

# Construction de pratiques discursives dans l'apprentissage d'une langue étrangère: l'exemple de la stratification des informations et gestion de discours<sup>1</sup>

**Matthias MARSCHALL**

Université de Genève, Suisse

The goal of foreign language teaching (German for French-speaking learners) is to enable the pupil to act in communicational situations. This article tries to describe the emergence of practises learners create in order to respond to communicational needs. Therefore we do not compare the learner's production to normative standards of the foreign language, but we consider these productions as complete speech acts in which learners create those linguistic tools they need in two text production settings. Our analysis is focussed on two linguistic structures, i.e. relative clauses and the distribution of discourse in narrative texts. These structures are not explicitly asked by the experimental setting, but systematically considered as being necessary to fulfil the text production task.

## Introduction

Les objectifs pour l'enseignement des langues étrangères mettent systématiquement l'accent sur l'acquisition d'une pratique: l'élève doit être en mesure de pratiquer la langue enseignée, c'est-à-dire il doit savoir «agir dans des situations de communication en allemand»<sup>2</sup>. Aussi évidente que cet objectif puisse paraître, les objets d'enseignement n'y répondent que partiellement. Là où il est le mieux défini, l'objet de l'enseignement d'une langue étrangère est de l'ordre du savoir, de la transmission d'un savoir sur la langue, non pas de l'ordre de la pratique, de l'utilisation de cette langue. La connaissance des ou-

---

1 Je tiens à remercier les évaluateurs anonymes de la revue dont les remarques critiques m'étaient précieuses.

2 DEP 2000: Allemand, p. 4. On trouvera des formulations comparables dans les objectifs pour l'enseignement secondaire, également pour d'autres langues (Puren, 1988:76ss.)

tils langagiers qui existent dans la langue cible<sup>3</sup> serait alors la condition pour leur utilisation par les élèves dans des actions langagières dans cette langue. L'évaluation se fait par le contrôle des outils langagiers utilisés par les élèves et leur conformité avec la norme de la langue cible. L'élève se trouve alors nécessairement dans une position déficitaire qu'il va réduire en avançant dans l'apprentissage de la langue, mais dont le principe reste indépassable. Les énoncés en langue étrangère sont ainsi considérés comme déficitaires par principe, et non pas – comme ce serait le cas pour un énoncé en langue maternelle – comme expression efficace de l'intention du locuteur. Dans notre contribution, nous nous proposons de considérer systématiquement les énoncés en langue étrangère comme traces de la réalisation d'un acte de langage, et nous tentons de faire abstraction de la conformité ou la distance par rapport à la norme cible, pour mieux pouvoir apprécier l'activité que dévoile l'utilisation particulière des outils langagiers.

De cette manière, je me positionne dans une perspective cognitiviste: l'apprenant réorganise son savoir par et à travers l'appropriation d'une langue étrangère. Loin d'emmagasiner passivement (par exemple par pure répétition de structures ou de mots) les objets qu'on lui présente dans le cadre de l'enseignement, il agit sur les données pour se les approprier – du moins, cette activité de la part de l'apprenant est nécessaire pour que l'apprentissage soit durable, l'apprentissage par cœur de listes (alphabétiques de surcroît) en est un exemple saillant: efficace pour une préparation à court terme, cet apprentissage s'efface une fois l'échéance passée. On pourrait être tenté d'attribuer ces effets à la différence entre 'apprentissage' et 'acquisition'<sup>4</sup>. L'inconvénient de cette opposition est son fondement sur les résultats obtenus par les apprenants: qu'une notion soit acquise ou seulement apprise, se manifeste – dans cette approche – dans l'utilisation correcte ou systématiquement correcte des formes concernées<sup>5</sup>. Si l'on tient compte des erreurs que tout locuteur (également de langue maternelle) risque de faire, la différence

---

3 Nous parlons de «langue cible» ou de «norme cible» pour désigner la langue/norme qui est visée par l'enseignement, indépendamment de son statut précis (langue étrangère, langue seconde, seconde langue, troisième langue ...).

4 Cette opposition, introduite par Krashen (1981), est notamment exploitée dans Diehl e.a. 2000 et dans les recommandations pour l'enseignement de l'allemand qui ont été formulées par la même équipe de recherche (Recommandations 1998).

5 Il s'agit avant tout d'une distinction quantitative (Clahsen, e.a. 1983): une notion serait alors acquise au moment où les formes concernées sont utilisées correctement dans la plupart des contextes. Diehl e.a. (2000:38) critiquent cette position, en insistant sur le fait que seule une étude longitudinale permettrait de dire si une notion est acquise ou non. Dans cette optique, la distinction 'appris' vs. 'acquis' concorde avec le passage de la mémoire à court terme à la mémoire à long terme sans que l'on sache si le contenu subit une modification.

entre ‘apprentissage’ et ‘acquisition’ ne devrait pas dépendre de la seule performance observable: c’est bien pour cela que l’on considère facilement qu’un locuteur commet une erreur, un lapsus lorsqu’il parle sa langue maternelle: il bénéficie de la supposition de sa compétence langagière, tandis que, en langue étrangère, il est plus périlleux de tenter des jeux de mots par exemple – l’énoncé sera plus facilement considéré comme faux.

