des règles grammaticales, ce n'est pas le cas pour les effets de la culture maternelle qui se manifeste moins intangible et moins systématique par rapport aux règles linguistiques ; le processus pour le rétablissement des nouveaux modes de pensée ne se produit pas la de même façon que celui qui concerne la compréhension du fonctionnement du système, plus précisément, les règles linguistiques peuvent être appréhendées littéralement, mais le système idéologique est plus complexe à percevoir, donc si la compétence linguistique peut progresser avec l'assimilation des règles grammaticales, ce n'est pas évident pour l'intégration des connaissances culturelles dans l'interlangue.

N'oublions pas les contraintes venant des situations d'apprentissage : l'apprentissage des langues étrangères se déroule dans des conditions institutionnelles et loin des contextes d'immersion et il est guidé par des contenus pré-établis, pour que les activités d'enseignement-apprentissage paraissent plus efficaces et que l'évaluation de la progression interlinguale soit plus observable et vu les caractéristiques du système linguistique et culturel, il est plus facile dans la

programmation de l'enseignement de mettre l'accent sur la dimension grammaticale que sur la dimension socioculturelle.

C'est pour cette raison qu'il est indispensable d'exploiter parallèlement des méthodologies fondées sur la progression du savoir linguistique pour associer le savoir linguistique et le savoir culturel et privilégier la réduction des effets négatifs de la langue maternelle.

Pour terminer, nous insistons sur la perspective des multimédias qui constituent un moyen potentiel mais immédiat pour faire développer la compétence culturelle, non seulement ces ressources sont à la portée des apprenants pour leur permettre d'appréhender, de vérifier les connaissances acquises dans la classe, les enseignants ont aussi raison d'exploiter et de mettre à jour ce qui est impliqué dans les informations en fonction de la capacité linguistique des apprenants, sachant que plus les apprenants ont des contacts avec les faits culturels, mieux ils conçoivent les états d'esprit des natifs, et plus c'est avantageux pour eux d'affaiblir les interférences de la culture maternelle au moment de s'affronter à la culture étrangère.

Bibliographie

ADJEMIAN C.(1976), « On The Nature Of Interlanguage Systems », *Language learning* 26

ABDALLAH-PRETCEILLE M. (1986), « Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations », dans « *La*

civilisation » coordonnée par PORCHER L.,
Clé international, Paris

ABDALLAH-PRETCEILLE M. (1996), « Compétence culturelle, compétence
interculturelle : pour une anthropologie
de la communication », *Le français dans
le monde, No. spécial Jan*, coordonné par
PORCHER L.

ALLEN E.D. et VALETTE R.M. (1977), « Classroom Techniques » : *Foreign
languages and English as a second
language*, Deuxième édition, Harcourt
Brace, New York

ALLWRIGHT R.L.(1979), « Language Learning Through Communicative Practice»,
in *The Communicative Approach To Language Teaching*,
Oxford University Press, Oxford

ALPTEKIN C. ALPTEKIN M. (1984), « The Question Of Culture: EFL Teaching In
Non English Speaking Countries», *ELT
Journal* 38

AUROUX S.(2004), *La philosophie du langage*, QUADRIGE / PUF, Paris

AUSUBEL D.B. (1968), *Educational Psychology, A cognitive View*, New York

BALYAYEV B.V.(1963), *The Psychology Of Teaching Foreign Language*, Pergamon,
Oxford

BAILEY N., MADDEN C. et CRASHEN S.D.(1974), Is There A Natural Sequence In
Adult Language Learning?
Language learning 24

BARDOVI-HARLIG K. (1987), Markedness And Salience Un Second Language
Acquisition, *Language learning* 37

BEACCO J.-C. (2000), *Les dimensions culturelles des enseignements de langue, des*

mots aux discours, Hachette, Paris

BENADAVA S. (1982), « De la civilisation à l'ethno-communication », *le français dans le monde*, No. semi spécial, 170

BENVENISTE E. (1966), *Problèmes de linguistique générale*, 1^{ère} Ed. Gallimard, Paris

BERNS M.(1990), « Why Language Teaching Needs The Sociologist », *The Canadian modern language review* 46

BERTIL MALMBERG (1991), *Histoire de la linguistique, de Sumer à Saussure*, presses universitaires de France, puf

BESSE H. (1980), « Enseigner la compétence de communication », *Le français dans le monde* 153

