

Méthodologie dans les recherches en acquisition des langues

KATOLICKI UNIWERSYTET LUBELSKI JANA PAWŁA II

Seria 12/15

Redaktorzy Serii

Prof. dr hab. Urszula Paprocka-Piotrowska (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Lublin)
Dr hab. Magdalena Sowa, prof. UMCS (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin)

Rada Naukowa

Prof. dr hab. Katarzyna Karpińska-Szaj (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
Prof. Greta Komur-Thilloy (Université de Haute Alsace, Miluza, Francja)
Dr Ewa Lenart (Université Paris 8, Paryż, Francja)
Prof. dr hab. Marta Makara-Studzińska (Uniwersytet Jagielloński, Kraków)
Prof. Marzena Watorek (Université Paris 8, Paryż, Francja)
Prof. dr hab. Halina Widła (Uniwersytet Śląski, Katowice)

Publikacja dofinansowana ze środków Narodowego Centrum Nauki (National Science Center, Poland)
w ramach realizacji projektu: 2015/18/M/HS2/00101
(*Acquisition of language complexity in foreign language teaching and learning*)

Procedura recenzowania artykułów jest zgodna z wytycznymi Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Autorzy przysyłają tekst do publikacji w wersji elektronicznej. Redaktorzy naukowcy, Redaktor numeru oraz Rada Naukowa dokonują wstępnej oceny nadesłanych tekstów. Artykuły oceniane są pod kątem zgodności z tematem przewodnim danego numeru oraz spełnienia wymogów merytorycznych i redakcyjnych. Teksty przeznaczone do publikacji są recenzowane anonimowo przez jednego niezależnego recenzenta powoływanego osobno dla każdego tomu.

Każdy z numerów Serii 12/15 ukazuje się w wersji książkowej. Spis treści każdego numeru, wstęp oraz abstrakty tekstów są dostępne na stronie internetowej www.kul.pl/romanistyka w roku następującym po wydaniu numeru, wszystkie teksty publikowane są w wersji elektronicznej na stronie www.kul.pl/romanistyka

Seria **12/15** N°9



Méthodologie dans les recherches en acquisition des langues

Sous la direction de
Urszula Paprocka-Piotrowska

Lublin 2019

Recenzja naukowa
dr hab. Sebastian Piotrowski (KUL)

Projekt okładki
Agata Pieńkowska

© Copyright by Katedra Akwizycji i Dydaktyki Języków (WNH KUL)
© Copyright by Werset, Lublin 2019

ISBN 978-83-65713-58-2
ISSN 2082-9442

Wydawnictwo Werset
ul. Radziszewskiego 8/216
20-031 Lublin
tel. 81 533 53 53
wydawnictwo@werset.pl
www.werset.pl

Spis treści

Avant-propos (Urszula Paprocka-Piotrowska)	7
Małgorzata Piotrowska-Skrzypek Eksperyment pedagogiczny w dydaktyce nauczania języków obcych	9
Katarzyna Karpińska-Szaj, Bernadeta Wojciechowska Przeformułowanie w badaniach glottodydaktycznych	22
Emilie Riguel Typologie des erreurs de <i>phrasal verbs</i> commises par les apprenants non-anglophones	35
Elodie Peurou Analyse comparative de trois cas d'attrition du portugais langue maternelle . . .	72
Kévin Raynaud Les types d'interaction orale en cours de FLE	86
Anna Kucharska La théorie des techniques argumentatives de Perelman et Olbrechts-Tyteca à l'appui de l'évaluation du degré de l'argumentativité des dissertations en FLE	96
Christine Martinez <i>M'dame, c'est quoi une collocation ?</i> Une approche théorique, discursive et didactique des collocations	108
Aneta Filipiuk-Kusz <i>Découvrir le pot aux roses.</i> Le champ lexical des fleurs à travers les expressions figées	118

Ewelina Gąbka	
La présence de l'ambiguïté dans les titres de la presse polonaise	132
Meriama Rahmani	
Une mémoire spectrale en quête de bribes dans le roman <i>Fils du Shéol</i> d'Anouar Benmalek	142
Aleksandra Dyderska	
Stili individuali dell'apprendimento e il ruolo della memoria e dei sensi nella didattica delle lingue – la metodologia. Introduzione allo studio	152
Aleksandra Murat-Bednarz	
Nauka języka obcego w wieku przedszkolnym, czyli o lekcjach języka hiszpańskiego dla sześciolatka	162

Avant-propos

L'étude de l'acquisition des langues reste en quelque sorte le parent pauvre de la linguistique et de la psychologie, deux disciplines dont le statut scientifique est déjà bien affirmé. Associée tantôt à la linguistique structurale ou générative, tantôt à la psychologie expérimentale ou cognitive ou encore à la théorie de l'information¹, *l'étude de l'acquisition des langues* doit encore se faire une place pour être reconnue et traitée comme domaine de recherche autonome. Par ailleurs, il ne faut pas oublier que la recherche sur *l'enseignement des langues* possède quelques 5000 ans d'histoire (C. Germain 1993. *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris. Clé International.) et une tradition très longue, avec plusieurs milliers de publication par an (W. Klein 1989. *L'acquisition de langue étrangère*. Paris. Armand Colin).

A présent, il est devenu indéniable que l'apport le plus important des études sur l'acquisition par rapport à celles consacrées à l'enseignement des langues, repose sur la perspective adoptée par ces premières, orientées clairement vers *l'étude des processus* et non pas des structures. Saisir comment l'apprenant traite les données linguistiques auxquelles il est exposé pour développer progressivement sa capacité à comprendre et à produire est un de leurs objectifs majeurs. Afin de les satisfaire, ces recherches puisent dans les méthodes empiriques des disciplines-mères (linguistique et psychologie) en les adaptant à des contextes et des situations de communication précises. Le foisonnement des études empiriques basées sur les observations « en temps réel », sur la manipulation des stimuli linguistiques ou sur l'exploration du produit du traitement de la langue (production langagière) signale seulement et d'une manière très générale les problèmes méthodologiques liés à une approche acquisitionnelle de l'activité langagière.

De ce fait, « la méthodologie » des recherches en acquisition, annoncée dans le titre de ce recueil, doit se lire plutôt comme « les méthodologies » où le pluriel

1. Publiant en 1989 son *Précis de psycholinguistique*, Caron date l'origine d'une nouvelle discipline au milieu des années 50 du XX^e siècle et la définit comme *l'étude expérimentale des processus psychologiques par lesquels un sujet humain acquiert et met en œuvre le système d'une langue naturelle* (J. Caron 1989. *Précis de psycholinguistique*. Paris. PUF).

avertit de la présence de plusieurs démarches possibles à suivre pour comprendre comment se met en œuvre le système d'une langue nouvellement acquise.

Une partie des textes réunis dans ce volume 9 de la série 12/15 trouve son origine dans les contributions présentées lors du colloque international des jeunes chercheurs organisé par la Chaire d'Acquisition et de Didactique des Langues (CADiL) de l'Université Catholique de Lublin Jean Paul II, à Lublin, en 2019. Emilie Riguel, Elodie Peou, Kévin Raynaud, Aneta Filipiuk-Kusz, Meriama Rahmani et Aleksandra Murat-Bednarz ont ainsi présenté les travaux réalisés dans le cadre de préparation de leurs thèses, Aleksandra Dyderska et Ewelina Gąbka – de leurs mémoires de fin d'étude (master 2). Mettant en relief les questions méthodologiques auxquelles ils ont tous fait face, ensemble, ces jeunes chercheurs ont réussi à balayer un champ d'investigations certainement très large, allant de l'acquisition d'une L3 par un enfant de 6 ans à l'attrition de la L1 par des adultes immigrés, de l'acquisition des structures figées en anglais L2 à la capacité d'interagir en classe de FLE, du sémantisme des titres de presse à l'interprétation d'un texte littéraire.

Les articles de Małgorzata Piotrowska-Skrzypek, Katarzyna Karpińska-Szaj et Bernadeta Wojciechowska, Anna Kucharska, Christine Martinez sont des textes de chercheuses chevronnées. Ces contributions servent, au fond, d'études matricielles où la méthodologie mise en œuvre et présentée fait partie intégrale de l'originalité des études menées. L'expérience prouve que de tels échanges entre deux générations de chercheurs peuvent produire des résultats positifs. L'acquisition d'une langue se fait toujours en dialogue. Or, que ce « dia-logue » du volume 9 soit aussi profitable pour les Lecteurs qu'il a été pour ses Auteurs !

Très bonne lecture !

Urszula Paprocka-Piotrowska

Eksperyment pedagogiczny w dydaktyce nauczania języków obcych

1. Wprowadzenie

Zasadniczym etapem pracy każdego naukowca jest dobór właściwych metod i technik badawczych. Odpowiednio wyselekcjonowane i dostosowane, mają znaczący wpływ nie tylko na jakość i wiarygodność całego przedsięwzięcia, ale również na satysfakcję i motywację zarówno samego badacza, jak i pozostałych jego uczestników. Wybór jest bardzo trudny ze względu na szeroki wachlarz istniejących możliwości w tym zakresie i stanowi tym samym nie lada wyzwanie. Wnikliwa analiza opracowań dotyczących metod i technik badań, skłoniła nas do pochylenia się nad jedną z nich, wciąż niewystarczająco docenianą na gruncie glottodydaktyki, a mianowicie nad metodą eksperymentu pedagogicznego.

2. Metoda eksperymentu

Metoda eksperymentu stanowi, zdaniem J. Brzezińskiego (2006: 282), najbardziej efektywną metodę sprawdzania hipotez w warunkach kontrolowanych, co potwierdza S. Palka (2006: 104), dodając, że: „eksperyment traktowany jest jako najcenniejsza metoda badań naukowych, służy on bowiem odkrywaniu prawidłowości deterministycznych (przyczynowo-skutkowych)”.

Jednakże model eksperymentalny, w swym klasycznym schemacie, pozostał tak rygorystyczny, że niemożliwe jest zastosowanie wszystkich jego zasad w naukach humanistycznych i społecznych, w których działaniom eksperymentu poddaje się ludzi. Stąd też konieczność przeanalizowania całości jego komponentów i dokonania wyboru tych, które można przenieść na grunt dydaktyki. Zanim więc podamy dokładną definicję zastosowanego w naszych badaniach¹ rodzaju modelu

1. Niniejszy artykuł oparty jest na treściach z nieopublikowanej rozprawy doktorskiej pt. *Rozwijanie wybranych kompetencji kluczowych w procesie nauczania/uczenia się języków obcych (na przykładzie języka*

eksperymentalnego, spróbujemy wyjaśnić czym różni się on od tradycyjnie pojętego eksperymentu.

Metoda eksperymentu, w swoich początkach, stosowana była głównie w naukach ścisłych, a za jej ojca uznaje się Claude'a Bernarda, twórcę myślenia hipotezno-dedukcyjnego, który w dziele opublikowanym po raz pierwszy w 1865 roku pt. *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*, napisał: „metoda eksperymentalna, jako metoda naukowa, opiera się całkowicie na eksperymentalnej weryfikacji hipotezy naukowej”² (Bernard 1966: 60). Po sformułowaniu hipoteza jest wystawiana na próbę poprzez przeprowadzenie doświadczenia (eksperymentu) w celu jej udowodnienia lub odrzucenia.

Spśród wielu proponowanych aktualnie definicji eksperymentu, systematycznie cytowaną w polskiej literaturze na temat badań naukowych i zawierającą niezbędne komponenty, wydaje się być definicja W. Zaczyńskiego (1995: 87): „Eksperyment jest metodą naukowego badania określonego wycinka rzeczywistości, polegającą na wywoływaniu lub tylko zmienianiu przebiegu badanych procesów przez wprowadzenie do nich jakiegoś czynnika i obserwowaniu zmian pod jego wpływem zachodzących”. Czynnikiem umyślnie wprowadzony do naukowego procesu to czynnik eksperymentalny (Zaczyński 1995) zwany także *zmienną niezależną*³ (Zaczyński 1995, Łobocki 2006a i 2006b, Brzeziński 2006), a zmiana lub zmiany, które zachodzą pod wpływem zmiennej niezależnej nazywane są *zmiennymi zależnymi*⁴. W idealnie zaplanowanym eksperymencie wszelkie zmienne są kontrolowane i opisywane przez badacza. Dziś wiemy, że tak pojęty eksperyment możliwy jest do przeprowadzenia wyłącznie w warunkach laboratoryjnych. Z tego powodu, droga od zastosowania tej metody w naukach ścisłych, głównie przyrodniczych, do jej użycia w naukach humanistycznych, była długa i mozolna. Cook i Campbell (1979) w następujący sposób opisują trudność prowadzenia badań eksperymentalnych w naukach humanistycznych i społecznych:

Rozważmy, o ile więcej szczęścia ma fizyk, jeśli porównać go z naukowcem behawioralnym, który pracuje w kontekście swojej dziedziny nauki. Fizyk może skorzystać z laboratorium, aby stworzyć warunki izolacji fizycznej, często też pracuje on z przedmiotami, które nie zmieniają się w czasie przeprowadzania eksperymentu. Z tego powodu historia, dojrzewanie i regresja nie są problematyczne, a dane pochodzące z jednostkowej grupy i dotyczące zmian występujących po testowaniu w porównaniu ze stanem przed testem są często interpretowalne przyczynowo [...].

Naukowiec badający dziedziny społeczne próbuje odpowiedzieć na pytania przyczynowe w bardziej złożonych kontekstach społecznych, gdzie badane elementy są wyraźnie

francuskiego jako obcego), zredagowanej przeze mnie w 2012 r., pod kierunkiem prof. UW dr hab. Jolanty Sujeckiej-Zajac.

2. La méthode expérimentale, en tant que méthode scientifique, repose toute entière sur la vérification expérimentale d'une hypothèse scientifique (Bernard 1966 : 60) [tłum.wł.].
3. Fr. *variable indépendante*, ang. *independent variable*.
4. Fr. *variable dépendante*, ang. *dependent variable*.

podatne na zmiany z powodów, które w żaden sposób nie są związane z danym eksperymentem⁵ (Cook & Campbell 1979: 102-103).

Niezaprzeczalnym wydaje się wobec tego stwierdzenie, że w naukach ścisłych możliwe jest ustalenie bezpośredniego związku między przyczyną a skutkiem na podstawie przeprowadzonego doświadczenia, ponieważ warunki laboratoryjne pozwalają na wytworzenie odosobnienia, a naukowiec pracuje często na obiektach, które się nie zmieniają podczas trwania eksperymentu. Zatem, w eksperymencie laboratoryjnym, w zasadzie wszystko może być kontrolowane, weryfikowane, odtwarzane, powtarzane i przeliczane. Natomiast, nierealne jest uzyskanie po raz wtóry identycznej sytuacji lekcyjnej, a tym samym umożliwienie powtarzalności eksperymentu w celu potwierdzenia wyników. Wyjaśnia to, między innymi, G. Mialaret (2004: 10), francuski prekursor nauk o edukacji:

Sytuacje edukacyjne, rozważane w aspekcie ich realnego istnienia, są niepowtarzalne, to znaczy, że nie można ich odtworzyć w sposób identyczny, ani w przestrzeni ani w czasie. Po zaistnieniu danej sytuacji, we wszystkich jej uczestnikach zaszła zmiana wynikająca z faktu, iż wzięli w niej udział, a próba jej powtórzenia, odtworzenia dla wszystkich partnerów w tych samych warunkach jest niemożliwa⁶.

Przedstawioną powyżej opinię potwierdzają polscy naukowcy z dziedziny pedagogiki i metodologii badań, jak na przykład M. Łobocki (2006a: 238), który zgadzając się co do istniejących ograniczeń w realizacji założeń eksperymentu, zachęca jednocześnie do nie rezygnowania z tej metody:

Fakt ten pomniejsza niewątpliwie wiarygodność badań eksperymentalnych w pedagogice, ale na pewno ich nie przekreśla. Przeciwnie, w miarę poprawne ich stosowanie może się przyczynić do przełamania pewnego marazmu, jaki dostrzega się również we współczesnej teorii i praktyce pedagogicznej.

Reasumując: o ile w naukach ścisłych jest możliwe przeprowadzenie badania eksperymentalnego w warunkach czysto laboratoryjnych, kontrolując i mając wpływ na wszelkie zmienne, o tyle w naukach społecznych sytuacja jest o wiele bardziej złożona. Często stosowane są w związku z tym dwa osobne określenia

5. Consider how much more fortunate the physicist is when compared to behavioral scientist who works in field settings. The physicist can use a laboratory to create physical isolation and he or she often works with objects that do not change over the time period of an experiment. This being so history, maturation and regression are not problematic and the data from single-group pretest-posttest changes are often causally interpretable [...]. For the social scientist is trying to answer causal questions in more complex social setting where the entities being studied are clearly amenable to change for reasons that have nothing to do with the experiment (Cook, Campbell 1979: 102-103) [tłum. wł.].
6. Les situations d'éducation ; considérées sous l'angle de leur existence réelle, sont uniques, c'est-à-dire qu'elles ne se reproduisent pas à l'identique ni dans l'espace ni dans le temps. Une fois une telle situation réalisée, tous les acteurs changent par le fait qu'ils l'ont vécue, et un essai de répétition, de reproduction ne peut trouver tous les partenaires dans les mêmes conditions (Mialaret 2004 : 10) [tłum. wł.].

(Zaczyński 1995: 88), a mianowicie: *eksperyment laboratoryjny* i *eksperyment pedagogiczny*, do których krótkiego opisu przejdziemy w następnym punkcie.

2.1. Eksperyment laboratoryjny a eksperyment pedagogiczny

Badanie działania czynnika eksperymentalnego (zmiennej niezależnej), może, zdaniem W. Zaczyńskiego (1995: 88) „odbywać w nienaturalnych dla tego zdarzenia warunkach – mówimy wówczas o eksperymencie laboratoryjnym lub w warunkach dla tego procesu naturalnych – wówczas mamy do czynienia z eksperymentem naturalnym”. Do pionierskiej i zarazem przodującej dziedziny zastosowania *eksperymentu laboratoryjnego* w naukach humanistycznych i społecznych należy psychologia. Świadczą o tym liczne opracowania, jak na przykład W. Zaczyńskiego (1995), czy też M. Grawitza (2001: 79): „postęp w eksperymentach laboratoryjnych zaistniał dzięki psychologii, a przede wszystkim dzięki psychofizjologii niemieckiej”⁷. Jednocześnie E. Zaręba (1998: 89) podkreśla, iż zastosowanie eksperymentu *sensu stricto* w naukach społecznych, w związku z niemożliwością stworzenia warunków czysto eksperymentalnych, spotyka się z kilkoma zarzutami. Głównym z nich jest fakt, że w rzeczywistości społecznej (a szczególnie szkolnej), składającej się z wielu dynamicznych czynników, trudno jest o precyzyjne wyodrębnienie czynników wybranych, a także o całkowite odizolowanie grupy eksperymentalnej od grupy kontrolnej, aby zapobiec przenikaniu treści eksperymentu. Podobnie trudno jest wykluczyć wpływ czynników zewnętrznych mogących interferować podczas eksperymentu. Oczywiście wpływ ten można, w pewnych przypadkach, ograniczyć poprzez zredukowanie czasu trwania eksperymentu, ale z kolei wiadomo, że w procesie uczenia się i nauczania nie zawsze jest możliwe zauważenie postępów i rezultatów w krótkim czasie. Efekty oddziaływań są zazwyczaj dostrzegalne po dłuższych okresach, wielokrotnie trudnych do precyzyjnego określenia, gdyż zależnych od wielu czynników. Równie niemożliwy do spełnienia jest warunek zapewnienia identyczności grup eksperymentalnej i kontrolnej. Nie można, co więcej, spełnić zasady powtarzalności eksperymentu, gdyż nie da się odtworzyć w identyczny sposób sytuacji i zbudować bliźniaczo podobnych grup. To samo dotyczy uzyskanych uogólnień wyników, ponieważ odnoszą się tylko do danych, specyficznych warunków eksperymentu i nie mogą być traktowane jako uniwersalne.

Dlatego też, dla obserwacji zmian w procesie wychowawczym i dydaktycznym w szkole, gdzie, jak twierdzi W. Zaczyński (1995: 88), proces ten: „nie jest prostą sumą indywidualnych reakcji uczniów na bodźce jednostkowe, które możemy wywołać i obserwować w laboratoriach”, słusznym jest odwołanie się do *eksperymentu naturalnego*, zwanego również *eksperymentem pedagogicznym*. Warto dodać, że francuska typologia eksperymentów w naukach społecznych proponuje, obok rozważanego terminu eksperymentu laboratoryjnego, pojęcie eksperymentu w terenie⁸ (fr. *expérimentation sur le terrain*), który w swym opisie odpowiada eksperymentowi

7. C'est à la psychologie, surtout à la psychophysiologie allemande que l'on doit les progrès de l'expérimentation en laboratoire (Grawitz 2001: 79) [tłum.wł.].

8. Pisze o tym, na przykład, M. Grawitz (2001: 805).

naturalnemu. Biorąc pod uwagę złożoność sytuacji uczenia się i nauczania, należałoby jednak operować w edukacji pojęciem eksperymentu pedagogicznego (Łobocki 2006a, Łobocki 2006b, Zaczyński 1995 i in.) lub proponowanym przez S. Palkę pojęciem *próby eksperymentalnej*⁹ (S. Palka [w:] E. Zaręba 1998: 92).

W toku próby eksperymentalnej, badacz, wprowadza do analizowanej sytuacji nowy czynnik przy jednoczesnym koniecznym założeniu, że może on wywołać wyłącznie korzystne zmiany pedagogiczne. Słowo *korzystne*, jest bardzo ważne, gdyż nie zawsze w eksperymencie *sensu stricto* zakładano takie efekty. Aktualnie, etyka obowiązuje badacza, zarówno w naukach społecznych jak i ścisłych, ale znane są przykłady, które dowodzą, że jeszcze w latach 60 i 70 ubiegłego wieku niewiele mówiono o kryteriach moralnych prowadzonych badań w eksperymentach z udziałem ludzi¹⁰. Dzisiaj, celem badań w naukach społecznych może być wyłącznie poprawienie sytuacji, na przykład poprzez ożywienie praktyki pedagogicznej innowacyjnymi pomysłami. Warto zatem eksperymentować, nawet jeśli odstępuje się w naukach humanistycznych od wzorów eksperymentalnych stosowanych pierwotnie w naukach ścisłych i przyrodniczych. S. Palka (2006: 104) dopuszcza zastosowanie eksperymentu w ujęciu humanistycznym i empiryczno-analitycznym procesów dydaktyczno-wychowawczych wraz z jednoczesnym zastosowaniem metod ilościowych lub/i jakościowych. E. Zaręba (1998: 93) potwierdza wcześniejsze założenia, podkreślając, że: „próby eksperymentalne nie mają prowadzić do szerszych generalizacji czy znaczących odkryć pedagogicznych. Siła ich oddziaływania tkwi w wyznaczaniu pola do twórczej działalności pedagogicznej dla pedagogów i wychowawców”.

Na podstawie dotychczasowych rozważań, wydaje się, że z proponowanych w literaturze pojęć to właśnie pojęcie *eksperymentu pedagogicznego* jest zbliżone do proponowanego przez S. Palkę nowatorskiego określenia ukazującego humanistyczne oblicze tej metody tj. pojęcia *próby eksperymentalnej*. W celu podsumowania i usystematyzowania stosowanych definicji i opisów proponujemy poniższe zestawienie:

9. S. Palka, znając praktykę badań pedagogicznych i jej ograniczenia, proponuje, by dla typu badań pedagogicznych „nie spełniających wszystkich wymogów procedury eksperymentalnej, związanych z doбором losowym i pełną kontrolą nad zmiennymi ubocznymi” używać terminu „próba eksperymentalna”.
10. Profesor J. Brzeziński (w artykule pt. „Co wolno a czego nie wolno w eksperymentach z udziałem ludzi”, który ukazał się na łamach wydania specjalnego *Charakterów* nr 1/2007, poświęconego wielkim eksperymentom, napisał (str. 62-65): „Najsłynniejsze eksperymenty psychologiczne też budzą wiele wątpliwości[...]”. Wymienia nazwiska naukowców w dziedzinie psychologii, którzy przeprowadzili kontrowersyjne eksperymenty: prof. Ph. Zimbardo, prof. S. Milgram i in.: „zarówno Zimbardo, jak i Milgram popełnili bardzo poważny błąd. W konsekwencji narazili uczestników badania na przeżywanie silnego dyskomfortu psychicznego, a także („więźniowie” w badaniu Zimbardo) doświadczanie fizycznego znęcania się nad nimi przez „strażników”. Oni zgodzili się na udział w badaniu naukowym, ponieważ ufali Philipowi Zimbardo (który reprezentował tak poważną instytucję jak uniwersytet) i mieli uzasadnione prawo oczekiwać, że nic złego się im nie stanie. Zimbardo nie sprostał tym oczekiwaniom.[...] Dobrze się stało, że w 1973 roku psychologowie stworzyli kodeks, który wskazuje badaczom etyczne granice eksperymentowania z udziałem ludzi (APA, 1982)”.

Tab. 1. Porównanie badań laboratoryjnych i pedagogicznych

EKSPERYMENT LABORATORYJNY	EKSPERYMENT PEDAGOGICZNY zwany również naturalnym, terenowym lub próbą eksperymentalną
Stosowany w naukach ścisłych oraz psychologii i psychofizjologii	Stosowany w naukach społecznych i humanistycznych
Warunki eksperymentalne (specjalnie urządzone pomieszczenia)	Warunki naturalne (szkoła, zakład pracy i in.)
Możliwość całkowitego odizolowania grupy eksperymentalnej od kontrolnej	Trudno odizolować całkowicie grupę eksperymentalną od kontrolnej
Identyczność grupy eksperymentalnej i kontrolnej	Zapewnienie identyczności grup nie jest możliwe
Powtarzalność eksperymentu	Odtworzenie identycznej sytuacji jest niewykonalne
Wyniki można uogólniać	Wyników nie można uznać za uniwersalne
Możliwość wykluczenia wpływu czynników zewnętrznych	Interferencja czynników z zewnątrz
Czynniki (zmienne) nie zawsze pozytywne	Konieczność wprowadzenia wyłącznie czynników (zmiennych) pozytywnych
Absolutna wartość praktyczna i teoretyczna działań	Badania wyznaczają kierunki dla innowacyjnych działań pedagogicznych

Źródło: opracowanie własne

Badania prowadzone na gruncie dydaktyki nauczania języków obcych, sytuują się zatem po stronie badań pedagogicznych w terenie. Proponowane przez S. Palkę pojęcie *próby eksperymentalnej* wydaje się być najbliższe stosowanemu sposobowi działań w tym zakresie. Jednakże ze względu na szersze zastosowanie słowa *próba*, pojawiające się w nomenklaturze badawczej w określaniu *doboru próby*, oznaczającym „wyselekcjonowanie dla celów badawczych np. pewnej liczby osób wchodzących w skład ściśle określonej zbiorowości nazwanej populacją, którą badacz jest w szczególny sposób zainteresowany” (Łobocki 2006a: 169), istnieje ryzyko pomieszczenia pojęcia *próby eksperymentalnej* z pojęciem *próby badawczej*. Dlatego też, zaproponowaliśmy przyjęcie w naszych badaniach i w rozważaniach na temat metody eksperymentu w szeroko pojętej glottodydaktyce terminu: *eksperyment pedagogiczny w dydaktyce języków obcych*.

3. Uzasadnienie wyboru eksperymentu pedagogicznego do badań w dydaktyce i glottodydaktyce

Mimo opisanych trudności, zasadność wyboru tej metody dla badań prowadzonych w dydaktyce podkreśla wielu naukowców, w tym W. Zaczyński¹¹ (1995: 109), który

11. O wartości eksperymentu w pedagogice przekonuje nas dowodnie historia dydaktyki polskiej. Dzięki tej metodzie dydaktyka nie tylko przestała być swoistą publicystyką, ale wyszła daleko poza granice

docenia jej możliwości w rozpatrywaniu różnych zagadnień związanych z procesem nauczania, poczynając od środków dydaktycznych i metod, aż po organizację procesów nauczania. Z kolei E. Zaręba (1998: 96) uwydatnia skuteczność i celowość stosowania eksperymentu, odwołując się do dotychczasowych osiągnięć w tym zakresie: „stosowanie eksperymentu w pedagogice szczególnie powiodło się na terenie dydaktyki”. Opinie te podzielają również T. Pilch i T. Bauman (2001: 74) podkreślając, że metoda eksperymentalna „oddawała nieocenione usługi w rozwoju dydaktyki”.

Zapewne wszystkie pozytywne reakcje związane z zastosowaniem eksperymentu pedagogicznego wynikają z faktu, że wywołuje on z założenia polepszenie zastanego systemu i wzrost efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego. Z tej samej przyczyny nadaje się mu miano *eksperymentu twórczego*. Zakładany „efekt obserwowalnej poprawy w grupach eksperymentalnych wskutek wprowadzenia czynnika innowacyjnego usprawniającego proces uczenia się i nauczania”, daje podstawy, zdaniem H. Komorowskiej (1982: 109), do nazwania go jeszcze innym określeniem, a mianowicie: *eksperymentem innowacyjnym* (optymalizacyjnym)¹². Nie mniej ważne uzasadnienie wyboru tej metody badawczej, stanowi oczekiwana korzyść wynikająca z możliwości ingerowania w zastany układ glottodydaktyczny (Komorowska 1982: 120): „zaletą jest tu możliwość przyspieszenia procesów wiedzotwórczych w danej dyscyplinie, które – pozostawione naturalnemu biegowi – następowałyby bardzo wolno”.

Tytułem uzupełnienia rozważań na temat twórczego i innowacyjnego charakteru eksperymentu pedagogicznego, które to cechy są bezsprzecznie cenne, warto podkreślić, iż zdaniem zwolenników stosowania eksperymentu w dydaktyce (Palka 2006 i in.), metoda ta nie tylko wzbogaca wiedzę teoretyczną o nowe prawidłowości, ale równocześnie wiedzę i umiejętności nauczycieli. Ci ostatni, mogą wprowadzać innowacje właśnie dzięki pozyskanym prawidłowościom, gdyż tym sposobem praktyka znajduje oparcie w teorii.

Oprócz wielu walorów, eksperyment ma również swe słabsze strony, wynikające głównie z niemożliwości przestrzegania wszystkich kanonów¹³ stanowiących podwaliny jego metodologii, a sformułowanych przez J.S. Milla w *A System of Logic, Ratiocinative and Inductive* (1843). I choć propozycje Milla nigdy nie były w całości zastosowane i są dziś krytykowane jako przestarzałe i nienaturalne, to jednak każde ważne opracowanie z zakresu metodologii ogólnej badań naukowych odnosi się do nich, gdyż, jak zaznacza W. Zaczyński (1995: 92): „historia nauki dostarcza nam licznych przykładów użyteczności kanoniki millowskiej, nie traktowanej jednak literalnie”.

naszego kraju. Prace eksperymentalne polskich dydaktyków są tłumaczone na liczne języki obce, co jest zjawiskiem bez precedensu w historii naszej pedagogiki (Zaczyński 1995: 106).

12. H. Komorowska (1982: 109) w swojej książce zatytułowanej *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce* wyróżnia: „dwa typy eksperymentu ze względu na intencję eksperymentatora: eksperyment wiedzotwórczy ukierunkowany na dyskonfirmację, konfirmację albo falsyfikację określonej hipotezy czy zespołu hipotez o zależnościach przyczynowo - skutkowych w układzie glottodydaktycznym i eksperyment innowacyjny”.
13. Pięć kanonów J. S. Milla, to: metoda jedynej różnicy, metoda jedynej zgodności, metoda pośrednia różnicy lub połączona metoda zgodności i różnicy, metoda reszt oraz metoda zmian towarzyszących (cyt. za: Zaczyński, 1995: 91-92).

3.1. Kanonika millowska w metodzie eksperymentu

W celu poprawnej organizacji eksperymentu naturalnego przyjęto, że modele eksperymentalne powinny być zasadniczo opracowywane zgodnie z pierwszym kanonem J. S. Mill'a nazwanym *metodą jedynej różnicy*:

Gdy przypadek, w którym badane zjawisko zachodzi, i przypadek, w którym ono nie zachodzi, mają wszystkie okoliczności wspólne z wyjątkiem jednej, obecnej tylko w pierwszym przypadku; w takim razie okoliczność, którą się różnią oba te przypadki, jest skutkiem lub przyczyną, lub niezbędną częścią przyczyny owego zjawiska¹⁴.

O konieczności szczególnego uwzględniania kanonu jedynej różnicy w klasycznych eksperymentach pedagogicznych pisze wielu specjalistów (Palka 2006, Zaczyński 1995 i in.). Ich zdaniem krytyczna analiza kanonów pozwala stwierdzić, że najwyższą pewność wykrycia związków między zmiennymi daje właśnie zastosowanie kanonu jedynej różnicy. Dlatego też posługują się nim w badaniach eksperymentalnych badacze z różnych dyscyplin naukowych, w tym z zakresu pedagogiki. To, co zostało omówione dotychczas, jest klasycznym ujęciem eksperymentu jednoczynnikowego badającego wpływ jednego czynnika eksperymentalnego. W latach dwudziestych ubiegłego wieku pojawiła się koncepcja R. Fishera¹⁵ eksperymentu wieloczynnikowego, będącego podstawą badania równoczesnego wielu bodźców, nie znalazła ona jednak zastosowania w naszym badaniu, a zainteresowanych zachęcamy do sięgnięcia po istniejące opracowania w tym zakresie.

Jeśli chodzi o pozostałe kanony millowskie, to za główną trudność ich zastosowania w naukach społecznych przyjęto stwierdzenie, że nie można mieć pewności, iż zmiany są skutkiem bezpośrednim działań czynnika eksperymentalnego, a nie jakiegoś innego, o którego istnieniu nie wiadomo. Niemniej, dla dydaktyki nauczania języków obcych, uznanej jako dyscyplina integrująca wiedzę z różnych dziedzin, szczególnie cenne poznawczo i praktycznie jest stosowanie badań z jej pogranicza, w tym z nauk pomocniczych (pedagogiki, psychologii, socjologii), a taką metodą badawczą wydaje się być właśnie eksperyment pedagogiczny.

4. Propozycja organizacji badań metodą eksperymentu pedagogicznego

W świetle przedstawionych dotychczas argumentów eksperyment pedagogiczny jawi się jako skuteczna i obiecująca metoda w badaniach z pogranicza dydaktyki i nauk pomocniczych. Pomimo tego, stosowana jest ona w dydaktyce nauczania języków obcych niechętnie i nie cieszy się popularnością¹⁶ ze względu na przyczyny,

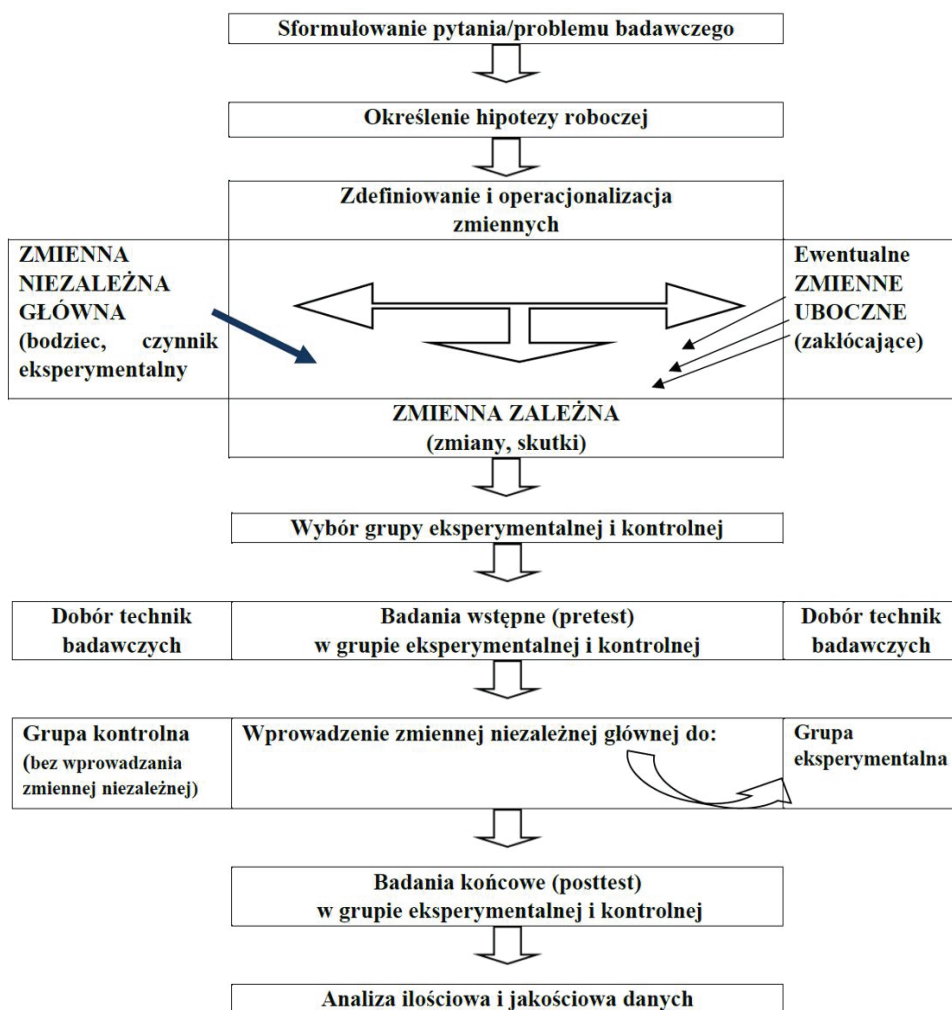
14. Kanon pierwszej metody jest cytowany za: Apanowicz J. 2002. *Metodologia ogólna*. Gdynia. Wydawnictwo Bernardinum.

15. Por. Sułek. A. 1979. *Eksperyment w badaniach społecznych*. Warszawa. PWN. 140 – 160.

16. M. Łobocki (2006b : 106) pisze: "Badania eksperymentalne [...] przeżywały u nas swój renesans, poczynając od przełomu lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych. Niestety już w drugiej połowie lat siedemdziesiątych daje się zauważyć wyraźny regres pod tym względem, który trwa nieustannie do tej pory. W niektórych zaś ośrodkach naukowo-badawczych obserwuje się nawet nieprzezwyciężoną do nich niechęć, podobnie jak do związanych z nimi badań ilościowych".

które pojawiły się już w naszych rozważaniach, a wiążą się one szczególnie z trudnościami natury organizacyjnej oraz merytorycznej. Mimo pewnych uciążliwości i czasochłonności badań eksperymentalnych, warto podjąć wyzwanie i zastosować opisaną metodę w praktyce, opierając się na klasycznym schemacie jej realizacji zilustrowanym poniżej.

Rys. 1. Etapy eksperymentu pedagogicznego



Źródło: opracowanie własne

Przeprowadzenie eksperymentu wiąże się z określeniem zmiennych, które są uwzględnione w badaniach. Eksperyment pedagogiczny jest zazwyczaj metodą badania zależności między jedną lub kilkoma celowo dobranymi *zmiennymi niezależnymi*, zwanymi również oddziaływaniami natury dydaktyczno-wychowawczej (Łobocki 2006a: 237) czy też czynnikami przyczynowymi (Komorowska 1982: 87), a *zmiennymi zależnymi*, czyli określonymi skutkami w sferze zachowań i postaw osób badanych, produktami finalnymi oraz efektami kształcenia, jakie powstają w wyniku tych oddziaływań.

Przy czym naukowcy podkreślają, że nie jest możliwe dokonanie absolutnej klasyfikacji zjawisk z podziałem na zmienne niezależne oraz zależne i dlatego, w każdym projekcie badawczym, prowadzący musi samodzielnie stworzyć własną klasyfikację w oparciu o cel badań. Kontrolowanie i weryfikowanie zależności pomiędzy różnymi zmiennymi określa *hipoteza robocza ogólna*, a nierzadko kilka hipotez ją uszczegóławiających. Stąd konieczność ich sformułowania, przed określeniem zmiennych. Precyzyjnie określone zmienne i świadomość funkcjonujących lub mogących zafunkcjonować między nimi zależnościami znajdują swój wyraz w ściśle określonych hipotezach.

Do zmiennych należy odpowiednio dobrać wskaźniki, a więc zjawiska lub zdarzenia, na podstawie których wnioskuje się, że występuje określona zmienna (Komorowska 1982: 92). Wskaźniki bywają różne, jednak zwyczajowo stosowany jest podział na trzy typy: empiryczne, definicyjne i inferencyjne¹⁷ (Nowak 1965: 250). Stosunkowo często badacze posługują się wskaźnikami mieszanymi. W przypadku użycia tego typu wskaźników ich liczba powinna być bardzo duża, gdyż różnorodność i wielość wzajemnie się kontrolują i zwiększają tym samym rzetelność wnioskowania.

Istotnym krokiem jest też właściwy dobór próby badawczej. W literaturze przedmiotu podawane są zazwyczaj trzy sposoby dokonywania doboru próby:

- 1) dobór celowy, polegający na wyborze określonych osób do grupy badawczej
- 2) dobór na podstawie zgłoszeń ochotników
- 3) dobór osób w sposób losowy

Uznaje się, że jedynie losowy dobór osób gwarantuje uzyskanie próby reprezentatywnej (Brzeziński 2006: 231). Jednakże naukowcy przyznają, że istnieją takie sytuacje, w których z konieczności należy stosować dobór celowy osób. W celowym doborze próby o tym, kto weźmie udział w badaniu decyduje sam badacz, a nie tak jak w losowym doborze próby, gdzie stosuje się określony schemat losowania. Przy

17. Wskaźniki *definicyjne* wskazują na rodzaj powiązania wskaźnika z wartością wskazywaną. Za ich pomocą definiowana jest cecha mająca być przedmiotem badania. Dobór wskaźnika do określonego zjawiska polega na uprzednim zdefiniowaniu pojęcia tego zjawiska, które wskaźnik ma wyrażać, np. liczba wyborów ucznia. Wskaźniki *empiryczne* są wtedy, gdy zarówno cecha wskazywana jak i wskaźnik dają się zaobserwować. Tym samym relacja zachodząca między wskaźnikiem a cechą wskazywaną ma charakter związku empirycznego, rozstrzygalnego bezpośrednio na podstawie dokonanych obserwacji. Zaletą tych wskaźników jest to, że łatwo stwierdzić ich istnienie. O wskaźniku *inferencyjnym* mówimy wtedy, gdy wskaźnik nie definiuje zjawiska wskaźnikowego i nie jest ono obserwowalne. O wystąpieniu danego zjawiska wnioskujemy w sposób pośredni, tzn., że dane zjawisko zaszło, choć ma ono charakter właściwości ukrytej.

wyborze, badacz kieruje się posiadaną wiedzą o interesującej go populacji i dokładnym rozpoznaniem osób zakwalifikowanych do badań. Podkreślić należy, że celowy dobór próby raczej rzadko kiedy jest w stanie zapewnić jej wystarczającą reprezentatywność. Jednakże w przypadku badań jakościowych lub jakościowo-ilościowych dopuszczalne jest pobranie próby właśnie w ten sposób. Zwykle też celowo dobiera się do badań – zarówno jakościowych jak i ilościowych – szkołę lub placówkę opiekuńczo-wychowawczą (Łobocki 2006a: 179). Jest to związane z uzyskaniem zgody przez badacza, wyrażonej przez dyrektora szkoły lub placówki, na przeprowadzenie badań. O zgodę na przeprowadzenie badań może wystąpić uczelnia. W przypadku braku takiej zgody, badacz byłby zmuszony do rezygnacji z badań lub przełożenie ich na czas późniejszy. Toteż w badaniach pedagogicznych i dydaktycznych docenia się zarówno celowy dobór badanych osób jak i terenu badań. Dopuszcza się, że ostateczna decyzja, co do wyboru terenu badań zależy od możliwości kontroli przebiegu eksperymentu w celu zagwarantowania jego trafności wewnętrznej. Jeżeli eksperyment jest organizowany przez pojedynczego badacza, a nie ekipę badawczą, kontrola jego przebiegu w wielu szkołach, położonych w różnych częściach kraju, byłaby niezwykle żmudna, a wręcz niemożliwa.

Trudno jest podać konkretne wymogi liczbowe dotyczące próby badawczej, gdyż rzadko są podawane w opracowaniach z dziedziny metodologii badań humanistycznych. Podjęła to wyzwanie, na niwie glottodydaktyki, jako pierwsza H. Komorowska (1982: 239–240) precyzując, że: „najmniejsza grupa, na której można w sensowny sposób dokonać obliczeń statystycznych (przy 10-osobowej grupie błąd u jednej osoby zaniża wynik o 10%), to około 35 jednostek”. Dalej Komorowska podkreśla, że „jeśli badanie ma mieć sens praktyczny i teoretyczny zarazem – należy je prowadzić na kilkunastu przynajmniej grupach czy klasach” (Komorowska 1982: 240). Można się również odnieść do wielkości próby sugerowanej przez M. Łobockiego (2006a: 182): „W zasadzie przyjmuje się, że próba powinna liczyć co najmniej 30 osób. Złożoną z mniej niż 30 osób, zalicza się do „małej próby”. Próba zaś obejmująca więcej niż 30 osób, a nie przekraczająca 100 osób, zaliczana jest do przejściowej próby, natomiast składająca się z więcej niż 100 osób stanowi „dużą próbę”. Liczby te potwierdza też najnowsze opracowanie W. Wilczyńskiej i A. Michońskiej-Stadnik (2010: 156). Zakłada się, że większą wiarygodność wnioskowania z opisu i analizy materiału badawczego zapewnia duża próba, a nie przejściowa, czy też mała.

Utworzenie z próby badawczej dwóch *grup równoległych*, a więc *grupy eksperymentalnej* i *grupy kontrolnej* jest uznawane za „najpopularniejszy rodzaj eksperymentu” (Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010). Obydwie grupy powinny być możliwie najbardziej jednorodne pod względem wielu łączących je cech, ważnych dla uzyskania wiarygodnych wyników badań. Sprawdzenie jednorodności grupy możliwe jest za pomocą odpowiednio skonstruowanych narzędzi badawczych.

W grupie eksperymentalnej wprowadza się wybrane działanie dydaktyczne (czynnik eksperymentalny traktowany jako zmienna niezależna). W naszym przypadku była to praca z *Europejskim Portfolio Językowym* w celu rozwinięcia u uczniów określonych kompetencji kluczowych. Natomiast grupa kontrolna nie pracowała z tym narzędziem. Celowo nie wprowadza się do niej czynnika eksperymentalnego, gdyż rola grupy kontrolnej ogranicza się do bycia punktem odniesienia dla grupy

eksperymentalnej. W obu grupach dokonuje się pomiaru zmiennych zależnych we wstępnej (*pretest*) i końcowej fazie eksperymentu (*posttest*).

Czas trwania eksperymentu zależy od wielu czynników. W przedmiotowym badaniu oparto się na wskazówkach autorów *Europejskiego Portfolio Językowego*, którzy określili, że pierwsze efekty pracy można zauważyć po minimum jednym semestrze stosowania tego narzędzia, dlatego też prowadzony eksperyment trwał cały rok szkolny.

W trosce o osiągnięcie rzetelności, trafności i wiarygodności uzyskanych wyników badań, zaleca się kontrolę ugruntowania wytworzonych w wyniku eksperymentu wiedzy i umiejętności poprzez *triangulację metod* (Konarzewski 2000: 33), polegającą na porównaniu danych zebranych różnymi metodami i technikami, a następnie poddanie ich analizie ilościowej i jakościowej. Dlatego też, podczas przeprowadzonego przez nas eksperymentu, zastosowano zarówno ilościowe jak i jakościowe metody zbierania danych. Dane ilościowe zostały zebrane *metodą sondażu w formie pisemnej* poprzez badania ankietowe. Podstawą zastosowanej ankiety, którą posłużono się do badań był kwestionariusz, w którym zadano głównie pytania zamknięte (poddane później ilościowej obróbce statystycznej), ale także pytania otwarte, które posłużyły do badań jakościowych. Pytania zamknięte zadano w rozmaitej formie: z wyborem, ze skalowaniem, w skali Likerta i z rangowaniem. Zasadniczym uzupełnieniem danych uzyskanych w grupowych badaniach ankietowych na ciągu eksperymentalnym i kontrolnym stanowiły badania indywidualne, w których uwzględniono przede wszystkim następujące metody i techniki: obserwację, metodę sondażu (*wywiad*), metodę dialogową (*rozmowę*) oraz analizę dokumentów.

Jak widzimy zbudowanie warunków dla prawidłowego przeprowadzenia eksperymentu jest procesem wieloetapowym i mozolnym, wymagającym długiego okresu przygotowawczego. Jednakże uciążliwość badań eksperymentalnych jest, w dużej mierze, rekompensowana użytecznością wprowadzanych z ich pomocą zmian w procesie nauczania i uczenia się.

5. Podsumowanie

Proponowane w ramach eksperymentów pedagogicznych nowatorskie metody lub formy nauczania i uczenia się stanowią często źródło inspiracji dla różnych innowacji dydaktyczno-wychowawczych. Wdrożenie założeń i koncepcji, opartych na wybranych teoriach, w szeroko pojętą praktykę nauczania i uczenia się, jest niezwykle ważne zarówno dla rozwoju naukowego glottodydaktyki, jak i dla unowocześnienia pracy z uczniami i studentami. Dlatego też, oprócz możliwości uzyskania rzetelnych wyników badań, zastosowanie eksperymentu pedagogicznego przybliża realizację postulatów wielu badaczy oraz nauczycieli praktyków o dostępności i przydatności wzajemnych oddziaływań.

BIBLIOGRAFIA

- Apanowicz J. 2002. *Metodologia ogólna*. Gdynia. Wydawnictwo Bernardinum.
- Bernard C. 1966. *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*. Paris. Garnier-Flammarion.
- Brzeziński J. 2006. *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cook T. & Campbell D. 1979. *Quasi-Experimentation. Design and Analysis Issues for Field Setting*. Boston. Houghton Mifflin Company.
- Grawitz M. 2001. *Méthodes des sciences sociales*. Paris. Éditions Dalloz.
- Komorowska H. 1982. *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Warszawa. PWN.
- Konarzewski K. 2000. *Jak uprawiać badania oświatowe: Metodologia praktyczna*. Warszawa. WSiP.
- Łobocki M. 2006a. *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łobocki M. 2006b. *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mialaret G. 2004. *Les méthodes de recherche en science de l'éducation*. Paris. Presse Universitaire de France.
- Nowak S. 1965. Pojęcia i wskaźniki. In Nowak S. *Studia z metodologii nauk społecznych*. Warszawa. PWN. 245-285.
- Palka S. 2006. *Metodologia, badania, praktyka pedagogiczna*. Gdańsk. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pilch T. & Bauman T. 2001. *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa. Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Sulek A. 1979. *Eksperyment w badaniach społecznych*. Warszawa. PWN.
- Wilczyńska W. & Michońska-Stadnik A. 2010. *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków. Wydawnictwo Avalon.
- Zaczyński W. 1995. *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa. WSiP.
- Zaręba E. 1998. Eksperymenty i próby eksperymentalne w pedagogice. In Palka S. *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Kraków. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. 89-97.

Pedagogical experiment in didactics of foreign language teaching

ABSTRACT: The aim of this article is to draw attention to the important role of one of the research methodologies, namely the pedagogical experiment which is still not appreciated enough on the ground of research in foreign language didactics.

We will shortly analyse the similarities and differences between the classic laboratory experiment model, carried out mainly in natural sciences, and the pedagogical model, primarily associated with human sciences. We will then assess the strengths and certain challenges in the proper use of this method in teaching didactics. We will also propose a specific model of organising research through experiment methodology which guarantees achieving accurate research results.

Przeformułowanie w badaniach glottodydaktycznych¹

1. Uwagi wstępne: specyfika badań z wykorzystaniem przeformułowania w przyswajaniu i uczeniu się języków

W badaniach nad przyswajaniem języka pierwszego dąży się do rozwijania wiedzy o nabywaniu językowych kompetencji komunikacyjnych dziecka na kolejnych etapach jego rozwoju poznawczego. Skupiają się one na uchwyceniu, wyłonieniu i opisie specyfiki powiązań między osobowymi procesami budowania języka w funkcji komunikacyjnej oraz reprezentatywnej a czynnikami zewnętrznymi (społeczno-kulturowymi). Celem badań glottodydaktycznych jest natomiast zrozumienie, jak przebiega rozwój językowych kompetencji komunikacyjnych uczących się języka obcego. Zważywszy na kontekst uczenia się/nauczania, rozwijanie tych kompetencji zależne jest od stymulacji językowej, osobistych celów, a także potencjału językowego i poznawczego osoby uczącej się wynikających z jej uprzednich doświadczeń uczenia się języków w ogóle (języka ojczystego, a także kolejnych języków obcych). Wspólnym mianownikiem badań w obszarze akwizycji języka i glottodydaktyki jest zatem pytanie: *Jak użytkownik języka konceptualizuje formę językową i znaczenie, żeby móc tworzyć wypowiedzi zgodne:*

- a) z regułami gramatycznymi, leksykalnymi, fonetycznymi języka, który nabywa lub którego się uczy;
- b) z normami społecznego komunikowania (gatunki i typy dyskursu) obowiązującymi w danej sytuacji?

Kwestiom tym towarzyszy też niejednokrotnie pytanie o tożsamość vs odrębność odnośnych procesów poznawczych, w tym również strategii wykorzystywania dostępnych danych językowych.

1. Niniejszy artykuł powstał na podstawie pierwszego rozdziału książki Katarzyny Karpińskiej-Szaj, Bernadety Wojciechowskiej, Agaty Lewandowskiej i Aldony Sopaty pt. *Reformulation in foreign language learning* (2019, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM), będącej pokłosiem projektu Narodowego Centrum Nauki *Harmonia* UMO-2015/18/M/HS2/00101, pt. „Przyswajanie złożoności językowej w nauczaniu/uczeniu się języków obcych”.

Bliskość problematyki, jaką zajmuje się akwizycja języka i glottodydaktyka sprawia, że refleksja i badania prowadzone na gruncie jednej dyscypliny stają się naturalnym źródłem inspiracji badawczych dla drugiej. Inspiracje te nie powinny polegać jednak na bezpośrednim wykorzystaniu wyników w nowym/innym kontekście, czy też na nowym/innym odczytaniu wniosków z badań osiągniętych analogicznymi metodami i narzędziami. Mogą one natomiast dotyczyć śledzenia i analizy stawianych pytań badawczych oraz narzędzi używanych w dociekaniach nad przyswajaniem języka z perspektywy wyzwań uczenia się/nauczania języków obcych w określonych sytuacjach dydaktycznych. W obu tych dyscyplinach wykorzystywanym narzędziem badawczym może być przeformułowanie.

W przyswajaniu języka przeformułowanie jest przede wszystkim wykorzystywane w metodach eksperymentalnych opartych na konkretnych hipotezach dotyczących ilości i jakości struktur językowych w wypowiedziach dzieci na kolejnych etapach rozwojowych uzyskanych na podstawie materiału wyjściowego. Przeformułowanie jest w tych badaniach definiowane w kategoriach językoznawczych jako odtworzenie/przekształcenie konkretnych struktur językowych. Jednak w całościowym opisie procesu przyswajania języka użycie przeformułowania jako narzędzia badawczego wykazuje pewne ograniczenia, gdyż dane eksperymentalne choć świadczą o jakości produkowanych wypowiedzi, nie tłumaczą procesów rozumienia/pojmowania języka. Z założenia zresztą badania te skupiają się na otrzymanym produkcie – wypowiedziach przeformułowanych przez dzieci (Martinot i in. 2016; Martinot i in. 2018), abstrahując od ich wewnętrznych motywacji, uwarunkowań i dynamiki procesów poznawczych, które wpływają na jakość wykonanego zadania. Interpretacja przeformułowanych wypowiedzi dzieci pod kątem procesów poprzedzających ich produkcję implikuje jednak stawianie kolejnych hipotez wymagających weryfikacji eksperymentalnej, a także zastosowania technik badawczych umożliwiających uzyskanie uzupełniających danych.

W przeciwieństwie do badań akwizycyjnych glottodydaktykę interesuje nie tylko to, jak rozwija się abstrakcyjny system języka, repertuar struktur i reguły ich kombinacji, ale przede wszystkim to, jak rozwija się umiejętność ich użycia w zmiennych sytuacjach społeczno-kulturowych. W nauce języka obcego chodzi bowiem o używanie mniej lub bardziej złożonych struktur językowych ze względu na ich funkcje dyskursywne oraz jako rezultat operacji intelektualnych zaangażowanych w konstruowanie znaczenia. W konsekwencji, w perspektywie glottodydaktycznej dużo bardziej pożądane wydaje się wykorzystanie techniki przeformułowania w ujęciu dyskursywnym. Wszak repertuar struktur leksykalno-składniowych w nauce języka obcego nie może być budowany wyłącznie w odniesieniu do specyfiki systemu języka. Przeciwnie, w konkretnych działaniach mownych skuteczność komunikacyjna uwarunkowana jest rozpoznaniem i odwołaniem się do funkcji dyskursywnej przyswajanych struktur. Ekonomia nauki języka obcego i wypowiadania się w tym języku będzie więc zależała w dużej mierze od tego, jak uczący się będzie postrzegał zależności między formą a treścią, między funkcją a strukturą, między regułą językową a normą dyskursywną. Przeformułowanie umożliwia obserwowanie wspomnianych zależności w konkretnych działaniach ucznia. Ze względu na tę właściwość stanowić może ono równocześnie technikę nauczania/uczenia się

skupiającą uwagę ucznia na istotnych parametrach językowych i dyskursywnych usłyszaney/przeczytanej wypowiedzi, zgodnie z zadaniem wymagającym wykorzystania jej elementów w wypowiedzi własnej (przeformułowanej).

W artykule postaramy się zarysować korzyści i ograniczenia przeformułowania w ujęciu językoznawczym, tak jak jest ono stosowane w studiach nad akwizycją języka. Następnie na podstawie sformułowanych problemów badawczych i celów badań w kategoriach specyficznych dla glottodydaktyki zdefiniujemy nowe obszary eksploracji przeformułowania w nauczaniu/uczeniu języków obcych.