Si cette opposition veut refléter une réalité dans l’appropriation d’une langue étrangère, il faut qu’elle soit indépendante de l’observation des productions, qu’elle se base sur un critère qui permette de considérer certaines productions d’un apprenant comme des erreurs, des lapsus en partant de l’idée qu’il ait acquis – malgré une production non conforme à la norme cible – la notion sous-jacente. Wode illustre ce qui se passe lors de l’acquisition d’une langue maternelle par le schéma suivant:

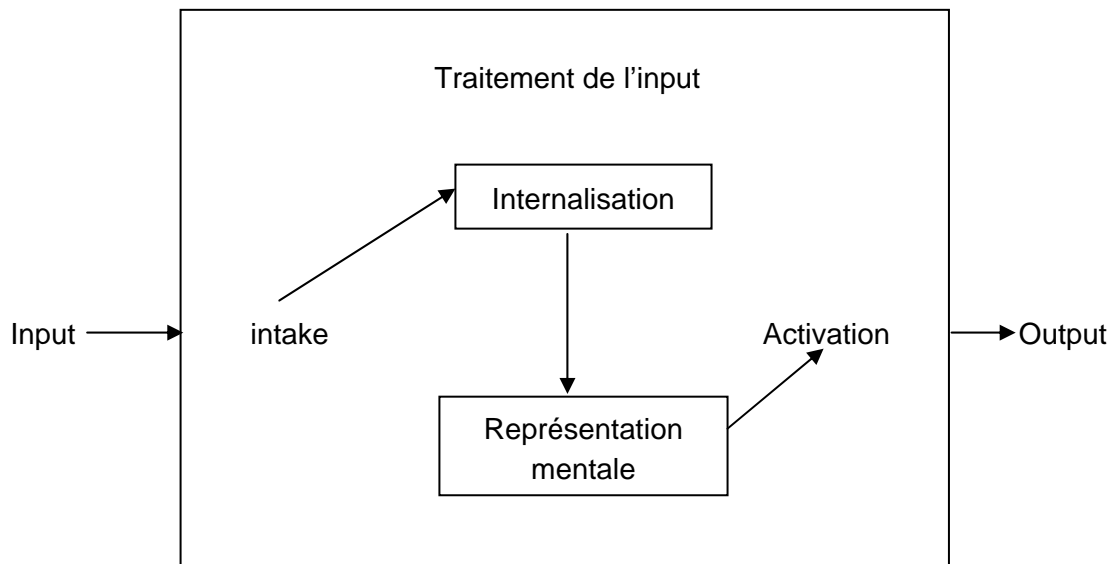


Fig. 1: Trois aspects du traitement de l’input<sup>6</sup>

Ce schéma montre que la production d’un énoncé (ou l’interprétation de l’énoncé d’autrui) dépend de l’activation d’une représentation mentale dont rien ne permet de croire qu’elle soit identique à une règle grammaticale – en langue première pas plus qu’en langue étrangère. L’apprenant construit sur la base de son expérience avec la langue cible (*intake*) une représentation mentale du fonctionnement de la forme concernée. C’est cette représentation qui guide sa construction et son interprétation d’un énoncé. C’est à partir de cette perspective qu’il n’est pas satisfaisant d’évaluer les productions d’apprenants d’une langue étrangère en termes de conformité avec la norme cible. Dans un processus d’appropriation, il est tout à fait concevable qu’un

6 L’illustration et la légende suivent la présentation dans Wode (1993:45). Wode utilise «Aufnahme» pour le terme ‘intake’ de Corder (1967).

apprenant produise des énoncés dans la logique de la langue<sup>7</sup> cible bien avant de pouvoir se conformer à sa norme. Et cette situation peut durer un certain temps. Construire une représentation dans la logique de la langue cible constitue une étape importante dans l'appropriation. Ce n'est que sur cette base qu'une explication grammaticale puisse être efficace.

Il est difficile d'obtenir des données qui témoignent de ce processus d'appropriation dans le cadre de l'enseignement scolaire d'une langue étrangère. Qu'est-ce qu'un élève fait, quand il apprend une nouvelle langue? Quels sont les processus d'appropriation qui se déroulent en même temps que l'apprentissage des règles et de listes ou tableaux de formes morphologiques? Si l'enseignement d'une langue vise essentiellement à développer la capacité de l'élève de contrôler ces productions (orales et écrites), le succès de l'appropriation dépend de la capacité de l'apprenant de transformer ces activités de formulation complexes conduites à partir d'un calcul de règles et de connaissances théoriques en des opérations. C'est à ce niveau que l'on peut parler de «se faire l'oreille» dans une langue étrangère: développer cette intuition qui permet de choisir une formulation, parce que «ça sonne mieux». Au moment, où l'apprenant fait des choix sans pouvoir les expliquer nécessairement par des règles apprises, il s'est réellement approprié la notion en question.

Le développement d'une telle intuition présuppose la construction, par l'apprenant, d'une représentation. Or, l'enseignement d'une langue ne laisse en général que peu d'espace pour une telle construction, qui demande une certaine liberté pour que l'apprenant puisse développer et mettre à l'épreuve les représentations qu'il construit. Le pari fondateur d'un enseignement de langue consiste à faire l'économie de ce type de tâtonnement: on met à la disposition des élèves des règles qui sont censées justifier en dernière instance l'emploi d'outils langagiers. D'une proposition comme «*Si je serais venu ...*», on dira en substance: elle est fautive parce que, «après un *si* hypothétique, il faut utiliser l'imparfait». La référence à la règle justifie l'évaluation et décharge d'une explication pourquoi un temps du verbe puisse être utilisé pour exprimer une hypothèse<sup>8</sup>.

