

heteroglossia



Quaderni di Linguaggi e Interdisciplinarietà.
Dipartimento di Scienze Politiche, della Comunicazione e delle Relazioni Internazionali

Heteroglossia n. 13

Malélingue

Atti del Seminario "*Malélingue, Mauvaises langues, Bad Tongues and Languages*", Macerata 4-5 Aprile 2013

a cura di Danielle Lévy e Mathilde Anquetil

eum

Università degli Studi di Macerata

Heteroglossia n. 13

Quaderni di Linguaggi e Interdisciplinarietà.

Dipartimento di Scienze Politiche, della Comunicazione e delle Relazioni Internazionali.

Direttore:

Hans-Georg Grüning

Comitato di redazione:

Mathilde Anquetil (segreteria di redazione), Alessia Bertolazzi, Ramona Bongelli, Ronald Car, Giorgio Cipolletta, Lucia D'Ambrosi, Armando Francesconi, Hans-Georg Grüning, Danielle Lévy, Natascia Mattucci, Andrea Rondini, Marcello Verdenelli, Francesca Vitrone.

Comitato Scientifico

Mathilde Anquetil (Università di Macerata), Alessia Bertolazzi (Università di Macerata), Ramona Bongelli (Università di Macerata), Edith Cognigni (Università di Macerata), Lucia D'Ambrosi (Università di Macerata), Lisa Block de Behar (Universidad de la Republica, Montevideo, Uruguay), Madalina Florescu (Universidade do Porto, Portogallo), Armando Francesconi (Università di Macerata), Aline Gohard-Radenkovic (Université de Fribourg, Suisse), Karl Alfons Knauth (Ruhr-Universität Bochum), Claire Kramsch (University of California Berkeley), Hans-Georg Grüning (Università di Macerata), Danielle Lévy (Università di Macerata), Natascia Mattucci (Università di Macerata), Graciela N. Ricci (Università di Macerata), Ilaria Riccioni (Università di Macerata), Andrea Rondini (Università di Macerata), Hans-Günther Schwarz (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg), Manuel Angel Vasquez Medel (Universidad de Sevilla), Marcello Verdenelli (Università di Macerata), Silvia Vecchi (Università di Macerata), Geneviève Zarate (INALCO-Paris), Andrzej Zuczkowski (Università di Macerata)

ISSN: 2037-7037

Editore: eum, edizioni università di macerata, Centro Direzionale, Via Carducci 63/a, 62100 Macerata (Italia)
info.ceum@unimc.it <http://eum.unimc.it>

© 2014 eum edizioni università di macerata

« MALE LINGUE, MAUVAISES LANGUES, BAD TONGUES AND LANGUAGES »

Giovedì 4 e Venerdì 5 Aprile 2013

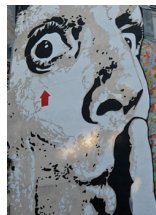
Antica Biblioteca, Piaggia dell'Università,2

Seminario

DIPARTIMENTO DI SCIENZE POLITICHE. DELLA COMUNICAZIONE, DELLE RELAZIONI INTERNAZIONALI

CATTEDRA DI LINGUA FRANCESE E DELLE POLITICHE LINGUISTICHE

MALE LINGUE



4 Aprile 2013 Mattina 9:00 - 13.15

Ore 9.00 : accoglienza partecipanti

Ore 9.30 : apertura dei lavori

[Presiede Hans Georg Grüning](#)

Uoldelul Chelati

Presentazione del seminario e delle istanze organizzatrici, dei partecipanti

Danielle Lévy

Entre “mauvaises” et “bonnes” langues, quelles frontières ? Introduzione ai lavori

LEZIONE

ALINE GOHARD RADENKOVIC

LES MAUVAISES LANGUES : AU CROISEMENT DE LA GRANDE HISTOIRE ET DE LA PETITE HISTOIRE

INTERVENTI

Danielle Lévy

“Odi et Amo”: le paradoxe des “mauvaises” langues à partir d'exemples de la période coloniale et post coloniale en Afrique du Nord. Perceptions individuelles et politiques des langues

Nazario Pierdominici

Lingua amica, lingua nemica: perché avversare o adottare una lingua? Il discorso comune sull'ebraico e sull'esperanto

Hans Georg Grüning

Parlar male del “mal parlare” nelle lingue neolatine e nelle lingue germaniche: percezioni, stereotipi e mode a confronto

DIBATTITO

* Elaborazione di una foto di Jef Aerosol. Tratta da “10 photos pour Beaubourg”, Parigi, 6 maggio 2012

4 Aprile 2013 Pomeriggio 15.15 - 18.30

Presiede Mathilde Anquetil

INTERVENTI

Gabriella Almanza

“L’argot”, lingua della *malavita* o costruzione dell’appartenenza ? Dall’*ergot*, terribile malattia medievale alla lingua familiare e ludica

Agnese Morettini

“*Ma qui non c’è scritto tutto quello che hanno detto!*” o la “mala” lingua dei sottotitoli : l’adattamento come pratica di esclusione o inclusione?

Cristina Schiavone

Le français en Afrique: langue *marraine* ou langue *marâtre* ?

Sabrina Alessandrini

Parlare come gli altri , competenza linguistica e contesti allo specchio: le lingue e i dialetti dei “nuovi italiani” nell’autorappresentazione e nello sguardo degli autoctoni

DIBATTITO

5 APRILE 2013 Mattina 9:00 - 13.15

Presiede Danielle Lévy

LEZIONE

ALINE GOHARD RADENKOVIC

PEUT-ON INTRODUIRE LES « MAUVAISES LANGUES » EN DIDACTIQUE DES LANGUES ? DÉMARCHES PENSABLES ET IMPENSABLES

INTERVENTI

Ludovica Briscese

“*Dio stramaledica l’inglese!*”: il “proper”english , i nuovi “inglesi” e l’apprendimento - insegnamento dell’inglese all’interno dell’educazione linguistica nella Scuola italiana oggi

Silvia Vecchi

***Né nel bene, né nel male.* La “conflittualità linguistica” nel docente di lingue straniere: disagi e risvolti**

Mathilde Anquetil / Edith Cognigni:

***Errare paedagogicum est?* Disagio linguistico e concetto di errore tra discorso glottodidattico, immaginario degli apprendenti e prassi degli insegnanti**

DIBATTITO

Indice

Danielle Lévy

*Male*lingue, une introduction / *Male*lingue, un'introduzione

Parte prima

MALELINGUE : PERCEZIONE, STORIA, SOGGETTIVITÀ

Aline Gohard-Radenkovic

“Les mauvaises langues”: au croisement de la Grande Histoire et de la petite histoire

Danielle Lévy

“*Odi et Amo*”: le paradoxe des “*mauvaises*” langues à partir d'exemples de la période coloniale et post coloniale en Afrique du Nord. Perceptions individuelles et politiques des langues

Nazario Pierdominici

Lingua amica, lingua nemica: perché avversare o adottare una lingua? Il discorso comune sull'ebraico e l'esperanto

Hans-Georg Grüning

Parlar male del “mal parlare” nelle lingue neolatine e nelle lingue germaniche: percezioni, stereotipi e mode a confronto

Gabriella Almanza Ciotti

Argot lingua del ‘male’? Nuove possibilità di ricerca

Agnese Morettini

“Subtitling”, “captioning” o “SDH”? Uno studio *corpus-based* sulla “mala” meta-lingua della sottotitolazione in ambito anglofono

Cristina Schiavone

Le français en Afrique : langue “marraine” ou langue “marâtre” ?

Sabrina Alessandrini

Parlare come gli altri : le lingue e i dialetti dei “nuovi italiani” nell’auto-rappresentazione e nello sguardo degli autoctoni.

Parte seconda

MALELINGUE NELLA DIDATTICA

Aline Gohard-Radenkovic

Peut-on enseigner des langues pensées “mauvaises langues” dans le processus d’intégration socio-scolaire des élèves immigrés? D’apprentissages impensés à des pistes didactiques pensables

Ludovica Briscese

Dio stramaledica l’inglese! Il “proper” English e i “nuovi inglesi” nell’educazione linguistica della scuola italiana oggi

Silvia Vecchi

Né nel bene né nel male. La “conflittualità linguistica” nei docenti di lingue: note per una prospettiva di ricerca

Edith Cognigni

Errare paedagogicum est? : disagio linguistico e percezione dell’errore negli apprendenti universitari di lingue straniere

Mathilde Anquetil

Errare paedagogicum est ? (2^{ème} partie) : Alberto Sordi et l’examen de français, ou comment travailler sur les représentations de l’erreur

Mathilde Anquetil

Errare pedagogicum est? (2^{ème} partie) : Alberto Sordi et l'examen de français, ou comment travailler sur les représentations de l'erreur

Résumé

Cette contribution se situe dans la continuité de l'enquête menée avec Edith Cognigni auprès des étudiants de langue de l'université de Macerata, dont elle rend compte avec un approfondissement théorique dans l'article, *Errare paedagogicum est?: Disagio linguistico e percezione dell'errore negli apprendenti universitari di lingue straniere* (Cognigni 2014, dans ce volume). L'analyse des représentations de l'erreur de langue dont nos étudiants sont porteurs a abouti à la mise en évidence d'un malaise diffus et de représentations normatives de la compétence en langue.

L'objectif de cette deuxième partie de notre contribution présentée conjointement lors du séminaire du 5 avril 2013 à Macerata est d'avancer une proposition didactique originale pour une remise en question des représentations de l'erreur et la mise en place d'un nouveau cadrage d'évaluation des productions en interlangue de la part des apprenants.

Riassunto

Questo contributo si colloca in continuità dell'inchiesta condotta con Edith Cognigni presso gli studenti di Lingue Straniere dell'Università di Macerata. La collega presenta ne rende conto, con un approfondimento teorico sulla nozione di errore, nel suo articolo *Errare paedagogicum est?: Disagio linguistico e percezione dell'errore negli apprendenti universitari di*

lingue straniere (Cognigni 2014, in questo volume). L'analisi delle rappresentazioni dell'errore in lingua fornite dai nostri studenti ha evidenziato un disagio diffuso e rappresentazioni normative della competenza linguistica.

L'obiettivo di questa seconda parte del nostro contributo, presentato congiuntamente in modo sintetico in occasione del seminario del 5 aprile 2013 a Macerata, è di avanzare una proposta didattica originale per rimettere in discussione le rappresentazioni dell'errore e per guidare gli studenti verso una nuova concettualizzazione della valutazione della produzione in interlingua.

Abstract

This contribution follows the enquiry led with Edith Cognigni among the students of foreign languages of the University of Macerata. Cognigni developed a theoretical in-depth analysis on the notion of error in her article *Errare paedagogicum est? Disagio linguistico e percezione dell'errore negli apprendenti universitari di lingue straniere* (Linguistic uneasiness and perception of the error by university learners of foreign languages) (Cognigni 2014, in this volume). The analysis of the representations of our students' linguistic errors highlighted a general discomfort and normative perception of what linguistic competence is.

The purpose of this second part of our contribution - presented together in a synthetic way for the seminar held in Macerata on 5th April 2013 - is to propose an original didactic path to question the representations of error and to lead students towards a new conceptualization of evaluation in interlingual production.

Cette contribution se situe dans la continuité de l'enquête menée avec Edith Cognigni auprès des étudiants de langue de l'université de Macerata, dont elle rend compte avec un approfondissement théorique dans l'article *Errare paedagogicum est? : Disagio linguistico e percezione dell'errore negli apprendenti universitari di lingue straniere* (Cognigni 2014) dans ce volume. L'analyse des représentations de l'erreur de langue dont nos étudiants sont porteurs a abouti à la mise en évidence d'une forte empreinte des représentations normatives de la pratique linguistique. L'un des résultats "collatéraux" de cette enquête est qu'elle a permis dans une certaine mesure aux étudiants de "dire leur incertitude linguistique" au lieu de l'"agir"¹ par retrait de la zone de risque, en particulier par une faible participation communicative en cours et manifestation d'une angoisse prononcée en situation d'examen devant l'enseignant natif et la classe. L'objectif de cette deuxième partie de notre contribution, présentée conjointement de façon synthétique lors du séminaire du 5 avril 2013 à Macerata, est d'avancer un exemple de proposition didactique pour permettre aux étudiants de remettre en question leurs représentations de l'erreur et de promouvoir la mise en place d'un nouveau cadrage de l'évaluation de leurs productions en interlangue.

Nous nous baserons sur une petite scène comique du fameux acteur populaire des années 50-60, Alberto Sordi, extraordinaire interprète des vices et qualités de l'Italien moyen de cette période. Elle est tiré d'un film qui fut un succès du grand écran lors de sa sortie en 1956 : *Guardia, guardia scelta, brigadiere e maresciallo*, de Mauro Bolognigni². Il s'agit d'une scène de parodie où l'acteur joue le rôle d'un brigadier francophile (il a eu l'occasion de diriger la circulation sur les

¹ Nous reprenons cette distinction de Moreau (1996) citée dans Ledegen 2004, p. 166.

² Extrait consultable sur: <<https://www.youtube.com/watch?v=ukEdio4ouCw>>.

Champs-Élysées !) qui doit maintenant passer un examen de français afin de monter en grade. La scène est assez connue en Italie et circule sur les réseaux sociaux au moment des examens, y compris sur la page *facebook* de l'Institut français en Italie, ce qui réactive le schéma pris en dérision. Elle constitue une sorte d'épouvantail cathartique face à une crainte, semble-t-il, très ressentie par les candidats: perdre la face en parlant un français macaronique tentant de dissimuler maladroitement les lacunes lexicales, tout en se ridiculisant ultérieurement par des tentatives outrageusement complaisantes visant à s'attirer les grâces du jury et par des manœuvres captieuses pour "vendre" des compétences surestimées. Cela nous renseigne sur une représentation collective de fond, un élément de culture ordinaire qui influence d'une façon ou d'une autre la posture mentale individualisée de chaque étudiant face à l'erreur mais de façon plus générale face à l'interaction en langue étrangère avec un expert.

Nous croiserons donc cette scène et les résultats de l'enquête préalable pour définir le parcours proposé en vue de faire évoluer les représentations de l'erreur en langue étrangère, de la mauvaise prestation qui fait injure à la langue et amène le locuteur à s'aventurer dans des postures dommageables pour l'image de soi, à une vision plus raisonnée de la production en interlangue.



Image 1. Alberto Sordi dans *Guardia, guardia scelta, brigadiere e maresciallo* (1956)

Démarrer un processus cathartique

Il est important de bien préciser la finalité de l'utilisation didactique de la scène en élucidant de prime abord la posture de l'enseignant et en anticipant aux étudiants l'objectif de catharsis poursuivi, outre l'analyse de l'erreur. L'opération pourrait en effet être vécue comme un renforcement de la représentation sous-jacente par identification, de la part des étudiants, de leur enseignant avec la figure de l'examineur de la scène, menaçant dangereusement la face de l'apprenant-candidat. Le rire de l'enseignant-spectateur peut être vécu comme destructeur, d'autant plus s'il est de langue maternelle, ce qui aboutirait à un conflit interculturel plus ou moins larvé car l'étudiant s'identifiera, lui, très facilement avec le candidat Sordi ; c'est là la clef du succès médiatique de cet extrait. On peut désamorcer cette dynamique en établissant tout d'abord que l'analyse de la scène se fera en italien, langue maternelle des étudiants, et que l'on se place du côté de la perception italienne de la scène. Il faut aussi anticiper le fait que l'analyse portera sur les deux figures, l'examineur et le candidat pour montrer comment ils

sont tous deux pris au piège de représentations dépassées sur ce qu'est la compétence en langue étrangère, et de plus pris au piège d'un dispositif inadéquat pour l'évaluer.