2. Zastosowanie językoznawczego modelu analizy przeformułowania w badaniach akwizycyjnych

Przykładem badań akwizycyjnych z wykorzystaniem przeformułowania są badania nad przyswajaniem złożoności językowej w języku ojczystym. W tym punkcie przedstawiamy pokrótce metodologię projektu badawczego *La complexité linguistique de 6 à 14 ans. Acquisition, production, traitement* koordynowanego przez Claire Martinot². Badania te oparte są na językoznawczym modelu analizy, dla którego podstawą jest dystrybucjonizm w ujęciu Harrisa (2007 [1988]).

Celem badania było zebranie korpusu językowego i określenie na jego podstawie potencjału językowego dzieci w poszczególnych przedziałach wiekowych. Założono, że nabywanie języka ojczystego przez dziecko odbywa się w toku przeformułowań wypowiedzi cudzych. Zgodnie z tą hipotezą opracowano protokół badawczy, który zasadza się na przeformułowaniu tekstu wyjściowego, opowiadania, zawierającego złożone predykcje (zob. Martinot 2016). Przeformułowanie w omawianym projekcie zdefiniowano jako „proces odtworzenia wypowiedzi, w której elementy zachowane z wypowiedzi źródłowej łączą się z elementami zmodyfikowanymi w stosunku do tej wypowiedzi. Modyfikacja może dotyczyć poziomu leksykalnego, składniowego lub semantycznego” (Martinot 2012 [1994]: 65). Zebrane dane z odtworzonych ustnie wypowiedzi dzieci poddano transkrypcji, a następnie analizowano pod kątem typów przeformułowań (operacji językowych) i stopnia złożoności wykorzystanych struktur językowych. Przedmiotem analizy były więc zmiany w sposobie traktowania danych wejściowych (ang. *input*) w wypowiedziach dzieci (ang. *output*). Tak rozumiane przeformułowanie odnosi się do procesów wewnątrzjęzykowych z pominięciem ich kognitywnych uwarunkowań. Chociaż kognitywne aspekty tych procesów nie były przedmiotem modelowania w omawianym projekcie, przyjęto za Wygotskim (1989 [1934]), że dziecko nie imituje, ale korzysta w twórczy, sobie właściwy sposób z obecnych w otoczeniu danych. Oznacza to pomijanie jednych elementów, wybieranie lub przekształcanie innych i wreszcie wykorzystanie ich w swojej własnej wypowiedzi. Założono, że różnica między tekstem dostarczonym a tekstem wytworzonym umożliwia wgląd w możliwości i w zasoby językowe dziecka, ich złożoność i rozległość.

2. Projekt ten jest zadaniem badawczym grupy z Uniwersytetu Paris Sorbonne, a uczestniczyły w nim ośrodki badawcze z Francji, Włoch, Chorwacji, Polski (zob. Martinot i in. 2018).

Analizę otrzymanych danych prowadzono każdorazowo w granicach poszczególnych predykcji, na które podzielono uprzednio tekst wyjściowy i analogicznie tekst przeformułowany³. Przyjęta jednostka analizy miała więc charakter stricte językowy a nie tekstowy czy, jeszcze szerzej, dyskursywny. Eksploracja zebranego materiału skupiała się na prymarnych jednostkach języka (przede wszystkim leksyki i składni) z pominięciem ich funkcji tekstowej i dyskursywnej. Przyjęte rozwiązania były spójne z celem badania, jakim była diagnoza używanych w różnych grupach wiekowych struktur pod kątem ich złożoności językowej, a nie spójności czy dyskursywnej adekwatności wypowiedzi.

W typologii przeformułowań uwzględniono rodzaj operacji dokonanej na materiale wyjściowym, a także językowy przedmiot przeformułowania (leksykę, składnię). Przeformułowania miały zatem charakter mikrostrukturalny, a wyróżnione kategorie rozdzielały w nich, z pominięciem powtórzeń, aspekt gramatyczny (strukturę morfosyntaktyczną) od aspektu semantycznego (w tym interpretacyjnego).

Zastosowanie wyłoniętego w toku badań teoretycznych językoznawczego modelu analizy złożoności językowej w przeformułowaniach wymagało jednoznacznego przypisania przekształceń dokonanych przez dzieci albo do kategorii semantycznej albo gramatycznej. W przypadku, gdy dane przeformułowanie nosiło znamiona zintegrowanej modyfikacji w obu kategoriach, badacz musiał zdecydować, która z operacji jest dominująca. Posłużmy się przykładem, by unaocznić trudność w klasyfikacji materiału. Wiele dzieci przeformułowało predykcję [P2b] *której nikt dotąd nie widział* za pomocą przymiotnika „nowa”: (...) że dziewczynka była nowa (np. Natalia, 6 lat). Przykład ten zakwalifikowano jako parafrazę syntetyczną składniową. Można jednak stwierdzić, że wyrażenie „nowa dziewczynka” lub „nowa uczennica” ma również charakter interpretacyjny w stosunku do tekstu wyjściowego i do całego opowiadania, które dotyczy życia szkolnego i z tego powodu, mogłoby zostać zakwalifikowane jako parafraza syntetyczna semantyczna.

Tego rodzaju napotkane dylematy metodologiczne zwracają uwagę na złożoność procesu przeformułowania oraz uświadamiają zakres redukcji, jakim jest on poddawany ze względu na zastosowany protokół badawczy. Ograniczenia te polegają na traktowaniu złożoności językowej jako cechy wyłącznie systemowej, bez uwzględnienia kontekstu dyskursywnego użycia. I choć prawdą jest, że przedmiotem badania są jedynie zasoby językowe a nie kompetencja komunikacyjna, to jednak trudno pominąć fakt, że w mowie dobór struktur o różnym stopniu złożoności dokonuje się nie tylko w oparciu o dostępny repertuar środków językowych. Dokonuje się on także w relacji do dyskursu, a więc do języka jako środka używanego zawsze w mniej lub bardziej zinstytucjonalizowanych formach komunikacji i w pewnym stopniu wybieranych na podstawie odnośnej normy społecznej.

Ponadto, wyłonięte w przeformułowaniach dzieci zachowania językowe analizowano, abstrahując od uwarunkowań wewnętrznych dziecka i jego indywidualnych celów przeformułowania. Poddanie analizie wyizolowanych jednostek stanowi dodatkowe ograniczenie dla wyprowadzonych wniosków. Im bardziej bowiem

3. Na przykład pierwsza sekwencja opowiadania wyjściowego została podzielona na 4 proste predykcje: [P1a] *Pani weszła na szkolne podwórko*; [P1b] *później niż zwykle*; [P2a] *trzymała za rękę dziewczynkę*; [P2b] *której nikt dotąd nie widział*.

kontrolujemy sytuację eksperymentalną, eliminując wpływ kontekstu, tym większe ryzyko oddalenia się od rzeczywistych warunków użycia języka. Do takich rzeczywistych cech kontekstowych, wykluczonych z omawianego tutaj protokołu, i stanowiących paradoksalnie o jego metodologicznej poprawności, można na przykład zaliczyć dostosowywanie wypowiedzi do odbiorcy (jego wieku, reakcji) w sytuacji naturalnej i jego brak w omawianej sytuacji eksperymentalnej. Podobnie ze względu na charakter badania pominięto wszelkie dane dotyczące interpretacji zadania przeformułowania przez konkretne dziecko oraz jego indywidualne możliwości zapamiętywania czy radzenia sobie z nowością sytuacji. Nie można jednak wykluczyć, że te pominięte elementy miały wpływ na jakość przeformułowania. W tej konkretnej sytuacji badawczej jest przecież możliwe, że dziecko, które słabo odtworzyło historijkę, pokazując jedynie ubogie środki językowe, jest np. mało odporne na stres, albo z jakiegoś powodu nie chciało współpracować z eksperymentatorem, było zmęczone, chore, nie widziało powodu, by się zaangażować w zadanie itp. Przyczyn tych może być bardzo wiele i można je uwzględnić jedynie (choć pewnie i tak tylko w ograniczonym zakresie) w badaniach jakościowych połączonych z wywiadem.

Z powyższej refleksji nie należy jednak wyciągać pochopnie wniosku, że omawiany projekt akwizycyjny nie spełnia wymogów metodologicznych, czy też, że nie wnosi ciekawych informacji. Przeciwnie, wyniki uzyskane przez zastosowanie językoznawczego modelu analizy wydają się z wielu względów wartościowe, szczególnie, jeśli formułując wnioski, uwzględni się wskazane ograniczenia. Zebrane dane pozwoliły nie tylko wskazać na istotne różnice w złożoności wypowiedzi dzieci w zależności od wieku, lecz także dały podstawy do sformułowania pewnych tendencji ogólnych co do sposobu wykorzystania materiału wyjściowego przez dzieci w ich własnej wypowiedzi (zob. Martinot i in. 2018). Ograniczenie do obserwowalnych zachowań językowych i unikanie spekulowania o wewnętrznych procesach kognitywnych zdaje się zapewniać obiektywizm. To jednak, co stanowi o atrakcyjności tej metodologii, stanowi też o jej słabości w kontekście uczenia się języka, szczególnie jeśli się chcemy dowiedzieć nie tylko jakie są zachowania językowe dzieci, ale dlaczego zachowują się w taki czy inny sposób i jakie ma to znaczenie dla rozwoju ich kompetencji językowych.

Niedosyt odczuwany w badaniach akwizycyjnych prowadzonych według modelu językoznawczego skłonił nas do połączenia poczynionych obserwacji i rozważenia ich bardziej całościowo, tj. w stosunku do całego tekstu oraz uwarunkowań poznawczych dziecka. Oznacza to konieczność głębszego wniknięcia w charakterystykę dyskursywną (a nie tylko językową) zaproponowanego do przeformułowania tekstu oraz w jego funkcjonowanie w dyskursie dydaktycznym. Ten ostatni aspekt dotyczy także uchwycenia istotnych parametrów sytuacji odtwarzania oraz postrzegania teŹe (role, cele itd.) przez dzieci jako determinującej w dużym stopniu ich wybory językowe. Oznacza to, że w analizie odtworzonego opowiadania można, a wręcz należy wziąć pod uwagę poziom kompetencji narracyjnej (znajomość tekstu w odniesieniu do gatunku dyskursywnego), etapu rozwojowego dziecka/ucznia (rozwój poznawczy – pojemność pamięci, sterowanie uwagą), celu odtwarzania czy stopnia zaangażowania w zadanie. W perspektywie rozwoju poznawczego dziecka, ciekawe jest też pytanie, w jaki sposób interakcje z dzieckiem na temat przeformułowań

wpływają na rozwijanie jego świadomości językowej jako użytkownika dyskursu w określonej sytuacji. I wreszcie, z pedagogicznego punktu widzenia, cenne byłoby rozpoznanie, w jaki sposób wykorzystać przeformułowania dla rozwoju poznawczego i językowego dzieci w ich edukacji językowej.

Krytyczna analiza procedury badawczej w opisanym wyżej projekcie dokonana *ex post* stała się dla nas inspiracją dla opracowania procedury badań w glottodydaktyce. Dokonana analiza bowiem pozwoliła nam dostrzec potencjał przeformułowania nie tylko jako narzędzia eksperymentalnego, lecz także jako indywidualnej strategii rozwoju językowego będącej reakcją na wypowiedzi innych. Właśnie ze względu na tę charakterystykę przeformułowanie może być atrakcyjne dla glottodydaktyki pod warunkiem, że zostanie ono zredefiniowane w ramach protokołów badawczych podporządkowanych celom badawczym tej dziedziny.

3. Glottodydaktyczny potencjał przeformułowania

Technika przeformułowania była i wciąż jest przedmiotem zainteresowania badawczego i to zarówno w akwizycji języka szkolnej edukacji (fr. *langue de scolarisation*) (zob. Lahire 1992; Le Cnuff 2008), jak i w kontekście nauczania języka obcego (np. Swain 1995, Swain i Lapkin 2002).

W odniesieniu do szkolnej edukacji w ostatnich latach kładzie się nacisk na rozwijanie języka w funkcji poznawczej oraz ustalenie warunków celowego wykorzystania przeformułowania przez uczniów i nauczycieli jako techniki wspomagającej konceptualizację. W tej perspektywie bada się interakcje dydaktyczne pod kątem rodzaju przeformułowań nauczyciela, ich roli we wzmacnianiu pozytywnych zachowań językowych uczniów oraz stymulowaniu ich działań metajęzykowych. Początkowo skoncentrowane na wzbogacaniu składni i leksyki, badania te ewoluują w kierunku jednostek wyższego rzędu (tekstowych, dyskursywnych), a także włączają w orbitę swoich zainteresowań problematykę rozwijania umiejętności metadyksursywnych w odniesieniu do dyskursu szkolnego.

Drugi wspomniany obszar badań sytuuje się w obrębie SLA (ang. *Second Language Acquisition*). Jest on znacznie szerszy i ma już długą tradycję. Swoimi korzeniami sięga do koncepcji Krashena (1977, *input hypothesis*) rozwijanej później i weryfikowanej przez Schmidta (1990, *noticing hypothesis*), Schmidta i Frotę (1986, *noticing the gap*) oraz Swain (1995, *output hypothesis*)⁴. W badaniach tych technika przeformułowania stanowi centralny element protokołu badawczego. Prace te są powszechnie znane, ograniczymy się więc tutaj jedynie do wskazania podstawowych rozróżnień, by na ich tle pokazać innowacyjny charakter naszej propozycji.

Przeformułowanie wykorzystuje się w dwóch głównych typach zadań (zob. Thornbury 1997; Pawlak 2011). Pierwsze z nich (ang. *reformulation tasks*) stosowane jest głównie w rozwijaniu kompetencji pisania i zawiera trzy podstawowe etapy:

- sformułowanie tekstu w języku obcym przez ucznia,

4. Przegląd tych badań w odniesieniu do zadania przeformułowania można znaleźć w publikacji Pawlaka z 2011 roku.

- przeformułowanie tegoż tekstu przez nauczyciela z jak najwierniejszym zachowaniem znaczenia i wymogów formalnych języka,
- porównanie obu tekstów przez ucznia w celu dostrzeżenia elementów wymagających poprawy.

Warto zauważyć, że w zadaniu tym odwrócona jest tradycyjna kolejność nauki języka, która zakłada najpierw ćwiczenie poprawności, a potem nabywanie płynności. Drugi typ zadań (ang. *reconstruction tasks*) polega, w swoim zasadniczym kształcie, na:

- odtwarzaniu przeczytanego lub/i wysłuchanego tekstu modelowego przez ucznia;
- porównywaniu wersji oryginalnej i przekształconej.

Zadanie to kieruje uwagę ucznia przede wszystkim na procesy niższego rzędu (ang. *bottom up*), angażując jednocześnie procesy wyższego rzędu. Towarzyszące mu interakcje mają na celu uświadomienie uczniowi braków środków językowych niezbędnych do oddania znaczenia wypowiedzi. W obrębie tego typu zadania wypracowano jego wiele odmian (np. *dictogloss*, *jigsaw task*, *dictowatch* itp.).

Oba typy zadań, chociaż nie wykluczają aspektów dyskursywnych i gatunkowych, nastawione są głównie na rozwijanie kompetencji językowej (struktur leksykalno-gramatycznych). Ich zaletą jest pobudzanie aktywności poznawczej i metapoznawczej uczniów, w tym: selektywnej uwagi i samooceny, kierowania uwagi zarówno na znaczenie i na formę, testowania hipotez dotyczących języka, rozwijania współpracy w parach itp., a więc parametrów, które decydują o autonomii ucznia. Zastosowaniu tych zadań towarzyszą często ankiety, wywiady, pretesty i postesty, które służą lepszemu zrozumieniu perspektywy ucznia i jego strategii uczenia się, a także sprawdzeniu efektów przeformułowania i dyskusji wokół dostrzeżonych różnic.

Przytoczone wyżej przykłady badań dot. nauczania/uczenia się języka obcego choć w większym stopniu biorą pod uwagę elementy kontekstowe wciąż jeszcze niewystarczająco uwzględniają dyskursywne osadzenie przeformułowania oraz wpływ samego zadania i jego postrzegania przez ucznia na rodzaj i zakres jego aktywności poznawczej.

Przy aktualnym stanie wiedzy truizmem staje się stwierdzenie, że dydaktyka języków obcych nie może się ograniczyć do rozwijania interjęzyka (gramatyki i leksyki) i jego proceduralizacji. Jej celem jest opracowanie takich instrukcji nauczycielskich i zaproponowanie takich technik pracy, które pozwolą uczniowi działać dwutorowo: z jednej strony wyabstrahować z kontekstu pewne reguły gramatyczne i leksykalne, z drugiej – zachować ślad ich użycia w dyskursie i stopniowo, na ich podstawie, rekonstruować normy zachowań dyskursywnych właściwe dla różnych gatunków. Efektem końcowym ma być zdobycie umiejętności stosowania tych norm podczas realizacji własnych intencji komunikacyjnych w języku obcym.

Jeśli przyjmiemy, że reguła językowa dotyczy poziomu zdania, a więc zasad łączenia elementów niższego rzędu, oraz że norma dyskursywna określa sposoby doboru i budowania znaczenia *in situ*, to uświadomimy sobie wagę ich zintegrowanego

nauczania w kształceniu kompetencji komunikacyjnych w języku obcym. Nasze wcześniejsze badania (Karpińska-Szaj i Wojciechowska 2015; Karpińska-Szaj, Wojciechowska i Lewandowska 2019) pozwalają sądzić, że uwzględnienie przez ucznia charakterystyki dyskursywnej wypowiedzi może nie tylko skutecznie wspomagać jego wysiłki w nabywaniu wiedzy gramatycznej, lecz także przyczyniać się do rozwijania umiejętności obserwacji metadyskursywnej i metakognitywnej, wspierając tym samym bardziej systematyczne i ukierunkowane pozyskiwanie zasobów językowych⁵. Dzieje się tak wtedy, gdy proponowany do przeformułowania tekst posiada autentyczne cechy gatunkowe oraz, gdy elementy językowe są świadomie przetwarzane w powiązaniu z odnośnymi schematami dyskursywnymi. W takim kontekście kompetencje dyskursywne ucznia nabyte w języku ojczystym i innych znanych już językach zyskują miano cennych zasobów w nauce kolejnego języka.

Idąc krok dalej, trzeba powiedzieć, że w perspektywie glottodydaktycznej istotne jest uchwycenie indywidualnej dynamiki takiego właśnie uczenia się oraz czynników, które je kształtują. Zgodnie z tym postulatem, nie chodzi o opisanie zasobów ucznia w języku obcym, ale o wyjaśnienie procesów, które umożliwiają taką ich operacjonalizację i wzbogacanie, by możliwe było stworzenie odpowiednich warunków i zadań dla ich zaistnienia. Właśnie w relacji między uczniem a nauczycielem, wzajemnym postrzeganiu przez nich swoich ról, należy rozważać dobór materiału wejściowego (tutaj rozumianego w kategorii modeli dyskursywnych) oraz zadania (tj. przeformułowania w celach kształceniowych i badawczych). Istotna jest możliwość rozpoznania indywidualnych ścieżek rozwoju ucznia, wyjaśnienia ich specyfiki i zmienności jako podstawy do opracowania sposobów ich dydaktycznego kształtowania. Podobnie jak to ma miejsce we wspomnianych badaniach prowadzonych w ramach SLA, przeformułowanie w glottodydaktyce jest również nie tylko narzędziem badawczym, lecz także (a nawet przede wszystkim) sposobem nauczania/uczenia się możliwym do wykorzystania w różnych sytuacjach dydaktycznych na różnych poziomach nauczania.

4. Konteksty empiryczne wykorzystania przeformułowania w nauce języka obcego

Wykorzystanie przeformułowania w nauce języka obcego opiera się na dwóch podstawowych założeniach. Pierwsze z nich stanowi, że przeformułowanie należy do ważnych strategii uczenia się, a nastawienie na odtwarzanie (ang. *output*) tekstu wejściowego przynajmniej teoretycznie aktywuje cztery wyróżnione przez Canale'a (1983) procesy, tj. uczenie się:

- na błędach,
- przez działanie,

5. Taką właśnie współzależność kompetencji językowej i kompetencji dyskursywnej wykazano w konkretnej sytuacji uczenia się/nauczania podsystemu morfo-syntaktycznego przez początkujących studentów filologii romańskiej we wspomnianym już badaniu opisanym przez autorki w 2015 roku (Karpińska-Szaj i Wojciechowska 2015) oraz w pracy z 2019 roku (Karpińska-Szaj, Wojciechowska i Lewandowska 2019).

- przez obserwację eksperta,
- w interakcji z ekspertem.

Do tego repertuaru można i należy dodać także uczenie się

- przez samoobserwację,

które wykracza znacznie poza wymienione uczenie się na błędach. Implikuje ono bowiem wykorzystanie szerokiego wachlarza strategii metakognitywnych i metadyskursywnych. Wedle drugiego założenia, zarówno charakterystyka dyskursywna oraz językowa danych wejściowych (ang. *input*), jak i funkcje przeformułowania powinny zmieniać się wraz ze stopniem zaawansowania kompetencji komunikacyjnych i uczenia się.

Procedura empirycznego i dydaktycznego wykorzystania przeformułowania skupia się więc na obserwacji zależności między poszczególnymi elementami sytuacji dydaktycznej stosowania techniki przeformułowania i obejmuje systematyczne zestawienie trzech parametrów:

1. cech materiału wejściowego (ang. *input*), takich jak charakterystyka językowa (złożoność gramatyczna, leksykalna, tekstowa) łącznie z tymi, które wynikają z gatunkowego i dyskursywnego osadzenia tekstu: strukturalnych, retorycznych, stylistycznych itp.;
2. cech zadania, m.in. proporcji między rodzajami przeformułowania, które są stymulowane przez zadanie (ang. *pushing output*) oraz tymi, które wynikają z twórczej interpretacji zadania odtwarzania tekstu;
3. cech ucznia, jego możliwości rozwojowych ze względu na wiek i etap edukacyjny, znane języki i wcześniejsze doświadczenie dyskursywne w języku ojczystym i innych językach obcych oraz stosowanych strategii zarządzania uwagą, postaw (np. zaangażowania). Do charakterystyki ucznia należałoby również zaliczyć jego reprezentacje dotyczące materiału wyjściowego oraz uczenia się, umiejętności łączenia doświadczenia komunikacji w języku ojczystym czy w innym znanym języku obcym (np. wykorzystanie kompetencji narracyjnych, czy szerzej doświadczenia dyskursywnego w innych językach) itp.

Już z powyższego zestawienia wynika, że perspektywa ucznia, jego zasoby i postawy są tu kluczowe, postrzeganie materiału wejściowego jest bowiem po części filtrowane przez zadanie, po części zaś zależy od celów, zasobów własnych oraz samego ucznia. Może być więc mylne, skądinąd dość częste w badaniach glottodydaktycznych przekonanie, że perspektywa nauczyciela i perspektywa ucznia są tożsame. Ostrożność w tym zakresie podyktowała włączenie do procedury badawczej wywiadów towarzyszących zadaniom przeformułowania. Wywiady te z jednej strony mają stymulować aktywność ucznia, z drugiej strony mają pomóc nauczycielowi dostosować zadanie tak, by zostały osiągnięte zamierzone cele dydaktyczne oraz by mieć wgląd w sposoby uczenia się poszczególnych osób.

Wskazany powyżej potencjał badań glottodydaktycznych z wykorzystaniem przeformułowania został uwzględniony w trzech sytuacjach dydaktycznych, które były jednocześnie sytuacjami badania w działaniu opisanymi w projekcie

„Przyswajanie złożoności językowej...” (zob. Karpińska-Szaj, Wojciechowska, Lewandowska i Sopata 2019).

Pierwsza z nich polegała na analizie i opisie korpusów językowych zwartych, krótkich wypowiedzi uczniów na poziomie początkującym (język angielski nauczany w klasach III i VI szkoły podstawowej). Celem dydaktycznym było rozwijanie umiejętności wykorzystania wcześniej ćwiczonych struktur językowych do dłuższych, samodzielnie tworzonych przez dzieci wypowiedzi. Przeformułowanie było w tej sytuacji strategią uczenia się podstawowych struktur językowych. Ze względu na wczesny etap nauczania języka obcego, szczególnie duże znaczenie w tej sytuacji badawczej, która jest jednocześnie sytuacją dydaktyczną, miały przeformułowania zakwalifikowane do kategorii powtórzeń, gdyż to właśnie ten rodzaj parafrazy jest charakterystyczny dla dominującej na tym etapie pamięci mechanicznej i stosunkowo niskiej kontroli elementów formalnych wypowiedzi.

W drugiej sytuacji badawczo-dydaktycznej zgromadzony korpus, pozyskany na poziomie średniozaawansowanym w nauczaniu języka niemieckiego w gimnazjum, obejmował przeformułowane pisemnie dłuższe opowiadanie. Odtworzone przez uczniów opowiadania były w tym badaniu analizowane w odniesieniu do kryteriów zewnętrznych, normatywnych (zdeteterminowanych przez gatunek) i wewnętrznych, osobistych zdeteterminowanych przez cechy ucznia (poziom kompetencji dyskursywnej, zakres doświadczeń językowych, posiadanie i dysponowanie środkami językowymi, wiedza ogólna itd.). Zgromadzony materiał korpusowy stanowił punkt wyjścia do interwencji dydaktycznej opartej na dialogu dydaktycznym, w którym refleksji poddawano użyte elementy leksykalne, gramatyczne oraz znajomość schematu formalnego i schematu treści przeformułowanego tekstu.

Trzecia sytuacja dydaktyczna dotyczyła poziomu zaawansowanego w szczególnej sytuacji ucznia się, jaką są studia neofilologiczne. Opisano potencjał wykorzystania przeformułowania jako treningu strategicznego na potrzeby konstruowania tekstów naukowych. Materiałem wejściowym były artykuły naukowe z dziedziny specjalizacji studenta – magistranta na filologii romańskiej. Odtwarzanie poszczególnych części artykułu i omawianie napotkanych trudności miało na celu łączenie kompetencji dyskursywnych i językowych, a więc rozpoznawania i uwzględniania poszczególnych elementów artykułu, tj. postawienia problemu, uzasadnienia, wskazania na ramy teoretyczne proponowanego rozważania, zapowiedzi planu, podstawowych definicji i opozycji, progresji w rozwijaniu wywodu, rodzaju rozumowania (teoretyczne, raportujące) i jego charakteru argumentacyjnego oraz wniosków. Celem więc było nie tylko budowanie repertuaru gotowych sformułowań i struktur językowych typowych dla stylu akademickiego, lecz także konceptualizowanie tego gatunku wypowiedzi jako niezbędnej ramy do kierowania uwagą na elementy istotne dla rozumienia i tworzenia wypowiedzi. Analizie poddano sposoby budowania przez studentów kompetencji dyskursywnej w trakcie kolejnych przeformułowań artykułów. Interesowało nas także, w jaki sposób magistranci korzystali ze swojej kompetencji dyskursywnej dla lepszego rozumienia problemów teoretycznych przedstawianych w artykułach i w konsekwencji, jak jej używali w redagowaniu własnej pracy magisterskiej.

5. Podsumowanie

Powyższe rozważania wpisują się w dyskusję nad autonomią naukową glottodydaktyki i jej interdyscyplinarnym charakterem. Przedmiotem tej refleksji jest bowiem ustalenie warunków włączenia przeformułowania do repertuaru glottodydaktyki na zasadach odpowiadających specyfice i celom tej dyscypliny. Krytyczna analiza ograniczeń przeformułowania jako narzędzia badawczego w studiach akwizycyjnych oraz sposoby wykorzystania przeformułowania w badaniach nurtu SLA pozwoliły w efekcie na wypracowanie elastycznego modelu glottodydaktycznego łączącego aspekty badawcze i dydaktyczne. Zaproponowane tutaj rozwiązania cechuje nie tylko możliwość adaptacji do nauczania/uczenia się języków obcych w różnych sytuacjach dydaktycznych i na różnych poziomach zaawansowania, ale na płaszczyźnie badawczej również wgląd w złożone zależności między poszczególnymi parametrami układu dydaktycznego. W zależności od celu badania oraz dzięki konfrontowaniu danych ilościowych i jakościowych językowych i dyskursywnych struktur obecnych w przeformułowaniach uczniów można przy pomocy tego narzędzia dotrzeć do strategii wykorzystywanych przez nich w kontakcie z dyskursem obcojęzycznym i w konsekwencji, wpływać na skuteczność tych działań.

Przykładowe konteksty przeformułowania pokazują, jak w zależności od poziomu i celów uczenia się oraz indywidualnych intencji komunikacyjnych zadanie przeformułowania w różnym stopniu i w różnym zakresie angażowało uwagę uczniów na parametrach wypowiedzi źródłowej i pełniło w fazie produkcji różne funkcje. W sytuacjach jednorazowego wykonania zebrane korpusy przeformułowań stanowiły cenne źródło informacji o gotowości uczniów do tworzenia złożonych wypowiedzi oraz o różnorodnych czynnikach, które mogą wspomagać poprawność i odpowiedniość dyskursywną produkcji uczniowskich. Natomiast gdy uczniowie mieli możliwość praktykować przeformułowania wielokrotnie można było zaobserwować wzrost świadomości co do kierowania uwagą na wybrane, istotne dla ucznia aspekty wypowiedzi i bardziej intensywne przetwarzanie danych wejściowych. Również w tych sytuacjach przeformułowania uczniów i prowadzone wywiady stanowiły cenny materiał dla diagnozy kompetencji i dynamiki jej rozwoju, dostarczając badaczowi odnośnej wiedzy a nauczycielowi umożliwiając interwencję skrojoną na miarę potrzeb ucznia.

Potencjał przeformułowania został także zweryfikowany w funkcji narzędzia refleksji nad przydatnością i sposobami jego wykorzystania w uczeniu się. Wspólna refleksja po wykonanym zadaniu pokazała, w jaki sposób budowanie kompetencji językowych uczniów mogło zostać połączone z rozwijaniem ich kompetencji metajęzykowych (świadomość sprawności użycia wybranych elementów leksykalno-gramatycznych) i formalnych (czuwanie nad spójnością i poprawnością wypowiedzi).

BIBLIOGRAFIA

- Canale M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. (w) *Language and communication* (red. Richards, J. C. i R. W. Schmidt). London – New York. Longman, 2-27.
- Harris Z. S. 2007 [1988]. *La langue et l'information*. Paris. Cellule de Recherche en Linguistique.
- Karpińska-Szaj K., Wojciechowska B., Lewandowska A., Sopata A. 2019. *Reformulation in foreign language learning*. Poznań. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Karpińska-Szaj K., Wojciechowska B., Lewandowska A. 2019. La reformulation du récit : relations texte – discours – langue dans l'optique didactique. *Studia Romanica Posnaniensia*, t. 46/2, Wydawnictwo Naukowe UAM, 123-142, DOI: 10.14746/strop.2019.462.008.
- Karpińska-Szaj K. i B. Wojciechowska. 2015. La performance morphosyntaxique dans les tâches de reformulation écrite. Cas d'étudiants débutants de FLE. *Neofilolog* 44/1: 73-90.
- Le Cunff C. 2008. Reformuler pour apprendre, apprendre à reformuler : usages didactiques de la reformulation en français langue maternelle. (w) *Pragmatique de la reformulation, types de discours interactions didactiques*. (red. Schuwer, M., Le Bot M.-C i E. Richard). Rennes. P.U.R., 203-219.
- Martinot C. 2012. De la reformulation en langue naturelle, vers son exploitation pédagogique en langue étrangère: pour une optimisation des stratégies. (w) *Autour de la compétence d'apprentissage de langues : gestion des ressources métacognitives et cognitives*. (red. K. Karpińska-Szaj i J. Zajac). *Synergies-Pologne* 9: 63-76.
- Martinot C. Marquie-Pucheu Ch. i S. Gerolimich (red.). 2016. *Perspectives harrissiennes*. Paris. Cellule de Recherche en Linguistique.
- Martinot C., Bošnjak Botica T., Gerolimich S. i U. Paprocka-Piotrowska (red.). 2018. *Reformulation et acquisition de la complexité linguistique. Perspective interlangue*. London. ISTE, Collection Sciences Cognitives.
- Pawlak M. 2011. Text reconstruction activities and teaching language forms. (w) *FLOW. Foreign Language Opportunities in Writing*. (red. Majer, J. i Ł. Salski). Łódź. Łódź University Press, 21-40.
- Schmidt R. 2010. Attention, awareness, and individual differences in language learning. (w) *Proceedings of CLaSIC* (red. Chan W. M., Chi S., Cin K. N., Istanto J., Nagami M., Sew J. W., Suthiwan T. i I. Walker). Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies, 721-737.
- Schmidt R. i S. Frota. 1986. Developing basic conversational ability in a second language. A case study of an adult learner of Portuguese. (w) *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (red. R. Day). Rowley, MA. Newbury House, 237-326.
- Swain M. 1985. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. (w) *Input in second language acquisition*. (red. Gass S. M. i C. G. Madden). Rowley, MA. Newbury House, 235-253.
- Swain M. 1995. Three functions of output in second language learning. (w) *Principle and practice in applied linguistics* (red. Cook, G. i B. Seidlhofer). Oxford. Oxford University Press, 125-144.
- Swain M. i S. Lapkin. 2002. Talking it through: two French immersion learners' response to reformulation. *International Journal of Educational Research* 37: 285–304.
- Thornbury S. 1997. Reformulation and reconstruction: Tasks that promote 'noticing'. *ELT Journal* 51: 326-335.
- Wygotski L. 1989 [1934]. *Myślenie i mowa*. Warszawa. PWN.

Reformulation in language education studies

ABSTRACT: The subject of this article is the use of reformulation, the instrument of language acquisition research, in studies on language teaching and learning. Reformulation, after all, focuses learners' attention on the essential parameters of a text they have heard/read, in accordance with the task which requires them to use its elements in their own (reformulated) text. The hypothesis is inspired by first language acquisition studies in which reformulation is described as the primary mechanism of language acquisition. Including reformulation into the methodological repertoire of language education research requires a clear definition of differences in the subject-matter and in objectives of research between the two disciplines, in order to clearly capture the potential and limitations of this tool. This article will consider the potential of reformulation at both the research level and the didactic level, at various stages of development of communicative competencies in a foreign language.

Typologie des erreurs de *phrasal verbs* commises par les apprenants non-anglophones

1. Introduction

Bien que typiques et incontournables de la langue anglaise, les *phrasal verbs* représentent cependant un véritable fléau pour les apprenants non-anglophones. À partir d'une étude qualitative examinant l'usage des *phrasal verbs* dans des extraits de dissertations d'étudiants non-natifs issues d'un corpus d'interlangue de l'anglais langue étrangère (*International Corpus of Learner English, Version 2*, Granger et al. 2009), nous établissons une typologie des erreurs commises par les apprenants non-anglophones à l'égard des *phrasal verbs*. L'objectif de cette recherche consiste à identifier, analyser et interpréter les divers types d'erreurs et de contresens commis par les apprenants non-anglophones à l'égard des *phrasal verbs*. Si la littérature existante regorge à foison de travaux recensant les principales difficultés qu'éprouvent les non-natifs à l'égard des *phrasal verbs* (cf. McArthur & Atkins 1974, Dagut & Laufer 1985, Hulstijn & Marchena 1989, Laufer & Eliasson 1993, Morris 1996, Moon 1997, Celce-Murcia & Larsen-Freeman 1999, Darwin & Gray 1999, Kao 2001, Condon & Kelly 2002, Liu 2003, Liao & Fukuya 2004, pour ne citer qu'eux), aucune n'étude n'avait, jusqu'à présent, proposé une typologie des erreurs de *phrasal verbs* commises par les apprenants non-anglophones. Ma recherche (cf. Riguel 2016) se révèle donc particulièrement innovante en ce point par rapport aux travaux antérieurs. Plus généralement, ce travail s'intéresse aux difficultés rencontrées par les étudiants non-anglophones dans les exercices de productions écrites spontanées afin de mieux comprendre et anticiper les écarts entre l'« interlangue » de l'apprenant et la « norme » de la langue cible.

2. Matériels et méthodes

2.1. Corpus

L'*International Corpus of Learner English, Version 2* (ICLE v2, Granger et al. 2009) est un corpus écrit d'apprenants (également appelé corpus d'interlangue) de l'anglais

langue étrangère. Il est constitué principalement de dissertations argumentatives rédigées par des étudiants non-anglophones de premier cycle universitaire en anglais. Il s'agit d'étudiants en troisième ou quatrième année à l'Université. Ces apprenants de l'anglais, dont le niveau de compétence linguistique correspond aux niveaux intermédiaire supérieur (niveau B2 selon le CECRL¹) et avancé (niveau C1 selon le CECRL), sont issus de 16 langues maternelles différentes : allemand, bulgare, chinois, espagnol, finnois, français, italien, japonais, néerlandais, norvégien, polonais, russe, suédois, tchèque, tswana et turc.

Ce corpus est le fruit d'une collaboration entre l'Université catholique de Louvain et de nombreuses universités partenaires à l'échelle internationale. L'orientation internationale de ce corpus d'apprenants tient compte du fait que l'anglais est appris et parlé dans le monde entier.

Le corpus est considérablement homogène, les universités partenaires ayant adopté les mêmes directives de collecte de corpus. Au total, ce corpus comporte 3,7 millions de mots. Chaque sous-corpus contient 200 000 mots. Par « sous-corpus », j'entends « langue maternelle de l'apprenant ». Il y a entre 300 et 400 apprenants différents par sous-corpus. Les dissertations comptent entre 500 et 1000 mots chacune.

Une interface permet de sélectionner diverses variables liées à la langue et à l'apprenant, parmi lesquelles : l'âge de l'apprenant, son genre (homme ou femme), sa nationalité, sa langue maternelle, les langues parlées dans le foyer (première langue, et/ou deuxième langue, et/ou troisième langue), les autres langues étrangères connues (première langue, et/ou deuxième langue, et/ou troisième langue), le nombre d'années d'anglais appris dans le secondaire, le nombre d'années d'anglais appris à l'université, le nombre de mois passés dans un pays anglophone, l'établissement universitaire où est inscrit l'étudiant, etc.

Cette interface permet également de sélectionner les données selon le type de dissertations rédigé par l'apprenant (principalement argumentatives, hormis quelques-unes qui sont littéraires), le sujet de la dissertation (par exemple, « Crime does not pay », « The prison system is outdated. No civilised society should punish its criminals: it should rehabilitate them », « Most university degrees are theoretical and do not prepare students for the real world. They are therefore of very little value », « The role of censorship in Western society », « Feminism has done more harm to the cause of women than good », « Some people say that in our modern world, dominated by science technology and industrialisation, there is no longer a place for dreaming and imagination. What is your opinion ? », « Pollution: a silent conspiracy », etc.), la longueur de la dissertation (en nombre de mots), les conditions dans lesquelles la dissertation a été rédigée (en temps limité ou non, devoir effectué en classe ou à la maison, accès à des outils de référence linguistiques ou non).

En ce sens, le grand avantage d'*ICLE v2* réside dans la possibilité qu'ont les chercheurs de créer leur propre corpus sur mesure car toutes les variables associées à la langue et à l'apprenant peuvent être sélectionnées par l'utilisateur via l'interface qui apparaît lors du lancement de l'application du logiciel *ICLE v2*.

1. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)*.

Afin de mieux rendre compte des nombreuses variables pouvant être testées, une capture d'écran de l'interface de l'*International Corpus of Learner English, version 2 (ICLE v2)* est présentée ci-dessous :

The screenshot shows the ICLE v2 search interface. At the top, there's a menu bar with 'File', 'Edit', and 'Action'. Below it, the title 'ICLE - CD' is centered. The main area is divided into several sections for search criteria:

- Search criteria 1**: Includes a text box for 'File name', a dropdown for 'Type' (with options: Argumentative, Literary, Other), and a range input for 'Length in words' (min, max).
- Search criteria 2**: Includes a text box for 'Title', a dropdown for 'AND', and a range input for 'Age' (min, max).
- Sex**: A list box showing counts for Female (2986), Male (643), and Unknown (11).
- Country**: A list box showing counts for Austria (70), Belgium (473), Bulgaria (302), Czech Republic (244), and Finland (391).
- Native language**: A list box showing counts for Bulgarian (300), Czech (244), Dutch (263), Finnish (261), and French (314).
- Language at home**: A section with three list boxes for 'First', 'Second', and 'Third' languages, each showing counts for Bulgarian, Czech, Dutch, Finnish, and French.

At the bottom right, there is a 'Search' button.

Fig. 1. Interface de l'*International Corpus of Learner English, version 2 (ICLE v2)*

L'autre partie de l'interface de l'*International Corpus of Learner English*, version 2 (ICLE v2) figure dans la capture d'écran ci-après :

The screenshot shows the 'ICLE - CD' interface with a menu bar (File, Edit, Action) and a toolbar. The main area is divided into several sections for defining search criteria:

- Search criteria 1**: Other foreign language. First: Dutch (211), Finnish (64), French (1001), German (868), Italian (98). Second: Czech (1), Dutch (74), Finnish (17), French (501), German (625). Third: Czech (2), Dutch (8), Finnish (1), French (140), German (182).
- Search criteria 2**: Empty.
- Years of English at school**: min, max.
- Years of English at university**: min, max.
- Months in English-speaking country**: min, max.
- Conditions**: No timing (2409), Timed (1034), Unknown (197).
- Reference tools**: No (1006), Yes (2462), Unknown (172).
- Examination**: No (2276), Yes (1050), Unknown (314).
- Institution**: Austria - Paris Lodron-Universität Salzburg, Austria - Wirtschafts- und Fremdsprachenakademie Salzburg, Belgium - Katholieke Vlaamse Hogeschool, Antwerpen, Belgium - Université catholique de Louvain, Belgium - Université de Liège.

A 'Search' button is located at the bottom right.

Fig. 2. Interface de l'*International Corpus of Learner English*, version 2 (ICLE v2)

Dans le cadre de notre étude, nous considérons uniquement les apprenants de l'anglais issus des 12 langues maternelles suivantes : allemand, bulgare, espagnol, finnois, français, italien, néerlandais, norvégien, polonais, russe, suédois et tchèque. En ce sens, le paramètre sélectionné au sein de l'interface d'*ICLE v2* est précisément la langue maternelle de l'apprenant.

2.2. Méthode

Ce travail se propose d'examiner des extraits de productions écrites d'étudiants non-anglophones issues du corpus d'interlangue *ICLE v2*. Ainsi, à partir des 12 sous-corpus d'*ICLE v2*, je relèverai et analyserai qualitativement les erreurs et contresens commis par les apprenants non-anglophones à l'égard des *phrasal verbs*. Pour ce faire, nous dressons une typologie des erreurs commises à l'égard des *phrasal verbs*. Les erreurs identifiées sont alors classées par types d'erreurs, à savoir les erreurs syntaxiques, les erreurs sémantiques, les erreurs de collocations, les erreurs de style et la production de néologismes. En outre, pour chacun des énoncés étudiés, une ou plusieurs solutions sont proposées.

Je soulignerai également la grande influence de la langue maternelle sur l'acquisition d'une langue étrangère en examinant les productions écrites d'apprenants. Plus précisément, mes analyses s'appuieront sur des extraits de dissertations d'étudiants non-anglophones comportant des erreurs de *phrasal verbs*. Ces exemples ont été minutieusement choisis afin de mettre en évidence l'influence significative de la langue maternelle de l'apprenant dans l'acquisition d'une langue étrangère. Je montrerai ainsi comment le transfert d'une langue à une autre est tributaire des contraintes induites par la langue source sur la langue cible et de la complexité intrinsèque de la langue cible. En ce sens, dans des extraits soigneusement sélectionnés, les erreurs de *phrasal verbs* commises par les non-natifs seront interprétées en fonction de leur langue maternelle. En d'autres termes, il sera alors question de penser et réfléchir dans le système linguistique de la langue maternelle de l'apprenant afin de comprendre son raisonnement et les choix opérés dans ses productions. Il s'agira donc, en tant que chercheur, de refaire à l'envers le parcours qu'a effectué l'apprenant et qui a conduit à cette erreur. En somme, il s'agira de déconstruire l'erreur commise par l'apprenant pour mieux anticiper les écarts entre son « interlangue » et la « norme » de la langue cible, et construire ainsi de nouvelles stratégies d'apprentissage.

3. Typologie des erreurs de *phrasal verbs* commises par les apprenants non-anglophones

Intéressons-nous tout d'abord aux erreurs syntaxiques commises par les non-natifs à l'égard des *phrasal verbs* dans leurs productions.

3.1. Erreurs syntaxiques

Les apprenants non-anglophones méconnaissent les propriétés syntaxiques des verbes à particule et emploient certains *phrasal verbs* intransitifs de manière transitive, et inversement.

Examinons quelques extraits de productions écrites d'étudiants non-natifs comportant des erreurs syntaxiques à l'égard des *phrasal verbs*.

Observons tout d'abord quelques énoncés illustrant un emploi transitif de *phrasal verbs* prototypiquement intransitifs :

(1) She could only stay at home, *grow up* her children and satisfy her husband. ICLE-IT-BER-0001.8

(2) Women are still supposed to *grow up* their children even if they are workers. ICLE-IT-BER-0001.8

(3) The state should help parents to *grow up* better generations rather than claiming a payment from parents who have already to deal with the disappointment of having a criminal child. ICLE-IT-TOR-0010.1

(4) People should know that prevention is better than cure and therefore the government should help families to *grow up* better generations by spending money on usefull initiatives. ICLE-IT-TOR-0010.1

(5) Although parents use light or heavy manners in *growing up* their children, they are not able to control the future and the idea of having to pay a large sum of money for their children's offences cannot change the situation. ICLE-IT-TOR-0015.1

(6) Parents could have *grown* them *up* too stricktly, demanding total obedience and not considering their sons' thoughts, hopes, dreams. ICLE-IT-TOR-0018.1

(7) The ideal environment to *grow up* children is the traditional family made up of mother, father and one or more children. ICLE-IT-TOR-0017.3

(8) One reason why they should not be allowed to have artificial insemination is social: in nowadays society a normal family with two parents has so many problems and find so many difficulties to *grow up* a child in a good adult, that for a mother alone it could be almost impossible. ICLE-IT-TOR-0044.3

(9) If they want to adopt a child to consolidate the family, they must give it the right bases: a family is composed primarily by a man and a woman living together in harmony, and if one of these characteristics lacks, it is not possible to think of *growing up* a child. ICLE-IT-TOR-0051.3

(10) The answer to the problem of artificial insemination related to single women is perhaps to allow them to adopt an orphan, whose bad situation has not been choise by the parents; these virgin women may better understand by this way how difficult is to *grow up* a child by themselves, without any support from the figure that they deny, the father. ICLE-IT-TOR-0056.3

(11) Now they willingly choose to *grow up* their children without the help of a man and it sounds as unnatural at the society's ear. ICLE-IT-TOR-0059.3

(12) Then they must accept the fact that the time spent with children is the only way how to *grow* them *up* properly. ICLE-CZ-PRAG-0004.4

Les énoncés (1) à (12) illustrent un emploi incorrect du verbe à particule *grow up* (grandir, devenir adulte - *to develop into an adult*). Ainsi, les étudiants non-anglophones ont utilisé *grow up* de manière transitive dans leurs productions. Or, ce *phrasal verb* est prototypiquement intransitif. De ce fait, les apprenants auraient dû employer le verbe à particule *bring up* (élever - *raise [child]*) puisque celui-ci a un fonctionnement transitif. Par ailleurs, il convient de remarquer que, parmi les 12 exemples relevés ci-dessus, lesquels sont extraits de l'ensemble de nos 12 sous-corpus d'ICLE v2, 11 sont issus du sous-corpus des apprenants italophones de l'anglais (ICLE-IT), ce qui n'est pas anodin. De toute évidence, cette erreur ne résulte pas d'une simple confusion entre *bring up* (transitif) et *grow up* (intransitif). En effet, dans l'ensemble du corpus d'apprenants italiens, le verbe à particule *grow up* est employé 11 fois de manière transitive (cf. énoncés (1) à (11)). En outre, j'ai relevé 5 occurrences de *grow a child* dans le corpus.² Or, le verbe simple *grow* signifie « cultiver, faire pousser » et reçoit un complément d'objet direct faisant exclusivement référence à des mots tels que *crops, vegetables, flowers, plants, etc.* Cependant, lorsque l'on compare les langues anglaise et italienne, on observe que l'expression « *raise a child* » (élever - *raise [child, family]*) en anglais se traduit par *crescere un bambino* en italien. En outre, le verbe *crescere* en italien se traduit par *grow* en anglais, d'où la multitude d'emplois incorrects de *grow up* et de *grow* dans les productions des étudiants italophones. Ainsi, les erreurs commises dans les copies de nos apprenants italophones résultent incontestablement de l'influence de leur langue maternelle sur leurs productions en langue cible.

Analysons ensuite un autre exemple présentant l'emploi transitif d'un *phrasal verb* fonctionnant normalement de manière intransitive :

(13) Then, the hormones having ceased to be excessively produced, which is only after two or three years, he or she begins to look for another love, *splitting up* the relationship. ICLE-PO-POZ-0031.5

2. (A) Furthermore, parents have to be supported by the institutions of law, school and social assistance in order to achieve a good knowledge of themselves and the means necessary to *grow* properly their children. ICLE-IT-TOR-0036.1
- (B) Single women should be allowed to have artificial insemination, but the structures that make it possible must make sure that these women have and can give support and stability to themselves and the child to be born, if there is the certainty that a woman can *grow* her child in serenity, there is no reason to keep her from giving birth to a son. ICLE-IT-TOR-0022.3
- (C) Some time ago it would probably have been difficult for a woman to *grow* a child on her own, not only because the mentality of society was different, but also because of material problems, nowadays something has changed, women can work and organise their lives more easily than in earlier times, they have more possibilities and can offer a good future to their son, too, even without the help of a man. ICLE-IT-TOR-0022.3
- (D) I am not a feminist, but I think that the responsibility of *growing* children is either of the mother or of the father; so if women with children should not be allowed to take part in dangerous sports, the same should be done from fathers, as a child misses both the parents if they die and needs both of them to grow up in the best way. ICLE-IT-TOR-0016.4
- (E) For sure a woman who takes a similar decision feels strong enough to *grow* her future child only with the power of her love, not realizing that she may need the help of another figure next to her. ICLE-IT-VER-0007.1

Dans cet extrait de dissertation, l'apprenant a utilisé de manière transitive le verbe à particule *split up* dont le comportement syntaxique est prototypiquement intransitif lorsqu'il signifie « se séparer, rompre [*couple*] ; rompre, se brouiller [*friends*] ». Il aurait fallu employer le verbe à particule *break up* (mettre fin à, arrêter, faire cesser - *end* [*relationship, partnership, etc.*]) ou le verbe simple *end* (mettre fin à, mettre un terme à [*relationship*]), tous deux transitifs.

Examinons enfin deux énoncés illustrant l'usage transitif indirect d'un *phrasal verb* dont le comportement syntaxique est prototypiquement transitif direct :

(14) The MPs said that students would loose contact with their mother tongue even more than they already did and that it perhaps eventually might lead to the total disappearance of Dutch. However, if we consider Ritzen's idea more closely, it becomes clear that lecturing in English at Dutch Universities has many advantages and that the disadvantages do not *weigh up* to them. ICLE-DN-NIJ-0002.7

(15) But the pros *weigh up* to the cons. ICLE-DN-NIJ-0004.6

Dans ces exemples, les apprenants ont employé le verbe à particule *weigh up* (mettre en balance, faire la part des choses entre, peser - *compare, consider* [*advantages, alternatives*]), normalement transitif direct, de manière transitive indirecte dans leurs productions. En outre, les étudiants non-natifs ont construit leurs énoncés de façon incorrecte. En effet, le verbe à particule *weigh up* est prototypiquement transitif direct et il est normalement suivi d'un complément d'objet tel que *the pros and cons* (to *weigh up the pros and cons* : peser le pour et le contre), *the advantages and drawbacks*, etc. Or, d'après le contexte des extraits (14) et (15), les apprenants auraient dû utiliser le verbe à particule *balance out* (compenser, contrebalancer - *compensate for*), prototypiquement transitif direct ou intransitif. En outre, le verbe simple *offset* (contrebalancer, compenser), dont le comportement syntaxique est transitif, convient tout autant. Ainsi, il aurait fallu formuler les exemples (14) et (15) comme suit :

- (14') [...] and that the advantages balance out the disadvantages.
- (14'') [...] and that the disadvantages are balanced out by the advantages.
- (14''') [...] and that the advantages and disadvantages balance out.
- (14''''') [...] and that the advantages offset the disadvantages.
- (14''''') [...] and that the disadvantages are offset by the advantages.
- (15') But the pros balance out the cons.
- (15'') But the cons are balanced out by the pros.
- (15''') But the pros and cons balance out.
- (15''''') But the pros offset the cons.
- (15''''') But the cons are offset by the pros.

Examinons ensuite les erreurs sémantiques commises par les non-natifs à l'égard des *phrasal verbs* dans leurs productions écrites.

3.2. Erreurs sémantiques

Les erreurs sémantiques sont de loin les erreurs les plus courantes commises par les apprenants non-anglophones. Comme l'attestent les nombreux exemples présentés ci-après, elles sont responsables de contresens majeurs.

Dans cette partie, nous analyserons dans un premier temps les erreurs impliquant l'ensemble de la construction verbe-particule et entraînant de sévères contresens. Nous examinerons ensuite les erreurs portant sur le verbe support, et enfin celles concernant la particule adverbiale. Pour chacun des exemples étudiés, nous proposerons un ou plusieurs *phrasal verbs* corrects, ou plus appropriés.

3.2.1. Erreurs portant sur l'ensemble verbe-particule

Dans cette section, nous analysons les erreurs commises par les apprenants non-anglophones sur l'ensemble de la construction verbe-particule et donnant lieu à de graves contresens. Observons et commentons les énoncés présentés ci-dessous :

(16) The theory behind, *lifts up* an ideal world, were everyone is equal, and no one have more or own more than others. ICLE-NO-UO-0017.2

Dans l'extrait de sa dissertation, cet étudiant a commis un grave contresens en utilisant le verbe à particule *lift up* (soulever, lever - *raise* [object, carpet, skirt, person, part of body, etc.]), renvoyant à une action physique, au lieu du verbe à particule *lay out* (exposer, présenter - *explain, present, put forward* [arguments, ideas, plan, reasons]).

(17) Different kinds of wars produce the main number of refugees, but lots of people are also trying to escape political, religious or ethical persecution. Famine and disasters like earthquakes and floods then *make up for* another important group of refugees. ICLE-SW-LND-0043.7

Dans cet exemple, l'apprenant a employé de manière incorrecte le *phrasal-prepositional verb* *make up for* (combler, compenser, rattraper, regagner - *compensate for, provide compensation for* [deficit, losses, time, ground]) au lieu de *add up to* (constituer, signifier, se résumer à - *lead to, mean, indicate* [situation, result]).

(18) They are a great help to us and I wish that someday we could *pay* them *back* for what they have done to us. ICLE-FIN-JYV-0027.1

Cet énoncé illustre la méconnaissance chez l'apprenant des divers contextes d'usage du verbe à particule *pay back*. Ainsi, *pay back* possède les significations suivantes : rembourser - *refund* [money, loan, lender] ; rendre la monnaie de sa pièce à (*get even with, retaliate against*). Les sens exprimés par *pay back* ne correspondent manifestement pas au contexte de cet extrait de dissertation. D'après le contexte (*what they have done to us*), il s'agit ici d'une idée de reconnaissance. Il faut donc employer le verbe simple *repay* (rendre, payer de retour, récompenser de, rendre la pareille - *give in return, show gratitude, repay the favour* [hospitality, kindness]).

(19) Efforts to divide and rule did not *put* all the energy *down*. ICLE-FIN-JYV-0085.1

Dans cet exemple, l'apprenant a utilisé de manière incorrecte le verbe à particule *put down*. En effet, aucun des sens exprimés par *put down* ne correspond au contexte de l'énoncé (poser [*on table, floor, etc.*] ; déposer, laisser - *drop off* [*passenger*] ; écrire, inscrire - *write down* ; inscrire à l'ordre du jour [*on agenda*] ; inscrire - *enrol* ; réprimer, étouffer - *quell* ; rabaisser, critiquer - *belittle* ; faire piquer - *kill* (UK, euphemism) [*animal*] ; verser - *pay as deposit* ; mettre en cave - *store* [*wine*] ; coucher - *put to bed* [*baby*] ; poser - *land* [*plane*]). De toute évidence, l'usage du verbe à particule *put down* est maladroit et inapproprié au contexte donné. Nous pouvons toutefois supposer que l'apprenant a utilisé *put down* car la particule *down* peut notamment exprimer une idée de diminution. Cependant, c'est l'emploi de *use up* (épuisier - *exhaust* [*objects, ammunition, energy, one's strength, patience, resources, supplies, surplus*]) qui semble totalement justifié ici compte tenu du contexte et notamment du complément d'objet direct *all the energy*.

(20) It is a warning which tells everybody that a person breaking the law will be confined in a cell where nothing more than the basic physical needs will be satisfied. By doing this the public would be «*scared away*» from doing the things that will lead to such punishment. ICLE-NO-BE-0001.1

D'après le contexte, il s'agit non pas du verbe à particule *scare away* (faire fuir en faisant peur, en effrayant [*bird, customer*]), décrivant une action physique, mais plutôt de *warn off* (décourager, dissuader, mettre en garde). Ainsi, nous pouvons reformuler comme suit : [...] *the public would be warned off doing the things that will lead to such punishment*.

(21) We have forgotten the essential: we have forgotten to DREAM our life, conditioned by the «having» rather than by the «being». And we unconsciously undergo the thought simplification and the moronic state into which television thrusts the masses. The new wave of American Cinema also clearly illustrates this state of affairs: in current commercial box-office *sells out*, everything is told and showed, leaving no more place to suggestion, imagination, individual interpretation, in a word, thinking. The audience only has to swallow it all. ICLE-FR-ULB-0011.2

L'usage du verbe à particule *sell out* (trahir - *be traitor*) est incorrect puisque sa signification est excessive compte tenu du contexte donné. Ici, il faudrait plutôt employer l'expression idiomatique *give the game away / the show away* (vendre la mèche / dévoiler le pot-aux-roses), clairement appropriée au contexte dont il est question. D'autre part, les verbes simples tels que *reveal*, *disclose* ou *show* sont également possibles.

