

## Une Mexicaine à Neuchâtel

Bernard PY

### Résumé

Dieser Artikel gibt einen Überblick über die Repräsentationen des Sprachenlernens und der Kommunikation im Französischen, wie sie in der Transkription eines Gesprächs zwischen einer spanischsprachigen Studentin und dem Autor dieses Beitrags auftauchen (vgl. Korpus). Die ausgewählten Sequenzen (bestehend aus Überlegungen und Anekdoten) werden im Lichte der wissenschaftlichen Überzeugungen des Autors interpretiert. Jede dieser Sequenzen dient somit als Illustration einer theoretischen Position respektive als Argument dafür. In ihrer Verschiedenartigkeit ergeben sie ein Gesamtbild, dessen relative Kohärenz auf der Identität der Sprecherin beruht, die gleichzeitig Sprachlernende und Erzählerin ist. Die aufgeführten Repräsentationen handeln von Kommunikationsschwierigkeiten, von Missverständnissen, von der Wechselwirkung der Erfahrungen beim Sprachenlernen innerhalb und ausserhalb des Unterrichts, von Zweisprachigkeit sowie von den Beziehungen zwischen verwandten Sprachen.

### 1. Préambule

Placé devant le choix de développer une thématique en exploitant une sélection de passages significatifs extraits de divers documents, ou d'établir plutôt un inventaire de thèmes affleurant dans un document unique, j'ai choisi cette seconde solution. Outre qu'elle me permettait d'analyser de manière approfondie un document que je trouvais attachant, elle présentait l'avantage d'assurer à la présente étude une sorte d'unité phénoménologique à partir de laquelle il devrait être possible d'établir un inventaire empiriquement cohérent de récits ou d'impressions diverses et de les connecter.

Ces récits et ces impressions doivent être pris comme un effort de représentation et de théorisation effectué par le sujet lui-même au moyen de ses ressources personnelles<sup>1</sup> et en collaboration avec l'enquêteur<sup>2</sup>. Nos propres interprétations se situent donc à un second degré : elles prennent comme objet un premier niveau d'interprétation, celui de l'acteur social lui-même<sup>3</sup>. De sorte que la relation entre ce que nous allons dire ici et les événements réels est médiatisée par les représentations de cet acteur. Nous ne sommes pas en mesure de «photographier» les événements. Et dans notre propre travail d'interprétation

<sup>1</sup> Il faut préciser que la narratrice a suivi un enseignement de linguistique appliquée donné par le soussigné, et que ses représentations peuvent en porter quelques traces.

<sup>2</sup> Cette collaboration apparaît notamment dans le choix et la formulation des questions, ainsi que dans les activités de régulation de l'entretien. Il convient de préciser aussi que l'enquêteur est l'auteur de cet article.

<sup>3</sup> Comme le remarque SCHUTZ (1987: 11) «les objets de pensée, construits par les chercheurs en sciences sociales se fondent sur les objets de pensée construits par la pensée courante de l'homme menant sa vie quotidienne parmi ses semblables et s'y référant».

nous mobiliserons des observations ou des thèses que l'on trouve dans la littérature scientifique actuelle. Nous considérons les extraits de corpus que nous allons citer non pas bien sûr comme des *preuves*, mais comme des arguments en faveur de l'une ou l'autre de ces thèses.

Laura<sup>4</sup>, étudiante mexicaine de Neuchâtel, a bien voulu nous parler longuement de son expérience neuchâteloise de l'apprentissage et de la communication en français, et ceci devant un microphone. Laura est une étudiante assez avancée en ce sens qu'elle avait étudié le français pendant plusieurs années dans une université de son pays avant de venir parfaire ses connaissances à Neuchâtel. Elle souhaite devenir professeur de français dans son pays. Son apprentissage emprunte des voies diverses et s'effectue dans des lieux sociaux multiples, l'un d'entre eux étant un enseignement intensif de français à l'université. Et son expérience de la communication met en jeu des interprétations des diverses situations ponctuant la vie d'une jeune Mexicaine étudiante à Neuchâtel, ainsi que le récit de ces mises en jeu. Cette dernière précision est importante, car presque tout ce que nous savons des pratiques effectives de Laura passe par ce discours unique qui a duré environ une heure<sup>5</sup>, discours comportant des considérations générales et des séquences narratives. Ce document, que nous avons transcrit aussi scrupuleusement que possible<sup>6</sup>, nous livre un double témoignage: celui d'une performance verbale (qui illustre une compétence en cours de développement), et celui d'une série d'anecdotes et de réflexions relatives à des événements d'apprentissage ou de communication (qui illustrent à la fois la vie quotidienne de l'étudiante et les interprétations qu'elle en construit en s'adressant au soussigné, professeur et citoyen suisse, francophone sachant l'espagnol et manifestant de l'ouverture et de l'intérêt pour la culture hispano-américaine, pour le bilinguisme et pour les situations de migration). Notre intention est de tirer de ce document une série de croquis et de les exposer comme autant de témoignages sur les pratiques d'apprentissage du français d'une étudiante parmi d'autres, à la fois curieuse, réfléchie et sensible.

Il est bien clair que tout ce que dit Laura de ses expériences est ici doublement interprété: par elle-même et par le soussigné. Donc par deux

<sup>4</sup> Il s'agit évidemment d'un nom fictif.