On projette donc ensuite la scène, ce qui peut amener, malgré les précautions initiales à un certain climat de malaise. Le professeur ne peut en général réprimer du moins un sourire sardonique, les étudiants peuvent se sentir très menacés par la situation, il n'est pas dit que la scène projetée dans ce contexte situationnel didactique en présence d'un expert-évaluateur provoque les rires attendus. Mais la stratégie, qui peut s'inspirer des théorisations de Brecht est justement de provoquer un moment d'identification sensible, un préliminaire d'engagement émotionnel avec néanmoins la distance introduite par les effets de comique gestuel outrancier, l'âge, la fonction et l'époque du personnage, qui prélude à une prise de distance rationnelle progressive permettant d'élaborer une réflexion critique.

Il s'agira alors d'initier le processus de catharsis, ou "purgation des passions", en fonction du rapport de confiance préliminaire que l'enseignant a engagé avec sa classe. Nous suggérons de commencer par une verbalisation à bâtons rompus sur le rire et/ou sur le malaise ressenti. «Une situation de ce style vous est-elle arrivée ? La scène vous fait-elle rire ou envie de pleurer, "rire jaune" ?» La classe doit réussir à verbaliser le processus d'identification en avouant qu'il se reconnaît (ou a été spectateur) dans les deux pratiques principale mises en scène : le recours à l'italianisme pour suppléer aux lacunes lexicales, la recherche de stratégies pour amadouer l'examineur. C'est le moment de partager ses expériences et sentiments de peur de la faute, de peur de l'examen qui met à nu les lacunes sans possibilité de remédiation, la peur de perdre la face non seulement par ses fautes mais par une attitude inadéquate face à un examinateur intraitable.

Le professeur doit aussi parler de son propre malaise face aux fautes commises qui renvoient à une sensation d'échec de son propre enseignement, à un devoir de transmission manqué.

Mais il peut aussi évoquer son malaise face au servilisme de l'étudiant qui lui renvoie une image négative de son propre rôle de gardien de la norme. Tout est récupérable, susceptible de remédiations en classe, mais au moment de l'examen, "les jeux sont faits"!

On identifie ainsi avec les étudiants deux séries de problématiques de la prestation mise en scène : les problèmes de compétence de langue d'une part et les problèmes qui sont de l'ordre des attitudes et des relations avec l'examineur, de l'autre. A ce premier stade d'élaboration, il est peu probable que les étudiants remettent en cause le format de l'examen lui-même, c'est là que nous souhaitons les mener progressivement, pour aboutir à une analyse de la transaction interactionnelle de l'examen comme situation sociale avec ses enjeux de pouvoir.

Notre proposition didactique se structure en trois moments successifs et progressifs : le traitement des lacunes linguistiques ou analyse de l'erreur, la réflexion sur le dispositif d'évaluation ou analyse didactique, l'étude de l'interaction sociale entre le candidat et l'examineur ou analyse interactionnelle qui s'adresse plus particulièrement aux étudiants se destinant à devenir enseignants de langue en contexte alloglotte, avec une réflexion finale sur la communication bilingue entre "étudiants et enseignants non-natifs" et leur attitude face à l'erreur et l'insécurité linguistique.

1. *Le Traitement des lacunes linguistiques, analyse de l'erreur*

Les étudiants sont invités à relever les erreurs manifestées dans la prestation du candidat pour les classer dans la catégorisation proposée par Cecilia Andorno et Anna Cattana³

³ Andorno, Cattana 2008.

qui pourra être fournie comme méthode pratique grâce à ses brèves définitions schématiques en langue italienne⁴:

- erreur de phonétique et de phonologie
- erreur de morphologie
- erreur de syntaxe
- erreur de lexique
- erreur de cohérence textuelle
- erreur de pragmatique

C'est là l'occasion de rendre les étudiants conscients de critères de classification des erreurs afin de les rendre experts en la matière, capables d'analyser l'erreur en commençant par la nommer, ce qui peut participer à un renforcement de leur sécurité linguistique⁵ en tant que locuteurs non natifs apprenant à gérer leur "capital linguistique" en construction. Nous avons vu lors de l'enquête que les critères des étudiants pourtant spécialistes se limitent en : erreurs graves/ erreurs de distraction ; erreur de grammaire/erreurs de prononciation/erreurs d'orthographe... Les apprenants inversent donc le rôle pour devenir évaluateurs de fautes non pas pour les sanctionner mais pour les catégoriser. On analyse ensuite les erreurs dans la perspective de faire apparaître la "grammaire de l'apprenant".

⁴ Fournir une référence didactologique en langue maternelle fait partie de la stratégie de renforcement de posture des étudiants. Fournir des catégorisations d'erreurs élaborées par des didactologues français est possible (Debyser et al. 1967) mais renforce le sentiment d'écrasement de l'apprenant face à la langue étrangère et ses experts, y compris en fautes.

⁵ Gudrun Ledegen (2004) dans son étude sur les attitudes linguistiques face à l'erreur en langue maternelle, note bien que les étudiants belges (francophones "périphériques", exposés à des phénomènes de variation intralinguistique en français) lient une compétence métalinguistique majeure, par rapport aux étudiants tourangeaux (francophones centraux, natifs de la norme), à une attitude moins normative, en particulier grâce à une majeure exposition à des cours de linguistique. Notre hypothèse est que cette corrélation pourrait se manifester aussi auprès des apprenants de langue étrangère de niveau avancé, si on inclut une démarche réflexive sur l'erreur.

1.1 L'erreur de morphologie

1. Candidat (C): *Il futuro di venir è... Il futuro di venir... Ce l'ho qui sulla punta della lingua.... [sourire complice] Ed è (est ?) dur, eh ? [avec décision] Je VERRAI, tu verras, il verra*... Ah, ah, [air satisfait] gliel'ho fatto !*

2. Examineur (E): *Ah, ah,[regard complice entre les deux examinateurs] tutti, TUTTI ci cascano ! “Je verrai” è il futuro di “voir, vedere”; il futuro di “venir” fa “je viendrai”! “Io verrò” fa “je viendrai” !*

3. C: “Je viendrai”, *Si, si si si si, certo*, “je viendrai... JE VIENDRAI” ! “Je verrai” *non esiste* ! “JE VIENDRAI” !

4. E: *Basta* !⁶

Les étudiants saisissent facilement l'origine de l'erreur de morphologie du futur par interférence presque en chiasme avec l'italien :

- en français: Venir: je viendrai. Voir: je verrai.
- en italien: *Venire: verrò. Vedere: vedrò.*

On invite alors les étudiants à renverser la perspective et *déduire de l'énoncé ce que le candidat sait*: les désinences du futur, les pronoms personnels sujets et leur caractère obligatoire (contrairement à l'italien), le fait que le verbe venir est irrégulier (sinon il aurait appliqué sans hésitation la règle de base, radical de l'infinitif + désinences), existence d'un radical irrégulier en verr-. La déclaration finale du candidat en 3.: «“Je verrai” *non esiste*» est ambiguë et correspond selon nous à une erreur de prestation, due à l'état émotif du candidat qui s'embrouille définitivement dans sa volonté manifeste d'abonder dans le sens de l'examineur. La structure existe bien dans son répertoire cognitif mais l'erreur d'actualisation le mène à la remettre en question. Ce phénomène d'hypercorrection révèle son insécurité linguistique⁷.

⁶ Voir les conventions de transcriptions en appendice.

⁷ Sur la notion d'insécurité linguistique (notion introduite par William Labov en sociolinguistique en 1976), ses manifestations et conséquences, on peut indiquer comme

La liste de ce que le candidat sait forme sur ce point une base de grammaire évolutive, un syllabus en construction qui, dans notre cas, manifeste déjà un degré assez élevé de compétence.

On peut alors consulter les échelles de compétences du *Cadre Européen Commun de Référence* (CECR) pour tenter de situer ce niveau.

- **Correction grammaticale A2 :**

Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme par exemple la confusion des temps et l'oubli de l'accord. Cependant le sens général reste clair.

- **Correction grammaticale B1 :**

Communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers ; en règle générale a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général reste clair.

- **Correction grammaticale B2 :**

A un bon contrôle grammatical ; des bévues occasionnelles, des erreurs non systématiques et de petites fautes syntaxiques peuvent encore se produire mais elles sont rares et peuvent souvent être corrigées rétrospectivement. Ne fais pas de fautes conduisant à des malentendus⁸.

Les étudiants ne connaissent souvent pas cette grille de compétences linguistiques en “correction grammaticale” car on ne fait généralement usage que des niveaux du cadre pour les “activités langagières communicatives”.

A l'université, nous avons vu lors de l'enquête que les épreuves de grammaire sont généralement assez traditionnelles. L'évaluation comptabilise les erreurs par soustraction de points dans des exercices à trous ; l'opportunité de ce type d'épreuve pour des étudiants spécialistes n'est pas ici le sujet de discussion

approfondissement le chapitre 4 du module de formation en ligne de Thierry Bulot (Bulot 2011).

⁸ CECR 2005, p. 90.

mais il est important de briser la chaîne de reproduction par manque de réflexion auprès d'éventuels futurs professeurs, car cette pratique ne correspond pas à la conception proposée par le CECR qui prend en compte la production fautive en pointant l'attention sur son degré de systématisme jusque dans les niveaux avancés et où le degré de correction grammaticale est évalué au regard de la finalité de communication du sens dans la démarche actionnelle adoptée.

Dans notre cas, le manque total de contextualisation de l'énoncé ne permet pas de vérifier la communication d'un sens, mais la grammaire d'apprentissage du candidat le situerait plutôt dans le niveau B1 pour ce qui est de la maîtrise de la morphologie du futur, sachant que l'erreur manifestée est le seul et unique cas de morphologie du futur où l'usage de "je verrai" au lieu de "je viendrai" peut porter à un malentendu communicationnel.

1.2 Compétences phonétiques et phonologiques

Cette première séquence permet d'étudier la production phonétique.

1. E: *Mi traduca ora questa frase : il giardino di mia zia è pieno di fiori.*
2. C: Le jardin [ləʒɑRdɛ̃n]*, le jardin [ləʒɑR dɛ̃ɲ] de [də] la soeur [sœr] de [də] ma mère [mɛr].

Il y a une petite incertitude entre [lə] et [le], ce qui serait une erreur phonologique d'opposition entre la marque du singulier et du pluriel, mais on remarque dans la scène que le candidat a acquis la production des sons [œ], [ə] et [e] (comme dans Champs-Élysées), ainsi que des sons naseaux ([ã] dans ma tante) qui représentent une difficulté importante pour les Italiens. Tout au plus on note une légère prononciation d'un [n] ou [ɲ] à la suite de la nasale dans "jardin", mais cette

prononciation est admise en France dans la variante diatopique méditerranéenne. De même que le [r] est légèrement roulé, et ne correspond pas complètement au [ʁ] français mais l'examineur réalise lui-aussi un son intermédiaire.

Examinons maintenant la séquence sur la prononciation de Champs-Élysées.

1. C: *Ho diretto il traffico per 10 giorni alle* [à les ?] Champs-Élysées [ʃãpelize]
2. E: [ʃãs] *si dice* [ʃãzelize]
3. C: [ʃãp]* ?
4. E: [ʃãs].
5. C: [ʃãs] ?
6. E: *Già* !
7. C: [ʃãmpə]* *no* ?
8. E: *No* !

L'erreur du candidat est ici double, la lettre p qui n'est pas à prononcer en finale et la liaison qui est par contre obligatoire, d'ordre orthoépique. Mais on remarque que l'intervention de l'examineur qui sait prononcer la séquence en entier, introduit aussi une erreur lorsqu'il segmente le syntagme figé et insiste sur la prononciation [ʃãs], qui non seulement n'est pas juste isolément mais uniquement en contexte, mais signifie isolément autre chose: "chance", car sa prononciation dans le désir de faire noter la prononciation de la lettre "s" devient sourde au lieu d'être sonore comme le veut la liaison. Dans cette segmentation le candidat redouble son erreur introduisant un e muet après "champ" pour mettre lui aussi en évidence la lettre qu'il pensait devoir prononcer. Mais en tout état de cause, l'erreur initiale n'a pas conduit à un manque de compréhension dans la communication. L'examineur a immédiatement

compris qu'il s'agissait des Champs-Élysées. De même que le candidat a énoncé un article [lɛ] marquant le pluriel du syntagme, et démontre qu'il sait qu'en règle générale on ne prononce pas le s final (de Élysées).

Comment juger de cette compétence phonétique et phonologique selon le CECR?

Maîtrise du système phonologique

- A2: La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter.
- B1: La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelque fois perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement⁹.

Bertrand Lauret rappelle les niveaux pour le français par consultation des référentiels actuellement rédigés sur la base du CECR pour A2 et B2.

Le locuteur/apprenant A2 sait globalement distinguer et produire les dix voyelles de base du français (dont trois archiphonèmes¹⁰), les difficultés spécifiques variant suivant la langue source. Il connaît ses éventuelles difficultés et peut ponctuellement tenter de préciser une voyelle.

Au niveau B2, le système vocalique dans son ensemble est maîtrisé, même si des difficultés persistent. Les voyelles intermédiaires accentuables du standard de France [ɛ]/[ɛ̃] (épée, épais), [ø]/[œ] (jeûne, jeune), [o]/[ɔ] (Paule, Paul) sont aussi maîtrisées. Dans les situations où il ne se fait pas comprendre, le locuteur B2 peut corriger localement sa prononciation¹¹.

⁹ CECR 2005, p. 92.

¹⁰ Les 10 voyelles de base sont 4 voyelles orales: [a] [i] [y] [u], les archiphonèmes: [O] [E] [Œ] et 3 nasales: [ɛ̃] [ɑ̃] [ɔ̃].

¹¹ Lauret 2007.

Detey et Racine¹² rappellent que dans une perspective d'apprentissage, on privilégie aujourd'hui l'intelligibilité de la production plus que la norme. Atteindre la compétence d'un locuteur natif supposé standard est aujourd'hui fortement remis en question.

Au vu de ces réflexions on peut évaluer le niveau du candidat à un niveau intermédiaire B1.

1.3 Erreurs lexicales et italianismes

L'analyse se concentre dans un premier temps sur la traduction de " *il giardino di mia zia*".