BESSE H. et PORQUIER R. (1991), *Grammaire et didactique des langues*, Crédif, Hatier-Didier, Paris

BIALYSTOK E.(1990), *Stratégies de communication : une analyse psychologique d'utilisation de la langue seconde*, Blackwell, Oxford

BLANCHET P. (2000), *La linguistique de terrain : méthode et théorie, une approche ethno-sociolinguistique*, Presses universitaires de Rennes

BLEY-VROMAN R. (1988), *The Fundamental Character Of Foreign Language Learning*, Rutherford and Sharwood Smith (ed)

BOAARDS P.(1991), *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Didier, Paris

BOCHNER S. (1982), *Cultures In Contact*, Pergamon, Oxford

BOUTON C.P.(1974), *L'acquisition d'une langue étrangère*, Klincksieck, Paris

BRISLIN R.W. (1971), *Cross Cultural Perspectives On Learning*, John Wiley New York

BROWN R.(1973), *A First Language: The Early Stages*, Mass., Harvard University Press, Cambridge

BROWN H.D.(1980), *Principles Of Language Learning And Teaching*, Prentice Hall,

New York

- BUTEAU M. (1970), « Students' Errors And The Learning Of French As The Second Language », *International Review of Applied Linguistics* 8
- BYRAM M. (1984), « Cultural Studies In Language Teaching », *Modern languages* *IXV*
- BYRAM M. (1992), *Culture et éducation en langue étrangère*, Ed. Didier, Paris
- CARON J. (1989), *Précis de psycholinguistique*, QUADRIGE / PUF, Paris
- CARRUTHERS P. (1998), « Thinking In Language ? Evolution And A modularist Possibility », Dans Carruthers P. and Boucher J. *Language And Thought : Interdisciplinary Issues*, Presse universitaire de Cambridge, Cambridge
- CARRUTHERS P. et BOUCHER J.(1998), *Language and Thought : Interdisciplinary issues*, Presse universitaire de Cambridge, Cambridge
- CHAUDRON C. (1985), *A Method For Examining The Input/intake Distinction*
GASS et MADDEN
- CHOMSKY, N. (1968), *Le langage et la pensée*, Harcourt, Brace & World, Inc
1969, éd. Payot, Tr. fr par Louis-Jean Calvet
- CHOMSKY, N. (1977), « Essays On Form And Interpretation ». New York : Elsevier
North Holland. Tr. fr. par Sampy, J. « Essais sur la forme et le sens ». Seuil, Paris
- CLARK H.H. et CLARK E.V. (1977), *Psychology And Language, An Introduction To Psycholinguistics*, New York
- CLARK. A. (1998), « Magic words : How Language Augments Human Computation». Dans Carruthers P. and Boucher J. *Language And Thought : Interdisciplinary Issues*, Presse universitaire de Cambridge, Cambridge

- COHEN A. P., (1982), « Belonging : The Experience Of Culture », dans A.P. COHEN (ed.), *Belonging-Identity And Social Organisation In British Rural Cultures*. Manchester University Press, Manchester
- COIANIZ A. (1981), *L'enseignement de la grammaire aux étrangers : études des relations de la grammaire avec les autres composantes de l'acte pédagogique*, thèse de l'université Paul Valéry, Montpellier III
- COLE M.(1985), « The Zone Of Proximal Developpement : Where Culture And Cognition Create Each Other », in J.V. Wertsch (éd), *Culture, Communication And Cognition*, C.U.P. Cambridge
- COOKIE M.(1973), « Social Psychology And Foreign Language Teaching », *Foreign language annals 7*
- COMRIE B. (1984), *Language Universals And Linguistic Typology*, Basil Blackwell Oxford
- COMRIE B. et KEENAN E. (1979), « Noun Phrase Accessibility» revisited, *Language 55*
- COOK M. (1973), « Social Psychology And Foreign Language Teaching », *Foreign language annals 7*
- CORDER S.P. (1967), « The Significance Of Learner's Errors », *International Review of Applied Linguistic in Language Teaching*
- CORDER S.P. (1973), *Introducing Applied Linguistics*, Harmondsworth, Middlesex, Penguin Books
- CORDER S.P. (1981), *Error Analysis And Interlanguage*, Presse universitaire d'Oxford, Oxford
- COSTE D. (1970), « Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement français langue étrangère », *Langue française 8*
- COSTE D. (1987), « Textes et documents authentiques au niveau 2 » dans *français dans le monde 70*, Hachette/Larousse, Paris