---

7 Par 'logique de la langue', j'entends les principes qui régissent le fonctionnement d'une langue et qui se manifestent avant tout dans les formes régulières. Cette notion touche également ce que l'on peut appeler 'pratiques langagières': par exemple l'utilisation des suffixes en allemand, qui se traduisent par des constructions verbales plus complexes: *ausschlafen* 'finir de dormir', 'dormir jusqu'à ce qu'on soit entièrement reposé', *hinausrennen* 'sortir en courant'; ou bien le passif qui ne trouve que partiellement une correspondance dans la forme passive en français.

8 On voit que l'adéquation descriptive des règles est directement concernée par la question de l'efficacité du *monitoring*.

A partir d'une telle vision rationaliste du langage (les règles conduisent et régulent l'utilisation des outils langagiers), l'enseignement des langues étrangères se concentre sur la transmission d'un savoir sur la langue formulé en règles grammaticales au détriment de la capacité des élèves de construire des représentations à partir de leur contact avec la langue cible et leurs connaissances en langue première et éventuellement en d'autres langues. Pour l'évaluation institutionnelle, on teste uniquement ce qui a fait l'objet d'un enseignement explicite préalable – au détriment de la créativité langagière dont tout apprenant est capable en langue étrangère, et ce à partir du tout début de l'apprentissage de la langue.

Dans cet article, nous nous proposons d'analyser des pratiques langagières qui dépassent les connaissances explicites des élèves. Pour ce faire, nous les mettons dans deux situations de production écrite et observons la réalisation dans leur production de deux pratiques différentes: d'un côté, la distribution de la parole à l'intérieur des textes avec les différents modes d'attribution du discours<sup>9</sup> à des personnages, de l'autre, la stratification des informations à travers l'utilisation des propositions relatives. Nous allons donc croiser deux types de pratiques langagières avec des consignes plus ou moins contraignantes en ce qui concerne le choix du genre textuel. Tant au niveau du genre textuel qu'à celui des pratiques langagières, nous analysons des éléments qui n'ont pas fait l'objet de l'enseignement d'allemand pour des élèves de ce niveau scolaire. Si nous parlons, dans ce qui suit, de proposition relative ou de discours rapporté/attribué, c'est dans une acception large: il s'agira de formes qui sans correspondre aux normes de la langue cible, remplissent les fonctions de discours attribué et de relative respectivement<sup>10</sup>.

## **Les pratiques de gestion de la parole et de stratification textuelle**

Les deux pratiques que nous visons jouent un rôle important dans la mise en texte, et c'est dans cette perspective que nous proposons de les aborder. Dans les deux cas, il s'agit de décisions de structuration textuelle: d'attribution

---

9 Compte tenu du fait qu'il s'agit dans notre corpus de textes fictionnels, nous préférons mettre l'accent sur l'attribution du discours plutôt que sur le rapport d'un éventuel discours antérieur (Marschall, 2002).

10 Contrairement aux habitudes répandues, nous ne voulons pas mesurer la distance par rapport à la norme cible, mais nous tentons de décrire ce que les élèves font face à des besoins de textualisation pour lesquels ils n'ont pas encore les outils langagiers. La mesure du déficit par rapport à la norme cible n'est pas uniquement un instrument d'évaluation efficace (et redoutable), mais elle est également ancrée dans des travaux sur l'acquisition d'une langue (Clahsen, 1988, Diehl e.a., 2000 et Rothweiler, 2001).

d'un statut particulier à une information, parce que – dans un texte narratif<sup>11</sup> – la mise en place d'échange de discours permet un regard sur les intentions des personnages et leur caractère: discours attribué; parce que cette information à tel endroit du texte coupe la continuité thématique: la présenter sous forme de relative permet de marquer son caractère intrusif<sup>12</sup>. La question qui se pose alors est de savoir pourquoi un élève choisit telle forme à tel moment de sa rédaction. Pour ce que l'on a l'habitude d'appeler «discours rapporté» cela signifie que l'on abandonne l'idée d'un discours original (qui serait rapporté ensuite et dont l'existence dans la réalité justifie sa présence dans le récit) et qu'on se pose la question de savoir pourquoi l'élève attribue telle partie de son texte à un autre personnage. Il s'agit donc de l'attribution d'une partie de texte – et, par conséquent, de la création d'un discours – plutôt que de rapport d'un discours antérieur, de discours rapporté<sup>13</sup>. Ensuite, nous nous intéressons au choix des modes d'attribution ('direct' ou 'indirect').

Les propositions relatives s'inscrivent dans la stratification des informations dans un texte (Marschall, 2000). L'enjeu pour l'élève consiste à hiérarchiser les informations et de permettre ainsi de distinguer la trame principale du texte des informations qui, indépendamment de leur importance pour la suite, constituent un détour par rapport à la trame engagée. Cette fonction de stratification, les relatives la partagent avec toutes les subordonnées; ce qui les en distingue c'est leur lien avec un antécédent nominal et, par conséquent, le fait de ne pas comporter de connecteur subordonnant, ni d'être dépendant de la valence du verbe (comme c'est le cas des propositions complémentaires introduites par *dass*). Pour l'articulation entre l'antécédent et la relative, il existe différents modèles que les élèves peuvent mobiliser: en français, par exemple le pronom relatif ressemble au mot interrogatif, en allemand, par contre à l'article défini, qui alors prend une valeur déictique, en anglais les relatives peuvent être ajoutées sans marque particulière.

Dans les deux cas, la question est de savoir s'il existe des contraintes textuelles qui amènent les élèves à construire des formes nouvelles. C'est pour cette

---

11 Dans d'autres types de texte, d'autres fonctions peuvent être plus pertinentes: notamment, le rejet par le locuteur de toute responsabilité communicative face au contenu de ce qui est marqué comme discours attribué.

