

Université Paris-Ouest Nanterre La Défense

Ecole doctorale Lettres, Langues et Spectacles

Langues et littératures anglaises et anglophones

Thèse de Doctorat

**Conceptualisation, représentations et
processus de production dans l'apprentissage
de l'anglais : quels enjeux pour le lexique ?**

sous la direction de Madame le Professeur Anne TREVISE

Université Paris-Ouest Nanterre La Défense

Marie-Pierre Beaulieu-Marianni

2012

Table des matières

Introduction	7
Partie I : Réflexions théoriques	15
1. De la perception au mot	17
1.1. Concepts et langage en L1 chez l'adulte et l'enfant	17
1.1.1. Processus dynamique de perception et de cognition ordinaires	17
1.1.2. Stabilisation des concepts chez l'enfant	26
1.1.3. Conceptualisation et mots en L1	28
1.2. Conceptualisation en L2	33
1.2.1. Conceptualisation et lexique en L2	33
1.2.3. Liens entre L1 et L2	36
2. Les mots mis à mal	41
2.1. La notion de mot	41
2.2. Mots et lexique	44
2.3. "What's in a word?" : grille d'analyse de Nation	46
2.4. Interdépendance lexique-grammaire	57
3. Lexique interne	63
3.1. Lexique interne en L1	63
3.1.1. Question de réseaux	63
3.1.2. Son et sens dans l'organisation du lexique interne en L1	68
3.1.3. Liens graphie-phonologie en L1	70
3.2. Le concept d'interlangue	72
3.2.1. Systèmes hybrides et dynamiques	72
3.2.2. Liens graphie-phonie en L2	79
3.2.3. Place de l'écrit dans l'apprentissage d'une L2	82
3.2.4. Production écrite et vocabulaire « actif » en L2	83
3.2.5. Caractéristiques de l'activité interlangagière	86
3.2.6. Facteurs dans l'activation d'items lexicaux en L2	89
4. Conscience et non conscience des processus langagiers à l'œuvre	93
4.1. Activités métalinguistiques inhérentes à l'acquisition d'une L1 ou L2	93
4.2. Représentations métalinguistiques en L1 pour conceptualiser la L2	99
4.3. Environnement pour conceptualiser la L2 : milieu guidé vs séjours linguistiques ? ..	101
4.4. Représentations métalinguistiques et métalangue : observation de manuels	104
4.5. Représentations métalinguistiques et dictionnaires	111
4.6. Différences entre activités « métalinguistique » et « épilinguistique » en L1 et en IL et conditions de va-et-vient entre les deux	113
4.7. Stratégies de production et facteurs de mémorisation	117
4.8. Conditions de mémorisation et d'apprentissage	124
Synthèse de la partie théorique	131

Partie II : Analyse de données	135
5. Méthodologie de la collecte de données	137
5.1. Approche qualitative	137
5.2. Collecte de données	139
5.2.1. Questionnaires	139
5.2.2. Entretiens à partir d'une production écrite en L2.....	140
5.2.3. Position de l'enseignant-chercheur par rapport aux sujets.....	143
5.3. Deux étapes de recueil de données.....	146
5.3.1. Pré-enquête : entretiens différés et questionnaires écrits préliminaires	146
5.3.2. Deuxième recueil de données : questionnaires oraux et entretiens à chaud.....	149
5.3.3. Entretiens et tentative d'accès aux processus : transférabilité/ transfert et associations d'idées	160
5.3.4. Limites attendues des entretiens à chaud et mise en perspective	162
5.3.5. Maladresses d'exécution des procédures de la part du chercheur	163
5.3.6. Limites <i>a posteriori</i> du recueil de données.....	165
5.4. Traitement de données hétérogènes	170
6. Représentations générales à partir des questionnaires	173
6.1. Autoportraits d'apprenants et représentations de l'institution	173
6.2. Recherche de formes alternatives d'apprentissage.....	179
6.3. Représentations du terme « mot ».....	184
6.4. Représentations du savoir et du savoir-faire lexical en L2	192
6.5. Représentations de modes d'apprentissage	203
6.6. Rapport à la mémoire	211
6.7. Représentations des dictionnaires	221
6.8. Représentations d'outils de référence annexes	236
6.9. Représentations d'une L2 authentique.....	240
7. Représentations spécifiques à partir des entretiens ou autoconfrontations	254
7.1. Représentations sonores de mots	255
7.2. Représentations sémantiques de mots	261
7.3. Accès à des stratégies de production	268
7.4. Accès à des processus de production.....	283
7.5. Reformulations	290
7.6. Processus d'autocorrection guidée	303
8. Tentatives d'accès à l'activité épilinguistique	315
8.1. Interactions sons-sens-affect dans la récupération du lexique en interlangue.....	316
8.2. Rôle de la morphologie dans la récupération du lexique en interlangue.....	322
8.3. Rôle présumé des familles de mots et de l'étymologie dans la récupération du lexique en interlangue.....	330
8.4. Associations guidées d'idées	332
8.5. Empreintes mémorielles	335
8.6. Mise en évidence de quelques processus mémoriels	338
8.7. Conditions d'émergence d'items mémorisés.....	345
8.8. Cheminements et dynamiques de production langagière.....	357
Synthèse des analyses des données recueillies	374
Conclusion	380