<sup>5</sup> Par la suite nous avons eu cependant plusieurs discussions informelles avec Laura. Nous ne les utilisons pas ici, mais il est certain qu'elles ont parfois guidé indirectement nos interprétations.

<sup>6</sup> Q désigne le soussigné, l'étudiante. Les points sans parenthèses représentent des pauses; le nombre de points est proportionnel à la durée de la pause telle que nous l'avons perçue en transcrivant. Les points entre parenthèses signifient que nous sautons un passage dans une citation. xxx désigne un court passage que nous n'avons pas réussi à transcrire. (?) fait état d'un doute sur l'exactitude de la transcription du syntagme précédent. Nous utilisons des caractères gras pour les syllabes prononcées avec une intensité particulière, et des caractères phonétiques lorsqu'un mot diffère particulièrement de la norme du français.

personnes qui sont à l'affût de tout repère susceptible de justifier ou de rationaliser parfois abusivement une expérience marquée en partie par le hasard des circonstances, donc pas forcément très significative et difficilement généralisable. Il faut en outre tenir compte des contraintes exercées par les ressources verbales en français de Laura, certes honorables mais parfois limitées. Nous essaierons de combiner une perspective interne (en nous mettant à la place de Laura dans toute la mesure du possible) et une perspective externe (en objectivant le discours de Laura et en le situant dans un cadre d'interprétation qui est plus le nôtre que le sien). Cette combinaison, inhérente aux démarches interprétatives, en constitue à la fois la force et la faiblesse.

## 2. Comprendre et être compris

Ce préambule nous conduit à préciser quelque peu l'orientation de cet article et la méthode que nous allons suivre. Laura se trouve en situation homoglotte en ce sens qu'elle est en contact avec le français aussi bien en classe qu'à l'extérieur, même si elle parle parfois espagnol avec quelques camarades. C'est dire que, d'un point de vue sociolinguistique, elle se trouve engagée, avec son répertoire bilingue, dans un ensemble de domaines qui se distinguent les uns des autres par les rôles qu'elle y remplit, par les thèmes qu'elle aborde, par les règles et rituels qui contraignent les activités verbales qu'elle y effectue, par les lieux et les moments où ces activités se déroulent, par les genres discursifs qui y prédominent. Par exemple, quand Laura accompagne deux camarades dont l'une va s'acheter une paire de chaussures, elle remplit probablement les rôles de cliente et d'amie, elle parle notamment de mode et de transactions commerciales (mais aussi d'autres thèmes qui n'ont rien à voir avec l'achat de chaussures), elle collabore avec ses amies à la réalisation de la transaction, elle entretient une relation de connivence avec elles et de distance anonyme avec la vendeuse qui les sert, elle plaisante sans doute sur des coutumes locales qui paraissent quelque peu saugrenues à son regard sud-américain (cf. NE-XIII, 160-162)<sup>7</sup>.

De manière plus générale, Laura est convaincue que ses interlocuteurs la comprennent souvent mal. Et cette conviction est à ses yeux une des clés lui permettant d'interpréter les difficultés qui jalonnent sa vie à Neuchâtel et donnent une tonalité souvent légèrement amère à ses propos.

14 I (...) pour moi le plus difficile c'est . établir une bon . ne . conversation . pas une bonne conversation mais . parfois j'ai l'impression que les autres ne me comprennent pas quand je vais . demander quelque chose au magasin . ou bien quand il s'agit de

<sup>7</sup> Nous ne reproduisons ici que les citations exigeant du lecteur une lecture minutieuse. Pour le reste, nous renvoyons le lecteur au corpus figurant en annexe: NE III à XV.

demander des renseignements .. parfois il me semble que je ne m'exprime pas très bien . je sais pas si c'est parce que . je suis (xxx) ou bien la personne euh . les choses que je demande . ne sont pas très logiques . peut-être pour moi . comme je suis étrangère . ce sont des choses . euh . mhm . qui . dont je dans (?) . ce sont des choses que je connais pas mais les autres personnes connaissent

15 Q mhm

16 I alors pour moi le plus difficile c'est me débrouiller dans la vie . quotidienne . dans ce cas-là

Laura hésite donc entre deux explications. La première évoque sa maîtrise insuffisante du français (*il me semble que je ne m'exprime pas très bien*) ou l'incapacité de son interlocuteur de comprendre son français (*parfois j'ai l'impression que les autres ne me comprennent pas*). La seconde, une certaine méconnaissance de la vie en Suisse (*les choses que je demande ne sont pas très logiques (...) ce sont des choses que je connais pas mais les autres personnes connaissent*). En fait elle se trouve confrontée à un trait qui distingue fondamentalement la communication en classe et à l'extérieur. Alors qu'en classe il y a en principe dissociation entre maîtrise du contenu et maîtrise des moyens linguistiques, à l'extérieur il y a interpénétration de ces deux maîtrises. En classe les interventions du professeur de langue tendent à isoler les aspects linguistiques des diverses activités communicatives qui s'y déroulent. L'évaluation qui, de manière ouverte ou latente, accompagne en permanence les échanges verbaux qui se déroulent en classe, porte le plus souvent sur les performances proprement linguistiques des élèves, et non sur le contenu de leurs interventions. Ou alors le professeur fait comprendre que son évaluation porte exceptionnellement sur le contenu plutôt que sur la forme. On pourrait dire en ce sens que, en classe, une évaluation non marquée porte sur la forme. A l'extérieur au contraire les interventions de l'interlocuteur natif tendent à thématiser simultanément le contenu et la forme du message sans opérer de dissociation: l'agacement apparent de la vendeuse du magasin de chaussures peut tenir autant à une certaine opacité linguistique des énoncés de sa cliente alloglotte qu'à des demandes ou à des remarques qui contreviendraient aux normes sociales appliquées en Suisse en pareilles circonstances. En conséquence, l'interprétation d'un échec subi à l'extérieur est plus délicate, et peut prêter à des erreurs lourdes de conséquences: attribuer un malentendu culturel à une lacune dans la maîtrise de la syntaxe ne favorise guère l'apprentissage. Et inversement, attribuer un malentendu linguistique à une différence culturelle, ou même à de la mauvaise volonté ou à de l'hostilité personnelle, met en difficulté les efforts d'acculturation de l'étudiant étranger, qui va se sentir marginalisé ou exclu.

