

Traitement des déviations au-delà du domaine morpho-syntaxique dans l'enseignement des langues étrangères

Gérard Merkt
Institut de linguistique
Université de Neuchâtel

Les deux axes de la déviance

Tout système linguistique a tendance à se poser comme norme. Toute pratique linguistique comporte un risque de déviance. Dans cette tension entre le système et sa pratique se joue le destin des langues, à la fois conservatrices et ouvertes au changement. Révélatrice de la rupture par rapport à la norme, la déviance est dans l'histoire des langues l'agent principal du renouvellement.

Dans un premier temps, la rupture de la norme est généralement sanctionnée comme infraction, comme erreur. Rarement, la déviance s'entoure de connotations positives liées à l'exercice de la liberté, à l'esprit d'aventure. Cependant c'est bien sur deux axes opposés que doit se mesurer la déviance: soit comme dépassement de la norme - elle est alors porteuse de l'innovation -; soit comme réduction de la norme - elle révèle alors l'inaccomplissement.

Le contact de langues est en général l'histoire d'un enrichissement réciproque. L'apprentissage des langues est en revanche l'histoire d'un combat contre l'inaccomplissement.

En effet, les mécanismes naturels de l'acquisition mettent en oeuvre diverses formes de réduction telles que la simplification, la surgénéralisation, le transfert de structures empruntées à la langue maternelle...

Il n'est dès lors pas surprenant qu'au cours de sa brève histoire, la linguistique appliquée à la didactique des langues étrangères se soit principalement préoccupée des déviations sous l'aspect de l'inachèvement en s'attachant en priorité à la description des erreurs, à la recherche de leurs causes et des moyens de les surmonter.

L'idée que les erreurs étaient liées aux effets interférentiels de la langue maternelle ou d'autres langues étrangères a produit dans les années

70 les travaux qui, sous l'étiquette d'"analyse des erreurs" se sont appliqués à l'analyse contrastive des langues.

L'idée que l'erreur révélait un stade intermédiaire dans la construction d'une compétence en L2 a produit les travaux sur la notion d'interlangue.

Ces approches différentes ont induit, face aux erreurs des apprenants d'une langue étrangère, des attitudes qui vont de l'intransigeance provoquant l'acharnement pédagogique pour les éradiquer jusqu'à la tolérance bienveillante, l'erreur étant sentie comme un passage obligé dans le processus d'acquisition d'une deuxième langue.

Bref, autour de la notion de déviance, il serait possible de construire toute l'histoire de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues.

Ceci n'est toutefois pas notre propos.

L'émergence d'une linguistique du discours

Nous avons tenu à évoquer brièvement ces travaux parce qu'ils se sont presque exclusivement cantonnés aux domaines de la morpho-syntaxe et que nous nous proposons, dans la présente contribution, d'élargir le débat en montrant quel apport certains domaines de la linguistique tels que la pragmatique, l'approche socio-linguistique ou la linguistique de textes peuvent faire à la description et au traitement des déviances dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Les révolutions en didactique des langues étrangères sont comparables à des révolutions de palais. Elles sont fomentées par des groupuscules d'agitateurs, recrutés dans les milieux universitaires où la recherche de l'innovation constitue une nécessité institutionnelle.

Dans le monde de l'École, c'est rarement la base qui provoque les changements. Les enseignants sont en priorité préoccupés de gérer au mieux leur vécu quotidien. Et même si elle n'est pas toujours exempte de frustration, l'expérience pédagogique acquise et renforcée au fil des années constitue un outil suffisamment fiable pour la conduite de l'enseignement. Les enseignants sont certes prêts à des ajustements ponctuels, mais en général peu disposés aux remises en question fondamen-

tales. Cette attitude découle en bonne partie d'une pression institutionnelle qui demande aux enseignants d'exécuter des instructions didactiques et méthodologiques, de réaliser des programmes scolaires et de gérer des moyens d'enseignement plutôt que de se poser des questions sur le sens et l'effet de l'action pédagogique, sur les instruments et les méthodes à disposition pour l'exercice de leur profession, cet aspect étant confié à des institutions spécialisées telles que les Centres de recherche pédagogique qui se sont créés au cours des dernières décennies et dont l'importance ne cesse de croître.