1. C : Le jardin de ma mère

2. E : *Ho detto di mia zia, non di mia madre!*

3. C : Je sais, Monsieur le professeur, *excuse-me [en anglais]* colonnel, je fais un peu de confusion : *siccome era mia madre che aveva il giardino, mia zia viveva al terzo piano...*

4. E : *Non faccia lo spiritoso !*

5. C : Je dis pour *la cronaca*, je dis la vérité...

6. E : *Risponda alla domanda. Traduca*

7. C : Le jardin de la sœur de ma mère...

8. E : *Le ho detto "mia zia" !*

9. C : *Beh, la sorella della mamma è la zia, eh ?*

10. E : "Mia zia", *traduca !*

11. C : Ma zie* ? ziiii... [*hésitant*]

12. E : Ziiii ? [*interrogateur*]

¹² Detey, S. et Racine, I. (2012). *Les apprenants de français face aux normes de prononciation : quelle(s) entrée(s) pour quelle(s) sortie(s) ?*, «Revue française de linguistique appliquée», 17 (1), pp. 81-96 .

13. C : Ziioiii ! [*suppliant*]

14. E : Ziioiii ? [*offusqué*] NO [*sec*]

15. C : Ah, c'est difficile !

16. E : “*Mia zia*” si traduce in “ma tante”.

17. C : Ma tante ! *Si si si si si*, è ma tante, ma tante, *lo stavo appunto dicendo*,
MA TANTE !

On demande aux étudiants de retrouver les différentes stratégies utilisées par le candidat pour surmonter la lacune.

- stratégie d'évitement par utilisation d'un mot proche : le jardin de ma mère. On reviendra ensuite sur l'interaction qui se met en place à ce sujet avec l'examineur à ce sujet.
- utilisation d'une périphrase : le jardin de la sœur de ma mère.
- francisation du mot italien : ma zie*.

Sur le dernier point on élucidera avec les étudiants les règles de passage mises en œuvre et on cherchera des exemples de pertinence de la règle afin de mettre de nouveau en évidence le stade d'interlangue atteint:

- effacement de l'affriquée en italien : z : [dz] au profit de la seule fricative sonore en français : z : [z]. Cette règle est efficace pour passer de la prononciation italienne du z en position initiale: par exemple de *zero* [dzɛrɔ] au français zéro [zɛrɔ].
- remplacement de la vocale finale [a] par un e muet . Cette règle de passage fonctionne très souvent, y compris dans le même environnement syllabique, vocalique (*porta* – porte; *rosa* – rose; *Sofia* – Sophie; *afasia* - aphasie) et phonétique où effectivement il y a bien en français un allongement dû à l'accent tonique sur le i final précédent un e complètement muet: *studia* – il étudie ; *grafia* – graphie ; *entropia* – entropie.

Mais les mots *zia* et *tante*, sont des monosyllabiques ayant une étymologie très différente¹³. Dans ce cas l'italianisme reste absolument opaque à la compréhension et devient un barbarisme, d'où l'effet comique redoublé par l'articulation exagérée de l'allongement du *i* final jointe à une mimique interrogative et une expression craintive manifestant une pleine conscience du caractère hasardeux de la tentative d'extrême recours après que les deux précédentes stratégies n'ont pas trouvé d'accueil favorable auprès de l'examineur.

Comment évaluer cette prestation ? On se référera de nouveau au *Cadre Européen de Références* avec cette échelle quant aux stratégies de compensation par rapport aux lacunes, dans le cadre des "stratégies de production" par un non-natif en cours d'apprentissage.

Stratégies de production : compensation

- Compensation A2: Peut utiliser un mot inadéquat de son répertoire et faire des gestes pour clarifier ce qu'il veut dire
- Compensation B1: Peut utiliser un mot simple signifiant quelque chose de semblable au concept recherché et solliciter une correction; *Peut franciser un mot de sa langue maternelle et demander s'il a été compris*; Peut exprimer le sens d'un mot en donnant un autre signifiant quelque chose de semblable (par exemple un camion pour voyageurs pour un bus)
- Compensation B2: Peut utiliser des périphrases et des *paraphrases pour dissimuler des lacunes lexicales* et structurales¹⁴.

¹³ Selon <<https://www.wiktionary.org>>:

- Tante: Altération enfantine de *ante* («sœur du père ou de la mère»), attesté jusqu'au XVII^e siècle, issu du latin *amita*, de même sens.

- Zio - Zia: dal greco *theïos*, forse voce onomatopeica, collegata a *theós*, dio, donde il latino *thius*. Altri la collegano alla radice sanscrita **dha*, allatare e pertanto il significato originario sarebbe stato femminile, di nutrice e balia, poi applicato alla zia e quindi, per affinità, allo zio, sostituendo il latino *avunculus*, piccolo nonno e *amita*, zia.

¹⁴ CECR 2005, p. 54. Nous soulignons.

Ici encore on constate que la stratégie de la périphrase, parfaitement fonctionnelle, manifeste que le candidat est situable sur un niveau B1, en tenant compte que le vocabulaire de description de la famille devrait être acquis à ce stade. Mais il n'y a guère que les mots oncle et tante qui posent problème pour l'italophone.

On peut introduire à ce moment les notions de grammaticalité et d'acceptabilité¹⁵. "La sœur de ma mère" est acceptable d'un point de vue communicatif d'expression d'un sens, et parfaitement correct du point de vue de la norme linguistique. Ma zie* est incorrect du point de vue de la norme lexicale, inacceptable du point de vue de la communication car le sens reste opaque, mais présente des points de grammaticalité en tant qu'acquisition intériorisée de plusieurs règles du système linguistique visé ainsi que de régularités de transformation lexicale entre deux langues proches. L'écart constaté affecte la compréhension du message, en raison de l'insistance de l'examineur à faire produire une traduction mot à mot, mais la performance du candidat même sous cette forme erronée montre une compétence de création de néologisme s'appuyant sur une acquisition d'un point du système linguistique et d'une stratégie transcodique, de passage d'une langue à l'autre.

Le recours à l'italianisme est abordé sous un autre angle dans l'exemple suivant à propos de la traduction de "*pieno*".

1. C: Le jardin de ma tante est pien*...
2. E: Plein !
3. C: Pien* / plein, plein / pien*, *si può dire pien* / plein*, ça m'est égal !
4. E: "Ca m'est égal", *un corno*¹⁶ !! "Pien" *non esiste, si dice "PLEIN"* !

¹⁵ Lamy 1976.

¹⁶ Exclamation populaire exprimant une indignation et un désaccord total avec l'énoncé de l'interlocuteur. On pourrait traduire courtoisement par «Enfin, vous n'y êtes pas du tout!» ou dans un registre équivalent: «Non mais n'importe quoi!».

Le candidat n'est pas ici conscient de son erreur qu'il tente même de défendre¹⁷, provoquant l'indignation de l'examineur qui réaffirme la norme. Nous étudierons plus tard cette dynamique interactionnelle pour nous concentrer d'abord sur l'évaluation de l'erreur elle-même. En contexte l'énoncé "jardin pien* de fleurs" resterait pleinement compréhensible malgré l'erreur¹⁸, ce qui différencie ce cas de celui de la "zie*".

On peut même aller plus loin et remarquer qu'il s'agit d'un cas d'équivalence fonctionnelle en intercompréhension entre les langues romanes¹⁹. On peut ainsi introduire auprès des étudiants un exemple de ces règles de correspondances phonologiques entre les langues romanes, que l'on reconstruit et étudie en didactique de l'intercompréhension. Dans ce cadre qui est de la compréhension, et non de la production, l'intuition du candidat prend un sens.

Règle de correspondance phonologique entre langues romanes à propos du groupe consonantique pan-roman PL.

- pieno (It) plein (Fr) ple (Cat) cheio (Por) lleno (Es) plin (Rm)
- piano (It) plaine (Fr) pla (Cat) chão (Por) llano (Es) plan (Rm)

D'où la règle, PL: pi- [p j] en italien; pl- en français, pl- en catalan; ch- [ʃ] en portugais; ll- [l j] en espagnol; pl- en roumain²⁰.

Le groupe consonantique sous-jacent aux diverses réalisations dans les langues romanes est bien PL, partant de l'étymologie latine, par exemple: plein : *plenus*. Les diverses variantes romanes sont traitées à des fins de compréhension comme des dérivés équivalents. Ainsi connaître ce phénomène

¹⁷ Pourrait-on l'interpréter comme signe d'insécurité linguistique (IC)? Il a été noté, dès les premières études de Labov, qu'un des symptômes d'IC est la difficulté à évaluer ses propres productions. Mais la notion d'IC sera abordée plus loin.

¹⁸ "Erreur absolue" ou mot qui n'existe pas, par opposition à "erreur relative", dans la terminologie de Debyser (1967) que l'on se garde cependant de présenter aux étudiants en raison de sa connotation.

¹⁹ Caddeo, Jamet 2013.

²⁰ Giudicetti, Klein et al. 2002.

conduit alors à une compréhension active des mots *lleno* (espagnol) et *cheio* (portugais), qui apparaissent peu transparents intuitivement hors contexte.

Cette règle se renforce par son rapprochement avec les règles similaires pour les groupes consonantiques FL et CL.

- fiamma (It) flamme (Fr) flama (Cat) chama (Por) lliama (Es) flacăără (Rm)
- chiave (It) clef (fr) clau (Cat) chave (Por) llave (Es) chieie (Rm)²¹.

Il ne s'agit pas bien sûr de contester le fait que le candidat a commis une erreur; ni surtout de justifier son évaluation banalisante sous la forme de la phrase toute faite “ça m'est égal” quoique la gestuelle manuelle fasse entendre qu'il voulait dire “c'est équivalent” –, mais on peut en atténuer la gravité, car une fois encore la grammaire intermédiaire de l'apprenant se montre ici non dénuée de fondement et de productivité communicationnelle.

1.4 Erreur syntaxique et norme évolutive

1. C: Ma* professeur, Madame Yolande, *non so se la conosce?*
2. E: No, *non la conosco*
3. C: *Ecco, non la conosce! Mi ha detto si può dire in tutti e due i modi: pien / plein, ça m'est égal...*
4. E: *Bella ignorante la Sua professoressa!*

La production “Ma* professeur” n'est pas ici contestée par l'examineur. Or à l'époque du film il s'agissait bien d'une erreur de syntaxe, due au genre alors invariable du nom professeur. Mais il faut d'abord noter que le candidat ne commet pas ici l'erreur de franciser l'italien *professoressa* en *professoressa**. Cependant la féminisation du nom de ce métier, acquise de longue date par l'italien, influence sans doute l'usage

²¹ Giudicetti, Klein et al. 2002.

d'un possessif féminin en français devant le nom masculin professeur. On sait que c'est justement le déterminatif qui dérange le plus en français là où les noms de métier ne sont pas encore féminisés dans l'usage courant; ce qui amène en français à des stratégies syntaxiques d'évitements (appositions, syntagme attributif) pour éviter de dire des incohérences de genre dans les groupes syntagmatiques nominaux comme dans "Madame le Président". On préférera: "Madame X, professeur des écoles, travaille.....", "Je vous présente Madame Y, elle est médecin des hôpitaux; on utilise des formules d'adresses sans titres ("Madame," au lieu de "Madame le Professeur,"), des abréviations ("ma prof"), des équivalences lexicales ("mon enseignante") etc... Dans notre cas il existe aujourd'hui la forme "professeure", homophone mais avec une marque graphique du féminin, lancée d'abord au Québec et en Suisse, et qui est maintenant rentrée dans la norme avec la féminisation officielle des noms de métiers. Mais l'usage du nom professeure n'est pas encore très répandu avec les possessifs. Quoiqu'il en soit l'examineur comprend très bien qu'il s'agit d'une femme, "*la sua professoressa*".

Mais si la première indulgence pourrait relever d'une stratégie de sélection des erreurs à signaler pour ne pas couper le flux de production, l'examineur ne signale pas non plus l'incongruité socio-culturelle de l'appellatif "Madame Yolande", c'est-à-dire le titre Madame suivi du prénom de la femme, ce qui est très connoté dans la culture partagée en France, comme mode de désignation allusive pour une tenancière de maison close (cf. "l'affaire de Madame Claude") et non pas d'une enseignante ! On voit donc dans ce cas particulier, que la grammaire loin d'être une norme immuable, est parfois aussi évolutive avec les progrès des revendications féministes en matière d'usage linguistique, tout en restant

chargée de connotations culturelles comme tout ce qui touche aux façons de “nommer la femme”²² !

1.5 “*Français macaronique*”, *évaluation du rôle des interférences, grammaire contrastive et analyse comparative*

En conclusion de cette première partie de l'analyse, on remarque que les erreurs mises en scène touchent toutes un point commun, l'usage d'un français dit “macaronique”, marquée par des interférences avec l'italien. Il peut être intéressant à ce stade de mener une réflexion sur ce facteur qui se manifeste comme un point de fixation dans les préoccupations de l'apprenant.

On peut déjà s'appuyer sur une catégorisation simple des interférences comme celle que propose aux étudiants italiens Andorno et Cattana (2008). Les interférences peuvent être de type facilitation ou désavantage, d'accélération ou de ralentissement, ou en fin d'évitement.

Dal punto di vista degli effetti che può avere sull'apprendimento, l'interferenza è vista come responsabile di effetti positivi o negativi, ovvero di **facilitazione** (quando l'ipotesi formulata trova effettivo riscontro nella econda lingua) o di **svantaggio** (quando l'ipotesi formulata non trova riscontro nella seconda lingua). L'errore, cioè l'uso di una struttura errata, e l'apprendimento, cioè l'uso di una struttura corretta, non sono gli unici effetti possibili. L'interferenza può agire come facilitatore anche nel senso di agire da **rinforzo** a ipotesi formulate per altra via, o di **accelerazione** dell'apprendimento; fra i possibili svantaggi dell'interferenza sono da annoverare anche l'effetto di **raffortamento** dell'apprendimento e l'**evitamento** di una struttura “filtrata” come inaccettabile sulla base della inaccettabilità nella madre lingua. (Andorno, Cattana, 2008).

²² Pour approfondir le sujet avec les étudiants: Cerquiglini B. (1999), *Femme, j'écris ton nom... Guide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions*, CNRS, Institut National de la Langue Française. <<http://www.presse-francophone.org/apfa/apfa/feminisa.pdf>>.

Les erreurs peuvent être analysées sous cet aspect. Mais on retiendra surtout une distinction intéressante introduite par ces auteurs : les interférences peuvent être des facilitations non pas tant du point de vue de l'apprentissage mais sous l'angle de la communication.

L'interferenza può essere una **strategia di facilitazione non per l'apprendimento ma per la comunicazione**: un apprendente può cioè servirsi di strutture desunte dalla propria madrelingua, pur nella consapevolezza che non si tratta di strutture corrette nella seconda lingua, se è consapevole che queste gli consentono di comunicare con i parlanti nativi. (Andorno, Cattana, 2008).

Cette réflexion réhabilite la préséance de la communication sur la norme linguistique dans l'interaction en milieu social. Elle complète la réflexion sur la compréhension revendiquée comme "approximative" grâce à l'intercompréhension.