12 Nous insistons sur le fait que subordination (syntaxique) n'est pas à confondre avec importance réduite de l'information: ce qui est dit dans une relative peut être très important pour le reste du texte, mais il s'agit d'une information qui ne s'intègre pas sans autres dans la continuité thématique. Sous forme de principale, le fil rouge devrait être reconstruit expressément.

13 Pour une discussion plus approfondie, (Marschall, 1997 et 2002).

raison que nous varions les contraintes du genre à travers les deux dispositifs de production.

## Les Tests

Les tests ont été passés en 1999 dans une classe de 1<sup>ère</sup> année du Collège de Candolle (degré 10). Les tests se sont déroulés en début d'année scolaire et constituaient pour les élèves la première occasion de rédiger un texte plus long. Les 23 élèves qui ont participé aux tests ont entre 15 et 16 ans et sont tous de langue maternelle autre que l'allemand. Dans l'enseignement de l'allemand précédent, les élèves ont exercé surtout des capacités orales et utilisé l'écrit presque exclusivement pour des exercices ciblés.

La tâche proposée aux élèves vise la production guidée d'un texte de type narratif. Le premier dispositif part d'une histoire en 6 images présentées dans le désordre (le support est une histoire de la série «Vater und Sohn», utilisée fréquemment dans l'enseignement de l'allemand). Le deuxième dispositif est la continuation d'un début de conte de fée (il s'agit d'un conte peu connu des frères Grimm remanié au niveau du vocabulaire). 21 élèves ont participé au test du dispositif 1, tandis que le test 2 a pu être passé auprès de tous les 23 élèves. Les 21 élèves du dispositif 1 peuvent tous être comparés aux sujets du test 2.

La première tâche est plus ouverte en ce qui concerne le choix du genre textuel, elle demande par contre plus d'attention pour la construction d'une trame cohérente (mise en ordre des images). Si le contenu des images détermine largement la construction référentielle, un des enjeux consiste à dépasser la simple description des images.

Dans le cas de la continuation d'un conte de fée, la situation se présente à l'opposé de celle du premier test: ici, le choix du genre textuel est défini par la consigne, qui par ailleurs fixe également des contraintes de contenu. En effet, la consigne précise que l'élève doit suivre un des protagonistes à travers au moins trois épreuves et qu'il faut imaginer un dénouement clair (la consigne se trouve en annexe).

L'enjeu de ces deux dispositifs de test est d'observer dans quelles ressources les élèves vont puiser pour répondre à la tâche de rédaction, tâche qui jusque-là n'a pas fait l'objet de leur enseignement d'allemand. Le recours à des modèles qu'ils maîtrisent en langue première sera différent pour les deux tests en fonction de leur délimitation plus ou moins importante du genre textuel.

## Les résultats

### *Description des données*

Comme attendu, les textes produits dans les deux conditions de test sont très différents: le tableau 1 résume les caractéristiques globales des productions d'élèves:

	Dispositif 1 (n=21)	Dispositif 2 (n=23)
Longueur du texte (nombre de mots)	137 écart type: 26.3	282.4 écart type: 77.3
Longueur de proposition (mots par verbe conjugué)	6.0	5.8
Complexité des phrases (propositions par phrase)	1.5	1.7
Nombre de subordonnées	4.2	6.2

Tab. 1: Caractéristiques globales des productions d'élèves en fonction du dispositif (moyennes)

Si la longueur des textes du dispositif 2 est nettement supérieure à celle des textes du dispositif 1, la longueur des propositions reste sensiblement la même dans les deux dispositifs. Par contre, la complexité des phrases exprimée en nombre de verbes par phrase<sup>14</sup> augmente légèrement du dispositif 1 au dispositif 2. Cette différence ne peut toutefois pas être attribuée à une augmentation de l'intégration syntaxique: le nombre de subordonnées par texte n'augmente pas au rythme de l'accroissement de la longueur entre les deux dispositifs. La complexification tient donc essentiellement à des structures de coordination<sup>15</sup>.

Les textes à partir de l'histoire en images relèvent en partie du genre descriptif, tandis que les continuations du conte sont toutes narratives. Deux élèves numérotent les paragraphes dans le premier texte en fonction des images qu'ils traitent. Cette numérotation n'empêche pas qu'ils s'éloignent de la stricte description du contenu des images, mais elle trahit en même temps

---

14 Nous avons considéré comme phrase toute structure délimitée par des ponctuations fortes, par propositions, nous entendons des structures dépendant d'un verbe conjugué.

15 Il faut noter également que, dans les textes du dispositif 2, il y a un nombre important de énoncés sans verbe (Quintin, 1991) que nous n'avons pas pris en considération ici, mais qui entrent tout de même dans notre calcul des phrases. Si on les excluait, la complexité serait légèrement plus élevée pour ces textes.



une attitude sérielle face à la tâche, sans qu'il y ait une réelle recomposition de l'histoire.

Ce dernier point a une conséquence directe sur l'utilisation de formes du discours rapporté. Dans le dispositif 1, sept élèves n'ont pas inséré de discours rapporté, dans le dispositif 2, par contre, seul un élève construit un récit sans attribution de discours. La majeure partie des discours direct et indirect se trouve dans les textes du dispositif 2, et c'est là également que les élèves différencient le plus souvent entre les deux formes de discours attribué (un élève utilise les deux formes de discours attribué dans les deux dispositifs, par contre, neuf élèves utilisent les deux dans leur production du dispositif 2, aucun ne l'utilise uniquement dans un texte du dispositif 1).