(22) We fight for freedom, we strive for equality, we talk about democracy and having equal rights, but that is just an illusion, with which our minds are *washed away* and we are all blind, because we believe in this. ICLE-BG-SUN-0191.1

Dans cet exemple, l'emploi de *wash away* (enlever, faire partir au lavage [*stain*] ; laver, expier [*sins*] ; emporter - *carry off* [*boat, bridge, house*] ; éroder - *carry off* [*river bank, soil*]) est incorrect. Le verbe à particule *ram down* (endoctriner) est davantage approprié. En outre, l'expression idiomatique *to force / thrust / ram sth down sb's throat* (informel - rebattre les oreilles à qqun de qqch) convient tout aussi. D'autre part, le verbe simple *to brainwash* (faire un lavage de cerveau à) mis à la voix passive, c'est-à-dire *to be brainwashed* (subir un lavage de cerveau), fonctionne également.

Examinons ensuite les erreurs portant sur le verbe support.

3.2.2. Erreurs portant sur le verbe support

Cette section s'intéresse aux erreurs de verbe support commises par les étudiants non-natifs à l'égard des *phrasal verbs* dans leurs dissertations. En d'autres termes, les apprenants utilisent la bonne particule mais la combinent au mauvais verbe support.

Observons tout d'abord les erreurs de verbe support aboutissant à l'obtention d'un *phrasal verb* qui n'existe pas en langue cible :

(23) You can get your energy from peas, beans, cheese, and bread in the same way as from steaks. there are lots of people that feel better since they have **put away with** meat. ICLE-GE-AUG-0049.2

Dans cet exemple, l'apprenant a employé le *phrasal-prepositional verb* *put away with*. Or, celui-ci n'existe pas en anglais. En revanche, le verbe à particule *put away* existe et possède les significations suivantes : « ranger (*store, tidy*) ; mettre sous les verrous (*lock up - in prison*), enfermer (*lock up - in mental home*) ; enfourner, s'envoyer (*eat - informal*), descendre, écluser, siffler (*drink - informal*) ; mettre de côté, dans le sens économiser (*save [money]*) ». De toute évidence, aucun des sens exprimés par le verbe à particule *put away* ne correspond au contexte de l'énoncé produit. Ici, il aurait clairement fallu utiliser le *phrasal-prepositional verb* *do away with* (abolir - *abolish, put an end to [institution, rule, restriction]* ; se débarrasser de - *get rid of [object]* ; se débarrasser de, faire disparaître, supprimer - *kill*). Cet exemple provient du corpus d'apprenants allemands. Le *phrasal-prepositional verb* anglais *do away with* se traduit en allemand par *mit aufräumen*. En outre, l'expression idiomatique *to do away with sth* se traduit en allemand par *mit etw aufräumen* (= *etw beenden : end sth*). Or, le verbe à particule *aufräumen* signifie « *to tidy up, to clear away, to put away* ». Plus précisément, il est formé de l'association du préfixe *auf-* (aspectuel) marquant l'arrêt, la fin de l'événement et du verbe support *räumen* signifiant « *put aside, put out of the way* ». Ceci explique clairement l'usage incorrect de *put away with* dans la dissertation de notre apprenant germanophone. Ainsi, l'erreur commise par cet étudiant est imputée à l'influence de sa langue maternelle.

Étudions ensuite les erreurs de verbe support conduisant à l'obtention de *phrasal verbs* qui existent en langue cible, mais dont l'usage est incorrect ou inapproprié par rapport au contexte de l'énoncé produit.

Observons et commentons donc les extraits de dissertations rédigées par nos apprenants non-anglophones.

(24) It was, even though I had to **break up** from a well-paid job, leave my nice flat and move thirty miles away. ICLE-SW-UG-0078.2

Dans l'énoncé (24), l'étudiant a utilisé le verbe à particule *break up* afin d'exprimer l'idée de rupture, de cessation. L'usage de ce *phrasal verb* n'est cependant pas approprié ici. En ce sens, il est davantage question de renoncement de la part de l'énonciateur. De ce fait, il faut employer le verbe à particule *give up* (quitter, démissionner de, renoncer à - *resign from [job, position, career]*) ou les verbes simples *leave* ou *quit*. Ainsi, l'apprenant aurait dû formuler comme suit : [...] *I had to give up a well-paid job [...]*.

(25) So, it is important for one to be extremely competitive in order not only to **catch up with** innovations but to introduce such, as well. ICLE-BG-SUN-0224.1

Dans cet exemple, l'apprenant a commis un contresens puisqu'il a confondu le *phrasal-prepositional verb* *catch up with* (combler son retard, rattraper son retard [*lost time, sleep*] ; rattraper son retard, se remettre au niveau [*studies*] ; se tenir au courant [*exchange news - friends*]) avec *keep up with* (se maintenir au niveau de - *match level of*), lequel est davantage approprié au contexte donné.

(26) Stress is **coming out** strongly in all societies. The more effective we get, the less time we have, and some end up as 'workaholics'. ICLE-NO-UO-0045.2

Dans l'énoncé (26), l'apprenant a employé le verbe à particule *come out* (émerger, se faire jour [*facts, truth*] ; se déclarer, se prononcer ouvertement - *declare oneself publicly*), or il s'agissait plutôt ici de *break out* (se déclarer - *begin [disease]*).

(27) We all need to have a certain level of knowledge to manage to **filter out** what's important to teach and not. ICLE-NO-HO-0004.1

Dans son extrait de dissertation, cet étudiant a manifestement commis un contresens en utilisant le verbe à particule *filter out* (éliminer par filtrage ou filtration [*sediment, impurities*]) au lieu de *sort out* (trier - *select and set aside*, mettre de l'ordre dans [*ideas*]).

(28) Tell them which were the proper shoes. Show them a place to fit their abilities. Giving instructions how to use the ski lift and what you have to do for getting a «ski-passport». How to come up again when you were fallen in the snow without having to **make** your skis **off**. ICLE-GE-AUG-0057.1

Dans l'exemple (28), il fallait utiliser le verbe à particule *take off* (enlever - *remove [clothing, lid, make-up, tag]*) et non pas *make off* qui est intransitif et qui signifie « filer, se tirer (*leave - informal*) ». En outre, *make off with* (prendre la fuite avec, se débiter avec, se tirer avec - *informel*) existe mais ne correspond absolument pas au contexte dont il est question ici. L'énoncé (28) est extrait du corpus d'apprenants allemands. Le *phrasal verb* anglais *take off* se traduit en allemand par *abmachen*, lequel est formé

de l'association de *ab + machen* (*off + make* en anglais), d'où l'emploi incorrect de *make off* en (28). Ainsi, l'erreur observée confirme clairement l'influence significative de la langue maternelle de l'apprenant sur ses productions en langue cible.

(29) The lack of certain categories in a language is the next cause of problems. English rich system of the expository techniques seems to ***mess up*** a Polish student so that he cannot transfer his skills of writing a Polish *rozprawka* into English multiplied techniques. ICLE-PO-POZ-0050.2

Cet extrait de dissertation comporte un usage incorrect du verbe à particule *mess up* (semer la pagaille dans - *make untidy* ; ficher en l'air - *ruin* (familier) ; perturber ou traumatiser qqun [*psychologically*]). Ici, il fallait évidemment employer le verbe à particule *muddle up* (brouiller, embrouiller - *confuse* [*sb's ideas*]) ou le verbe simple *confuse*. L'énoncé de l'étudiant peut ainsi être reformulé comme suit : [...] *seems to get a Polish student muddled up / confused* [...].

(30) Therefore, no matter what problems the surrounding poses to man, his imagination is the power which helps him ***pick up*** the challenge and make the world a better place. ICLE-BG-SUN-0237.1

L'exemple (30) illustre l'usage incorrect du verbe à particule *pick up* dans la dissertation de l'apprenant. Il aurait dû employer le verbe à particule *take up* car il s'agit ici de l'expression idiomatique *take up the challenge* (relever le défi).

(31) To ***summon up***, then, Finland should join the EU, but make an effort to preserve the characteristics of the life-style and national identity that are worth spreading in Europe! I am relieved to be able to claim that Finland is indeed a part of the European family, and not Russia's little sister! ICLE-FSW-ABO-0042.1

Dans cet énoncé, l'étudiant a commis un grave contresens puisqu'il a manifestement confondu les verbes à particule *sum up* (récapituler, faire un résumé - *summarize* [*generally*]) et *summon up* (rassembler, faire appel à - *muster* [*courage, energy, strength*] ; réunir, faire appel à [*help, support*] ; évoquer [*memories, thoughts*] ; invoquer [*spirits*]). En outre, *sum up* fonctionne à la fois de manière transitive et intransitive, tandis que *summon up* possède un comportement syntaxique exclusivement transitif.

(32) The problem is that there is no answer to his attacks, Alison doesn't argue with him. She seems as if she doesn't take into consideration Jimmy's provocations, and, in my opinion, this is the strongest «reaction» to ***warm Jimmy up***. He needs somebody to argue with, somebody who would answer, or even shout at him. ICLE-CZ-PRAG-0038.1

Cet extrait de dissertation présente l'usage incorrect du verbe à particule *warm up* (réchauffer - *heat* [*person, room*] ; (faire) chauffer - *heat* [*food*] ; faire chauffer - *heat* [*engine, machine*] ; (faire) réchauffer - *reheat* ; mettre en train, chauffer - *animate*

[audience]). Compte tenu du contexte, il est ici question du verbe à particule *work up* (exciter, provoquer, énerver - *stir up, rouse*). En ce sens, l'énoncé de l'apprenant peut être formulé comme suit : [...] *to work Jimmy up / to get Jimmy worked up*. En outre, dans un registre familier, voire très familier, on peut utiliser le verbe à particule *to tick sb off* (US) (mettre en rogne - *annoy*), ou encore l'expression idiomatique *to get up sb's nose* (UK) (courir sur le système à qqun, courir sur le haricot à qqun), et ainsi formuler comme suit : [...] *to tick Jimmy off* ou [...] *to get up Jimmy's nose*.

(33) Butter **went out** in the course of the week and new one not bought. ICLE-GE-AUG-0057.1

Dans l'exemple (33), l'apprenant a employé le verbe à particule *go out* (sortir - *leave* ; disparaître - *disappear*) au lieu de *run out* (s'épuiser, (venir à) manquer - *be used up [supplies, money, etc.]*). L'énoncé (33) est extrait du corpus d'apprenants allemands. Le *phrasal verb* anglais *run out* se traduit en allemand par *ausgehen*, lequel est formé de l'association de *aus* + *gehen* (*out* + *go* en anglais), d'où l'emploi incorrect de *go out* en (33). Ainsi, l'erreur observée confirme clairement l'influence significative de la langue maternelle de l'apprenant sur ses productions en langue cible.

Étudions maintenant les erreurs portant sur la particule adverbiale.

3.2.3. Erreurs portant sur la particule adverbiale

Cette section s'intéresse aux erreurs de particule adverbiale commises par les étudiants non-natifs à l'égard des *phrasal verbs* dans leurs dissertations. En d'autres termes, les apprenants non-anglophones emploient le bon verbe support mais l'associent à la mauvaise particule.

Observons tout d'abord les erreurs de particule adverbiale aboutissant à l'obtention d'un *phrasal verb* qui n'existe pas en langue cible :

(34) The subject of violence will most likely be **discussed up and down** again and again in the future as well. ICLE-FSW-ABO-0028.1

L'emploi de *discuss up and down* n'existe pas en anglais. En effet, lorsque les particules adverbiales *up* et *down* sont coordonnées (*up and down*), elles expriment un mouvement de haut en bas (*upwards and downwards*) ou de long en large (*to and fro*). Or, d'après le contexte donné, il ne s'agit pas ici d'une action physique. De ce fait, l'étudiant aurait dû plutôt écrire : *The subject of violence will most likely be discussed from every (conceivable) angle [...]* (en long, en large et en travers).

(35) Deliberate policies of assimilation have been known to succeed, in terms of making immigrants less conspicuous and more alike the original population, both culturally and linguistically. But this method invariably leads to a sensation within the individual of inferiority and resentment. Inferiority, since the message signalled by the society is that «your culture is not good enough, our ways are right and yours do not count»; resentment, since when your cultural identity is suppressed you always end up **looking down at** one of the colliding cultures. If you suppress your

cultural identity yourself, in eagerness of being part of the new society, you tend to **look down at** your parents and your people. ICLE-SW-UG-0007.2

Cet extrait de dissertation comporte un *phrasal-prepositional verb* n'existant pas en anglais, à savoir *look down at*. Ici, l'étudiant aurait dû employer *look down on* (regarder de haut, mépriser, dédaigner - *despise*).

(36) In the second line to the top/bottom I presume it is possible one day to find bad genes and select or manipulate them. Top line: Kill everyone that has «bad» genes. Bottom line: Let the bad genes be **plucked away** by doctors. ICLE-NO-UO-0009.1

Le verbe à particule *pluck away* n'existe pas. Ici, il aurait fallu utiliser *pluck out* (arracher, enlever).

Analysons ensuite les erreurs de particule conduisant à l'obtention de *phrasal verbs* qui existent en langue cible, mais dont l'usage est incorrect ou inapproprié par rapport au contexte donné.

Examinons ainsi quelques extraits de productions écrites d'étudiants non-natifs.

(37) Every time I read the newspaper I learn more about the terrible actions against people that should be our friends. Their houses are set on fire, they're **beaten down** with bottles or baseball rags or they are even killed in fights... ICLE-GE-AUG-0069.1

Dans l'exemple (37), l'apprenant a manifestement commis un contresens puisqu'il a utilisé le verbe à particule *beat down* (coucher, fouler [*grass*] ; faire baisser [*price, seller*] ; enfoncer - *smash down* [*door*]) au lieu de *beat up* (tabasser, passer à tabac (informel) - *assault* [*person*]). Nous allons toutefois tâcher de comprendre et réfléchir sur le chemin parcouru qui a mené à cette erreur. D'après le contexte, nous pouvons imaginer que l'étudiant souhaitait exprimer dans sa dissertation l'idée de « battre excessivement, au point d'ôter la vie et de tuer, c'est-à-dire battre à mort ». En y regardant de plus près, l'apprenant n'a pas associé la particule *down* au verbe support *beat* de manière fortuite. Car en effet, au sens figuré, la particule *down* peut exprimer à la fois une valeur d'excès, de complétude – l'événement étant alors envisagé à sa borne finale – et dont l'issue est négative. En outre, nous pouvons supposer que l'étudiant a appliqué le schéma *V down* (aspectuel) dans sa dissertation au même titre que celui-ci fonctionne pour le verbe à particule *burn down* (brûler complètement, réduire en cendres) dans un énoncé tel que *The house burnt down*.

(38) Those people living in developing countries do not at all have those birth control methods since they don't have money. Maybe we should support them with that, it would be a whole lot better than ordering people about how many children they can have. I suppose you could say that it **comes down on** money again. ICLE-FSW-ABO-0013.1

Dans cet énoncé, l'erreur porte sur la préposition *on* dans le *phrasal-prepositional verb* *come down on*. D'un point de vue syntaxique, cette erreur semble a priori

mineure. Et pourtant, elle est lourde de conséquences sur le plan sémantique. En effet, *come down on* signifie « s'en prendre à, passer un savon à (*rebuke*), punir (*punish*) », ce qui ne correspond absolument pas au contexte donné. Ici, il aurait fallu dire *come down to* (se réduire à, se résumer à - *amount*).

(39) Industrialization *cuts* people *away* from Nature and, in most people's view, kills what is left of their imaginative nature (with the small «n»), with its wicked ways. ICLE-BG-SUN-0036.1

Dans cet extrait de dissertation, l'étudiant a commis un sévère contresens puisqu'il a confondu les verbes à particule *cut off* (isoler, séparer - *isolate, separate*) et *cut away* (enlever, ôter en coupant - *remove* ; élaguer, émonder [*branch*]).

(40) Nowadays we still witness religious conflicts for example in the Middle East. Jews and Muslims fight already decades long for the sole territory but their violence *feeds up* from their religious beliefs. ICLE-BG-SUN-0197.1

Dans cet énoncé, l'apprenant aurait dû employer le verbe à particule *feed on / off* (se nourrir de - *to become stronger because of sth else, to gain strength from sth else*) au lieu de *feed up* (engraisser [*animal*] ; gaver [*goose*] ; faire manger plus, davantage [*person*]). Ainsi, l'étudiant aurait dû plutôt écrire : [...] *their violence feeds on / feeds off their religious beliefs*.

(41) In many reported cases the police cannot prove who did the crime, thus many criminals *get away*. ICLE-NO-AG-0015.1

Dans l'exemple (41), l'étudiant a utilisé le verbe à particule *get away* (partir, s'en aller - *go away, leave* ; s'éloigner - *move away* ; s'échapper, se sauver - *escape*), renvoyant à une action physique, alors que l'avant-texte de sa dissertation indique qu'il aurait dû plutôt employer *get away with* (s'en sortir impunément, en toute impunité - *escape punishment for, suffer no consequences*). En ce sens, il fallait formuler comme suit : [...] *thus many criminals get away with it*.

(42) This is where the Swedish model wrongs, since it is a country that accepts a lot of immigrants each year, they should spend larger efforts on helping the immigrants to integrate. Because the answer to the question posed in the headline, can never be assimilation. You can't deny your background and *get away with* it. ICLE-SW-LND-0009.1

Inversement, cet extrait de dissertation illustre l'usage incorrect de *get away with* (s'en sortir impunément, en toute impunité - *escape punishment for, suffer no consequences*) au lieu de *get away from* (échapper à - *escape [people, situation]*).

(43) Finland's entry to the European Union and the free movement of people and trade would bring us to contact with many different cultures. The key word to

successful cooperation is adaptation. It does not mean *giving away* our own lifestyle for something «fabulously European». ICLE-FSW-ABO-0016.3

L'exemple (43) comporte un contresens sévère puisque l'apprenant a confondu les verbes à particule *give away* (gâcher, gaspiller - *throw away* [*chance, opportunity*] ; trahir - *betray* [*reaction, expression*]) et *give up* (renoncer à, abandonner - *renounce* [*habit, idea, hope, claim*]). D'après le contexte donné, nous pouvons supposer que cet étudiant a utilisé la particule *away* car il souhaitait exprimer l'idée de renoncement, d'abandon, de rupture avec le mode de vie finlandais. Or, la valeur prototypique de la particule *away* renvoie justement à une idée de distance, d'éloignement.

(44) They maintained by hunting, gathering wild plants, they learned to *grow up* corn soon. ICLE-CZ-PURK-0002.1

Dans cet énoncé, l'apprenant a utilisé le verbe à particule *grow up* (grandir, devenir adulte - *become an adult* [*person*]) au lieu du verbe simple *grow* (cultiver, faire pousser [*crops, vegetables, flowers, plants*]). En outre, le verbe à particule *grow up* est prototypiquement intransitif tandis que le verbe simple *grow* possède un comportement syntaxique à la fois transitif et intransitif.

(45) It actually poses a great difficulty to me - whether I want to be the perfect embodiment of the contemporary world or do I simply want to *kick up* in a chair and start dreaming... ICLE-BG-SUN-0188.1

Dans cet extrait de dissertation, le contresens est nettement manifeste. Ainsi, l'étudiant a utilisé le verbe à particule *kick up* (faire voler (du pied) [*dust, sand*] ; faire toute une histoire / tout un plat (au sujet de qqch) - *to kick up a fuss / a row* (*about something*) [*informal and figurative*]) au lieu de *kick about / around* (traîner, traînasser (informel) [*person*]), comme l'indique le contexte de l'énoncé (*and start dreaming*). En outre, sur le plan syntaxique, le verbe à particule *kick up* est exclusivement transitif et non intransitif, ce qui confirme une fois de plus l'erreur importante commise par cet étudiant.

(46) Certain sermons like burial and wedding etc, are held in the House of God. These transitions are important for us to *mark out*. ICLE-NO-UO-0090.1

Dans l'énoncé (46), l'apprenant a utilisé le verbe à particule *mark out* (désigner, délimiter - *indicate with markings* ; tracer les lignes de [*with chalk, paint - court, pitch*] ; jalonner [*with stakes*] ; baliser, désigner [*lights, flags*]). Or, d'après le contexte, il est question ici du sémantisme exprimé par le verbe simple *mark* (célébrer, marquer - *celebrate* [*anniversary, event*]).

(47) Some would maintain that Willy himself is responsible for his own failure and death, he had the potential of a happy life around him but it seemed as if he never noticed it. He had a loving wife and two sons, the mortgage on the house was

almost **payed down** and he had talents; the gardening and him being good with his hands. ICLE-NO-UO-0004.1

Dans cet énoncé, l'apprenant a utilisé le verbe à particule *pay down* (verser un acompte [*deposit*] ; payer comptant [*whole amount in cash*] ; or, il s'agissait ici de *pay off* (payer, régler, s'acquitter de [*debts, bill*] ; rembourser [*creditor, loan, mortgage*]).

(48) Internet only **pours down** all kind of information. ICLE-BG-SUN-0205.1

Dans l'exemple (48), l'étudiant a commis un contresens sévère puisqu'il a employé le verbe à particule *pour down* (pleuvoir à verse / à flots / à torrents - *rain heavily*) au lieu de *pour out* (répandre, diffuser [*information, propaganda*]). En outre, le verbe à particule *pour down* est exclusivement intransitif.

(49) Big industries cause a lot of damage to nature. Poisonous fumes are **puffing away** into the skies and dangerous solutions run out in the seas year after year, while the companies producing these fumes and solutions get bigger and wealthier. ICLE-FSW-ABO-0017.6

Cet extrait de dissertation illustre l'usage incorrect de *puff away*. En effet, il s'emploie exclusivement comme suit : *puff away at / on one's pipe / cigarette*, et signifie « tirer des bouffées de sa pipe / cigarette » (*to smoke a cigarette / pipe*). D'après le contexte donné (*poisonous fumes*), il est plutôt question du verbe à particule *puff out* (s'échapper - *be emitted [smoke]*).

(50) One of the same qualities of religion and television is their unbelievable ability to attract people. Once people are tied to either religion or television they cannot **tear** themselves **off**. ICLE-CZ-UNL-0039.1

Cet énoncé illustre l'usage incorrect du verbe à particule *tear off* (arracher, enlever en arrachant - *to remove sth from sth else by pulling it roughly or violently [tape, wrapper]* ; détacher [*along perforations*] ; retirer / enlever rapidement, à la hâte [*clothing*]). D'après le contexte, il s'agit plutôt de *tear away* (arracher - *to leave somewhere even though you would prefer to stay there [from activity]*).

(51) Only after her first loss - the baby - she is able to **throw** her mask **down** finally. ICLE-CZ-PRAG-0023.1

L'erreur commise dans cet énoncé souligne la méconnaissance chez l'apprenant des divers contextes d'usage des verbes à particule. En effet, il a utilisé *throw down* signifiant « jeter à un niveau inférieur, plus bas » (*to lower level*) car il pensait certainement que pour dire « tomber le masque » il fallait associer au verbe support *throw* la particule adverbiale *down* ; celle-ci indiquant une direction vers le bas. En ce sens, l'étudiant a appliqué le pattern *V down* (directionnel). Or, l'expression idiomatique « tomber / jeter / lever le masque » correspond à un *phrasal verb* bien spécifique

en anglais, à savoir *throw off*, et s'emploie comme suit : *throw off one's mask*. En y regardant de plus près, ceci n'est pas étonnant. Rappelons tout d'abord que la particule adverbiale *off* exprime fondamentalement une valeur d'éloignement, de séparation. Plus précisément, la particule *off* indique la perte de contact du support. Et en effet, dans l'expression « tomber le masque », nous retrouvons bien évidemment cette idée de perte de contact du support puisque l'individu se défait de ses apparences trompeuses et révèle enfin sa vraie nature. De plus, lorsqu'un verbe d'activité tel que *throw* ici est associé à la particule *off*, le procès est considéré comme téléique. En d'autres termes, l'accent est mis sur le résultat ; l'événement étant envisagé à sa borne finale. En outre, *throw off* décrit ici un achèvement puisque l'expression « tomber le masque » (*to unmask oneself, to show one's true colours, to show one's real character and intentions*) signifie effectivement « cesser de dissimuler, se montrer sous son vrai jour, faire apparaître son vrai caractère, avec ses véritables intentions ».

(52) The aspect of age may be of great importance as well in connection with dreaming and imagination. We usually say that small children have a wonderful imagination. We are astonished when we see their colourful pictures with purple sun, green sky and yellow trees. It is their complete freedom in thinking that is not ***tied up*** with the conventions of grown-up world. ICLE-CZ-PRAG-0017.4

Dans l'exemple (52), l'étudiant a commis un contresens puisqu'il a confondu les verbes à particule *tie up* (lier - *to connect, to link, to tie sth up with sth else*) et *tie down* (astreindre qqun à qqch, obliger qqun à respecter qqch - *to limit / restrict sb's freedom, to tie sb down to sth [conditions, conventions, terms]*). D'après le contexte, il est question ici de *tie down* to mis à la voix passive, à savoir *be tied down to* (être contraint de, être prisonnier de qqch - *be restricted*) et non de *be tied up with* (être lié - *be connected / linked to*). Cet énoncé peut être ainsi formulé comme suit : [...] *their complete freedom in thinking that is not tied down to the conventions of grown-up world*.

(53) It is difficult to come up with solutions, but the government has come up with a economic and social structure that is satisfactory to ***wipe away*** these practical matters and leave the human factor to the man on the street to solve. ICLE-SW-LND-0028.3

Cet extrait de dissertation illustre l'usage incorrect du verbe à particule *wipe away* (essuyer [*blood, tears*] ; enlever [*dirt, dust*] ; effacer [*marks*] - *remove sth from sth else by using a cloth, your hand, etc.*). Cette erreur révèle la méconnaissance chez l'apprenant des diverses nuances de sens que peuvent exprimer les verbes à particule. D'après le contexte, il s'agit plutôt ici de *wipe out* (anéantir, éliminer, éradiquer, mettre fin à, supprimer - *to destroy or remove sth completely*).

Examinons ensuite les erreurs de collocations commises à l'égard des *phrasal verbs* dans les dissertations d'étudiants non-anglophones.

3.3. Erreurs de collocations

Le mot *collocation* vient du latin *collocare* qui signifie « placer ensemble ». McCarthy (1990 : 12) définit ainsi une collocation comme « a marriage contract between words,

and some words are more firmly married to each other than others ». Cependant, les apprenants méconnaissent les relations privilégiées qui existent naturellement entre certains mots au sein d'un énoncé. En d'autres termes, certains mots vont de pair avec d'autres mots et s'associent plus naturellement avec ces mots plutôt qu'avec d'autres mots exprimant un sens identique. Toutefois, les apprenants ont tendance à méconnaître ces relations particulières. De ce fait, la plupart du temps, ils associent ensemble certains mots ne se trouvant normalement pas en présence d'autres mots. Plusieurs études ont d'ailleurs montré que c'est un domaine où les apprenants rencontrent souvent des difficultés (Howarth 1996, Granger 1998, Nesselhauf 2005).

Dans le cadre de notre étude, les apprenants ont très souvent tendance à associer maladroitement et de façon inappropriée certains *phrasal verbs* avec d'autres mots, comme l'illustrent les énoncés suivants :

(54) The reason behind this is to make sure that the discussion I am going to **bring out** is based on what I feel is important to focus on, according to the given text.

ICLE-NO-HE-0002.1

Dans cet extrait de dissertation, l'apprenant a employé le verbe à particule *bring out* (souligner - *accentuate* ; faire ressortir, mettre en relief [*colour, qualities*]) au lieu de *bring up* (signaler, mentionner - *mention, call attention to* [*fact, allegation, problem*] ; soulever [*question*]). De toute évidence, ces deux *phrasal verbs* expriment un ordre d'idées similaire. Cependant, ils correspondent chacun à un contexte bien spécifique. Ainsi, l'erreur commise est clairement révélatrice des diverses nuances de sens que possèdent les *phrasal verbs* – lesquelles sont déterminées par le contexte – mais que cet étudiant ne maîtrise vraisemblablement pas.

(55) Too much of the rainforest has been unnecessarily cut down, and we keep **bringing** oil *up* from the ground. ICLE-NO-OS-0018.1

Dans cet exemple, l'usage du verbe à particule *bring up* (faire monter - *take* [*object*]) est maladroit, mais certes logique. En effet, en y regardant de plus près, l'étudiant a utilisé la particule adverbiale *up* afin d'exprimer la valeur directionnelle « vers le haut, à un niveau supérieur ». Cependant, d'après le contexte, le *phrasal verb* le plus approprié est *dig out* (extraire - *remove*).

(56) This well established middle-class still didn't give women the same opportunities as men, so in the seventies due to the ferments developed feminism **broke out**. ICLE-IT-ROMS-0034.2

Le verbe à particule *break out* (éclater - *begin* [*war, fighting*]) est généralement associé aux mots correspondant à la guerre, au combat, à la violence, à la révolte, à la rébellion, etc. Ici, l'étudiant aurait dû employer le verbe à particule *spring up* ou le verbe simple *emerge* (naître, apparaître - *appear, come into being*) car le contexte indique qu'il s'agit de la naissance du mouvement féministe.

(57) Also many rainforests were cut down or **burnt out** - for this way much more leguminous plants and corn could have been grown. ICLE-CZ-UNL-0012.1

Dans cet énoncé, l'apprenant a utilisé le verbe à particule *burn out* (détruire par le feu - *destroy by fire [building]*) alors que *burn off* (brûler, détruire par le feu [*vegetation*]) est davantage approprié ici puisqu'il s'applique spécifiquement aux contextes décrivant une végétation détruite par le feu.

(58) Anyway, it is also true that others problems have showed up as consequences of the fights that have been **carried out**. ICLE-IT-ROMS-0004.2

Cet extrait de dissertation illustre l'usage incorrect du verbe à particule *carry out* (effectuer - *perform [programme, raid]* ; réaliser, mettre à exécution - *perform [idea, plan]* ; effectuer, conduire - *perform [experiment]* ; conduire, mener - *perform [investigation, research, survey]* ; exécuter - *perform [instruction, order]*). En effet, celui-ci est généralement associé aux mots renvoyant aux expériences, recherches, enquêtes, investigations, etc. D'après le contexte, le verbe à particule le plus approprié est *put up* (opposer - *show [resistance]*) ; l'expression *put up a fight* signifiant « engager une lutte, livrer une bataille, mener un combat, lutter, résister, se défendre ».

(59) Instead of blaming circumstances, it is possible to expand your imagination by **carving out** time to visit museums, watching a play at the theatre, or read a book in order to spark off your fantasy. ICLE-NO-OS-0040.1

L'exemple (59) révèle la méconnaissance chez l'apprenant des diverses nuances de sens exprimés par les verbes à particule. En effet, il a employé *carve out* de manière incorrecte. Or, *carve* et *carve out* signifient « découper [*piece of wood*], sculpter, tailler [*statue, figure*], ce qui ne correspond bien évidemment pas au contexte donné. D'après l'énoncé, l'objet dont il est question ici est le temps (*time*). Par conséquent, le verbe à particule *divide up* (partager, répartir) est davantage approprié.

(60) In order to show how these doubts may be **cleared away** – in literature, at least - I have chosen two female characters from English Literature as illuminating examples, Charlotte Brontë's Jane Eyre and Margaret Drabble's Rosamund Stacey (in *The Millstone*). ICLE-SW-LND-0053.8

L'erreur commise dans cet extrait est relativement mineure. Ainsi, l'étudiant a confondu *clear away* (débarasser, desservir - *tidy up* ; se dissiper - *disappear [fog, mist]*) et *clear up* (dissiper, lever un doute, un malentendu [*doubt, misunderstanding*]). Il s'agit donc ici de la méconnaissance chez l'apprenant des différents contextes dans lesquels s'appliquent ces verbes à particule.

(61) To **close up** I'd like to mention another important reason why not have breakfast, which also would have global impact. ICLE-NO-OS-0024.1

Dans cet énoncé, l'étudiant a commis un gros contresens du fait de sa méconnaissance des contextes d'usage. Ainsi, lorsqu'il est intransitif, le verbe à particule *close up* signifie « se refermer » et les mots qui l'environnent décrivent généralement un contexte de blessure. Lorsqu'il est transitif, *close up* s'associe non seulement à des mots exprimant l'idée de blessure (refermer, recoudre [*wound*]), mais également aux mots faisant référence à une ouverture, un tuyau, une canalisation, etc. (fermer, obturer, boucher [*opening, pipe*]). Ici, *round off* est incontestablement le *phrasal verb* le plus approprié puisqu'il signifie « terminer, clore (*finish, conclude - speech, meal, day*) ».

(62) We live in a high-tech, modern world. I am truly amazed by all the fancy products from different industries that *come up* nowadays. It seems to me that almost everything is possible. ICLE-NO-HO-0046.1

L'exemple (62) illustre l'usage incorrect du verbe à particule *come up* (survenir, surgir - *happen unexpectedly [event]* ; se présenter - *happen unexpectedly [opportunity]*) dans la dissertation de l'apprenant. Ici, il fallait employer *come out* (sortir - *make appearance [new product]*).

(63) The third reason why male women should not be allowed to have artificial insemination is that it will not help them to *come up with* their doubts and uncertainties. ICLE-IT-VER-0017.1

Dans cet extrait de dissertation, l'apprenant a manifestement utilisé de manière incorrecte le *phrasal-prepositional verb* *come up with* (suggérer, proposer - *think of [plan, suggestion]*, trouver [*answer*], trouver, inventer [*excuse*]). Ici, il aurait dû employer le verbe à particule *clear up* (résoudre, éclaircir, tirer au clair, clarifier - *settle [problem]* ; dissiper, lever un doute, un malentendu [*doubt, misunderstanding*]). Là encore, cette confusion s'explique par le fait que l'erreur commise par l'étudiant non-natif fait référence au même ordre d'idées que le *phrasal verb* correct. Toutefois, *come up with* et *clear up* s'appliquent à des contextes bien distincts.

(64) Armed struggle for freedom in the Baltic states of Estonia, Latvia and Lithuania. Mr Gorbachev overthrown by Army generals and a massive Communist foot *crashing down* on Europe: ENOUGH! ICLE-SW-LND-0007.7

L'emploi du verbe à particule *crash down* est maladroit dans cet énoncé. En effet, *crash down* signifie « s'effondrer (avec fracas) [*roof*] ; s'abattre [*wall, tree*] (*collapse, fall, hit with loud noise or violently*) ». Ici, il aurait fallu plutôt utiliser le verbe simple *invade* ou le verbe complexe *overrun* et dire : [...] *a massive Communist foot invading / overrunning Europe*. En outre, une voix passive aurait aussi été possible avec les verbes simples *hit* et *strike*. On peut ainsi formuler comme suit : *Europe was hit / struck by a massive Communist foot*.

(65) But, there is really no need to cross the Atlantic to encounter censorship. In Sweden we are quite famous for being eager to *cut out* violent parts from films, even if that seldom keeps them from those who really want them. ICLE-SW-LND-0040.7

Dans cet extrait de dissertation, l'apprenant a utilisé le verbe à particule *cut out* (découper - *remove by cutting* [article, picture] ; enlever, ôter - *remove* (supprimer [intermediary, middleman], empêcher de passer [light]) ; détourner [photography and typography]) au lieu de *edit out* (supprimer, couper [text, film]).

(66) Instead of having dreams of travelling to Mars they might **dream** themselves **away** from the modern world and all its technology. ICLE-FSW-ABO-0005.3

(67) People are the same, and this is a need we have, to **dream** ourselves **away**, or to be creative. ICLE-NO-HO-0029.1

(68) **Dreaming** oneself **away** has never been more important than it is today. ICLE-NO-UO-0017.1

Les énoncés (66) à (68) illustrent un emploi incorrect du verbe à particule *dream away*. Ainsi, les trois étudiants ont inséré un pronom réfléchi en tant que complément d'objet direct entre le verbe support *dream* et la particule adverbiale *away*. Or, la séparabilité du verbe à particule *dream away* s'applique exclusivement lorsque son complément d'objet direct exprime une notion de temps (*to waste away a period of time* *having fantasies* [time]), par exemple *dream one's life away* (passer sa vie à rêvasser). D'après les contextes donnés, il s'agit plutôt ici d'un usage intransitif de *dream away* (perdre en rêveries, rêvasser).

(69) It has been said that during its long history, never before has the university taken on more tasks - and been asked to undertake many more - while the sources of support, both public and private, both moral and financial, seem to be **drying up**. ICLE-FIN-JOEN-0001.2

Compte tenu du contexte donné, il s'agit non pas du verbe à particule *dry up* (s'assécher, se tarir - *lose water* [reservoir, well, river] ; sécher [puddle, street] ; se tarir [inspiration] ; se tarir [cow]) mais de *drop away* (diminuer, baisser [interest, support]).

(70) It will then be much easier and rapid to find a job that suits you if you can search for it in different countries at the same time, and if you do not have to **fill up** many forms and to do a lot of administration work. ICLE-FR-UCL-0064.3

L'erreur présente dans cet énoncé témoigne de la méconnaissance chez l'apprenant des diverses nuances de sens que peuvent exprimer les *phrasal verbs*. Ainsi, il est question ici de *fill in* ou *fill out* (compléter, remplir - *complete* [form, questionnaire]) et non pas de *fill up* (remplir - *make full* [tank, cup] ; faire le plein (d'essence) [petrol]).

(71) You can blame television for stealing too much of your time, when there in fact exists a button you can push to turn it off, and instead take a walk on the beach, and let our thought **glide away** wherever they want. ICLE-NO-OS-0040.1

Cet exemple illustre l'usage incorrect du verbe à particule *glide away* (planer [*bird, plane*]). En effet, *glide away* exprime exclusivement une action physique. Or, d'après le contexte, il est vraisemblablement question d'une activité mentale. C'est pourquoi l'étudiant aurait dû plutôt dire *dream away* (perdre en rêverie, rêvasser).

(72) They also said that there are many other "polluters" than cars. Industries constantly **let** their toxic waste **out**. ICLE-FSW-ABO-0005.6

Dans l'extrait (72), l'apprenant a utilisé le verbe à particule *let out* (laisser sortir - *allow to leave* ; laisser échapper [*water, air*] ; laisser échapper [*shout, oath, whistle*] ; révéler [*secret*] ; louer - *rent out* [*house, property*] ; élargir [*sewing - dress, trousers*] ; débrayer [*cars*]) alors qu'il aurait dû employer le verbe à particule *pour out* (déverser [*substances*]) ou le verbe simple *dump* (déverser, rejeter [*rubbish, waste*]). Cette confusion dans l'esprit de l'étudiant non-natif est clairement compréhensible. En effet, l'idée de « laisser sortir, laisser échapper, déverser, répandre en grandes quantités des déchets toxiques » est à la fois présente dans le *phrasal verb* erroné et dans sa correction. De ce fait, on peut considérer que l'erreur commise soit tout à fait « excusable ». Toutefois, l'usage de *pour out* ou *dump* est davantage approprié et s'applique parfaitement au contexte.

(73) Our standard of living undermines our natural resources. In the production-processes e.g. we allow our factories to **let out** a lot of pollution and we are increasing the damage on the ozon-layer by our use of Freon. ICLE-SW-LND-0022.4

Dans cet exemple, l'apprenant aurait dû utiliser le verbe à particule *give off* (émettre, produire, dégager - *emit, produce* [*fumes, gas, heat, smell*]), plus approprié et précis que *let out* (laisser sortir - *allow to leave* ; laisser échapper [*water, air*]).

(74) It is obvious that we cannot reach absolute equality but we sure can **level down** social differences. ICLE-FIN-JYV-0062.1

(75) The fact is that some people have more money than others. On this basis people are divided into the Rich and the Poor. In some societies, for example in India, the difference between rich and poor people is tremendous. Rich people live in luxury while the Poor are starving. In modern societies on the contrary you can't see at first sight whether a person is rich or not. We have a well-developed social welfare, which tries to **level down** social differences. ICLE-FIN-JYV-0064.1

Ces deux énoncés font apparaître le verbe à particule *level down* (aplanir, niveler [*surface*] ; niveler par le bas [*standard*]), alors inapproprié compte tenu du contexte donné. En ce sens, des verbes à particules tels que *iron out* (aplanir [*probleme, difficulty*] ; faire disparaître [*differences*]) ou *smooth out* (aplanir, faire disparaître [*difficulties, obstacles*]) sont clairement préférables ici.

(76) These dying people have the same right to satisfy their hunger as people in rich countries have. Why are there so many inequalities in the world and what can we do to improve circumstances in developing countries? The core concept of Communism is that everybody on earth should have equal rights in life and that the difference between the poor and the rich must be *leveled out*. ICLE-SW-UV-0003.3

(77) Inequalities in Communist countries were not *leveled out*. The Communists became the rich people in those countries. ICLE-SW-UV-0003.3

Il en est de même pour ces deux exemples qui présentent un emploi incorrect du verbe à particule *level out* (s'aplanir [*road, surface*] ; s'aplatir [*curve on graph*] ; se stabiliser [*statistics, results, prices*]). En ce sens, *iron out* (aplanir [*probleme, difficulty*] ; faire disparaître [*differences*]) semble davantage approprié.

(78) Society then would possibly be the one who *loose out on* crime. With having to pay for prisons and help the victims. ICLE-NO-UO-0021.2

Ici, le *phrasal-prepositional verb loose out on* est inapproprié au contexte donné (*crime*) et s'applique généralement aux contextes décrivant un marché, une affaire, une transaction (*lose out on a deal*).

(79) Moreover, extra or merit payment for good employees can often be extremely different for sexes - women are judged unfair where employers *make up* the basic rate of pay with heavy overtime - they have to devote far more time to their families than their male co-workers. ICLE-PO-POZ-0024.2

Dans l'exemple (79), l'apprenant n'a pas correctement employé le verbe à particule *make up*. D'après le contexte, nous pouvons imaginer qu'il voulait plutôt dire *make up for* (combler, compenser, rattraper, regagner - *compensate for, provide compensation for* [*deficit, losses, time, ground*]). Ce dernier est néanmoins incorrect ici. En effet, d'après le contexte, il aurait fallu plutôt utiliser le verbe à particule *balance out* ou le verbe simple *offset*, tous deux signifiant « compenser, contrebalancer (*compensate for*) ». En outre, les verbes simples *compensate* et *counterbalance* sont également possibles. En ce sens, l'énoncé de l'étudiant peut être ainsi formulé comme suit : [...] *employers balance out the basic rate of pay by heavy overtime* [...] ou [...] *employers offset the basic rate of pay by heavy overtime* [...].

(80) We are, as I already, stated, not going to give power to children, but we are going to *open up* to children, to listen to their opinions, to consider their views and to let them give us a fresh and new perspective on different matters. ICLE-FSW-ABO-0016.6

Cet énoncé illustre l'emploi incorrect du verbe à particule *open up* (s'ouvrir - *become less reserved, be forthcoming* [*person*] ; s'animer [*discussion*]). D'après le contexte, il est plutôt question ici des expressions *open one's mind to sth* ou *care about sth*.

(81) By making such a statement, he protested against the huge disproportion that exists between the incomes that are *piled up* by the “owners” on the one hand, and on the other the endemic poverty of the proletarian mass. ICLE-FR-ULB-0011.1

Cet exemple met clairement en évidence la méconnaissance chez l'apprenant des contextes d'usage du verbe à particule *pile up* (accumuler/s'accumuler - *accumulate* [*work, bills, debts, losses, problems, reasons, evidence, examples*] ; s'amonceler - *accumulate* [*washing, clouds, snow, leaves*] ; s'entasser, s'accumuler - *accumulate* [*letters, papers, rubbish*])). D'après le contexte, il est question de revenus (*incomes*), donc d'argent. C'est pourquoi le verbe à particule *heap up* (*pile* [*money, riches*])) ou les verbes simples *amass* (amasser [*fortune, wealth, money*])) ou *hoard* (accumuler, amasser [*money*])) sont davantage appropriés.

(82) To conclude with, I think that, just as one really learns to drive only after having passed his driving licence, each one has to externalise in his own way the amount of theoretical information he has been *piling up* during all these long years of studies and to bring it to a successful conclusion, once having reached the stage of beginning a professional career. All this, simply because we cannot teach someone real life. Real life is experienced but not studied. ICLE-FR-ULB-0024.2

Dans cet extrait de dissertation, l'étudiant aurait dû utiliser le verbe à particule *store up* (emmagasiner, noter/enregistrer dans sa mémoire - *accumulate* [*knowledge, facts, information*])). En effet, le verbe à particule *pile up* (accumuler - *accumulate* [*work, bills, debts, losses, problems, reasons, evidence, examples*])) est généralement associé aux mots décrivant un contexte négatif. Or, l'énoncé indique qu'il s'agit de connaissances théoriques (*theoretical information*). Par conséquent, *store up* est vraisemblablement le verbe à particule le plus approprié.

(83) Industry with factories, oilfields and transportation each day *pull out* several tons of CO₂. ICLE-NO-UO-0084.1

Dans cet extrait de dissertation, l'emploi du verbe à particule *pull out* (sortir, tirer - *produce, take out* [*wallet, weapon*] ; sortir - *produce* [*reason, argument*])) est inapproprié. D'après le contexte, il s'agit plutôt de *give off* (dégager, émettre - *emit, produce* [*fumes, gas, smell*])) ou *send out* (émettre, produire, répandre - *emit, produce* [*smell, smoke, fumes*])).

(84) The IRA on the other hand wanted some kind of peace treaty before they would *put down* their arms. ICLE-DN-NIJ-0008.7

Cet énoncé est extrait du corpus d'apprenants néerlandais. Dans sa dissertation, l'étudiant a utilisé le verbe à particule *put down* (poser, déposer [*on table, floor, etc.*])) au lieu de *lay down* (poser, déposer - *deposit, put down* [*object, parcel, burden*])). Certes, cette erreur est relativement mineure ; l'usage de *put down* n'étant pas totalement incorrect d'un point de vue sémantique. Cependant, *lay down* est davantage appro-

prié ici puisqu'il fait notamment référence à l'expression idiomatique existante, à savoir *lay down one's arms* (déposer / rendre les armes - *give up*). Celle-ci se traduit en néerlandais par *de wapens neerleggen*. Or, *neerleggen* est formé de l'association du préfixe *neer-* (*down* en anglais) et du verbe support *leggen* (*put* en anglais) ; ce qui permet d'expliquer l'erreur commise par cet apprenant néerlandophone.

(85) Many have argued that TV makes people lazier and less varied in their social habits. We all know how easy it is to **sag down** in front of the TV after a hard day at work, and just let our minds wander off without thinking. ICLE-NO-BE-0025.1

Dans cet exemple, l'apprenant aurait dû employer, bien qu'informels, les verbes à particule *flop down* ou *slump down* (s'affaler, s'avachir, se vautrer - *fall slackly, lie / sit carelessly [person]*) puisque *sag down* s'applique exclusivement aux sujets inanimés (s'affaisser - *sink in the middle [roof, beam, shelf, bridge, mattress, chair]*).

(86) In former days girls did not often have the chance to enjoy education or to get a job beside traditional professions like chambermaids or housemaids. Usually they had to marry and to **set up** a family. ICLE-GE-SAL-0013.3

L'emploi du verbe à particule *set up* (créer, fonder, lancer - *start up, establish, institute [business, company, fund, scholarship]* ; fonder - *start up, establish, institute [hospital, school, institution]*) est inapproprié dans cet énoncé. D'après le contexte, l'apprenant aurait dû formuler comme suit : *start a family* (fonder une famille / un foyer).

(87) The time has come for us to **single out** our basic needs and cut down on material belongings. ICLE-SW-UG-0004.2

Le verbe à particule *single out* (sélectionner, distinguer, remarquer, repérer - *to choose sb / sth from a group for special attention [for attention, honour]*) n'est pas approprié au contexte donné (*our basic needs*). Il faut plutôt dire *pick out* (repérer, reconnaître, identifier - *spot, identify*).

(88) Some companies have already started their search for non-polluting substitutes or are inventing re-cycling programs for their products in order to keep the environment clean. HUSQUARNA for example, is working on a re-cycling program for their refrigerators and fridges to keep the dangerous Freon-gas from **slipping out** in the air. ICLE-SW-LND-0011.3

Le verbe à particule *slip out* (s'échapper - *escape [animal, child]*) ne s'applique pas au contexte de cet extrait de dissertation, à savoir *the dangerous Freon-gas*. En l'occurrence, il faut plutôt dire *leak out* (fuir, s'échapper [*liquid, gas*]).

(89) However, science and industrialisation are not all evil. They seem to be marriages between heaven and hell, in that they have made our lives a lot easier.

I will not bow down to in awe to modern technology, nor be *swept away* completely by the enthusiasm of science, nor shall I ban or curse them. ICLE-NO-AG-0017.1

Le verbe à particule *sweep away* (emporter, entraîner) s'associe généralement à des mots comme *crowd, current, flood, tide, wind, etc.* Par conséquent, son emploi est inapproprié au contexte donné (*the enthusiasm of science*). Dans cet exemple, il aurait fallu utiliser le verbe à particule *carry away* (transporter - *excite [with excitement, etc.]*) à la voix passive. Cet extrait de dissertation peut être ainsi formulé comme suit : [...] *nor be / get carried away completely by the enthusiasm of science [...]*.

(90) Almost every person in this country has had – or will have – the same experience: the disappointment or disgust felt when finding the long-desire picnic-site covered with litter of all kinds. Either you react by *tidying up* or – most probably – return back to town in anger, you will certainly suffer from some constantly repeating questions on you mind: What makes people destroy Nature like this? Who are they? Why? ICLE-SW-UG-0010.2

(91) This time for dealing with applications must be shortened in some way. Either less applications by turning them away already at the border or more personnel dealing with applications and investigations. It is inhuman to first let them stay for years at a refugee camp where they are segregated from the community and then just turn them away. And during this time for waiting they are not allowed to work, they are not even allowed to *tidy up* after themselves. ICLE-SW-LND-0019.1

Ces deux énoncés illustrent l'usage inapproprié du verbe à particule *tidy up* (tout ranger - *to make sth look neat by putting things in the place where they belong [in room]*). Dans l'exemple (90), le contexte (*the long-desire picnic-site covered with litter of all kinds*) implique l'emploi du verbe à particule *clean up* (tout nettoyer - *make clean [room, mess, person]*). En ce qui concerne l'extrait (91), l'utilisation de *clean up* est incontestable puisqu'il renvoie à l'expression *clean up after sb* (nettoyer derrière qqun - *to remove dirt or problems that someone has made*).

(92) Hagar often falls and cannot get up on her own, and furthermore it happens that she forgets to *turn out* the cigarettes before falling asleep. ICLE-SW-LND-0011.8

Dans cet énoncé, l'étudiant a employé de manière incorrecte le verbe à particule *turn out* (éteindre - *switch off [light]* ; éteindre, fermer, couper - *switch off [gas]*). D'après le contexte, le verbe à particule *put out* (arrêter la combustion de, éteindre - *extinguish [fire, light, candle]* ; éteindre, écraser - *extinguish [cigarette]*) est davantage approprié.

(93) In turn, consumers buy meat from calves, pigs and lamb and eat it without knowing the background. When one knows the background, it's easy to become a vegetarian. It's even easier now even new diseases *turn up* in humans that are directly related to what we feed our «animal friends». ICLE-SW-UG-0034.2

Cet extrait de dissertation présente l'usage inapproprié de *turn up* (apparaître - *appear* [person] ; arriver - *arrive* [person] ; être trouvé / retrouvé - *to be found, especially by chance, after being lost* [objects] ; se passer, arriver - *to happen, especially by chance* [opportunity]). D'après le contexte, il est plutôt question des verbes à particules *break out* (se déclarer - *begin* [disease]) ou *set in* (se déclarer [disease] ; s'installer [infection]), ou encore du verbe simple *develop* (se manifester, se déclarer, apparaître - *become apparent, come into being* [disease]).

(94) These are the tools that artists use to create something new, something that would address other people somehow and maybe *wake up* their own imagination, make them dream. ICLE-CZ-PRAG-0031.3

Dans cet énoncé, l'apprenant n'a pas correctement utilisé le verbe à particule *wake up* (réveiller, tirer / sortir du sommeil - *rouse from sleep* [person] ; réveiller, secouer - *alert*). En effet, d'après le contexte (*their own imagination*), il s'agit plutôt des verbes à particule *fire up* (enflammer, exciter - *inspire* [person, an audience, supporters, the imagination]) ou *stir up* (exciter, stimuler, attiser - *incite* [imagination, emotions]), ou encore des verbes simples tels que *arouse, awaken, fire, stir* ou *wake*.

(95) Now that we are facing an economic crisis, some of us tend to look upon our immigrants as parasites who are difficult to deal with. In my opinion these signs of egoism and narrow-mindedness are indeed antiquated, considering that we live in a continent where borderlines are *withering away*. ICLE-SW-LND-0010.3

Le verbe à particule *wither away* est incorrect ici puisqu'il s'associe généralement aux mots suivants : *flower, plant* (se dessécher, se faner) ; *beauty* (se faner, s'évanouir) ; *hope, optimism* (s'évanouir) ; ainsi que *memory* (disparaître, s'atrophier).

Mon étude des erreurs de collocations commises par les apprenants non-anglophones à l'égard des *phrasal verbs* nous a permis d'aboutir aux conclusions suivantes.

Parmi les extraits de productions écrites analysés, la plupart des erreurs de collocations commises à l'égard des *phrasal verbs* ne sont pas répertoriées comme très graves. En effet, en y regardant de plus près et en réfléchissant aux *phrasal verbs* – certes erronés – utilisés par nos étudiants non-natifs, on se rend compte que les choix opérés par nos apprenants ne sont ni anodins, ni hasardeux, mais correspondent plutôt à des tentatives (évidemment maladroites !) de contourner les difficultés en langue cible, lesquelles résultent principalement de la méconnaissance des contextes d'usage des verbes à particule. En outre, la plupart des erreurs commises renvoie au même ordre d'idées que les *phrasal verbs* corrects. De ce fait, on ne peut pas parler de contresens en ce qui concerne les erreurs de collocations à l'égard des *phrasal verbs*. Les choix opérés sont également, dans certains cas, imputés à l'influence significative de la langue maternelle de l'apprenant.

Intéressons-nous à présent aux erreurs de style commises à l'égard des *phrasal verbs*.

3.4. Erreurs de style

Les apprenants non-anglophones méconnaissent en grande partie les différences entre discours informel et écrit formel. Par conséquent, ils ont tendance à utiliser des *phrasal verbs* relevant du registre informel ou familier, voire argotique, dans des contextes et/ou écrits formels (et inversement), comme l'illustrent les énoncés suivants, extraits du corpus d'interlangue ICLE v2 :

(96) I think that when authorities have to deal with situations where children are treated badly, like, for instance, when children are **beaten up** by their parents or are victims of incest, the social authorities mostly deal with the situation in the right way. ICLE-FSW-ABO-0019.6

(97) A few prisoners committed suicide and many were **beaten up** by fellow prisoners or prison guards. ICLE-NO-OS-0019.1

Ces deux exemples illustrent l'emploi informel du verbe à particule *beat up* (tabasser, passer à tabac - *assault* [person]).

(98) Is it the Media's very popular image of social misfits, physically repulsive, foul-mouthed, hairy lesbians or maybe the ever so sexy and dangerous Thelma and Louis type who **blows away** men just for the fun of it or could you agree with me and say that she is just a person who's despite of all the inequalities between the sexes, still glad and proud to be a woman. She is someone who understands that women deserve all the same chances and benefits that their male counterparts have and is demanding them out loud and rightly so. ICLE-FIN-JYV-0082.1

Dans cet extrait de dissertation, l'étudiant non-natif a utilisé un *phrasal verb* appartenant au registre familier, à savoir *blow away* (descendre, abattre - *kill*).

(99) At that moment I did not know at all what to do, what would be better, how they would react: if I **bumped off** one of these boys I could have problems as a teacher because physical punishment is not permitted or I could be hit with any punch as well. ICLE-CZ-PURK-0014.1

Il en est de même dans l'exemple (99) avec le verbe à particule *bump off* (liquider, supprimer - *murder* ; descendre [*with a gun*]), trop familier pour être utilisé à l'écrit.

(100) If you are a first-time criminal you can **get off** with only a fine, but it will depend on what you have done and what kind of intentions you had when you did the crime. ICLE-NO-AC-0023.1

(101) People who rape and child abusers, actually sometimes **get off** with less time in jail than a person who is caught smuggling drugs for his or her own use. ICLE-NO-HO-0027.1

Ces deux énoncés présentent l'usage informel du verbe à particule *get off* (s'en tirer, s'en sortir - *escape punishment* ; en être quitte pour - *to get off with sth* [*reprimand, fine*]).

(102) Thus the city is seen as a production and consumer device which more or less **gobbles up** the earth's resources and produces a lot of waste products which go back to nature – the refuse. ICLE-SW-LND-0016.3

L'exemple (102) illustre l'emploi informel du verbe à particule *gobble up* (engloutir - *use up rapidly* [*food, money, resources, group, organization*]). D'après le contexte, il est préférable d'utiliser *use up* (épuisier - *exhaust* [*objects, ammunition, energy, one's strength, patience, resources, supplies, surplus*]).

(103) Try to **knock back** a few glasses some evening watching the lights in an opposite prefabricated house... ICLE-CZ-PRAG-0040.3

Dans cet extrait de dissertation, l'apprenant a employé un verbe à particule très familier, à savoir *knock back* (descendre, s'envoyer - *drink*).

(104) So Tony helps the couple Hastings-Neville, or tries to do so, for he **mucks things up**. ICLE-SP-UCM-0005.8

Le *phrasal verb* apparaissant dans cet énoncé, à savoir *muck up* (bousiller, foutre en l'air - *ruin*), est extrêmement familier, voire argotique, et n'a bien évidemment pas sa place dans un devoir universitaire. En outre, l'expression idiomatique *to muck things up* signifie précisément « tout flanquer par terre ».

(105) When you come home from a hard day's work, you can grab a snack, **flop down** in an armchair, turn on the TV and just drift away into the glamorous world of the soap operas. If you want to watch something that will take your mind off work and everyday-problems, there is nothing like a good soap opera. ICLE-FSW-ABO-0012.1

L'exemple (105) présente l'usage informel du verbe à particule *flop down* signifiant « s'affaler, s'avachir, se vautrer » (*fall slackly, lie / sit carelessly* [*person*]).