Nous avons vu cependant lors de l'enquête, que les étudiants tiennent beaucoup à l'enseignement de la norme et souhaitent être corrigés lorsque leurs productions font preuve de compétences partielles et lacunaires.

Pour approfondir sur ce point on pourra auprès d'étudiants spécialistes introduire les notions de grammaire contrastive et analyse comparative. La grammaire contrastive se focalise essentiellement sur les points de divergence, d'où des tableaux comparés en particulier quant aux conventions et expression figées. Un enseignement basé essentiellement sur cette approche, finit par faire apparaître comme essentiellement divergentes les deux langues. Les listes de "faux-amis"²³, utiles à un certain point de l'apprentissage pour éviter des fossilisations, finissent par donner une image toute négative des transferts de l'italien en français, là où l'erreur guette le candidat, sur l'exception plus

²³ *Les faux-amis aux aguêts, Dizionario di false analogie e ambigue affinità tra francese e italiano* (1988), Bologna: Zanichelli. Ouvrage de référence pour le binôme franco-italien, contient cependant aussi une longue liste d'hôtes français dans la langue italienne et vice-versa, qui envisage donc les imbrications dans un sens positif.

que sur les règles de transposition, comme dans le cas de notre scène comique.

On peut en revanche proposer le concept d'analyse comparée dépassant la recherche des convergences et divergences termes à termes par le concept opératif d'homologie intégrant des facteurs culturels et historiques dans la recherche des compensations mises en places là où des déséquilibres apparaissent entre les deux langues. C'est là le projet, pour notre contexte, d'Enrico Arcaini dans son ouvrage *Italiano – francese, un'analisi comparativa*²⁴.

2. Analyse socio-didactique de l'examen

2.1 L'examen anticipateur et provocateur de fautes et son modèle psycho-linguistique associé

A ce point de l'analyse, il apparaît clairement que le candidat n'est pas le seul mis en cause en raison de sa performance lacunaire. Les questions qui lui ont été posées apparaissent comme des pièges qui ne mettent en relief que les lacunes, sans qu'aucun mécanisme compensatoire ne soit admis, alors qu'on a mis en évidence l'existence de compétences partielles, certes, mais qui ne sont pas négligeables. Le dispositif d'évaluation mis en œuvre repose essentiellement sur deux types de consignes: la restitution de tableaux morphologiques (la conjugaison des verbes irréguliers) et la traduction mot à mot d'une phrase absolument décontextualisée. Il ne s'agit pas de condamner ces deux exercices qui peuvent trouver leur place dans un dispositif d'évaluation, mais cela ne correspond pas à la mise en évidence ou non d'une compétence de communication.

Or nous avons constaté lors de l'enquête (Cognigni 2014) que de nombreux étudiants ne sont pas vraiment éloignés des

²⁴ Arcaini 2000.

conceptions traditionnelles quand à ce qu'est "bien parler ou mal parler une langue". Nous avons ainsi recueilli des déclarations telles que : "parler mal une langue, c'est faire des erreurs grossières de grammaire et avoir peu de vocabulaire", ce qui correspond exactement aux représentations mises en scène par Sordi. La langue à acquérir ne serait qu'un grand sac de mots à mettre en correspondance avec leur équivalent terme à terme dans le système cible, par rapport à un input en langue maternelle ; une fois les mots choisis il n'y aurait qu'à les agencer selon de nouvelles règles syntaxiques à apprendre. Comme l'indique Martine Marquilló Larruy²⁵, le statut de l'erreur est un indice des conceptions pédagogiques et révèle les références linguistiques et psychologiques sous-jacentes à l'enseignement-apprentissage des langues. Ici un enseignement fondé sur la grammaire / traduction repose une conception normative de la langue comme système normatif à acquérir par la mémorisation de listes de vocabulaires et de règles de grammaire. La compétence est réduite à la manifestation de restitution de ces règles par l'application sous forme d'exercice conçus pour manifester l'acquisition des points anticipés comme étant les plus difficiles car porteurs d'écarts prescriptifs.

Il serait inutile d'opposer à ces représentations une simple définition théorique de l'approche actionnelle pour condamner les représentations traditionnelles, mais largement partagées, comme étant obsolètes. Ce serait imposer une nouvelle norme idéologique qui n'a pas fait l'objet d'une intériorisation car le vécu scolaire des étudiants a justement été construit sur une théorisation traditionnelle. L'approche actionnelle du CECR n'est, par ailleurs, pas non plus un dogme infaillible auquel se

²⁵ Marquilló Larruy 2008. Cet ouvrage porte comme son titre l'indique sur l'interprétation de l'erreur, plus que sur des techniques d'analyse. On pourra soumettre aux étudiants le tableau synthétique de la p. 57 qui met en rapport une périodisation historique de l'interprétation de l'erreur avec les représentations linguistiques, modèles psychologiques et pratiques d'enseignement qui y sont associées.

conformer²⁶. On sait que les définitions des objectifs d'apprentissage linguistique sont évolutives et socio-culturelles.

2.2 *Les enjeux socio-historiques*

Il convient d'amener les étudiants à une analyse plus profonde du sens global ce qui est représenté en recontextualisant socialement l'ensemble de la scène. Qui se présente à qui, dans quel but, quelles sont les motivations du candidat, quels seront les besoins fonctionnels à affronter dans ses fonctions professionnelles et personnelles dans le cadre de son projet, projet ancré dans un macrocontexte sociétal situé dans l'histoire. Ceci a d'abord pour but d'établir une distanciation là où la peur de l'examen encourage l'identification avec le personnage mis en scène.

On peut à ce stade visionner un extrait plus large du film avec pour consigne de répondre aux questions précédentes visant à reconstruire l'identité du sujet social, derrière le rôle fonctionnel de candidat, afin de décentrer l'attention de l'objet langue pour focaliser sur l'apprenant dans sa dimension socio-historique.

Le personnage de Sordi campé dans les scènes qui précèdent notre extrait apparaît comme un francophile épris de tout ce qui fait l'image stéréotypée de la France, ou mieux de Paris, ses lieux emblématiques, ses jolies femmes élégantes. Accompagné d'un acolyte ne parlant pas français, il peut fanfaronner à Paris sur ses compétences en accumulant une série de phrases toutes faites, de mots qu'il colle sur les objets et personnages du paysage urbain. Simple brigadier il a eu une expérience de "mobilité", il a dirigé pendant 15 jours la circulation aux Champs-Élysées. On constate qu'il se meut avec facilité, son

²⁶ Puren 2012. Dans cet article Christian Puren propose de façon provocatoire "d'en finir avec le CECR": le CECR est susceptible comme tout document socio-historique d'une approche critique, non dogmatique.

parler bilingue imparfait lui permettant non seulement de survivre mais de se débrouiller dans quelques situations concrètes de façon créative et cocasse mais finalement efficace. Dans le jargon actuel, on pourrait dire qu'il s'agit d'un B1 atypique qui se surestime mais qui est aussi pionnier de la mobilité tout en restant totalement prisonnier de représentations et pratiques stéréotypées tant sur la langue que sur la France.

Il faut aussi visionner quelques scènes (hilarantes elles-aussi) de son apprentissage du français, entre méthode directe avec des disques (avec pour texte de dictée, avec sa traduction: "La maman. Qui nous aime dès la naissance ? C'est la maman."²⁷), et leçons particulières²⁸ (où il demande en vain à apprendre les numéros des bus jusqu'à cent, mais où il se retrouve à ouvrir la porte à la prochaine élève et à écrire des phrases ineptes en dictée).

Le candidat est donc un adulte autodidacte typique de l'Italie de son temps, celui du boom économique qui requiert une élévation du niveau d'études fort bas de ses larges couches populaires. De nombreux films d'Alberto Sordi, dont le plus achevé est *Un borghese piccolo, piccolo*²⁹, mettent en évidence cette contradiction interne de la société italienne de l'époque : le citoyen moyen croit en sa bonne étoile et aux vertus de sa bonne volonté, il se fie aux dispositifs de formation à sa portée (auto-apprentissage, cours du soir, préparation livresque, mémorisation notionnelle) et se plie aux structures bureaucratiques pour s'élever socialement. Mais le conformisme

²⁷ <<https://www.youtube.com/watch?v=bLu42XdvfTU>>.

²⁸ <<https://www.youtube.com/watch?v=r9lafMsayaI>>.

²⁹ Mario Monicelli (1977); l'une des phrases emblématiques du film, cette recommandation du père à son fils avant un examen: «*Pensa a te, Mario, pensa solo a te! Ricordati che in questo mondo basta fare sì con gli occhi e no con la testa, che c'è sempre uno pronto che ti pugnala nella schiena*».

exacerbé, même s'il n'est que de façade, ne suffit pas pour franchir les barrières sociales³⁰.

L'examineur impitoyable de la scène est en effet un officier qui, lui, a sans doute bénéficié d'un enseignement régulier, long et rigoureux du français selon les méthodes traditionnelles scolaires, tandis que les hommes de troupe doivent s'élever, s'ils le souhaitent, avec les moyens du bord. D'où son approche rigoureuse et hautaine de gardien de la norme linguistique et de la barrière sociale, et en complément, l'image calamiteuse du candidat populaire³¹ autodidacte. Le français était alors enseigné comme marque de culture, plus que comme instrument communicatif; l'examineur avoue au passage qu'il n'a jamais été en France, alors que le candidat lui oppose vainement ses propres expériences et aspirations personnelles: diriger la circulation sur les Champs-Élysées, lieu emblématique de la culture française pour le touriste étranger. L'examineur ne s'abaisse pas à imaginer pour le candidat un examen différent de ce qu'il a subi lors de sa propre éducation, il agit par simple reproduction³² du mécanisme qui l'a promu socialement et lui a permis de se légitimer.

Il est important que les étudiants actuels saisissent ces enjeux sociaux pour revenir sur leur propre approche à la langue et culture étrangère dans leur propre parcours social contextuel. La scène comique devient sous cet angle critique une scène, beaucoup moins drôle, de piège social.

³⁰ On pourra faire allusion à un autre film de Sordi mettant en scène le milieu des enseignants: *Il maestro di Vigevano* (Elio Petri, 1963).

³¹ Son élocution en italien est marquée de traits populaires socio-linguistiques et culturels du dialecte romain.

³² Bourdieu 1985.

2.3 *Analyse des besoins et pertinence du dispositif d'évaluation*

Mais s'en tenir à la dénonciation n'aboutirait pas à nos objectifs pour cette séquence didactique. Nous chercherons à passer de la réflexivité critique à une démarche opérative pour imaginer comment sortir de l'impasse et faire acquérir aux étudiants actuels un regard informé et critique sur leur propre dispositif de formation et d'évaluation. On peut passer ainsi à un travail de redéfinition, de la part des étudiants, des objectifs d'apprentissage et du dispositif d'évaluation qui seraient pertinents pour notre héros sur la base de son niveau, de ses motivations et de ses objectifs fonctionnels.

Quels devraient être les domaines abordés ? Ceux de la circulation (demandes et réponses quant aux itinéraires) bien sûr, avec certainement un scénario d'évaluation comprenant une simulation de situation classique dans ce cadre. Les étudiants peuvent facilement imaginer des tâches à proposer à ce sujet et établir un référentiel d'actes de parole à acquérir, de structures grammaticales à maîtriser, de formes morpho-lexicales à mémoriser et de champs lexicaux à connaître pour mener à bien la communication dans cette situation. Mais on pourra élargir le champ des besoins en établissant du moins une liste de domaines à couvrir: les formalités administratives utiles en cas de mobilité professionnelle; la structure institutionnelle de la gendarmerie et de la police en France avec des notions d'équivalences socio-professionnelles entre les systèmes institutionnels français et italien; la culture socio-professionnelle du métier; quelques notions de droits et devoirs du citoyen quand au code de la route; la situation de l'accident de la route (premiers secours, déclaration à l'amiable...). La motivation personnelle de l'apprenant Sordi est aussi une piste d'élargissement à ne pas négliger. Sans la conforter dans les stéréotypes, l'approche à ce niveau très bas de conscience interculturelle pourrait sans doute être de l'ordre de l'apport

informatif afin de passer de la fantasmagorie et des clichés à une connaissance de quelques faits culturels: les principaux monuments de Paris et leur histoire; les relations hommes-femmes en France...

Pour ce qui est du dispositif d'évaluation on invitera les étudiants en particulier à situer où et comment ils pensent évaluer les compétences grammaticales d'un candidat B1 dans ce type de scénario pour un apprenant sur objectifs spécialisés. Le modèle européen GULT *Guidelines for task-based University Language Testing*³³ pour l'évaluation par la tâche peut être présenté de façon succincte pour un prolongement et un éventuel travail de groupe pour la rédaction d'une épreuve complète.

3. *Analyse de l'interaction candidat – examinateur*

L'activité pourrait s'en tenir là, nous proposons encore un approfondissement de l'analyse pour des étudiants se destinant à une carrière de professeurs. L'objectif sera ici d'amener les étudiants à saisir la double focalisation de l'interaction spécifique du cadre de l'examen comme lieu linguistique de production et traitement de données langagières, de construction d'un discours conjoint, et en même temps comme lieu social intégrant des rapports de rôles influencés par la culture éducative institutionnelle.

Nous nous baserons principalement ici sur les outils proposés par Simona Pekarek pour l'analyse des "leçons de conversation"³⁴. Cette étude concerne les processus acquisitionnels mis en œuvre dans les interactions de classe de langue lors des leçons portant sur la compétence discursive orale, mais l'appareil méthodologique nous semble applicable

³³ <<http://gult.ecml.at>> et article sur le projet GULT: Anquetil M. (à paraître).

³⁴ Pekarek 1999.

pour l'élucidation des situations d'examen oral. Par ailleurs les études sur la situation d'examen³⁵ sont assez rares de ce point de vue, elles concernent généralement des problématiques de fiabilité des dispositifs d'évaluation plus que l'étude des rapports de rôles induits par les dispositifs mis en place.

Le relatif manque d'étude en terrain francophone, est aussi dû à la difficulté pour le chercheur de se procurer des corpus, du fait justement des enjeux sociaux qui font de l'interaction d'examen essentiellement un lieu de transaction sociale où s'échangent dans un cadre contraignant et contrôlé par l'institution détentrice du pouvoir certifiant, une production langagière non native contre une expertise avec pour enjeu l'obtention d'un diplôme. Ce n'est donc pas un lieu de collaboration dans la construction de compétences, mais un lieu d'échange transactionnel qui dépasse le symbolique, une transaction basée sur un différentiel d'expertise langagière entre l'examineur et le candidat. Les examinateurs auxquels l'institution a délégué le pouvoir certifiant ont justement à cœur de ne pas provoquer le stress supplémentaire dû à un protocole de recueil de corpus face aux candidats qui se soumettent à l'épreuve avec des enjeux monétaires et de carrière importants. Enfin les examinateurs se savent aussi soumis à l'analyse lors des enquêtes et tendent à se soustraire à l'œil critique sur un rôle de sanctionnement positif ou négatif des apprentissages qui ne correspond pas forcément à leur idéal vocationnel et qui provoque en tout état de cause un sentiment d'insécurité et un malaise face à un éventuel échec devenu irrémédiable au moment de l'acte formel d'évaluation sommative.