### *Les propositions relatives*

Le défi des propositions relatives consiste à intégrer syntaxiquement une information liée à un groupe nominal<sup>16</sup>. Il faut donc marquer aussi bien ce lien à l'antécédent que la subordination. La difficulté de cette double contrainte se montre dans l'exemple suivant qui ne répond ni à l'une ni à l'autre contrainte:

Plötzlich sieh er eine Frau, war [es] <die>[eine] Fee kam zu ihn. (SC, T2)<sup>17</sup>

La structure syntaxique est ici éclatée. L'analyse des corrections (ratures et ajouts) permet de retracer la genèse de cette construction: l'élève tente d'abord de relier les deux propositions en explicitant la corréférence de *eine Frau* et *die Fee*. L'article défini, qui a été barré et remplacé par l'article indéfini, indique déjà la corréférence entre *Frau* et *Fee*, puisqu'il s'agit d'une première mention de *Fee* et que, dans le contexte du conte, cette corréférence peut facilement être inférée. La suite des propositions extérieures serait à elle seule tout à fait compréhensible et cohérente:

Plötzlich sieh er eine Frau, die Fee kam zu ihn.

Telle qu'elle se présente à travers les corrections de l'élève, la production de cette phrase ne suit pas ce chemin; il faut plutôt supposer un processus strictement linéaire de gauche à droite: d'abord la première proposition

---

16 C'est le seul cas de relatives qui apparaît dans notre corpus. Les élèves ne reprennent jamais des propositions entières ou installent une référence à une entité non identifiable qui appellerait à l'utilisation des interrogatifs en *w* ou de *ce qu'il/ce que* en français.

17 Le premier sigle identifie l'élève, le deuxième le texte dont est tiré l'exemple: T1 pour un texte du dispositif 1, T2 pour un texte du dispositif 2. Nous citons les productions des élèves en maintenant l'orthographe et les erreurs de cas notamment. Nous marquons des ratures par des crochets < >, les ajouts par des parenthèses carrées [ ].

Plötzlich sieh er eine Frau

ensuite un lien avec *die Fee*

eine Frau war die Fee

qui nécessite la correction de l'article et motive l'introduction d'un sujet neutre, puisque *eine Frau* appartient à la première proposition

war es eine Fee

Finalement, la troisième proposition se greffe sur cette partie existante, mais la reprise de *Fee* comme sujet de cette dernière proposition se perd:

<die>[eine] Fee kam zu ihn.

Probablement, deux projets de formulation interfèrent: d'un côté l'enchaînement de la trame narrative (*sieh er eine Frau - die Fee kam zu ihn*), de l'autre l'explicitation de la coréférence de *Frau* et *Fee* (*war es eine Fee*). C'est la difficulté d'intégrer syntaxiquement le marquage de la coréférence et de marquer ainsi la continuité entre les deux propositions extérieures qui cause probablement l'échec de cette partie du texte.

Si cet exemple montre le besoin d'une structure de type 'proposition relative', sans qu'elle soit réellement réalisée, l'exemple suivant témoigne d'une tentative de construire une proposition relative:

Er steht auf sehr (tôt) und er geht mit ein<e> Hammer in die Zimmer <mit das> in hinein steht das Spaschwein. (LT, T1)

La correction indique qu'au départ, l'élève aurait prévu une construction sans relative

in die Zimmer mit das Sparschwein

A partir du moment où elle opte pour une solution plus explicite et pour une structure relative, se pose le problème de l'articulation avec l'antécédent: devant la volonté d'explicitement la relation spatiale (qui s'exprime par la double expression *in* et *hinein*), l'articulation avec un pronom relatif s'efface. Ceci est d'autant plus étonnant que la même élève exprime par ailleurs l'articulation de la relative avec l'antécédent par *dass* que l'on peut alors interpréter comme pronom relatif<sup>18</sup>, et que, dans ces cas-là, la position du verbe est correcte. La difficulté de combiner le pronom relatif avec une préposition a pour conséquence que la position finale du verbe, caractéristique des subordonnées en allemand, n'est pas respectée.

---

18 Cette interprétation s'entend comme analyse dans la logique de l'élève, non pas dans celle de la norme cible, qu'elle enfreint.

Dans plusieurs productions, la nécessité d'une structure relative n'est pas aussi nette: des propositions qui pourraient très bien être intégrées par une relative restent alors juxtaposées:

Aber sein Haus war in den Mittel von der gefährlichen Wald. In diesem Wald gab es Bären, Füchse, usw ... (TG, T2)

ou bien, elles s'intègrent partiellement dans la principale:

Das Sparschwein, das ist jetzt voll, steht auf dem Tisch. (TG, T1)

Ici, l'intégration syntaxique n'est que partielle parce que le verbe n'est pas en position finale comme l'exigerait la norme cible, mais l'intégration se traduit par la ponctuation. L'élève maîtrise en principe le rejet du verbe dans les subordonnées (il le réalise systématiquement pour les subordonnées autres que les relatives). Dans ses productions, il présente ainsi différents degrés d'intégration. Le schéma qu'il utilise deux fois est celui d'une articulation avec un mot interrogatif (*w-Fragewort*):

Dieser Mann war den besten Freund von die Tochter, wer hat sich [viele Jahre früher] in einen Raben verwandelt. (TG, T2)

Dans tout le corpus, ce schéma s'avère le plus productif: huit propositions relatives sur 28 suivent ce schéma, contre sept relatives correctes (choix du genre, du nombre et du cas du pronom et position finale du verbe). Dans la plupart des cas, pourtant, le verbe ne se trouve pas en position finale. Il s'agit là d'une traduction des pronoms relatifs français considérés comme mots interrogatifs; le *que* français peut également être interprété comme subordonnant, ce qui amène une élève (LS) à utiliser *dass* - suivi du verbe en position finale:

Er ist bis zum Schloss geritten, weil er fragen die Königin die Hand auf seiner Tochter wolte, dass er im Wald gehelfen hatte. (LS, T2)<sup>19</sup>

La position finale du verbe est probablement fortement associée à l'utilisation de *dass* comme prototype d'un subordonnant – plus qu'à d'autres subordonnants (*weil* par exemple)<sup>20</sup>.