(106) On the other hand, people who worked long hours **slaving away** in factories or hot kitchens, did not have much opportunity to dream. ICLE-SW-LND-0002.5

Dans cet extrait de dissertation, l'apprenant a employé un verbe à particule relevant du registre informel, à savoir *slave away* (trimer, travailler comme un esclave / forcé). Ici, il faut plutôt dire *toil away* (travailler dur, avec peine - *work hard*).

(107) They pay the fine, which is usually not proportionate to the kind of money they make, and continue to **spew out** pollutants. ICLE-NO-UO-0070.1

Cet énoncé illustre l'emploi informel du verbe à particule *spew out* (cracher, vomir - *belch out* [smoke, fumes, oil, flames, gas, lava]). Ici, il aurait fallu utiliser *pour out* (répandre, diffuser, déverser [substances]).

Les énoncés analysés ont clairement confirmé une importante méconnaissance chez les étudiants non-natifs des distinctions existant entre les registres formels et informels. En effet, de nombreux *phrasal verbs* appartenant au registre informel ou familier, voire argotique, apparaissent dans les dissertations de nos apprenants non-anglophones. De toute évidence, la plupart des énoncés comportant des *phrasal verbs* relevant du registre informel sont issus de productions d'étudiants norvégiens et suédois. Ceci est d'autant plus surprenant que ces apprenants affichent généralement une maîtrise excellente des *phrasal verbs*, dont la production en langue cible est facilitée du fait de l'existence de verbes composés dans les langues maternelles de ces apprenants. En effet, les *phrasal verbs* sont une spécificité des langues germaniques. Toutefois, cet usage notable de *phrasal verbs* relevant du style informel dans les écrits formels d'étudiants norvégiens et suédois a une explication. Cette tendance est imputable à l'influence significative de la langue maternelle de l'apprenant. En effet, dans certaines langues germaniques comme le norvégien ou le suédois, il n'existe pas de distinction entre style formel et informel pour les verbes à particule. En ce sens, ils peuvent être tout aussi utilisés dans les discours informels que dans les écrits formels.

Afin de prolonger la réflexion, j'envisage d'examiner, dans le cadre d'une prochaine étude portant sur l'usage des *phrasal verbs* dans les productions orales d'apprenants non-anglophones, si, à l'inverse, les apprenants norvégophones et suédophones de l'anglais n'auraient pas justement tendance à surutiliser dans leur discours (informel) des verbes à particule appartenant au registre formel, voire même relevant du registre livresque.

Observons et analysons enfin des extraits de dissertations comportant des *phrasal verbs* inventés par les étudiants non-natifs.

3.5. Production de néologismes

Cette partie se propose d'examiner les néologismes de type « verbe support + particule adverbiale » produits dans les dissertations d'étudiants non-natifs. Car, en effet, pour suppléer un manque, un déficit dans la langue cible, les apprenants éprouvent le besoin de créer de nouveaux *phrasal verbs*, lesquels n'existent cependant pas en anglais.

Étudions ainsi quelques énoncés dans lesquels j'ai relevé l'emploi de néologismes de type « verbe support + particule adverbiale ».

(108) I did not have high expectations as I sat *chewing away* and listening to the introduction music to Dead Poet's Society. ICLE-SW-LND-0054.8

Dans cet énoncé, l'apprenant a utilisé un *phrasal verb* n'existant pas en anglais, à savoir *chew away*. Il aurait dû employer le verbe à particule *chew up* (mâchonner, mâchouiller [food] - informel). Cette erreur n'est pas grave en soi et est même « excusable » car elle est révélatrice de la connaissance du pattern *V away* chez l'apprenant. En effet, le schéma *V away* renvoie à l'idée d'une action, d'une activité qui continue

et se poursuit dans le temps. En ce sens, la particule adverbiale *away* possède un sémantisme aspectuel à valeur continuative. Ceci signifie que le procès est envisagé en cours de réalisation et sans borne finale. D'autre part, lorsqu'un verbe d'activité tels que *chew* ici, ou encore *chatter, dance, fritter, sleep, etc.*, est associé à la particule *away*, il y a l'idée d'une action qui est réalisée sans aucun but, de façon totalement insouciant, voire même avec négligence, ce qui est d'ailleurs confirmé par l'avant-texte de cet énoncé (*I did not have high expectations*). Tout bien considéré, nous comprenons donc le choix opéré par cet étudiant. En raisonnant comme tel, l'erreur peut ainsi être dédramatisée. Car ici, il faut bien le reconnaître, il s'agissait d'une erreur « intelligente ».

(109) I was an exchange student in the USA and instead of ham for Christmas Eve lunch we had a barbecued hog which had *sizzled away* over a huge grill for hours and hours. ICLE-SW-UG-0073.2

(110) Television, for example, is said to reduce children's ability to imagine. That may be true but I hope that kids are not *watching* their small screen *away*. Do you know children who never go out to play with their friends? ICLE-FR-ULG-0007.1

De la même façon, dans les deux extraits de dissertations ci-dessus, les étudiants ont employé des *phrasal verbs* qui n'existent pas, à savoir *sizzle away* (109) et *watch away* (110). Comme pour l'exemple (108), ils ont appliqué le schéma *V away* de façon créative. En effet, l'association entre un verbe support exprimant une activité et la particule adverbiale *away* renvoie à l'idée d'une action, d'une activité qui continue et se poursuit dans le temps. Ainsi, en ajoutant la particule *away* aux verbes supports *sizzle* (109) et *watch* (110), les apprenants ont voulu mettre l'accent sur la valeur durative de chacun des événements dont il est question. En outre, dans l'énoncé (109), cette valeur continuative exprimée par l'ajout de la particule *away* au verbe support *sizzle* (grésiller, crépiter - *hiss while frying [cookery]*) est d'ailleurs renforcée par le complément circonstanciel de temps *for hours and hours*. D'autre part, dans l'extrait (110), nous pouvons supposer que l'étudiant a ajouté la particule *away* au verbe support *watch* (qui, par ailleurs, est déjà à la forme continue / progressive, à savoir *BE + -ING*) non seulement pour exprimer l'idée durative de l'événement, mais aussi et surtout pour souligner que la réalisation du procès est dépourvue de but, d'objectif ; ce qui est d'ailleurs confirmé par le contexte, à savoir le jugement négatif formulé à l'égard de la télévision.

(111) The "insiders", that is her family including me of course, know that she has got a fancy about "Freundin" not because of the latest hair-cuts, about "Brigitte" not because of the instructions to *fashion* your jeans *up* by stone-washing and colouring them... ICLE-GE-AUG-0048.3

(112) Nowadays, people go through life feeling anxious and *stressed up* most of the time, instead of enjoying life the way life should be enjoyed. ICLE-FSW-ABO-0063.1

(113) The last few weeks before Christmas Eve, our parents are running around in the city, all **stressed up**, preparing to avoid the fatal mistake of not being able to meet the demands of the society. ICLE-FSW-ABO-0063.1

(114) Tennis courts and clubs **mushroomed up** all over the place... ICLE-GE-AUG-0012.4

Bien que les verbes à particule *fashion up* (111), *stress up* (112, 113) et *mushroom up* (114) n'existent pas en anglais, on ne peut pas parler d'erreurs à strictement parler. Sachant que la particule *up* signifie notamment « plus, davantage », les étudiants ont appliqué le pattern *V up* dans ces quatre extraits de dissertations. Ceci révèle la compréhension et la connaissance chez les apprenants de la valeur intensificatrice qu'exprime la particule *up*. De ce fait, les étudiants ont employé le schéma *V up* (aspectuel) de façon créative dans leurs productions écrites. Pour chacun de ces quatre exemples, nous allons tâcher de réfléchir sur les choix opérés par nos apprenants.

Ainsi, dans l'énoncé (111), l'étudiant a associé la particule *up* au verbe support *fashion* afin d'exprimer une idée d'amélioration.

Le *phrasal verb* utilisé dans les extraits (112) et (113), à savoir *stress up*, n'existe pas en anglais. L'étudiant aurait dû employer le verbe à particule *stress out* (*to become or make sb become too anxious or tired to be able to relax*). Pour mémoriser ceci, il faut comprendre que, au sens figuré (aspectuel), la particule adverbiale *out* exprime une valeur d'excès. Cependant, l'étudiant a sans doute utilisé la particule *up* afin d'exprimer une notion d'augmentation.

Enfin, dans l'exemple (114), l'apprenant a employé la particule *up* pour décrire un phénomène qui s'étend et prend de l'ampleur. Cependant, le verbe à particule *mushroom up* n'existe pas. Par contre, le verbe simple *mushroom* (pousser comme des champignons - *spring up, to rapidly grow or increase in number*) existe. Ainsi, en termes de *phrasal verbs*, il aurait fallu utiliser *spring up* (surgir, pousser comme des champignons - *to appear or develop quickly and / or suddenly [new towns, factories, settlements, etc.]*) ou *sprout up* (surgir, apparaître, pousser comme des champignons - *to appear, to develop sth, especially in large numbers [new towns, factories, etc.]*). Ces *phrasal verbs* peuvent être utilisés seuls ou suivis de *like mushrooms*. En outre, les verbes à particule *pop up* (surgir, pousser, champignonner - *spring up suddenly*) et *crop up* (surgir, survenir - *appear suddenly*) conviennent également, mais ils doivent être suivis de *like mushrooms* pour désigner précisément l'expression « pousser comme des champignons ». D'autre part, nous pouvons supposer que l'étudiant a associé la particule *up* au verbe support *mushroom* car celle-ci possède notamment une valeur d'apparition du sujet, au même titre que dans *spring up, sprout up, pop up, crop up*, etc.

(115) A long time ago someone, like Leonardo da Vinci, sat thinking and dreaming about different problems, for example how to fly. So what did he do? He took a pen and a piece of paper and started to **sketch down** his thoughts and whatever that came to his mind. ICLE-SW-LND-0004.5

L'emploi du verbe à particule *sketch down*, lequel n'existe pas dans le dictionnaire, n'est pas fortuit. En effet, l'étudiant a sans doute inventé ce *phrasal verb* sur la base

de *write down*, *note down*, *get down*, *take down*, etc. En effet, la particule *down* exprime l'idée de support sur lequel on s'appuie pour écrire, noter, mettre par écrit (*put in writing*). Néanmoins, il est question ici de *sketch out* (ébaucher, esquisser [*book*] ; ébaucher, préparer dans les grandes lignes [*plan*, *speech*] ; indiquer [*details*, *main points*] ; ébaucher [*draw*]).

(116) The 'American traits' have with time become more and more *softened down*, but from my point of view some of them are, at least to a certain degree, still persistent in modern Americans and their way of life. ICLE-NO-UO-0005.1

Dans cet énoncé, l'apprenant a associé la particule *down* au verbe support *soften*. Le verbe à particule *soften down* n'existe cependant pas dans le dictionnaire. Toutefois, l'intention de cet étudiant est intéressante et révèle sa connaissance du sémantisme de *down* (en l'occurrence, une idée de diminution). Nous pouvons supposer que l'étudiant a appliqué le schéma *V down* au même titre que pour les verbes à particule *calm down*, *cool down*, *slow down*, etc. Ici, il aurait dû utiliser *soften up* (s'assouplir [*attitude*, *position*] ; s'adoucir [*voice*, *expression*, *character*, *face*]).

Ainsi, les néologismes de type « verbe support + particule adverbiale » produits dans les extraits de dissertations analysés sont l'expression d'opérations mentales effectuées par les étudiants non-natifs afin de suppléer un manque dans la langue cible. Ils révèlent, en effet, la connaissance chez l'apprenant de certains patterns existant dans la langue cible, en particulier celui de type aspectuel, que les étudiants ont tenté de reproduire et d'appliquer dans leurs productions. En ce sens, ce type d'erreurs ne peut être considéré comme tel puisqu'il s'agit là d'une façon créative de contourner les difficultés que pose la langue cible. De ce fait, ce type d'erreurs doit être considéré comme astucieux de la part de l'apprenant.

D'ailleurs, les natifs eux-mêmes inventent constamment de nouveaux *phrasal verbs*. Les verbes à particule sont une catégorie particulièrement productive puisqu'ils évoluent et s'adaptent à l'air du temps ; les *phrasal verbs* nouvellement créés s'imprégnant ainsi des évolutions de la société. Ainsi, par exemple, sur le même modèle que *look up* (chercher [*in reference work*, *directory*, etc.]), le verbe à particule *Google up* a été créé afin de suppléer un manque dans la langue et de l'adapter au monde environnant ; en l'occurrence, au progrès et aux nouvelles technologies. En outre, ce sont très souvent les médias qui sont à l'origine de la création de néologismes. On peut par exemple faire référence à l'adjectif *waity* (n'existant évidemment pas) employé pour la première fois dans l'expression *Waity Katie* (Kate la patiente), surnom moqueur que les médias ont donné à Kate Middleton car le Prince Williams a mis 8 ans avant de la demander en mariage. Dans le même esprit, on peut citer les mots-valises *Grexit* (formé à partir de *Greek* et de *exit*) et *Brexit* (formé à partir de *British* et de *exit*), désignant respectivement la sortie de la Grèce et celle du Royaume-Uni de l'Union européenne.

Ainsi, en s'adaptant aux évolutions de la société, la langue se renouvelle en permanence. En outre, la langue anglaise est particulièrement fascinante puisqu'elle est à la fois économique et productive.

Enfin, en ce qui concerne la création de néologismes, nous pouvons toutefois observer une différence de traitement entre natifs et non-natifs. En effet, alors que les

locuteurs natifs peuvent transgresser le système linguistique et enfreindre ses règles et ses patterns, la production de néologismes chez les non-natifs est généralement perçue comme s'écartant de la « norme » ; ce qui signifie que les apprenants ne sont pas autorisés à jongler avec les mots.

4. Conclusion

La présente étude a permis de rendre compte des difficultés éprouvées par les apprenants non-anglophones à l'égard des *phrasal verbs*. En effet, la typologie proposée a permis de mettre en lumière les divers types d'erreurs commises par les étudiants non-natifs à l'égard des *phrasal verbs* dans leurs productions écrites en langue cible, à savoir les erreurs syntaxiques, les erreurs sémantiques, les erreurs de collocations, les erreurs de style et la production de néologismes.

Les différents extraits de dissertations analysés nous amènent à formuler les conclusions suivantes. Ainsi, les erreurs commises à l'égard des *phrasal verbs* peuvent non seulement résulter de la méconnaissance de leur comportement syntaxique (en d'autres termes, intransitivité/transitivité, et dans ce dernier cas, séparabilité ou non), mais aussi de la méconnaissance des distinctions entre registre formel et informel. L'examen des extraits de dissertations a notamment révélé que les erreurs commises sont le plus souvent dues à la méconnaissance des relations privilégiées existant naturellement entre certains mots (en d'autres termes, les contextes d'usage). Dans une perspective plus large, les erreurs commises par tout apprenant d'une langue étrangère peuvent s'expliquer par l'influence de deux facteurs : l'un est interlinguistique et correspond aux contraintes induites par la langue maternelle sur la langue cible ; l'autre est intralinguistique et repose sur la complexité intrinsèque de la langue cible.

BIBLIOGRAPHIE

- Celce-Murcia M., Larsen-Freeman D. 1999. *The grammar book: An ESL/ EFL teacher's course*. 2nd ed. Boston. Heinle & Heinle.
- Condon N., Kelly P. 2002. Does cognitive linguistics have anything to offer English language learners in their efforts to master phrasal verbs? In *Review of Applied Linguistics*, 137-138. 205-231.
- Dagut M., Laufer B. 1985. Avoidance of phrasal verbs: A case for contrastive analysis. In *Studies in Second Language Acquisition*, 7. 73-79.
- Darwin C. M., Gray L. S. 1999. Going after the Phrasal Verb: An Alternative Approach to Classification. In *TESOL Quarterly*, 33(1). 65-83.
- Granger S. 1998. Prefabricated Patterns in Advanced EFL Writing: Collocations and Formulae. In Cowie A.P. (Ed.). *Phraseology: Theory, Analysis, and Applications*. Oxford. Oxford University Press. 145-160.
- Granger S., Dagneaux E., Meunier F. & Paquot E. (Eds.). 2009. *The International Corpus of Learner English. Handbook and CD-ROM*. Version 2. Louvain-la-Neuve. Presses Universitaires de Louvain.

- Howarth P. 1996. *Phraseology in English Academic Writing: Some Implications for Language Learning and Dictionary Making*. Tübingen. Max Niemeyer.
- Hulstijn J. H., Marchena E. 1989. Avoidance: Grammatical or semantic causes? In *Studies in Second Language Acquisition*, 11. 241-255.
- Kao R. 2001. Where have the prepositions gone? A study of English prepositional verbs and input enhancement in instructed SLA. In *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 39. 195-215.
- Laufer B., Eliasson S. 1993. What causes avoidance in L2 learning: L1-L2 difference, L1-L2 similarity, or L2 complexity? In *Studies in Second Language Acquisition*, 15. 35-48.
- Liao Y., Fukuya Y. 2004. Avoidance of phrasal verbs: The case of Chinese learners of English. In *Language Learning*, 54(2). 193-226.
- Liu D. 2003. The most frequently used spoken American English idioms : A corpus analysis and its implications. In *TESOL Quarterly*, 37. 671-700.
- McArthur T., Atkins B. 1974. *Dictionary of English Phrasal Verbs and their Idioms*. London & Glasgow. Collins.
- McCarthy M. 1990. *Vocabulary*. Oxford. Oxford University Press.
- Moon R. 1997. Vocabulary connections: Multi-word items in English. In McCarthy M., Schmitt N. (Eds.). *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge. Cambridge University Press. 40-63.
- Morris T. 1996. *Phrasal verbs: A Fun New Approach*. Oxford. Black Sheep.
- Nesselhauf N. 2005. *Collocations in a Learner Corpus*. Amsterdam. John Benjamins.
- Riguel E. 2016. *Les 'phrasal verbs' : usage, acquisition (L1 & L2) et enseignement*. Thèse de Doctorat en linguistique anglaise non publiée. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3. 788 p.

Typology of errors made by non-English-speaking learners with regard to phrasal verbs

ABSTRACT: Although typical and inevitable in the English language, phrasal verbs, however, represent a real scourge to non-English-speaking students. From a qualitative study examining the use of phrasal verbs in excerpts from non-native students' essays extracted from an interlanguage corpus of English as a foreign language (*International Corpus of Learner English, Version 2*, Granger et al. 2009), we drew up a typology of errors made by non-English-speaking learners with regard to phrasal verbs.

Analyse comparative de trois cas d'attrition du portugais langue maternelle

Introduction

Cet article porte sur l'étude de l'attrition de la langue maternelle de personnes portugaises qui ont immigré en France. Nous allons nous concentrer ici sur le cas de trois personnes qui ont subi l'attrition. Ces informatrices font partie d'une recherche dans le cadre d'un projet de thèse qui réunit une dizaine d'informatrices. Ces dernières sont nées au Portugal et ont immigré en France où ils vivent actuellement depuis au moins dix ans. Nous souhaitons, à travers notre analyse, déterminer comment se manifeste l'attrition. Dans un souci de clarté, il paraît essentiel de définir la notion d'*attrition* qui est centrale dans notre recherche. Nous nous référons à la définition donnée par Schmid et Köpke (2009 : 210) :

Le terme d'attrition de la première langue (L1) se réfère au changement dans le système de la langue native d'un bilingue qui acquiert et utilise une seconde langue (L2). Le changement peut mener à une variété de phénomène à l'intérieur du système de la L1, parmi lesquels nous retrouvons des interférences avec la L2 à tous les niveaux (phonétique, lexical, morphosyntaxique, pragmatique), une simplification ou appauvrissement de la L1, ou une insécurité de la part du locuteur, se manifestant par des hésitations fréquentes, autocorrections ou des stratégies d'évitement¹.

Il s'agit donc d'une diminution de compétence dans une langue qui a été parlée par le locuteur. Il arrive souvent aux personnes qui apprennent des langues étrangères à l'école d'avoir des difficultés à s'exprimer dans celles-ci quand les années

1. Traduit par l'auteure. Version originale : « The term first language (L1) attrition refers to a change in the native language system of the bilingual who is acquiring and using a second language (L2). This change may lead to a variety of phenomena within the L1 system, among which are interferences from the L2 on all levels (phonetics, lexicon, morphosyntax, pragmatics), a simplification or impoverishment of the L1, or insecurity on the part of the speaker manifested by frequent hesitations, self-repair or hedging strategies » (Schmid et Köpke, 2009 : 210).

passent et que l'on n'a plus l'occasion de les utiliser. C'est un phénomène qui peut également toucher les personnes qui émigrent dans un pays étranger. Au contact de la langue du pays d'accueil, la langue maternelle peut subir des altérations ou des modifications c'est-à-dire que l'on retrouve des interférences. Celles-ci peuvent être plus ou moins importantes selon la situation langagière du locuteur. C'est l'objet d'étude de notre article, nous allons étudier l'impact de la langue du pays d'accueil, dans notre cas le français qui sera nommé ici L2, sur la langue maternelle, le portugais, ici L1. Dans le cas de personnes immigrées, la caractérisation des langues devient plus complexe, notamment quand l'immigration est réalisée à un jeune âge. Il est donc plus simple de ne pas parler de langue maternelle, qui devrait être la langue dominante de nos informateurs, mais qui ne l'est plus pour certains d'entre eux. De plus, la langue dominante de nos informateurs n'est pas forcément la même selon chacun d'eux, et surtout elle peut être parfois très difficile à déterminer. Il est plus prudent et factuel d'attribuer le terme L1 pour le portugais, étant donné qu'il s'agit de la première langue apprise chronologiquement, et de L2 pour la seconde langue apprise chronologiquement. Nous allons, à travers l'étude de trois cas de notre corpus, présenter les traces de l'attrition et les facteurs qui vont l'impacter.

1. Présentation du protocole de recherche

Pour commencer, nous allons présenter le protocole de recherche qui a servi à la constitution du corpus (voir le point 2 de cet article pour la présentation du corpus). Il s'agit de tâches orales puisque c'est le principal médium de communication utilisé par nos informateurs. Les locuteurs n'écrivent plus à leurs familles depuis très longtemps, leurs contacts s'effectuent principalement par téléphone ou en face à face. Le corpus est constitué de productions orales basées sur sept tâches au total (quatre tâches différentes). Nous avons une tâche de description d'image, deux récits à partir d'images séquentielles et deux récits de souvenirs donc trois types de tâches différentes qui sont réalisées dans les deux langues, français et portugais. Nous avons également une tâche de dénomination orale d'images, appelée *picture naming task* en anglais, qui est effectuée uniquement en L1. Tout d'abord, la tâche de description d'image consiste à demander à l'informateur de décrire ce qu'il voit sur l'image qui lui est proposée. Cette image représente le centre historique d'une ville et a été notamment utilisée dans l'étude de Hendriks et Watorek (Watorek, 2012 : 405-406), et elle provient d'un livre d'illustration de Müller (1976). Il s'agit ici de vérifier les compétences linguistiques des informateurs concernant l'orientation dans l'espace et l'organisation spatiale. La seconde tâche concerne la production de récits à partir d'images séquentielles, cette tâche est réalisée deux fois avec bien entendu deux supports différents. L'informateur doit se baser sur les images qu'il a devant lui pour raconter l'histoire. En effet, ces supports se présentent sous la forme de planches, comme dans les bande-dessinées, sauf qu'il n'y a pas d'écrit. Le premier support est l'histoire de *Frog, where are you*, dont l'auteur est Mayer (1969). Ce support a été largement exploité notamment par Slobin (2005 : 115-129) qui explique qu'il s'agit d'un « outil exceptionnellement utile » :

La force de l'histoire de la grenouille réside dans le fait qu'il s'agit d'une présentation sans parole d'un récit facilement compréhensible, avec une complexité suffisante pour permettre une analyse détaillée des dimensions temporelles, causales et spatiales des événements².

Le récit concerne un petit garçon et son chien qui trouvent une grenouille, celle-ci s'échappe pendant la nuit et les deux personnages partent à sa recherche. Le second support, provenant d'un site internet³, met en scène un cochon qui tente de secourir un chat coincé dans un arbre, mais qui reste bloqué lui aussi, ce qui nécessite l'intervention des pompiers. Dans le cas de ces deux supports, le lexique est imposé à l'informateur, ce qui permet de vérifier l'accès au lexique. Cette tâche permet également de vérifier les compétences narratives des informateurs. Pour aller plus loin dans ce contrôle de compétences narratives, nous proposons une tâche de récit de souvenir, elle aussi réalisée deux fois. Le premier récit concerne une histoire importante ou marquante que l'informateur a vécue en France, le second récit doit porter sur le même type d'histoire, mais celle-ci doit avoir eu lieu au Portugal. Elles permettent d'accéder à un discours libre, et de pouvoir observer une langue au plus proche de ce que les locuteurs produisent naturellement au quotidien. Nous contrôlons également le rapport aux deux pays, la France et le Portugal, dans le but de déterminer s'il y a une différence d'attachement entre les deux, et si les souvenirs sont positifs ou négatifs selon le pays. Enfin, la dernière tâche est la dénomination orale d'images, elle va permettre une étude approfondie sur l'accessibilité au lexique. Nous faisons défiler deux séries de vingt-cinq cartes avec une pause entre les deux. La première série est constituée d'images où sont représentés des animaux, l'autre série se compose de cartes où il y a des fruits et des légumes. Nous demandons aux informateurs de donner les noms des animaux ou des végétaux en L1. Les images sont montrées de façon rapide afin de ne pas laisser trop de temps à l'informateur pour réfléchir et avoir accès à ce qui lui vient immédiatement à l'esprit. Toutes ces tâches ont le même objectif global : contrôler les compétences linguistiques des informateurs en déterminant les manifestations de l'attrition.

2. Présentation du corpus

Le corpus est composé d'entretiens recueillis auprès de dix informateurs. Ces entretiens ont été menés entre 2016 et 2019, et ont tous été enregistrés à l'aide d'une caméra. Il s'agit d'un corpus oral, toutes les tâches proposées aux informateurs ont permis d'obtenir des productions orales. Neuf de nos informateurs ont émigré en France dans les années 1970, tous à l'âge minimum de dix ans, une d'entre eux a émigré en 1994. Nous avons donc neuf informateurs ayant un profil similaire, ils sont tous retraités ou proches de la retraite et sont arrivés en France entre 10 et 20 ans. La plupart d'entre eux

2. Traduction de l'auteure. Version originale : « The strength of the frog story lies in the wordless presentation of a readily understood plot, with sufficient complexity to allow for detailed analysis of temporal, causal, and spatial dimensions of events » (Slobin, 2015 : 115).

3. Site internet néerlandais de ressources numériques pour l'enseignement : Kleutersdigitaal.com [consulté le 20 janvier 2017].

ont émigré pour des raisons économiques, ils ont suivi leurs parents qui tentaient d'avoir une vie meilleure ou ils sont venus seuls pour améliorer leur situation financière. Dans cette contribution, nous allons nous concentrer sur les productions orales de trois femmes de notre corpus, Celia, Donzilia et Maria. Nous allons les présenter plus précisément ici afin de donner des informations détaillées sur leur profil et notamment leur biographie langagière.

Celia est née en 1955 et est arrivée à l'âge de 16 ans en France. Elle confie que son enfance au Portugal n'était pas heureuse et qu'elle y a vécu une vie difficile. Une fois les études obligatoires terminées, elle et sa sœur ont rejoint leur mère qui avait émigré en France avec son fils aîné. Elle a été déçue par son arrivée en France, elle s'attendait à avoir une vie meilleure et plus luxueuse. Elle s'est par la suite mariée avec un homme portugais, avec qui elle a eu quatre enfants, et de qui elle a divorcé suite à des violences conjugales. Son seul contact avec la L1 était avec sa mère, décédée en 2016 (un an avant l'entretien), qu'elle voyait de temps en temps. Elle a développé une aversion envers sa L1, elle ne souhaite pas parler du Portugal, et elle ne prend pas de plaisir à parler le portugais. Elle se sent Française et rejette sa culture et son pays d'origine, ainsi que sa L1.

Donzilia est née en 1957 et a émigré à l'âge de 13 ans en France. Elle a rejoint son père, avec sa mère et ses sœurs, qui était venu travailler en France pour améliorer leur situation économique. Le début de sa vie en France n'était pas facile, elle est arrivée dans un petit village de campagne où les gens n'avaient pas l'habitude de rencontrer des personnes étrangères. Elle ne parlait pas du tout le français lorsqu'elle est arrivée, c'était donc difficile pour elle de s'intégrer et d'avoir une bonne scolarité. En 1988, dix-huit ans après son arrivée, elle s'est mariée avec un homme français et a eu deux enfants. Progressivement, son contact avec la L1 a diminué, pour arriver à une fréquence très faible : quelques minutes hebdomadaires de conversation avec sa mère. Son dernier séjour au Portugal remonte à 1993 et elle n'a plus de contact avec sa famille restée au Portugal. Elle se sent elle aussi Française, sans pour autant renier ses racines portugaises. On peut affirmer que la L2 est sa langue dominante, c'est celle qu'elle utilise dans son quotidien aussi bien au travail que dans sa vie privée.

Maria est née en 1951 et est arrivée en France à l'âge de 18 ans. Elle a fugué suite à une dispute avec sa mère et a rejoint son père en France. Elle a travaillé avec lui, puis elle a été embauchée à l'usine où elle a appris le français en étant au contact d'ouvrières portugaises qui avaient émigré avant elle. Dans le foyer familial, elle avait l'interdiction de parler français, son père voulait que ses enfants conservent un contact avec la L1. Elle s'est rapidement mariée avec un homme portugais avec qui elle a eu trois enfants, à qui elle a enseigné le portugais. Maria a un contact fréquent avec le portugais, elle confie d'ailleurs qu'elle le parle dès qu'elle en a la possibilité. Elle parle au téléphone avec des membres de la famille, elle écoute beaucoup de musique portugaise, et parle avec des personnes portugaises lorsque l'occasion se présente. Elle n'a par contre pas effectué de séjour au Portugal fréquents depuis les premières années de vie en France. Il est intéressant d'étudier ces trois cas parce qu'elles ont des profils similaires tout en ayant des points de divergences en ce qui concerne notamment le contact avec la L1 et leur attitude envers cette dernière.

3. Analyse comparative

3.1. Profils des informatrices

Pour déterminer les facteurs pouvant impacter l'attrition, nous devons analyser les profils des informatrices afin de voir les points communs et les différences. Afin de faire ressortir ces informations, nous avons proposés le tableau ci-dessous.

Tab. 1. Profil général des informatrices

Prénom	Âge d'arrivée en France	Période passée en France	Famille en France	Éducation/ Profession
Celia	16 ans	47 ans	Mari Pt 4 enfants non-lusophones	École jusqu'à 16 ans Employée hôtellerie- restauration
Donzilia	13 ans	49 ans	Mari Fr 2 enfants non-lusophones	École jusqu'à 13 ans au Portugal, 3 ans d'école en France Employée de maison
Maria	18 ans	50 ans	Mari Pt 3 enfants lusophones	École jusqu'à 10 ans (4 ans d'école primaire) Ouvrière à l'usine

Pt : nationalité portugaise ; Fr : nationalité française

Nous pouvons voir que les profils sont homogènes, toutes les informatrices sont arrivées en France après l'âge de 13 ans et ont toutes passé une cinquantaine d'années au moment des entretiens. L'âge joue un rôle important dans l'acquisition de la langue maternelle, les enfants et les pré-adolescents ou adolescents ne maîtrisent pas leur L1 au même niveau⁴. Nous souhaitons que nos informatrices aient des compétences linguistiques avancées dans leur L1. La période passée en France est également une variable importante puisque l'impact de la L2 n'est présent que si les langues sont en contact depuis une période suffisante. Il est nécessaire de connaître le contexte familial de nos informatrices afin de savoir la place qu'occupent les deux langues dans la vie privée des informatrices. Enfin, nous souhaitons observer l'impact de l'environnement socio-économique sur les langues, c'est pour cela que la variable éducation et profession est mise en valeur. Elles n'ont pas poursuivi d'études longues, même si nous pouvons constater quelques différences sur cette variable. Maria a effectué les quatre ans d'école primaire obligatoire à l'époque, puis elle a commencé à travailler à l'âge de dix ans. Celia a réalisé toute sa scolarité au Portugal, tandis que Donzilia a effectué trois ans d'école en France. Nous avons créé un second tableau, ci-dessous, afin d'avoir une vision d'ensemble sur leurs rapports aux langues, que ce soit la L2 ou la L1.

4. En général, on peut partir du fait qu'après la puberté les choses évoluent relativement peu [...]. Un enfant à l'âge de l'école primaire maîtrise déjà relativement bien sa langue maternelle, mais de nombreuses structures sont acquises plus tardivement, et les activités langagières dans lesquelles il est engagé sont encore assez limitées (Klein, 1989 : 20).

Tab. 2. Profil langagier des informatrices

Prénom	Acquisition L2 (Fr)	Contact L1 (Pt)	Attitude
Celia	Non-guidée	Très peu fréquent	Négative L1 Neutre L2
Donzilia	Non-guidée	Peu fréquent	Neutre L1 et L2
Maria	Non-guidée	Fréquent	Positive L1 Neutre L2

Tout d'abord, nous souhaitons éclaircir la notion d'*acquisition non-guidée* en suivant la définition de Klein (1989 : 13) :

on désigne ainsi l'acquisition d'une langue étrangère par la communication quotidienne, acquisition qui se développe naturellement, et sans intervention systématique pour guider le processus. Un exemple type est celui d'un travailleur portugais qui arrive en France sans connaître un mot de français, et qui construit sa connaissance du français par ses contacts (souvent relativement restreints) avec son environnement social.

Nous pouvons compléter cette définition en mentionnant les observations de Paprocka-Piotrowska (2003 : 18) :

Dans l'acquisition non guidée, l'apprenant produit des énoncés en situation, destinés à accomplir une fonction pragmatique : faire capter le message par l'interlocuteur et le faire interpréter d'une manière exacte.

Enfin, nous reprenons également le point de vue de Porquier (1994 : 168) qui nomme l'acquisition non guidée, « l'acquisition en milieu social unilingue d'une langue cible », et qui donne l'exemple suivant : « l'acquisition du français en milieu social dans une petite ville française, sans contact avec sa langue et sa communauté d'origine, par un adulte migrant ». Nos informatrices ont principalement appris la L2 en immersion, au contact d'autres immigrants portugais et de leurs collègues français. Le contact avec la L1 est plutôt similaire pour Celia et Donzilia qui ont peu de contact avec la L1 et surtout peu varié (elles ne pouvaient parler qu'à une seule personne) ; Maria quant à elle cherche le plus de contact possible. Maria a été la seule à enseigner le portugais à ses enfants et c'est celle qui a le contact le plus fréquent parmi ces trois informatrices. Elle confie d'ailleurs que c'est une volonté de sa part, elle cherche à garder un lien avec sa L1. L'attitude envers le Portugal et la langue portugaise est très différente pour chacune des trois locutrices : Donzilia se sent Française mais assume ses racines portugaises, Maria se sent Portugaise mais adore la France, Celia ne veut plus avoir de lien avec le Portugal et n'éprouve aucun plaisir à parler portugais. En effet, Celia a une attitude très négative envers la L1, il était même difficile de lui faire produire des énoncés en portugais. L'attitude de Donzilia est plutôt neutre, elle n'a pas cherché à conserver sa L1 à tout prix, mais elle n'a pas non plus eu envie de couper tout contact avec le portugais. Maria, quant à elle, a une attitude très positive envers sa L1. L'analyse des comportements et des motivations

de ces trois informatrices va notamment nous permettre d'étudier l'impact du facteur motivation/attitude sur l'attrition.

3.2. Caractéristiques des idiolectes des informatrices

Dans cette partie, nous allons nous concentrer sur l'*idiolecte* de nos informatrices. Nous avons choisi ce terme pour désigner les habitudes langagières des locutrices, plus précisément les phénomènes qui leur sont propres bien qu'ils puissent y avoir des points communs. Nous suivons ainsi la définition de Corder (1980 : 18) : « Un idiolecte, c'est le « dialecte » d'une seule personne, mais qui est caractérisé linguistiquement par le fait que l'ensemble des règles qu'il contient se trouve déjà dans la grammaire de l'un ou de l'autre des dialectes sociaux. On peut dire qu'un idiolecte est, en quelque sorte, un mélange de dialectes ». Tout d'abord, nous pouvons remarquer que Maria et Celia ont un fort accent portugais en français. Elles prononcent le son [ʁ] comme en portugais [r], le son [y] est prononcé [u] et le son [v] est parfois prononcé [b]. Par contre, la fluidité du discours en L1 est complètement différente chez les deux informatrices. Celia a un discours très saccadé, elle parle lentement et en faisant des pauses récurrentes et assez longues. Nous pouvons donc constater que parler portugais est difficile pour elle, et cela lui demande des efforts conséquents. Au contraire, Maria a un discours assez fluide, on voit que parler portugais est tout à fait naturel. En ce qui concerne Donzilia, elle n'a pas d'accent réellement perceptible en L2 ; en L1, on peut voir que son discours n'est pas aussi fluide qu'un natif, mais elle réussit à produire un discours clair et sans pauses très longues. Nous souhaitons préciser qu'en observant son idiolecte, nous avons rencontré un phénomène intéressant lorsqu'elle parle le portugais. De temps en temps, elle emploie un mot français qu'elle prononce avec les codes phonologiques du portugais.

Exemple 1 : Deux énoncés contenant de l'alternance phonétique

Donzilia : não a viu e o cãozinho está lá a fazer e: **câlins** (il ne la voyait pas et le petit chien était en train de lui faire des câlins)

Donzilia : o meu pai não fazia muitos **cadeaux** (mon père ne faisait pas beaucoup de cadeaux)

Dans ces exemples, nous voyons apparaître les mots *câlins* et *cadeaux* qui font partie du registre lexical de la L2 dans des énoncés produits en L1. Il s'agit donc d'*alternance codique* ou *code-switching*, nous suivons la définition de Grosjean (1984 : 29) : « Le code-switching également appelé alternance des codes ou alternance codique est le passage momentané mais complet d'une langue à l'autre pour la durée d'un mot, d'un syntagme, d'une ou plusieurs propositions ». Cette alternance codique est particulière puisque le mot n'est pas simplement emprunté, il subit une modification phonétique, le mot *câlins* est prononcé [kalêz] et le mot *cadeaux* est prononcé [kadoz]. Même si cela n'est pas forcément conscient, selon nous l'informatrice traite ces termes comme s'ils appartenaient au lexique de la L1. Elle ne connaît pas ou ne se rappelle pas du mot en L1, mais pour continuer à s'exprimer dans cette langue elle utilise cette stratégie de communication.

Nous souhaitons également présenter trois caractéristiques communes des idiolectes de ces trois femmes. Tout d'abord, l'alternance codique, qui nous le rappelle est un changement de langue au sein d'un même énoncé. Dans les exemples ci-dessous la langue cible était la L1 et nous avons mis en gras les énoncés en L2 pour faire ressortir l'alternance codique.

Exemple 2 : Alternance codique chez Donzilia

Donzilia : vejo uma bicicleta que está a parada e: a bordo de **trottoir** está uma árvore ao lado e está três mulheres que montam os échasses e **des pigeons à côté qui mangent qui picorent par terre** (je vois un vélo qui est à l'arrêt au bord du trottoir il y a un arbre à côté et il y a trois femmes qui montent sur des échasses et des pigeons à côté qui mangent qui picorent par terre)

Enquêtrice : em português (en portugais)

Donzilia : ah *merde*

%pho: merd

Exemple 3 : Alternance codique chez Maria

Maria : **parce que** quando a gente veio para França (parce que lorsque les gens venaient en France)

Enquêtrice : m: m:

Maria : bom **on est de parents** portuguesas que não nos deixam sair (bon on est de parents portugais qui ne nous laissaient pas sortir)

Exemple 4 : Alternance codique chez Celia

Celia : e da manhã à noite tenho sempre **de des bonnes sœurs qui me** e: que me faziam sofrer (et du matin au soir il y avait toujours des bonnes sœurs qui me faisaient souffrir)

Nous pouvons remarquer que l'alternance codique peut être interphrastique ou intraphrastique. En effet, elle apparaît en début ou en fin de phrase ou à l'intérieur même des énoncés. Chez Donzilia, on voit que l'alternance codique traduit le fait que la L2 est plus naturelle chez elle. La L2 reprend le dessus sur la langue cible (L1) et elle ne s'en rend pas compte, c'est avec l'intervention de l'enquêtrice que l'informatrice réalise ce changement de code. L'alternance codique est ponctuelle chez Maria. Elle ne semble pas non plus s'en rendre compte ou en tout cas elle ne semble pas gênée. Pour Celia, l'alternance codique est un moyen de combler le manque de vocabulaire en L1. Elle compense l'oubli du lexique par l'équivalent de ce qu'elle souhaite exprimer grâce à la L2.

Ensuite, la seconde caractéristique est ce que l'on a appelé les *mots hybrides*. Ce sont des mots créés à partir des deux systèmes linguistiques, Rodriguez (2006 : 89) utilise également la même terminologie pour ce phénomène : « les mots hybrides, composés de deux langues, présentant un lexème en français et un morphème anglais, ou l'inverse ». Dans notre cas, la formation de ces mots est toujours la même : la ou les premières syllabes sont en français et la dernière est en portugais. Pour les verbes, nous avons le radical en français et la conjugaison suit celle des verbes portugais.

Nous avons une nouvelle fois mis en gras les éléments qui nous intéressent dans les exemples suivants, en l'occurrence les mots hybrides.

Exemple 5 : Mot hybride de Celia

Celia : e: foi e: a **naيسانça** e: duas filhas (c'était la naissance de mes deux filles)

Version correcte : nascença

Exemple 6 : Mot hybride de Maria

Maria : e dos bolos uma **pateseria** voilà (des gâteaux une pâtisserie)

Version correcte : padaria ou pastelaria

Exemple 7 : Mot hybride de Donzilia

Donzilia : é uma mulher que está a fazer e: a **pata** para fazer e: un gâteau (c'est une femme qui est en train de faire la pâte pour faire un gâteau)

Version correcte : massa

Selon nous, il s'agit d'un moyen, pas forcément conscient, d'éviter l'alternance codique et d'être au plus proche de la L1. Il est vrai que la proximité lexicale entre les deux langues permet une confusion plus importante. C'est également ce qu'a démontré l'étude de Köpke (2009 : 36), plus les systèmes se ressemblent plus la différenciation entre les deux est difficile. Il est également possible que les informatrices soient persuadées d'utiliser des mots appartenant au système de la L1.

Enfin, la troisième caractéristique que nous souhaitons présenter est la difficulté d'accéder au lexique en L1. En effet, bien qu'elle se manifeste différemment chez nos trois informatrices, l'accès difficile au vocabulaire est présente chez chacune d'elles. Chez Donzilia, cette difficulté est perceptible grâce à ses expressions faciales et à son comportement. Elle a toujours recours à une stratégie pour compenser sa difficulté à accéder à un mot en L1. Par exemple, dans l'énoncé ci-dessous elle cherche l'équivalent du mot *plante* en L1.

Exemple 8 : Difficulté d'accès au lexique chez Donzilia

Donzilia : uma / uma / uma # uma planta [**rit et regard vers enquêtrice**] (une plante)

L'hésitation de l'informatrice sur le terme à employer se manifeste par la répétition de l'article indéfini *uma* quatre fois, puis après avoir prononcé le mot qui lui posait problème, elle se met à rire et regarde l'enquêtrice de façon appuyée. Ce terme est pourtant correct et appartient bien au système de la L1, vue la proximité lexicale entre les deux langues, Donzilia pensait avoir créé un mot hybride alors que ce n'est pas le cas. L'alternance codique chez Donzilia, ainsi que la prononciation portugaise de mots français, sont accompagnées de rires gênés ou de regard vers l'enquêtrice.

Exemple 9 : Réaction de Donzilia concernant l'alternance codique

Donzilia: está a fazer com o rolo está a passar para aplatizar [**regard vers l'enquêtrice en serrant les dents et rit**] a pata (elle est en train de faire avec un rouleau elle le passe pour aplatir la pâte)

Donzilia : e e: des plumes [**regard vers l'enquêtrice**] e vejo o céu (des plumes et je vois le ciel)

Celia assume complètement le fait d'avoir oublié et de ne pas réussir à accéder au vocabulaire. Elle l'exprime clairement à l'enquêtrice, elle donne le terme en L2 en précisant qu'elle ne se rappelle pas du terme en L1.

Exemple 10 : Expression de l'oubli de la part de Celia

Celia : depois não podia e: **descendre je sais plus** (ensuite il ne pouvait pas descendre)

Celia : tem carros e **je sais pas comment on dit** [regarde INV l'air désolé] (il y a des voitures)

Enquêtrice : m: m:

Celia : magasins [rit] **je sais plus**

Elle semble se justifier de ne pas se rappeler. Elle préfère le préciser plutôt que de faire simplement appel à l'alternance codique sans commentaire supplémentaire. Ceci prouve qu'elle ne considère pas l'alternance codique comme un moyen de communiquer en L1.

Maria quant à elle utilise deux stratégies, elle demande directement à l'enquêtrice le vocabulaire ou compense par des mots passe-partout comme *machin* en L2 ou *coiso* en L1. Dans tous les cas, ceci est tout à fait naturel pour elle et ne lui pose pas de problème. Son but principal est de communiquer et de faire passer le message, elle n'est pas gênée par la façon de le faire.

Exemple 11 : Stratégies de Maria pour faire face à l'oubli

Maria : c'est une **comment vous dites en français ça** ↑ c'est

Enquêtrice : une grenouille

Maria : une grenouille voilà

Enquêtrice : m:

Maria : jállais dire en português

Maria : e aqui é um **coiso** que vende e: e: dos bolos

Maria : fiz cair o **coiso** que estava na árvore das abelhas

Il est intéressant de voir que certains phénomènes se retrouvent chez nos locutrices et que leurs idiolectes présentent des caractéristiques communes. L'alternance codique semble être un point clé dans le contact des langues, en effet, chez les bilingues ce phénomène est plus que visible. Dans de notre cas, l'alternance codique traduit des manifestations d'attrition puisqu'elle est utilisée parfois pour combler un

manque d'accès au système de la L1. Les mots hybrides sont clairement présents pour faire face à un manque lexical. Les personnes inventent ces mots, pas forcément consciemment, pour pallier l'oubli du mot en L1. La trace d'attrition la plus marquante concerne le lexique, lorsque l'on regarde le discours de nos trois locutrices (puisque l'on peut la voir dans la fluidité du discours uniquement chez Celia), on peut remarquer que certains mots leur manquent. Ces trois personnes ne réagissent pas de la même façon au manque d'accès au lexique, mais il est tout à fait visible chez chacune d'elle.

3.3. Facteurs déterminants de l'attrition : attitudes et motivations

Comme cela a été démontré par de nombreux chercheurs (Köpke, Schmid, etc.), le manque de contact et d'utilisation de la langue sont des facteurs très importants dans le domaine de l'attrition. Köpke (2007 : 10) nous l'indique tout à fait clairement :

L'attrition, quoique clairement définie comme un phénomène individuel, est intimement liée aux aspects sociaux de l'utilisation de la langue. [...] Puisque le seuil d'activation de tout élément stocké en mémoire dépend de la fréquence et de la récurrence de l'activation précédente, le facteur prévisible le plus important pour l'attrition de la langue dans ce cadre est l'utilisation de la langue⁵.

Les études menées précédemment dans le domaine de l'attrition ont démontré que d'autres facteurs ont un impact important sur l'attrition. Ces facteurs sont notamment énumérés par Köpke (2009 : 39-40), il s'agit de l'âge, de la durée d'immigration et du niveau d'études, complétés par des variables telles que le contact et les attitudes du locuteur. Nous nous sommes concentrée dans cet article sur deux variables pouvant grandement impacter l'attrition, il s'agit de l'attitude/motivation de l'informatrice et son entourage familial.

La motivation est un facteur très important pour l'acquisition/apprentissage d'une langue étrangère selon les propos de Schmid et Dusseldorp (2010 : 6) :

Il existe de nombreuses recherches sur le rôle des attitudes, de la motivation et des émotions pour le développement du bilinguisme, en fournissant des preuves convaincantes que ces facteurs sont parmi les plus importants pour prédire le succès de l'acquisition ultime chez des apprenants de langues secondes ou étrangères – que ce soit pour des raisons socioéthniques ou neurobiologiques (par exemple, Masgoret et Gardner, 2003 ; Schuman, 1994 et 1998)⁶.

5. Traduit par l'auteure. Version originale : « Attrition, albeit clearly defined as an individual phenomenon, is intimately linked to social aspects of language use. [...] Since the activation threshold of any item stored in memory is dependent upon frequency and recency of previous activation, the most important predictive factor for language attrition within this framework is language use » (Köpke, 2007 : 10).
6. Traduit par l'auteure. Version originale : « There is a substantial body of research into the role of attitudes, motivation and emotions for the development of bilingualism, providing compelling evidence

Nous pensons qu'il en va de même pour l'attrition, ces facteurs peuvent avoir un impact important. C'est ce que nous indiquent également Schmid et Dusseldorp (2010 : 6) :

Des tentatives ont également été faites pour établir un lien similaire entre les facteurs émotionnels et l'attrition linguistique, et quelques études indiquent qu'une attitude positive à l'égard de la L1 et de la culture d'origine pourrait effectivement favoriser le maintien de la L1, alors que des sentiments négatifs, et particulièrement les traumatismes, pourraient entraîner un taux d'attrition plus élevé (Ben-Rafael & Schmid, 2007 ; Schmid, 2002)⁷.

Le cas de nos trois informatrices est particulièrement intéressant, car leur attitude et leur motivation sont complètement différentes pour chacune d'elles. De plus, nos observations convergent vers la même conclusion que Schmid et Dusseldorp (2010 : 6). Celia a développé un blocage vis-à-vis de son pays d'origine et de sa L1 lié à des traumatismes. Sa volonté de mettre son passé derrière elle a une grande influence sur l'attrition puisqu'elle ne souhaite pas maintenir le contact avec la L1. Au contraire, elle cherche à s'éloigner et à prendre ses distances avec tout ce qui est en rapport avec le Portugal ou le portugais. Maria, en revanche, a une attitude complètement positive envers la L1, elle a un amour visible pour son pays d'origine et nous a confié pendant l'entretien qu'elle cherche par tous les moyens à maintenir le contact avec sa L1. Elle parle le portugais dès que l'opportunité se présente et elle cherche à avoir accès à différents moyens de contact (son mari, des proches par téléphone, la télévision, la musique et des séjours au Portugal). L'attitude de Donzilia est entre les deux, elle n'a cherché ni à mettre de côté sa L1 ni à la conserver. Elle ne souhaite pas renier ses origines mais ne les met pas en valeur non plus. Ce contact peu récurrent et faible semble pourtant avoir réussi à maintenir une certaine aisance en L1. Maria est celle qui a l'attitude la plus positive envers sa L1 et c'est également celle qui subit le moins l'attrition parmi ces trois informatrices. Le contraire se manifeste chez Celia qui rejette sa L1 et c'est celle chez qui l'attrition est la plus perceptible. L'attitude joue donc un rôle très important, si l'on souhaite continuer à parler sa L1 et que l'on fait des efforts pour maintenir le contact avec cette langue, on peut limiter l'impact de la L2 et l'attrition se manifestera de façon plus légère.

Un autre facteur important est l'entourage familial. En effet, cela rejoint le facteur contact/utilisation puisque si les proches ont la même L1, le portugais, que nos locutrices, le contact avec la langue sera forcément plus important. C'est ce que nous constatons en comparant nos trois locutrices. Maria ayant un mari portugais, il est plus facile pour elle de conserver sa L1. Le portugais peut être la langue qu'elle parle

that these factors are among the most important for predicting success in the ultimate attainment of second and foreign language learners – whether for socioethnic or for neurobiological reasons (e.g., Masgoret & Gardner, 2003; Schuman, 1994 ; 1998) » (Schmid et Dusseldorp, 2010 : 6).

7. Traduit par l'auteure. Version originale : « Attempts have also been made to establish a similar link between emotive factors and language attrition, and there are a small number of studies which indicate that a positive attitude towards the L1 and the culture of origin may indeed be conducive to L1 maintenance, while negative feelings, and particularly traumata, may lead to a higher level of attrition (Ben-Rafael & Schmid, 2007; Schmid, 2002) » (Schmid et Dusseldorp, 2010 : 6) .

au quotidien puisqu'elle la partage avec son mari. Elle parle avec ses enfants en portugais également, ce qui permet de maintenir le lien avec le portugais. Celia a une situation particulière, elle s'est mise en couple avec un Français plus tardivement. Nous allons donc plutôt comparer avec Donzilia qui s'est mariée avec un Français et a eu deux enfants avec lui. La langue de communication entre les deux était le français, elle n'a pas souhaité enseigner le portugais à ses enfants de peur que cela perturbe leur apprentissage, et sa langue au travail était également le français. L'entourage proche de Donzilia est donc devenu progressivement francophone à l'exception de sa mère. Le contexte familial a joué un rôle dans le maintien de la L1 chez ces deux locutrices puisque la fréquence du contact était forcément plus élevée pour Maria.

Conclusions

En analysant précisément les idiolectes des informatrices, nous pouvons nous rendre compte que l'informatrice qui subit le plus l'attrition est Celia. On peut observer quelques traces d'attrition chez Donzilia et Maria ne subit qu'une faible attrition, mais elle est présente quand même. On peut ainsi constater la présence de l'attrition de la L1 pour toutes les trois, mais également un manque de maîtrise de certains aspects de la L2, surtout en ce qui concerne la grammaire. Cette analyse comparative nous a permis de remarquer que certains phénomènes sont communs à nos locutrices. Leurs habitudes langagières traduisent des ressemblances importantes : l'alternance codique, les mots hybrides, l'accès au lexique. La comparaison de ces trois femmes nous a également permis de voir qu'effectivement le facteur du contact avec la L1 est très important et notamment qu'il est dépendant de l'environnement familial. De plus, le facteur attitude, qui n'a jusqu'à présent pas reçu beaucoup d'attention, semble être primordial. Si l'on veut absolument maintenir ses compétences linguistiques en L1, on peut réussir à limiter l'impact de la L2, mais, selon nous, il faut en être conscient. Une prise de recul de la part du locuteur est nécessaire, il doit réaliser que sa L1 peut être fragilisée et qu'il existe des risques de perte.

BIBLIOGRAPHIE

- Corder P. 1980. Dialecte idiosyncrasique et l'analyse d'erreurs. *Langages* 57. 17-28.
- Grosjean F. 1984. Le bilinguisme : vivre avec deux langues. *Revue Tranel* 7. 15-41.
- Klein W. 1989. *L'acquisition de langue étrangère. Traduction par Colette Noyau*. Paris : Armand Colin.
- Köpke B. 2009. *Approche neuropsycholinguistique de la gestion des langues chez le sujet plurilingue*. Dossier de synthèse présenté pour l'obtention de l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université de Toulouse, France.
- Köpke B. 2011. L'attrition de la première langue en tant que phénomène psycholinguistique. *Language, Interaction and Acquisition* 2 (2). 197-220.
- Köpke B., Schmid M. & alii. 2007. *Language Attrition : Theoretical Perspectives*. Amsterdam : John Benjamins Publishing.

- Mayer M. 1969. *Frog, where are you*. USA. Dial Books.
- Müller J. 1976. *Hier fällt ein Haus, dort steht ein Kran, und ewig droht der Baggerzahn, oder, die Veränderung der Stadt*. Sauerländer Düsseldorf.
- Paprocka-Piotrowska U. 2003. *Temporalité et narration. Développement des moyens de donner l'information temporelle dans le discours narratif chez des apprenants polonophones débutant en français*. Towarzystwo Naukowe KUL.
- Porquier R. 1994. Communication exolingue et contexte d'appropriation : Le continuum acquisition/apprentissage. *Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)* 59. 159-169.
- Rodriguez L. 2006. *La langue française au Manitoba (Canada)*. Max Niemeyer Verlag.
- Schmid M. & Dusseldorp E. 2010. *Quantitative analyses in a multivariate study of language attrition: The impact of extralinguistic factors*. University of Groningen, The Netherlands.
- Schmid M. & Köpke B. 2009. L1 Attrition and the Mental Lexicon. In Pavlenko A. *The Bilingual Mental Lexicon: Interdisciplinary approaches*. Multilingual Matters. 209-238
- Slobin D. I. 2005. Relating narrative events in translation. In Ravid D. D. *Perspectives on Language and Language Development*. Kluwer Academic Publishers. 115-129.
- Watorek M., Benazzo S. & Hickmann M. 2012. *Comparative Perspectives to Language Acquisition : Tribute to Clive Perdue*. Multilingual Matters.

Comparative analysis of three cases of attrition of Portuguese L1

ABSTRACT: The aim of this study is to analyse three different profiles of Portuguese immigrants in France in order to determine the impact of a second language on a first language.

This study shows the different factors which impact the attrition phenomenon and the characteristics of the speakers' idiolects. We will compare the three informants in order to determine why and how the attrition phenomenon occurs.

Les types d'interaction orale en cours de FLE

Introduction

Cet article propose d'aborder l'interaction orale en cours de Français Langue Étrangère (FLE), par une analyse des formes d'interaction que l'on retrouve pendant les cours. Ce travail s'inscrit dans le développement d'une thèse de doctorat portant sur l'observation de la maîtrise du français oral par des apprenants en milieu institutionnel polonais. L'analyse de l'interaction peut prendre différentes formes. Dans notre travail, nous nous concentrons principalement sur les interactions se déroulant en salle de classe, dans un cours de FLE. Les objectifs de la présente étude sont de faire ressortir les types d'interaction apparaissant durant les cours de FLE. Notre recherche porte sur un corpus que nous avons constitué en Pologne, auprès d'un public d'apprenants de FLE de niveau intermédiaire, étudiants à l'université. Nous avons enregistré des cours pendant trois semestres au même niveau et avec trois groupes différents. Les informateurs sont au nombre de trente-cinq au total, et le corpus, enregistré entre janvier 2017 et janvier 2019 est composé de soixante-huit heures d'enregistrement. Dans un premier temps, nous définirons la méthode d'analyse des interactions orales en cours de FLE. Nous présenterons ensuite les résultats de la recherche et les conclusions à en tirer.