Dans leurs pratiques extérieures, les apprenants ont donc affaire de toute évidence aux différentes configurations possibles du couple *forme + contenu*.

Toutefois ce que nous avons appelé *contenu* recouvre à son tour un couple important: le sens et le rituel. On peut imaginer que, dans le magasin de chaussure, Laura ait par exemple confondu *soulier* et *botte* (sous l'influence de l'espagnol *bota*), entraînant ainsi un malentendu sur le plan du sens. Mais il est aussi possible que les trois étudiantes aient choqué la vendeuse par leur comportement, c'est-à-dire par des infractions aux rituels attachés aux différentes activités verbales de la vie courante. Par exemple en excluant la vendeuse de la conversation, ou en plaisantant entre elles sur une quelconque particularité régionale des échanges transactionnels. Nous avons donc affaire non pas à un couple, mais à un triangle formé par la forme linguistique, le contenu sémantique (lequel comporte des connaissances culturelles) et le rituel social (lequel comporte des attentes). Alors que l'enseignement tend à isoler la forme, la vie extérieure rassemble les trois pôles du triangle dans une action verbale qui va faire l'objet d'évaluations globales de la part des partenaires natifs des apprenants. Dans ces conditions, le rôle de l'institution scolaire serait notamment de donner aux étudiants des moyens de distinguer les trois pôles afin d'interpréter de manière appropriée les expériences qu'ils vivent de manière quotidienne et d'apprendre à en maîtriser progressivement les règles de fonctionnement.

### 3. Malentendus

L'extrait précédent évoque l'existence d'obstacles à l'intercompréhension. Parmi eux on trouve de fréquents malentendus, souvent perturbants pour ceux qui en sont les victimes. Certains passages de l'entretien, comme NE-V, 48-56, en donnent des exemples intéressants, douloureux ou amusants:

48 I (...) mon interlocuteur comprend mal ce que je suis en train de dire . aussi on confond beaucoup le mot elle avec il on pense qu'on parle d'une dame et en fait on est en train de parler d'un homme . et . oui, parfois il y a des par exemple quand je dis . quand quelqu'un . cette fois c'était pas à moi mais . une de mes amies elle a dit que . elle m'a dit je veux dormir avec elle . c'était je me rappelle pas mais . bon j'avais l'idée qu'elle avait dormi avec euh . une . une mexicaine mais c'était avec un . un homme

49 Q mhm

50 I c'était c'était différent . mais je voulais l'aider et je voulais <le> donner un . <pajama> et ne savais pas la <pajama> c'était pour une femme ou bien pour un homme

51 Q <pajama> c'est quoi?

52 I euh pyjama (rire)

53 Q ah pyjama (rire)

54 I on savait pas si c'était pour . un homme ou bien pour . une femme

55 Q mhm mhm

56 I alors dans ce cas oui oui c'est . comment on (?) . quand la l'autre personne ne comprend pas oui . il y a . il y a des confusions (rire)

Ici le malentendu trouve sa source dans une difficulté morphologique du français tel qu'il est perçu par un hispanophone. En effet la forme [el] est en espagnol le signifiant d'un des pronoms de la 3ème personne du singulier au masculin, et non du féminin comme en français: l'expression *con él* signifie *avec lui*, et non *avec elle*. Et les apprenants hispanophones utilisent très souvent *elle* à la place de *il* ou de *lui*. Cette confusion fait sans doute partie de l'expérience de tout hispanophone apprenant le français, et à ce titre elle est pour eux une sorte de forme stéréotypée qui vient cristalliser leur altérité linguistique. Ce statut explique que le malentendu soit rapidement identifié et perçu plutôt comme source d'anecdotes amusantes que comme échec douloureux. Les formes stéréotypées et leurs valeurs emblématiques ne choquent guère dans la mesure où elles confirment ce qui est en quelque sorte la nature véritable de l'apprenant originaire de telle ou telle région linguistique du globe. Elles sont donc plutôt rassurantes!

La situation se complique lorsque la source est moins prévisible, donc moins stéréotypée, et plus difficile à identifier. L'apprenant ne dispose alors plus nécessairement des repères qui lui permettraient d'interpréter à temps le malentendu de manière appropriée. Ce cas apparaît en NE-V, 45-48.