Ce que l'on peut constater, c'est que les élèves identifient souvent correctement leur besoin d'intégrer une proposition et cherchent des solutions pour réaliser une relative. Dans la plupart des cas, ils suivent alors systématiquement le même schéma. Seule une élève change de schéma de construction pour ses relatives dans le même texte.

Ein grosser Mann wie ist sehr rich, hatte ihm ein grosses Stück geschenkt. (MD, T1)

---

19 La traduction du français se manifeste également dans l'erreur de la valence du verbe *helfen*, qui, en allemand, demande le datif.

20 Cette association montre la force créatrice des *chunks* (Diehl e.a. 2000:42).

Es gab ein einbrecher, der die Marken gebringt hatte. (MD, T1)

En résumé: si la forme des propositions relatives et les outils langagiers utilisés pour le marquage de la coréférence diffèrent de la norme cible, il reste à souligner que seulement trois textes dans le corpus présentent des constructions qui appellent à une proposition relative et qu'une fois seulement la construction utilisée pose des problèmes de compréhension (c'est le cas de l'exemple discuté au début de cette partie). Les solutions que les élèves développent sont relativement uniformes: il s'agit en premier lieu d'un mot interrogatif dont la forme trahit une insécurité dans l'analyse syntaxique (notamment, lors qu'une élève utilise systématiquement *wen*, qui correspond à *que*).

### *La gestion des discours dans le texte*

Dans les textes des deux dispositifs, on trouve des différences au niveau du nombre de discours attribués:

<b>Séquences de discours</b> <sup>21</sup>	Dispositif 1	Dispositif 2
Discours direct	15	49
Discours indirect	11	28
<b>Nombre d'élèves utilisant</b>		
Discours direct	8	15
Discours indirect	6	17
<b>Séquences par élève</b>		
Discours direct	1.9	3.3

21 Par 'séquence de discours attribué', nous entendons les parties de textes dans lesquelles les discours attribués se succèdent sans interruption (entre deux discours, nous n'acceptons qu'une phrase comportant un verbe d'attribution). Ceci nous permet de mettre au même niveau des séquences dialogiques (dans la plupart des cas au discours direct) et des séquences monologiques.

- *Du willst mir nehmen, richtig? Hatte den Rabe sagen.*
- *Ja ... aber du schprichst?!?!*
- *Ja ich bin die Töchter von der Königin und ich bin mich verwandeln. Aber ich will noch einmal eine kleine und schöne Mädchen mich verwandeln!! Bitte, Helf mir!!!* (EC, T2)

Nous en distinguons les tours de parole que nous définissons par la dépendance d'une expression d'attribution:

*Der Zauberer sagte: «Die Tochter ist nicht da, ein Riese hat sie in einer käfig fangen. Nimm diesen Zaubertrank.»* (MD, T2).

Discours indirect	1.8	1.6
<b>Tours de parole par élève</b>		
Discours direct	2.4	7.8
Discours indirect	2.2	1.9

Tab. 2: Distribution des formes de discours attribué sur les deux dispositifs

Le nombre des séquences de discours augmente donc nettement entre le dispositif 1 et le dispositif 2, et plus d'élèves utilisent le discours attribué dans le dispositif 2 que dans le dispositif 1. Cette progression est particulièrement spectaculaire pour le discours indirect. Par contre, les séquences et les tours de parole que chacun des élèves produit se distribuent différemment sur les deux dispositifs. Le nombre de séquences du discours direct par élève augmente entre le dispositif 1 et le dispositif 2, le nombre de séquences au discours indirect diminue légèrement. Et ce résultat se répète pour les tours de parole: entre les deux dispositifs, le taux de tours de parole par élève augmente dans les discours directs, tandis qu'il diminue dans les discours indirects. Ces résultats reflètent le fait que le dispositif 2 amène plus d'élèves à produire plus de discours attribués. On observe également que le nombre de tours de parole par séquence augmente pour les discours directs, tandis qu'il reste identique pour les discours indirects.

Certains élèves utilisent des échanges fortement ritualisés au discours direct (par exemple des salutations, présentations) qui ne sont pas fonctionnellement intégrés dans l'ensemble du récit:

Plötzlich der Rabe sagte:

- Wie heisst du?
- Ich heisse Hans.
- Wo wohnst du?
- Ich wohne in München

Hilfe mich verwandele ein Rabe und wollte zu meine Eltern zurück. (PC, T2)

Sauf trois exceptions (EC, SC, LS), les séquences dialogiques sont entièrement des échanges de discours direct, la situation d'interaction est mise en scène. Les deux modes de discours attribué sont donc clairement différenciés en ce qui concerne leur fonctionnalité respective.