1. Les interactions orales en classe

On peut opposer les interactions en classes aux interactions authentiques, car elles n'ont pas un but de communication mais d'apprentissage. Il serait cependant exagéré de les considérer comme éloignées de toute réalité, car le moyen d'apprentissage est l'utilisation de la langue elle-même, et le contenu des leçons cherche généralement à se rapprocher le plus possible de la vie courante, que ce soit au travers de documents proches de ce que l'on peut trouver au quotidien ou les activités qui reproduisent des scènes de vie banales. Ce qui caractérise surtout les interactions en classes par rapport aux interactions authentiques est la différence systématique de statut

entre l'enseignant et les apprenants. Cette différence apparaît principalement dans les interactions didactiques, pour lesquelles l'enseignant tient un rôle de régulateur : il décide du déroulement du cours, dirige les tours de parole et valide ou corrige les productions des apprenants.

Il ne faut toutefois pas considérer que les interactions en classes de langues sont toutes de nature didactique. Bien que le déroulement d'un cours soit préparé à l'avance et que l'on peut imaginer que les interactions qui y apparaissent soient toutes élaborées, l'expérience de tout enseignant montre que le cours de langue laisse toujours de la place pour l'imprévu, pour des interactions spontanées. C'est l'hypothèse qu'avance Cicurel (1996c : 72) « l'apprentissage dans le cadre-classe est possible, car la production discursive se fait dans une instance interactionnelle qui n'est pas strictement verrouillée à l'avance ». Nous allons donc rechercher quels autres types d'interaction apparaissent dans les cours de FLE, à quelle fréquence et quelles sont leurs caractéristiques, car ces autres types d'interaction apportent un input différent aux apprenants et peuvent éventuellement impacter leur compétence interactionnelle en français, c'est-à-dire leur capacité d'organiser les tours de parole dans le cadre d'un échange oral avec un ou plusieurs interlocuteurs. Cette capacité se mesure en observant les productions d'éléments de compétence interactionnelle, à savoir les marqueurs discursifs et les différents phénomènes syntaxiques qui permettent de gérer les tours de parole (Ravazzolo et alii. 2015 : 116). Les marqueurs discursifs sont des mots ou des locutions tels que *ben*, *alors*, *enfin*, *tu vois*, qui servent à gérer le discours d'un locuteur pour prendre la parole, reformuler ou clôturer son tour de parole. Des phénomènes syntaxiques jouent le même rôle, tels que les chevauchements dans le cas d'une co-construction des énoncés, les constructions cli-vées (*c'est moi qui ai parlé*) et les constructions disloquées (*moi j'aime le chocolat*).

2. Analyse des types d'interaction

En observant le corpus, nous avons trouvé trois types d'interaction distincts. Tout d'abord, l'interaction didactique est bien entendu présente et correspond à tous les échanges généralement provoqués par l'enseignant, sous forme de question aux apprenants. Elle a pleinement son rôle en salle de classe et tous les informateurs sont totalement habitués à ce type d'interaction. Un autre type d'interaction apparaît régulièrement dans le corpus, lorsque les apprenants communiquent entre eux et en français. Ce type d'interaction n'apparaît jamais spontanément et est toujours provoqué par le déroulement de certaines activités particulières, ce qui l'inscrit totalement dans le cadre didactique. Cependant, ses caractéristiques sont suffisamment éloignées de l'interaction didactique pour que nous la considérions comme un type d'interaction à part. Sans référence pour différencier les différents types d'interaction, nous avons nommé celle-ci *interaction intra-groupe*, car elle se déroule au sein même du groupe classe, entre deux ou entre plusieurs apprenants. Comme présenté précédemment, nous ne prenons pas en compte les échanges des apprenants en langue maternelle. Enfin, nous avons repéré un troisième et dernier type d'interaction dans le corpus. Il s'agit d'un échange entre l'enseignant et le groupe classe, qui se comporte

comme un seul locuteur. Ce type d'interaction se situe hors du cadre didactique et n'a pas de visée pédagogique : il est imprévu et intervient lorsqu'il y a un problème à régler, généralement organisationnel (changement de salle, d'emploi du temps, questions pratiques sur les examens ...). Nous avons nommé ce type *interaction libre prof-groupe*, pour les raisons que nous venons de donner. Nous allons maintenant voir les caractéristiques de chacun de ces types d'interaction, avant d'observer si ces interactions évoluent au cours du semestre ou si elles restent identiques.

2.1. L'interaction didactique

Durant un cours de langue, nous nous attendons évidemment à retrouver principalement voire exclusivement des interactions de type didactique. Ce type d'interaction répond à une situation d'enseignement et ne se retrouve généralement pas en-dehors de la salle de cours. En observant le déroulement des cours, nous nous sommes rendu compte que les interactions didactiques sont effectivement omniprésentes. Elles représentent la majorité des interactions que l'on retrouve en cours. De manière générale, c'est l'enseignant qui en est à l'origine, mais il peut arriver qu'un apprenant pose une question sur le cours et lance ce type d'interaction, même si la plupart de ces interactions suivent le schéma question – réponse – feedback de Sinclair et Coulthard. Les interactions didactiques présentent toujours les mêmes caractéristiques. L'enseignant domine les échanges en représentant la majorité des énoncés produits. Elle joue le rôle de médiateur et distribue la parole, en choisissant qui parle, quand il parle et quand vient la fin de son tour de parole, que ce soit par des gestes ou par la parole. Dans ce type d'interaction, il n'y a pas de prise de parole spontanée chez les apprenants. Du côté des apprenants, on ne retrouve aucune production d'éléments de compétence interactionnelle, contrairement à l'enseignant. Ils se contentent de répondre aux questions de l'enseignant, sans même formuler des phrases complètes. Du côté de l'enseignant, on remarque systématiquement des corrections des erreurs des apprenants ainsi que des évaluations (ou feedback) de leurs productions. Prenons l'extrait suivant, représentatif des interactions didactiques en début de semestre :

- | | | |
|----|----|---|
| 1 | E | alors de quoi parle la vidéo ? est ce que vous pouvez m'expliquer ? + |
| 2 | A1 | de la prononciation française |
| 3 | E | ouais et quoi plus précisément ? |
| 4 | A2 | les fautes de prononciation |
| 5 | E | ouais et la difficulté de la prononciation + est ce que vous avez compris malgré l'accent de la personne est ce que ça va vous avez compris la vidéo ? |
| 6 | Gr | [ils acquiescent vocalement et gestuellement] |
| 7 | E | oui ça va ? parce que quand même il a un accent moi j'adore hein mais il a un accent très fort donc ça peut être un peu gênant pour la compréhension |
| 8 | E | et alors quelles sont les difficultés ? de prononciation en français + |
| 9 | A3 | il y a les lettres qui qui on le prononce pas |
| 10 | E | oui qu'on ne prononce pas les lettres muettes exactement |

Dans cet extrait, nous retrouvons en **gras** les évaluations de l'enseignant, et l'on peut remarquer qu'ils interviennent après chaque prise de parole des apprenants, voire même plus (quatre évaluations pour trois prises de parole). En souligné, une

correction (énoncé 10), revenant sur l'énoncé précédent jugé non conforme. On peut voir dans cet extrait que l'enseignant produit la majorité des énoncés, à savoir six sur les dix énoncés de l'extrait, alors qu'il s'agit d'une seule personne face à huit apprenants. Son rôle est central à l'interaction et les apprenants lui répondent directement. C'est l'enseignant qui pose les questions, et même s'il ne nomme pas directement les apprenants pour leur donner la parole, il leur indique de façon évidente qu'ils doivent y répondre. Les énoncés des apprenants sont tous des phrases incomplètes, des réponses aux questions posées. Il n'y a aucun élément de compétence interactionnelle dans les productions des apprenants, alors que l'enseignant en produit plusieurs (*alors, quand même, hein, donc*). On peut donc penser que les apprenants sont soumis à un input implicite d'éléments de compétences interactionnelle, car l'enseignant en produit. En revanche, l'absence totale de production de ces éléments par les apprenants sous-entend un manque de maîtrise de la compétence : s'ils ne les utilisent jamais, ce n'est pas forcément parce qu'ils ne les connaissent pas, mais cela trahit de toute façon une absence de pratique.

2.2. L'interaction intra-groupe

Après les interactions didactiques, les interactions intra-groupe sont les plus nombreuses dans le corpus. Elles apparaissent lors de deux types d'activité : au cours d'exposés oraux, surtout à la fin, lorsque les apprenants réalisant la présentation échangent avec leurs collègues sur le sujet présenté ; pendant des activités de discussion ou de débat, durant lesquelles tout le groupe classe doit discuter autour d'un sujet prédéterminé par l'enseignant. Les échanges spontanés en français entre apprenants n'apparaissent jamais dans le corpus, ils ont systématiquement recours au polonais. Dans ce type d'interaction, l'enseignant est moins présent que dans l'interaction didactique, les apprenants se répondent entre et ne s'adressent généralement pas à l'enseignant. Il y a cependant des *appels à l'aide*, c'est-à-dire des moments où les apprenants ont besoin d'une aide linguistique, qui peut être lexicale, grammaticale ou syntaxique, et expriment ce besoin généralement gestuellement et vocalement (en se tournant vers l'enseignant et en utilisant une intonation montante). L'enseignant est donc tout de même active pendant ce type d'activité, que ce soit pour aider les apprenants ou pour animer l'activité en relançant la discussion ou en rappelant les consignes.

Les caractéristiques des interactions intra-groupe se distinguent des interactions didactiques sur plusieurs points. Par rapport à ces dernières, si l'on retrouve toujours beaucoup d'interventions de la part de l'enseignant, elles sont moins longues et moins nombreuses dans une interaction intra-groupe. L'enseignant perd ici son rôle de distributrice de parole, qui est prise librement par les apprenants. Il relance toutefois régulièrement l'activité en cas de silence trop long en posant notamment de nouvelles questions. L'enseignant corrige toujours les erreurs des apprenants et apporte également des évaluations de leurs énoncés, mais de manière moins fréquente. Il laisse passer beaucoup plus d'erreurs sans interrompre la parole et n'intervient pas entre chaque prise de parole. Le point le plus intéressant de ce type d'interaction est l'apparition d'éléments de compétence interactionnelle dans les productions des apprenants. Voici un exemple d'interaction intra-groupe :

1 A1 je pense que il faut faire plus d'ascenseurs dans le bâtiment [rires]
2 E tu n'es pas très sportive [rires]
3 A2 plusieurs de nos cours sont à quatrième étage
4 E **oui** ah c'est difficile hein à huit heure du matin monter les quatre étages
5 A2 oui
6 A je ne monte jamais
7 E tu prends toujours l'ascenseur
8 A2 je suis fatiguée le matin + parce que je me réveille tôt ?
9 E **tôt**
10 A2 tôt en plus je dois monter donc c'est cardio
11 E **oui** c'est du cardio [rires] tu viens comment à la faculté en bus à pied ?
12 A2 oui
13 E en bus ?
14 A2 mais quand mes cours sont à huit heures
15 E **ouais**
16 A2 c'est impossible d'être à l'heure
17 E **okay**
18 A2 donc + je décide de aller à pied parce que les bus sont [demande en polonais]
19 A3 il y a beaucoup de gens
20 A2 plein de gens
21 E ah ils sont pleins ils /sont
22 A2 /c'est impossible d'entrer
23 E **d'accord**
24 A2 dans le bus
25 E **donc** tu marches + beaucoup ?
26 A4 quinze minutes
27 A2 vingt minutes okay
28 E **d'accord** donc tu marches vingt minutes en plus maintenant il faut monter les escaliers [...] **moi je** n'aime pas la grammaire descriptive parce que il faut écrire la lecture et écouter
29 A2 en même temps
ah oui ?
30 E et je ne sais pas +
31 A2 qu'est ce qui se passe
32 A4 oui
33 A2 **d'accord** est ce que j'ai bien compris par exemple elle met une vidéo
34 E

Comme dans l'extrait précédent, **en gras** les évaluations, en souligné les corrections et aides linguistiques, mais cette fois-ci dans les discours des apprenants, **en gris** les éléments de compétence interactionnelle. Nous pouvons retrouver ici les caractéristiques énoncées plus haut : l'enseignant est toujours le locuteur le plus actif avec une production de dix-neuf énoncés sur les cinquante-trois de l'extrait, mais la proportion est tout de même bien inférieure à l'interaction didactique. Surtout, il perd un peu de son rôle de médiateur en ne distribuant pas la parole mais en relançant les apprenants (énoncés 11 et 25). Dans cet extrait, on retrouve deux aides linguistiques (énoncé 9 et 21) et aucune réelle correction. L'enseignant laisse la discussion se dérouler sans l'interrompre pour des raisons de langue, à moins que l'on fasse appel à son statut d'expert. Néanmoins, on retrouve 7 évaluations dans cet extrait,

ce qui se rapproche de l'interaction didactique. De leur côté, les apprenants sont plus actifs, prennent la parole de façon plus variée, se parlent entre eux et pas uniquement à l'enseignant et surtout prennent la parole de manière spontanée. Cela se retrouve notamment dans l'enchaînement de chevauchements et d'énoncés co-construits notamment entre les énoncés 37 à 51. Le plus intéressant dans cet extrait reste l'apparition d'éléments de compétence interactionnelle dans les productions des apprenants : dans deux énoncés (18 et 29), la même apprenante utilise un marqueur discursif (*donc*) et un phénomène syntaxique (*moi je*). C'est la principale différence avec l'interaction didactique, même si les éléments de compétence interactionnelle sont tout de même peu nombreux dans les productions des apprenants.

2.3. L'interaction libre prof-groupe

Le dernier type d'interaction que nous avons pu observer est l'interaction libre prof-groupe. On ne trouve que très peu d'occurrences de cette interaction dans le corpus, elle apparaît généralement en début de semestre, période qui correspond à une certaine incertitude organisationnelle. Ce type d'interaction intervient lorsqu'il y a un problème extérieur au cours à résoudre, tel qu'un changement d'horaire ou de salle, un problème matériel (avec l'ordinateur ou le vidéoprojecteur par exemple) ou des interrogations pratiques sur l'examen final (le lieu, la durée, etc.). La particularité principale de ce type d'interaction est qu'elle se déroule hors du cadre didactique. Elle n'a pas pour objectif l'apprentissage par la langue mais la résolution d'un problème : en cela, elle se rapproche d'une interaction authentique. Cependant, il ne s'agit pas pour autant d'une interaction authentique car on peut remarquer qu'à chaque occurrence de cette interaction, les apprenants se comportent comme un seul et même locuteur, face à l'enseignant. L'interaction libre prof-groupe est par nature imprévue, l'enseignant n'a pas préparé son apparition et réagit donc de manière spontanée, ce qui influe sur sa façon de s'exprimer. Contrairement à l'interaction didactique ou à l'interaction intra-groupe, tous les participants peuvent être à l'origine du déclenchement d'une interaction libre prof-groupe. Il s'agit même généralement des apprenants qui posent une question à l'enseignant, renversant les rôles de l'interaction didactique.

Les caractéristiques de l'interaction libre prof-groupe sont radicalement distinctes des deux autres types d'interaction que nous avons pu observer précédemment. Comme ce que l'on pourrait retrouver dans une interaction authentique, il n'y a ni correction ni évaluation dans ce type d'interaction. De plus, les apprenants produisent des éléments de compétence interactionnelle. Toutefois, il convient de préciser que l'enseignant reste encore au cœur de l'interaction, comme dans les autres types. Les apprenants lui posent des questions mais c'est lui qui produit des énoncés plus longs et plus nombreux. Voir l'extrait suivant pour un exemple d'interaction libre prof-groupe, dans lequel une apprenante démarre l'échange de manière explicite (« j'ai une question ») avant que s'enclenche une discussion sur un devoir à faire dans laquelle les apprenantes posent d'abord les questions.

- 1 A1 j'ai une question
2 E oui
3 A1 nous devons présenter une fois ou /chaque semaine
4 A2 /chaque semaine
5 E chaque semaine y aura un groupe donc une personne
6 A1 oui *but* [rires]
7 E *what* ? [rires]
8 A1 *oui mais* nous devons faire une présentation ou +
9 E pour l'instant une présentation
10 A1 ou plusieurs
11 E pour l'instant une + c'est à dire que par exemple je sais pas toutes les deux vous êtes ensemble vous me dites nous on travaille le vingt deux novembre vous faites votre présentation le vingt deux novembre + pendant dix quinze minutes par contre c'est un plus gros travail c'est un gros exposé le reste de l'heure on fera autre chose
ce sont les ce sont les propositions des dates ?
12 A3 oui
13 E et /
14 A3 /et on nous doit s'inscrire dans chaque chaque personne va inscrire s'inscrire /en ce tableau
15 A4 /[acquiesce vocalement] oui alors vu que vous êtes pas nombreuses est ce que vous travaillez seules ou en groupe ?
16 E en groupe
17 A1 en groupe ? tout le monde ? deux deux deux ?
18 E [acquiesce vocalement et gestuellement]
19 A2 donc les quatre premières dates parce que a sert à rien d'aller jusqu'au six décembre on va commencer le huit novembre c'est vous avez encore du temps pour être pour préparer donc on commence le huit novembre avec un premier groupe donc vous vous mettez d'accord un deuxième groupe le quinze novembre et caetera
21 A5 il y a deux personnes dans le groupe donc on doit présenter deux fois ?
22 E pour l'instant une fois on verra je vais réfléchir mais c'est vrai que vous êtes un petit groupe donc de toute façon on va faire une présentation je vais réfléchir et je vous dirai mais ça sera pas la même chose je pense
23 A3 *donc* nous allons choisir un date pour chaque groupe
24 E [acquiesce vocalement] oui

On retrouve dans cet extrait une domination des échanges de la part de l'enseignant similaire à l'interaction didactique, que ce soit par la longueur ou le nombre d'énoncés (onze sur vingt-quatre). Cependant, on remarque un nombre élevé de questions de la part des apprenants (énoncés 3, 10, 12, 21, 25), ainsi que plusieurs chevauchements (énoncés 3-4, 14-15), comme si les apprenants parlaient d'une même voix. Dans tout l'extrait, l'enseignant ne produit aucune correction malgré des erreurs (énoncés 6, 15, 23), et aucune évaluation : les nombreux *oui* produits par l'enseignant sont en réponse aux questions des apprenants et ne portent pas sur la langue en elle-même. On remarque également deux productions de marqueurs discursifs, par deux apprenantes (énoncés 8 et 23).

2.4. Évolution des types d'interaction

Nous allons maintenant nous intéresser à l'évolution des types d'interaction dans le corpus, pour savoir si la fréquence et les caractéristiques de ces trois types d'interaction change au fur et à mesure que se déroulent les semestres. Les analyses que nous venons de présenter ont été effectuées à partir des données obtenues en début de chaque semestre. Quel que soit le groupe observé, les résultats sur les types d'interaction ont été les mêmes. En nous intéressant aux interactions produites en fin de semestre, nous pouvons remarquer que les trois mêmes types d'interaction (didactique, intra-groupe et libre prof-groupe) sont toujours présentes, et qu'aucun autre type d'interaction ne fait son apparition. En termes de fréquence, il est intéressant de noter une augmentation du nombre des interactions intra-groupe. Cependant, l'interaction didactique reste largement la plus fréquente, et l'interaction libre prof-groupe est toujours ponctuelle et dirigée par un besoin pratique.

Du point de vue des caractéristiques, l'interaction didactique et l'interaction prof-groupe restent les mêmes. Dans les interactions didactiques, l'enseignant joue toujours le rôle de médiateur, distribuant la parole, corrigeant et évaluant les productions des apprenants. Les apprenants répondent toujours directement aux questions de l'enseignant sans produire d'éléments de compétence interactionnelle. L'interaction prof-groupe est tout aussi imprévue en fin de semestre et on y retrouve les mêmes caractéristiques proches d'une interaction authentique : pas de correction ni d'évaluation de la part de l'enseignant et une production modérée d'éléments de compétence interactionnelle chez les apprenants.

En revanche, on peut observer une évolution visible dans les interactions intra-groupe. Plus nombreuses qu'en début de semestre, on remarque surtout un changement dans les productions des participants. L'enseignant se fait en effet plus discret et laisse davantage la parole aux apprenants. Il ne fait plus d'évaluations ni de corrections, seulement des aides linguistiques consécutives aux appels à l'aide des apprenants, qui sont eux-mêmes moins nombreux, les apprenants s'aidant mutuellement à construire leurs énoncés plus souvent. Au niveau de la production d'éléments de compétence interactionnelle, on remarque globalement une augmentation, mais ce résultat peut être attribué plutôt à l'évolution de la compétence interactionnelle des apprenants. L'extrait suivant est une interaction intra-groupe se déroulant à la fin du semestre :

- | | | |
|---|----|---|
| 1 | E | donc Ada demandait si quelqu'un d'autre voulait répondre à leur question |
| 2 | A1 | moi je fais seulement le verre le plastique le reste je jette dans le dans le même [demande en polonais] |
| 3 | E | poubelle |
| 4 | A1 | oui |
| 5 | A2 | c'est tout ? |
| 6 | E | moi ça fait très très longtemps que je fais le tri des déchets j'ai commencé à l'école j'étais en CM2 donc j'avais dix ans on faisait déjà le tri donc on utilisait le papier et quand on avait la feuille qui était complètement finie qu'on en avait plus besoin on triait le papier donc c'était pour commencer à nous sensibiliser donc c'est vrai qu'en France ça fait très très longtemps qu'on fait le tri sélectif donc on dit plutôt que classer plutôt trier les déchets donc oui le tri sélectif pour moi c'est très important et je vois que en Pologne ça c'est quand même déjà arrivé on trie quand même les déchets donc c'est très bien |

- 7 A2 merci + est ce que vous donnez des donations pour Greenpeace ou les autres organisations comme ça ?
- 8 E des dons est ce que vous faites des dons vous donnez de l'argent ?
- 9 A3 non [rires]
- 10 A2 ils sont aussi ils sont aussi WWF [parle en polonais]
- 11 E Kasia tu dis non pourquoi ? pourquoi tu donnes pas ?
- 12 A3 je ne sais pas [rires]
- 13 E tu n'as pas beaucoup d'argent donc
- 14 A3 oui [rires]
- 15 A4 vous vous intéressez à l'écologie ? vous cherchez des renseignements-des informations sur ce sujet ? + sur internet par exemple vous lisez des /livres ?
- 16 A2 /des magasins
- 17 A5 pas spécialement + quand je vois l'information sur les revues je lis mais je ne cherche pas les informations
- 18 A2 okay
- 19 A1 moi je suis pour l'écologie je suis très content que qu'en Pologne dès le premier janvier janvier ? de cette année il y a les restrictions qu'il disparaît les emballages plastiques dans le supermarché on doit utiliser les emballages qui sont plus [parle en polonais] plus écologiques
- 20 A6 plus écologiques
- 21 A1 [acquiesce vocalement] réutilisables donc qu'on peut /réutiliser plusieurs fois
- 22 E /oui parce qu'il y a des consommateurs qui gaspillent beaucoup de des emballages plastiques
- 23 A1 stiques

On peut voir ici que l'enseignant intervient moins souvent qu'auparavant (sept énoncés sur vingt-trois). Il produit néanmoins une longue interaction (énoncé 6) spontanée, avec beaucoup de marqueurs discursifs, notamment sept *donc*. Un aspect intéressant de cette interaction est que l'on voit que les apprenants se parlent entre eux et ne s'adressent pas à l'enseignant, et que tous les apprenants présents participent à la discussion (six intervenants différents, en-dehors de l'enseignant). Dans cet extrait, il n'y a aucune évaluation ou correction, mais trois aides lexicales (énoncés 3, 8, 22). Les productions des apprenants sont plus nombreuses et plus longues qu'en début de semestre. On trouve deux occurrences de constructions disloquées (énoncés 2 et 19), mais surtout plusieurs chevauchements et co-constructions (énoncés 15-16, 20-21, 22-23). Du fait de son rythme, cette interaction se rapproche d'une conversation authentique entre les apprenants.

Conclusions

Dès le début des semestres observés, nous avons vu que trois types d'interactions apparaissent en cours de FLE. De façon prévisible, l'interaction didactique y est très présente, mais on retrouve également l'interaction intra-groupe et l'interaction libre prof-groupe. Ces interactions présentent des caractéristiques distinctes, notamment sur le rôle qu'y joue l'enseignante, mais pour chaque type d'interaction elle reste au cœur de l'échange et domine les énoncés en longueur et en nombre. Les deux types d'interaction les moins fréquents permettent aux apprenants de produire des

éléments de compétence interactionnelle, mais ils restent peu nombreux. On peut se demander si leur faible fréquence est due aux types d'interaction ou au niveau de compétence interactionnelle des apprenants.

Il y a toutefois une évolution à remarquer au cours du semestre. L'interaction didactique reste la plus fréquente, mais se voit plus souvent accompagnée d'interactions intra-groupe. Si les caractéristiques de l'interaction didactique et de l'interaction libre prof-groupe n'évoluent pas vraiment, ce n'est pas le cas de celles de l'interaction intra-groupe qui se rapproche davantage d'une interaction authentique, avec une diminution du rôle central de l'enseignante et une augmentation de la participation des apprenants. L'augmentation de la fréquence des interactions intra-groupe et le fait que dans ces interactions les apprenants produisent des éléments de compétence interactionnelle sont des facteurs qui peuvent pousser à une évolution de la compétence interactionnelle des apprenants au cours des semestres. Cependant, la fréquence élevée des interactions didactiques nuance cet argument.

BIBLIOGRAPHIE

- Arditty J. 1987. Une leçon de conversation. *Encrages* 18/19. 99-116.
- Blanche-Benveniste C. & Martin P. 2010. *Le français : Usages de la langue parlée*. Leuven/Paris. Peeters.
- Cicurel F. 2002. La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *AILE* 23. 145-164.
- Delahaie J. 2013. *Français parlé et français enseigné – Analyses linguistiques et didactiques de discours de natifs, de non-natifs et d'enseignants*. Paris. Université de Nanterre.
- Lhote E. 1995. *Enseigner l'oral en interaction*. Sorbonne.
- Matthey M. 2003. *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne. Peter Lang.
- Ravazzolo E., Traverso V., Jouin E. & Vigner G. 2015. *Interactions, dialogues, conversations : l'oral en français langue étrangère*. Hachette Collection F.
- Sowa M. 2000. *Parler et écrire en français. Construction de la temporalité dans le discours narratif par des apprenants polonais avancés en français*. TN KUL.
- Teston-Bonnard S. 2010. Étude des particules discursives dans des situations de parole particulière : les scénarios et leurs oralisations par les acteurs. *Congrès Mondial de Linguistique Française*. Paris. Institut de Linguistique Française. 811-823.

Oral interaction in French L2 classes

ABSTRACT: This article presents a study on oral interaction in French as a second language (FSL) lessons in Poland, based a PhD thesis. More precisely, we talk about the different types of oral interactions that can happen during the FSL lessons. Our research is based on a corpus made of three semesters of FSL lessons in a University in Poland, with intermediate level students.

We will try to determine how it is possible to analyse oral interactions in an FSL lesson, what are the different types of interactions that we can find in the corpus and what are their characteristics. We will see that we can extract three diverse types of interactions during the lessons, but that they are mainly dominated by didactic interactions, a type of interaction that is typical of classrooms. We will then look at the evolution of the interactions all along a semester.

La théorie des techniques argumentatives de Perelman et Olbrechts-Tyteca à l'appui de l'évaluation du degré de l'argumentativité des dissertations en FLE

1. Introduction

L'écriture est une activité grâce à laquelle le scripteur non seulement transmet ses connaissances et ses opinions, mais il les construit, modélise et gère. Barré-de Miniac (2015 : 21) constate que :

Écrire c'est, d'une certaine manière, se dire, se dévoiler : dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses désirs ou ses conflits. Et aimer qu'écrire c'est se dire, c'est situer le rapport à l'écriture du côté de ce qui fait la singularité de chaque scripteur, de ce qui lui est propre, qui le distingue des autres.

En plus, c'est aussi un espace où se croisent, s'étayent et rivalisent les avis des autres, ce qui fait en sorte que la rédaction devienne le lieu de travail commun (Chabanne, Boucheton 2000-1 : 24). Chartrand (2006 : 15-16) constate qu'apprendre à écrire signifie que l'on traite le texte comme un objet à former, analyser, commenter et transformer. De surcroît, cette langue qui se manifeste dans les textes est un dispositif nécessaire pour comprendre le monde, en conséquence, le fait d'apprendre la langue équivaut à l'activité d'apprendre à réfléchir (Gadamer 1967, pol. 2000 : 52-58).

Dans le milieu scolaire/universitaire, les apprenants sont censés acquérir les connaissances extralinguistiques ainsi que les compétences langagières, culturelles et sociales pour pouvoir produire des énoncés en leur langue maternelle, mais aussi en une langue étrangère. Le présent article se concentre sur les productions écrites en français langue étrangère ou plutôt sur un genre particulier, à savoir la dissertation. Son objectif est de discuter les moyens méthodologiques aptes à examiner le contenu argumentatif des dissertations. Vu nos constatations initiales sur l'écriture, conçue comme un acte créatif, individuel, par le biais duquel l'apprenant dévoile ses réflexions, il est indispensable de trouver des méthodes applicables à l'analyse du contenu des dissertations. Le contenu est compris soit comme la capacité

de conceptualisation des pensées en FLE, soit comme le caractère argumentatif de l'énoncé. Il est d'autant plus important de les établir parce qu'elles peuvent contribuer à créer les barèmes pour l'évaluation des compositions des apprenants.

2. Dissertation

La dissertation appartient au genre scolaire qui ne fonctionne pas dans la réalité extrascolaire. Certains spécialistes s'opposent à sa présence au milieu formatif exactement à cause de son caractère artificiel (Beacco 2007 : 238) et de ses caractéristiques imprécises qui résultent de la pluralité de sens du contenu de ce terme (Bollini, Grillini, Nanni 2002 : 1-2). Ses origines remontent à l'empire romain où le nom *dissertatio* se référait au discours ou traité ; les deux acceptions qui dans les périodes ultérieures étaient utilisées pour dénommer l'examen assimilable à la thèse de doctorat (Collinet 2013 : 8). C'est seulement au XIX^e siècle que la dissertation, en anonymat, puisque le terme direct n'est pas retraceable dans les documents officiels, elle a trouvé sa place dans le milieu scolaire et académique, mais sous forme d'*essai*, de *commentaire* ou encore de *composition littéraire sur un sujet littéraire*. Elle constituait une forme qui servait plutôt à l'analyse des œuvres littéraires, donc elle avait un caractère explicatif (Denizot 2013 : 166-167). C'est pendant les années 90 du XX^e siècle que la dénomination de dissertation apparaît en désignant l'*argumentation, élaborée à partir d'une problématique* (Denizot 2013 : 172-173).

En Pologne, les dissertations écrites dans le cadre de FLE sont partiellement soumises aux règles de la rédaction des compositions littéraires écrites pendant le cours de la littérature polonaise et mondiale. En revanche leur thématique est relative aux questions sociologiques et psychologiques et on ne s'attend pas que les opinions y présentées soient étayées soit sur les données confirmées des sources fiables, soit sur les autorités respectées (Orchowska 2008 : 102-103).

La confusion terminologique qui tire ses origines du passé de la dissertation en tant qu'une forme écrite au milieu scolaire et académique fait en sorte qu'aujourd'hui on est légitime à douter de son appartenance au discours argumentatif auquel elle est communément attribuée. Cette remarque constitue le point de départ pour les analyses de cet article, à savoir, on vise à présenter les méthodes pour examiner le caractère argumentatif des contenus des énoncés, en principe, argumentatifs, en s'appuyant sur les dissertations recueillies pendant la recherche. L'importance et le bien-fondé de la recherche de la méthodologie, permettant l'évaluation du degré de l'argumentativité des dissertations, sont confirmés par la constatation de Denizot (2013 : 174) qui remarque :

La dissertation qui se présente comme un genre textuel argumentatif ne l'est que très indirectement : si argumentativité il y a, celle-ci se situe à un autre niveau que celle affichée, et a comme objectif de convaincre le correcteur que l'on sait quelque chose - et non pas de le convaincre d'une quelconque thèse à défendre. L'absence de véritable enjeu argumentatif, l'importance énorme prise par les aspects compositionnels et les caractéristiques formelles ainsi que par les composants thématiques, brouillent le genre et empêchent d'en comprendre le fonctionnement, les intérêts éventuels, et les limites).

3. La rhétorique et l'argumentation – réflexions terminologiques

À travers les siècles la notion de l'argumentation était soumise aux modifications en fonction de courants linguistiques ou philosophiques. Elle puise ses origines de la rhétorique ancienne dont nous avons hérité, qui suite au conflit des Sophistes avec Platon, Socrate et Aristote, se révèle comme un art de l'évidence, voire un art de tromperie (Danblon 2010/2 : 214). Aristote qui postule d'utiliser les preuves dans le discours insiste sur l'importance de la façon de leur présentation : « Il ne suffit pas d'être en possession des arguments à produire, il est encore nécessaire de les présenter comme il faut, et cela contribue pour beaucoup à ce que le discours paraisse avoir tel ou tel caractère » (Aristote, *Rhétorique III*, 1403b, p. 38). La citation précédente illustre qu'Aristote considère l'utilisation des arguments comme un aspect naturel et évident pendant la discussion. Il précise aussi leurs fonctions en définissant la rhétorique « la faculté de découvrir spéculativement ce qui, dans chaque cas, peut être propre à persuader » (Aristote, *Rhétorique I*, 1355b, p. 76). Les moyens qui pourraient avoir un impact sur les auditeurs sont divisés en ceux qui concerne le raisonnement, c'est-à-dire *le logos*, ceux qui sont relatifs aux émotions, *le pathos* et finalement ceux qui sont liés à la création de l'image de l'orateur¹, à savoir, *l'ethos*. Au XX^e siècle, l'école rhétorique contemporaine de Perelman et Olbrechts-Tyteca (1976) renouent avec la rhétorique ancienne. Celle-là porte la dénomination de *nouvelle rhétorique* qui est une théorie de l'argumentation et se focalise principalement sur l'analyse du *logos*.

3.1. Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique

Le présent sous-chapitre porte le titre homonyme de l'œuvre déjà citée de Perelman et Olbrechts-Tyteca sur laquelle sont fondées les réflexions présentées dans la suite de cet article. Bien que les trois éléments énumérés au-dessus (*le logos*, *le pathos* et *l'ethos*) soient constitutifs pour l'argumentation, nous décidons de limiter la portée de nos analyses aux aspects liés au *logos*. On fonde la méthodologie sur les réflexions de ces auteurs parce qu'elles constituent le point de départ pour d'autres spécialistes qui les modifient ou les complètent (*cfr.* Robrieux 1993, Amossy 2014). C'est aussi la description du *logos* la plus minutieuse et la plus précise. Certes, en fonction de l'objectif de la recherche, il est possible d'adopter la théorie du schéma de l'argumentation élaborée par Toulmin (1958, 2003) ou d'appliquer l'idée des types d'arguments de Walton (2006). Cependant, nous essayons de montrer l'utilité de la théorie de Perelman et Olbrechts-Tyteca pour laquelle ils assignent un objectif : « l'objet de cette théorie est l'étude des techniques discursives permettant de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment » (Perelman, Olbrechts-Tyteca 1976 : 5). Les auteurs introduisent une division des techniques discursives utilisées dans l'argumentation en celles de liaison qui consistent à établir un lien entre les prémisses d'un argument et la thèse défendue (Hoogaert 1995 : 164) et en celles de la dissociation des notions qui ont pour but de rompre la relation communément acceptée et considérée naturelle entre deux phénomènes. Parmi les techniques de liaison on distingue : les arguments quasi-logiques, les arguments basés sur la structure du réel

1. On utilise le terme d'*orateur* au sens de l'*émetteur*.

et les arguments qui créent les liaisons qui fondent la structure du réel. Dans la suite de ce chapitre on présente la classification des arguments et la caractéristique générale des groupes particuliers des techniques. Pour la description plus détaillée, illustrée d'exemples choisis, on renvoie à la section 4.

3.1.1. Les arguments quasi-logiques

C'est un vaste groupe d'arguments dont la forme est semblable à celle des arguments de la logique formelle qui donnent l'impression d'être irréfutables et objectifs, en revanche ils enchaînent les réalités de la vie quotidienne qui ne se soumettent pas facilement aux règles des concepts abstraits. Néanmoins la charge de l'interprétation pèse sur l'auditeur qui a du mal à réfuter le raisonnement logique. Le schéma présenté au-dessous présente les sous-catégories des arguments analysés.

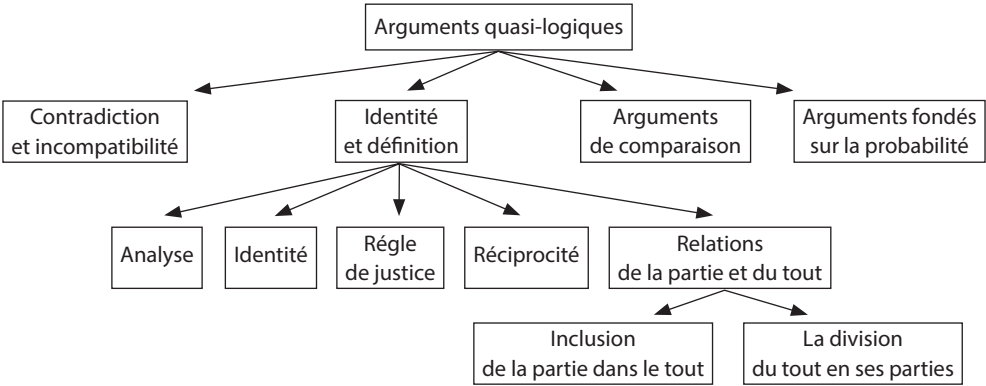


Fig. 1. Classification des arguments quasi-logiques

3.1.2. Les arguments basés sur la structure du réel

Les arguments basés sur la structure du réel sont construits grâce aux éléments de la réalité qui sont liés par l'orateur pour cibler son discours et pour dévoiler une relation peu apparente. Certes, ici, analogiquement aux arguments précédents, le choix des assertions et leurs enchaînements est subjectif et dépend des intentions de l'orateur.

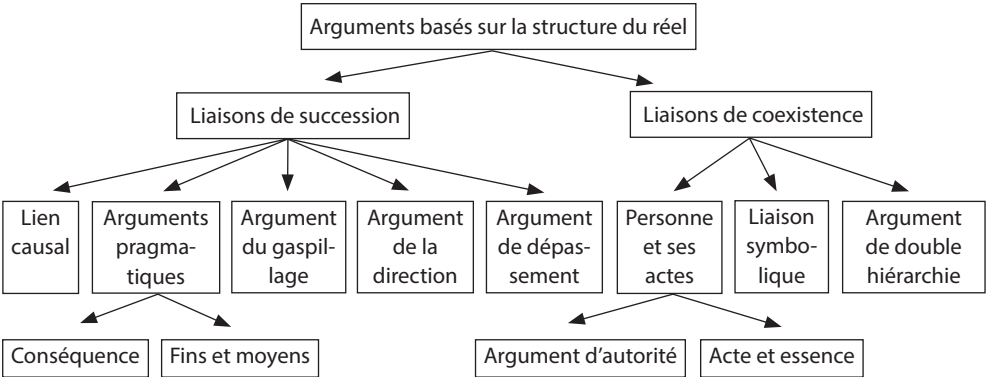


Fig. 2. Classification des arguments basés sur la structure du réel

3.1.3. Les arguments qui créent les liaisons qui fondent la structure du réel

La construction des arguments évoqués est fondée sur la régularité des phénomènes du réel qui sont utilisés comme prémisses pour établir des liens légitimes entre eux. Cependant, si les phénomènes sont communément observables, les liens dévoilés par l'orateur sont, principalement exemplaires.

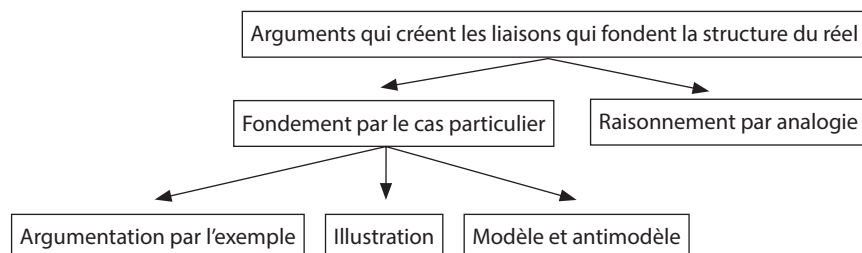


Fig. 3. Classification des arguments qui créent les liaisons qui fondent la structure du réel

3.1.4. Les arguments par la dissociation des notions

Parmi les arguments traités dans le présent sous-chapitre on regroupe ceux dont le rôle est de nier les relations communément acceptées entre des phénomènes. Leur construction s'appuie sur une rupture de liaisons entre deux notions et sur la dissociation.

4. L'analyse et les exemples des arguments relevés des dissertations

Les données présentées dans cet article ont été recueillies dans le cadre de la recherche plus vaste qui portait sur le rôle de la dissertation en FLE dans l'éducation contemporaine (Kucharska 2019). On a demandé aux étudiants de la deuxième et troisième année du premier cycle de Philologie Romane de rédiger deux dissertations. L'une touche au sujet controversé : « Les musulmans constituent-ils une menace ou une richesse pour l'Europe ? » (marquée par la lettre B dans la suite de l'article), l'autre est de caractère peu problématique, du thème standard : « Vaut-il mieux vivre à la campagne ou en ville ? » (marquée par la lettre A dans la suite de l'article). Dans le présent article on montre les résultats des analyses fondées sur la classification de Perleman et Olbrechts-Tyteca et on vérifie si la méthodologie appliquée permet de découvrir les différences entre deux compositions écrites par les mêmes apprenants.

4.1. Les arguments quasi-logiques dans les dissertations analysées

Rappelons que parmi les arguments quasi-logiques on distingue comme suit.

4.1.1. L'incompatibilité des notions

On observe la technique mentionnée dans le cas où deux assertions ne peuvent pas coexister dans un même système sans se nier logiquement, e.g. un chrétien ne peut pas être matérialiste (Robrieux 1993 : 110). L'incompatibilité des notions sert également

à ridiculiser un comportement ou une conviction. Cette technique est souvent utilisée pour prévenir les arguments de l'interlocuteur en les citant et démontrant le raisonnement fautif :

A32²: Et voilà la fin des avantages. La circulation automobile est augmentée, ainsi que le bruit de voitures, d'ambulances, de chantiers de constructions (...). Les gens sont partout !. Il n'a y a pas de silence et tout le monde est pressé. Bien sûr que le niveau de vie est haut mais les prix aussi.

4.1.2. L'identité et la définition

Cette technique consiste à réduire les caractéristiques d'un objet ou d'un phénomène pour en citer seulement celles qui sont utiles pour le raisonnement. Évidemment cette procédure est arbitraire et contribue à la falsification de la réalité, e.g. le socialisme, c'est le respect des droits de l'homme ou la chicorée, c'est la santé (Robrieux 1993 : 97-106). Dans l'exemple relevé d'une dissertation on lit que :

A41: D'abord, le calme et l'espace rural contribuent à la réduction du stress qui est l'une des principales causes des maladies de civilisation.

Le fragment cité montre la simplification des concepts par leurs caractéristiques limitées aux idées utiles à l'argumentation. La citation des définitions qui ne sont copiées d'aucune source fiable, mais inventées *ad hoc* par le scripteur illustre bien la technique de *définition*, que l'on observe dans l'exemple ci-dessous :

B20: On doit distinguer des musulmans, qui sont des fidèles de l'islam (la religion) et des partisans de l'islamisme, qui est un courant de pensée politique.

La *règle de justice* qui est aussi fondée sur les techniques de l'identité vise à réduire le réel pour pouvoir introduire une similitude entre deux phénomènes et postuler leur égalité, comme le fait l'auteur de ce fragment :

B64: Il faut que nous sommes tous les genes et après nous sommes les Européens, les polonais, les catholiques, les protestants, les musulmans. Tout les gens vont vivre sans crainte de leur vivre, alors pourquoi on ne veut leur pas donner cet droit?

En utilisant la technique de *réciprocité* le scripteur illustre le caractère réciproque des idées citées. Dans l'exemple qui suit, l'auteur constate que les deux cultures s'enrichissent réciproquement :

B16: Nous pourrions tous bénéficier du partage de nos cultures si certaine règles simples, comme le respect mutuel, sont respectées.

Pour argumenter que le groupe analysé n'est pas homogène et que *la division du tout en parties* permet de convaincre les lecteurs à une thèse qui résulte vraie seulement par rapport à cette partie exclue de l'ensemble, le scripteur peut réussir à gagner son objectif, comme essaie de le faire cet étudiant.

B95: En premier lieu, une grande partie de ces gens est apparue en Europe à cause de la guerre dans leur propre pays. Beaucoup d'eux a vu les choses terribles et maintenant ils sont reconnaissants pour un abri. Une autre partie, ce sont les gens qui vivent en Europe depuis longtemps, donc ils se sentent plus européens que

2. On a numéroté toutes les compositions en assignant la lettre A ou B en fonction du sujet de la dissertation suivie du numéro séquentiel. Tous les fragments sont cités dans leurs versions originales sans aucune correction. C'est nous qui soulignons les expressions qui déterminent le classement de l'argument.

musulmans. Ils ne sont pas favorables aux attentats et ne demandent pas l'introduction de la Charia. On ne peut pas mettre tous dans le même panier.

4.1.3. Arguments de comparaison

La comparaison devient un argument quasi-logique lorsque les données citées sont incomplètes, non mesurables et imprécises, dont un exemple constitue la constatation suivante :

B79: La famille moyenne européenne se compose de parents et deux parfois trois enfants pendant que les familles musulmanes sont beaucoup plus nombreuses.

4.2. Les arguments basés sur la structure du réel dans les dissertations analysées

Les techniques qui appartiennent à cette catégorie privilégient les événements du réel, lesquels arrangés d'une manière particulière mènent à l'interprétation conforme aux intentions du scripteur. Il est difficile de réfuter un tel raisonnement parce que l'on a affaire avec les phénomènes dont la présence est non négligeable, mais leur mise en relation peut donner un nouveau regard sur le réel. On en distingue deux sous-groupes, à savoir, les liaisons de succession et les liaisons de coexistence.

4.2.1. Les liaisons de succession

La dénomination de la technique indique qu'il s'agit d'évoquer les événements qui se succèdent. Les assertions exprimées peuvent baliser le *lien causal* entre les éléments ou phénomènes, ce qui est l'objectif de ce scripteur :

A100: Il faut d'abord rappeler qu'on trouve que la campagne est le meilleur endroit pour élever des enfants. En y habitant, ils ne sont pas exposés aux pollutions ni aux bruits associés au trafic routier. C'est pourquoi les enfants ont envie et plus de possibilités de passer activement leur temps libre (...).

À l'inverse des arguments fondés sur le lien causal, les arguments pragmatiques de la *conséquence* qui, à partir des phénomènes du réel, déduisent leur rôle hypothétique sur les événements futurs. L'auteur du fragment qui suit exprime l'idée hypothétique relative au futur, étant une conséquence positive de la compréhension et de l'indulgence à l'égard des musulmans :

B42: Cependant, la cohabitation avec des musulmans requiert une bonne dose de compréhension et d'adaptation (...). Même s'il est nécessaire d'aboutir aux compromis, il est important de trouver des manières de créer un pont entre deux cultures pour rendre la coexistence plus agréable.

4.2.2. Liaisons de coexistence

Contrairement aux arguments étayés sur les liaisons de succession, les techniques argumentatives des liaisons de coexistence consistent à évoquer des éléments d'ordre différent parce que c'est l'un d'eux qui excelle dans son rôle interprétatif et explicatif. D'habitude les phénomènes cités existent simultanément, toutefois cela ne constitue pas une condition *sine qua non*. Parmi les arguments faisant partie de cette catégorie se trouve l'argument par *autorité*. Dans le fragment suivant l'auteur essaie de justifier la thèse en citant une opinion des chercheurs. Il faut souligner que cet avis n'est confirmé par aucune référence bibliographique :

A21: Selon des recherches scientifiques conduité par les scientifiques à l'école polytechnique de Varsovie le risque de maladies cardio-vasculaires en des villes est quadruple plus grande que à des campagnes (...).

4.3. Les arguments qui créent les liaisons qui fondent la structure du réel dans les dissertations analysées

Les techniques argumentatives regroupées dans cette catégorie utilisent les phénomènes du réel, même exemplaires, évoqués en tant que prémisses pour établir les règles qui gèrent le réel constituant la thèse et la conclusion. On distingue deux sous-groupes des arguments : ceux qui sont construits grâce au fondement par le cas particulier et ceux qui utilisent le raisonnement par analogie.

4.3.1. Fondement par le cas particulier

Le cas particulier fait penser à *l'exemple*, et, effectivement, c'est une technique très productive communément utilisée pendant l'argumentation, comme on l'observe dans la constatation suivante :

A87: De plus, il existe beaucoup de médicaments naturels tels que les herbes, grâce à lesquels on peut guérir d'une maladie.

Une autre technique exploitée dans l'argumentation consiste à évoquer *un modèle* à suivre, comme le fait l'auteur de cet énoncé :

B39: Notre société hédonique peut prendre l'exemple sur ceux musulmans qui observent leur religion.

4.3.2. Raisonnement par analogie

Grâce à cette technique assez sophistiquée, l'auteur crée une analogie entre deux phénomènes qui, en principe, sont traités séparément. La démonstration des similitudes qui existent entre eux aboutit à la création de la nouvelle structure du réel. L'auteur d'une dissertation remarque l'analogie entre l'islamophobie contemporaine et la judéophobie d'autrefois :

B45: Prenons encore une fois l'exemple de la communauté juive dans l'Europe d'avant-guerre : elle n'a pas « fini » avec l'Europe ; c'est l'Europe qui a fini avec elle.

5. Résultats de la recherche

L'analyse de 202 compositions permet de constater que les étudiants, probablement inconsciemment, sans connaissances théoriques, utilisent de différents types d'arguments. Certes, pendant leur carrière scolaire et académique, ils apprennent à argumenter aussi bien en langue maternelle qu'en langues étrangères. Cependant il est peu probable qu'ils connaissent la théorie de l'argumentation.

La liste des exemples des arguments élaborés par les étudiants n'est pas exhaustive. On n'observe aucun argument fondé sur la dissociation des notions. L'absence de plusieurs types des arguments ne contribue pas à l'abaissement de la valeur argumentative des compositions puisque il est important d'utiliser les arguments capables de produire les effets souhaités. En s'appuyant sur la théorie de Perelman

et Olbrechts-Tyteca (1976), on a compté toutes les techniques observées dans les compositions. On divise les dissertations à partir du sujet A ou B et ensuite on regroupe les données dans deux colonnes où l'une présente le total des arguments, l'autre indique le nombre des compositions contenant des arguments particuliers.

	Le total des arguments dans les compositions A	Le nombre des compositions A qui contiennent les arguments particuliers	Le total des arguments dans les compositions B	Le nombre des compositions B qui contiennent les arguments particuliers
Arguments quasi-logiques	92	56	313	89
Arguments basés sur la structure du réel	483	94	516	91
Arguments qui créent les liaisons qui fondent la structure du réel	326	93	154	74

Tab. 1. Tableau récapitulatif avec les données recueillies de deux dissertations A et B

Les données ont été soumises au test χ^2 qui permet de constater si les différences entre le nombre des dissertations A et B contenant les arguments particuliers sont significatives statistiquement.

	Présence	Compositions A	Compositions B
Arguments quasi-logiques (nombre de compositions)	Oui	56	89
	Non	45	12
Test χ^2 : $\chi^2 = 26.6156$; $p < 0.001^*$			

Tab. 2. Les résultats du test χ^2 des dissertations A et B relatifs à la présence des arguments quasi-logiques

	Présence	Compositions A	Compositions B
Arguments basés sur la structure du réel (nombre de compositions)	Oui	94	91
	Non	7	10
Test χ^2 : $\chi^2 = 0.5781$; $p = 0.447074$			

Tab. 3. Les résultats du test χ^2 des dissertations A et B relatifs à la présence des arguments basés sur la structure du réel

	Présence	Compositions A	Compositions B
Arguments qui créent les liaisons qui fondent la structure du réel (nombre de compositions)	Oui	93	74
	Non	8	27
Test χ^2 : $\chi^2=12.476$; $p<0.001^*$			

Tab. 4. Les résultats du test χ^2 des dissertations A et B relatifs à la présence des arguments qui créent les liaisons qui fondent la structure du réel

Les résultats mettent en évidence les différences significatives statistiquement entre les dissertations A et B par rapport aux arguments quasi-logiques et aux arguments qui créent les liaisons qui fondent la structure du réel, puisque p-value est au-dessous de 0,05, ce qui est encore souligné par un astérisque.

Afin de vérifier s'il y a les différences significatives statistiquement entre les dissertations A et B par rapport au nombre total des arguments classifiés dans les trois groupes donnés, on a procédé au test non-paramétrique U de Mann-Whitney.

Éléments :	Composition						Test U de Mann-Whitney	
	A			B				
	M moyenne	Me médiane	SD écart- type	M moyenne	Me médiane	SD écart- type	Z	p
Arguments quasi-logi- ques	0,91	1	1,14	3,30	3	3,11	-7,630	<0,001*
Arguments basés sur la structure du réel	4,77	5	2,61	5,10	4	3,54	-0,057	0,955
Arguments qui créent les liaisons qui fondent la structure du réel	3,24	3	2,03	1,52	1	1,43	-6,555	<0,001*

Tab. 5. Les résultats du test U de Mann-Whitney relatifs au nombre total des arguments (p-value<0,05 – la différence est significative statistiquement, marquée par un astérisque)

Les résultats du test U de Mann-Whitney qui vise à établir s'il y a les différences entre les dissertations A et B relatives au nombre total des arguments sont pareils aux résultats du test χ^2 , à savoir, les arguments qui différencient les deux dissertations ce sont les arguments quasi-logiques et les arguments qui créent les liaisons qui fondent la structure du réel. Il en résulte que les arguments basés sur la structure du réel où dominent les techniques fondées sur les relations de cause et de conséquences

sont fréquemment appliquées par les apprenants, indépendamment du sujet de la dissertation.

6. Les conclusions finales

La méthodologie décrite dans le présent article permet de relever les arguments des compositions écrites et les catégoriser en trois sous-groupes (il y en a quatre, mais aucun scripteur n'a utilisé d'arguments par la dissociation des notions). Cette procédure facilite le jugement sur le caractère argumentatif des dissertations. Certes, ce jugement est partiel parce qu'il ne se réfère qu'au *logos*, en dépit du *pathos* et de l'*ethos*, les éléments également cruciaux pour l'argumentation. Les résultats de la recherche montrent que le sujet de la dissertation oriente le choix des arguments parce que les mêmes scripteurs utilisent différents types des arguments. Il nous reste à clarifier la question de l'évaluation du degré de l'argumentativité des compositions jugée par le biais de la méthodologie fondée sur les types des arguments. On oserait constater que les arguments basés sur la structure du réel semblent plus naturels parce que les étudiants les utilisent en grande quantité et ils ne différencient pas les compositions A et B. On observe que les arguments qui créent les liaisons qui fondent la structure du réel sont plus nombreux dans les compositions A tandis que les dissertations B contiennent plus d'arguments quasi-logiques. On pourrait formuler une hypothèse qui mettrait en valeur les arguments quasi-logiques en tant que formes qui font preuve de l'originalité de la pensée, de la créativité et de la découverte de nouvelles associations entre des concepts. Pour l'instant cette hypothèse s'appuie sur le jugement qualitatif des arguments observés et nécessite une étude ultérieure. Désormais les méthodes analysées dans l'article peuvent être utiles pour élaborer le barème d'évaluation du contenu des dissertations scolaires et académiques pour qu'elles soient jugées à partir de leur valeur argumentative.

BIBLIOGRAPHIE

- Amossy R. 2014. *L'argumentation dans le discours*. Paris. Armand Colin
- Aristote. *Rhétorique III*. Paris. Les Belles Lettres. Trad. 1973 par Médéric Dufour et André Wartelle.
- Aristote. *Rhétorique I*. Paris. Les Belles Lettres. Trad. 1932 par Médéric Dufour.
- Barré-de Miniac Ch. 2015. *Le rapport à l'écriture. Aspects théorique et didactiques*. Villeneuve d'Ascq. Presses Universitaires de Septentrion.
- Beacco J.-C. 2007. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris. Les Éditions Didier.
- Bollini P., Grillini A., Nanni B. 2002. *Scrivere*. Bologna. Cappelli.
- Chartrand S.-G. 2006. L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants. In Lafont-Terranova J., Colin D. (éds). *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain*. Diptyque 5. Namur. Presses universitaires de Namur. 11-31.
- Danblon E. 2010/2. La rhétorique : art de la preuve ou art de la persuasion ? *Revue de métaphysique et de morale* 66. 213-231.

- Denizot N. 2013. La dissertation: un genre scolaire argumentatif? Perspective historique. *Pratiques* 157/158. 165-176.
- Gadamer H.-G. 1967, pol. 2000. *Rozum, słowo, dzieje*. 2. wyd. Warszawa. Państwowy Instytut Wydawniczy. Tłum. M. Łukasiewicz i K. Michalski.
- Hoogaert C. 1995. Perelman et Toulmin. Pour une rhétorique néo-dialectique. *Hermès* 15. 155-169.
- Kucharska A. 2019. *Między klasyczną retoryką a współczesną edukacją akademicką. Rozprawka w kontekście nauczania / uczenia się języka francuskiego jako obcego*. Lublin. Wydawnictwo KUL.
- Orchowska I. 2008. Samodzielność komunikacyjna a kulturowy wymiar przyswajania mownych gatunków argumentacyjnych w języku francuskim jako obcym w polskim kontekście akademickim. In Pawlak M. (red.). *Autonomia w nauce języka obcego - co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?* Poznań-Kalisz-Konin. Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Wydawnictwo Państwowej Szkoły Zawodowej w Koninie. 101-111.
- Perelman Ch., Olbrechts-Tyteca L. 1976. *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. 3^e éd. Bruxelles. Editions de l'Université de Bruxelles.
- Robrieux J.-J. 1993. *Éléments de Rhétorique et d'Argumentation*. Paris. Dunod.
- Toulmin S. 1958, 2003. *The Uses of Argument*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Walton D. 2006. *Fundamentals of Critical Argumentation*. Cambridge, New York. Cambridge University Press.