45 Q oui .. vous pourriez peut-être raconter euh des anecdotes . des . des malentendus qui que vous avez connus

46 I oui par exemple . quand un . je me sou . je me souviens . la première fois euh il y avait . c'était . la première semaine . j'étais à Fribourg et j'avais entendu au bout de (?) . et . ce . ce n'était pas le mot [evni] c'était . bon j'avais mal compris la l'horaire . alors je suis arrivée en retard . et la dame était très fâchée et il j'avais un rendez-vous avec avec elle c'était une famille . et oui la dame . était très fâchée contre moi . parce que j'avais mal compris l'horaire . d'après moi j'étais en avance mais . ce n'était pas . j'avais mal compris l'ho . j'avais . je me rappelle si . au lieu de comprendre trente . j'ai confondu le . ah oui . c'est parce qu'ici . on dit quatorze heures et nous disons . au lieu de quatorze . quatorze heures nous disons deux heures par exemple ou comme ça

47 Q mhm oui mhm

48 I mais bon je me suis . je voulais m'excuser mais . mais je ne pouvais pas . et . parce que d'abord la personne ne me . ne me laissait pas donner mes explications mais . elle était très énervée et . bon je pense que c'était . c'était à cause de .. ce jour-là je j'avais c'était un malentendu parce que je ne comprenais pas l'horaire que l'heure qu'elle m'avait dit . aussi par exemple quand un . quand je suis en train d'expliquer je dis . au lieu de dire la rue je dis la rue (allusion probable à la confusion [y] vs [u]) la la . mon interlocuteur comprend mal ce que je suis en train de dire

La source du malentendu paraît être une mauvaise compréhension de l'expression *et demie* dans la formulation de l'heure d'un rendez-vous. Il est néanmoins vraisemblable que l'interlocutrice de Laura ait interprété le retard consécutif de cette dernière au moyen du stéréotype, largement diffusé en

Suisse, que les Latino-américains manquent de ponctualité. Et que réciproquement Laura ait de son côté privilégié l'interprétation culturelle en recourant au stéréotype également bien diffusé auprès des immigrés latins selon lequel les Suisses sont très attachés à la ponctualité. Il semble donc bien qu'un accident dû à une mauvaise discrimination auditive ait donné naissance à un malentendu qualifié implicitement et abusivement par les interlocuteurs de conflit interculturel. Plus généralement on constate que les participants à de telles interactions, lorsqu'ils se sentent en position d'infériorité ou lorsqu'ils sont déstabilisés, tendent à interpréter en termes culturels et personnels tout malentendu, même s'il est issu d'une difficulté formelle.

L'extrait suivant (NE-XII, 152-154) nous amène à approfondir le thème de la communication interculturelle.

152 I et il y a eu quelques . le le directeur de . cours de langue . il s'est adressé à elle . et il a dit .. elle elle portait une veste verte alors . c'était . le directeur il a dit euh vous savez que la couleur verte c'est la couleur des condamnés au mort . alors . euh par exemple . quand il y avait ce type d'expression . on ne sait pas vraiment si la personne est en train de .. dire une petite plaisanterie ou comment est-ce qu'on doit réagir . par exemple les réactions ne sont pas . ne sont pas naturelles . elles sont très . contrôlées très . elles ne sont pas comme on le comme les réactions sont normalement dans notre contexte . par exemple ce jour-là je me rappelle . les deux nous étions . nous nous voulions . avoir en ce moment-là . euh . une bande . retournée et savoir s'il était s'il avait vraiment dit . ça . ou et aussi . nous nous nous voulions dans ce moment-là avoir une personne qui nous disait . si dans ce contexte . on peut dire ça . si la personne est sérieuse . si la personne est fâchée et comment est-ce qu'on doit répondre

153 Q mhm mhm

154 I parce que ce que . la réponse de mon amie ce jour-là c'était seulement .. non euh . non non je savais pas que la couleur verte c'était . la couleur des condamnés à mort . au contraire' je savais que c'était la couleur de . de l'espoir . mais après quand on a réfléchi et quand on a demandé euh ils nous ont dit non mais ça ça ne se dit pas' même pour taquiner c'est c'est pas normal . et alors . dans ce moment-là . on on a envie de râler (rire) et de dire à la personne pourquoi est-ce que vous avez dit ça . oui oui c'est ça . aussi quand on est .. par exemple comme une fois . où j'ai senti que . je ne pouvais pas expliquer tout en français

Cette anecdote illustre une difficulté propre à la communication interculturelle, à savoir l'attribution de valeurs pragmatiques à certains énoncés. Comment identifier une plaisanterie, en la distinguant par exemple d'une remontrance? Le processus d'identification est comme on sait fort complexe et met en jeu des conventions linguistiques et communicatives, ainsi que des repères culturels. Comme le rappelle en effet KILANI-SCHOCH (1992: 129), «Dans leurs formes comme dans leurs contenus, les systèmes conversationnels obéissent à un ensemble de conventions spécifiques à chaque culture». Les échecs de ce processus d'identification entraînent souvent des malentendus douloureux. L'école peut sans doute contribuer à faciliter l'apprentissage de ces conventions et repères, mais elle n'a pas le pouvoir d'éviter les malentendus. Il

faudrait donc qu'elle travaille à limiter les dégâts en encourageant les étudiants à explorer la diversité des interprétations possibles face à un comportement donné (qu'il soit verbal ou non), et à relativiser les interprétations désagréables qui pourraient perturber les relations entre apprenants et natifs, entravant ainsi l'intégration culturelle des étudiants étrangers.

Le travail pendant les cours de français aborde certes aussi les aspects culturels de la communication en pays francophone. Ils y jouent même un rôle important. C'est en tout cas ce que Laura prétend au cours de l'extrait suivant (NE-IV, 22-26) dans lequel elle compare sa situation à celle de ses camarades suisses alémaniques.