- COSTE D. (1994), « Dépendant de la culture et non-dépendant de la culture »,
Stéréotypes et prototypes » dans « *Vingt ans dans l'évolution
de la didactique des langues (1968-1988)* », collection LAL,
Crédif -Hatier /Didier, Paris
- D'ANGELAN A et TUCKER G.R.(1973), « Communication Across Cultures »,
Journal of cross-cultural psychology 4
- DELBECQUE (éd)(2002), *Linguistique cognitive, comprendre comment fonctionne
le langage*, Duculot, Bruxelles
- DE SAUSSURE F.(1967), *Cours de linguistique générale*, (éd) Payot & Rivages
- DODSON C.J. (1967), *Language Teaching And The Bilingual Method*, Pitman,
London
- EDWARDS J.R.(1977), « Ethnic Identity And Bilingual Education », in H.GILE (éd),
Language Ethnicity And Intergroup Relations, Academic
press, London
- ELLIS R.(1985), *Understanding Second Language Acquisition*, Presse universitaire
d'Oxford, Oxford
- ELLIS R.(1997), *The Study Of Second Language Acquisition*, Presse universitaire
d'Oxford, Oxford
- ERVIN-TRIPP S.M. (1974), *Is Second Language Learning like The First ?* TESOL
Quarterly
- FARAGO F. (1999), *Le langage*, Armand Colin, Paris
- FLYNN K. (1983), « The Acquisition Of Form And Function In Interlanguage: A
Preliminary Study ». Essai présenté au forum de la Recherche
de la langue seconde, University of Southern California
- FRIES C.C. (1945), *Teaching And Learning English As A Foreign Language*, Ann
Arbor, University of Michigan Press
- FURNHAM A. et BOCHNER S.(1986), *Culture Shock, Psychological Reactions To
Unfamiliar Environments*, Methuen,

London

- GAJO L.(2001), *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Didier, Paris
- GAONAC'H D. (1987) *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Hatier, Paris
- GARDNER R.C.(1985), *Social Psychology And Second Language Learning*, Arnold, London
- GASS S. (1984), « A Review Of Interlanguage Syntax : Language Transfer And Language Universals » dans *Language learning* 34
- GASS S. (1988), « Integrating Research Areas: A Framework For Second Language Studies ». *Applied Linguistic* 9
- GASS S. (1989), « Language Universals And Second Language Acquisition », *Language Learning* 39
- GASS S. et ARD J. (1984), *Second Language Acquisition And The Ontology Of Language Universals* dans Rutherford (ed)
- GASS S. et SELINKER L. (1983), *Language Transfer In Language Learning*, Newberry House, Rowley, Mass
- GEERTZ C., (1975), *The Interpretation Of cultures*, Hutchinson, London
- GOHARD-RADENKOVIC A.(2004), *Communiquer en langue étrangère*, Peter Lang, Berne
- GOODENNOUGH W.- H. (1964), « Cultural Anthropology And Linguistics », in HYMES D.(ed) *Language In Culture And Society*, Harper and Row, New York
- GREGG K. (1989), *Second Language Acquisition Theory : The Case For A Generative Perspective* in Gass and Schachter (ed)
- GUELPA P.(1997), *Introduction à l'analyse linguistique : rappel de cours et exercices corrigés*, Armand Colin, Paris
- HAGEGE C.(1982), *La structure des langues, que sais-je*, Presses universitaires de France, Paris

- HAMERS J. et BLANC M.(1982), « Cultural Identity And Bilinguality », in R.T. NOOR et al. (ed), *Foreign Language Teaching And Cultural Identity*. AIMAV, Brussel
- HAMMERLY H. (1982), *Synthesis In Second Language Teaching*, Blaine, Second Language Publications, Washington
- HATCH E. (1978), *Second Language Acquisition*, Rowly, Mass, Newbury House
- HICKS D. et GWYNNE M. (1994), *Cultural Anthropology*, Publication d'Harper Collins College
- HOWATT A.P.R. (1974), *The Background To Course Design* in J.P.B. Ailen and S.P. CORDER (éd)
- HU Zh-L (2002), *La linguistique général*, Presse de l'Université de Beijing, Beijing
- HUDSON R. (1981), *Sociolinguistic*, Presse universitaire de Cambridge, Cambridge
- HUNDEIDE K. (1985), « The Tacit Background Of Children's Judgments », in J.W. WERTSCH (ed), *Culture, Communication And Cognition*, C.U.P. Cambridge
- HYLTENSTAM K.(1984), *The Use Of Typological Markedness Conditions As Predictors In Second Language Acquisition: The Case Of Pronominal Copies In Relatives Clauses* in Andersen (ed)
- HYMES D. (1971), *Competence And Performance In linguistic Theory, Language Acquisition ; Models And Methods*, University Park Press, New York
- JACKENOFF R. (1996), « How Language Helps Us Think ». *Pragmatics And Cognition*, 4: 1, Benjamins, Amsterdam
- JOINER E.G. (1976), « Evaluating The Cultural Context Of Foreign Language Texts», *Modern Languages Journal* 58
- KANG Y-H et LAI S-P (2006), *301 phrases dans les conversations en chinois*, Presse