Postface : de la recherche-action à une réflexion didactique accompagnée de pistes pédagogiques	387
Prise en compte des principaux facteurs mentaux dans l'apprentissage.	388
Structuration du lexique en interlangue.....	396
Passage d'un savoir à un savoir-faire lexical	402
Listes de vocabulaire	402
Construction du sens et contexte	405
Mise en œuvre de l'axe syntagmatique	409
Remarques finales.....	416
Bibliographie	419
Annexes (dans un volume séparé)	427
Index des auteurs	429

Introduction

L'intitulé de notre sujet amène une série de remarques préliminaires. En tant que langue vivante étrangère ou L2 (langue seconde) enseignée et apprise en contexte scolaire, l'anglais constitue un objet d'étude assez récent. Rappelons que les langues vivantes ne furent ajoutées aux épreuves du baccalauréat ès sciences qu'en 1850 et au baccalauréat ès lettres en oral facultatif en 1864 et à l'écrit sous forme de thème en 1871. L'une des raisons qui semble avoir contribué à cet état de fait demeure la suprématie des langues anciennes dans l'enseignement dont le contenu et les méthodes possédaient un prestige social particulier. Il faut attendre les instructions officielles de 1890, 1901-1902 et 1908 pour que les langues vivantes étrangères commencent à être réellement reconnues et se voient dotées d'une crédibilité intellectuelle qui leur faisait jusqu'alors profondément défaut.

La recherche sur l'acquisition d'une L2 connaît, par conséquent, un essor tardif. Ce n'est que ces 35 dernières années que nous avons assisté à l'émergence d'un domaine de recherche à part entière, les théories d'acquisition d'une langue seconde (*SLA - Second Language Acquisition*). Or, au sein de ce domaine de recherche, nous avons observé une tendance très nette : pour appréhender les processus par lesquels un sujet acquiert une L2, les chercheurs, à de rares exceptions près, restreignent très fréquemment la compétence langagière en L2 à une compétence grammaticale, sans reconnaître vraiment le rôle primordial que joue le lexique dans l'acquisition d'une L1 ou dans l'apprentissage ou l'acquisition d'une L2. Le foisonnement de travaux, dérivés ou non de l'approche des adeptes de Chomsky, qui proposent une entrée grammaticale pour mesurer les étapes d'acquisition, en atteste. Les points d'entrée grammaticale abordés en termes de système sont le plus souvent centrés sur l'emploi des morphèmes grammaticaux qui marquent les temps et les aspects, l'emploi de la négation, la formation des questions, la formation des propositions relatives, l'emploi des pronoms possessifs et la détermination nominale. De plus, à ce premier constat, il convient d'ajouter les représentations plus ou moins discutables d'enseignants en L2 sur le lexique : ce dernier donnerait lieu à un apprentissage proche du psittacisme, fondé sur une mémorisation par répétition mécanique, alors que seule la grammaire représenterait un défi intellectuel d'envergure pour l'apprenant. L'apprentissage du lexique s'apparenterait, à leurs yeux, à une activité intellectuelle où n'interviendrait guère la capacité à raisonner et à réfléchir.