Nous avons analysé³⁶ des situations d'évaluation d'un point de vue interculturel lors de passation du DELF B2 à l'université

³⁵ A l'exception de Boissat (2002), les chercheurs (Chardenet 1999, p. 112-142) s'appuient essentiellement sur des séquences d'évaluation à l'intérieur de transcription d'interactions en situation d'apprentissage au cours de "séquences potentiellement acquisitionnelles".

³⁶ Anquetil 2010.

en exploitant notre propre rôle d'examineur pour recueillir un corpus, mais il s'agissait alors de mettre en évidence pour la communauté enseignante certains enjeux du dispositif imposé qui, nous le montrions, influence la qualité des performances des candidats, d'où un questionnement sur la validité du *construct* de l'épreuve. Or nous cherchons ici un matériel utile pour la formation des étudiants, pour faire évoluer leurs représentations et les amener à une prise de conscience des enjeux discursifs en examen, alors qu'ils sont eux-mêmes encore soumis à des procédures d'examen. L'extrait de film nous semble ici plus adapté à ces fins par rapport à un enregistrement d'examen, par la distanciation qu'il permet du fait de son caractère de parodie du réel dans un cadre un peu déplacé par rapport à l'examen universitaire et du fait de l'implosion du cadre institutionnel provoquée par l'attitude paradoxale du candidat Sordi.

L'activité didactique que nous proposerons se structure sur deux thèmes : la tentative de négociation de rôle et le jeu sur l'alternance codique sur une première séquence, puis le conflit d'autorité en expertise sur la deuxième partie de la séquence.

3.1 *Négociation de rôle*

Nous proposons aux étudiants les catégories d'analyse élaborées par Simona Pekarek:

- *Le type d'intervention*: interventions contraignantes de la part du professeur et de la part des élèves en général sous forme de questions; interventions contraintes de la part du professeur ou de l'élève; interventions ni contraignantes, ni contraintes en général pour proposer un apport informatif ou un commentaire; interventions d'évaluation, en général par le professeur; nous ajouterons pour notre cas intervention de remédiation du candidat par rapport à l'évaluation. Cette première catégorie d'analyse permet d'analyser le degré de

contrôle sur le discours de l'autre, le degré d'orientation vers le discours de l'autre.

- *le contrôle des topics*: qui propose le topic ? Le professeur uniquement ou en cogestion avec les élèves. Cette catégorie permet d'évaluer le partage de responsabilité dans la gestion des contenus du dialogue.
- *l'organisation des échanges* selon la structure initiation (question) – réaction (réponse) – évaluation – et nous ajoutons remédiation. Cette catégorie permet d'analyser l'organisation séquentielle des échanges selon le rituel scolaire³⁷ classique ou dans des solutions plus impliquantes de gestion dialogale.

L'hypothèse de l'auteure est qu'une compétence discursive s'acquiert lorsque le dispositif didactique amène les étudiants à s'impliquer dans des séquences où ils ont à prendre en charge une cogestion du développement discursif, contrairement aux dispositifs où ils n'ont qu'à répondre à des questions sur des topics imposés.

Après avoir présenté brièvement la typologie d'analyse on peut proposer aux étudiants de les appliquer à l'analyse d'un passage. Dans ce premier temps on ne s'attache pas à l'alternance codique, l'attention est portée uniquement sur les actes de parole, qu'ils soient en français ou en italien, car ils sont compris par la classe bilingue sans aucun problème.

Le premier exercice sera de relever les interventions contraignantes de l'examineur, là où il exerce la fonction conative du langage pour faire agir linguistiquement ou gestuellement le candidat. On relève d'abord toutes les questions portant à faire produire du matériel linguistique en français, dont la première, implicite, sur le futur du verbe venir, coupée en raison des choix de montage. On note que

³⁷ Francine Cicurel (2011) parle de "rituels de classe" pour ce jeu prédéfini de rôles interactionnels imposés par le cadre participatif lié à une culture institutionnelle.

l'examineur passe ensuite aux ordres "*Mi traduca*", "*traduca*", "*Mi dica i giorni della settimana*" qui indiquent une orientation de contrôle total sur la production de l'autre, convoquée à son usage personnel (*Mi dica*³⁸) et non comme demande d'information de communication authentiquement référentielle, sur des thématiques expressives non contrôlées par lui au préalable. Mais il y a d'autres interventions contraignantes qui portent directement sur le comportement langagier, postural, physique des interlocuteurs: "*Basta!*", "*Non faccia lo spiritoso!*³⁹", "*Risponda alla domanda!*", "*Se ne vada!*". Le rôle endossé est donc celui d'un désir de contrôle total, le caractère autoritaire étant renforcé par l'institution militaire dans laquelle s'inscrit la scène qui redouble le différentiel d'expertise en langue, par la soumission à la hiérarchie militaire.

On fait relever aussi selon la deuxième catégorie le contrôle du topic de la part du professeur, notant ainsi que celui-ci cherche à imposer trois thèmes: le futur de venir, la phrase à traduire et les jours de la semaine. Le candidat ne conteste pas cette contrainte mais tente d'y répondre selon ses moyens. S'il propose d'autres thèmes centrifuges (le jardin de sa famille, son professeur de français, son expérience parisienne, le témoignage de son compagnon de chambre...) c'est dans une stratégie de médiation des lacunes face au dictat dans lequel il s'inscrit.

Le cadre est donc rigide et imposé et les acteurs s'y soumettent dans les rôles respectifs qui en découlent, examinateur dominant vs examinataire soumis. Cependant l'analyse par séquence sur l'interaction autour du topic central, celui de la traduction de la phrase, va faire apparaître la tentative d'implosion du cadre de la part du candidat.

³⁸ Trad.: Dites-moi!

³⁹ Trad.: Ne faites pas le malin!

On se concentre donc sur la séquence suivante pour analyser l'organisation de l'échange:

1. E: *Mi traduca ora questa frase : “ il giardino di mia zia è pieno di fiori.”*

2. C: Le jardin de ma mère...

3. E: *Ho detto “di mia zia”, non “di mia madre”!*

4. C: Je sais, Monsieur le professeur, *excuse-me [en anglais]* colonnel, je fais un peu de confusion. *Siccome era mia madre che aveva il giardino, mia zia viveva al terzo piano...*

5. E: *Non faccia lo spiritoso !*

6. C: Je dis pour la *cronaca*, je dis la vérité.

7. E: *Risponda alla domanda. Traduca !*

8. C: Le jardin de la sœur de ma mère...

9. E: *Le ho detto “mia zia” !*

10. C: *Beb, la sorella della mamma è la zia, eh ?*

11. E: *“Mia zia”, traduca !*

12. C: Ma zie* ? [*hésitant*] zzzzziiii

13. E: Ziiii [*offusqué*]?

14. C: Ziiiiii [*implorant*]!

15. E: Ziiiiii ! NO [*d'un ton sec*] !

16. C: Ah, c'est difficile !

17. E: *“Mia zia” si traduce in “ma tante”.*

18. C: Ma tante ! *Si si si si si* è ma tante, ma tante, *lo stavo appunto dicendo*, ma tante, maTANTE!

19. E: *Basta !*

L'exercice consiste a définir le statut de chaque intervention dans son organisation séquentielle en portant cette fois l'attention sur les différentes stratégies de remédiation tentées par le candidat pour réparer la lacune lexicale.

1. Intervention contraignante de l'examineur qui donne l'input à traduire.

2. Intervention contrainte du candidat qui fournit une traduction lacunaire avec stratégie d'évitement par un mot de sens proche.

3. Evaluation de l'examineur qui refuse la solution fournie et précise le terme exact à traduire en français.

4. Stratégies de remédiation: reconnaissance d'erreur et reconnaissance d'autorité par la mention du titre; présentation d'excuses; tentative d'atténuation de la portée de l'erreur (un peu de distraction); justification de l'erreur par une référence au monde réel qui sort du cadre convenu de l'examen où il est admis que le système d'énonciation est arbitraire, autoréférentiel et non déictique. L'intervention est ici non contrainte, elle introduit un élément informationnel (la description de l'habitation et du jardin de la famille) non pertinent par rapport au cadrage communicatif. Plusieurs moments comiques exploitent cette ressource d'une interprétation à la lettre de phrases décontextualisées que le locuteur actualise pour manipuler le topic ambigu du discours (double focalisation sur le thème et sur la langue). Le cinéaste entend justement mettre en évidence cette décontextualisation de la phrase à traduire qui mène à produire des phrases dénuées de sens. On aboutit à une mise en scène de l'absurde.

5. Intervention d'évaluation négative du professeur portant non pas sur la prestation mais sur la stratégie de remédiation du candidat.

6. Intervention de remédiation pour tenter de sauver la face par rapport à l'évaluation comportementale menaçante de l'examineur en 5.: « Ne faites pas le malin ! ». Le topic s'est déplacé de la prestation linguistique à une négociation des rôles entamée par le candidat qui proteste de sa bonne foi et tente de réparer sa position de rôle.

7. Intervention contraignante de l'examineur qui recadre le topic et enjoint le candidat à respecter le rôle qui lui est imparti

sans déborder: uniquement fournir une traduction littérale d'une séquence arbitraire de mots. On a donc un nouveau démarrage d'une séquence Initiation - Réaction - Evaluation - Remédiation.

8. Intervention contrainte qui propose une paraphrase comme stratégie d'évitement.

9. Evaluation de l'examineur qui refuse la stratégie et réitère la consigne avec le mot à traduire.

10. Remédiation sous forme de justification de la réponse apportée en tentant de valoriser la solution proposée du point de vue sémantique. Le candidat pose en quelque sorte une question à l'examineur en sollicitant son approbation: il tente d'être contraignant à son tour pour imposer son point de vue linguistique qui valorise la communication d'un sens contre la traduction mot à mot.

11. Réitération de l'ordre contraignant comme forme de refus de la stratégie de remédiation.

12. Tentative d'intervention contrainte avec cette fois la création d'un néologisme (stratégie étudié en première partie de cette contribution).

13. Reprise en écho avec intonation interrogative de la production du candidat, accompagnée d'une mimique d'incrédulité. Evaluation implicitement négative qui ouvre la voie à une forme d'autocorrection si elle est disponible dans l'esprit du candidat.

14. Réitération de la production de l'italianisme accompagnée d'une mimique dubitative comme appel à l'aide.

15. Evaluation sèchement négative de réfutation de la solution.

16. Evaluation portant sur le degré de difficulté de l'épreuve, cette intervention non contrainte sort encore une fois du rôle convenu en délégitimant la consigne et à la fois en faisant ici appel à l'indulgence face à l'intransigeance rigide de l'examineur, donc en faisant appel à un facteur relationnel.

17. Evaluation de l'examineur qui interprète l'intervention 16 uniquement comme un aveu d'incompétence et fournit donc la réponse attendue pour sa question fermée (question factice de restitution d'une notion dont l'examineur connaît à l'avance la réponse car il ne s'agit que d'en vérifier la disponibilité cognitive chez le candidat).

18. Evaluation du candidat de la réponse fournie par l'examineur avec de nombreuses répétitions comme forme exagérée d'approbation de l'expertise et de renforcement de légitimation de l'examineur (retournement de rôle). La répétition de la solution proposée a aussi pour fonction de fournir une assurance de la disponibilité du mot dans son bagage linguistique: «je l'avais sur le bout de la langue». En didactique on interprète ce genre de lacune passagère comme erreur de prestation et non de système: oubli momentané, distraction par rapport à un élément disponible mais que le candidat n'a pas réussi à réactiver à temps. Le candidat tente ainsi d'atténuer la portée de la lacune constatée.

19. Intervention contraignante de l'examineur (trad: «ça suffit, stop!») sous forme d'ordre d'interrompre le cycle des répétitions et justifications qu'il juge impertinentes par rapport à son rôle qu'il réaffirme ainsi une fois encore. C'est lui le seul en titre pour ce qui est de la conduite de l'interaction, il refuse toute déviance par rapport au seul schéma input - réaction contrainte. Toute tentative de négociation du rôle et de co-gestion du cadre thématique par l'introduction de stratégies communicatives linguistique ou relationnelle de remédiation est catégoriquement exclu et condamné.

3.2 *Analyse de l'alternance codique*

On peut à ce stade demander aux étudiants d'analyser dans cette même séquence l'alternance codique qui marque toute l'interaction.

On remarque aisément que l'examineur ne produit en français que ce qui attient à la consigne qu'il a proposé en italien. Il n'utilise l'alternance codique (AC) que pour dans la réponse qu'il fournit à ses propres questions, uniquement dans une fonction didactique de contraste entre le mot italien et le mot attendu pour la traduction lorsque le candidat n'est pas capable de donner la bonne réponse. En revanche le candidat déborde continuellement de la phrase à traduire et introduit dans l'interaction plusieurs éléments en français qui correspondent à des interventions non contraintes : éléments de commentaire, évaluations, justifications, restauration de la face, etc. On peut dire qu'il est le seul à utiliser la langue étrangère de façon authentique comme instrument de construction du topic et de régulation de la relation. Les énoncés sont certes stéréotypés et entrecoupés d'emprunts à l'italien lorsque l'expression n'est pas disponible («Je dis *per la cronaca*») mais correspondent à une fonction communicative authentique dans les stratégies de remédiation que l'on a mises en évidence précédemment.

Pour accompagner cette approche on peut introduire brièvement des catégories spécifiques d'analyse de l'alternance codique⁴⁰ en situation de classe, qui peuvent être utiles aux étudiants pour la réflexion sur leurs propres pratiques:

- *alternance intralocuteur / interlocuteur*:

On met ici en évidence que seul le candidat utilise l'AC, en réponse aux énoncés en italien (interlocuteur) ou à l'intérieur de son propre discours (intra locuteur). En 2. et 8. l'alternance codique interlocuteur correspond à une réponse contrainte de traduction, il s'agit d'une alternance traductive. Mais en 4., 6. et 16., il s'agit d'interventions non contraintes dont nous avons vu précédemment les fonctions dans la dynamique communicative.

⁴⁰ Anciaux 2012.

On peut rajouter que l'usage non sollicité du français est une stratégie de remédiation supplémentaire cherchant à prouver à l'examineur une compétence discursive en langue cible qui dépasse le cadre imposé de la traduction littérale d'une phrase décontextualisée où le candidat se heurte à des lacunes lexicales. Cette stratégie n'est pas relevée ni commentée par l'examineur qui se contente de réaffirmer son strict cadrage de l'interaction.

- *alternance intraphrase / interphrase*:

Les deux formes sont réalisées par le candidat. La forme interphrase est souvent plus admise que la forme intraphrase que l'on assimile souvent à une marque d'incompétence. On trouve une des ces formes dans la phrase: «je dis *per la cronaca*» (trad.: «je précise pour la chronique, je le dis pour votre information») où le locuteur ne s'est pas hasardé à franciser le terme italien, mais est assuré de la réception du message du fait que son interlocuteur est bilingue.