de l'université des langues et cultures de Beijing, Beijing

KELLERMAN E. (1985), *If You At First You Do Second...* dans Gass and Madden
(éds) 1985

KELLERMAN E. (1992), «Another Look At An Old Classic; Schachter's
Avoidance », Lecture notes, Temple University Japon,
Tokyo

KRASHEN S.D. (1982), *Principles And Practice In Second Language Acquisition*,
Oxford, etc.

KRASHEN S.D. (1985), *The Input Hypothesis: Issues And Implications*, New York

LABOV W.(1976), *Sociolinguistique*, Editions de Minuit, Paris

LABOV W.(1978), *Le parler ordinaire*, Editions de Minuit, Paris

LADO R. (1957), *Linguistic Across Cultures*, University of Michigan Press, Ann
Arbor

LARRUY M-M (2003), *L'interprétation de l'erreur*, CLE international, Paris

LARSEN-FREEMAN D. et LONG M-H (2005), *An Introduction To Second
Language Acquisition Research*,
Foreign Language Teaching and
Research Press

LAZARD G.(2006), *La quête des invariants interlangues*, Paris

LEVENSTON E. (1971), *Over-indulgence And Under-representation : Aspects Of
Mother Tongue Interference* dans Nickel (eds)

LEVENSTON E. (1979), « Second Language Lexical Acquisition : Issues And
Problems », *Interlanguage study bulletin 4*

LEVIS-STRAUSSE C. (1983) *Le regard éloigné*, Plon, Paris

LITTLEWOOD W.(1981), *Communicative Language Teaching*, C.U.P. Cambridge

LYONS J. (1981), *Language And Linguistic : An Introduction*, Presse universitaire de
Cambridge, Cambridge

MARIET F.(1982), « La formation d'une inculture », *Etudes de linguistique appliquée*

- MARQUEZ E.J.(1979), « Contrastive And Analysis In Sociolinguistics»,
International review of applied linguistics 77
- MARTIN M.A.(1978),*The Application Of spiraling To The Teaching Of Grammar*,
TESOL Quarterly
- MARTIN R.(1978), *La notion de recevabilité en linguistique*, Klincksieck, Paris
- MARTINET A.(1985), *Syntaxe générale*, Armand Colin, Paris
- MEL'CHUK I. (1997), « Vers une linguistique Sens-Texte » (Leçon inaugurale au
Collège de France, Chaire internationale, 10 janvier 1997),
Paris, Collège de France, n. 139
- MIDGLEY M.(1980), *Beast And Man, The Roots Of Human Nature*, London,
Methuen
- MOREAU M.L. et RICHELLE M.(1981), *L'acquisition du langage*, Mardaga,
Bruxelles
- MORTUREUX M.F.(1997), *La lexicologie entre langue et discours*, SEDES, Paris
- MOUNIN G. (1968), *Clés pour la linguistique*, (éd) Seghers, Paris
- NEMSER W. (1969), *Approximative Systems Of Foreign Language Learners*.
PILIPOVIC R.
- NEMSER W. (1971), « Approximative Systems of Foreign Language Learners».
*International Review Applied Linguistics in Language
Teaching* 9
- NEWMARK L. et REIBEL D. A.(1968), « Necessity And Sufficiency In Language
Learning», *International Review
Applied Linguistics in Language
Teaching* 6
- NORMAN D.A.(1981), *Perspectives On Cognitive Science*, Norwood, NJ, Ablex
- NOIZET G.(1980), *De la perception à la compréhension du langage, un modèle
psycholinguistique du locuteur*, PUF, Paris