22 I aussi l'autre désav & l'autre inconvénient pour moi c'est que . quand le professeur est en train de parler . il euh il nomme des . il (?) . des villes . ou bien . les noms des écrivains . que . qui sont très . un peu . parfois un peu inconnus pour nous ou bien je me par exemple dans les cours de littérature . les les personnes les . la plupart de mes copains . ils sont . suisses allemands . et . ils connaît . je pense qu'ils ont les bases (...) ses . leurs bases . concernant euh l'histoire de la littérature française . et . et XXX par exemple les noms surtout . des écrivains . mais . par exemple il y a le cours de grammaire . et . dans ce cas-là . et . nous avons le même type de questions . les mêmes fautes et . je pense que . euh . il n'y a pas beaucoup des . des différences entre . les suisses allemands par exemple j'ai l'impression que les suisses allemands . pour eux c'est plus facile d'apprendre le français parce que quand même ils ont . ils ont été entourés par . quelques mots quand il était petits

23 Q oui

24 I mais pour . pour nous c'est plus difficile les mots en français étaient . très très extraordinaires . on avait pas l'occasion

25 Q un peu exotiques

26 I oui oui (rire)

Les Suisses alémaniques lui paraissent jouir d'un avantage sur elle, à savoir une certaine familiarité avec la langue et la culture françaises. Cette familiarité, si elle ne simplifie pas la maîtrise même des difficultés grammaticales, apporte cependant des repères grâce à une proximité géographique qui assure un contact permanent avec la francophonie. Ce contact assure probablement l'accès à des procédures d'interprétation qui reposent sur le partage d'un savoir courant partagé, et qui émergent parfois sous la forme de représentations sociales communes.

#### 4. Ecole et vie sociale

La vie sociale à l'extérieur de l'école ou de l'université peut se révéler linguistiquement très pauvre, en ce sens que les occasions d'utiliser le français ne sont pas forcément nombreuses; ou qu'elles se réduisent à des échanges insignifiants, comme le montre l'extrait NE-V, 42.

Si cet isolement se généralise, les pratiques extérieures à l'institution peuvent se limiter à une immersion passive et stérile dans un milieu francophone assez pauvre en données langagières. L'école devient alors le lieu quasi unique de l'apprentissage et de la pratique du français. On peut, dans ces circonstances, s'interroger sur les continuités, ou plutôt les ruptures, qui marquent les relations entre la classe et le monde extérieur. On se plaît à imaginer une école qui préparerait l'élève à affronter le monde extérieur, soit en l'équipant de moyens adéquats, soit en assurant une saisie critique et optimale des données de l'expérience extérieure. Si un tel idéal est difficile à atteindre, en NE-IV/V, 39-40 Laura évalue la situation de manière relativement positive:

39 Q oui d'accord . oui ... maintenant le . bon . vous apprenez le français à l'université hein . et puis . vous apprenez aussi le français en dehors de l'université . quand vous êtes dans les magasins . au cinéma etc. alors est-ce que vous avez l'impression que vous apprenez mieux le français à l'université qu'à l'extérieur' ou bien est-ce que c'est deux . variétés différentes de français' . euh . est-ce que c'est la même chose d'apprendre le français à l'université et puis à l'extérieur ou bien est-ce que c'est des choses différentes ... qu'est-ce que vous pensez

40 I oui c'est . je pense que c'est . c'est différent . mais quand même . parfois . mhm . euh .. moi je . je . parfois j'ai l'impression que ce sont des choses des choses très différentes parce que . quand je sors je pense pas . au f- quelque phénomène como . l'utilisation du passé simple . dans dans . quand j'ai le temps pour réfléchir et écouter tranquillement la conversation de quelqu'un qui . qui est dans la rue . mhm moi je réfléchis . mais quand la personne dans la rue s'adresse à moi je pense pas . aux . phénomènes . linguistiques ou . à la théorie que j'apprends . dans les cours . et aussi euh . je pense que c'est un peu pareil parce que . les les professeurs utilisent beaucoup les phrases qui . qu'on qu'on peut utiliser pour se débrouiller . dehors parfois oui c'est c'est la même chose . mais . mais ça dépend de la situation

Selon cet extrait, l'école fournirait des moyens qui faciliteraient l'interprétation d'échantillons de la langue aussi longtemps que l'étudiant se trouve en position d'observateur extérieur et qu'il activerait une sorte de *mode réflexif* qui exploiterait des ressources scolaires (par exemple des connaissances grammaticales explicites). Lorsqu'il se trouve en position d'interlocuteur il passerait à un *mode communicatif*, et ses besoins changeraient: il s'agirait simplement de se débrouiller avec les moyens du bord, ce qui n'exclurait d'ailleurs pas un recours occasionnel à d'autres ressources scolaires. Cette apparente alternance entre modes réflexif et communicatif rappelle la double focalisation (BANGE 1992). Mais alors que ce terme désigne un phénomène d'alternance interne au discours, associé à la résolution de problèmes de formulation, donc caractéristique des interactions exolingues, la distinction entre ces deux modes désignerait une alternance externe, c'est-à-dire deux manières différentes et complémentaires de se situer par rapport à la langue cible: l'observation et la participation. Le mode réflexif établirait une sorte de passerelle entre l'école et le monde extérieur. Il servirait à la fois de laboratoire

permettant de «vérifier» les enseignements de l'école, et de terrain permettant ensuite de «consulter» à bon escient les ressources scolaires disponibles (enseignants, manuels, dictionnaires, etc.)<sup>8</sup>. La coexistence des modes communicatif et réflexif pourrait donc être interprétée comme une dissociation des deux termes de la double focalisation sous la forme de deux activités distinctes, et non plus conjointes. Elle serait étroitement associée à l'apprentissage en milieu homoglotte.