Aussi est-ce généralement à l'aune des générations qu'il faut mesurer les effets des révolutions pédagogiques.

Il en va ainsi de la révolution dite "communicative". Des enquêtes récentes montrent qu'en dépit des principes de cette nouvelle approche, c'est encore et toujours la grammaire qui constitue la base de l'action pédagogique. Une recherche conduite en RFA révèle que ce n'est pas moins de 60% du temps scolaire qui est consacré à la grammaire dans l'enseignement des langues.

De plus, l'ensemble des acteurs impliqués, à savoir aussi bien les enseignants que les apprenants, sont convaincus du bien fondé d'une approche basée sur l'étude des aspects purement formels de la langue.

U. Bliesener (1987) rend bien compte de cette situation de l'enseignant quand il écrit:

"Es ist schon merkwürdig, dass man einerseits einen in sich stimmigen Text verlangt- sich selber aber mit seinem Korrekturinstrumentarium nicht über Grenzen des Satzes hinauswagt. Angemerkt werden nur Rechtschreibfehler und lexico-syntaktische Verstöße. Die sind zugleich auch leichter zu beurteilen, zu bewerten und zu zählen, als etwa der Duktus eines Schülertextes, die Entfaltung und Entwicklung des Themas, die Stringenz der Argumentation, das Geschick in der Verbindung von Sätzen zu Abschnitten und von Abschnitten zu längeren Einheiten, in denen die gedankliche Struktur durch eine äussere Gliederung sichtbar gemacht wird."

Peu d'attention est en effet accordée aux fonctions communicatives, à l'organisation du discours selon des catégories pragmatiques. L'intérêt est

focalisé sur les phénomènes morpho-syntaxiques détachés de tout contexte social et culturel. On ne s'intéresse pas davantage à l'organisation des constituants linguistiques en un texte qui obéit à ses lois de structuration propres. Bref, dans la pratique courante de l'enseignement, tout se passe comme si les compétences pragmatique et textuelle des apprenants étaient des données de base, acquises à l'occasion de l'apprentissage de la langue maternelle et naturellement transférables sur n'importe quelle autre langue seconde.

Cette situation se reflète bien évidemment dans les pratiques d'évaluation et dans les techniques de correction.

Pratiques de l'évaluation dans le monde scolaire

Dans les pages qui suivent, nous nous proposons d'analyser des éléments d'un corpus de documents écrits produits en langue allemande par des élèves d'un gymnase francophone de Suisse romande. Nous nous attacherons plus particulièrement aux déviations qui traditionnellement échappent à l'attention de l'enseignant, préoccupé des seuls faits morpho-syntaxiques et qui par conséquent ne font l'objet d'aucune attention didactique ni d'aucune action correctrice. Nous nous interrogerons enfin sur les possibilités de développer chez l'enseignant une aptitude à diagnostiquer les déviations au-delà du domaine morpho-syntaxique et sur les instruments propres à fonder une action thérapeutique efficace.

Si l'on proposait le document suivant à des enseignants d'allemand, pour qu'ils en relèvent les faiblesses, il ferait sans doute l'objet d'annotations concernant tous les segments marqués en caractères gras :

Mit diesen Fotos will uns der Photograph zeigen, wie die Industrie gewechselt hat. Die alte Betriebe brauchten viele Menschen und jetzt werden diese mühsamen **Arbeitsstellen** von den Computern ersetzt. Es ist ein wenig schrecklich. Mit diesem Fortschritt gibt es wenig **Arbeitsstellen** und natürlich mehr Menschen, die arbeitslos sind. Ich bin sicher, dass man in einigen Betrieben sagt: "Herr Müller, es tut mir leid aber wir haben zwei Computer gekauft und wir brauchen ihnen nicht mehr weil was sie machten von einem Computer ersetzt worden ist. Ich glaube dass, man nichts machen kann, weil wir die Chefs von diesen Betrieben nicht sind. Sie

wollen viel Zeit sparen und es ist die beste Lösung. Das **grosste** Problem ist, dass die anderen Betriebe, die die gleichen **Artikeln** machen, den Fortschritt folgen müssen sonst könnten sie ihren Türen schliessen.