Theory of argumentative techniques of Perelman and Olbrechts-Tyteca as a method to estimate the degree of argumentative value of dissertations in French as foreign language

ABSTRACT: The aim of the present article is to propose a method to analyse argumentative content of fr. *dissertation* written by learners of French as foreign language. The French term is used purposely because English lacks its equivalent, as essay is considered another form of composition. The theory of argumentative techniques developed by Perelman and Olbrechts-Tyteca seems to describe and to classify precisely different kinds of arguments, which are grouped in four categories: quasi-logical arguments, arguments appealing to reality, arguments establishing the real and arguments by a dissociation of concepts. The results of the research conducted by means of the theory mentioned above contribute to evaluate the degree of argumentative value of written compositions but the judgement should also take into consideration other elements of argumentation such as *pathos* and *ethos*. The classification of arguments found in fr. *dissertations* enables to depict differences of compositions depending on their subject. It proves that the methodology proposed could be useful not only for researchers but also for language teachers, who can use it as an evaluation scale.

M'dame, c'est quoi une collocation ? Une approche théorique, discursive et didactique des collocations

Introduction

Dans ce texte sera pointé la complexité à reconnaître puis déchiffrer, et par analogie la difficulté d'acquisition de ce que l'on nomme, à défaut : expressions polylexicales, expressions idiomatiques, parémies, expressions stéréotypées, expressions routinières, etc. Nous verrons que les expressions polylexicales que sont les collocations ne doivent pas être occultées mais à juste titre intégrées à l'apprentissage de la langue étrangère car elles sont nécessaires à l'apprenant multivalent que nous désirons former.

Notre réflexion s'orientera sur les besoins des apprenants qui sont différents et ont évolué ; en effet, le marché du travail exige des connaissances langagières de plus en plus spécialisées. Le lexique présenté dans les manuels s'avère insuffisant. Notre objectif, et maintenant quête, est de montrer comment des notions, dites difficiles à saisir, peuvent être introduites pendant le cours. Les expressions dites spécialisées que nous présentons, sont des collocations rencontrées lors de lecture de quotidiens en ligne, tels que : *Le Figaro*, *Le Monde*, *Le nouvel Obs*, etc. ou bien extraites du dictionnaire-correcteur-guide *Antidote 8*.

Dans ce texte, une présentation sémantique et sémiologique de ce phénomène, ainsi que leur repérage et les explications nécessaires aux apprenants, sera introduite afin d'appréhender leurs spécificités. Ensuite, les collocations seront présentées en contexte pour faciliter la compréhension. Nous verrons que les expressions présentées sont sociomédiatiquement ancrées et circulent, et c'est pourquoi il faut les reconnaître, déchiffrer et introduire dans le discours quotidien des apprenants.

Et enfin, avant nos remarques conclusives, pour parfaire la théorie et passer à la pratique, un échantillon d'activités sera proposé.

1. Le bien-fondé de l'acquisition de cette notion

Avant d'introduire la collocation proprement dite, il nous semble adéquat d'exposer notre position quant à l'acquisition de cette notion. En effet, il suffit d'insuffler aux apprenants des expressions toutes faites pour satisfaire leur savoir ; cependant, cette illusion du savoir, qui est actuellement omniprésente, inassouvit notre déontologie d'enseignante.

1.1. Pourquoi ?

Notre objectif est de montrer que ces expressions lexicalisées non introduites lors des cours de FLE et pourtant employées (consciemment ou non) par l'apprenant font partie du noyau lexical dont chaque interlocuteur dispose ou devrait disposer. En effet, selon Benigno, Grossmann et Kraif (2015 : 84) « le bagage lexical d'une langue consiste en une variété de formules, phrases de routine, expressions figées, collocations ». Comme chaque linguistique, nous insistons sur la justesse du vocabulaire acquis. De plus, c'est ce que Robert Galisson nomme : *la charge culturelle partagée*, quand il parle du « lexique culturel, il s'agit de la valeur d'usage d'un mot, la culture dans et par le lexique, dont les dictionnaires ne rendent habituellement pas compte » (1995a : 5-6)¹. Par conséquent, pourquoi ne pas mettre à disposition un lexique en usage à nos apprenants.

1.2. Pour quoi ?

Tout simplement, parce qu' « il s'agit donc d'accéder à la culture par les mots/expres-sions/collocations en vertu du lien étroit qui unit un mot à sa culture » (Germain, 2016 : 75), par le biais d'un métadiscours de nature idéologique, le cas échéant : l'écologie.

Nous avons tous constaté que le domaine de l'écologie est en nette expansion, ce qui veut dire que les traductions dans ce domaine le sont aussi. Par analogie, les traducteurs/interprètes doivent être prêts en **possédant** et **maîtrisant** ce bagage lexical.

2. La collocation *stricto sensu*

De série phraséologique et groupement usuel (Bally 1909), de combinaison libre de mots (Verlinde, Binon, Selva 2006 : 87 ; Mejri 2008 : 191), de phraséologisme (L'Homme 1998 : 513) définit par la linguiste comme une combinaison lexicale avec cooccurrence, ou encore de phrasème comme l'a nommée Igor Mel'čuk (1997 : 23), la collocation qui est « un élément fort problématique pour toute description dictionnaire et, par ricochet, pour la linguistique théorique. Le caractère capricieux et imprévisible de la cooccurrence lexicale est notoire ». Francis Grossmann et Agnès Tutin (2002 : 1) remarquent également l'hésitation : « À la frontière entre le préconstruit et le libre, les collocations constituent une problématique réelle en linguistique ». La difficulté à définir une collocation est réelle, étant donné

1. Cité par Germain (2016 : 75).

le nombre d'études aussi important et divers que le sont les appellations ; par conséquent, nous nous basons sur les recherches de Tutin et Grossmann (2002 ; Tutin 2005). Ainsi, pour Tutin et Grossmann (2002 :8) une collocation est lorsque « certains mots [...] tendent à apparaître ensemble », cependant, ce n'est pas la seule condition nécessaire, il faut qu'« une cooccurrence lexicale privilégiée de deux éléments linguistiques entretenant une relation syntaxique — soit largement privilégiée » (Tutin & Grossmann 2002 : 8) pour qu'une collocation soit une collocation. Les collocations que Williams traite d'« Arlésienne[s] de la linguistique » (2003 : 33) se révèlent des expressions lexicalisées aussi communes que *déception amère*, *éperdument amoureux*, *perdre la mémoire* (L'Homme, 1998 : 514).

Pour compléter, notons qu'une collocation est composée d'une **base** et d'un **collocatif**.

2.1. La structure d'une collocation

La formation d'une collocation est quasi stable, qu'elle comprend une **base** et un complément : un **collocatif** ; celui-ci greffe à la base un trait sémantique apportant un sens différent à chaque fois, ce qui entraîne un élargissement du lexique précieux pour nos étudiants². Notre étude/quête a pour but de montrer la transparence et la facilité d'enseignement/apprentissage de ces expressions lexicalisées. Les collocations présentées ici ont été rencontrées et recueillies lors de lecture de quotidiens en ligne, tels que : *Le Figaro*, *Le Monde*, *Le nouvel Obs*, etc. que nos apprenants côtoient aussi lors de leurs lectures, préparations d'exposé, devoirs et table ronde.

Mais comment reconnaître que telle combinaison d'unités lexicales rencontrée dans un texte ou entendue en situation de discours, est bien une collocation ? Pour cela, nous avons choisi la démarche d'analyse des collocations d'Alain Polguère (2008) pour sa simplicité d'application.

Elle comprend 4 étapes :

- 1) identifier le sens général de la collocation ;
- 2) identifier les deux parties : base et collocatif ;
- 3) identifier la structure syntaxique ;
- 4) regarder si le sens général dégagé en correspond à un patron de collocation existant.

Nos recherches et, par conséquent, les collocations analysées émergent du discours écologique, discours et domaine dernièrement très actuel, étant donné le réchauffement climatique ou la pollution paralysant de nombreuses villes. Le champ sémantique de l'écologie ne s'arrête pas à : *développement durable*, *ville verte*, énergie renouvelable, ou encore *gestes écologiques* proposés dans les manuels étudiés et assistant l'acquisition du FLE.

2. Nos apprenants sont étudiants à l'Institut de Linguistique Appliquée. Cette faculté forme de futurs interprètes et traducteurs d'où leur nécessité absolue d'acquérir un lexique large, d'un niveau approfondi voire spécialisé et de tout domaine. Cependant, nous pensons que **chaque** apprenant devrait/doit avoir un lexique vaste et riche.

2.2. Un aperçu de décortication

À l'exemple méthodique de Polguère, examinons l'unité lexicale *tourisme vert* afin de déterminer s'il s'agit d'une collocation.

1. Le sens général est-il rattaché à la notion de l'**écologie** ? Pour répondre, l'étape dictionnaire est inéluctable. D'après *Le Robert*, le *tourisme vert* est « centré sur la découverte de la nature, du respect de l'environnement et de la culture locale » (*Le Robert* 2016)³ ; la réponse est donc positive.
2. La base est *tourisme* et le collocatif est *vert* ; oui, étant donné que dans la majorité des cas⁴ la base est un nom et le collocatif un adjectif.
3. Pour vérifier s'il s'agit bel et bien d'un patron de collocation, on doit trouver d'autres expressions véhiculant la même idée générale et possédant la même structure syntaxique (base nominale, collocatif adjectival), en gardant la structure dite « classique ». C'est le cas des combinaisons suivantes : *carburant vert*, *chimie verte*, *poumon vert*, *révolution verte*, *député vert*, *électricité verte*, *parti vert*, etc.

Rappelons juste qu'une collocation est une combinaison de deux unités lexicales jouant chacune un rôle précis par rapport à l'autre :

1. la **base** de la collocation : une unité lexicale, choisie librement par le locuteur pour le sens qu'elle exprime ;
2. le **collocatif** : une autre unité lexicale (il peut s'agir d'une locution), qui exprime un sens précis en fonction de la base.

Dans une collocation, la base est autonome, elle n'a pas besoin du collocatif afin d'être définie.

Le collocatif ne réalise, quant à lui, son sens qu'en rapport avec la base. Enfin, les combinaisons privilégiées que sont les collocations peuvent être classées, pour la plupart, selon des patrons particuliers dont la configuration est à la fois syntaxique et sémantique. Par ailleurs, ajoutons juste que les collocations, sont omniprésentes, mais tendent à passer inaperçues (*dixit* Williams). Elles forment le tissu même de la langue. Voyons maintenant ce lexique omniprésent, rencontré lors de revue de presse, dissertations ou autres compétences d'apprentissage/enseignement.

3. Circulation du lexique/des collocations

Le lexique, *infra*, circule largement dans les médias et se trouve aussi dans le dictionnaire *Antidote* 8. En tant que linguiste, une approche uniquement didactique nous semble incomplète, par conséquent, une analyse du discours en contexte sera effectuée.

3. Le renvoi à *écotourisme* est courant, il faut savoir que *tourisme vert* est en usage (journalistique, énoncé scientifique, interview, etc.) mais n'apparaît pas qu'en tant qu'entrée figurant dans les dictionnaires.

4. Dans 99 % des cas que nous avons étudiés.

Le lexique⁵ présenté est un lexique sociomédiatiquement ancré que les usagers emploient quotidiennement, auquel nos apprenants se heurtent lors de travaux intra ou extra-scolaire.

Dans le premier extrait (1), *Fairphone*, qui, en fait, est une entreprise éponyme innovante⁶ dévoilant son nouveau *téléphone équitable*, notons les guillemets indiquant la distance du journaliste qui suppute la qualité du téléphone en posant et réitérant la même question.

(1) On a testé le *Fairphone*, le premier « téléphone équitable »

Un *téléphone « équitable »* peut-il être un bon téléphone ? Nous l'avons testé. [...] Pas de métaux rares provenant de pays en guerre. Des usines qui respectent les protections sociales minimales. Et un objet conçu pour être réparable et recyclable. Un *téléphone « équitable »*, vendu 310 euros hors frais de port, peut-il être un bon téléphone ?

www.lemonde.fr, 18/10/2014.

Arrêtons-nous sur la collocation *téléphone équitable*, qui circulent et dont les occurrences sont élevées et très souvent sont associées à *Fairphone*, ce qui renchérit notre argument précédent.

Dans l'extrait (2), le discours est axiologiquement marqué. La revendication de la start-up est claire : les Fairphones sont *durables i.e. minimise les effets négatifs* ce qui est l'essence même de l'idéologie écologique, intrinsèquement comprise dans le champ lexical employé.

(2) *Fairphone*, l'OVNI des smartphones, à l'assaut du grand public

Car *Fairphone* est un OVNI dans l'univers des smartphones. Ce constructeur de *téléphones durables* – conçus pour être aisément réparés – essaie de minimiser autant que possible les effets négatifs de la production de ses produits. [...] Le combat de *Fairphone* est également écologique. « On doit pouvoir proposer des téléphones qui ont la plus longue durée de vie possible vu les dégâts occasionnés par cette industrie sur l'environnement. Moins *Fairphone* produit de téléphones, mieux la planète se porte » ...

www.lemonde.fr, 20/08/2018.

Il faut savoir que les collocations *supra* n'apparaissent pas dans le dictionnaire *Antidote 8*, alors que les exemples suivants proposés y sont. La composition de la collocation *téléphone intelligent* est typique de celle évoquée par Polguère (2008), *i.e.* base + collocatif, et pour nous nom + adjectif.

(3) Les ventes d'ordinateurs personnels sont-elles menacées par les tablettes tactiles et les *téléphones intelligents* ?

Le Monde.fr

5. Le lexique touche la téléphonie, ce choix quelque peu subjectif a été réalisé après un constat (sûrement général) d'ubiquité des téléphones/smartphones.

6. Une start-up en activité depuis janvier 2013.

(4) Un gars s'est déclaré cette semaine consterné à l'idée d'avoir vécu aussi longtemps sans le nouveau *téléphone intelligent*.

Le Devoir.com

(5) Expliqué comme ça, on comprend que l'aide à la navigation semble être la prochaine étape logique des *téléphones intelligents*.

Cyberpresse.ca

(6) Il vise tout particulièrement le marché grandissant des téléphones multifonctions et de la prochaine génération des *téléphones intelligents*.

Branchez-vous

(7) Sur la même période, on prévoit que les ventes annuelles de *téléphones intelligents* vont quintupler, à l'échelle mondiale, passant à 500 millions d'appareils.

Cyberpresse.ca

Notons que les occurrences sont variées, les sources aussi. La collocation est socialement et médiatiquement ancrées, elle est très souvent associée à son équivalent anglais voire international *smartphone*.

Deux contextes supplémentaires certifient la circulation de la collocation. L'extrait (8) tiré du site gouvernemental culture.gov.fr, *Langue française et langue de France*, prouve que l'expression est bien présente⁷.

(8) Certaines technologies comme la reconnaissance vocale, désormais un argument de vente essentiel des *téléphones intelligents*, deviennent incontournables, et modifient radicalement notre façon de communiquer.

www.culture.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Politiques-de-la-langue/Langues-et-numerique/Appel-a-projets-national-Langues-et-numerique-2017,20/08/2018.

L'extrait (9), celui de Michel Serres, qui, selon nous, résume divinement ce qu'est le *téléphone intelligent*. Le philosophe et historien émet son opinion quant à l'intelligence de l'outil en guillemétant le collocatif *intelligent*.

(9) « Munis d'un ordinateur, d'une tablette ou d'un *téléphone 'intelligent'*, nous sommes tous devenus semblables à saint Denis⁸ ; nous nous saisissons chaque jour de cette 'tête artificielle' qui gît devant nous. Nos ancêtres apprenaient par cœur des centaines de livres – aujourd'hui nous stockons l'information sur un support électronique : certes, nous perdons la mémoire, mais nous rendons ainsi notre cerveau disponible pour d'autres tâches ».

Michel Serres, *Communication prononcée dans la séance du jeudi 16 novembre 2017*.

www.academiefrancaise.fr.

7. À savoir, nous n'avons trouvé aucun résultat en ce qui concerne *téléphone intelligent* sur France Terme, en revanche pour *smartphone*, il est indiqué que c'est un *mobile multifonctions*.

8. Évoqué par Michel Serres dans une section de son livre *Hominescence* (Essai/Poche, 2003).

Dans toutes les collocations proposées *supra*, nous venons de certifier la stabilité de la compositionnalité, c'est-à-dire, qu'elles sont construites d'une base-nom et d'un collocatif-adjectif. Les contextes introduits ont permis de corroborer l'usage et la circulation des collocations recueillies. Néanmoins, l'identification et la circulation sont exempts d'usage et surtout de ré-usage, *i.e.* l'emploi des collocations par les apprenants. C'est pourquoi, après cette approche discursive, passons à une approche didactique. En effet, les collocations nous les avons reconnues, sélectionnées, expliquées à nos apprenants, la question qui se pose est : comment les réutiliser pour que ce savoir soit acquis.

4. Et en pratique ?

Il ne s'agit pas de présenter les activités abordées dans les manuels ou propositions d'activités toutes faites. En effet, nos étudiants sont des apprenants adultes conscients de leur besoin, c'est pour ces raisons qu'à l'aide du lexique vu, nous pouvons demander à nos apprenants ce genre d'activités pouvant resservir dans la vie active, leur future vie professionnelle.

4.1. Application de la théorie

Rédigez une lettre formelle⁹ pour demander au maire de votre ville d'intégrer les principes du *développement durable*.

Rédigez une lettre formelle à l'intention du doyen de votre faculté en lui proposant d'adapter le bâtiment universitaire aux normes écologiques en vigueur.

Ces écrits demandent une mini recherche de la part des étudiants. On peut leur suggérer et/ou apporter quelques notions du lexique dit spécialisé, ainsi que la forme exigée d'une lettre formelle ; néanmoins, ils vont devoir rechercher d'autres expressions lexicalisées du champ sémantique en question.

- Pour les artistes, en herbe ou non : une activité semblant plus ludique, on peut demander de créer une affiche pour sensibiliser les habitants de leur ville à l'*écologie* ; travail effectuable en petit groupe (2 à 3 étudiants). Il est à noter que les affiches sont courantes dans les conférences scientifiques, cet argument est de poids sachant que les apprenants participent de plus en plus aux écoles doctorales ou autres conférences.
- L'intelligence des téléphones, présentée à la manière de Michel Serres, peut être une bonne amorce pour une dissertation.
- Proposer un texte et demander de souligner et expliquez les expressions reliées à l'écologie : <https://www.paris.fr/services-et-infos-pratiques/innovation-et-recherche/ville-intelligente-et-durable/le-plan-strategique-paris-intelligente-et-durable-2706>, pour un niveau débutant/intermédiaire, en exigeant une recherche dictionnaire, cette activité semble être une tâche classique et rébarbative, alors

9. Ce type de lettre formelle est demandé voire attendu par les auditeurs de l'école administrative polonaise (qui est un équivalent de l'ENA).

que d'un point de vue sémiotique, elle est profitable pour les futurs traducteurs/interprètes.

- Il y a aussi les incontournables exercices de lecture, de compréhension, de reformulation, de résumé, et plus encore.

4.2. Pour une approche plus linguistique

Demander aux apprenants de décortiquer les collocations recueillies, de les catégoriser sous l'hyperonyme duquel elles sont le pendant. Il est possible aussi de revoir les relations métonymiques avec des exemples du champ sémantique *écologique*. Nous prenons, ici, pour exemple les collocations déjà connues, vus (certaines [les hyperonymes] présentes dans les manuels de FLE) par conséquent ancrées. Si non, un rappel n'a jamais nui à un étudiant :

- Développement durable → agriculture durable → engrais durable → plantation durable
- Ville durable → cité durable → quartier durable → immeuble durable, etc...
- Politique écologique → candidat vert → cerveaux verts → pensées vertes → comportement écologiques → gestes écologiques
- Consommation écologique → bien-être écologique → produit écologique → massage solidaire/équitable → huile écologique

Notre classement n'est pas exhaustif étant donné le nombre de pendant-hyponyme important et à recueillir sur Internet, ou bien à former pour une activité ludique.

La formation d'une carte heuristique (pour former un champ sémantique) semble être, aussi, une activité créative, fertile pour la composition de nouvelles collocations qui seront, ensuite ou au préalable, recherchées.

Ces quelques activités sont uniquement des propositions, Internet, *You tube* regorgent de sources didactiques, de supports disponibles en ligne à exploiter en cours.

5. En guise de conclusion

Dans ce texte, l'approche des collocations s'est faite via l'écologie, car nous avons tous constaté que ce domaine est en nette expansion, ce qui veut dire que les traductions de ce domaine le sont aussi. Par analogie, les traducteurs/interprètes doivent être prêts en ayant ce bagage lexical. Néanmoins, c'est un exemple de domaine parmi d'autres. Dernièrement, l'écologie, tout comme le féminisme, le genre (pour ne pas dire : *gender*) ou bien la mode sont des sujets omniprésents dans les médias que nos apprenants côtoient régulièrement, alors pourquoi ne pas leur apporter ce savoir.

Enfin, nos remarques sont les suivantes :

- En (re)découvrant puis introduisant un lexique très actuel, les apprenants (re)prennent consciences du problème de l'écologie ; soulignons que l'écologie est un sujet politiquement correct, aucun débat négatif se sera engendré sur ce sujet-ci.

- Les apprenants ressentent le besoin d'élargir leurs centres d'intérêt ; en effet, ils savent que la demande (donc l'offre) est diversifiée, qu'ils doivent être prêts pour toutes éventualités de traductions/d'offre d'emploi.
- Le français est ancré dans le passé, proposons-leur un français **actuel, réel**. Il faut lancer des perspectives nouvelles/futures. D'après une étude de l'Alliance française de 2017¹⁰, la maîtrise du français résulterait de 35 % supplémentaires sur un salaire moyen, fait non négligeable.
- De plus, c'est ce que nous avons effleuré *supra*, ce que Galisson nomme : *la charge culturelle partagée*, quand il fait allusion au *lexique culturel*, il s'agit de la *valeur d'usage d'un mot, la culture dans et par le lexique, dont les dictionnaires ne rendent habituellement pas compte* (1995a : 5-6)¹¹. Nous savons que les étudiants recherchent les significations dans les dictionnaires (surtout en ligne), et nous sommes consciente que ces dictionnaires offrent souvent des traductions erronées ; par conséquent, proposons-leur **nos** équivalents, proposons-leur de trouver ensemble des équivalents, cette tâche, nous l'avons testée, elle fonctionne, cela les intéresse.
- Somme toute, l'élargissement du lexique, qu'il soit écologique ou autre, offre un éventail de « prêt-à-parler » pour une compétence de communication plus variée.

Notre objectif se limitait à montrer que les expressions lexicalisées non introduites lors des cours de FLE font partie du noyau lexical dont chaque interlocuteur dispose ou devrait disposer, puisque, comme vu au début du texte, selon Benigno, Grossmann et Kraif (2015 : 84) « le bagage lexical d'une langue consiste en une variété de formules, phrases de routine, expressions figées, collocations ».

Pour clore, nous pensons que les collocations sont intimement liées à la culture d'un pays et leur signification ne découle pas de l'agencement des mots qui les composent. Maribel González Rey (1995 : 157) affirme, en parlant des expressions figées, que « La méconnaissance du sens d'une expression provoque une rupture dans la cohérence du discours, et de ce fait, un trou d'information dans la procédure de la communication », nous sommes persuadée que, par analogie, le manque de connaissance des collocations entraîne une vacuité interlocutive.

De ce fait, un apprenant qu'il soit natif ou non doit connaître ces expressions et les utiliser à bon escient pour assurer et s'assurer une bonne communication.

BIBLIOGRAPHIE

- Antidote 8, le dictionnaire de cooccurrences*. 2015 version 5.1, [Logiciel]. Montréal. Druide informatique.
- Bally C. 1909 (2e édition, 1950). *Traité de stylistique française*. Paris. Klincksieck.
- Benigno V. et al. 2015. Les collocations fondamentales : une piste pour l'apprentissage lexical. *Revue française de linguistique appliquée* 1/XX. 81-96.
- Germain C. 2016. Le vocabulaire s'apprend, le lexique s'acquiert. *Synergie Portugal* 4. 73-84.

10. Selon l'étude de Grégoire Brault, le 26 octobre 2017 présentée à Varsovie au Centre de civilisation française.

11. Cité par Germain (2016 : 75).

- González Rey M. 1995. Le rôle de la métaphore dans la formation des expressions idiomatiques. *Paremia*, 4. 157-167.
- Grossmann F. & Tutin A. 2002. Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif. *Revue française de linguistique appliquée* 1/VII. 7-25.
- L'Homme M.-C. 1998. Caractérisation des combinaisons lexicales spécialisées par rapport aux collocations de langue générale. In Fontenelle T. *et al.* (éds), *Actes du congrès « Proceedings Euralex '98 »*. 513-522.
- Mejri S. 2008. Constructions à verbes supports, collocations et locutions verbales. In Mogorron Huerta P. & Mejri S., *Las construcciones verbo-nominales libres y fijadas: Aproximación contrastiva y traductológica*. 191-202.
- Mel'čuk I. 1997. Vers une linguistique Sens-Texte. *Leçon inaugurale (10 janvier 1997)*. Paris. Collège de France.
- Polguère A. & Kahane S. 2001. Un langage formel d'encodage des fonctions lexicales et son application à la modélisation des collocations. En ligne.
- Polguère A. 2008. Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales. Montréal. Les Presses de l'Université de Montréal, 2e éd.
- Tutin A. 2005. Le dictionnaire de collocations est-il indispensable ? *Revue française de linguistique appliquée* X/2. 31- 48.
- Verlinde S. & Binon J. & Selva T. 2006. Corpus, collocations et dictionnaires d'apprentissage. *Langue française* 150. 84- 98.
- Williams G. 2003. Les collocations et l'école de la linguistique britannique. In Grossmann F. & Tutin A. (édits.), *Les collocations : analyse et traitement*. Paris. De Werelt.

How to recognise, decipher and learn collocations ?

ABSTRACT: This text will show the complexity to recognize and decipher, and by analogy the difficulty of acquisition of collocations. We shall see that they should not be overshadowed, but justifiably integrated into the learning of a foreign language, because they are necessary for the multivalent learner that we want to train. Our reflection will focus on the needs of learners who are diverse and have evolved. Our aim is to show how those linguistic units, said to be difficult to grasp, can be introduced during the class.

This text will introduce a semantic and semiological presentation of the collocations in order to understand their specificities, as well as instructions on locating them, and other explanations necessary for the learners. Thereafter, the collocations will be presented in context to facilitate understanding. We shall see that the given set expressions are sociomediatically settled and do spread, and that is why they must be recognized, deciphered and introduced into the learners' daily speech.

Découvrir le pot aux roses. Le champ lexical des fleurs à travers les expressions figées

Depuis des siècles les gens profitent de la nature. Cela se reflète dans la langue où l'on utilise les noms de fleurs pour décrire certains aspects de la vie humaine et différentes qualités physiques et psychiques des humains. Les langues du monde se construisent à travers des faits culturels, historiques et sociaux. En effet, ce sont les expressions toutes faites qui conservent le plus de traces de l'expérience humaine. Le but de cet article est d'étudier les locutions phraséologiques avec les noms de fleurs, plus précisément leur signification et leur motivation ainsi que les connotations liées aux noms de fleurs. Il convient d'ajouter que, dans l'analyse de la structure sémantique de chaque unité, nous nous appuyons sur les sources lexicographiques telles que *Dictionnaire des Expressions et Locutions* de Rey et Chantreau, *TLFI* et *Grand Robert électronique* (2005). Pour attester l'usage des séquences figées dans la langue d'aujourd'hui, nous évoquons les exemples tirés de la presse (*Le Point*, *L'Express*, *Yahoo Actualités.fr*).

1. La phraséologie en tant que discipline linguistique

Les dictionnaires montrent trois significations essentielles de la phraséologie (González-Rey, 2002 : 20 – 21) :

- les locutions vides de sens,
- les locutions caractéristiques d'une langue, une époque ou une discipline,
- les phrases entièrement lexicalisées, les locutions figurées, les expressions toutes faites, les proverbes, les idiomatismes.

La première définition a plutôt le pôle négatif, c'est-à-dire représente des mots pompeux, vides de sens. Dans le cas des deux autres, c'est une caractéristique positive qui est plus proche des locutions, phrases toutes faites, idiomatismes et proverbes (González-Rey, 2002 : 20).

1.1. Les types d'unités polylexicales

La terminologie phraséologique est très variée car les linguistes se servent de beaucoup de termes pour nommer l'unité fondamentale de cette discipline.

Premièrement, on utilise le terme *locution* : „[...]c'est une unité fonctionnelle plus longue que le mot graphique appartenant au code de la langue (devant être appris) en tant que forme stable et soumise aux règles syntactiques de manière à assumer la fonction d'intégrant" (Rey, Chantreau, 1989, Introduction). Selon Pierre Guiraud (1967 : 6) „ces locutions se définissent par trois caractères : unité de forme et de sens ; écart de norme grammaticale ou lexicale ; valeurs métaphoriques particulières”.

Du point de vue du système lexical de la langue, les locutions constituent un élément très important. La connaissance des expressions procure une possibilité de bien maîtriser la compétence communicative. En français, on distingue six types de locutions :

- **les locutions verbales**

Une locution verbale est une combinaison de mots qui assume la fonction de prédicat. Cette suite ne peut pas être compositionnelle ainsi qu'elle ne se modifie pas (TLFI) :

perdre la tête 'devenir fou, ne plus avoir de cohérence dans son comportement'

**perdre une tête*

**perdre rapidement la tête*

**La tête qu'il a perdu.*

Il convient de mentionner des constructions verbales qui sont partiellement figées. Le groupe verbal fonctionne avec un adverbe figé (Gross, 1996) : *Il travaille comme un bœuf.*

- **les locutions nominales**

Une locution nominale est un groupe des mots qui constitue une unité figée et unique dont un élément principal est le nom avec ses composants. En fonction de la structure, on distingue plusieurs types des locutions nominales : *merle blanc* 'une chose d'une grande rareté ou une personne aux qualités exceptionnelles', *marché aux puces* 'marché où l'on vend des objets d'occasion', *pomme de terre* 'plante dicotylédone tubéreuse, herbacée, d'origine exotique, cultivée pour ses tubercules riches en amidon et possédant des qualités nutritives ; p. méton. tubercule comestible de cette plante'.

- **les locutions adjectivales**

La définition d'une locution adjectivale est correspondante aux paramètres concernant la position d'attribut dans la phrase et aussi la nominalisation de l'adjectif à l'aide du pronom *le* (Gross, 1996 : 89-91) : *Luc est de bonne humeur. Il le sera aussi demain.*

- **les locutions adverbiales**

Les locutions de ce type sont très nombreuses en français. Habituellement, les

mots qui composent la locution adverbiale ne sont pas utilisés en dehors d'elle. Les locutions adverbiales sont construites selon les modèles suivants (Grevisse, 1986) :

- préposition + nom : *de conserve*
- préposition + infinitif : *sans désespérer*
- préposition + adjectif : *à découvert*
- préposition + forme verbale + objet : *à brûle-pourpoint*
- préposition et adverbe : *là contre*
- syntagmes divers : *sens dessus dessous*
- formations de type parasynthétique :
 - à la + adjectif féminin : *à la dérobée*
 - avec le suffixe – *ons* (parfois – *on*) : *à croupetons*
 - avec le suffixe – *ette* et la préposition à : *à l'aveuglette*.

- **les locutions prépositives**

Les locutions prépositives comportent d'habitude la préposition et un autre composant de l'unité (Gross, 1996) : *en direction de 'vers'*. Elles fonctionnent comme les dénonciateurs d'arguments très souvent sous la forme composée : *J'ai reçu ce remerciement (du, de la part du) voisin*.

- **les locutions conjonctives**

La locution conjonctive est une unité lexicale qui dans sa forme contient la conjonction composée (*comme quoi*). Elle indique l'affirmation ainsi que le renseignement (Gross, 1996) :

L'information comme quoi le paquet est arrivé est erronée.

Les structures comparatives

Elles sont traitées comme un sous-ensemble d'expressions figées. Généralement, l'organisation interne contient deux mots mis en parallèle avec le terme introducteur *comme*. On distingue les structures suivantes (Gross, 1996 : 119-121, *TLFI*) :

- adjectif + *comme* + syntagme nominal :
bavard comme une pie
- adjectif + *comme* + syntagme prépositionnel :
chaud comme dans un four
- verbe + *comme* + syntagme nominal :
marcher comme un canard
- verbe + *comme* + syntagme prépositionnel :
entrer comme dans un moulin
- verbe + *comme* + syntagme nominal + syntagme prépositionnel :
arriver (venir) comme un chien dans un jeu de quilles.

L'idiotisme est une construction propre à une langue donnée qui n'a pas d'équivalent correspondant syntaxiquement d'une autre langue étrangère. En plus, il est impossible de le traduire d'une langue à une autre (Gonzalez Rey, 2002, *TLFI*) : *prendre les jambes à son cou 'se sauver'*.

1.2. Le classement sémantique

Du point de vue sémantique, les locutions sont regroupées en séquences transparentes et séquences opaques. Les séquences transparentes sont des expressions avec une motivation claire. On peut alors montrer la relation entre leur sens global et leur sens analytique, c'est-à-dire le sens de leurs constituants (TLFI) : *retomber sur ses pattes* 'se tirer habilement d'une affaire dangereuse ou compromettante'. Les séquences opaques, par opposition aux séquences transparentes, se caractérisent par la motivation obscure. On ne voit plus le lien entre le sens global de ces séquences et le sens de leurs composantes (TLFI) : *avoir un cheveu sur la langue* 'zézayer légèrement'.

1.3. La motivation des locutions

Les locutions sont motivées par différents domaines de la vie de l'homme. Selon Guiraud (1967), on peut distinguer les domaines tels que l'héritage social (la vie quotidienne, la vie économique et sociale), l'héritage culturel (l'Antiquité grecque et latine, la Bible, la littérature, l'histoire), l'héritage linguistique (le lexique, la grammaire).

1.4. La notion de connotation

Comme cela a été signalé au début de notre article, le mot *fleur* possède en français différentes valeurs symboliques. Pour étudier les expressions figées contenant ce mot, il est indispensable d'expliquer la notion de *connotation*. Ce terme désigne les éléments facultatifs de la signification qui ne font pas partie intégrante de la définition sémantique. Il est important de souligner que c'est dans les différents contextes linguistiques que la connotation se dévoile (Szpila, 2001 : 31).

D'après *Le Nouveau Petit Robert* (2009) la connotation est : « [le] Sens particulier d'un mot, d'un énoncé qui vient s'ajouter au sens ordinaire selon la situation ou le contexte ».

En réalité, le terme en question révèle la façon de percevoir le monde par les membres d'une communauté linguistique. Plus précisément, il s'agit d'une manière très simple voire naïve de percevoir la réalité extralinguistique et de la mettre en ordre.

2. Les fleurs dans la vie humaine

La vie humaine est liée étroitement avec la nature. Dans le monde des plantes, ce qui attire particulièrement notre attention ce sont les fleurs. Le mot *fleur* désigne dans son sens propre „partie de certains végétaux contenant les organes reproducteurs, souvent odorante et ornée de vives couleurs” (TLFI). Du point de vue de la linguistique, il s'avère que le mot *fleur* possède des connotations diverses qui désignent certaines propriétés additionnelles et implicites. Elles peuvent être réunies à l'unité lexicale par un locuteur ou un groupe de locuteurs¹. Le concept de *fleur* qui sert à indiquer les termes qui ne ressortent pas à la dénotation va obtenir les significations telles que : la jeunesse, la perfection, la beauté, la douceur, l'enthousiasme, la sentimentalité, ou

1. <http://www.universalis.fr/encyclopedie/connotation/>

encore l'infidélité, la méchanceté etc. La beauté et la fraîcheur des fleurs sont associées aux qualités qui sont propres aux jeunes femmes (Krawczyk-Tyrpa, 2001). Ensuite, chaque plante offerte à quelqu'un porte un message caché qui dépend de l'espèce et de la couleur. Les fleurs sont aussi liées au monde des personnes mortes, symbolisent une âme et la mémoire éternelle (Cazenave, 1999). En même temps, selon un équilibre qui existe dans la nature, nous pouvons rencontrer dans le domaine linguistique beaucoup d'expressions qui reflètent un côté plutôt négatif. Sans doute, ces expressions qu'on va analyser jouent sur l'idée du désagrément quant aux épines des fleurs, la couleur douce ou tout simplement son absence.

3. Aspects physiques : la beauté, la fraîcheur

La morphologie de la fleur reflète des qualités qui évoquent de l'admiration : la beauté, la meilleure partie de la plante, la couleur, l'odeur, le changement temporel. Ces traits étaient habituellement associés à la femme au point qu'aujourd'hui, ils sont lexicalisés dans la langue très souvent en tant que féminins (Krawczyk-Tyrpa, 2001). En français, on trouve la diversité de connotations liées aux noms des fleurs ou au mot *fleur* lui-même.

La valeur positive

- *la fleur de quelque chose*
- la fine fleur de quelque chose
- être frais comme une rose/une fleur

Une locution *la fleur de* fait appel à la beauté, la fraîcheur d'une chose en désignant 'ce qui est le plus beau, le plus agréable dans quelque chose' (*Grand Robert électronique*). *La fleur d'une civilisation, des arts* renvoyant à une élite (*Le NPR*) reste motivée par l'association de la fleur considérée comme la meilleure partie d'une plante à ce qu'il y a de meilleur, de plus beau, de plus distingué (Nowakowska, 2005 : 94) :

Lyon - Savoir-faire : **La fleur de l'art**. Il suffit de pousser la mystérieuse porte en verre dépoli de Jean-Yves Rouveyre, maître luthier, pour perdre toute notion d'espace et de temps. Dans ce petit atelier-boutique coïncé entre la place des Jacobins et la place des Célestins, les alignements de violons, (...) (*Le Point*, 2.12.2004).

L'élément nominal de la locution peut être accompagné de l'adjectif *fine* dont la signification ('qui présente un caractère de perfection', *Grand Robert électronique*) modifie le sens global du phraséologisme. La présence du qualificateur permet aussi de décoder la motivation de l'expression étudiée. Celle-ci sert à désigner tout (personnes, choses) ce qu'il y a de plus précieux, de plus choisi (*Grand Robert électronique*)² :

Non seulement ils ont décimé, à deux reprises, **la fine fleur de la chevalerie** française en 1346 à Crécy et en 1415 à Azincourt, mais ils cherchent encore, six siècles plus tard, à se

2. L'autre signification un peut ironique - 'le plus possible' on découvre sur le site : http://www.rfi.fr/lffr/articles/083/article_1276.asp

hausser du col en nous expliquant doctement pourquoi. Ils affirment que l'énorme poids des armures a joué un grand (...) (*Le Point*, 21.07.2011).

Tous les beaux poissons de l'île vendus au détail par le dynamique Yannick Hennequin, dont le frère Pascal, mareyeur d'élite, fournit en belle pêche de thon, sole et, saint-pierre **la fine fleur de la restauration parisienne**. L'ami Gilles vous présente sa sélection de bonnes enseignes. (...) (*Le Point*, 14.07.2011).

Cette structure comparative *fraîche comme une rose* est employée pour parler des traits d'une personne qui a une figure reposée et resplendissante, un teint éblouissant (*TLFI, Grand Robert électronique*). La signification de la séquence comparative évoquée est motivée par référence à l'un des aspects de la fleur, à savoir à la fraîcheur de la rose. On découvre ici « la rose dans son début d'épanouissement, comme s'il n'y avait pas des roses flétries » (Rey, Chantreau, 1989 : 435).

La Brioche dorée, l'oeil malicieux, **fraîche comme une rose**. Malgré ses 90 ans, Esther Gorintin, la plus âgée des actrices françaises, a bien résisté à la canicule. «Une des plus jeunes aussi», corrige celle qui a fait ses débuts à 86 ans dans le bouleversant « Voyages », d'Emmanuel (...) (*Le Point*, 26.09.2003).

3.1. Spatialité

L'existence des fleurs est aussi liée à certaine orientation spatiale dans la nature, ce qui se reflète dans la langue. Les plantes avec les fleurs en haut qui poussent verticalement éveillent des connotations positives.

Tableau 1

La valeur neutre	La valeur neutre/négative
à fleur de	au ras des pâquerettes

La motivation de *à fleur de* reste plutôt obscure et invisible pour le locuteur car elle n'a rien à voir avec la rose ou le glaïeul. La séquence devrait être plutôt rapprochée des verbes *affleurer* et *effleurer* dont le sens étymologique exprime les relations spatiales. Ainsi, cette locution prépositionnelle signifie 'à ras de, à même' (*TLFI*) et 'au niveau même de' (Rey Chantreau, 1989 : 435). Les dictionnaires notent aussi les combinaisons figées suivantes : *à fleur d'eau* 'se dit d'un rocher, d'un banc de sable ou d'une épave alternativement couvert et découvert par la mer ; se dit d'un objet dont la partie supérieure affleure la surface de la mer' (www.larousse.fr) , *à fleur de peau* 'à la surface de peau' (Rey Chantreau, 1989 : 435). La première peut être illustrée par le passage suivant :

L'une des plus charmeuses du genre, *à fleur d'eau*, est La Barge, face au ministère des Finances de Bercy. Imaginez une ancienne barge pétrolière, amarrée à quai, une salle genre Club Med, sa tente caïdale pour l'été, ses mosaïques tunisiennes. Tijeni, le maître de maison, sillonne les tables avec (...) (*Le Point*, 04.07.1998).

La seconde (à *fleur de peau*) exprime soit le sens spatial :

Bienvenue sur **A Fleur de Peau**, le blog d'une make-up, M.A.C et beauty-addict qui vous tiendra informé de ses révélations beauté ! Retrouvez ici des reviews, des swatches, des bon plans, des tutoriels et plein d'autres choses qui font battre le coeur d'une fille ! Bonne visite et n'hésitez pas à laisser vos commentaires ! (<http://a-fleur-de-peau.fr>, 23.05.2012).

Soit le sens figuré :

L'atmosphère est électrique. Pour la première fois depuis cinq ans, ce 4 avril, François Hollande retrouve publiquement Ségolène Royal, avec laquelle un meeting est prévu à Rennes. Valérie Trierweiler **est à fleur de peau**, comme chaque fois qu'il est question de l'ex-compagne de François Hollande - l'entourage du candidat a beau multiplier les allers-retours avec l'équipe de Royal pour que la soirée se passe au mieux, rien ne l'apaise. Au point qu'il est question de supprimer la photo Royal-Hollande, dont les modalités ont été négociées directement entre les deux anciens conjoints (...) (*L'Express*, 20.05.2012)³.

La locution verbale *être à la fleur de peau* signifie ici 'être très sensible'⁴.

La locution prépositive canonique *à / au ras de sol / terre* fait appel à une relation spatiale et signifie au plus près de la surface alors que l'expression *au ras des pâquerettes* est utilisée au registre familier. La signification de celle-ci ('sans s'élever, sans prendre de hauteur', *TLFI*) trouve sa motivation claire, très concrète dans l'expérience quotidienne : les pâquerettes sont petites et ne poussent pas très haut⁵ :

Automobile : Le mur du son **au ras des pâquerettes**.(...) Littéralement à cheval sur un réacteur d'avion avec des roues greffées à la place des ailes. Une folie furieuse. Ils devront atteindre la vitesse faramineuse de 1 235 km/h (vitesse du son au niveau du sol). A noter qu'à 12 000 mètres d'altitude, où l'air est moins dense (...) (*Le Point*, 01.02.1997).

Dans certains contextes, la locution étudiée prend un sens métaphorique en se référant à différentes situations. Soit, il s'agit de décrire un groupe situé au bas de l'échelle sociale :

(...) *La nature humaine, il n'en a rien à faire, fustige-t-il, estimant qu'il quitte un groupe socialement au ras des pâquerettes*. Diplômé de l'école hôtelière de Lausanne et de l'université américaine de Cornell, Georges Plassat a fait ses armes dans la grande distribution alimentaire, notamment (...) (*Le Point*, 02.04.2012).

Soit, la locution sert à décrire une façon d'agir trouvée basse, donc blâmable du point de vue moral :

3. L'exemple puisé dans le corpus des expressions rassemblé par A. Krzyżanowska (UMCS).

4. On peut aussi citer l'expression *avoir les nerfs à fleur de peau* 'avoir les nerfs à vif'.

5. Sur le rôle des métaphores d'orientation, voir Lakoff, Johnson (1980).

Sixième choix : „**au ras des pâquerettes**”. Hollande adoucit la charge : „Ce n’est pas désagréable, les *pâquerettes*. *Mais faut pas y rester, aux pâquerettes.*” Et enfin, dernier choix : „Toute pourrie ?” Hollande redevient sérieux, presque grave : „Non, je ne crois pas. Non, non.” On ne badine pas avec (...) (*Le Point*, 03.04.2012).

3.2. Sentiments

Les noms de fleurs sont également liés au domaine des sentiments. Il est évident que la beauté des fleurs éveille des connotations positives. Par exemple, la rose ou le lis sont très proches de l’histoire de l’homme et leur image est évoquée dans les cultures différentes (Piekarczyk, 2004 : 45, 89). Le mot *rose* au sens figuré renvoie à une idée de plaisir, d’agrément.

Tableau 2

La valeur positive	La valeur neutre/négative
– voir la vie en rose	– tout n’est pas rose
– fleur au fusil	– fleur bleue
– comme une fleur	– à l’eau de rose

La locution *voir la vie en rose* s’est inscrite dans la langue après d’être popularisée par une chanson d’Edith Piaf, *La vie en rose*. Il semble que cette locution est motivée par l’image d’un jardin plein de roses ou par l’association avec la couleur rose, celle-ci ayant des connotations positives. Ainsi, *voir la vie en rose* se réfère à une attitude envers la vie et signifie ‘voir tout sous un aspect agréable, gai’ (*TLFI*) ou de traiter quelque chose ‘avec optimisme’ (*Grand Robert électronique*) :

En ces lendemains d’élections européennes, José Manuel Barroso devrait pourtant **voir la vie en rose**: la très nette victoire de la droite favorise, en principe, sa reconduction à la tête de la Commission pour un nouveau mandat de cinq ans. Mais il est d’une prudence de serpent, car il a conscience (...) (*Le Point*, 13.06.2009).

La phrase figée *tout n’est pas rose* signifie ce qui ‘n’est pas gai, pas agréable’ (*Grand Robert électronique*) et décrit une situation difficile, désagréable lorsque l’on est pessimiste et d’humeur noire. Elle peut être considérée comme l’antonyme de *voir la vie en rose*. La couleur rose très douce et aimable possède des associations positives :

Mais **tout n’est pas rose** : samedi matin, lors d’un conseil national à huis clos, la fille de Jean-Marie Le Pen devait appeler ses troupes à une mobilisation accrue pour aller récolter les 500 parrainages. Un obstacle que le parti d’extrême droite a toujours fini par franchir depuis 1988. „Nous aurons (...) (*Le Point*, 19.11.2011).

L’expression *la fleur au fusil* évoque l’image des militaires partant en guerre, cueillant des fleurs pendant la marche et ornant avec elles les canons du fusil. Aujourd’hui, cette expression est employée dans le contexte militaire ou politique pour décrire une activité exercée avec joie, enthousiasme, ardeur (*TLFI*) :

Dominique de Villepin **est parti la fleur au fusil**, avec une organisation qui ressemblait plus à une escouade qu'à la Grande Armée de Napoléon. Il est apparu comme un homme qui avait certainement envie d'être élu, mais pas d'être candidat. Il a donc été exaucé à moitié. Qu'est-ce qu'il peut faire (...) (*Le Point*, 16.03.2012).

(...) Les expéditions militaires commencent toujours bien, **la fleur au fusil**. La suite est plus compliquée à gérer. Même si Kadhafi est un bouffon tyrannique, est-on bien inspiré d'aller se mêler des affaires libyennes ? (*Le Point*, 19.03.2011).

La structure comparative *comme une fleur* vient du registre familier et désigne une façon de faire une activité - 'de manière douce, ingénument' (*TLFI*) et aussi 'avec facilité, de manière confiante' (Rey Chantreau, 1989 : 435). Cela fait penser au traitement des fleurs avec les pétales délicates, petites, douces, les étamines minces et souples. La motivation de l'expression est donc facile à déduire :

Il s'est posé comme une fleur sur le sol où il a été retrouvé seulement 24 heures plus tard par l'équipe de recherche. Les paysans du coin le voyant immobile sur le sol ne s'étaient pas approchés par crainte d'être accusés de l'avoir tué. Il faut dire qu'Yvan paraissait plus vrai que nature. Du reste, (...) (*Le Point*, 10.04.2011).

Il se faufile sans peine par une fenêtre entrouverte, **se pose comme une fleur** sur les fils électriques. Le Nano Hummingbird présenté aujourd'hui n'est encore qu'un prototype, les escadrilles opérationnelles ne prendront pas leur envol avant deux ans. Et encore, pas n'importe où ! Il est probable que (...) (*Le Point*, 03.03.2011).

En revanche, la séquence verbale *arriver comme une fleur* évoque l'image d'une personne totalement inconsciente de la situation : *Elle est arrivée comme une fleur avec une heure de retard* (www.larousse.fr)⁶.

La séquence figée nominale *fleur bleue* renvoie à la sentimentalité un peu naïve ou excessive, romanesque (*Grand Robert électronique*) ou à la qualité d'une œuvre, d'une action :

Ce qu'elle découvre chez Sagan, c'est sa drôlerie, sa légèreté. « *Elle prend sa bagnole, se fiche en l'air, s'en relève et n'en fait pas grand cas* ». Le monument Sagan a bien sûr son parcours obligé. Les lectures : Surtout « *Derrière l'épaule* », son autobiographie : **elle est vraiment là, dit ce qu'elle pense, bien moins fleur bleue** que dans ses romans (*Le Point*, 5.06.2008)⁷.

Aujourd'hui, on trouve souvent cette expression dans le contexte littéraire comme la qualification d'un roman :

6. Voir aussi http://www.rfi.fr/lffr/articles/083/article_1276.asp

7. L'exemple puisé dans le corpus des expressions rassemblé par A. Krzyżanowska (UMCS).

L'eau de rose conserve, et **le roman à l'eau de rose** enrichit. Barbara Cartland, 94 ans en juillet, en est la preuve parfaite. Elle vend chez Sotheby's le 22 juin, à Londres, des bijoux qui lui ressemblent. Quelques babioles de diamants, achetées au gré du succès de ses romans de gare. Le calibre moyen (...) (*Le Point*, 17.06.1995).

Les locutions *un roman, un film à l'eau de rose* désignent un roman ou un film conventionnel, sentimental, mièvre voire fade et insipide (*Grand Robert électronique*). Il est important de souligner qu'ici, ce sont les connotations stéréotypées liées au nom *rose* qui motivent le sens global des expressions. Il s'agit de mettre en valeur l'odeur de la rose associée au domaine des sentiments. La valeur péjorative des expressions s'explique par le fait que l'odeur est perçue comme trop suave.

3.3. Situations de la vie

Habituellement, les plantes manifestent la vitalité, elles sont l'attribut du printemps, l'apparition des fleurs provoque la joie et l'espoir. Nous allons étudier certaines expressions avec les noms de fleurs qui reflètent la situation de la vie dans laquelle nous pouvons nous retrouver.

Tableau 3

La valeur positive	La valeur négative
– être (couché) sur des roses, sur un lit de roses	– être (couché) sur des roses, sur un lit de roses
– être dans (à) la fleur de l'âge	

La locution étudiée *être couché sur un lit de roses* est apparue en 1665. La personne qui est sur les roses est heureuse, elle est dans la situation confortable et agréable (TLFI). La rose qui est un symbole de beauté, de pureté et de délicatesse (Cazenave, 1999) s'emploie au plaisir et pour l'amour. Une fleur qui jusqu'aux nos temps était considérée la reine parmi d'autres fleurs, à une époque bien éloignée, était spécialement privilégiée par les autorités suprêmes. *Encyclopédie des expressions*⁸ donne la motivation liée à l'Antiquité. Il s'agit d'une coutume de la préparation des matelas remplis des pétales de roses. Selon une légende la reine d'Égypte Cléopâtre avait l'habitude de faire le tapis de roses de cinquante centimètres d'épaisseur seulement pour éveiller un grand plaisir. Selon *Le Grand Robert électronique*, l'expression en question signifie d'abord 's'abandonner à sa félicité' :

Ils sont au septième ciel, **sur un lit de roses**, et c'est à peine s'ils se souviennent que la dette de l'État augmente, depuis des années, dans des proportions déraisonnables. S'il ne parvient pas à mettre en oeuvre le programme de réforme pour lequel il a reçu un mandat franc et massif, Nicolas Sarkozy (...) (*Le Point*, 07.06.2007).

L'expression *être couché sur un lit de roses* peut prendre une valeur négative. Elle signifie alors 'être dans la mollesse'.

8. <http://www.mon-expression.info/etre-couche-sur-un-lit-de-rose>

Cette locution *dans la fleur de l'âge* fait référence à une belle période de la vie – à la jeunesse en soulignant la totalité et la plénitude de cette période. *Encyclopédie des symboles* (1999) note que la fleur « est associée dans le monde entier avec la jeunesse » car elle fait penser à une floraison qui constitue le temps le plus convenable pendant lequel une plante est capable de se multiplier. Parallèlement, le jeune homme et la jeune femme qui sont *à la fleur de l'âge* se développent, fondent la famille, ont les enfants et profitent de leur vie :

« Je porte en moi la tragédie de chacune de ces vies interrompues **dans la fleur de l'âge**. Nous ne les oublierons pas. Leur souvenir renforce en chacun de nous la détermination à poursuivre notre engagement au service de la France », a-t-il dit. « Nous ne pouvons laisser le champ libre aux fanatiques, aux (...) » (*Le Point*, 27.08.2010).

3.4. Relations avec autrui

Nous allons analyser le sous-ensemble des expressions figées qui se rapportent au domaine des relations entre les gens au niveau de la communauté sociale. Il nous semble intéressant de montrer quels comportements symboliques se sont fixés dans la signification des locutions étudiées.

Tableau 4

La valeur positive	La valeur négative
– <i>dire quelque chose avec des fleurs</i> – <i>couvrir quelqu'un des fleurs</i> – <i>faire une fleur</i>	– <i>ni fleur ni couronne</i> – <i>envoyer quelqu'un sur les roses</i> – <i>découvrir le pot aux roses</i>

Une expression *dites-le avec des fleurs* peut être comprise aussi bien dans le sens propre que dans le sens figuré. Elle sert à exprimer la gratitude et les vœux lorsqu'on offre des fleurs. Elle s'est installée dans la langue française vers 1920 comme l'expression copiée sur le slogan des fleuristes américains qui clamaient : (ang.) *say it with flowers* - (fr.) *dites-le avec des fleurs* (Rey Chantreau, 1989 : 435). Aujourd'hui, la locution signifie 'exprimez-le avec douceur, avec des compliments' (*Grand Robert électronique*) :

Colombie : **dites-le avec des fleurs**. A Bogota, le stress gagne les producteurs de *fleurs*. Un coup de gel que l'on n'arrive pas à parer et c'est la catastrophe. Durant l'hiver, en effet, avec Noël et la Saint-Valentin, les Nord-Américains achètent 85 % des *fleurs* colombiennes - elles sont exemptées de droits de douane aux Etats-Unis. Chaque (...) (*Le Point*, 03.02.2005).

Une séquence verbale *couvrir de fleurs* est motivée par la situation où l'homme offre beaucoup de fleurs à sa femme afin d'être accepté et signifie 'louer, flatter, encenser une personne ou la couvrir de compliments' (Rey Chantreau, 1989 : 435). La valeur hyperbolique de l'expression est véhiculée par le sens de l'élément verbal *couvrir* 'parsemer quelqu'un d'une grande quantité de choses, de quelque chose d'abondant' (*Grand Robert électronique*) :

Est-ce une faute de la couvrir de fleurs et de souhaiter lui faire un enfant ? Fatalement, aux yeux de tous - et notamment auprès des femmes - cet homme doux, aimant, attentionné passe pour le mari idéal, et Marion pour une éternelle insatisfaite. La police, bien sûr, n'y trouve rien à redire. Si bien (...) (*Le Point*, 08.03.1997).

Dans le passage ci-dessous, la locution en question a été modifiée par l'adjectif *lourd* et semble être employée de façon ironique :

Une façon de le couvrir de fleurs lourdes comme des chrysanthèmes. Alain Juppé veut croire, lui, que ces subtilités, aux yeux des Français, se retourneront en sa faveur. Il prendra soin dans son discours, qui ouvrira la session parlementaire, mercredi, de ne pas prêter le flanc à de nouvelles (...) (*Le Point*, 28.09.1996).

La locution *faire une fleur* possède la motivation pareille à celles déjà étudiées dans cette catégorie et se rapporte au domaine des relations humaines ('consentir gracieusement un avantage dans une affaire', Rey Chantreau 1989 : 435). Même si elle provient du registre familier, elle est fréquemment employée dans la presse et apparaît dans un contexte politique :

(...) élections, le président peut remettre la question sur le tapis. Se posera alors le problème de la stratégie du PS. Voudra-t-il faire une fleur au président ? Pas évident. Si les élus roses se dérobent, Sarko pourra leur *faire* porter le poids de l'échec de sa réforme. Beaucoup de bruit pour rien (...) (*Le Point*, 01.11.2007).

La formule stéréotypée *ni fleur ni couronne* trouve sa motivation dans le geste culturel lié à la cérémonie de l'enterrement. Cette formule apparaît dans le faire-part de décès lorsque la famille du défunt demande les proches de ne pas lui envoyer ni fleurs coupées ni couronne mortuaires (*TLFI*). Elle signifie donc 'd'une manière très simple et sans appareil' (Rey Chantreau 1989 : 435) :

Elle allait être enterrée dans le carré des indigents du cimetière de Torquay, **sans ni fleur ni couronne**, ni même personne pour se recueillir sur sa tombe. Et puis un employé municipal, venu inventorier les quelques objets que possédait la vieille dame, est tombé sur un tiroir renfermant des documents (...) (*Le Point*, 14.09.2010).