- OBLER L.K. (1983), « Knowledge In Neurolinguistics : The Case Of Bilingualism », *Language Learning* 33
- ODLIN T. (1989), *Language Transfer*, Cambridge University Press, Cambridge
- OLERON P.(1979), *L'enfant et l'acquisition du langage*, PUF, Paris
- OSGOOD C. (1953), *Method And Theory In Experimental Psychology*, Oxford University Press, New York
- PEETERS B. (2003), *Le transculturel : Sémantique, Pragmatique, Axiologie* , Presses Universitaires de France
- PIAGET J. (1946), *La formation du symbole chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé
- POIRIER F. et ROSSELIN M.(1982), « Civiliser l'enseignement », *Langues modernes* 76
- POLLOCK J.Y.(1997), *Language et cognition : introduction au programme minimaliste de la grammaire générative*, PUF, Paris
- PORCHER L. (1982), « L'enseignement de la civilisation en question », *Etudes de linguistique appliquée* 47
- PORCHER L. (1986), « Remises en question » et « Interrogations finales », dans *La civilisation*, Clé internationale, Paris
- PORCHER L. (1988), « Programme, progrès, progressions, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère », *Etudes de linguistique appliquée* 69, (coord. par Zarate D.)
- PORQUIER R. (1974), *L'analyse d'erreurs en français langue étrangère, étude sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez des adultes anglophones*, thèse, Université Paris VIII
- PORQUIER R. (1977), « L'analyse des erreurs ». Problèmes et perspectives, ELA 25
- POURDIEU P. (1979), *La distinction*, édition Minuit, Paris
- PULVERMULLER F.(1998), « Words In Brain's Language », *Behavioral and brain*

- PUREN C. (1998), « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », *Etudes de linguistique appliquée* 109, (coord. par Galisson R. et Puren C.)
- PY B.(1980a), *Travaux neuchatelois de linguistique, N°1*
- PY B.(1980b), « Hétérogénéité et transgression dans le fonctionnement de l'interlangue », *Encrages, numéro spécial : Acquisition d'une langue étrangère*, Université Paris VIII.
- ROULET E.(1972), *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*, Nathan et Bruxelles, Labor, Paris,
- ROULET E.et HOLEC H.(1976), *L'enseignement de la compétence de communication en langues secondes*, Neuchâtel Université
- ROULET E.(1980), *Langue maternelle et langues secondes*, Hatier/Crétif, Paris
- RUTHERFORD W.(1982), « Markedness In Second Language Acquisition », *Language learning*
- RUTHERFORD W.(1983), *Language Typologie And Language Transfert* dans Gass and Selinker (eds)
- RUTHERFORD W.(1984a), *Typological Universals And Second Language Acquisition*, John Benjamins. Amsterdam
- RUTHERFORD W.(1984b), « Description et explanation in interlanguage syntax: state of the art », *Language learning*
- SAJAVAARA K. (1986), « Transfer And Second Language Speech Processing », dans SHARWOOD-SMITH M. et KELLERMAN E. (1986): *Crosslinguistic Influence In Second Language Acquisition*, Presse de Pergamon Paris
- SAMOVAR L., PORTER, R. et STEFANI L. (1998), *Communication Between Cultures*, Compagnie de

- SCHACHTER J. (1974), « An Error In Error Analysis », *Language Learning* 27
- SEELYE H.N.(1974), *Teaching Culture*, Skokie, III: National textbook Co.
- SELINKER L. (1972) *Interlangue*, IRAL 10
- SHARWOOD-SMITH M. et KELLERMAN E. (1986), *Crosslinguistic Influence In Second Language Acquisition: An Introduction* dans SHARWOOD-SMITH et KELLERMAN (eds)
- SCHUMANN J.H.(1978), « The Acculturation Model For Second Language Acquisition' dans Ginfras » (ed.), *Second Language Acquisition And Foreign Language Teaching. Applied Linguistics (216, 283)*
- SKINNER B.F.(1969), « Verbal Behavior, *Language* », 25, 26-58 traduction française dans *Langages, 1969, 4*
- SPOLSKY B. (1989), *Conditions For Second Language Learning*, Oxford University Press, Oxford
- STENHOUSE L. (1975), *An Introduction To Curriculum Research And Development*, Heinemann, London
- STERN H.H. (1992) (édité par Patrick Allen et Birgit Harly), *Issues And Options In Language Teaching*, Edition de l'éducation des Langues Etrangères de Shanghai, Shanghai
- STREVENS P.(1964), *Recherche linguistique et l'enseignement des langues, Tendances nouvelles en matière de recherche linguistique*, Conseil de l'Europe, Strasbourg
- TARIN R. (2006), *Apprentissage, diversité culturelle et didactique*, Labor, Paris
- TAVAKOLIAN S.L.(1981), *Language Acquisition And Linguistic Theory*, Cambridge
- TAYLER C. (1971), « Interpretation And The Sciences Of Man », *The review*