En dépit de ces obstacles, la place assignée au lexique a été récemment réévaluée. Une partie de la recherche dans le domaine des processus d'apprentissage en L2 reconnaît

désormais le rôle fondateur que joue le lexique à cet égard. Nous retiendrons les observations de Gass et Selinker :

(...) there are numerous reasons for believing that lexis is important in second language acquisition. In fact, the lexicon may be the most important language component for learners.¹

En effet, dans beaucoup de cas, nous pouvons dire que morphologie ou syntaxe ne sont pas primordiales pour faire preuve d'intelligibilité et de compréhension dans une L2. A un niveau très élémentaire, la monstration non verbale (gestes, expressions du visage) suffit à obtenir quelque chose (dans une boutique par exemple) ou à expliquer sommairement une situation. Au niveau du langage, on note que les mots et, éventuellement, l'ordre qu'ils occupent dans l'énoncé suffisent à se faire comprendre, autrement dit « parler petit nègre » permet le plus souvent d'atteindre l'objectif de communication recherché. En effet, en fonction des entités ou phénomènes qu'ils désignent, les mots évoquent une situation/une image mentale et un contexte extralinguistique, qui nous permettent d'inférer le sens exprimé et d'assigner l'agentivité à un terme de l'énoncé comme, par exemple, dans « pomme – Pierre – manger ». Or, l'enjeu auquel nous sommes confrontés, en milieu guidé, dans l'apprentissage d'une L2, est celui de la norme ou du normatif, le fait de prescrire des règles à respecter. La grammaire scolaire, notamment, a longtemps eu, à tort ou à raison, la réputation d'être normative et d'être garante d'un bon usage de la langue pour la préparation à l'examen du baccalauréat notamment. Nous tenons donc à recadrer la portée de la compétence grammaticale au sein de la compétence langagière en y incorporant une compétence lexicale multidimensionnelle.

Dans ce projet de recherche, nous souhaitons montrer qu'au-delà des caractéristiques propres à l'acquisition d'une L1 et à l'apprentissage d'une L2, que nous allons évoquer, le lexique reste l'élément fondateur et le biais initial par lequel s'effectue le travail de conceptualisation en L1 et, dans une moindre mesure, en L2. Nous reprenons à cet égard le propos de Skehan :

There is evidence that initial stages of first language acquisition are primarily lexical in nature.²

Nous souhaitons dès lors nous fonder sur la connaissance actuelle des processus d'acquisition du lexique en L1 et voir comment ces processus peuvent affecter l'apprentissage du lexique en L2. Nous espérons que notre recherche apporte une meilleure compréhension du stockage du lexique en L2 et de sa récupération en mémoire en

¹ Gass, S. and Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition, An Introductory Course*, Londres, Lawrence Erlbaum Associates, 372.

² Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford, Oxford University Press, 90.

interaction avec la L1. La recherche en matière d'acquisition et de développement du lexique en L1 et celle en matière d'apprentissage et d'enseignement en L2, au-delà de leurs spécificités, peuvent donc donner lieu à des rapprochements.

Nous commencerons notre travail par l'étude des différents processus de perception et de cognition ordinaires en L1 afin de clarifier le rapport qui existe entre perceptions sensorielles, émergence d'un concept et apparition du langage. L'examen de ce point doit nous apporter une meilleure compréhension de ce qu'est un concept, sans lequel le lexique ne peut exister, ainsi qu'une meilleure analyse de la relation entre concept, lexique et capacité de langage. A cet égard, nous ne retenons pas l'acception habituelle du terme « conceptualisation » au sein des approches énonciatives de l'enseignement où il réfère le plus souvent à la conscientisation de règles grammaticales et phonologiques. Notre intention est de suivre un cheminement qui met en avant le rapport entre conceptualisation et lexique en L1 puis lexique en L2, une fois que le cadre préalable de la L1 est établi. Nous examinerons dès lors la spécificité des processus de conceptualisation afférant au lexique en L2 et les relations d'interdépendance entre lexique et grammaire.

Nous formulons ainsi notre hypothèse cognitive centrale : en L2 comme en L1, le lexique occupe le premier rôle dans l'apprentissage d'une langue par rapport à la grammaire ou la syntaxe.