Le passage suivant (NE-IX, 112-122) va dans le même sens. Il montre comment Laura compte sur les échanges entre apprenants, chacun faisant part à ses pairs<sup>9</sup> des méthodes, expériences ou réflexions plus ou moins personnelles qui lui servent de ressource dans son apprentissage du français.

- 112 I (...) je pense que c'est une question d'être plus renseigné . sur les choses qu'on peut faire pour apprendre le français . et aussi euh partager . les expériences en . parlant . entre nous les hispanophones . en ce qui concerne les . les méthodes . très personnelles . de manier . que chacun [t] utilise pour apprendre vocabulaire ou prononciation
- 113 Q mhm
- 114 I quand j'essaie de faire ça avec quelqu'un . quelques hispanophones . j'ai des . des bons résultats . mais aussi . je me suis rendu compte que . j'ai beaucoup appris . des étrangers . quand ils me donnent des trucs . oui des: oui . quelques habitudes qu'ils ont pris pour apprendre le français . aussi ça . ce sont valables pour moi . elles sont va . valables pour moi  
(...)
- 120 I oui et moi par exemple je je suis je me suis rendu compte que par exemple le fait de savoir comment mes amis ont appris chaque phrase . maintenant je demande comment est-ce que tu as appris cette phrase' . et c'est seulement parce que il y a eu quelqu'un qui m'a raconté ça . maintenant je demande aux autres . mais comment est-ce que tu as appris cette phrase
- 121 Q mhm mhm
- 122 I et pour moi ça reste . ah oui c'est la phrase que . mon ami a appris dans ce dans ce cas-là . alors parfois je pense que . que c'est pas très difficile si on sait . si si on est toujours intéressé . aux autres façons . si on demande . aux autres comment est-ce qu'ils ont fait pour . faire face aux aux obstacles . qui représentaient quelques sujets pour eux

Il y a là de toute évidence une activité qui se trouve à la frontière entre apprentissages scolaires et extra scolaires. L'école est par définition une communauté d'apprenants; elle crée ainsi des situations propices aux échanges d'expériences personnelles autour de problèmes communs. Mais les discussions évoquées par Laura peuvent se dérouler aussi bien en l'absence du professeur

<sup>8</sup> Cette suggestion fait écho à une remarque qui nous a été faite par Christiane Rufer, enseignante neuchâteloise titulaire de classes d'accueil au niveau secondaire: un des indices les plus fiables permettant de prédire l'intégration de nouveaux élèves alloglottes dans le système scolaire de la région d'accueil serait l'intérêt qu'ils manifestent en classe pour des observations effectuées à l'extérieur.

<sup>9</sup> Certains auteurs (par exemple Nussbaum 1999) ont montré l'intérêt particulier que présentent les interactions entre apprenants.

que pendant la leçon. Le danger de la leçon est que le professeur réduise la diversité et l'originalité des expériences d'apprentissage à des modèles abstraits reconnus par l'institution, la tradition pédagogique ou ses convictions personnelles. Toutefois, une simple confrontation informelle des expériences particulières, comme elle peut avoir lieu en dehors de l'école, ne suffit pas non plus à créer par elle-même des dynamiques d'apprentissage optimales. Elle doit être fertilisée par un cadrage pédagogique, par exemple sous la forme de commentaires ou de mise en évidence des aspects les plus pertinents. C'est là que réside d'ailleurs un des points d'articulation possibles entre les deux grands domaines où s'effectue le contact entre l'apprenant et la langue cible: le domaine extra scolaire apporte des expériences que l'école met en forme par divers moyens métalangagiers<sup>10</sup>, de manière à susciter des conditions d'appropriation optimales.

## 5. Bilinguisme

On connaît la distinction classique entre bilinguismes coordonné et subordonné. Au-delà des critiques justifiées que l'on en a fait<sup>11</sup>, il subsiste parfois, chez la personne bilingue, le sentiment de l'autonomie ou au contraire de la dépendance de chaque langue par rapport à l'autre. C'est ce que suggère l'extrait NE-XI, 133-146.

- 133 Q (rire) ... oui quand vous . quand vous parlez français est-ce que vous avez l'impression de penser un petit peu autrement que quand vous parlez espagnol'
- 134 I mhm ...je pen . quand je suis arrivée oui . je je pensais toujours en . en espagnol et . oui . il y avait . j'avais l'impression qui c'était . c'était deux . c'était deux machines qui travaillaient . en même temps
- 135 Q deux . deux machines en même temps
- 136 I dans ma tête
- 137 Q la machine espagnole et la machine française
- 138 I la machine espagnol . oui oui je pouvais pas faire la séparation . mais maintenant . oui je pense que . mhm . je ne sais pas si ça a beaucoup ou non (?) à voir mais le fait de rêver . en français . par exemple . pour moi . quand j'étais en train de parler l'anglais . quand j'étais en train d'apprendre . un peu d'anglais l'anglais . j'ai rêvé en anglais j'étais très contente . mais ici c'était . ça . je pense que c'était après trois ou quatre mois que je commençais à rêver en français . et . oui . j'essaie toujours de . de . comment est-ce qu'on dit . de mettre les mots dans ma tête en français et en même temps de . euh . construire . la phrase . en français
- 139 Q oui
- 140 I oui je pense que peu à peu mais c'est . c'est beaucoup mieux . que . au début . parce que oui . quand je suis arrivée c'était toujours . très séparé . c'était . je je

<sup>10</sup> Nous prenons métalangagier dans un sens très large, qui englobe l'ensemble des cas décrits par COSTE (1985).