of Metaphysics

- THOMAS J. (1983), « Cross-cultural Pragmatic Failure », *Applied linguistics* 4
- TORREY J. (1971), « Second Language Learning », in Reed, C (eds) *The Learning Of Language*, Appleton-Century-Crofts, New York
- TRIANDIS H.-C. (1975), « Culture Training, Cognitive Complexity And Interpersonal Attitudes », in R.W. BRISLIN et al. (eds), *Cross-cultural Perspectives On Learning*. John Wiley, New York
- VERONIQUE D. (1997), *Contacts de langues: Appropriation et Bilinguisme*. Paris: Université de la Sorbonne nouvelle – Paris III - Service universitaire d'enseignement flexible et à distance. (Cours de Maîtrise F.L.E. – 7 fascicules).
- VIGIL N.A. et OLLER J.W.(1976), « Rule Fossilization : A Tentative Model». *Language learning* 26
- VOGEL S.(1986), « L'interlangue et la personnalité de l'apprenant », *International Review of applied linguistics in language teaching* 24
- VOGEL K. (1995), *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, Presses universitaires de Mirail, Toulouse
- WEINREICH U. (1953), *Language In Contact*, Linguistic Circle of New York
- WERTSH J.V. et STONE C. A. (1985), *The Concept Of Internalization In Vykotsky's Account Of The Genesis Of Higher Mental Functions*, In J.V.
- WERTSH J.V.(éd)(1983), *Culture, Communication And Cognition*, C.U.P. Cambridge
- WIDDOWSON H. (1985), « Comprehension As Negotiation: A Consideration Of General Issues », dans R. EPPENEDDER (eds), *Comprehension As Negotiation Of Meaning*. Munich: Goethe Institut
- WILLIAMS R. (1965), *The Long Revolution*, Harmondsworth, Penguin

- WODE H. (1978), *Development Sequences In Naturalistic L2 Acquisition*, In Hatch, E. (eds) *second language acquisition*. Newbury House, Rowky, Mass
- WEINRICH H.(1973), *Le temps*, Seuil, Paris
- WHORF B.L. (1969), *Linguistique et anthropologie*, éditions Denoël, Paris
- XU D.(2008), *Initiation à la syntaxe chinoise*, L'Asiathèque, Paris
- YAGUELLO M.(1991), *En écoutant parler la langue*, Seuil, Paris
- ZARATE G.(1986), *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris
- ZHENG L-H (2003), *Langage et communication – introduction à la sociolinguistique interactionniste*, Presse de l'enseignement des langues étrangères et les recherches, Pékin
- 陈志良 (1989), « 思维的建构和反思 », 中国人民大学出版社
- 崔应贤 (2006), « 现代汉语语法学习与研究入门 », 清华大学出版社
- 顾嘉祖 , 陆昇 (2002), « 语言与文化 », 上海外语教育出版社
- 辜正坤 (2008), « 中西文化比较导论 », 北京大学出版社
- 桂诗春 (2000), « 新编心理语言学 », 上海外语教育出版社
- 胡凡 (2007), « 中国古代文化史探究 », 中国社会科学出版社
- 姬建国 蒋楠 (2007), « 应用语言学 », 中国人民大学出版社
- 刘奎林 (1989), « 思维科学导论 », 中国人民大学出版社
- 马晓宏 (1999), « 法语 4 », 外语教学与研究出版社
- 马晓宏 (1999), « 法语 1 », 外语教学与研究出版社
- 齐沪扬 (2007), « 现代汉语 », 商务印书馆
- 舒白梅 (2006), « 现代外语教育学 », 上海外语教育出版社
- 朱纯 (2006), « 外语教学心理学 », 上海外语教育出版社

« Dictionnaire de didactique du français » (2003), sous la direction de Jean-Pierre
CUQ, CLE internationale