La copie de cet élève serait en quelque sorte passée à travers un filtre qui sanctionnerait tout ce qui relève de la morphologie, de la syntaxe, de l'orthographe, du lexique. Le filtre laisserait en revanche de côté les aspects qui relèvent de l'organisation logico-sémantique du texte et dont nous aimerions relever ici quelques faiblesses.

La première phrase du texte thématise les changements qui sont intervenus dans le monde industriel. Le lecteur s'attend dès lors à une mise en opposition sur l'axe chronologique de deux états de fonctionnement, ce que la deuxième phrase de la copie tente d'ailleurs effectivement de réaliser. Les moyens mis en oeuvre apparaissent toutefois inadéquats. L'état antérieur est signalé par l'adjectif "alt" et l'utilisation du prétérit "brauchten", ces marques s'opposant à "jetzt" et au recours au présent ("werden ...ersetzt") dans la seconde partie de la phrase. Si l'opposition des temps verbaux est conforme aux normes, dans la mesure où elle est justifiée par des références chronologiques explicites, l'opposition "alte Betriebe" et "jetzt" apparaît en revanche comme boiteuse et déviante par rapport aux usages qui ont cours dans l'organisation du type textuel illustré ici. Il aurait fallu construire la phrase sur une opposition d'unités linguistiques appartenant à la même catégorie sémantique, du type "autrefois - de nos jours" ou bien "au temps de... - à notre époque".

Par ailleurs, l'auteur du texte utilise de façon déviante le déterminant "diese". En effet celui-ci ne se justifie que s'il fait allusion à un référent explicitement mentionné préalablement, mais qui dans notre texte ne figure nulle part.

Faute de temps, nous allons suspendre ici l'analyse détaillée phrase par phrase des imperfections du document pour ne retenir que les plus caractéristiques parmi celles qui échapperaient au regard critique des enseignants. Et tout d'abord les rapports entre les constituants anaphoriques dans les deux phrases suivantes :

Ich bin sicher, dass man in einigen Betrieben sagt: "Herr Müller, es tut mir leid, aber wir haben zwei Computer gekauft...."

Avec le pronom "man", le discours se situe à un niveau de généralité qui est aussitôt démenti par l'apparition de la première personne (es tut mir leid), renvoyant au "je" du narrateur. Or, "je" représente dans le contexte une instance (chef du personnel ou directeur de l'entreprise) qui prononce le discours annoncé dans le segment "in einigen Betrieben". Cette discrédance, pour mineure qu'elle puisse paraître, constitue toutefois un affaiblissement de la cohérence interne du texte qui mérite d'être corrigé.

Une autre maladresse qui échapperait sans doute à la perspicacité du correcteur, nous la trouvons dans la phrase:

Das grosse Problem ist, dass die anderen Betriebe, die die gleichen Artikel machen, dem Fortschritt folgen müssen, sonst könnten sie ihre Türen schliessen.

Le connecteur argumentatif "sonst" dont l'auteur du texte s'est servi ici ne correspond pas aux normes et perturbe la compréhension du message, le lecteur se voyant contraint de replacer les éléments argumentatifs dans leur rapport logique naturel pour assurer une réception correcte du texte.

Les difficultés pour l'enseignant

Nous allons interrompre ici l'analyse détaillée de cette copie d'élève pour nous livrer à un premier constat:

Les critères de correction traditionnellement appliqués par les enseignants aux productions écrites de leurs élèves laissent de côté des aspects importants de la compétence des apprenants d'une langue étrangère. Cet état de fait entraîne des conséquences néfastes. En effet, la correction ne s'attachant qu'aux éléments formels de la langue, elle tend à isoler les règles morpho-syntaxiques de leurs fonctions communicatives. L'apprenant a, de ce fait, tendance à considérer que son effort d'apprentissage doit se limiter à ces domaines privilégiés et à négliger d'autres aspects importants de la construction de sa compétence en L2.