<sup>11</sup> Cf. GROSJEAN (1982) par exemple.

- pouvais pas; faire . faire le travail seulement . en français . je devais . mêler de l'espagnol . dans tous les moments oui
- 141 Q est-ce que vous avez l'impression qu'il y a des choses que vous ne pouvez dire . qu'en espagnol ou qu'en français'
- 142 I ... mhm ... je . je pensais ça mais . peut-être à cause de . difficultés quant à euh au début . mais . je pouvais pas parler que avec le . les . les étrangers que c'était un thaïlandais et une: . égyptienne .. et une fille de d'indonésie . une indonésienne'
- 143 Q oui (rire)
- 144 I et par exemple avec eux . je devais me plaindre de . et aussi eux . il avait besoin de . de partager le . le situation difficile qu'on avait au début . je pouvais pas le dire en en français et en espagnol pardon' alors je je je je pense que je j'exprimais beaucoup de choses
- 145 Q mhm
- 146 I par exemple avec eux je peux pas expli m'exprimer en espagnol' et maintenant on a une . on a un très bon très bon relation . je peux pas m'exprimer avec eux en espagnol alors . par exemple je dis je . je ne suis pas dans la mesure de dire . de raconter . mes expériences . ici . mhm . si je vais . raconter . des choses très importantes avec eux je peux pas le faire qu'en français . alors . peut-être bien sûr il y a des choses que je ne peux pas . mais avec eux . je n'ai que le français pour le faire

Ce passage montre comment Laura perçoit les articulations entre ses compétences en espagnol et français: interdépendantes au début (avec une dominance très nette de l'espagnol), elles paraissent s'autonomiser en se spécialisant progressivement. Autonomisation et spécialisation fonctionnelle vont ainsi de pair. C'est à travers la constitution et la stabilisation de ses réseaux sociaux (notamment pas l'établissement de relations personnelles avec d'autres étudiants non francophones et non hispanophones), par la réalisation d'activités langagières nouvelles (par exemple montrer que l'on est fâché) que Laura développe un bilinguisme de plus en plus structuré, qui l'amène à désactiver dans une certaine mesure l'une ou l'autre langue selon les circonstances.

## 6. Langues proches

Dans l'extrait suivant (NE-IX, 105-110), Laura aborde la question du lien entre difficulté d'apprentissage et proximité des langues.

- 105 Q (...) est-ce que vous trouvez que le le français est une langue difficile'
- 106 I mhm non ... (rire) je pense qu'il s'agit plutôt d'une ... comment est-ce qu'on dit ... pour nous .. les hispano .. pour les hispanophones . je pense que ... on dit . il y a je pense l'expression c'est une arme à double'
- 107 Q tranchant
- 108 I tranchant .. il y a des choses qui sont très faciles pour nous . mais quand on: . quand on n'est pas très organisé ou quand on [ne] fa . trop attention on mélange . ou on . on profite de la ressemblance français . je pense que la plupart des fautes pour nous les hispanophones . c'est parce que nous pensons mhm nous d'un côté nous ne savons pas parfois exploiter . bien . les faits de cette ressemblance et d'autre côté euh on abuse (?) . on ne sait pas comment est-ce que je peux profiter les faits d'avoir des mots qui se ressemblent . et d'autre côté on . quand on se

rend que tous les mots se ressemblent . on veut inventer des expressions . n'importe comment

- 109 Q mhm mhm
- 110 I et je pense que c'est ça qui rend . difficile . le français pour nous (...)

Laura perçoit les ressemblances entre français et espagnol comme une arme à double tranchant. Ou comme un avantage potentiel, qui requiert cependant une méthode encore à définir. Tout le monde connaît la méthode consistant à supprimer la voyelle finale des mots italiens ou espagnols pour «obtenir» un mot français (ou inversement). Laura rêve sans doute d'une méthode plus appropriée, qui d'ailleurs ne se limiterait pas nécessairement au lexique. Il y a là un sujet de réflexion pour l'analyse contrastive, qui devrait définir ses objectifs en termes opérationnels plutôt que descriptifs<sup>12</sup>. Quitte à favoriser l'occurrence de certains types d'erreurs, prix à payer pour disposer de solutions certes approximatives mais efficaces pour résoudre provisoirement et dans l'urgence certains problèmes de communication.

Dans le passage suivant, Laura aborde un des aspects du français qui pose incontestablement le plus de problèmes aux hispanophones apprenant le français.