Il est intéressant d'ajouter que cette expression apparaît aussi dans le contexte du monde de la mode et acquiert alors une valeur plutôt dépréciative :

(...) aucune chance que vous fassiez la paix avec Endemol d'ici un an ? Oh non ! Je les hais ! Ce sont des gens sans foi ni loi. Sans regret, **ni fleur ni couronne** (*Le Point*, 06.12.2010).

L'apparition de l'expression *découvrir le pot aux roses* se situe au XIII^e siècle. La séquence est devenue le symbole du secret et du mystère. Cependant, la motivation semble être plus complexe. Premièrement, il s'agit du pot qui contient *la rose* dont les

femmes se fardent. Cette motivation féminine porte le sens de l'intrigue, de la tromperie qui se cachent derrière les joues roses et teint agréable (Rat, 1957 : 321).

Une autre motivation est liée à la valeur érotique associée à la rose, celle-ci étant considérée comme le symbole de la virginité, de l'hymen. Nous voyons une association d'images. Le couvercle du pot bien fermé après son ouverture permet découvrir plusieurs fois et plus facilement son contenu. Une alliance avec 'aux roses' désigne la 'préparation rare voire secrète'⁹ et bien sûr cachée.

Finalement, selon M. Rat (1957), l'expression vient de l'image des fenêtres de belle femme où il y avait beaucoup de vases de roses. Ces récipients pouvaient servir non seulement comme une décoration mais aussi comme un signe à ses adorateurs pour qu'ils y déposent un mot secret. Parfois, il était découvert par son mari. C'est pourquoi la locution *découvrir le pot aux roses* signifie 'mettre à jour quelque chose qui était tenu intentionnellement caché' (TLFI) :

En 2004, une équipe d'Eurostat qui avait séjourné à Athènes **découvre le pot aux roses**. La Grèce, qui ne satisfaisait pas aux critères de Maastricht, avait dû retarder son entrée dans la zone euro de deux ans. Enfin, en juin 2000, au sommet européen de Santa Maria da Feira, au Portugal, c'est la fête (...) (*Le Point*, 28.11.2011).

Une locution verbale *envoyer quelqu'un sur les roses* remonte au début du XX^e siècle. Paradoxalement, son analyse s'appuie sur l'intention méchante exprimée par le syntagme figé *sur les roses* ('sur les épines du rosier', Cellard, 1982 : 112). Ainsi, on envoie une personne sur les roses pour littérairement l'envoyer au diable, la rembarrer ou l'envoyer promener (Cellard, 1982). Les Français l'utilisent assez fréquemment et remarquablement dans le contexte des services publics :

Quand, quelques années plus tard, les frères Bernheim, futurs galeristes de Matisse, prennent le train d'Aix, ils se font *envoyer quelqu'un sur les roses*. Cézanne ne jure plus que par Vollard. Après la mort du peintre, le marchand a l'intelligence d'acheter ses premières toiles à son fils Paul, celles dans lesquelles (...) (*Le Point*, 26.07.2007).

Conclusion

Toutes expressions contenant les noms de fleurs ont été réparties selon les domaines thématiques auxquels elles se rapportent : propriétés physiques ou psychiques des humains, leurs sentiments, relations avec autrui, relations spatiales. Notre étude a permis de montrer leur fonctionnement dans la presse contemporaine, ainsi que le rôle du contexte dans l'interprétation de ces unités. D'après nous, il serait intéressant de comparer l'héritage phraséologique en matière floristique avec d'autres langues typologiquement proches ou éloignées.

9. <http://www.expressio.fr/expressions/pot-aux-roses.php>

BIBLIOGRAPHIE

- Cazenave M. 1999. *Encyclopédie des symboles*. Paris. Le Livre de Poche.
- Cellard J. 1982. *Ça mange pas de pain !* Paris. Hachette.
- Encyclopédie Universalis*, <http://www.universalis.fr/encyclopedie/connotation>, consulté le 2.05.2012.
- González Rey I. 2002. *La phraséologie du français*. Toulouse. Presses Universitaires du Mirail.
- Gross G. 1996. *Les expressions figées en français*. Paris. Ophrys.
- Guiraud P. 1967. *Les locutions française*. Paris. Que-sais-je ?
- Krawczyk-Tyrpa A. 2001. Kwiat i kobieta. *Acta Universitatis Wratislaviensis* 2282. 9-16.
- Lakoff G., Johnson M. 1985. *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Paris. Ed. de Minuit.
- Lewicki A. M., Pajdzińska A. 2001. Frazeologia. In Bartmiński J. *Współczesny język polski*. Lublin. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. 315-333.
- Nowakowska A. 2005. *Świat roślin w polskiej frazeologii*. Wrocław. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Piekarczyk D. 2004. *Kwiaty we współczesnym językowym obrazie świata*. Lublin. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Rat M. 1957. *Dictionnaire des locutions françaises*. Paris. Larousse.
- Rey A. 2005. *Le Grand Robert de la langue française (version électronique)*. Le Robert / SEJER.
- Rey A., Chantreau S. 1989. *Dictionnaire des Expressions et Locutions*. Paris. Les Usuels du Robert.
- Robert P. 2009. *Le Nouveau Petit Robert*. Paris.
- Szpila G. 2001. Opis konotacyjny leksemów w analizie kontrastywnej frazeologizmów. *Poradnik językowy* 3 (582). 31-42.
- T.L.F. Imbs P. (dir.), 1971-1994. *Trésor de la langue française. Dictionnaire de la langue du XIX^e et du XX^e siècle*. Vol. 1-16. Paris. Editions du Centre National de la Recherche Scientifique.
- T.L.F.I. – *Trésor de la langue française informatisé*. <http://www.atilf.atilf.fr>.
- <http://a-fleur-de-peau.fr>, consulté le 23.05.2012.
- <http://www.expressio.fr>, consulté les 11.04.-27.04.2012.
- <http://www.lepoint.fr>, consulté les 11.04.-27.04.2012.
- http://www.lexpress.fr/actualite/valerie-trierweiler-et-segolene-royal-les-nerfs-a-vif_1115456.html, consulté le 20.05.2012.
- <http://www.mon-expression.info>, consulté les 11.04.-27.04.2012.
- http://www.rfi.fr/lffr/articles/083/article_1276.asp, consulté le 20.05.2012.

Découvrir le pot aux roses. The lexical field of flowers in the idiomatic expressions

ABSTRACT: The following paper aims at presenting the analysis of the selected idiomatic expressions in French with a nominal component *flower* (*fleur*) or *rose* (*rose*). In order to demonstrate the way of their functioning better, the analysis is based on the particular examples from the internet press editions written in French. The main task of the analysis was to reveal the motivation of these idiomatic expressions as well as to describe how they function in context. The partial review of the presented idiomatic expressions shows that they are related to spatial relations, physical or psychological properties of a person, his or her feelings, behaviors, or relationships with other people.

La présence de l'ambiguïté dans les titres de la presse polonaise¹

Introduction

Le but de la présente recherche est d'analyser la présence du phénomène d'ambiguïté dans les titres de la presse polonaise traditionnelle et électronique. Il est bien commun que beaucoup d'auteurs d'articles de presse recourent à l'ambiguïté afin de parvenir à leurs objectifs : susciter l'intérêt des lecteurs envers un article donné ou les manipuler afin de provoquer certaines réactions souhaitées. L'ambiguïté est un phénomène qui devient de plus en plus fréquent dans notre presse ce qui sera accentué à travers les résultats numériques que l'on apporte dans la partie finale de cet article.

Chaque jour, on est soumis à une forte influence des messages qui nous parviennent via les médias, dont la presse. L'ambiguïté n'est pas seulement un moyen réservé aux textes journalistiques, car nous pouvons l'attester pendant les interactions avec d'autres personnes, particulièrement, elle est une des stratégies employées dans des blagues. Rappelons que ce phénomène peut être utilisé de manière consciente ou inconsciente, ce qui est dû au fait qu'il existe dans la langue de nombreux mots qui possèdent deux ou plusieurs significations. Dans le présent travail, nous essayons de prouver l'hypothèse, selon laquelle la présence de l'ambiguïté dans la presse polonaise, aussi bien traditionnelle qu'électronique, est bien palpable.

1. Ambiguïté

Afin de pouvoir exposer convenablement la problématique de l'article, on tient à présenter ce que la tradition linguistique entend par le terme *ambiguïté*. Pour ce faire, nous nous servons de la définition rapportée par le *Dictionnaire du CNRTL*

1. Le présent article est une version remaniée de quelques passages de notre mémoire de maîtrise non publié (Gąbka 2016).

qui parle du « caractère de ce qui est ambigu »². L'ambiguïté, c'est en effet la propriété d'un énoncé ou d'un mot qui manifeste deux significations, qui ne se superposent pas et qui permettent de s'interpréter de deux façons distinctes³. L'ambiguïté est un phénomène omniprésent dans toute sorte de message. Il est facile de la détecter dans les titres de presse – ce qui constitue l'objet de nos recherches, mais aussi dans les images, photographies, conversations et beaucoup d'autres contextes quotidiens.

Un énoncé ambigu peut nous faire rire quand il fait partie d'un mécanisme d'humour, mais il est aussi commun que l'ambiguïté peut être une source de manipulation envers le récepteur du message, ce qui arrive souvent dans la presse. Les auteurs de messages, de slogans publicitaires et d'articles de presse l'utilisent afin de capter le plus grand nombre de lecteurs. L'objectif du procédé de manipulation peut être celui de guider nos opinions et nos comportements dans des directions déterminées et contre notre volonté. Par le biais de la manipulation, l'auteur du spot publicitaire peut nous inciter à acheter un produit concret, ou bien participer à un événement particulier. Même si nous pensons que nos décisions sont un effet de nos convictions personnelles, dans un cas échéant, lorsqu'on est manipulé linguistiquement, elles ne sont pas prises en toute liberté. Il arrive souvent qu'elles soient un résultat désiré par les spécialistes de la mercatique. Les techniques de manipulation sont parfois si discrètes que nous devenons leurs victimes, sans savoir même comment elles fonctionnent. En dépit de connotations négatives qu'entraîne le terme *manipulation*, on trouve beaucoup de situations où ce phénomène devient un outil indispensable pour encourager les individus à entreprendre des projets communs ou actes de solidarité humaine. Même si la manipulation peut engendrer des activités positives et son usage est souvent dicté par des objectifs majeurs (par exemple augmentation du chiffre d'affaires), nous ne pouvons oublier qu'elle reste toujours un stratagème dont le but principal est de pousser les comportements des individus vers une direction visée.

2. Types d'ambiguïtés

Sur la base d'une définition rudimentaire mentionnée plus haut, on distingue cinq types classiques du phénomène d'ambiguïté, dont le premier (ambiguïté phonétique) n'a pas vraiment de status indépendant :

- ambiguïté phonétique,
- ambiguïté sémantique,
- ambiguïté lexicale,
- ambiguïté syntaxique,
- ambiguïté pragmatique.

Afin de donner plus de fond théorique à la thématique d'ambiguïté, on procédera à expliquer brièvement la portée de chacun de ce type.

2. *Dictionnaire du CNRTL*, version en ligne, <http://www.cnrtl.fr/definition/ambiguite/>.

3. Selon SWJP de Sikorska-Michalczak, Wojniłko (2000), la traduction est la nôtre.

Pour ce qui est de l'*ambiguïté lexicale* « une phrase est ambiguë *lexicalement* quand un mot, ou une séquence de mots, offre deux significations distinctes [...] »⁴. Dans l'exemple suivant « Tous les *tableaux* furent supprimés »⁵, c'est le mot *tableau* qui possède plus d'une signification, alors sûrement, nous avons à faire au sens ambigu : plusieurs interprétations de cette phrase sont possibles et c'est le contexte qui décidera comment on devrait la comprendre.

L'*ambiguïté sémantique* est définie de manière suivante : « Une forme est sémantiquement ambiguë si on peut lui faire correspondre au moins deux sens distincts »⁶. En d'autres mots, nous avons à faire à l'*ambiguïté* sémantique, quand il est possible d'interpréter un énoncé d'au moins deux manières différentes, comme dans l'exemple suivant : « J'ai laissé fumer ma cigarette »⁷. Ces deux types d'ambiguïtés se rapprochent, ici le mot *cigarette* est entièrement univoque à l'opposé du cas précédent où le mot *tableau* privé de contexte, possède plus d'un sens. Même si on comprend ici tous les lexèmes, cette courte phrase peut être interprétée de trois manières différentes :

1. J'ai laissé ma cigarette : ma cigarette fume.
2. J'ai laissé ma cigarette : ma cigarette est fumée (par X).
3. J'ai laissé X fumer ma cigarette⁸.

Le troisième type d'ambiguïté que nous avons évoqué, c'est l'*ambiguïté syntaxique* qui « apparaît lorsqu'un syntagme a la possibilité d'avoir plusieurs points d'attache, ce qui peut conséquemment donner plusieurs sens à la phrase »⁹. Un exemple qui pourrait bien illustrer ce type d'ambiguïté est le suivant : « Rita a acheté des nappes à pois rouges »¹⁰. L'adjectif *rouge* dans ce cas peut s'attacher aussi bien à *nappes* qu'à *pois*, du coup sans connaître le contexte, on n'est pas capable de dire si ce sont les nappes qui sont rouges ou bien la couleur se réfère aux pois.

En ce qui concerne l'*ambiguïté phonétique*, nous sommes en droit de poser qu'elle se manifeste quand on assiste à une identité phonétique entre deux composants d'une séquence donnée, comme dans l'exemple :

4. La fille qu'il aime / La fille qui l'aime.

Malgré tout, ce type de phénomène n'est pas indépendant et il est d'habitude accompagné d'autres mécanismes. Dans l'exemple que l'on vient de citer, la source de l'ambiguïté relève d'une possible confusion des rôles qu'assument les pronoms relatifs, donc, en même temps, on assiste à une ambiguïté syntaxique.

4. Fleury (1971 : 31).

5. Fleury (1971 : 31).

6. *Sémanticopédie dictionnaire de sémantique*, version en ligne, <http://www.semantique-gdr.net/>.

7. Fleury (1971 : 34).

8. Fleury (1971 : 34).

9. Bédard, Bodson, Hould-Fortin (2011 : 79) d'après Tellier (2003).

10. Bédard, Bodson, Hould-Fortin (2011 : 79) d'après Brousseau et Roberge (2000).

Finalement, « une phrase est ambiguë pragmatiquement si, et seulement si, lorsqu'elle est utilisée, elle donne lieu à plus d'une interprétation. Par *interprétation*, il faut entendre ici la découverte du sens du locuteur, à savoir de ce que le locuteur avait l'intention de communiquer »¹¹, comme dans la phrase :

5. Qu'est-ce que tu fais ce soir ?

Quand ce type de question apparaît lors d'une conversation entre un homme et une femme, il est bien probable que la vraie intention du locuteur soit celle d'inviter son interlocutrice à passer une soirée ensemble, mais on n'est pas en droit d'exclure son attitude absolument neutre.

3. Fonctions de l'ambiguïté

Le titre est la première partie du texte de presse que nous lisons et c'est pourquoi les rédacteurs lui accordent une grande importance. Son rôle principal est de susciter l'intérêt des lecteurs, faire en sorte que parmi plusieurs articles disponibles, ils se mettent à la lecture d'un seul au détriment d'autres. Pour ce faire, les journalistes utilisent plusieurs stratégies stylistiques et pragmatiques dont le recours à l'ambiguïté. Il arrive qu'un titre de presse soit tellement absurde que le lecteur y jette un coup d'oeil pour appréhender le contenu de l'article entier.

Une autre fonction de l'ambiguïté dans les titres est celle d'introduire un élément d'incertitude, de tenir les lecteurs en suspens. La force de l'ambiguïté dans les titres de presse peut être si grande que c'est seulement au fil de la lecture du corps du texte qu'on se rend compte qu'il est complètement inadéquat au contenu. Voici quelques exemples des titres de presse ambigus :

1. Pies wychowa misia (SE3).
2. Ta fontanna nie daje mi życie (F2).
3. Moje owce koszą stoki dla narciarzy (F2).
4. Takiego sondażu nikt się nie spodziewał. To prawdziwy nokaut (WP3).
5. 1300 osób zachowa pracę. Jest porozumienie (WP1).

4. Manipulation

Dans un travail dédié à l'ambiguïté linguistique, il est convenable de mentionner que celle-ci peut déboucher en une manipulation que nous pouvons comprendre comme : « action d'orienter la conduite de quelqu'un, d'un groupe dans le sens qu'on désire et sans qu'ils s'en rendent compte »¹². Le phénomène de manipulation apparaît toujours lorsqu'un individu veut contrôler les conduites des autres, peu

11. Moeschler (1992 : 13).

12. *Dictionnaire de français Larousse*, version en ligne : <http://www.larousse.fr/>.

importe le contexte linguistique : conversations, sondages, publicités, articles ou titres de presse. La manipulation devient une technique qui fait changer des opinions ou comportements des gens afin d'aboutir à des objectifs précis, par exemple : changer des préférences politiques des citoyens. La manipulation dans les médias de masse peut prendre des formes diverses, souvent imperceptibles pour les auditeurs et téléspectateurs. À ces techniques, appartiennent par exemple : jeu avec des images, ordre des mots inversés, accentuation employée par des acteurs ou bien jeu avec les émotions des consommateurs potentiels, comme par exemple : « si vous voulez prendre soin de votre famille, c'est le produit recommandé par les spécialistes ».

En ce qui concerne la manipulation dans les titres de presse il convient d'accentuer qu'elle relève plus ou moins directement de l'ambiguïté linguistique ou de phénomènes reliés, comme par exemple indétermination contextuelle. En d'autres termes, quand un titre de presse manque de précision, de détails, quand il révèle un caractère trop ambigu par rapport aux faits relatés dans l'article, les lecteurs sont souvent soumis à une manipulation. Il est sans importance s'il s'agit de la presse traditionnelle ou électronique, si le phénomène apparaît dans un journal renommé ou dans la presse à sensation, la manipulation journalistique est devenue un moyen discursif puissant qui dirige l'attention des lecteurs vers des contenus déterminés.

Il y a lieu à constater que la manipulation et l'ambiguïté, ce sont deux phénomènes qui coexistent dans les textes et sont à présenter ensemble dans un ouvrage linguistique. La manipulation a de l'impact sur les décisions et le comportement des individus et réside souvent dans l'ambiguïté des énoncés. L'objectif que se pose souvent l'auteur des messages manipulateurs est celui de rédiger de manière que les lecteurs ne s'en rendent pas compte : « les expériences montrent que, pour inciter un sujet à changer d'opinion, les injonctions sont peu efficaces. Ce n'est que quand l'individu pense prendre des décisions en toute liberté qu'il adopte de nouveaux comportement »¹³.

Dans la vie quotidienne, un individu doit faire face à plusieurs défis ou revendications, soit de la part des membres de la famille ou bien dans sa vie professionnelle. Nos expériences démontrent qu'on n'aime pas être forcés à quoi que ce soit. Nous adoptons souvent une attitude différente à l'égard des décisions que nous prenons nous-mêmes, en toute liberté, de celles qu'on prend dans le cas où nous sommes soumis à une forte pression de la part de notre entourage. Ce deuxième contexte peut nous frustrer, énerver ou bien provoquer l'inefficacité de nos efforts. Un stratagème qui permet de guider les gens, de les faire penser qu'ils sont responsables de leurs choix, c'est la manipulation linguistique. Afin d'atteindre ce résultat de manque de conscience de la part des lecteurs, les spécialistes recourent à plusieurs mécanismes sémantiques et discursifs, à caractère tacite et attrayant à la fois. L'un de ces mécanismes est sans doute l'ambiguïté, dans toutes ses facettes : lexicale, syntaxique ou pragmatique.

13. Debroise (2016 : 38).

Dans la presse, il ne manque pas d'informations qui sont imprécises, qui peuvent s'interpréter de plusieurs façons et qui ensuite font en sorte que les lecteurs deviennent confus et incapables de savoir interpréter justement les faits. Tous ces jeux de mots, images ou gestes ont pour objectif de manipuler les lecteurs, de les guider vers des directions déterminées. À tenir compte des analyses précédentes sur les phénomènes d'ambiguïté et de manipulation, on constate que l'ambiguïté linguistique constitue un fondement de la manipulation. Néanmoins, nous devons admettre que la relation entre ces deux phénomènes n'est pas réciproque. La manipulation peut bien être exploitée sans recours à l'ambiguïté linguistique, à part les ressources proprement linguistiques, il existe bien d'autres techniques qui servent à manipuler les individus.

Voici, quelques titres composés, selon certaines techniques de manipulation, issus de la presse traditionnelle et électronique :

Presse traditionnelle :

Ocalałem z apokalipsy (F1).
Serbski futbol jest ciężko chory (F1).
Boskim zostanie tylko Kacperek (SE1).
Ruch gra z pętlą na szyi! (SE2).

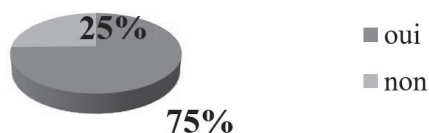
Presse électronique :

Najmodniejsze wnętrza 2016. Wstyd nie znać (WP2).
Tymi domami zachwyca się cały świat! Słusznie? (WP2).
Wyglądają i smakują rewelacyjnie. W takiej wersji pokochasz je na nowo (WP2).
Zdumiewające odkrycie nastolatka. To antyczne miasto! (O21).

5. Recensement des données et résultats de l'analyse

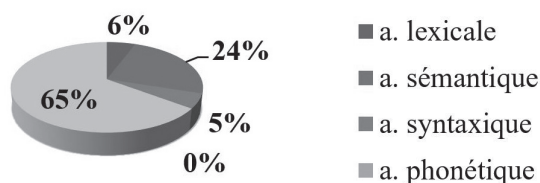
Pour réaliser cette recherche, nous avons dû effectuer un recensement d'exemples qui puissent démontrer que dans la presse polonaise, aussi bien traditionnelle qu'électronique, la présence de l'ambiguïté est observable. Notre corpus est constitué de titres de la presse en papier relevés dans deux tabloïdes : *Fakt* et *Super Express*, et de titres de la presse électronique à statut social plus ou moins équivalent qui réunit des informations sérieuses et la sensation : *wp*, *onet* et *o2*. Notre analyse pratique s'est ramenée à analyser 240 exemples de titres qui ont été divisés en trois catégories thématiques : 1. politique et événements actuels, 2. sport et 3. santé et style de vie. Notre recherche démontre que la plupart des titres comportaient un énoncé ambigu. Sur les 240 titres analysés, au moins un type d'ambiguïté se manifeste dans 179 cas, ce qui nous donne 75% de la totalité du corpus, tandis que dans 61 titres, aucun type d'ambiguïté ne se laisse pas attester ce que nous pouvons voir sur le diagramme suivant :

Diagramme 1. Présence de l'ambiguïté dans les exemples recensés



On constate également que l'ambiguïté pragmatique est le type qui apparaît le plus souvent dans nos exemples ; à la deuxième position se place l'ambiguïté sémantique et ensuite l'ambiguïté lexicale. En ce qui concerne l'ambiguïté lexicale, il est intéressant de remarquer que même si dans notre corpus, elle ne s'est pas manifestée souvent, en général, c'est le type le plus souvent répandu. La fréquence de l'ambiguïté syntaxique dans nos exemples n'est pas relevante. L'ambiguïté phonétique, au sens propre du terme, n'a jamais apparu dans les titres recensés. Le diagramme suivant visualise la répartition des types de l'ambiguïté dans les exemples de titres que nous avons relevés.

Diagramme 2. Type de l'ambiguïté dans les titres de presse

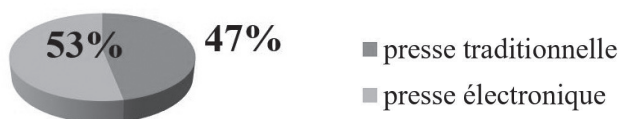


Nous tenons à ajouter qu'il est très difficile d'estimer exactement quel type d'ambiguïté se manifeste le plus souvent dans les titres de presse et notre échantillon est sans doute insuffisant pour trancher le problème. Il est évident que sa fréquence dépend surtout du type de presse. Quand nous comparons un tabloïde qui décrit souvent des scandales et par exemple un journal économique, qui a toujours en vue sa réputation et jouit d'une réputation nationale, on est en droit de dire qu'il est probable de relever un plus grand nombre d'énoncés ambigus dans le premier que dans celui-ci. En outre, afin de déterminer le type d'ambiguïté le plus souvent utilisé, il faudrait observer tous les titres qui apparaissent dans un journal pendant une période assez longue.

À ce point, il est aussi indispensable de faire un commentaire sur l'absence d'ambiguïté phonétique. Elle n'a jamais apparu dans nos exemples, sans doute parce que son statut parmi les autres types est quand même discutable. L'ambiguïté phonétique peut provoquer des problèmes pendant la compréhension du texte, surtout dans le cas de textes parlés.

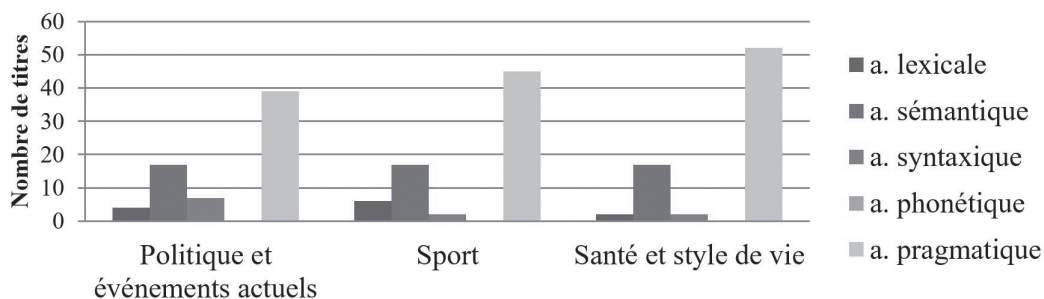
Selon les données que nous avons pu relever, l'ambiguïté se manifeste avec une fréquence plus élevée dans la presse électronique que dans la presse traditionnelle. Cependant, cet écart n'est pas assez marquant.

Diagramme 3. Présence de l'ambiguïté dans la presse traditionnelle et électronique



D'autres analyses nous mènent à constater que l'ambiguïté pragmatique domine dans toutes les trois catégories thématiques des titres (politique et événements actuels, sport, santé et style de vie) et elle est suivie de l'ambiguïté sémantique. En ce qui concerne l'ambiguïté syntaxique et l'ambiguïté lexicale, nous voyons que leur fréquence est assez insignifiante. L'ambiguïté syntaxique apparaît plus souvent dans la catégorie *politique et événements actuels*, tandis que l'ambiguïté lexicale dans la catégorie *sport*. Voici, le diagramme qui présente la répartition des cinq types de l'ambiguïté en trois catégories thématiques.

Diagramme 4. Types de l'ambiguïté dans les titres issus de différentes catégories



6. Conclusions

Le présent travail pose que la présence de l'ambiguïté dans les titres de la presse polonaise n'est pas négligeable même si l'échantillon d'exemples provenant de la presse traditionnelle et électronique dont nous sommes servie est loin d'être exhaustif. On ne peut même pas nier le fait que dans chaque type de presse apparaissent des titres plus ou moins ambigus.

Une forte présence de l'ambiguïté dans les titres de la presse polonaise peut être due aux défaillances du système linguistique (dans chaque langue naturelle, il existe des énoncés ambigus), mais dans un discours si spécifique que sont les titres de presse, il s'agit sans doute de la stratégie discursive de la part des auteurs de textes. Dans plusieurs exemples recensés, l'ambiguïté linguistique est une source directe de la manipulation qui a un impact direct sur les opinions des lecteurs. Elle peut les

guider vers des comportements souhaités par les journalistes ou juste inciter à lire le contenu de l'article. Tout cela nous laisse supposer que l'ambiguïté constitue un outil linguistique très répandu dans les titres de la presse polonaise, sans doute le plus dans celle à portée sensationnaliste.

BIBLIOGRAPHIE

- Bedard F., Bodson H., Hould-Fortin J. 2011. *Le traitement des ambiguïtés syntaxiques en contexte chez les bilingues*. Université du Québec à Montréal. Colloque des étudiantes et étudiants en sciences du langage, version en ligne : <https://linguistique.uqam.ca/>.
- Debroise A. 2016. Nos actes sous influence. *La Recherche* 510. 38-42.
- Dictionnaire du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. 2005. Version en ligne, <http://www.cnrtl.fr/definition/ambiguite> (consulté le 09.VI.2016).
- Dictionnaire de français Larousse. Version en ligne, <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/manipulation/49185> (consulté le 09.V.2016).
- Fleury D. 1971. L' Ambiguïté. *Communication et Langages* 9. 30-40.
- Fakt gazeta codzienna (F1) (23.III.2016), 69 (3774).
- Fakt gazeta codzienna (F2) (10.VI.2016), 134 (3839).
- Gąbka E. 2016. *Types d'ambiguïté dans les titres de la presse traditionnelle et électronique. Analyse de quelques médias polonais choisis*, mémoire de maîtrise rédigé sous la dir. de J. Bien, présenté à l'Université Catholique Jean-Paul II de Lublin (manuscrit non publié).
- Moeschler J. 1992. Une, deux ou trois négations. *Langue française* 94. 8-25.
- Nicolas D. *Sémanticopédie dictionnaire de sémantique*. Version en ligne, <http://www.semantique-gdr.net/dico/index.php/Ambiguite> (consulté le 16.V.2016).
- o2, www.o2.pl (consulté le 10.V.2016).
- Sikorska-Michalczak A., Wojniłko O. 2000. *Słownik współczesnego języka polskiego*. Kraków. Przegląd Reader's Digest.
- Super express (SE1) (19-20.III.2016), 66 (7461).
- Super express (SE2) (23.III.2016), 69 (7464).
- Super express (SE3) (10.VI.2016), 134 (7529).
- (WP1), www.wp.pl (consulté le 17.VI.2016).
- (WP2), www.wp.pl (consulté le 18.VI.2016).
- (WP3), www.wp.pl (consulté le 19.VI.2016).

Ambiguity in the headlines of Polish press

ABSTRACT: The aim of this project is to prove that the phenomenon of the ambiguity is continuously present in the headlines of the Polish tabloids, both the traditional and the electronic ones. In order to be able to prove this hypothesis, we gathered a list of examples from the traditional and the electronic sources and we have researched the presence of the five types of the ambiguity. The results of our work has shown that the presence of the ambiguity in the titles of the press is significant. Perhaps the reason to explain this phenomenon is that the linguistic system possesses several disadvantages due to the fact that multiple words possess more than one meaning or phrases that can be understood in different ways. Additionally, many authors use the ambiguity in the titles intentionally to attract the attention of the readers, and thus, to make people read a particular article. In this case, we can talk about the manipulation, which might be a consequence of an intentional

use of the ambiguity and can, therefore, influence opinion and behaviour towards the wished outcome. The present research has proven that the headlines in the polish press is not deprived of the ambiguity. Most of the titles that we have presented in this research contained at least one type of the ambiguity. More to say, in comparison to the traditional press, this phenomenon is being observed more often in its electronic equivalent. This is caused by the fact that the information in the electronic press can be uploaded relatively quickly. Additionally, some authors put information that are not completely verified, sometimes just minutes after the event, where certain information are only based on the presumption, whereas the information printed in the traditional press are usually verified and confirmed by the journalists.

Une mémoire spectrale en quête de bribes dans le roman *Fils du Shéol* d'Anouar Benmalek

Mais moi, si les Héréros meurent, je meurs avec eux. Même si je continue à respirer, je n'aurais plus de sol sur lequel marcher, toute la terre me sera devenue un précipice et alors je tomberai tout le temps, je ne serai plus rien, pas même une raclure, une hyène aurait plus de dignité que moi ! *Fils du Shéol*

Vous avez gagné la guerre, pourquoi vouloir en plus nous rayer de la surface de la terre ? Nous dépouiller d'abord, nous tuer ensuite, les uns à la suite des autres... Tels des serpents venimeux, sans que personne ne réagisse ? Parce que nous avons la peau sombre ? Cela nous empêche-t-il de souffrir ? Comment est-ce possible ? Nous respirons donc pour rien, nous aimons pour rien, nous avons entassé des siècles pour rien ? Ah, c'est, c'est... injuste ! *Fils du Shéol*

Le thème de la « spectralité » comme expérience du passé dans le présent répond aux rets du deuil à l'époque moderne dans le dernier roman d'Anouar Benmalek *Fils du Shéol*. François Demanze nous montre dans quelle inquiétude est sombré l'individu face à ce deuil : d'une part l'être disparu est bafoué et d'autre part la mémoire traumatique est dérogée : « **L'individu est ainsi désemparé devant le deuil, puisqu'il est dépossédé à la fois de l'être disparu et des techniques et des rites pour en faire le deuil** »¹. De ce fait, quelle poétique littéraire la spectralisation du témoignage engage-t-elle chez Anouar Benmalek ?

L'ambition de notre travail de recherche est de montrer une nouvelle « poétique spectrale » que manifeste la littérature algérienne post-mortem dont se fait écho le roman d'Anouar Benmalek à travers des personnages et des scènes fantomatiques. Notamment de comprendre cette « réapparition » des figures spectrales dans la fiction romanesque et son implication éthique.

Le passé fait irruption dans le présent tel un tourbillon afin de réveiller les figures enfouies, inventer des bribes de mémoires, donner une sépulture aux disparus

1. Laurent Demanze, « Les possédés et les dépossédés », *Etudes françaises*, vol. 45, n°3, 2009, p. 14.

et leur offrir une nouvelle mort. Ce travail de refiguration de la mémoire dans l'espace spectral de la littérature est explicité par Georges Didi- Huberman qui écrit :

Pour accéder aux multiples temps stratifiés, aux survivances, aux longues durées du plus-que-passé mnésique, il faut le plus-que-présent d'un acte réminiscent : un choc, une déchirure de voile, une irruption ou apparition du temps, tout ce dont Proust et Benjamin ont si bien parlé sous l'espèce de la « mémoire involontaire »².

Ainsi le passé n'est jamais complètement passé car il revient de manière « anachronique » hanter le présent par des « irruptions » ou des « apparitions » inattendues du spectre, par là même il modifie la temporalité du présent sous forme de mémoire involontaire.

Le roman *Fils du Shéol* revivifie la feue mémoire des peuples Hereros et Namas de l'Afrique de l'Ouest. L'auteur met en scène le massacre des peuples de l'Afrique de l'Ouest particulièrement les tribus Hereros et Namas, perpétrés par les Allemands. La trame narrative de ce roman montre la terreur effroyable des camps de concentration, l'extermination des juifs et de leur tragique destinée.

Elise Fontenaille-N'Diaye³ témoigne de son effroi face à la découverte du massacre des Hereros et Namas illustré dans son ouvrage intitulé *Blue Book*⁴ : « Autour de moi, et même plus loin, tout le monde semblait ignorer cette terrible histoire. Personne n'avait jamais entendu parler des Hereros ni de Namas...Comment était-ce possible ? »⁵.

Des récits d'aventure, des « mises en abyme » se superposent pour former la substance fictionnelle de ce récit tragiquement vécu par des personnages tels que Manfred, Karl, Ludwig, Hitjiverwe qui narrent le récit de leur vie, le désastre qui s'est abattu sur leur tribu. Ainsi, de la Pologne des années 1940 à la Namibie des années 1900, trois histoires d'amour, pour remonter à l'origine du mal. Karl, dont le grand père Ludwig servait dans l'armée allemande en Afrique de l'Ouest tomba amoureux d'une jeune Herero Hitjiverwe, s'est retrouvé dans le Shéol, ce séjour des morts, cet endroit intermédiaire entre lui et ses aïeux qui n'avait de cesse de remonter le temps avec le vain espoir d'empêcher l'irréparable :

La boucherie se conclut à la main, autour des points d'eau du lit asséché du Hamakari, au milieu des hurlements d'horreur des êtres humains et des meuglements du bétail affolé : femmes éventrées alors qu'elles suppliaient qu'on les prenne comme esclaves au lieu de les tuer, bébés achevés à la baïonnette après avoir été jetés en l'air, vieillards aux yeux

2. Didi- Huberman, Georges, *Devant le temps*, Paris, 2000. Edition du minuit, « Critique », p. 13.

3. L'arrière-petite-fille du général Mangin qui commanda la Force noire sous le drapeau français pendant la Première Guerre mondiale.

4. C'est l'histoire d'un document oublié dans une bibliothèque de Pretoria que Elise Fontenaille-N'diaye trouve une nuit à 3 heures du matin. Le *Blue Book*, à l'origine, c'est le nom qu'on a donné à un rapport officiel sur les atrocités commises par les soldats allemands en Namibie.

La Grande Bretagne avait détruit tous les exemplaires du rapport rédigé par un jeune magistrat anglais, Thomas O'Reilly, lequel avait collecté de nombreux témoignages et disparut en 1919 « mystérieusement » comme le souligne Elise Fontenaille N'Diaye.

5. Fontenaille-N'Diaye, Elise, *Blue Book*, Paris, Ed. Calmann-Lévy, 2015, p. 15.

arrachés puis attachés à des fourmilières, guerriers pendus par grappes aux acacias avec du fil de fer ou brûlés vifs au milieu de buissons épineux empilés sur eux (p. 361).

Dans ce roman, l'auteur parvient à donner corps à la mémoire meurtrie sous le signe de la spectralité en mettant en avant une poétique de l'étrange, d'angoisse et d'« anachronisme ».

Dans l'expérience de guerre, l'écriture d'une absence mémorielle devient la seule énonciation possible. Comme une trace spectrale⁶, elle se laisse traiter par l'inattendu et le simulacre qu'elle investit⁷ dans sa fiction, dans cette atmosphère d'« inquiétante étrangeté » où le réel et l'imaginaire, le visible et l'invisible, le vivant et le mort se rejoignent et créent un imaginaire fantasmatique. Jean François Hamel souligne :

Les métaphores fantomales illustrent l'injonction selon laquelle la modernité doit œuvrer à ce que le travail de deuil à l'égard du passé, malgré l'érosion d'une mémoire partagée, ne s'accomplisse pas jusqu'à son terme, que les objets perdus conservent leur inquiétante étrangeté, que l'assomption de la perte et de la disparition demeure asymptotique⁸.

Benmalek utilise sous plusieurs figures spectrales des modalités et des procédés esthétiques qui définissent les contours d'une écriture possible au temps de l'effacement et de l'ineffable. Dans le roman *Fils du Shéol*, la poétique figurale de la spectralité se montre par l'intrusion des figures spectrales faisant du temps présent, passé ou futur une dimension a-temporelle. Le spectre apparaît dans notre fiction en tant que figure fantomatique qui surgit du passé pour redonner une voix à une mémoire ensevelie voire brûlée par l'Histoire officielle.

La mémoire par l'art de l'image est une entreprise très en vogue chez les philosophes de l'art. Georges Didi-Huberman, dans *L'image survivante. Histoire de l'art et temps des fantômes selon Aby Warburg*⁹, analyse la fonction « mémorative des images » en se référant à la théorie warburgienne. Il s'agit non de l'image pour désigner les processus de représentations mentales que peuvent susciter des textes ou des paroles, mais l'image comme objet figuratif et représentatif par lui-même.

L'auteur recourt à l'image, un moyen d'exhumer une mémoire spectrale, absente de l'Histoire et notamment de laisser une trace rhizomique de son héroïne, Hitjiverwé. Dans sa fiction, il recourt au personnage féminin pour l'inscrire dans le nouveau champ d'écriture de l'Histoire. Avant sa mort, le personnage Ludwig a confié

6. La trace, c'est l'expérience même, partout où rien ne se résume au présent vivant et où chaque présent vivant est structuré comme présent par le renvoi à l'autre ou à autre chose, comme trace de quelque chose d'autre, comme renvoi-à. De ce point de vue-là, il n'y a pas de limite, tout est trace. Ce sont des propositions que certains ont jugées un peu provocantes. J'ai dit que tout est trace, que le monde était trace, que l'expérience était trace, que ce geste est trace, que la voix est une écriture, que la voix est un système de traces, qu'il n'y a pas de hors-texte, et qu'il n'y a rien qui borde en quelque sorte, de l'extérieure, cette expérience de la trace. Derrida, Jacques, *Penser à ne pas voir – Écrits sur les arts du visible*, 1979-2004, p. 69.

7. Derrida, Jacques, *De la Grammatologie*, Éd. de Minuit, 1967.

8. Hamel, Jean François, *Revenance de l'histoire. Répétition, narrativité, modernité*. Paris, Éd. de Minuit, coll. Paradoxe, 2006, p. 231.

9. Didi-Huberman, Georges, *L'image survivante. Histoire de l'art et temps des fantômes selon Aby Warburg*. Paris, Éd. de Minuit, coll. Paradoxe, 2002, p. 592.

à sa bru Elisa qu'il aimait une femme Héréro quand il était en Afrique de l'Ouest. Elle porte le nom de Hitjiverwe : « Je l'aimais, la femme qu'on ne voit presque pas sur la photographie, la seule femme que j'ai vraiment aimée, elle a tellement souffert, elle était noire, et c'était impossible à l'époque, la folie m'a manquée pour la sauver et j'ai vécu ensuite une vie qui n'a mené à rien » (p. 135). Ce passage rend compte de la souffrance et de la douleur qu'a causées Von Trotha au peuple Héréro et Namas sous le régime du 2^e Reich en 1904, plus précisément les femmes.

Ludwig, endeuillé par un passé douloureux, garde la photo de sa bien-aimée héréro. Le visage ombreux de Hitjiverwe sur la photo ne sera expliqué que dans un autre passage du roman : « Le visage fermé, répondant à peine aux compliments de l'étranger, Hitjiverwe avait volontairement fait un pas de côté juste avant que ne se déclenche le flash au magnésium » (p. 347).

Ici, la mémoire de Hitjiverwé devient une trace du passé par sa seule représentation sur une image. L'auteur ne nous décrit pas de manière explicite la photo des deux silhouettes. Le visage de l'Africaine caché sur la photographie explique l'intention de l'auteur d vouloir montrer la part d'ombre que constitue le corps diaphane de Hitjiverwe, anéantie par le chagrin et la douleur engendrés par l'épouvante du massacre de son peuple. Ainsi, ce qui fait œuvre d'art, n'est-il pas ce vide, ce reste intraduisible que représentent les images ?

Ce qui est frappant dans cette image c'est la puissance de son effet, ce que les Grecs appellent la *dynamis*. Dans tous les sens possibles, extrêmes par leur éventuelle douceur (la beauté d'Hitjiverwe) ou par leur violence (l'image violente qui se dégage de cette photographie) ou leur opacité (l'aridité noire du visage d'Hitjiverwe), ces images véhiculent une dynamique mémorielle. D'où vient la force des images ? De là même, peut-être, d'où les « damnés de la terre » tirent la leur : *leur puissance à témoigner malgré tout*. « Les images, soulignent Georges Didi-Huberman et Niki Giannari, sont fatales, certes, en ce sens qu'elles portent une mémoire tenace. Du moindre souffle elles font un fossile en mouvement »¹⁰.

Cette « métamémoire » qui s'est construite par l'image photographique est subsequmment une manière de subsumer peu ou prou la mémoire endeuillée du peuple Héréros et Namas. De ce fait, les images que décrit Benmalek sont des images fatales, sacrales et en même temps spectrales du passé qui reviennent hanter le temps présent. Elles « se montrent, souligne Aby Warburg, capables de 'revenir' depuis des temps tout à fait hétérogènes, de traverser les murs de la périodisation historique, de flotter antiques dans les espaces même de notre modernité »¹¹. Leur « survivance » à travers les temps modernes témoigne de leur capacité à laisser des empreintes du passé et des sources historiques à travers des mémoires matérielle, immatérielle, intime et collective.

Dans le roman, des scènes du « Shéol », un lieu fantomatique où des spectres pullulent dans cette immense « nécropole » traduisant d'une manière libre et parfois sans peur les exactions du passé traumatique. Douze scènes du « Shéol » se dressent dans le roman pour former un lieu spectral de mémoire, de vérité et de deuil par les personnages-fantômes de Karl, son double, Hitjiverwé, le « petit-Dieu ».

10. Georges Didi-Huberman et Niki Giannari, *Passer, quoi qu'il en coûte*. Ed. de Minuit, 2016, p. 60.

11. Georges Didi-Huberman et Niki Giannari, *Passer, quoi qu'il en coûte*. Ed. de Minuit, 2016, p. 60-61.

Dans le Shéol 1, le personnage Karl témoigne de cette injustice envers les Juifs et envers lui-même. Il se pose pleines de questions et d'interrogations sur sa propre mort et la mort des juifs : « [...] un ressac colléreux, provoqué par cette lancinante interrogation (mais pourquoi m'a-t-on tué ?) qui va, vient et se brise à chaque fois contre un récif » (p. 48). Ainsi l'incompréhensibilité et l'imperceptibilité de la mort qui « se brise » à l'encontre de son interrogation, résonne perpétuellement chez Karl. Demandant à l'ange qui lui colle sur la peau de lui expliquer cette horreur celui-ci l'ignore subséquemment : « Je ne le sais pas moi-même » (p. 50).

Karl ressuscite les souvenirs de son enfance dans une douleur incommensurable qui l'assomme : « Le mort, lui, repense à tout ce qu'il a enduré-la fuite, la capture, la cruauté des SS. La faim, la peur ignoble, le monde qui s'écroulait sur les Juifs, la séparation d'avec ses parents, le long voyage dans le wagon à bestiaux » (p. 50).

L'immensité du « vide » qui a accueilli Karl, est un « terrain vague » où la mémoire longtemps cachée, enfouie et bafouée pourrait ainsi se dire et se faire. Le secret qui estompe ainsi l'acuité de la mémoire brûlée serait émancipé. L'ange ou « la Chose » (comme cela est écrit dans notre roman) rétorque à Karl : « - Quand on se trouve dans ton état, on n'a plus de secret pour personne. Le secret, c'est un luxe réservé aux vivants » (p. 50).

Ainsi, dans ce « shéol », ce lieu spectral d'épanouissement et de douleur, la mémoire trouve son écho.

Dans un autre passage, le revenant Karl dialogue avec son « double », cette « vision brumeuse » qui lui apporte des réponses à ses interrogations sans réponses :

- Même les morts restent un champ fertile pour la douleur. La preuve : ne souffres-tu pas maintenant alors que... que tu n'es plus ?
- Finirais-je par ne plus pleurer ?
- Je crois bien que c'est la seule chose que je puisse garantir (p. 177).

Dans cet extrait, l'auteur nous fait un clin d'œil sur le travail de mémoire : le deuil des morts n'est jamais comblé, la mémoire traumatique souffre, cherche ses repères, La Vérité. Ainsi, la mémoire pleurera toujours les morts tant que l'oubli pèse sur le présent.

Dans le Shéol 2, la figure de la maman ressurgit dans les pensées de Karl, il s'adresse à elle mais ne lui répond point. Il sombre ainsi dans les pleurs :

Oh maman, comme je t'aime, que fais-tu dans cette cuisine, ils vont t'attraper...
Il suffirait qu'elle sache ce qui l'attend- ce qui les attend tous- et tout serait différent, il n'y aurait plus cette affreuse mort...
Parce qu'elle fuirait sans plus attendre, en laissant tout tomber. Parce qu'ils fuiraient tous les trois, ensemble, sans regarder une seule fois derrière eux (p. 176).

La voix omnisciente de l'auteur interagit pour essayer d'expliquer cette nébuleuse qui étreint Karl :

Comment est-ce possible, cette absolue injustice de son nouvel état : savoir et ne pouvoir ?
Comment crier pour alerter sa mère ? Alors qu'il n'ignore plus, investi d'une connaissance

ignoble, que sa chère mère mourra bientôt, ou plutôt qu'elle est déjà morte, qu'il n'ignore plus, de manière identiquement sale, que lui-même n'appartient plus au monde des vivants [...] Comme si un couteau venait d'être planté en plein milieu d'une chair qu'il ne possède plus, 'l'enfant' se met à hurler de chagrin et de colère. Croit qu'il hurle dans cet espace si noir que l'antique obscurité de la Terre dans ses grottes ténébreuses ressemble, par contraste, à une tendre lueur. Il hurle à s'en déchirer la 'voix' : 'Maman, sauve-toi, sauve-nous, ils vont nous assassiner !' (p. 176).

Ainsi, dans cette obscure étrangeté du Shéol, Karl crie de toutes ses forces pour prévenir sa maman, son père et lui-même de l'horreur qui va s'abattre sur eux.

Dans le Shéol 5, le compagnon-fantôme de Kral lui rappelle des souvenirs de sa maman qui l'infligent. Il insiste sur le rôle de la rémanence de la mémoire vive :

[...] Je crois que c'est à cela qu'est censée servir ton immense mémoire, mon ami.
- Me rappeler des événements que je n'ai pas vécus ? Mais c'est absurde, la mémoire n'est pas une folle, elle se rappelle uniquement ce dont elle a été témoin ! (p. 257).

Ici, l'absurdité de la mémoire signifie sa capacité grandiose à ressusciter toute trace du passé.

Dans ce « lieux de mémoire » qu'est à présent l'Au-delà, la mémoire violente et meurtrie est recréée, le Shéol où le travail de mémoire se pense : « - Mon ami, insiste le compagnon bavard, ne gâche pas tes nouveaux souvenirs, observe-les attentivement, parce que ce que tu vois à présent, jamais plus il ne te sera offert de le revoir » (p. 257). Il fouille ainsi dans ses souvenirs pour lui arracher des bribes de mémoire en acte. Il se rappelle d'une profonde tristesse de la scène où sa maman et son papa furent arrêtés¹².

L'« Ombre » essaie d'aider Karl à se rappeler de ses propres souvenirs, de même que l'auteur qui s'incruste dans le même pour témoigner contre cette horreur de l'extermination. Le changement de l'écriture en italique donne à voir l'intrusion de l'auteur dans le témoignage pour ne pas brouiller l'entendement du lecteur. Il raconte ainsi la manière dont son père fut arrêté :

Ils sont venus arrêter son père à l'atelier, deux SS et le Schupo de l'usine. Le père a réussi à s'enfuir par les toilettes. La peur au ventre, il a erré presque deux mois à Berlin avant d'être dénoncé par un couple de retraités dont il avait forcé la cabane à outils se réfugier du froid... (p. 261).

12. L'enfant comprend brusquement le comportement de sa mère : elle tente d'éloigner les policiers de l'immeuble ! Une immense tristesse, en forme d'averse de gouttes gluantes d'amertume, occupe instantanément la place de la brume dont il se croit constitué. C'est ça le vrai enfer, celui que l'on fabrique soi-même parce qu'on ne peut pas cesser d'aimer ceux qu'on aime..., comprend le mort avec un irrépressible affolement devant l'éternité de souffrance qui l'épie (p. 260).

Ainsi, la voix de l'auteur n'est-elle pas aussi cette voix spectrale ou fantomatique qui, par l'imagination, elle transcende l'entendement humain. Cette voix étrange, oblique qui révèle l'« inattendu » de la littérature.

Dans le Shéol 8, l'« ombre » insiste sur la valeur du passé car le présent n'est significatif que par le retour au passé :

- Retournons au 'vrai' présent, je t'en prie. Tomber dans ce répugnant passé, ça me donne l'impression de patauger dans mes propres déjections comme lorsque j'étais moutard !
- Tu rêves encore du vrai présent, de l'authentique présent, petit homme ? Mais ce présent-là n'a plus de substance, il n'advient qu'une fois ! Le présent est un cadeau magnifique accordé seulement aux vivants... Oh, le présent éphémère, le présent précieux autant que l'eau à l'assoiffé... (p. 342).

Ces voix spectrales de Karl, se son compagnon, de l'ombre et de l'auteur se rejoignent pour témoigner contre cette horreur car la mémoire n'est pas définitive mais elle est en quête effrénée de bribes, des vides, des silences dont elle a été dépourvus.

Dans le Shéol 10, une autre voix fantomatique surgit dans la narration, celle du « Petit Dieu », ce « bébé supplicié » qui nous montre sa maman héréros soumise à la domination des Allemands : « Gémissant, le fantôme inexpérimenté montre du doigt sa mère aux prises avec un garde allemand qui la traîne par les cheveux » (p. 394)

Dans un autre extrait, afin de combler un déficit mémoriel, l'auteur donne la parole à Karl pour témoigner du sort infligé à la héréro prisonnière dans le camp de Shark Island :

La femme aux lèvres déchirées est accroupie devant une bassine. Elle se trouve dans une sorte de tente ou de hangar avec une dizaine d'autres détenues. D'une main, elle tient un instrument difficile à identifier. De l'autre, elle soupèse quelque chose, puis se remet au travail. Un garde et un homme vêtu d'un tablier blanc les surveillent, le dernier intervient à plusieurs reprises pour donner des indications. Le visage de la prisonnière est absent, comme celui de ses compagnes de misère. A certains frémissements incontrôlables des muscles de pierre de ses joues, on devine cependant que la besogne est terrible, et que la femme va peut-être se mettre à hurler... (p. 396).

La caractérisation des figures fantomales sur le mode spectral ne traduit pas essentiellement l'omniprésence des personnages fantomatiques dans la narration mais relève de l'imaginaire de leur douleur que traduit l'auteur quand celle-ci atteint son acmé, se révélant ainsi telle une image spectrale.

La douleur comme une image spectrale se manifeste dans notre fiction. Le personnage Ludwig attristé par le départ de sa bien-aimée Héréro Hitjiverwé pour échapper à la torture des Allemands : « Il eut envie de se lamenter, de geindre, de se mettre à hurler de chagrin, il se retint cependant parce que cela eût été obscène, son malheur à elle étant infiniment plus tragique que le sien. Ils ne l'épargneraient pas, elle, la Héréro trop belle, la fille de chef, ces misérables [...] » (p. 314).

Dans ce passage, par télépathie, l'auteur partage la douleur de Ludwig et de son peuple, et annonce déjà à son lecteur, comme un clin d'œil, le sort tragique de Hitjiverwe.

Dans le récit, la rémanence de la douleur est extrêmement ressentie par Hitjiverwé. Cette douleur comme métaphore de la mémoire traumatique devient obsessionnelle et occupe toute la narration. S'adressant à Ludwig :

- Oh, Ludwig, gémit-elle, j'ai l'impression qu'on m'a coupé la jambe droite, la jambe gauche (elle indiqua tour à tour chacun de ses membres), le bras droit, le bras gauche, les seins...le...(elle montra son vagin)...Il ne reste plus que le crâne à décoller...Mais ça n'enlèvera rien à la douleur...Vous nous avez poussés à avoir honte de notre peau, à éprouver le remords et la terreur d'être ce que nous sommes... (p. 333).

Provoquant un brouillage éthique¹³ et langagier à la narration, Hitjiverwe sombre profondément dans un spasme causé par cette douleur :

- Vous avez gagné la guerre, pourquoi vouloir en plus nous rayer de la surface de la terre ? Nous dépouiller d'abord, nous tuer ensuite, les uns à la suite des autres...Tels des serpents venimeux, sans que personne ne réagisse ? Parce que nous avons la peau sombre ? Cela nous empêche-t-il de souffrir ? Comment est-ce possible ? Nous respirons donc pour rien, nous aimons pour rien, nous aimons pour rien, nous avons entassé des siècles pour rien ? Ah, c'est, c'est... injuste ! (p. 335).

La prééminence de cette douleur qui obsède la narration traduit la hantise d'un passé qui n'est pas encore assouvie par l'Histoire. Ainsi, la mémoire traumatique est en quête de bribes, de morceaux voire d'un « paroxysme », celui de sa reconnaissance qui se fait dans et par la douleur.

En guise de conclusion, nous dirons que le spectre est le miroir d'une société qui se positionne difficilement par rapport à son passé. Il désigne la façon dont l'individu contemporain négocie et réagit au passé. Cette mémoire « empêchée », réouvre les portes du passé afin de constituer une nécropole romanesque où la spectralisation de la mémoire se révèle un lieu inexorable au passé. Ces « Shéols » d'angoisse et d'incertitudes se matérialisent ainsi dans des lieux de possibilités fictionnelles permettant à la mémoire brûlée la possibilité de s'exhumer symboliquement.

Fils du Shéol nous fait penser au titre d'un film intitulé « Le Fils de Saul » ayant pour objet le Béhémoth¹⁴ que fut la machine d'extermination nazie dans l'enclos d'Auschwitz-Birkenau en 1944. Dans ce Shéol, toutes les significations face aux

13. Dans le roman, Hitjiverwé profère des cris de douleur. L'auteur souligne qu'en tombant sur ses genoux, elle « Bredouillait, les yeux fermés, des sons incompréhensibles. Des sons avec clics. Des sons sans clics » (p. 336).

14. Très tôt, le nazisme fut comparé à ce monstre biblique symétrique au Léviathan. Cf. F. Neumann, Béhémoth. *Structure et pratique du national-socialisme* (1942), trad. G. Dauvé et J.-L. Boireau, Paris, Payot, 1987.

cruautés de l'épouvante sont dépourvues de sens car « La cruauté extrême ne réclame pas de justification. Souligne Anouar Benmalek. Elle est, c'est tout. Il n'y a pas d'autre explication. Pas même de farce atroce de la part de l'univers. Les morts ne seront pas vengés. Ni ceux de son temps, d'Elisa et de Manfred ; ni ceux du temps du petit Héréro et de sa mère. Les souffrances ne seront pas consolées. Hitler a peut-être gagné. Il n'y a peut-être plus de juifs sur terre. Plus de Héréros non plus. Tout sera oublié. Et la mémoire exceptionnelle de l'enfant n'aura servi à rien » (p. 395-396).

Fils du Shéol n'est donc qu'une orchestration de voix mémorielles pour faire le deuil des Hereros et Namas. Un passé hanté qui ne passe pas malgré le témoignage de la voix sacrée de l'Enfant, de cet enfant orphelin sans mémoires. Quand Georges Didi-Huberman s'adressait à Laszlo Nemes pour discuter le film « Le Fils de Saul », il en tire ces propos : « L'histoire de Saul telle que vous la racontez, cher Laszlo Nemes, semble donc déployée selon une structure de folie pure : la folie de vouloir « sauver un mort » ; la folie de vouloir prendre le temps pour un rituel funéraire alors que tout n'est qu'urgence autour de soi ; la folie de vouloir trouver une terre d'inhumation à l'intérieur d'un espace aussi totalitaire et omni-surveillé, un espace où tous les morts, innombrables, sont intégralement réduits en cendre et en fumée »¹⁵.