L'acquisition de la L1 a lieu en majeure partie dans des contextes non guidés, où la L1 ne constitue pas un objet d'étude à part entière. En ce qui concerne la L2, il peut aussi y avoir acquisition dans des contextes non scolaires. Lightbown et Spada décrivent ce qu'elles nomment « *natural acquisition contexts* » qui correspondent à ces contextes spécifiques, distincts de situations d'apprentissage guidé :

(they) should be understood as those in which the learner is exposed to the language at work or in social interaction or, if the learner is a child, in a school situation where most of the other children are native speakers of the target language and where the instruction is directed toward native speakers rather than toward learners of the language.³

Ces observations incitent à établir une distinction entre apprentissage et acquisition déjà étayée par certains chercheurs. Selon l'hypothèse de Krashen, « *the acquisition-learning hypothesis* », nous « acquérons » des éléments de notre L2 dans la mesure où nous sommes plongés dans une situation identique à celle de jeunes enfants qui acquièrent leur L1 sans prêter une attention consciente aux formes qu'ils perçoivent. Il nomme ce

³ Lightbown, M. P. and Spada, N. (2006). *How Languages are Learned*, Oxford, Oxford University Press, 109.

phénomène « *subconscious language acquisition* »⁴. Par contre, toujours selon Krashen, nous sommes dans une situation d'apprentissage lorsque nous prêtons une attention consciente aux formes et aux règles. Il nomme ce phénomène « *conscious language learning* »⁵. La dichotomie qui caractérise cette hypothèse - absence ou présence d'une forme d'attention consciente en vue de distinguer acquisition et apprentissage, qui se rapproche, par certains côtés, de la dichotomie savoirs/savoir-faire - semble être un facteur décisif pour des raisons que nous évoquerons au fur et à mesure de notre exposé. Nous retenons, dans ces conditions, comme critère pertinent les différents types d'environnements dans lesquels ont lieu acquisition et apprentissage. L'« apprentissage » implique que le déploiement de la L2 est essentiellement restreint au contexte de la classe où elle constitue en tant que discipline scolaire une langue objet, même si les consignes officielles d'enseignement préconisent une « entrée » dans la langue par la communication, la culture et les tâches.

L'apprentissage dans un cadre institutionnel se caractérise notamment par des objectifs à atteindre en un temps et lieu donnés. Pour parvenir à ces objectifs et optimiser les conditions matérielles à disposition, il est nécessaire de hiérarchiser et d'ordonner les contenus et les méthodes. Ainsi, l'apprentissage de la L2 amène un traitement spécifique des quatre compétences orales et écrites. On note, à cet égard, que même si la compréhension et l'expression orales constituent les phases initiales d'apprentissage et qu'elles restent, dans les premières années d'étude, prioritaires, le passage à l'écrit intervient plus tôt, voire immédiatement, dans l'enseignement-apprentissage d'une L2. Nous aborderons au point 3.2.2. les conséquences que peut avoir l'établissement, parfois prématuré, d'un lien graphie-phonie en L2.

Outre le statut que l'école confère à la L2, la classe est une structure d'apprentissage relativement étroite. Ce cadre restreint agit aussi directement sur le contenu de l'enseignement dispensé : ainsi l'apprenant est, dans les premiers stades de son apprentissage, en contact avec une langue dont la richesse est d'un point de vue quantitatif et qualitatif inférieure à celle avec laquelle il serait en contact en milieu non guidé. Jiang reconnaît cette réalité :

⁴ Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press, 1.

⁵ *Ibid.*

The first constraint is the poverty of input in terms of both quantity and quality. Classroom L2 learners often lack sufficient, highly contextualized input in the target language.⁶

Au sein de l'institution, cette contrainte et cette déficience concernent tout particulièrement le lexique qui abonde dans les manuels à l'écrit et dans les enregistrements oraux mais dont la transmission et la mise en œuvre finale passent par des enseignants non natifs de la L2 qui ne peuvent pas rivaliser avec des locuteurs natifs dans le maniement des collocations, des expressions fixes ou semi-fixes et leur usage. Les professeurs de L2, soucieux aussi que les élèves les comprennent, pratiquent, par conséquent, une langue dont la variété et le dynamisme sont amoindris. Ces remarques nous amènent à compléter l'hypothèse d'ordre cognitif que nous avons précédemment amorcée concernant les liens entre la conceptualisation et le développement lexical en L1 et l'apprentissage du lexique en L2. En tant qu'objet d'étude qui laisse peu de place à une pratique langagière réelle en interaction, la L2 permet-elle d'appréhender un autre découpage conceptuel de la réalité et de participer à la découverte d'un ou plusieurs pays anglophones ?

Nous spécifions donc notre hypothèse cognitive initiale en postulant que l'apprentissage du lexique en L2, conditionné par la L1, occupe un rôle restreint dans le fait de catégoriser des aspects d'une réalité nouvelle ou de redéfinir des catégories d'une réalité partagée.