L'intégration des discours attribués dans la structure textuelle diffère en fonction du dispositif: dans les textes du dispositif 1, des attributions du discours se situent surtout à la fin du récit, tandis que dans les textes du dispositif 2, les discours attribués sont présents sur toute la longueur du texte. Ce constat explique probablement aussi la différence quantitative: dans les textes du dispositif 1, les discours attribués font essentiellement partie de la coda, il s'agit avant tout d'un bref échange entre le père et son fils pour lequel le style 'direct' est le mieux adapté et le plus économique.

– Du bist der Einbrecher! – Ja <Vater> Vati, es ist mir <>. Ich habe die Deutchmark genommen und ich bin <zur> die Schokolade kaufen gegangen. (PC, T1)

Le discours indirect est utilisé seulement deux fois dans cette partie du texte:

Der Vater sagt, dass das Sparschwein umkeit ist, und sagt seiner Sohn, dass er ein neues Sparschwein gekauft geht. (PR, T1)

Er sagt, dass seine Mutter das Geld gesthoben hat, und, dass sie mit dem Geld eine neues Auto kaufen hat. (SR, T1)

Das Kind sagt auch, dass sie für immer weit fährt hat (SR, T1)

Dans ces productions du dispositif 1, les élèves n'utilisent pas de discours direct. PR n'en utilise pas du tout dans les deux textes. Les cinq autres élèves qui utilisent le discours indirect dans leur texte du dispositif 1 l'emploient dans la narration.

Pour les textes du dispositif 2, la situation se présente différemment: non seulement, les deux formes sont systématiquement différenciées, mais seule une élève construit son texte entièrement sans attribution de discours. Dans ces textes également, le discours direct est utilisé dans des séquences dialogiques, tandis que le discours indirect est réservé pour des énoncés qui ont un impact direct sur l'évolution de l'action, par exemple lors de la description des épreuves que le protagoniste devra passer.

Sie sagte Ja ... aber sie sagte zu ihm, ob er mit einem Bär kämpf, hatte er ihre Tochter. (AJ, T2)

Sie sagte, dass er es trinken musste und da konnte er seine Frau sehen. (AJ, T2)

Cette utilisation du discours indirect montre que la consigne appelle indirectement à l'attribution de discours: il a été demandé aux élèves de faire passer plusieurs épreuves à leur protagoniste. Pour la construction du texte, cela peut avoir deux conséquences: ou bien les épreuves sont traitées comme des événements normaux, comme de obstacles auxquels le personnage se voit confronté sans que cela implique une récompense particulière en cas de réussite – dans ce cas, il n'est pas nécessaire de les introduire par une mention explicite – ou bien le protagoniste est clairement informé de l'enjeu de l'obstacle auquel il est exposé – cette information se fait par l'intermédiaire d'un autre personnage. 16 élèves introduisent explicitement des épreuves, donc des actions dont le motif est une récompense différente de l'obtention du but. Deux élèves utilisent les deux modes d'attribution du discours pour expliciter les épreuves, par contre, sept élèves n'utilisent que le discours direct et sept autres que le discours indirect.

### *Les outils langagiers pour la gestion de discours*

Les élèves réussissent bien à intégrer le discours attribué dans leurs textes et ils tiennent également compte de la fonction que les deux modes de discours peuvent jouer dans différents types de texte et à différents moments du

développement textuel. Qu'en est-il de la mise en texte du discours? Quels sont les outils langagiers qu'ils utilisent?

Un premier constat peut paraître banal: le mode direct du discours attribué ne pose pratiquement pas de problème. Ceci se reflète déjà dans le nombre nettement plus élevé de séquences et de tours de parole au discours direct. Les élèves réussissent bien à mettre en scène des situations d'interaction, et ils l'utilisent par moments abondamment. Les discours indirects sont plus rares et plus courts. Nous l'avons vu, les discours indirects ne dépassent pas deux tours de parole par texte quelque soit le dispositif. La longueur des discours indirects mesurée en nombre de mots augmente (*cf.* Tab. 3), mais elle reste toujours clairement inférieure par rapport au discours direct. Les élèves font un emploi plus ponctuel et ciblé du discours indirect que du discours direct, ce qui s'explique par la difficulté de trouver les outils langagiers adéquats.

	Dispositif 1	Dispositif 2
Discours direct	29.1	75.8
Discours indirect	16.3	21.3

Tab. 3: Longueur des discours attribués en nombre de mots (moyennes)

Dans la plupart des cas, le discours indirect est constitué d'une formule introductrice (qui attribue le discours à un personnage) et d'une subordonnée introduite par *dass* (que):

Der Bauer hatte ein wenig Angst, aber er hatte antworten, dass er ihm helfen wollte. (EC, T2)

Les élèves ont alors recours à leur connaissance de la construction des subordonnées en allemand (dans ces cas, le verbe est correctement placé à la fin de la proposition). Il y a une difficulté dans le choix du subordonnant lorsqu'il s'agit d'introduire une interrogative dépendante de type

Il demanda si elle voulait l'épouser.

La traduction du *si* par *wenn* est tout à fait logique:

Der Ritter fragt sie wenn sie wollten sich heiraten mit ihm und Crystal antwortet ja, (EI, T2)

Mais dans ces cas l'identification de la proposition comme subordonnée se perd (le verbe occupe souvent une place comparable à celle du français).

Ce pourquoi les élèves ne trouvent pas réellement d'outil langagier, c'est le marquage du discours indirect, lorsqu'il dépasse une simple proposition. Cela pose des problèmes de délimitation:

Die Fee erzähl, wenn er die Rabenprinzessin fund. Er wurd kämpfen mit ein Drachen, fund die Raben und <fund>[wurd] er finden ein Zaubertrank. (SC, T2)

Le lecteur est alors obligé de reconstituer l'attribution du discours à partir d'une interprétation. Dans l'exemple cité, nous avons considéré le discours indirect comme allant jusqu'à «... *finden ein Zaubertrank*». La situation est plus délicate dans l'exemple suivant:

Der Rabe hatte Christof gedanken und hatte er sagen, dass er 3 prüfungen machen musste.