On relèvera cependant une phrase où l'examineur se laisse aller lui aussi à l'alternance codique dans la séquence à propos de la traduction du mot "*pieno*".

1. C: Pien / plein, plein / pien, si può dire pien* / plein, ça m'est égal !
2. E: "Ça m'est égal", *un corno* !!⁴¹ "Pien*" *non esiste, si dice* "plein" !

On voit que dans cette séquence, l'examineur reprend telle quelle l'expression en français⁴² du candidat, pour la citer sans changer le pronom personnel déictique à la première personne qui représente le candidat en 1. Mais il n'occupe provisoirement

⁴¹ Exclamation populaire exprimant une indignation et un désaccord total avec l'énoncé de l'interlocuteur. On pourrait traduire courtoisement par "enfin, vous n'y êtes pas du tout!" ou dans un registre équivalent: "non mais n'importe quoi!".

⁴² Par ailleurs assez impropre à la situation puisqu'il ne s'agit pas d'une réponse à une demande de choix mais d'une assertion pour minimiser la portée de l'alternative (sa traduction et celle de l'examineur). Il eût fallu dire dans ce registre "C'est pareil ! Ça n'a pas d'importance !". La norme se trouve ainsi relativisée comme s'il s'agissait d'un choix personnel et cette réaction n'en est que plus impertinente aux yeux de l'examineur !

cette place énonciative que pour y réagir de façon véhémement en italien: il se refuse tout net à reprendre à son compte l'énoncé et s'oppose avec indignation contre la thèse défendue par le candidat. L'AC est ici en fonction de citation, mais l'examineur ne s'inscrit pas dans la communication métalinguistique et méta-relationnelle en français initiée par le candidat; il cite pour dénigrer en italien. Lors de la réaffirmation de la norme, il reprend l'usage de la langue italienne, la seule qu'il utilise pour ses commentaires sur la langue française comme sur la communication relationnelle. Cela contribue à une prise de distance par rapport à la langue étrangère, considérée comme un objet à apprendre et non comme un instrument de communication.

3.3 Conflit d'autorité linguistique entre non-natifs

La séquence suivante permet d'introduire une réflexion sur le conflit d'autorité entre natifs et non natifs au sujet des controverses à propos de la norme. Nos étudiants se destinent à devenir enseignants de français auprès de publics parlant la même langue qu'eux, donc en contexte heteroglotte, mais il pourra leur arriver de trouver dans la classe des élèves d'origine partiellement francophone, ce qui ne manque pas de poser un problème d'autorité linguistique si l'enseignant n'a pas une approche réfléchiée sur cette situation⁴³. Par ailleurs, nous avons vu dans l'enquête auprès des étudiants⁴⁴, que ceux-ci craignent d'autant plus de s'exprimer en langue étrangère par peur de s'exposer publiquement en faisant des fautes, que le professeur est "de langue maternelle". C'est le cas avec les lecteurs de langue qui sont officiellement embauchés auprès des universités sur ce critère avec pour finalité d'assurer l'entraînement

⁴³ Alessandrini 2011.

⁴⁴ Cognigni 2014.

communicationnel des étudiants. Une réflexion s'impose donc sur ce point, notre film est là encore une ressource précieuse. Relisons l'incident relationnel à ce propos.

1. C: Ma* professeur, Madame Yolande, *non so se la conosco?*
2. E: *No, non la conosco.*
3. C: *Ecco, non la conosco! Mi ha detto si può dire in tutti e due i modi: pien / plein, ça m'est égal...*
4. E: *Bella ignorante la sua professoressa!*
5. C: *Come? La mia professoressa è francese, ha vissuto sempre in Francia! Lei c'è stata in Francia?*
6. E: *No, mai!*
7. C: *Io invece sì! Quindici giorni a Parigi! Ho diretto il traffico per 10 giorni alle (à les ?) Champs-Élysées [ʃāpelize]**
8. E: [ʃās] *si dice* [ʃāzelize]
9. C: [ʃāp]* ?
10. E: [ʃās].
11. C: [ʃās] ?
12. E: *Già.*
13. C: [ʃāmpə]* *no ?*
14. E: *NO ! Ah giovanotto, andiamo piuttosto maluccio !*
15. C: *Nel senso buono!*
16. E: *Abbiamo studiato pochino!*

On peut ici tenter de démêler le conflit qui monte, en guidant un questionnement sur les deux points de vue qui s'affrontent. Mis en difficulté par la consigne, le candidat change ici de stratégie en faisant appel à une autorité externe à l'appui de son affirmation (erronée on ne l'oubliera pas, même si l'on a vu qu'il s'agissait d'une règle d'interlangue fonctionnelle en intercompréhension !) sur l'équivalence entre *pien** et *plein*.

Conscient que l'examineur n'est pas plus que lui locuteur natif de la langue, il tente l'argument d'autorité de la référence externe à un enseignant natif. Celui-ci est défini non sur ses compétences didactiques mais par son identité nationale (être français) et son vécu linguistique (avoir vécu en France) qui en ferait une référence suprême mettant en doute les connaissances du professeur non natif. Or cette stratégie n'a bien sûr pas l'issue escomptée, d'une part parce qu'elle attaque frontalement la légitimité de l'examineur comme juge de la norme par son savoir durement appris, contrairement à la compétence acquise du seul fait de la naissance, d'autre part parce que l'équivalence entre deux termes heurte l'examineur qui ne conçoit qu'une seule et unique norme de bon usage: la variation, l'option ne fait évidemment pas partie de sa représentation de l'usage de la langue qu'il conçoit uniquement en terme de normes absolument prescriptive. Ce qui est hors norme "n'existe pas", il n'y a évidemment pour lui qu'une seule et unique façon de dire. Sur ce point on pourra rappeler le concept de variation intralinguistique.

Mais si cette petite scène a été portée aux yeux du public, c'est qu'elle repose sur une représentation bien ancrée dans la société. Du côté des linguistes structuralistes comme du grand public, le locuteur natif est le point de référence en matière de façon de dire. Le grammairien tire de son corpus langagier authentique des normes grammaticales, le lexicologue fonde sur son répertoire les bases de ses dictionnaires; c'est sur la compétence acquise avec le lait maternel, dans la première socialisation que l'on imagine absolument monolingue, que se base toute théorisation légitime. Le caractère absolu de cette distinction a été remis en question par les didacticiens⁴⁵ et les

⁴⁵ Le bref article de Martine Derivry (2008), *Enseignants natifs et non natifs: deux profils professionnels en concurrence sur le marché des langues* peut être proposé en approfondissement sur ce point.

linguistes⁴⁶ mais elle est toujours actuelle dans la concurrence explicite ou non entre enseignants natifs et non-natifs, les premiers étant souvent réduit au statut d'informateurs, plus recherchés comme enseignants mais maintenus dans des statuts professionnels précaires, tandis que les seconds opposent leur connaissance métalinguistique sanctionnée par des diplômes et la délégation de pouvoir statuée par leur insertion institutionnelle dans les systèmes scolaires et universitaires locaux.

C'est bien ce conflit qui est ici mis en scène. Le candidat Sordi pense que son enseignante est une référence absolue, il s'étonne même que l'examineur ne la connaisse pas personnellement, façon aussi de signaler au passage le fait que cet examineur n'est pas aussi omniscient qu'il se propose: « *Ecco, non la conosco !* »⁴⁷.

L'attaque à la légitimité de l'examineur redouble avec la question ouverte qu'il lui pose « Vous avez été en France ? » qui enfreint radicalement le cadre institutionnel traditionnel. A cette question le professeur répond sans état d'âme que non; le vécu linguistique n'est pas pour lui une catégorie pertinente puisque seule la connaissance explicite de la grammaire et du lexique constitue son mètre d'évaluation. Il réaffirme d'ailleurs cette conception quand, au terme de l'interrogation, il attribue le résultat négatif à un manque d'étude de la langue: « *Andiamo maluccio [...] Abbiamo studiato pochino !* »⁴⁸. Sanction faussement débonnaire par l'usage du diminutif et de la première personne du pluriel, à laquelle le candidat se rebiffe avec véhémence en faisant appel au témoignage extérieur de son compagnon de chambre quant à ses efforts d'apprentissage. Mais ce nouvel appel à une autorité externe échoue une fois encore car l'examineur n'est pas disposé à prendre en compte

⁴⁶ Lüdi, Py 1986.

⁴⁷ Trad.: [*comme en apparté*] : « Et voilà, il ne la connaît (même) pas ! ».

⁴⁸ Trad.: « C'est pas très très bon, on n'a pas beaucoup étudié, hein ? ».

l'effort personnel, le parcours d'apprentissage (requête qui apparaît dans notre enquête auprès de nos étudiants) mais uniquement la restitution du savoir grammatical explicite appris. Tout autre référence lui apparaît de nouveau comme une attaque à son rôle d'évaluateur mesurée en référence à une norme absolue.

Rappelons que nos étudiants et leurs professeurs ne sont pas toujours si éloignés de ces conceptions. D'une part les pratiques d'évaluation continuent parfois à reproduire ce schéma en contexte universitaire, d'autre part on s'étonne toujours du pourcentage d'étudiants de langue qui n'intègrent pas la mobilité, l'apprentissage par acquisition en immersion, dans leur parcours de formation. Or sur cet aspect le candidat Sordi est étonnamment moderne, lui qui oppose à des lacunes grammaticales, le fait qu'il a été capable de se débrouiller dans une situation en immersion professionnelle authentique.

De ce point de vue, l'examineur apparaît fortement inhibé dans la communication en français, il tient à mener toute la négociation de la situation en italien et ne répond jamais à la sollicitation implicite de son interlocuteur qui propose à de nombreuses reprises une négociation en français, sans doute habitué à ce trait de l'enseignement par un professeur natif qui ne craint pas de sortir du cadre du manuel pour mener toute l'interaction sociale dans sa langue maternelle tandis que le professeur non natif par insécurité linguistique, s'en tient parfois aux seules consignes sur la langue dont il est assuré de posséder la réponse étudiée au préalable. Il convient d'assouplir ce type de représentations afin de faire évoluer les pratiques à l'université et dans les classes des futurs enseignants. Les compétences optimales de l'étudiant spécialiste comme de l'enseignant se situent dans un continuum bilingue accompagné en tout état de cause d'une solide formation métalinguistique et didactique.

Dès 1997, Geneviève Zarate et Michael Byram remettaient en question dans un document du Conseil de l'Europe, le modèle du locuteur natif.

C'est pourquoi nous soutiendrons qu'il faut considérer l'apprenant comme un “**intermédiaire culturel**”. De notre point de vue, il faut donc modifier le modèle qui sert de base aux échelles proposées pour le Cadre, à savoir le locuteur natif. Il faudra évaluer les apprenants d'après le niveau qu'ils auront atteint en tant qu'intermédiaires culturels et non pas en tant que “locuteurs ayant une maîtrise quasi totale de la langue”⁴⁹.

L'enseignant et l'apprenant non natifs n'ont donc pas pour objectif de se soumettre au modèle du natif mais doivent prendre possession de leur statut de locuteur bilingue et d'intermédiaire interculturel.

Par ailleurs, il convient de relativiser la notion de locuteur natif en lui ôtant l'élément d'essentialisation qui lui est attaché. Patrick Renaud⁵⁰ propose de substituer à l'opposition natif vs non-natif, la notion de *places* exolingue⁵¹ et endolingue dans la communication entre deux locuteurs présentant un différentiel de compétences dans la langue de leur interaction sociale:

On pourrait dire que l'on est en situation de communication exolingue quand l'interaction induit l'occupation, par l'un des participants, de la place extérieure d'où il peut développer son activité d'“informateur” fournissant à l'apprenant les formes à produire pour entrer dans l'espace de l'interaction. La demande implicite ou explicite du locuteur en panne de ressources et la réponse offerte constituent son “destinataire-répondeur” en *locuteur compétent* aux yeux du demandeur, occurrence en quelque sorte du *locuteur natif* des linguistes.

La communication exolingue, [...] embrasse donc un espace où se rend particulièrement visible l'interaction entre les deux pôles interne et externe de l'activité langagière dans sa globalité. Dire que toute communication peut comporter des séquences exolingues observables en cas de négociation

⁴⁹ Byram, Zarate 1997, p. 9.

⁵⁰ Renaud 1998.

⁵¹ Première utilisation du terme dans: Porquier 1984.

interactive des ressources linguistiques entre participants permet de reconsidérer la notion de *locuteur natif* en opposant des places internes de locuteur *endolingue* à des places externes où s'entr'aident locuteur endolingue acceptant le rôle d'informateur et locuteur *exolingue* accédant de l'extérieur à la "langue" ainsi rendue visible. Pour notre propos, c'est dire que le locuteur *natif* ne peut se comprendre que comme une *place* construite sur une relation d'interaction entre pôle interne et pôle externe de l'activité langagière, au cœur des procédures de réglage des répertoires verbaux par les participants. La caractéristique du rôle de *natif*, dans l'activité langagière, est de revenir toujours à un locuteur capable de construire dans une activité de référenciation (Kallmeyer 1987 ; Mondada 1995) le versant linguistique de l'activité en cours, c'est-à-dire de fournir au locuteur exolingue une description/prescription des formes linguistiques qui lui font défaut pour signifier l'activité en question, description/prescription qui configurera en retour sa pratique.

La didactisation de cette nouvelle conceptualisation pourra se faire en langue maternelle, en liaison avec un cours de didactique des langues, pour éviter la surcharge cognitive sur un changement de paradigme notionnel et représentationnel.

Enfin penser l'enseignant hors de l'opposition binaire natif vs non-natif, dans un continuum bilingue, ouvre au professeur en contexte alloglotte l'accès à toutes les ressources du parler bilingue⁵² qu'il partage avec les étudiants. Dans une étude sur les pratiques interactionnelle en classe d'italien au Centre de Langue et de Culture italiennes de Paris, Maria Causa⁵³ met en évidence les formes, fonctions et stratégies de l'alternance codique mise en œuvre par les enseignants dit "natifs" pour mener les activités d'apprentissage. Cet article peut être utilisé en miroir pour analyser la situation d'apprentissage du français en Italie. Danielle Moore⁵⁴ fournit aussi une conceptualisation de l'usage de l'alternance codique qui permet de l'envisager de façon positive et non plus seulement comme une marque

⁵² Lüdi G., Py B. (1986): *Être bilingue*, Berne: Peter Lang.

⁵³ Causa 1996.

⁵⁴ Moore 1996.

d'incompétence. Elle propose les notions d'“alternance tremplin” en fonction didactique et d'“alternance relais” dans une fonction de facilitation de la communication en classe.

Par ailleurs Gudrun Ledegen (2004) met en évidence que la représentation dominante d'une insécurité linguistique des locuteurs “périphériques” du français (Belges dans le cadre de son enquête) gagne à être relativisée à la leur d'une étude plus fine qui révèle, dans une population très scolarisée d'apprentis spécialistes de la langue, une attitude plus normative de la part des “francophones centraux”, natifs de la norme, qui manifestent paradoxalement une certaine insécurité linguistique par manque de réflexion linguistique sur leur propre langue⁵⁵.