Pour tester notre hypothèse centrale et son hypothèse satellite, nous sommes partie des conditions d'enseignement et d'apprentissage auxquelles nous sommes confrontée journallement : l'apprentissage d'une L2 en milieu guidé et non l'acquisition d'une L2 en immersion, ou en milieu non guidé, par des immigrés, par exemple. Nous avons pris en compte, dans la mesure du possible, le point de vue de l'apprenant pour nourrir notre recherche et pour mettre en perspective la pratique de classe qui façonne les représentations et les processus d'appropriation de celui-ci. C'est une démarche qui relève de ce que les chercheurs anglophones nomment « *action research* », recherche-action, dont une définition claire est donnée dans le glossaire établi par Lightbown et Spada :

Research carried out by teachers, often in their own classrooms or in collaboration with other teachers. The research goals and questions are local and specific to their own teaching environment.⁷

Ce type de recherche a correspondu à un processus intersubjectif dynamique caractérisé par l'échange entre deux personnes. C'est un des principes majeurs de la recherche-action qui reconnaît dans le processus de construction de la recherche que chercheur et sujet participent tous deux à l'expérimentation. Elle implique dans ce processus de construction

⁶ Jiang, N. (2000). « Lexical representation and development in a second language » in *Applied Linguistics* 21/1, Oxford University Press, 49.

⁷ Lightbown, M. P. and Spada, N. (2006). *Ibid.*, 195.

aussi bien le chercheur que les sujets participant à l'expérimentation. Il y aurait donc un autre rapport entre chercheur et sujets, par lequel le processus de la recherche peut avoir un effet de prise de conscience chez les participants de leurs propres ressources. La recherche-action offre à cet égard des caractéristiques spécifiques qui font appel à l'intériorité, au non-déterminisme et aux singularités, méthodologie différente de celle utilisée par les sciences "dures".

Le dernier volet de notre hypothèse cognitive sous-tendue par la démarche introspective de la recherche-action porte sur la conscientisation par l'apprenant de ses propres processus psycholinguistiques et sur l'effet que peut avoir cette conscientiation sur l'évolution de son interlangue : comment l'interlangue se transforme-t-elle en fonction de la conscience ou de la non conscience des processus langagiers mis en œuvre par l'apprenant ? A notre hypothèse cognitive centrale, selon laquelle le travail de conceptualisation en L1 et en L2 passe par l'émergence d'un lexique autour duquel s'organise ultérieurement la grammaire, nous ajoutons l'hypothèse selon laquelle le lexique en L2 constituerait des points d'ancrage attentionnels privilégiés chez l'apprenant, à partir desquels se déploient son activité langagière et son apprentissage. En d'autres termes, l'apprentissage d'une L2 reposerait de façon incontournable sur une attention effective au lexique dans ses aspects multidimensionnels et protéiformes.

Il fut difficile de trouver des dispositifs d'expérimentation adéquats qui donnent accès aux mouvements intérieurs et processus inobservables, non conscients qui sous-tendent la formation de concepts en L1, leur révision éventuelle en L2 et la production de mots en L2. Nous avons, en fait, choisi l'introspection pour tenter d'accéder à ces phénomènes et processus invisibles, et nous nous sommes appuyée, pour notre recherche, sur la capacité d'introspection de six lycéens français en L2. En effet, l'accès à des processus intérieurs par des verbalisations provoquées ne saurait être l'objet d'études quantitatives : le nombre de six représente un seuil maximum au-delà duquel l'accumulation de données aurait été difficile à gérer, sans forcément nous permettre d'inférer plus précisément les processus à l'œuvre. Notre dispositif d'expérimentation s'est appuyé sur deux types d'échange : entretiens et questionnaires, qui se sont déroulés en L1, en milieu scolaire, après que les sujets ont reçu un apprentissage institutionnel. Les questionnaires étaient censés amener les sujets, au moyen d'un questionnement oral, à s'exprimer sur leurs représentations générales de l'apprentissage du lexique ; les entretiens devaient nous aider à sonder les représentations métalinguistiques spécifiques et les processus cognitifs des sujets à partir d'une production écrite qu'ils fournissaient en L2 sur un thème donné.