- 179 Q vous pensez que la . qu'est-ce qui est en fait le plus difficile en français pour vous
- 180 I la prononciation
- 181 Q la prononciation . je pensais que vous alliez dire ça hein
- 182 I oui parce qu'à l'écrit .. c'est . c'est . oui j'ai j'ai des problèmes mais . je sais que je peux corriger . mais au moment de parler c'est .
- 183 Q et puis . euh vous trouvez que c'est difficile aussi de comprendre ce que les gens disent quand ils parlent'
- 184 I oui . quand je suis arrivée . les les premiers jours ici . euh j'étais un peu frappée parce que . les la prononciation . d'ici euh est très différent de celle de la de . fribourg pour moi
- 185 Q mhm mhm
- 186 I et quand j'écoutais une personne qui parlait à l'étage . je ne . j'écoutais seulement un . un son . un son . une seule émission
- 187 Q mhm mhm
- 188 I mais je n'arrivais pas à . découper les mots . c'était pour moi seulement un . une seule émission'

La difficulté de la phonologie du français pour un apprenant hispanophone s'explique par de grandes différences à la fois entre les systèmes (par exemple l'espagnol ne compte que 5 voyelles), et entre les règles phonotaxiques (par exemple la plupart des mots portent un accent, dont la place a une fonction distinctive). Elle est accentuée par le contraste avec le français écrit, dont l'orthographe étymologisante rappelle souvent la forme d'un mot espagnol plus ou moins équivalent.

<sup>12</sup> Cf. JEANNERET (2000).

Cette difficulté de la phonologie se répercute sur l'interprétation socio- et géolinguistique des formes non standard. Le problème de l'alloglotte est en effet l'attribution causale de ce qu'il perçoit et catégorise comme variation. Il s'agit d'abord pour lui de se construire des unités de référence stables. Par exemple la voyelle nasale [õ]. Puis de décider si une occurrence donnée coïncide ou non avec cette unité de référence. Et dans le cas où il n'y a pas de coïncidence, il doit attribuer la différence à une variation individuelle, contextuelle, stylistique, régionale ou sociale. Chacune de ces étapes supposant un apprentissage relativement délicat et présentant en conséquence un risque d'erreur assez élevé, il n'est pas surprenant que l'ensemble du processus pose problème. De ce point de vue l'écrit est plus facile, les unités de référence étant d'emblée stabilisées grâce à leur forme graphique<sup>13</sup>. Quant à la difficulté de la segmentation, elle est liée à la stabilisation des unités de référence.

Ce problème des références se pose dans tous les domaines de la communication verbale. Quand nous communiquons, nous sommes à tout moment amenés à évaluer des écarts. Ces évaluations supposent que nous distinguons entre système et norme, ou entre erreur et choix stylistique. On sait que de telles évaluations jouent un rôle décisif dans tout ce qui a trait à la métacommunication (comme nous l'avons vu ci-dessus à propos de la plaisanterie), ainsi que lors des processus de reconstitution des informations implicites (maximes de Grice par exemple).

## 7. Pour conclure

Arrivé au terme de ces commentaires, on peut s'interroger sur la représentativité du récit de Laura. Je présume que toute personne ayant appris une langue seconde dans un contexte homoglotte se retrouvera au moins en partie dans les paroles de Laura. Les différences devraient apparaître plutôt dans les méthodes ou les stratégies utilisées pour surmonter les obstacles rencontrés en cours de route. On peut également s'interroger sur l'existence d'une spécificité helvétique. Il est en effet probable que Laura aurait suivi une trajectoire analogue si elle était allée en France ou en Belgique. Mais il était important, nous semble-t-il, de s'intéresser aux apprenants en tant qu'ils se situent dans un contexte déterminé, quel qu'il soit. L'apprentissage d'une langue seconde est en effet un phénomène éminemment social<sup>14</sup>. Aussi bien les apprentissages partiels (un nouveau mot par exemple) que l'apprentissage considéré dans sa globalité

<sup>13</sup> Cette remarque perd de sa pertinence lorsque les langues concernées utilisent des systèmes d'écriture différents.

<sup>14</sup> Cf. par exemple GAJO & MONDADA (2000).

apparaissent comme autant de réponses à un ensemble de circonstances sociales qu'il est important de connaître lorsque l'on prétend étudier non pas l'apprentissage en soi, mais l'apprentissage de quelque chose à telle fin et dans telle situation<sup>15</sup>.

## Bibliographie

- BANGE, P. (1992): «A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles», *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)* 1, 53-85.
- COSTE, D. (1985): «Métalangages, activité métalinguistique et enseignement / apprentissage d'une langue étrangère», *DRLAV*, 32, 63-92.
- DABÈNE, L. (1994): *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Vanves, Hachette.
- GAJO, L., MONDADA, L. (2000): *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*, Fribourg, Presses universitaires de Fribourg.
- GROSJEAN, F. (1982): *Life with two languages. An introduction to bilingualism*, Cambridge and London, Harvard University Press.
- JEANNERET, Th. (2000): «Diversité des langues, diversité des descriptions grammaticales: approche plurielle de la pronominalisation en français», *TRANEL* 31.
- KILANI-SCHOCH, M. (1992): «Il fait beau aujourd'hui. Contribution à l'approche linguistique des malentendus culturels», *Langue, littérature et altérité*, Lausanne, Institut des langues et des sciences du langage, Université, 127-154.
- NUSSBAUM, L. (1999): «Emergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère», *Langages*, 134, 35-50.
- SCHUTZ, A. (1987): *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*, Paris, Klincksieck.

<sup>15</sup> Les critiques et les suggestions de Thérèse Jeanneret m'ont permis d'améliorer la qualité d'une première version de cet article.