Il faut bien avouer que la tâche de l'enseignant n'est pas aisée. Si les fautes de morpho-syntaxe sautent en quelque sorte aux yeux, en revanche les défauts relatifs à la construction du texte, à sa conformité aux marques qui déterminent les variétés textuelles, aux éléments qui en assurent la cohérence (enchaînements anaphoriques) ou qui en déterminent la structure logique (connecteurs argumentatifs, marques temporelles, quantificateurs...) ne sont pas toujours perceptibles au premier coup d'oeil.

Si les malformations morpho-syntaxiques se laissent diagnostiquer plus aisément que les malformations au niveau du texte, c'est que les concepts normatifs qui les sous-tendent participent d'une logique différente. Comme le dit P. Sieber (1992):

"In grammatischen oder sprachsystematischen Normen wird der Korrektheitsbegriff dichotomisch in "richtig/falsch" gefasst, in sprachpragmatischen Normen oder Sprachgebrauchsnormen hingegen skalar in einer Bandbreite "angemessen/unangemessen".

En effet, dès qu'on se situe sur une échelle scalaire où l'appréciation fait intervenir la notion de + ou - approprié, il est plus difficile de rendre compte de la nature des malformations.

Derrière le malaise que l'on éprouve au décodage, il n'est en effet pas toujours aisé de mettre le doigt sur la transgression, comme l'illustrent les deux exemples suivants:

Heute sind die Arbeitslosen nicht selten und alle Länder haben Wirtschaftsprobleme.

L'adverbe "nicht selten" relève de la catégorie temporelle, or c'est un quantificateur que l'on attendait dans ce contexte à savoir "zahlreich".

Dans l'exemple suivant, c'est une relation logique qui a été mal établie:

Natürlich sind diese Leute nicht zufrieden, so dass sie auf die Strasse gegangen sind.

Par l'emploi de "so dass" les rapports de causalité se trouvent inversés. L'ordre normal serait rétabli par l'emploi de la subjonction "da".

Plus difficiles à détecter sont bien évidemment les déviances liées à l'absence. Le lecteur du texte suivant sent obscurément qu'il ne correspond pas aux normes d'un récit bien formé:

... Neugierig fragte sie, was ist der Inhalt? "Da sind Goldo und Micki" erklärte der Junge stolz. Die Stewardess glaubte, dass es sich um ein Spielzeug handelte und wollte gern in die Schachtel blicken. Der Junge hatte den Karton geöffnet und zwei Mäuse sprangen heraus. Sie verschwanden unter den Sitzen. Es gab eine grosse Panik bei den Reisenden. Der Kapitän befahl,....

L'auteur a fait l'impasse des référents temporels, ce qui empêche d'identifier ce texte comme relevant de la variété narrative. La correction consisterait en premier lieu à introduire des marqueurs temporels:

... Neugierig fragte sie, was ist der Inhalt. "Da sind Goldo und Micki" erklärte der Junge. Die Stewardess glaubte **zuerst**, dass es sich um ein Spielzeug handelte und wollte gern in die Schachtel blicken. Aber **kaum** hatte der Junge den Karton geöffnet, **da** sprangen zwei Mäuse heraus. Sie verschwanden **gleich** unter den Sitzen. **Da** gab es eine grosse Panik bei den Reisenden. Der Kapitän befahl,....

Le travail diagnostique ne permet pas toujours d'opérer avec des outils simples tels que la transgression ou l'absence. La réalité se révèle souvent plus complexe que les instruments d'analyse que l'on se donne pour la saisir, comme l'illustre l'exemple suivant:

"Wir gehen durch eine Wirtschaftskrise und es gibt viele Leute, die ihre Arbeit verloren haben und sie sind nicht zufrieden, weil sie eine Familie haben und sie brauchen Geld um zu leben."

Pour l'auteur de ce texte, "und" est une sorte d'archiconnecteur chargé de remplir toutes sortes de fonctions qu'il s'agit, dans un premier temps d'identifier correctement. Mais en même temps, on trouve des infractions sur les conditions d'emploi de "und" au niveau syntaxique. La dernière phrase introduite par "und" est coordonnée au segment "und sie sind nicht zufrieden" en raison de la place qu'occupe le verbe; du point de vue logique, cette phrase devrait cependant être coordonnée au segment

introduit par "weil" (weil sie eine Familie haben) et la position du verbe devrait alors l'indiquer clairement en prenant la dernière place ("und Geld brauchen").