Die erste war, dass er eine sehr grosse Ente nehmen musste. (EC, T2)

C'est la suite et la supposition d'une construction parallèle qui permet de penser que la phrase «*Die erste war ...nehmen musste.*» fait partie du discours indirect précédent:

5 Minuten später ist Christof mit ein Sehr [gross] Ente gekommen.

– Und dann, was soll ich machen? Hatte Christof fragen

– Du musst einen Gift töten und sein Blut mir bringen.

10 Minuten später hatte den Bauer mit seinem Schwerten das Gift töten und hatten sein Blut bringen. (EC, T2)

## Résumé

L'objectif de ma contribution était de montrer l'émergence de pratiques langagières dans l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire. La question était de savoir quelles connaissances les apprenants mobilisent face à une tâche qui inclut – sans le demander explicitement – des pratiques langagières pour lesquelles ils ne disposent pas encore des outils de la langue cible. En amont se pose alors la question si les apprenants utilisent les pratiques, que la tâche implique, et si oui comment ils construisent les outils qu'ils imaginent adéquates.

Cette approche met les apprenants dans une position d'agents à part entière – indépendamment de la conformité de leurs productions avec la norme cible. Leur production est évaluée non pas par rapport à la norme, mais par rapport au travail constructif qu'ils accomplissent dans cette situation a-didactique. Connaître mieux ces constructions exploratoires des apprenants permettra d'élaborer des stratégies d'enseignement qui, en soutenant cette activité d'appropriation, guide les apprenants vers la norme cible. Ce faisant, nous plaçons l'appropriation en dehors d'une opposition entre 'apprentissage' et 'acquisition' qui se mesure par la conformité de leurs performances.

Les résultats des deux dispositifs proposés aux élèves montrent qu'ils sont sensibles aux besoins communicatifs que les tâches impliquent, et qu'ils tentent de réaliser des pratiques langagières en inventant des outils appropriés. Pour le cas de la gestion du discours, les élèves se montrent particulièrement performants dans la mesure où ils font la différence entre deux formes d'attribution du discours qu'ils choisissent correctement en fonction du contexte.



L'analyse détaillée des productions montre l'exploitation des savoirs langagiers, issus de leur langue première ou de la langue cible, qu'ils mettent à contribution pour créer des outils langagiers susceptibles de marquer les distinctions nécessaires pour la pratique visée. C'est sur ces constructions que peuvent s'appuyer des stratégies d'enseignement, et c'est sur ces constructions également que explications et règles peuvent être efficaces pour le contrôle par les apprenants de leurs productions langagières. Finalement, une connaissance plus avancée des processus d'appropriation et des stratégies mises en place par les apprenants permettrait de situer l'apprentissage dans un modèle qui justifie l'intervention didactique en fonction des différentes approches manifestées par les élèves. Pour un tel modèle, il faut toutefois élargir les analyses à d'autres domaines et affiner les analyses.

## Bibliographie

- Clahsen, H. (1988). *Normale und gestörte Kindersprache. Linguistische Untersuchungen zu Syntax und Morphologie*. Amsterdam.
- Clahsen, H., Meisel, J. & Piennemann, M. (1983). *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Revue of Applied Linguistics*, 5, 161-170.
- Diehl, E., Christen, H., Leuenberger, S., Pelvar, I. & Studer, Th. (2000). *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- DEP (Direction de l'enseignement primaire) (2000). *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*. Genève: Département de l'Instruction Publique.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Marschall, M. (1997). La voix de l'autre. Discours rapporté ou discours attribué? In E. Pietri (e.a.). (1997), *Dialoganalyse V. Referate der 5. Arbeitstagung Paris 1994*. (pp. 276-283). Tübingen: Niemeyer.
- (2000). Von Schichten und Schächten. Nebensätze, Textschichtung und Polyphonie. In M. Lefèvre (2000), *Subordination in Syntax, Semantik und Textlinguistik*. Tübingen: Stauffenburg
- (2002). Indirekte Rede ohne –wiedergabe. Redeaussgrenzung als Vertextungsverfahren. In D. Baudot, *Redewiedergabe, Redeerwähnung: Formen und Funktionen des Zitierens und Reformulierens im Text*. (pp. 27-40). Tübingen: Stauffenburg.
- Puren, Ch. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan.
- Quintin, H. (1991). Remarques sur la négation dans les énoncés non verbaux. In *La linguistique à l'Agrégation d'allemand 1991. Actes du colloque des linguistes germanistes*. (pp. 133-148). Toulouse.
- Recommandations (1998). *Recommandations DiGS - Deutsch in Genfer Schulen. A propos de l'acquisition de la grammaire allemande*. Genève: Département de l'Instruction Publique.

Rothweiler, M. (2001). *Wortschatz und Störungen des lexikalischen Erwerbs bei spezifisch sprachentwicklungsgestörten Kindern*. Heidelberg: Winter.

Wode, H. (1993). *Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien, Methoden, Ergebnisse*. München: Hueber.

## Annexe

### Consigne pour le dispositif 2:

- «Inventez une suite pour ce début d'un conte de fée!  
Votre continuation doit comprendre:
- trois épreuves, qu'un des protagonistes doit passer,
- un dénouement de l'histoire.

Longueur: 1 page.»