Ainsi pour boucler la réflexion sur le sentiment d'insécurité linguistique chez l'enseignant, que nous montrions à l'œuvre chez l'apprenant dans le premier point de notre parcours, nous pourrions conclure cette séquence d'apprentissage pour futur enseignants “non natifs” par la discussion d'un bref entretien avec Maria Roussi⁵⁶ sur *Comment enseigner une langue lorsque l'on n'est pas un locuteur natif?* qui fournit des pistes de réflexions et de pratiques de remédiation pour les enseignants qui partagent en partie le ressenti d'insécurité linguistique avec leurs élèves.

⁵⁵ «Ensuite, même si tous les publics produisent des “in corrections” et des hypercorrections, celui de l'École Normale [belge] présente ici globalement la tendance la plus forte, surtout dans le domaine de la graphie. Toutefois, ce sont les Tourangeaux qui produisent le plus d'hypercorrectismes de prononciation, comportement dû à une «reconnaissance sans connaissance» (Bourdieu 1982). En effet, en prononciation (ainsi qu'en morphologie), les deux publics belges ont fait montre d'une grande maîtrise – résultat de l'enseignement dispensé dans la “terre de grammairiens” – et ils ont de ce fait moins manifesté ce comportement hypercorrect. [...] Ainsi, les constats précédents sur l'insécurité linguistique intrinsèque des francophones périphériques me semblent à nuancer, et les rapports entre centre et périphérie à creuser» (Ledegen 2004, p. 164).

⁵⁶ Roussi 2013. L'article divulgatif se base sur la thèse de doctorat: Roussi 2009.

3.4 Pistes de prolongement didactique

A l'issue de cette séquence d'analyse on peut imaginer de proposer aux étudiants une activité d'appropriation en créant et mettant en scène des saynètes comiques d'examen. Les étudiants italiens, étant surtout soumis à des modalités orales d'examen dans les facultés humanistes – examens dont l'issue est passablement dédramatisée puisque le candidat est autorisé à se retirer de la scène si lui ou son professeur ne sont pas satisfaits de la prestation et de la note attribuée –, sont porteurs et friands de nombreuses anecdotes sur ce type de situation qui met en scène tout le bestiaire humain des professeurs et des étudiants campés dans leurs places respectives autour des enjeux de la transaction communicative de savoirs et de pouvoirs. Il y a là toute une profusion de perles d'ignorance, de traits d'esprits, de ruses et fourberies, d'accès de fureur et de sadisme mais aussi de retraite démoralisée, d'indulgence par usure, de piques et de revanches qui fusent de part et d'autre en cette occasion d'affrontement réglé. Le parcours d'analyse préalable devrait amener les étudiants à mettre en valeur de manière consciente, les stratégies des uns et des autres, sans perdre de la saveur des chocs de caractères et les traits d'absurdité parfois assez surréalistes qui se produisent dans cette situation.

On pense bien sûr au chef d'œuvre du théâtre de l'absurde, *La leçon* de Ionesco, dont on peut aussi visionner et analyser un extrait⁵⁷. Cette œuvre a aussi l'avantage de proposer aussi des pistes de réflexion sur l'apprentissage des langues et ses paradoxes. La relation morbide du professeur et de l'élève qui, comme on le sait, finit par un assassinat, semble tout indiquée pour une animation théâtrale⁵⁸ s'inspirant des techniques du

⁵⁷ Par exemple dans cette excellente interprétation de Patrick Keropian et Camille Pauzat: <<https://www.youtube.com/watch?v=GNU2EBuGSf4>> Cet extrait a l'avantage de proposer aussi des pistes de réflexion sur l'apprentissage des langues et ses paradoxes.

⁵⁸ Pour des pistes d'approfondissement sur les potentialités du théâtre en didactique des langues-cultures pour dénouer les inhibitions en situation d'oppression et de

théâtre forum. Dans cette technique d'animation sociale fondée par Augusto Boal⁵⁹ les acteurs improvisés montent et jouent une saynète représentant un moment problématique et opprimant de leur vie sociale ; puis les spectateurs sont appelés à réagir pour dire, faire, indiquer ce qui pourrait infléchir le dénouement négatif du psychodrame. Cette technique que les enseignants peuvent expérimenter sans grand péril dans leur contexte assez protégé, comme élément de leur bricolage méthodologique, serait sans aucun doute adaptée pour passer de la représentation, avec ses vertus d'élaboration cathartique, à la conscientisation réflexive.

Les saynètes créées par les étudiants en binôme peuvent faire l'objet d'interventions de la classe pour mener une réflexion sur les nœuds problématiques mis en scène. Il s'agit d'une part de changer individuellement de posture face à la peur de l'erreur mais aussi, en complément, de chercher collectivement des voies pour infléchir sur les dispositifs institutionnels d'évaluation. En effet, si dans la didactique scolaire la rédaction de "contrat éducatif" a désormais pris pied, la didactique des langues à l'université souffre souvent de conservatisme et de manque de transparence au moment de l'examen: scénarios rigides et non négociés, épreuves trop exclusivement normatives, grilles et barèmes d'évaluation peu explicités. Au point que les dispositifs de certification internationale, avec leur grille de correction basées sur le CECR apparaissent parfois beaucoup plus avancés que certaines pratiques universitaires qui pivotent encore autour de la triade : dictée, grammaire, traduction; à laquelle s'ajoutent résumé et dissertation pour les niveaux avancés.

conflictualité, voir Claire Mallet (2013) pour une didactique prenant en compte "l'être à la langue par le corps" sur la trace de l'anthropologie du geste de Marcel Jousse (1974); ainsi que Paola Puccini (2011) sur l'usage de la performance dans la didactique des conflits interculturels, sur inspiration de Marvin Carlson (1996) et Roger Parent (2009).

⁵⁹ Boal 1971, 2003.

4. *Du travail sur les représentations de la faute au travail sur les savoirs par la pédagogie de l'erreur*

Le parcours d'assouplissement des attitudes face à la faute, de relativisation de celle-ci par son inscription dans un processus évolutif de développement de la compétence avec le concept d'interlangue, ne doit bien sûr pas faire oublier sa contrepartie: l'indispensable pédagogie de la correction de l'erreur dans le processus de progression de l'apprentissage. Or sur ce versant on constate un certain désintéret dans les travaux didactiques actuels qui portent essentiellement sur l'évaluation des productions. L'introduction du CECR dans les systèmes scolaires et, dans une moindre mesure universitaires, a eu le grand mérite de rendre périmée la stigmatisation de l'erreur; elle a donné de fortes bases pour l'évaluation des productions lacunaires et fautives de façon non plus négative mais comme performance démontrant un certain niveau de compétence partielle, élément fortement revalorisé dans la politique linguistique européenne en faveur du plurilinguisme. Mais sans rejoindre les provocations de Bruno Maurer qui dénonce un certain "enseignement de l'ignorance" par abdication de l'effort d'apprendre les langues singulières avec leur vaste lexique et leur grammaire exigeante, au profit d'une nébuleuse de "savoir-être aux langues" et de "vivre-ensemble interculturel", on tiendra cependant en compte cet avertissement face au péril d'une trop grande relativisation des savoirs linguistiques noyés dans une certaine conception idéologique de l'éducation plurilingue et interculturelle:

Quelles sont les «quatre compétences particulièrement pertinentes pour l'éducation plurilingue et interculturelle» et qu'il s'agit d'évaluer en priorité ? Lenz et Berthele⁶⁰ nous l'apprennent: médiation, dialogue polyglotte, intercompréhension de l'écrit, compétence interculturelle: [...] Ce qui frappe à cette liste, c'est combien les savoirs en général disparaissent au profit

⁶⁰ Lenz, Berthele 2010.

d'attitudes, de ce que l'on appelle des "savoir-être". Qu'est-ce qu'un savoir ? Un élément venu du passé pédagogique et qu'il faut mémoriser, mettre en relation avec d'autres savoirs tout aussi mémorisés, et dont on peut se servir ensuite pour adopter différentes attitudes, communicatives ou critiques. Car les savoirs permettent les savoir-être. [...]

Ce qui est particulièrement minoré, c'est la place des savoirs linguistiques, ceux liés au fonctionnement des langues qu'il ne s'agit plus d'apprendre mais juste de comprendre un peu, de se débrouiller avec pour entrer en contact avec autrui. [...]

Dès lors qu'il ne s'agit plus d'apprendre, que l'on tourne le dos aux savoirs linguistiques (parler une langue, même sans être polyglotte et sans forcément viser le modèle du natif, suppose des efforts de compréhension certes mais aussi de mémorisation, quel que soit le modèle pédagogique par lequel on enseigne ; règles de grammaire, vocabulaire exigent une attention suivie), il devient aisé de prétendre que l'enseignement des langues est simple, naturel. [On] minimise efforts et compétences requises⁶¹.

Il ne s'agit pas, soulignons-le, de briser l'aspiration à réaliser une production "sans faute" mais à l'assouplir dans les représentations: adopter une attitude bienveillante vis-à-vis de l'erreur, mais surtout mener progressivement les étudiants à parfaire leur expression en incluant dans la palette didactique l'étude constructive de leurs erreurs. Les étudiants demandent justement à être corrigés, nous l'avons constaté lors de l'enquête. Or en situation d'examen ils ne le sont pas forcément, on relève les fautes et on en juge par l'attribution d'une note. Les étudiants peuvent venir consulter leur copie d'examen, contrairement aux copies des certifications qui restent totalement inaccessibles à tout *feed back*, mais ils ont tendance à s'en tenir à la prise de connaissance de la note attribuée. Il faut donc revaloriser le travail antérieur sur les erreurs produites en situation d'apprentissage, ce qui requiert beaucoup de temps en cas de groupe nombreux, un temps que les enseignants ne sont pas toujours disposés à consacrer dans leur tension vers l'organisation d'activités communicatives qui favorisent

⁶¹ Maurer 2011, p. 145.

l'apprentissage par acquisition. La correction des textes d'expression (pratique assez raréfiée et exclue des tests, justement pour des raisons du temps requis, ne serait-ce que pour leur évaluation) se limite ainsi souvent à fournir directement des corrections portant essentiellement sur la morphologie et la syntaxe.

Or Martine Marquilló Larruy⁶² qui base son étude sur la réflexion sur les recherches en psychologie cognitive, signale que si certaines erreurs peuvent être corrigées par un autocontrôle ou par une réponse de l'environnement (contraintes dans la poursuite de l'action), les erreurs produites en situation complexe nécessitent l'intervention d'un tiers plus expert. Dans le cas des productions en langue étrangère, les erreurs de morphologie ou de syntaxe peuvent faire l'objet de rétroaction individuelle ou par les pairs en référence à l'enseignement d'un point de grammaire préalable; les erreurs lexicales signalées peuvent faire l'objet d'un travail relativement autonome avec l'apprentissage d'un usage actif des dictionnaires ; la récurrence d'erreurs dans toute une classe renseigne l'enseignant qui peut les utiliser lors d'un exercice collectif de reconceptualisation et de renforcement de la règle, de meilleure exploration des champs lexicaux, des actes de parole, des schémas discursifs impliqués par la tâche, par une mise en évidence des convergences et divergences lors d'une analyse comparée avec la langue maternelle ; l'usage d'un outil de détection des erreurs par traitement de texte automatique facilite l'autocorrection et économise un temps précieux. Mais le niveau de l'organisation textuelle, de la cohérence discursive de la pertinence socio-pragmatique requiert une analyse experte pour la détection des erreurs et un travail de reformulation en collaboration avec le scripteur.

⁶² Marquilló Larruy 2008, pp. 53-54.

Il importe donc de renforcer les diverses techniques pédagogiques de l'évaluation formative⁶³ qui vont, de l'intérieur, changer l'approche à l'erreur en la transformant en occasion d'apprentissage. Il ne s'agit pas de revenir à une didactique traditionnelle normative, mais d'explorer tous les moyens de faire de la faute une occasion d'interaction acquisitionnelle en vue de progresser dans la compétence linguistique.

Or on constate actuellement dans notre contexte, que la formation continue des enseignants en Italie est le plus souvent déléguée à des coopérations locales avec les Instituts français de l'Ambassade et les Alliances françaises disséminées sur le territoire. Outre les actions culturelles, ces institutions basent essentiellement leur coopération avec le secteur scolaire sur la croissante diffusion de la certification DELF; les intervenants lors des "Journées pour le français" sont souvent eux-mêmes examinateurs ou animateurs pédagogiques des maisons d'édition qui incluent très majoritairement la préparation au DELF en conclusion des unités didactiques de leurs manuels. Or les experts du DELF ne se soucient pas du processus de correction formative des productions mais uniquement de l'évaluation du niveau de la performance à un moment donné. L'analyse des erreurs est orientée vers la juste interprétation des grilles d'évaluation officielles pour aboutir à la fiabilité de la certification. Même si ces grilles ont fait évoluer positivement le tableau général des critères d'évaluation – en particulier par une meilleure prise en compte de la performance communicationnelle, pragmatique et discursive –, aucun processus de *feed back* n'est prévu dans cette opération, le souci principal étant de définir le niveau atteint («Ça passe ou ça passe pas ? C'est *du* B1 ou pas encore ?») et l'attribution d'une note équitable dans cet échelon de niveau de langue.

⁶³ On renvoie pour un traitement plus complet de la pédagogie de l'erreur à: Astolfi 1997, et plus spécifiquement pour les langues: Lamy 1976, Demirtaş, Gümüş 2009.

On constate enfin une certaine emprise des organismes de certification sur le domaine didactique de l'évaluation: non seulement dans le monopole de la compétence d'expertise au service de la certification mais dans l'influence que cette domination exerce sur la recherche et la publication dans le secteur des ouvrages pour la formation des enseignants. Ce qui fait que l'on ne compte que très peu de publications récentes sur la correction de textes d'apprenants et moins encore pour la correction de l'oral. On citera à titre d'exemple de cette tendance, les nombreux titres sur l'évaluation, qui sont très utiles pour la conception d'épreuves et leur évaluation, mais laissent totalement vierge le terrain du *feed back* sur les épreuves.

Ainsi, le manuel de formation des professeurs de Caroline Veltcheff et Stanley Hilton⁶⁴ sur *L'évaluation en FLE* fournit des indications méthodologiques manifestement inspirées de la certification DELF (dont l'auteure est responsable en Allemagne), qui est expressément indiquée comme source de renouvellement des pratiques. La nouvelle édition d'un manuel de référence sur *L'évaluation et le Cadre européen commun* de Christine Tagliante⁶⁵ (ancienne responsable du pôle Evaluation et Certifications au CIEP) s'attache à montrer combien les épreuves du DELF sont conformes au CECR, mais ne mentionne à aucun moment la pédagogie de l'erreur. Dans cette perspective, les classes semblent devenir par un effet *wash back* des centres d'entraînement aux épreuves sommatives prévues. L'erreur sanctionnée dans la didactique traditionnelle, puis exclue de l'apprentissage à l'époque des exercices structuraux, n'est plus qu'un repère pour l'enseignant pour définir le niveau atteint. Mais au nom de l'acceptabilité on finit par déposséder l'apprenant d'une source potentielle de progression, et on prive l'enseignant d'un outil d'intervention.