Les trois racines du mal

Nous allons interrompre ici l'analyse de faits déviants dont fourmillent les travaux d'élèves, pour nous livrer à quelques réflexions sur les moyens dont dispose l'enseignant pour fonder une action diagnostique et thérapeutique cohérente et efficace.

La première constatation qu'il convient de faire, est l'absence quasi totale d'une didactique des aspects discursif et macro-textuels du langage dans les moyens d'enseignement disponibles sur le marché de l'édition scolaire. La grammaire et le vocabulaire constituent toujours le plat de résistance, certes agrémenté de quelques éléments "communicatifs", à savoir des répertoires de moyens d'expression pour la réalisation d'actes de langage. Cependant, à ma connaissance, il n'existe à l'heure actuelle qu'un seul manuel pour l'enseignement de l'allemand langue 2, "Mit Erfolg zum Zertifikat Deutsch", qui tente timidement de dépasser les limites de la phrase en prenant en compte l'organisation macro-structurelle de textes complexes.

La deuxième difficulté relève de carences dans la formation des enseignants de langue. Elle s'explique par le fait que les théories linguistiques intègrent mal les préoccupations spécifiques des enseignants. Ce malaise est parfois ressenti par les linguistes eux-mêmes. Ainsi M.J. Reichler-Béguelin (1992) lorsqu'elle écrit:

L'analyse des "erreurs" et des faits déviants concerne de près les enseignants de langue, qui, dans les travaux de linguistique reposant sur des exemples stéréotypés et fortement idéalisés, trouvent difficilement de quoi affiner leurs diagnostics relatifs aux productions d'élèves: d'abord parce que le matériau langagier non standard n'est pas souvent pris en compte dans ces travaux; ensuite, parce que les linguistes n'introduisent que de manière sporadique une réflexion sur les jugements d'acceptabilité qui sous-tendent et infléchissent leurs démonstrations.

Or, le problème principal des enseignants est précisément de comprendre d'une part pourquoi et comment tel énoncé ressenti comme déviant a pu être produit par l'élève, quelle est en fin de compte sa "grammaire" propre, d'autre part pour quelles raisons cet énoncé en vient à être reçu, au décodage, comme une anomalie."

Si l'enseignant éprouve des difficultés à affiner ses pratiques d'évaluation des productions de ses élèves, faute de pouvoir s'appuyer sur une théorie linguistique appropriée, il éprouve des difficultés comparables à fonder une action didactique cohérente. En effet, la didactique des langues vivantes s'est cantonnée, avec la théorie des quatre compétences de base (compréhension auditive et écrite, expression orale et écrite), sur une action qui demeure située au niveau de la phrase. Il est hautement souhaitable qu'elle explore des horizons nouveaux en ménageant des espaces à d'autres compétences de base telles que celles, par exemple, que J. Schlissinger (1993) définit en ces termes:

"La compétence grammaticale: la correction de la forme, sans laquelle la communication est difficile et ses conséquences immédiates risquées.

La compétence discursive, liée à la nature du texte. Son genre, les conventions qui le règlent, sa structure, sa cohérence.

La compétence fonctionnelle: la réponse aux objectifs de la communication, l'adéquation au rôle.

La compétence socio-linguistique, c'est-à-dire l'acceptabilité dans la situation de communication, dans le contexte social donné."

Quels remèdes?

En l'absence de théories linguistiques et didactiques, en l'absence aussi de moyens d'enseignement adéquats, il n'est certes pas évident de fonder une pratique pédagogique innovative. Néanmoins l'enseignant n'est pas entièrement dépourvu de toute aide. Aussi bien la linguistique que la didactique des langues lui fournissent des éléments précieux pour construire une action diagnostique et thérapeutique efficace, basée sur l'observation et la production.

Le premier de ces deux volets mérite une attention particulière. On a en effet trop négligé la capacité d'observation et d'analyse des apprenants,

en leur servant des objets prédigérés, en leur faisant appliquer des règles abstraites, au lieu de stimuler leur attention par l'observation guidée de textes concrets.