Cette « folie » se traduit ainsi dans notre fiction par cette ivresse mémorielle de vouloir témoigner- de la part de notre écrivain- contre les exactions du passé et trouver un « lieu de mémoire » dans cette « inquiétante étrangeté » dont parlait Sigmund Freud pour ressusciter les morts et entendre leurs voix.

BIBLIOGRAPHIE

- Benmalek A. 2015. *Fils du Shéol*. Casbah.
- Demanze L. 2009. Figures de l'héritier dans le roman contemporain. *Études françaises*. Vol. 45, n° 3. 5-150.
- Derrida, J. 1967. *De la Grammatologie*. Paris. Minuit.
- Derrida J. 1996. *Echographies de la télévision*. Entretiens filmés avec Bernard Stiegler, Paris, Galilée.
- Derrida, J. 1979-2004. *Penser à ne pas voir – Écrits sur les arts du visible*. Paris. La Différence.
- Didi-Huberman G. 2000. *Devant le temps*. Paris. Minuit.
- Didi-Huberman G. 2002. *L'image survivante, Histoire de l'art et temps des fantômes selon Aby Warburg*. Paris. Minuit.
- Didi-Huberman G. & Giannari N. 2016. *Passer, quoi qu'il en coûte*. Paris. Minuit.
- Fontenaille-N'Diaye E. 2015. *Blue Book*. Paris, Calmann-Lévy.

The spectrality memories in the novel *Fils du Shéol* of Anouar Benmalek

ABSTRACT: The themes of memory, oblivion, inheritance are of utmost interest for post-modern literature. The «memory remembrance» as a witness of the past emerging in the present renders justice to current mourning and obsession in contemporary times. The spectrality of the testimony

15. Georges Didi-Huberman, *Sortir du noir*, Editions de Minuit, Paris 2015, p. 39.

engages a new literary poetics in the novel *Fils du Shéol* of Anouar Benmalek, a french speaking algerian author. This is the story of the extermination of the Jewishsh of Europe and the Ouest of Africa, Hereros and Namas tribes. Thus, the reccurence of the ghost metaphors jamms the text through anachronic aesthetics.

Stili individuali dell'apprendimento e il ruolo della memoria e dei sensi nella didattica delle lingue – la metodologia. Introduzione allo studio

1. Ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue

L'abilità umana eccezionale - la memoria che ancora oggi, sempre stupisce gli scienziati con le sue possibilità infinite. Nei tempi storici, greci o romani, rese testimonianza del possesso del dono divino o la mente di un genio prima di inventare la scrittura, Nell'Antichità essa ebbe una funzione insostituibile. Nella testa di un uomo si trovò tutto il patrimonio storico ed intellettuale dalle epoche precedenti. Nei tempi, quando il flusso delle informazioni fu totalmente subordinato alla gente, la memoria costituì il tratto più apprezzato e desiderabile.

Attualmente, con lo sviluppo della tecnologia, abbiamo alla disponibilità molti apparecchi diversi che sono in grado di salvare ed accumulare le informazioni in modo migliore e più efficace del cervello umano. Comunque, nasce una domanda principale: a cosa ci può servire la memoria infallibile quando gli strumenti artificiali si occupano di memorizzare i dati senza fatica e tortura? Sicché, l'intelligenza artificiale potrebbe eliminare e sostituire l'intelligenza umana? In realtà, gli uomini hanno ancora il potere nel mondo. Il segreto sta nella forza della memoria per le lingue il quale nessun *robot* è ancora capace di privare il genere umano.

Primo argomento viene dal diritto naturale che dice: la memoria costituisce il tratto, oltre la ragione, che distingue l'essere umano dagli animali. Un'altro, più importante per questo studio, è un fatto che la "regina" memoria ha il dominio sull'acquisizione, sull'apprendimento e sull'utilizzo delle lingue materne e anche quelle straniere. L'abilità di usare una lingua, prendendo in considerazione quattro competenze fondamentali, cioè saper parlare, scrivere, leggere ed ascoltare, non costituisce un tratto che si acquisisce velocemente e immediatamente. Ogni lingua si compone di numerosi e vari componenti che creano le strutture grammaticali. Esse, invece, in combinazione con il contenuto lessicale, partecipano al processo di formazione delle espressioni, strutture sintattiche e finalmente del linguaggio che si definisce come "un sistema di comunicazione costituito da segni, simboli e regole" (Chomsky 1975: 562). Acquisendo qualsiasi lingua, bisogna utilizzare il metodo induttivo (in lat. *inductio*) secondo il quale si va, "dal particolare

al generale”¹. Il metodo fu ispirato dal Socrate che, nella filosofia, ebbe scoperto l’induzione interpretandola come il procedimento che conduce dal particolare all’universale come racconta Aristotele nella sua opera *Topici*. Applicando il pensiero filosofico nella didattica delle lingue, il *particolare* significherebbe il lessico e le regole grammaticali, l’*universale*, invece, costituisce il linguaggio come la materia complessa, che, mediante regole grammaticali, collega le parole adeguate per formare un enunciato. E vero che in generale, imparando una lingua straniera, si imita il processo dell’acquisizione della lingua materna di un bambino cominciano da far conoscere delle parole isolate a costruire delle frasi semplici. Poi, aggiungendo gradualmente gli elementi “nuovi” della lingua i bambini sono capaci di formare l’enunciato completo e totale per esprimere le proprie emozioni, i propri pensieri e poter comunicare in modo verbale. In questo processo è la potenza della memoria che si occupa di codificare le parole già conosciute, aggiungere quelle nuove e fare connessione giusta e adeguata fra gli elementi della lingua, per esempio collegare un aggettivo a un nome creando un’espressione etc. Il compito più essenziale della memoria è conservare nel cervello i dati già raccolti dal mondo esterno ed completarli grazie alle informazioni nuove e finalmente collegandole integralmente in totalità ed allargare nello stesso tempo le risorse linguistiche. Dunque, l’apprendimento di una lingua è un processo di lunga durata, composto soprattutto dalle fasi di conoscere, ripetere, memorizzare e finalmente utilizzare diversi frasi, strutture e tempi che creano una lingua. Uno degli autori dei libri dedicati al soggetto della memoria nei processi d’apprendimento, Carol Turkington (2003: 7), dando la sua propria definizione, afferma che:

[...] la memoria è molto di più di memorizzare delle date, trovare le chiavi della macchina o studiare duro per un esame di storia. È proprio la nostra memoria che trasforma una serie dei momenti estratti in una successione unita di eventi, collegandoci con il passato ed indicandoci la strada per il futuro.

Nell’opinione di Turkington possiamo scoprire l’aspetto filosofico del proprio punto di vista sul ruolo della memoria non solamente prendendo in considerazione i processi didattici ma considerando tutto il percorso della vita umana. Il ricercatore mette il pensiero filosofico nell’area delle scienze di lingue come la linguistica o la glottodidattica che permette di analizzare la citazione sudetta chiamandola una metafora dell’apprendimento di una lingua. Ciò che l’autore vuole trasmetterci è che non basta imparare a memoria le date o i giorni della settimana nella lingua straniera, non basta neanche apprendere delle parole isolate senza il collegamento con un testo o senza saper il contesto nel quale si possono utilizzare queste strutture. Comunque, si dovrebbe unire tutti gli elementi conosciuti con quelli nuovi creando il totale - la lingua trattata come l’integrità della grammatica, fonetica e vocabolario.

Inoltre, potrebbe esser utile spiegare che normalmente (laddove non sia presente qualsiasi disfunzione neurologica), ogni essere umano possiede diversi tipi di memoria. Secondo la divisione generale esistono due tipi di essa: la memoria a lungo termine e la memoria a breve termine. Ovviamente, approfondendo il tema, si scoprono

1. *Induzione*: metodo logico-cognitivo aristotelico

molti altri tipi, tra l'altro, la memoria del lavoro, quella semantica, episodica, sensoriale etc. Tra ne tutti, ci interesserebbe quell'ultimo, cioè, la memoria che viene messa in moto tramite i sensi e gli organi sensoriali che permettono al cervello di percepire gli stimoli venuti dal mondo circostante. Marini (2018: 101) marca che: "le informazioni che riceviamo dall'esterno vengono in un primo momento elaborate dai sistemi sensoriali". Il canale, che permette di effettuare il contatto tra un uomo e l'esterno, funziona sulla base di 5 sensi. Quest'osservazione mette in evidenza che nel processo di ricezione delle informazioni, il cervello utilizza innanzitutto le capacità umane di percepire perché non esiste un'altro modo per conoscere e capire tutti gli aspetti del nostro *entourage*. Applicando questa formulazione scientifica nella didattica, possiamo costruire una tesi che dice: se non è possibile di acquisire un'informazione senza aiuto dei sensi e se si sa che l'apprendimento "costituisce una modificazione comportamentale che viene indotta da un'interazione con l'ambiente ed è il risultato di esperienze che conducono allo stabilirsi di nuove configurazioni di risposta agli stimoli esterni" (Fazio 2013: 61), sarebbe giusto di concludere che il successo dell'apprendimento deve esser esercitato con la base di funzionamento del sistema sensoriale che provvede a tutto il procedimento didattico. Il processo di trasmissione delle informazioni viene presentato sullo schema di Moderato e Zino (2007: 6).

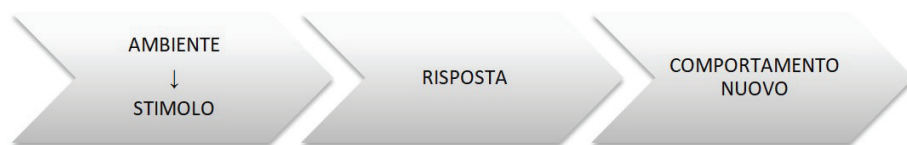


Fig. 1. Schematizzazione processo dell'apprendimento

Ebbene, lo svolgimento del processo di apprendimento esiste allorché un alunno "assumme una modalità di risposta nuova e stabilmente diversa rispetto a quella precedente" (Baroni, D'Urso 2004: 61). Tuttavia, l'informazione appresa, che è stata assorbita dal cervello nel processo dell'apprendimento, sta a rischio di esser perduta col passar di tempo a causa della mancanza di attività che la mette in pratica. Per mantenere nel cervello il materiale appreso, ci serve la memoria operando come un fattore imprescindibile che conserva le informazioni acquisite dopo l'apprendimento.

Goldstein (2016: 146), come uno scienziato nel campo della psicologia cognitiva, prende in considerazione un fatto che "la memoria sensoriale è una fase iniziale che trattiene tutte le informazioni in entrata per secondi o frazioni di secondo. Di conseguenza, le informazioni portati al cervello tramite i sensi possono rimanerci soltanto per un breve periodo dopo il quale saranno perse. Dal punto di vista biologico, la perdita dei dati raccolti nello primo stadio è un'ordine naturale, rendendo conto della massa di stimoli esteriori che si trovano ovunque, il cervello deve controllare e ridurre il numero delle informazioni per captare solamente gli stimoli più importanti in una situazione. Per conservare i dati scelti da un individuo, come in caso dell'apprendimento, un'informazione dovrebbe esser penetrata nella memoria a lungo termine. Essa funziona come se fosse "il contenitore" per esperienze, avventure, situazioni, emozioni e sentimenti di ogni umano. Nonostante inizialmente l'ippocampo codifichi un'informazione, la corteccia celebrale

costituisce lo spazio nel cervello che è responsabile della memoria a lungo termine (Walocha 2013: 125). Essa svolge appunto il ruolo di accumulazione delle informazioni per una lunga durata da qualche minuto ad un tempo non determinato. Per di più, il cervello archivia i dati per mezzo di percezione sensoriale. Tutti i ricordi creati dalle esperienze individuali sono stati acquisiti via 5 sensi, cioè la vista, l'udito, il tatto, il gusto e l'olfatto. Dalla nascita, l'essere umano utilizza i sensi inconsapevolmente nel tentativo di scoprire un mondo nuovo e ancora sconosciuto. Facendo una metafora, possiamo dire che ogni lingua straniera è un tipo di "terra incognita" per un alunno. Dunque per inserirsi interamente in una realtà sotto ogni aspetto nuova, bisogna approfittare di tutte le capacità naturali e individuali per comprendere ed immergersi in un nuovo ambiente. Invece, è importante di distinguere le differenze tra l'apprendimento in età infantile ed adulta. Sicuramente, i bambini non si rendono conto di quello che canale mettono in moto per far saper utilizzare la lingua. Addirittura, il loro scopo è soprattutto esprimere bisogni, emozioni o semplicemente comprendere le favole o cantare le canzoni. Senza'altro non hanno voglia di apprendere una lingua materna o straniera per conoscere la lingua nuova. Gli adulti, invece, apprendono la lingua consciamente facendo attenzione agli aspetti come saper usare la lingua, le strutture grammaticali (tempi, modi etc.), conoscere il vocabolario, pronunciare le parole in modo corretto, in breve acquisire le competenze teoriche e quelle di *savoir-faire*.

2. Classificazione VAK e gli stili dell'apprendimento attraverso i sistemi sensoriali

Senza dubbio, per avere l'influsso sul processo dell'acquisizione di qualsiasi materia, lingua o un'altra scienza, bisogna far coinvolgere la ragione e la consapevolezza per ottenere i risultati soddisfacenti. È possibile di avere sotto controllo il procedimento dell'acquisizione di una lingua, verificando lo stile individuale dell'apprendimento. Gli stili di esso che di origini sensoriali si suddividono in tre sistemi rappresentazionali: visivo, uditivo e cinestetico. Per motivi di migliorare il processo dell'apprendimento linguistico, bisogna evidenziare un sistema rappresentazionale prevalente il quale aiuterà un allievo di beneficiare dei suoi propri tratti personali e umani supportando il procedimento didattico. Walter Burke Barbe (1979) ha reso alla disposizione degli altri ricercatori lo strumento scientifico che serve a ritrovare il senso dominante (nel campo della didattica) di un alunno - Classificazione VAK (V - *visual*; A - *audio*; K - *kinesthetic*). Il modello di Barbe (*Barbe's VAK Learning Styles*) contiene la caratteristica profonda dei tratti delle persone visive, uditive e cinestetiche. Questa distinzione permette di classificare un alunno in una categoria adeguata al suo proprio stile cognitivo confrontando i tratti del comportamento e della percezione di un individuo con le descrizioni dei tipi degli studenti creati e elaborati dal Barbe. Neil Fleming (2014), insegnante di Nuova Zelanda, si è impegnato ad aggiornare la classificazione dagli anni 70, avendo aggiunto un'altro tipo *read-write* che ha generato il modello VARK. Il test di Fleming è disponibile *on-line* in diverse versioni linguistiche (in circa 35 lingue)². Nel nostro indagine, che viene presentato nei sottocapitoli

2. Veda: <https://vark-learn.com/home-italian/>

seguenti, utilizzeremo il modello di Fleming distinguendo 3 stili principali di VAK per poter identificare ogni stile con il senso concreto.

Secondo la classificazione VAK, il visivo (il senso del viso) apprende soprattutto attraverso gli occhi. Durante il processo dell'apprendimento, una persona visiva acquisisce e memorizza il materiale in modo migliore quando ha l'accesso alle fotografie, ai diagrammi, alle mappe, ai manifesti etc. (*photos*)³, alle figure o forme (*shape*), ai supporti visivi (*visual media*) ed alle presentazioni (*displays*). L'uditivo invece (il senso dell'udito) dovrebbero ascoltare la materia (*listening*). Nell'apprendimento l'aiutano il canto, le rime, i toni (*tones*). Le sue forme delle attività preferite sono i sommari (*summary*), ripetizioni (*repetitions*), le lezioni universitarie, gli ascolti di *podcasts*, di storie etc. Il tipo cinestetico nello studio di una materia utilizza i movimenti del corpo, i gesti (*gestures*), la percezione tattile (*tactile*), la pratica (*hands-on*) e le manipolazioni degli oggetti (*manipulating objects*)⁴. Non è ovviamente così che l'apprendimento di una lingua sia privato delle altre competenze linguistiche, in contrario, un individuo dovrebbe cominciare dalla competenza che si unisce con il suo senso dominante, un visivo - da leggere, un uditivo - da ascoltare e un cinestetico - da parlare, ma tutte quattro competenze devono esser successivamente incluse nel processo didattico senza omettere neanche una (Chini, Bosisio 2014: 22). Tale combinazione permette di mettere in moto i sistemi sensoriali di uno studente che sono indispensabili per effettuare il processo dell'elaborazione di un'informazione. La struttura di questo processo viene presentata sotto in forma dello schema:



Fig. 2. Schematizzazione un processo dell'elaborazione di un'informazione. La figura è stata liberamente realizzata dall'autrice sulla base di schema del processo dell'apprendimento di Eysenck e Keane (2012: 2)

3. Nella classificazione di Barbe *photos* è la nozione che contiene: le fotografie, i diagrammi, le mappe, i manifesti etc.
4. Nel testo sono stati citati i tratti principali e generali di tre tipi degli stili dell'apprendimento secondo la classificazione VAK. Per scoprire più, bisogna consultare: Barbe, W. B., Swassing, R.H. & Milone, M.N. (1979). *Teaching through modality strengths: concepts and practices*. Columbus, Ohio: Zaner-Bloser.

Andrea Ceriani (2006: 55), spiegando la relazione fra l'uomo e l'*entourage*, marca che:

ogni individuo è immerso in un ambiente fisico, dal quale pervengono ai suoi organi di senso una varietà di stimoli, ossia particolari manifestazioni delle diverse forme di energia (ad esempio le radiazioni luminose o le onde sonore).

Lo schema di Eysenck e Keane presenta il processo nominato anche "l'approccio dell'elaborazione dal basso verso alto" (*bottom-up*) in cui *lo stimolo* significa evento ambientale come un problema o un compito. Uno stimolo causa diversi processi cognitivi (dall'attenzione alla decisione) che producono e portano alla risposta desiderata. Come visto in precedenza (figura 2.) la diffusione di un'informazione dall'esterno al cervello umano si compone delle diverse fasi, ma senza l'utilizzo dell'intelligenza sensoriale, l'essere umano non sarebbe in grado di decodificare gli stimoli esterni.

3. Obiettivo iniziale della prova

"Dimmi e io dimentico, mostrami e io ricordo, coinvolgimi e io imparo" disse Confucio, filosofo cinese del VI-V secolo a.C. che ebbe un ruolo unico nella storia della Cina (Centro di Studi Filozofici di Gallarate 1976: 246). Nella ricerca intrapresa l'autore ha per lo scopo verificare se la citazione del "Maestro Kong" potrebbe esser vero anche per il campo dell'apprendimento delle lingue. La ricerca mira a scoprire in che modo il sistema rappresentazionale prevalente influenza l'efficacia di acquisizione di una lingua e se, grazie allo sviluppo delle scienze neurolinguistiche, si potrebbe sforzare gli stili di imparare ed applicare le tecniche scoperti nella didattica scolastica e superiore. Effettuando l'indagine, si confronta il pensiero antico, cioè la sentenza di Confucio, con la realtà attuale in materia del funzionamento del cervello umano e la sua influenza sul linguaggio e generalmente sulla percezione del mondo.

4. Metodologia dell'indagine

Per verificare lo stile dell'apprendimento e sottoporre al test il suo impatto nel procedimento dell'acquisizione di una lingua straniera, l'autore utilizzerà il questionario - la verifica di uno stile individuale e l'esperimento empirico - il controllo dell'utilizzazione dello stile in pratica e la verifica dei risultati finali. Il gruppo degli esaminati conterà circa sessanta persone e sarà creato dagli studenti del terzo anno degli studi triennali e quelli del primo e secondo anno degli studi magistrali. Tutti gli esaminati studiano le lingue straniere (lingue romane: il francese e lo spagnolo o l'italiano (e hanno il livello minimo della conoscenza di queste lingue B1) all'università in Polonia. L'indagine sarà presentata agli studenti nella lingua polacca affinché il loro ruolo nella prova sia chiaro e ben capito. Anche se tutte le questioni contenute nel questionario sono in polacco, l'esperimento empirico è stato fatto dai compiti lessicali nella lingua francese.

4.1. Costruzione del questionario

Il questionario è diviso in due parti. La prima parte serve a fornire i generali dati personali della persona esaminata, cioè: l'età, il sesso, la nazionalità, la lingua materna, le lingue ereditate o seconde e il loro livello di conoscenza delle lingue straniere (A1-C2)⁵, la facoltà degli studi superiori, l'anno e il periodo degli studi (triennale/magistrale). La seconda parte, provenuta dal libro di Andrzej Bubrowiecki (2010: 42-46), è composta da quindici domande che permettono di attribuire una persona esaminata a uno stile dell'apprendimento individuale e di scoprire il proprio tipo dell'intelligenza sensoriale: visivo, uditivo o cinestetico. Nel questionario si trovano le questioni relative alle attività quotidiane e il comportamento dell'esaminato nelle situazioni prosaiche e banali. Grazie alle domande generali, non concernenti direttamente l'apprendimento, si può ottenere le informazioni sul comportamento naturale e spontaneo di un allievo. Le risposte indicano il canale dominante dell'esaminato che è maggiormente utilizzato nel processo dell'elaborazione di un'informazione dall'esterno. Per mostrare il modo di formulazione delle domande, alcune di esse sono state tradotte nella lingua italiana e vengono presentate sotto:

→ *Kiedy spotykam się z nową osobą, najpierw zwracam uwagę na:*

[Quando mi incontro con una persona sconosciuta, prima faccio attenzione a:]⁶

- *jej wygląd (uroda, ubiór);*
[la sua apparenza (i tratti dell'aspetto fisico, i vestiti)]
- *zachowanie (sposób poruszania się, gestykulacja);*
[il suo comportamento (il suo modo di muoversi, i gesti)]
- *ton głosu.*
[il tono della voce]

→ *Z filmów, które obejrzałem/obejrzałam, najlepiej pamiętam:*

[Dai film che ho visto, mi ricordo di più:]

- *muzykę;*
[la musica]
- *scenerię, wygląd bohaterów;*
[lo scenario, l'aspetto dei protagonisti]
- *fabułę.*
[la trama]

→ *Gdy mam czas wolny, najchętniej:*

[Quando ho il tempo libero, volentieri:]

- *ślucham muzyki, audycji radiowych i audiobooków;*
[ascolto la musica, la radio (le trasmissioni radiofoniche) o gli audiobook]
- *oglądam filmy, czytam książki, przeglądam czasopisma;*
[guardo i film, leggo i libri o sfoglio i giornali]
- *uprawiam sport, idę na spacer.*
[faccio lo sport, faccio la passeggiata]

5. Veda: QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue).

6. Gli esempi delle domande con le risposte sono state tradotte dal polacco all'italiano dall'autrice.

4.2. Costruzione dell'esperimento empirico

L'esperimento conterrà sei esercizi destinati ai tre tipi degli stili dell'apprendimento. Per ogni tipo saranno costruiti due compiti per ottenere risultati più precisi. Bisogna indicare che gli studenti non si rendono conto di quale compito appartiene al loro stile individuale. Loro fanno esercizi senza la coscienza che cosa verifica l'esperimento per effettuarli in modo spontaneo lasciando totalmente i sensi agire il loro apprendimento. Lo scopo dello studio empirico è verificare se gli esaminati otterranno i risultati migliori negli esercizi destinati allo stile dell'apprendimento di ogni individuo specificato dal questionario. Ogni di sei esercizi contiene una serie ordinata dei numeri nella lingua francese, presentati agli esaminati in modi diversi adattati allo stile visivo, uditivo e cinestetico tramite le presentazioni multimediali, le registrazioni audio e per il cinestetico - attraverso un'altra attività da fare, per esempio la collaborazione in gruppi, fare un progetto, registrare il *vlog* etc. Per la descrizione precisa, la forma di tutti i compiti dell'esperimento sarà successivamente spiegata.

Come gli esercizi destinati ai visivi, sono state preparate due presentazioni multimediali che presentano 12 numeri agli alunni nella lingua francese, per esempio 12 - *douze* [12 - dodici]. Il loro compito è osservare attentamente le slide con le cifre che cambiano ogni 15 secondi in modo automatico e provare a memorizzare tutti i numeri presentati e il loro ordine. La presentazione è mostrata agli studenti due volte per la fissazione del materiale. La prima presentazione contiene soltanto le cifre scritte a lettere, quella seconda, invece, si compone delle lettere, delle cifre e delle immagini che possono aiutare gli allievi nel processo della memorizzazione. Le presentazioni vengono fatte in modo diverso per verificare che gli elementi visivi sostengono il processo di "codificare" del lessico nella lingua straniera.

Due seguenti esercizi supportano l'apprendimento degli alunni con il senso dominante - l'udito. Prima, gli esaminati ascoltano, nello scopo di memorizzare, due volte la registrazione con 12 cifre pronunciate da un *native speaker* francese. Dopo l'ascolto, hanno per il compito di scrivere sul foglio le cifre sentite in ordine giusto. Nella prova numero quattro, gli studenti ascoltano, come nell'esercizio precedente le diverse cifre, ma devono ripetere ogni numero dopo un *native speaker*. La metodologia di questi compiti è basata sulla tesi che dice: aggiungere le ripetizioni all'esercizio dell'ascolto provoca che un alunno uditivo può pronunciare una parola da memorizzare ad alta voce. Le attività come ascoltare e ripetere, secondo l'autore di VAK - Barbe (1979: 6), stimolano e rafforzano l'apprendimento delle persone che assimilano le informazioni tramite gli orecchi e per questo motivo sono utilizzate negli esercizi per gli auditivi.

Due ultimi esercizi dovrebbero essere più facili per i possessori dello stile cinestetico (tattile). Come indicano i ricercatori in campo della neurolinguistica come Barbe o Fleming⁷, persone cinestetiche acquisiscono e "registrano" nella memoria in modo più efficace le informazioni quando effettuano un'altra attività, spesso relativa al movimento fisico o alle emozioni, oppure le attività che non hanno direttamente lo

7. Per scoprire più, bisogna consultare: Barbe W. B. 1979. *Teaching through modality strengths: concept and practices*. Ohio. Columbus; Fleming N. D. 2014. *The VARK modalities*. <<https://vark-learn.com/introduction-to-vark/the-vark-modalities/>> [accesso: 05.04.2020].

scopo formativo come imparare il materiale, ad esempio ascoltare la radio o giocare. Prendendo in considerazione il modo dell'apprendimento dei cinestetici, gli esercizi della terza parte sono più sviluppati di quelli precedenti e richiedono il maggior impegno da parte degli studenti. Qui, tutti gli esaminati ottengono 12 cartoline vuote da riempire e devono scrivere su un lato il numero liberamente scelto, sull'altro, la loro propria associazione con il numero scritto, per esempio: 24 - *l'età del fratello di Stefano*. Poi, le cartoline saranno miste e fisse nell'ordine d'azzardo dall'insegnante. Il compito principale degli alunni è leggere le associazioni create e pronunciare ad alta voce il numero corrispondente che si trova su un altro lato. Dopo due ripetizioni dei numeri con i loro significati specificati, gli alunni riproducono nella mente tutte le cifre utilizzando le associazioni e le scrivono nell'ordine fissato all'inizio.

Nell'ultimo compito "cinestetico", a differenza dell'attività precedente, i numeri da memorizzare sono già scelti e presentati agli studenti. Dopo aver ottenuto le cartoline con i numeri - un numero per ogni foglia, gli esaminati creano un gesto, un movimento o una mimica che designerà una cifra concreta, per esempio - un battito di ciglia o battere le mani una volta. Gli alunni ripetono due volte il numero effettuando il segnale del movimento adeguato. Quest'introduzione nel processo didattico gli stimoli che mettono in moto *l'intelligenza emozionale* (le emozioni) o *l'intelligenza corporea - cinestetica* (La tipologia delle intelligenze proposta da Howard Gardner 2002) dovrebbe facilitare il procedimento dell'acquisizione della lingua straniera alle persone tattili.

5. Sommario

Avendo per l'intenzione di "misurare" l'influsso dello stile dell'apprendimento (specificato dalla *Classificazione VAK*) sull'acquisizione e sulla memorizzazione il materiale lessicale, la ricerca dovrebbe fornire i dati precisi in forma dei risultati degli esercizi effettuati. Paragonando i risultati dell'esperimento degli studenti con lo stile specificato dal questionario, l'indagine dovrebbe aiutare gli insegnanti e gli alunni di supportare il percorso educativo delle lingue dopo aver scoperto lo stile di ogni allievo ed adattando i metodi e le tecniche didattiche al canale preferibile di ogni studente.

BIBLIOGRAFIA

- Barbe W. B. 1979. *Teaching through modality strengths: concept and practices*. Ohio. Columbus.
- Baroni M. R., D'Urso V. 2004. *Psicologia Generale*. Torino. Piccola Biblioteca Einaudi.
- Bertacchini P. A., Perini S. 1978. *Il problema dell'apprendimento in ambito scolastico*. Cosenza. Aiello.
- Bubrowiecki A. 2010. *Ale urwał! Techniki błyskawicznego przyswajania wiedzy*. Gliwice. Złote myśli.
- Chini M., Bosio C. *Fondamenti di Glottodidattica - Apprendere e insegnare le lingue oggi*. Roma. Carocci Editore.

- Chomsky N. 1975. *Problemi di teoria linguistica*. Torino. Boringhieri.
- Eysenck M. W., Keane M. T. 2012. *Psicologia cognitiva. Quarta Edizione*. Limena. Idelson-Gnocchi.
- Fazio S. 2013. *Psicologo. Manuale per l'abilitazione. Prepararsi all'esame di Stato per psicologi*. Santarcangelo. Maggioli Editore.
- Fleming N. D. 1992. *Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection*. [in.] *To Improve the Academy*. New Zeland. Lincoln University.
- Fleming N. D. 2014. *The VARK modalities*. <<https://vark-learn.com/introduction-to-vark/the-vark-modalities/>> [accesso: 05.04.2020].
- Goldstein E. B. 2016. *Psicologia cognitiva: connettere mente, ricerca ed esperienza comune*. Padova. Piccin Nuova Libreria.
- Howard G. 2006. *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Poznań. Media Rodzina.
- Maggio L. 2016. *Analecta: pensieri, dialoghi, sentenze / Confucio*. Milano. Bompiani.
- Marini A. 2018. *Manuale di neurolinguistica: fondamenti teorici, tecniche di indagine, applicazioni*. Roma. Carocci.
- Trim [et al.] J. L. M. 2002. *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*.
- Turkington C. 2003. *Doskonalenie pamięci. Przewodnik po technikach szybkiego zapamiętywania*. Łódź. Amber.
- Walocha J. [et al.] 2013. *Anatomia prawidłowa człowieka. Ośrodkowy układ nerwowy. Podręcznik dla studentów i lekarzy*. Kraków. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Individual styles of learning and the role of memory and the senses in language learning/teaching – introduction to the methodology of study

ABSTRACT: The content of the short article presents the methodology that will be carried out for the purposes of the author's MA thesis. The main goal of the study is to outline the importance of individual learning styles which depend on the dominant senses of students. A student's individual learning style, undoubtedly, has an impact on memorizing lexical language content and on the entire process of receiving, processing, and storing information from the outside world into the brain. Thus, it influences assimilation and memorization of a foreign language. After the initial experimental verification of each participant's learning style, the respondents will be divided into three groups: visual, auditory and kinesthetic students. Then, the students will be subjected to empirical examination which will consequently confirm or deny the hypothesis presented above.

Nauka języka obcego w wieku przedszkolnym, czyli o lekcjach języka hiszpańskiego dla sześciolatka

Wiek, w którym dzieci powinny wkroczyć na ścieżkę edukacyjną to częste pytanie rodziców, ale i dydaktyków. Z jednej strony wydaje się, że im wcześniej rozpocznie się proces edukacji tym łatwiej dziecku przyswajać wiedzę. Z drugiej strony program edukacji przedszkolnej jest tak rozbudowany przez placówki edukacyjne, że dzieci mają niewiele czasu nawet na zabawę z rówieśnikami. Rozwiązaniem rozwijania dodatkowych umiejętności, także językowych, mogą stać się korepetycje. Choć termin ten często potocznie kojarzy się z potrzebą pobierania dodatkowych lekcji, jako że te przewidziane w programie nie pozwoliły na dostateczne opanowanie materiału, mowa tu jednak nie o w tym znaczeniu, a o dodatkowych indywidualnych zajęciach z języka obcego. Pojawia się więc także problem czasu na takowe zajęcia. Zakładając, że rodzice dziecka uczęszczającego do przedszkola pracują, oznacza to, że dziecko spędza w przedszkolu w zasadzie cały dzień, łącznie ponad 8 godzin. Dorosły człowiek pracując każdego dnia 8 godzin po powrocie do domu często nie ma już siły ani ochoty do dalszej pracy, a mówimy tu o dzieciach, i to tzw. dzieciach młodszych (w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym). Dla nas wszystkich jednak dzień nie kończy się z momentem wyjścia „z pracy” i z pewnością warto wykorzystać czas wolny nie tylko na odpoczynek, ale też na zajęcia doszkalające, w tym na elementy nauki języka obcego.

1. Nauka języka obcego dzieci w wieku przedszkolnym

Praca w dziecięci zdecydowanie różni się od pracy z dorosłymi. Pod uwagę trzeba wziąć cele zajęć, formę nauczania czy ich motywację. Używane w procesie edukacyjnym metody należy dostosować do wielu elementów zależnych od kontekstu nauczania/uczenia się. Zgodnie z *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych*, dzieci od 5 roku życia są objęte obowiązkową nauką języków obcych.

Jest to jednak grupa bardzo zróżnicowana, biorąc pod uwagę choćby ich wiek. Trudno też wszystkie uczące się języka obcego dzieci traktować tak samo, często nawet 2-3 miesiące mogą oznaczać u dziecka olbrzymią zmianę w rozwoju emocjonalnym i intelektualnym (Kic-Drgas, 2014: 92).

Aby osiągnąć sukces w nauczaniu języka obcego, zajęcia trzeba dostosować przede wszystkim do wieku odbiorcy bądź grupy odbiorców.

Podczas *pracy z pięcioletkiem* należy więc pamiętać przede wszystkim o jego pragnieniu bycia samodzielnym (Kic-Drgas, 2014: 94). W tym wieku dzieci są w stanie zrobić wiele rzeczy samemu i bardzo lubią być samodzielne. Jest to też moment, w którym mocno rozwija się u nich strefa emocjonalna. Dzieci chętnie okazują uczucia, dzielą się swoimi spostrzeżeniami, opowiadają o tym, co robią na zajęciach czy w domu. Pięcioletki są też bardzo sprawne manualnie. Podczas zajęć przedszkolnych ich ręka została już przygotowana do wykonywania zadań różnego typu tj. rysowanie, kolorowanie, wykonywanie szlaczków, malowanie czy wyklejanie.

Sześciolatki to grupa, która rozpoczyna przygotowanie do pracy w szkole podstawowej. W przedszkolach mówi się o klasie zerowej, czyli o czasie, w którym dzieci przygotowują się do pójścia do pierwszej klasy. Jest to jeden z najistotniejszych etapów edukacji, od którego zależy powodzenie w późniejszym czasie. W szkole nauka staje się bardziej zinstytucjonalizowana, od dzieci wymaga się więcej, zmieniają się metody pracy, dlatego też należy zapewnić dzieciom kontynuację metodyczną pomiędzy przejściem z jednego etapu do następnego (Iluk, 2002: 17). W przedszkolach sześciolatki poświęcają czas na konkretne zajęcia z pisania, liczenia, rysowania, etc. Czas spędzony w przedszkolu ulega zmianie, zajęcia przybierają bardziej formalny charakter, taki jak w szkole. Dzieciom zadaje się także pierwsze prace domowe. W tym okresie nieustannie rozwija się też ich sfera emocjonalna, są bardzo dobrymi obserwatorami, często dzielą się swoimi spostrzeżeniami. Są ciekawe otaczającego ich świata, interesują się wieloma zagadnieniami tj. geografią, historią czy kulturą. Jest to również czas nawiązywania pierwszych przyjaźni. Program edukacyjny klas zerowych jest rozbudowany (cf. podstawa programowa zgodna z *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 r.*). Do programu obowiązkowego wliczana jest już nauka języka obcego. Najczęściej wybierany jest język angielski. Pozostałe języki obce są fakultatywne i wymagają woli i zaangażowania rodziców. Warto jednak wykorzystać potencjał, jaki mają dzieci i od najmłodszych lat zaproponować im naukę innego języka obcego na zajęciach indywidualnych bądź grupowych, w domu bądź w szkole językowej.

Na temat metod nauczania języka obcego dzieci w wieku przedszkolnym powstało już wiele prac, dla przykładu przywołać można między innymi opracowania Iluk (2008), Jaroszewskiej (2007), Komorowskiej (2005), Pfeiffera (2001). Większość z ich skupia się jednak na pracy nauczyciela, który ma pod opieką grupę przedszkolną (ok. 20 dzieci). Każde z tych dzieci rozwija się we własnym tempie i choć należą do jednej grupy wiekowej, to ich rozwój emocjonalny, psychiczny czy poziom zdobytej już wiedzy często bardzo je od siebie odróżnia. Aby osiągnąć zakładane efekty nauczania/uczenia się, należy więc skupić się na potrzebach jednostki bądź małej, w miarę jednorodnej, grupy odbiorców. W tym wieku, szczególnie ważne

jest indywidualne podejście do ucznia, ponieważ podjęte przez prowadzącego działania będą miały wpływ na dalsze i kolejne etapy edukacyjne. Istotnym elementem jest tu zachęcenie dziecka do pracy, pobudzenie oraz rozwijanie świadomości językowej, aby w przyszłości chętnie pogłębiało swoją wiedzę o języku.

Ważną rolę w procesie edukacyjnym odgrywa koncentracja. U młodszych dzieci koncentracja jest słabsza. Są ciekawe wszystkiego, co się dzieje dookoła i trudno jest im skupić swoją uwagę przez dłuższy czas na jednej czynności. Jeśli ćwiczenia trwają zbyt długo, dzieci szybko się nudzą i wręcz przeszkadzają w wykonaniu zadania. Dobierając odpowiednio temat i metody nauczyciel jest w stanie utrzymać koncentrację dzieci przez około 25 min. (Sobczak, 2012: 180). Zły dobór metod, monotonia czy zbyt trudne zadania mogą spowodować niechęć do wykonywania zadań, a co za tym idzie niechęć do nauki danego języka obcego i trudności w jego opanowaniu. Warto podkreślić, że przedszkolaki nie posiadają jeszcze dostatecznie rozwiniętej wiedzy na temat języka ojczystego jako systemu. Zdarza się im popełniać błędy gramatyczne czy leksykalne. Obce są im często ścisłe reguły gramatyczne oraz normatywne zasady użycia języka. Zajęcia powinny być więc dostosowane nie tylko do ich zainteresowań czy umiejętności, ale także do ich wiedzy metajęzykowej. Nasuwa się, zatem pytanie jakimi metodami posługiwać się, aby osiągnąć sukces oraz czego w ogóle można nauczyć dzieci w tym wieku.

Od lat osiemdziesiątych XX w. znana jest koncepcja nauczania zwana *podejściem komunikacyjnym*. Metoda ta skupia się na kompetencji mówienia bazując na sytuacjach komunikacyjnych dnia codziennego (Olpińska, 2009: 72). Pomimo, że wielu nauczycieli krytykuje taki sposób nauczania, dobrze sprawdza się on właśnie w pracy z dziećmi. Negatywne nastawianie dydaktyków do podejścia komunikacyjnego wynika najczęściej z realiów, z którymi muszą zmierzyć się w kontekście edukacji szkolnej tj. braku dostatecznej ilości godzin, problemu oceniania czy dostępności materiałów autentycznych. Metody oparte na podejściu komunikacyjnym skupiają się na języku żywym, codziennym a głównymi ćwiczeniami wykorzystywanymi podczas zajęć są sterowane dialogi oraz inscenizacje. Podjęte działania nastawione są na interakcję pomiędzy rozmówcami, czyli na komunikację. Dzięki temu komunikacja w języku obcym staje się zarówno celem jak i środkiem nauczania (Wilczyńska, 1999: 34).

2. Język hiszpański dla sześciolatka

Jak już wcześniej podano, język hiszpański nie należy do zajęć z podstawy programowej edukacji przedszkolnej, jest on nadobowiązkowy. Dlatego też zajęcia, o ile prowadzona jest nauka tego języka, nie odbywają się codziennie. Aby uzyskać zamierzone efekty istotne jest, aby dziecku podczas zajęć zapewnić intensywność kontaktu z językiem. Można podjąć np. próby komunikowania się z dziećmi tylko za pomocą nauczanego języka, co powinno przyspieszyć proces nauczania/uczenia się. Na początkowym etapie znaczącą rolę odgrywają również gesty, które wspierają rozumienie. Warto też, w pracy z przedszkolakami posłużyć się autentycznymi przedmiotami z otoczenia dziecka takimi jak kolorowe obrazki, zabawki, owoce,

warzywa, etc. W nauczaniu języka obcego dzieci przedszkolnych nie wszystkie kompetencje¹ są rozwijane równocześnie. Oznacza to, że kompetencja lingwistyczna będzie rozwijana tylko za pomocą utrwalanych zdań czy wyrażen z daną konstrukcją gramatyczną oraz słownictwem za pomocą ćwiczeń ustnych. Kompetencja socjolingwistyczna będzie rozwijana wraz ze świadomością interkulturową, natomiast kompetencja pragmatyczna - w połączeniu z resztą kompetencji w mini dialogach.

Praca w szkole, na kolejnych etapach edukacyjnych, narzuca z góry normy oraz program, do którego nauczyciel musi się dostosować. Praca z przedszkolakami posiada jedynie ramowy program zgodny z ogólnie przyjętymi normami nauki, tu: nauki języka hiszpańskiego. Podstawowym celem takiego kształcenia jest zachęcenie dziecka do nauki i rozwijania kompetencji komunikacyjnych w zakresie języka hiszpańskiego. Należy tu pamiętać o dostosowaniu zadań do wieku dzieci. Mowa tu przede wszystkim o urozmaiceniu zadań, tak, aby jak najdłużej dziecko koncentrowało się na danym ćwiczeniu.

Na początkowym etapie nauki języka hiszpańskiego prowadzący skupia się zazwyczaj głównie na nauce słownictwa. Technika stosowaną do nauki słówek mogą być tzw. *flashcardy* z kolorowymi obrazkami – dzieci powtarzają poznane słowa za nauczycielem, nauczyciel układa karty na podłodze, po powtórzeniu wszystkich słów nauczyciel zakrywa kartę. Dzieci muszą odgadnąć, jakiego słowa (karty) brakuje. Inną formą nauki leksyki jest wykorzystanie rzeczywistych przedmiotów np. warzyw i owoców. Nauczyciel przynosi wybrane warzywa i owoce, następnie powtarza słowa tak, aby każde dziecko powtórzyło słowo z danym owocem czy warzywem, np. *Este es un tomate (To jest pomidor)*. Opowiadanie to również ciekawy sposób na naukę czy powtarzanie słownictwa. Prowadzący opowiada historię, w której niektóre elementy przedstawia za pomocą gestów. Gdy posługuje się gestami, dzieci muszą „dopowiedzieć” je przy użyciu o brakującego słowa.

Realizując temat związany z rodziną możemy wprowadzić metodę pytań i odpowiedzi. Nauczyciel układa zdanie o swojej rodzinie, następnie zadaje pytanie dziecku, np.

- *Mi madre se llama Mónica. (Moja mama na imię ma Monika.)*
- *¿Cómo se llama tu madre? (Jak ma na imię Twoja mama?)*
- *Mi madre se llama... (Moja mama ma na imię...)*

Interesującą techniką nauczania jest technika kolorowych piłek –nauczyciel wprowadza słowa bądź zdania za pomocą kolorowych piłek. Każda piłka odnosi się do innego słowa bądź zdania. Dzieci powtarzają je. Następnie w kole podają sobie piłki. Na umówiony znak zatrzymują piłkę w dłoniach. Nauczyciel wypowiada kolor piłki, a dziecko ma powtórzyć łączące się z nią słowo bądź zdanie, np. *rojo – la fresa – me gusta la fresa (czerwony – truskawka – lubię truskawki)*.

Tak dobrane ćwiczenia nie tylko niwelują problemy związane z brakiem wiedzy metajęzykowej czy brakiem umiejętności czytania i pisania, ale pokazują dziecku, że potrafi posługiwać się językiem obcym od pierwszych zajęć.

1. Przywołany tu opis kompetencji jest zgodny z *Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego* (2003).

Motywacja do dalszej pracy (zarówno na zajęciach jak i w domu) to istotny element sukcesu. Większość uczących się, w tym dorosłych, traci zapał do nauki języka hiszpańskiego, zwłaszcza, jeśli posługiwanie się nim nie jest konieczne czy też nie decyduje o dalszych losach np. o awansie w pracy. Podobnie jest z dziećmi. Ich zainteresowanie jest bardzo duże na początku nauki, lecz z czasem słabnie. Zbyt duża ilość bodźców sprawia, że dzieci są przestymulowane i odmawiają uczestnictwa w zajęciach. O kontynuacji nauki (tu: języka hiszpańskiego) zdecydują zatem ciekawie przeprowadzone zajęcia czy atmosfera w grupie. O spełnienie obu tych warunków zadbać musi nauczyciel prowadzący.

Prowadzenie zajęć indywidualnych z języka hiszpańskiego dla sześciolatka to wyzwanie dla nauczyciela. Z jednej strony prowadzący posiada komfort pracy z jednym uczniem, przez co unika problemów dekoncentracji przez kolegów, hałasu czy gwaru. Z drugiej strony cały ciężar przebiegu zajęć spada na barki nauczyciela. Warto podkreślić, że zazwyczaj zajęcia trwają, co najmniej jedną jednostkę lekcyjną, tj. 45 minut. Przeciętny czas, w którym dziecko sześciolatnie skupia swoją uwagę wynosi od 20 do 35 minut (Sobczak, 2012: 180). Zatem praca na zajęciach powinna uczyć jednocześnie bawiąc, tak, aby dziecko nie miało poczucia ciężaru edukacyjnego.

W wieku przed- i wczesnoszkolnym zabawa jest najbardziej akceptowanym przez dzieci rodzajem aktywności, ponieważ angażuje je w sposób całościowy, wyzwala pozytywne emocje i tym samym silną motywację do działania oraz sprzyja rozwojowi kreatywności (Iluk, 2002: 65).

Dzięki zabawie dziecko nie czuje się znużone. Poprawia się także atmosfera zajęć, która znacząco wpływa na jego motywację, odpręża, eliminuje lęki i zahamowania, stwarza warunki do współpracy oraz podejmowania ryzyka (Iluk, 2002: 66).

Element dobrej współpracy jest kluczowy zwłaszcza w zajęciach jeden na jeden, gdyż decyduje on o efektach końcowych. W zajęciach grupowych sprzyjającą nauce atmosferę buduje nauczyciel oraz uczniowie pozostając w relacji nauczyciel – uczeń, nauczyciel – uczniowie, uczeń – uczeń. W zajęciach indywidualnych pozostaje jedynie relacja pomiędzy nauczycielem i uczniem, przy założeniu, że w ćwiczeniach, które wykonują uczniowie między sobą to nauczyciel powinien wcielić się w rolę innego ucznia. Zatem dla przedszkolaka nauczyciel języka obcego jest jednocześnie mentorem i przyjacielem. Nawiązując do pracy w parach między uczniami w grupie warto podkreślić, że ćwiczenia trwają relatywnie dłużej w porównaniu do zajęć indywidualnych. Często używaną techniką w podejściu komunikacyjnym są mini dialogi np.

- *Jak się nazywasz?*
- *Nazywam się Ania. A Ty?*
- *Ja nazywam się Zosia.*

Ćwiczenie to pozwala na naukę oraz powtarzanie całych zdań w konkretnym kontekście często używanym w dniu codziennym. Pozwala również na obserwację analogii tej wypowiedzi i samodzielną modyfikację. W zajęciach indywidualnych ten typ

zadań nie zawsze się sprawdza, choć nie oznacza to, że nie może on zostać wprowadzony do zajęć. W wypadku zajęć z jednym dzieckiem można posłużyć się narysowaną postacią czy pluszowym misiem. Tworzenie i praktyka zajęć indywidualnych z języka hiszpańskiego przedstawiona zostanie na przykładzie 6-letniego Adasia.

3. Nauka języka hiszpańskiego podczas zajęć indywidualnych – studium przypadku

W ostatnim czasie nauka języków obcych stała się bardzo popularna, jednocześnie wzrosła jej wartość. Coraz więcej osób uczęszcza na dodatkowe zajęcia z języka. Moda na naukę języków obcych dotyczy także dzieci. Coraz częściej rodzice przedszkolaków decydują się na udział dzieci w zajęciach językowych poza placówką przedszkolną. Eksperyment, którego przebieg i efekty opisano poniżej polegał na obserwacji procesu nauczania/uczenia się języka hiszpańskiego od podstaw przez sześciolatniego Adasia. Celem eksperymentu była nauka i popularyzacja wiedzy o kulturze Hiszpanii poprzez monitorowanie procesu nauczania kolejnego języka obcego dziecka w wieku przedszkolnym.

Językiem hiszpańskim posługuje się coraz więcej osób. Jest on językiem urzędowym w 23 krajach, przez co staje się coraz bardziej popularny na arenie międzynarodowej. Nauka języka pierwszego to skomplikowany proces, któremu poddaje się dziecko od momentu narodzin. Wpływ na sukces w nauce, szybkość realizacji zakładanych celów jest zależna od wielu czynników, tj. uwarunkowania osobowościowe, otoczenie, rodzina, etc. Czynniki te i wiele innych mają również znaczenie przy nauce języka hiszpańskiego. Zamysłem projektu było sprawdzenie czy zajęcia indywidualne z sześciolatkiem przyniosą zakładane efekty. Innymi słowy, czy po indywidualnym kursie języka hiszpańskiego sześciolatek opanuje przedstawiony mu materiał. Mowa tu o kursie od podstaw, gdzie dziecko nie знаło wcześniej języka. Podczas zajęć skupiono się głównie na kompetencji leksykalnej oraz na interakcji pomiędzy badanym a prowadzącym badanie. Celem eksperymentu było sprawdzenie czy badany po przeprowadzonych zajęciach będzie w stanie komunikować się w języku hiszpańskim stosując formuły powitania i pożegnania, opowiadając o sobie i swoich gustach, etc. Nauka trwała jeden rok szkolny. W tym czasie raz bądź dwa razy w tygodniu zostały przeprowadzone lekcje języka hiszpańskiego z badanym. Zajęcia odbywały się w domu rodzinnym dziecka i trwały od 25 do 35 minut. Zajęcia były podzielone na 3 etapy: powtórzenie zrealizowanego materiału, wprowadzenie nowych zagadnień, ćwiczenia utrwalające. Każde zajęcia były podporządkowane tematowi przewodniemu zajęć. Poniżej schemat przykładowej lekcji, ta sekwencja dydaktyczna dotyczyła nazw zwierząt.

Prezentowany temat: *¿Cuál es tu animal favorito?* (Jakie jest Twoje ulubione zwierzę?)

Przebieg zajęć:

I część: dialogi z nauczycielem sprawdzające opanowanie przerobionego materiału tj. *¿Cómo te llamas? ¿Cuál es tu color favorito? ¿De dónde eres? ¿Dónde vives?* (Jak masz na imię? Jaki jest twój ulubiony kolor? Skąd jesteś? Gdzie mieszkasz?)

II część: wprowadzenie nowego słownictwa dotyczącego zwierząt mieszkających w dżungli za pomocą *flashcardów*. Nauczyciel prezentuje obrazek i nazywa dane zwierzę powtarzając jego nazwę kilkakrotnie, np. *Este es el león. El león vive en la selva. El león es de color amarillo. (To jest lew. Lew żyje w dżungli. Lew jest koloru żółtego.)*. Następnie nauczyciel zadaje pytanie związane z tematem zajęć i prezentuje odpowiedź na nie, tworząc mini dialog z badanym: *-Mi animal favorito es el león. ¿Cuál es tu animal favorito? (Moje ulubione zwierzę to lew. Jakie jest twoje ulubione zwierzę?)*.

III część: utrwalenie poznanego słownictwa. Korzystając z kart z obrazkami nauczyciel rozkłada wszystkie karty na dywanie i poleca dziecku znaleźć konkretne zwierzę, np. *Busca el león. Busca el animal de color amarillo. (Poszukaj lwa. Poszukaj zwierzęcia w kolorze żółtym.)*.

Zajęcia zostały oparte na podręczniku do nauki hiszpańskiego *Colorín Colorado* (Nieto-Kuczyńska, 2017), który opiera się na metodzie komunikacyjnej. Dobór ćwiczeń oraz materiałów należał do nauczyciela prowadzącego zajęcia. Materiały zostały bezpośrednio zaczerpnięte z metody *Colorín Colorado* lub stworzone samodzielnie przez nauczyciela, tu: na potrzeby opisywanego eksperymentu. Na nagraniach z zajęć języka hiszpańskiego (wszystkie przeprowadzone sekwencje dydaktyczne zarejestrowane zostały przy pomocy kamery cyfrowej) można zaobserwować, że badany chętnie uczestniczył w zajęciach. Dość łatwo przychodziła mu nauka nowego słownictwa. Pojedyncze słowa zapamiętywał już po kilkakrotnym powtórzeniu ich przez prowadzącego. Problem z zapamiętaniem stanowiły pytania, które badany musiał powtórzyć. Podczas eksperymentu zauważono, że dużym problemem było utrzymanie koncentracji podczas zajęć. Dziecko często miało trudności w wysłuchaniu do końca krótkiego dialogu w pozycji siedzącej. Jednak nawet pomimo „braku dyscypliny” było w stanie wykonać polecenie nauczyciela, powtórzyć pytanie czy odpowiedzieć na nie. Powodzenie zajęć często zależało od czynników zewnętrznych niezależnych od planu samej sekwencji dydaktycznej, tj. zmęczenia, relacji z rówieśnikami czy stanu zdrowia Adasia. Ważnym czynnikiem wpływającym na zajęcia było pokrewieństwo pomiędzy nauczycielem a badanym (badany jest młodszym bratem badaczki przeprowadzającej eksperyment). Na początku nauki brak bariery, niechęci do nauczyciela jako nowej osoby w życiu dziecka był pomocny. Jednak na kolejnych etapach eksperymentu śmiałość Adasia w stosunku do prowadzącego okazała się uciążliwa i przeszkadzała de facto w prowadzeniu zajęć czy utrzymywaniu koncentracji.

Nauka języka obcego z pewnością nie należy do najłatwiejszych procesów zwłaszcza dla dzieci. Pomimo, że w szybkim czasie przyswajają wiele informacji, ich ilość może zniechęcić i zdemotywowować je do dalszej pracy. Równocześnie celowość udziału w zajęciach językowych nie zawsze jest dla nich jasna. Pamiętać należy, że dziecko nie potrzebuje pracy „nad językiem”, język jest dla niego bowiem środkiem komunikacji prowadzącym do zaspokajania potrzeb (fizycznych i emocjonalnych).

Wspomniany tu eksperyment miał więc na celu sprawdzić, jak Adaś reagował będzie na pierwszy kontakt z nowym językiem obcym (w jego wypadku język hiszpański jest trzecim językiem nabywanym, po języku polskim – ojczystym i języku angielskim – pierwszym nauczonym języku obcym) ale także uwrażliwić go i zachęcić do dalszej pracy i nauki przy pomocy nowego kodu komunikacji.

Zestawione w tym tekście uwagi natury ogólnej, dotyczące nauczania języków obcych tzw. dzieci młodszych, jak również konkretne przykłady zachowań komunikacyjnych nauczyciela (tu: badacza) i ucznia (tu: Adasia) zarysowują jedynie szerokie spektrum kwestii i problemów jakie wiążą się z procesem nabywania języka. W przedstawionym tekście celowo pominięto np. wszelkie kwestie dotyczące socjalizacji dziecka przez język, a co za tym idzie, wykształcenia kompetencji transwersalnych, stosowanych w zadaniach komunikacyjnych bez względu na język kontaktu (reguły grzecznościowe, ton głosu, sposób zadawania pytań etc.). Wobec złożoności tych problemów oraz odpowiedzi na rodzące się przy tym nowe pytania studia nad językiem dziecka wymagają z pewnością dalszych pogłębionych badań².

BIBLIOGRAFIA

- Iluk J. (2002). *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Kraków: Wydawnictwo Gnome.
- Iluk J. (2008). Teoria i praktyka nauczania języków obcych w przedszkolu. *Języki Obce w Szkole* 2008/04, 48-59.
- Jaroszevska A. (2007). *Nauczanie języka obcego w kształceniu wczesnoszkolnym. Rozwój świadomości wielokulturowej dziecka*. Wrocław: Atut Oficyna Wydawnicza.
- Kic-Drgas J. (2014). Dzieci a nauka języków obcych. *Języki Obce w Szkole* 2014/01, 92-94 wersja on-line: http://jows.pl/sites/default/files/kic_drgas.pdf [dostęp 11/09/2019].
- Komorowska H. (2011). *Metodyka Nauczania Języków Obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Nieto-Kuczyńska D. (2017). *Podręcznik do nauki języka hiszpańskiego Colorín Colorado*. Wrocław: Przystanek Edu.
- Olpińska M. (2009). *Nauczanie dwujęzyczne w świetle badań i koncepcji glottodydaktycznych*. Warszawa: Euro-Edukacja.
- Pfeiffer W. (2001). *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Sobczak A. (2012). Nauka języka obcego dzieci w wieku przedszkolnym. *Studia edukacyjne* 21, https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/4285/1/studia_eduk_21_s_177-190.pdf.
- Wilczyńska, W. (1999). *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa: PWN.

Foreign language learning at preschool age, that is about Spanish lessons for a 6-year-old child

ABSTRACT: This article is about teaching additional language, in this case Spanish language for 6-year-old child. First part of article shows us description of 5-6-years-old children development: their needs, their motivations, ways of learning and methods which teacher can use. Second part explain how we should work with 6-year-old during Spanish lessons, how this process should proceed. Whereas third part of text describe case study individual classes of Spanish with child 6-year-old focused on interaction and lexis teaching.

2. Nadmienić można, iż prezentowany tekst powstał w ramach prac nad przygotowywaną rozprawą doktorską Autorki poświęconą procesom nabywania języka hiszpańskiego przez dziecko w wieku wczesnoszkolnym.