⁶⁴ Veltcheff, Hilton 2003.

⁶⁵ Tagliante 2005, 2009.

Cette domination de l'évaluation certificative dans le champ de recherche est pointée du doigt par Emmanuelle Huver et Claude Springer⁶⁶ qui reprennent le titre *L'évaluation en langues* mais exposent combien le secteur est sujet à tensions. Les auteures mettent en effet en évidence combien la figure de l'enseignant-certificateur est présentée comme neutre, effacée et surplombante par la valorisation des outils scientifiques de la psychométrie. Elles lui opposent la figure du "professeur artisan impliqué" qui contextualise ses diverses formes d'évaluation fabriquées à partir d'une solide réflexion dans et pour sa situation d'enseignement/apprentissage particulière, enseignant responsable des progrès de sa classe et qui inscrit ses pratiques dans un continuum entre évaluation formative et sommative. La centration sur la certification, dénoncent-elles, marginalise l'évaluation formative et dévalorise le jugement de l'enseignant. Le travail d'insertion du travail sur l'erreur comme thème focal dans l'interaction en classe, focalisation tout aussi authentique que celle sur des thèmes sociaux et culturels du fait de la bifocalisation⁶⁷ constitutive du cours de langue, reste encore largement en friche dans les indications didactiques⁶⁸.

Dans cette option, notre travail commun auprès des étudiants de Macerata est à considérer comme le premier volet d'une entreprise, avec un diagnostic et un travail sur les représentations de l'erreur et sur l'analyse de la situation interactionnelle de l'examen de langues. Notre objectif était essentiellement de travailler à une reconfiguration de l'imaginaire pédagogique⁶⁹ des étudiants et des futurs

⁶⁶ Huver, Springer 2011.

⁶⁷ Bange 1992.

⁶⁸ Bange (2002) propose une réflexion intéressante sur l'enseignement grammatical en classe, sur la porosité et complémentarité entre les connaissances explicites (règles grammaticales) et les connaissances implicites acquises par l'exposition et le maniement d'input textuel, sur le traitement élaboratif des savoirs déclaratifs pour construire un savoir procédural avec une mobilisation des ressources attentionnelles.

⁶⁹ Vasseur (2005), p. 112-120.

enseignants. Un deuxième volet reste à développer, celui de l'inclusion de la pédagogie de l'erreur dans un programme concerté et contextualisé d'évaluation formative aboutissant à des examens universitaires certifiants mais dans des approches alternatives⁷⁰ aux certifications internationales, intégrant apprentissage et évaluation dans un nouveau contrat didactique dialogique avec les étudiants.

Bibliographie

- Alessandrini S. (2011), *Seconde generazioni francofone : lo statuto del francese dall'(auto)rappresentazione linguistico-culturale all'identità e appartenenza in contesto scolastico*, «Heteroglossia», n°11 / 2011, pp. 37-49, in <<http://riviste.unimc.it/index.php/heteroglossia/article/view/998>>, 30.07.2014.
- Anciaux F. (2012), *Vers une didactique de l'alternance codique en éducation aux Antilles françaises*, in *Spécificités et diversité des interactions didactiques*, dir. V. Rivière, Paris : Riveneuve éditions, in <<http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/52/60/53/PDF/ANCIAUX.pdf>>, 30.07.2014.
- Andorno C., Cattana A. (2008), *Linguistica acquisizionale; analisi delle interlingue; errore linguistico ed errore comunicativo; modalità di correzione*, Corso USR Lombardia, <http://reteintegrazione.xoom.it/in_rete02/Imateriali/mod_6_linguistica_acquisizionale.pdf>, 30.07.2014.
- Anquetil M. (à paraître), *GULT, un guide européen pour une évaluation actionnelle des tâches langagières à des fins spécifiques à l'université*, in *Atti del seminario AICLU 2012 La certificazione e il riconoscimento delle competenze linguistiche dello studente universitario*, Milano, Università Cattolica, 11-12 maggio 2012.
- Anquetil M. (2012a), coord. « Repères-DORIF », n°1, *Le français dans le contexte plurilingue des centres de langues universitaires italiens*, in <http://www.dorif.it/ezine/show_issue.php?iss_id=2>, 30.07.2014.

⁷⁰ Diverses pistes encore dans le numéro 53 de «Le Français dans le Monde, Recherches et Applications» : Huver, Ljalikova (2013) ; dans «Repères-DORIF», n°1 : Anquetil (2012) chapitre «Qualifier, certifier les enseignements et les compétences».

- Anquetil M. (2012b), *Reconnaître et certifier les compétences dans une perspective francophone : comment conjuguer décentralisation, qualification et valorisation ?*, «Synergie Monde», n°9, “Recherche – Formation – Services linguistiques au cœur de la gouvernance des universités : nouveaux enjeux pour les centres de langues de l’enseignement supérieur”, pp. 17-32, in http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Monde9/anquetil_mathilde.pdf, 30.07.2014.
- Anquetil M. (2010), *L’interaction en situation de certification de FLE, un regard critique*, in Colloque international “Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes”, Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, LYON, INRP : France (2010) http://halshs.archives-ouvertes.fr/view_by_stamp.php?&halsid=9oltkm45h1qojnn5qll141uln1&label=SDID&langue=fr&action_todo=view&cid=hal-00534429&version=1, 30.07.2014. Publié en 2012 dans *Spécificités et diversité des interactions didactiques*, sous la dir. de V. Rivière, Paris: Riveneuve Editions.
- Arcaini E. (2000), *Italiano – francese, un’analisi comparativa*, Torino : Paravia.
- Astolfi J.-P. (1997), *L’erreur, un outil pour enseigner*, Paris : ESF éditeur.
- Bange P. (1992), *À propos de la communication et de l’apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles)*, «AILE : Acquisition et Interaction en Langue Etrangère» [En ligne], 1, 1992, mis en ligne le 06 février 2012, <http://aile.revues.org/4875>, 10.07.2014.
- Bange P. (2002), *L’usage de la règle dans l’enseignement et l’apprentissage de langue étrangère*, in *Discours, action et appropriation des langues*, coord. F. Cicurel, D. Véronique, Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
- Boal A. (1971, trad. fr. 2003), *Théâtre de l’opprimé; pratique du théâtre de l’opprimé*, Paris : La Découverte.
- Boissat D. (2002), *Pendant l’examen de FLE, l’appropriation continue*, «Marges Linguistiques», juillet 2002, www.marges-linguistiques.com, 10.07.2014.
- Bourdieu P. (1985), *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris: Editions de Minuit.
- Bulut T. (2011), *Variations et normes d’une langue*, in *Dynamiques de la langue française au 21^{ème} siècle : une introduction à la sociolinguistique*, T. Bulut, P. Blanchet, www.sociolinguistique.fr.
- Byram M., Zarate G. (1997), *Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle*, in *La compétence socioculturelle dans l’apprentissage et l’enseignement des langues*, Strasbourg: Editions du Conseil de l’Europe.
- Caddeo S., Jamet M.-C. (2013), *L’intercompréhension : une autre approche pour l’enseignement des langues*, Paris : Hachette FLE.

- Carlson M. (1996), *Performance, a critical introduction*, New York : Routledge.
- Cattana A., Nesci M.T. (2004), *Analizzare e correggere gli errori*, Perugia : Guerra.
- Causa, M. (1996), *L'alternance codique dans le discours de l'enseignant. Entre transmission de connaissance et interaction*, « Les cahiers du Cédiscor », n°4, pp. 111-129.
- Cognigni E. (2014), *Errare paedagogicum est?: disagio linguistico e percezione dell'errore negli apprendenti universitari di lingue straniere*, «Heteroglossia», n°13 / 2014, pp. 1-29. <<http://riviste.unimc.it/index.php/heteroglossia/index>>, 10.07.2014.
- Cicurel F. (2011), *Les interactions dans l'enseignement des langues*, Paris: Didier.
- CharDET P (1999), *De l'activité évaluative à l'acte d'évaluation*, Paris: L'Harmattan.
- Conseil de l'Europe (2005), *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*, Paris: Didier.
- Debyser F. et al. (1967), *Grille de classement typologique des fautes*, Paris: BELC.
- Demirtaş L., Gümüş H. (2009), *De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE*, «Synergie – Turquie», <<http://gerflint.fr/Base/Turquie2/lokman.pdf>>, 10.07.2014.
- Giudicetti G. p. Kein H. G., (et al.) (2002), *EuroComRom, i sette setacci*, Aachen: Shaker Verlag.
- Derivry M. (2008), *Enseignants natifs et non natifs: deux profils professionnels en concurrence sur le marché des langues*, in *Précis di plurilinguisme Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, sous la dir. de G. Zarate, D. Lévy, C. KramSch, Paris: Editions des Archives contemporaines.
- Jousse M. (1974), *L'anthropologie du geste*, Paris: Gallimard.
- HuVer E., Springer C. (2011), *L'évaluation en langues*, Paris: Didier, collection Langues et didactique.
- HuVer E., Ljalikova A. (2013), «Le français dans le Monde, Recherches et applications», n°53, “Evaluer en didactique des langues/cultures : continuités, tensions, ruptures”, Paris: CLE International.
- Kallmeyer W. (1987), *L'analyse de l'action dans la conversation*, in *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire: une consultation*, éd. P. Bange, Berne: Peter Lang.
- Lamy A. (1976), *Pédagogie de la faute ou de l'acceptabilité*, «ÉLA», n° 22, Paris: Didier.
- Lauret B. (2007). *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*, Paris: Hachette.

- Ledegen G. (2001), *Le bon français. Les étudiants et la norme linguistique*, Paris: L'Harmattan.
- Lenz P., Berthele R. (2010), *Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation*, Strasbourg: Conseil de l'Europe. <http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/Assessment2010_Lenz_FRrev.pdf>, 10.07.2014.
- Lüdi G, Py B. (1986), *Etre bilingue*, Berne: Peter Lang.
- Marquilló Larruy M. (2008), *L'interprétation de l'erreur*, Paris: CLE International.
- Mallet C. (2013), *Geste de la langue et corps du sujet*, in *L'intime et l'apprendre, la question des langues vivantes*, dir. M. Berchoud, Berne: Peter Lang.
- Maurer B. (2011), *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris: Editions des archives contemporaines.
- Moore D. (1996), *Bouée transcodiques en situation immersive, ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école*, «Aile», n°7, 95-121.
- Mondada L. (1995). *La construction interactionnelle du topic*, «Cahiers de l'ILSL», n°7, "Formes linguistiques et dynamiques interactionnelles", dir. L. Mondada, pp. 111-135.
- Moreau M.-L. (1996), *Insécurité linguistique : pourrions-nous être plus ambitieux? Réflexions au départ de données camerounaises, sénégalaises et zaïroises, in Français régionaux et insécurité linguistique*, Actes de la 2^e Table Ronde du Moufia sur l'insécurité linguistique, éd. C. Bavoux, Paris: L'Harmattan/Université de la Réunion, Coll. «Espaces francophones», pp. 103-114.
- Parent R. (2009), *Résoudre des conflits de culture. Essai de sémiotique culturelle appliquée*, Québec: PUL.
- Pekarek S. (1999), *Leçons de conversation. Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*, Fribourg : Editions Universitaires de Fribourg Suisse.
- Porquier R. (1984), *Communication et apprentissage des langues, in Acquisition d'une langue étrangère*, dir. B. Py, Paris: Presses Universitaires de Vincennes, pp. 17-47.
- Puccini P. (2011), *Sulla didattica interculturale e la letteratura della migrazione nella ricerca in corso a fronte dell'approccio biografico nel Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, «Heteroglossia», n°11, a cura di D. Lévy, M. Anquetil, "Costruire la ricerca tra lavori in corso e opere di riferimento: i dottorandi incontrano gli autori del Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme", Atti del seminario dottorale in Politica, Educazione, Formazione Linguistico-Culturali (PEFLIC) 25-26 marzo 2010, Macerata: EUM.

- Puren C. (2012), *Perspective actionnelle et formation des enseignants : pour en finir avec le CECR*, (À propos de : ROBERT Jean-Pierre, ROSEN Évelyne, REINHARDT Claus, Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique (Paris: Hachette-FLE, 2011)). Publication exclusive pour le site <www.christianpuren.com>, 10.07.2014.
- Py B. (1997), *La conversation exolingue et la construction de la langue*, in *Pratiques sociales et médiations symboliques*, dir. M. Grossen et B. Py, Berne: Peter Lang, pp. 203-219.
- Renaud P. (1998), *Absoute pour un locuteur natif*, in *Francophonies. Recueil d'études en hommage à Suzanne Lafage*, A. Queffélec. Nice : INALF-CNRS. 12: pp. 257-272. <<http://www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/12/Renaud.htm>>, 10.07.2014.
- Roussi, M. (2009), *L'insécurité linguistique des professeurs de langues étrangères non natifs: le cas des professeurs grecs de français*, Thèse, Université La Sorbonne Nouvelle, Paris 3, in <<http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/78/73/05/PDF/2009PA030082.pdf>>, 10.07.2014.
- Roussi M. (2013), *Insécurité linguistique: Comment enseigner une langue lorsque l'on n'est pas un locuteur natif ?*, Entretien avec Maria Roussi sur le site Le café du FLE: <<http://www.lecafedufle.fr/2013/05/insecurite-linguistique-comment-enseigner-une-langue-lorsque-lon-nest-pas-un-locuteur-natif-entretien-avec-maria-roussi/>>, 10.07.2014.
- Tagliante C. (2005, 2^e éd. 2009), *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Paris: CLE International, collection Techniques et pratiques de classe.
- Vasseur M.-T. (2005), *Rencontres de langues, question(s) d'interaction*, Paris: Didier LAL.
- Veltcheff C., Hilton S. (2003), *L'évaluation en FLE*, Paris: Hachette, collection F.

Appendice : Convention de transcription des dialogues

On a choisi de transcrire les dialogues en utilisant l'orthographe d'usage dans les deux langues pour en faciliter l'accès, sauf dans le cas des productions fautives difficilement identifiables ou pour souligner une erreur de prononciation: dans ce cas on a utilisé l'alphabet phonétique international.

Les erreurs de langue sont signalées par *. L'italien est en italique et le français en caractère droit. On a indiqué une traduction uniquement lorsque l'opacité risque de freiner la transparence habituelle de l'italien en intercompréhension pour un lecteur francophone.

On a signalé entre parenthèses carrées [] et en italique des éléments paraverbaux utiles à l'interprétation. Une hausse du ton de la voix est marquée par la transcription en majuscules.

eum x quaderni

Heteroglossia

n. 13 | 2014

MALELINGUE

**ATTI DEL SEMINARIO “MALELINGUE, MAUVAISES
LANGUES, BAD TONGUES AND LANGUAGES”, MACERATA,
4-5 APRILE 2013**

a cura di Danielle Lévy e Mathilde Anquetil

eum edizioni università di macerata



ISSN 2037-7037