Des instructions précises du type: "Relevez dans le texte suivant les moyens linguistiques qui servent à exprimer la causalité", ou bien "de quels moyens d'expression l'auteur se sert-il pour assurer l'enchaînement chronologique des faits?" favorisent l'engagement personnel de l'apprenant, l'aident à construire par imitation ses propres techniques d'apprentissage, et le rendent autonome.

Toutefois, l'observation seule ne suffit pas; elle doit être suivie d'une phase de production, permettant à l'apprenant de créer à son tour des textes conformes aux modèles qu'il vient d'analyser, car pour être efficaces, ces essais de production doivent être en rapport étroit avec les phénomènes observés. Ils doivent être guidés par des consignes d'écriture précises proposant des objets thématiques et imposant un cadre formel au texte à produire, dans l'esprit des pratiques pédagogiques de Descombes Denervaud/Jespersen (1991) qui demandent "aux étudiants de choisir et de réorganiser des énoncés préconstruits, afin de les faire fonctionner dans une nouvelle orientation discursive". L'écriture sera de ce fait orientée vers une forme textuelle déterminée pour la réalisation de laquelle l'apprenant devra mettre en oeuvre des moyens d'expression comportant des traits spécifiques. C'est sur ceux-ci que portera l'évaluation de l'enseignant, permettant à l'apprenant de centrer son effort d'apprentissage sur un secteur clairement défini et de développer sa compétence dans une direction bien ciblée.

En proposant à l'apprenant des tâches cohérentes qui lui permettent, en combinant observation et création, d'affiner sa propre production, on le rendra autonome et performant. On pourra provoquer cette rencontre heureuse des efforts de l'enseignant et des aspirations de l'apprenant qui, selon A. Schunck (1992), ne se réalise pas aisément, mais qui constitue la condition de base de tout succès pédagogique:

"Die unterrichtlichen Bemühungen des Lehrers führen nicht direkt zu den erwünschten Verhaltensweisen, sondern sie werden gefiltert und beurteilt durch die Kognitionen, Interessen, Gefühle und Wertvorstellungen des Schülers. Wenn Schüler ihrerseits Lehr-

Lern-Prozesse als nicht für sich handlungsrelevant empfinden, dann muss der Erfolg pädagogischen Handelns als bedroht angesehen werden."

La didactique du français langue maternelle a produit de nombreux travaux qui s'appuient sur une linguistique du discours et qui intègrent les dimensions pragmatiques du langage. La didactique des langues étrangères en revanche reste prisonnière d'une tradition qui place la morphosyntaxe au premier plan de ses préoccupations.

Il est temps qu'elle s'ouvre à d'autres dimensions et qu'elle s'inspire des pratiques qui ont permis à l'enseignement de la langue maternelle d'élargir le champ de son action didactique.

Il y a là un secteur de coopération et d'échange d'expériences qui permettrait de développer une fructueuse intégration pédagogique des langues maternelle et secondes, dont E. Roulet (1980) laissait entrevoir les avantages, mais qui depuis la parution de son ouvrage n'est guère parvenu au stade des réalisations concrètes.

Bibliographie

- BLIESENER, U. (1987): "Textaufgabe Englisch: Abschaffen? Verändern? Verbessern?", *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 4, 230-231.
- DESCOMBES DENERVAUD, M., JESPERSEN, J. (1991): "Argumenter, c'est bien placer ses mots!", *Cahiers de la Faculté des Lettres* 2, Université de Genève, 29-35.
- EICHHEIM, H., STORCH, G. (1992): *Mit Erfolg zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache*, München, Klett.
- REICHLER-BÉGUELIN, M.-J. (1992): "L'approche des "anomalies" argumentatives", *Pratiques* 73, 51-78.
- ROULET, E. (1980): *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*, Paris, Hatier.
- SCHLISSINGER, J. (1993): *L'aventure multilingue*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.
- SCHUNCK, A. (1992): "Strukturelle Analyse von Schülerurteilen zu komplexen Lehr-Lern-Arrangements", *Unterrichtswissenschaft, Zeitschrift für Lernforschung* 4, 325-343.
- SIEBER, P. (1993): "Sprachfähigkeiten von MaturandInnen und StudienanfängerInnen", *Bulletin CILA* 57, 159-177.