Après avoir recueilli 19 entretiens et 6 questionnaires nous avons effectué une analyse qualitative des représentations et fonctionnements intérieurs auxquels les apprenants ont eu accès en phase d'introspection. Ce mode d'échange allait sans nul doute nous conduire à de longs développements pour appréhender la labilité des coups de sonde effectués dans la conscience, la mémoire et les activités non conscientes des six sujets sélectionnés. Autrement dit, le travail d'observation très fine des verbalisations guidées ne pouvait que nous amener à formuler de longs commentaires souvent émaillés de questions et d'hypothèses sur le fonctionnement des sujets et sur les liens entre métalinguistique et épilinguistique.

L'un des enjeux majeurs fut d'amener à la conscience de l'apprenant l'activité mentale et cognitive, qui sous-tendait sa production écrite en L2 en grande partie façonnée par cet apprentissage. En effet, les ressources et les possibilités chez un adolescent d'un regard introspectif et d'une appréhension consciente de ses propres processus intérieurs fugitifs demeurent particulièrement fluctuantes. De plus, ces entretiens et questionnaires ont représenté une expérience quelque peu inhabituelle pour les 6 apprenants sélectionnés dans le sens où ils devenaient par intermittence leur propre objet d'observation. Dans cette démarche, l'objet d'étude n'est donc plus uniquement situé à l'extérieur (une discipline scolaire ou autre) mais exige un retour intérieur par lequel le sujet apprenant devient son propre objet d'étude.

Dans notre exposé théorique, nous commencerons par étayer les processus de perception et de cognition ordinaires en amont de la nomination en L1 et en L2. A la suite de cet état des lieux, nous aborderons la notion très problématique de mot. Par rapport à cette notion, à la fois omniprésente et controversée, nous recenserons les principaux critères retenus pour définir le lexique et cernerons la relation d'interdépendance qu'il entretient avec la grammaire. Dans une troisième phase de cet exposé, nous aborderons le devenir du mot et du lexique sur le plan psycholinguistique en L1 et en L2. Nous analyserons à cet égard ce qui caractérise l'interlangue, lieu de convergences et divergences entre L1 et L2.

Dans une deuxième partie consacrée à la vérification de nos hypothèses, notre recueil de données débouchera sur trois grands axes d'analyse : les représentations générales des sujets quant à leur apprentissage du lexique en L2, leurs représentations spécifiques ainsi que les stratégies et processus de production révélés par leur discours métalinguistique. Dans un souci de progression et d'approfondissement, nous tenterons, en dernier lieu, d'accéder aux méandres de l'épilinguistique.

Notre recueil de données introspectives devra être accompagné de deux précautions méthodologiques majeures. D'une part, il existe toujours le risque que l'apprenant ait une perception déformée de ses propres représentations et processus. L'introspection, qui peut ainsi donner lieu à des reconstructions, pose la question de la fiabilité de notre recueil de données. D'autre part, ce qui caractérise les représentations et processus issus de l'apprenant n'est pas, par essence, mesurable et chiffrable. Nous sommes donc confrontée à la difficulté de généraliser nos analyses pour formuler une réflexion didactique accompagnée de pistes pédagogiques. Compte tenu de la nature de nos analyses, qui ne concernent de surcroît que six apprenants, et de la formulation d'une réflexion didactique, qui implique une généralisation de ces analyses pour répondre à un enseignement de masse, nous avons décidé de placer nos paris pédagogiques en postface. Leur emplacement en fin d'exposé marque ce hiatus entre qualitatif et généralisation et atteste de la prudence qu'il convient d'avoir quant à l'impact escompté de pistes pédagogiques sur les processus d'apprentissage. Leur place dans notre exposé indique à la fois un passage obligé qui prolonge nos observations par rapport aux apprenants sélectionnés et une suite possible à ce projet de recherche, qui consisterait à tester la pertinence de ces pistes.

Notre travail se divise donc en deux grandes parties : une partie théorique, du chapitre 1 au chapitre 4, consacrée à la contribution du lexique dans le développement d'une activité langagière en L1 et en L2, et une deuxième partie consacrée au test de nos hypothèses par l'analyse de nos collectes de données du chapitre 5 au chapitre 8.

Partie I : Réflexions théoriques

1. De la perception au mot

1.1. Concepts et langage en L1 chez l'adulte et l'enfant

1.1.1. Processus dynamique de perception et de cognition ordinaires

Afin de clarifier le lien qui existe entre perceptions sensorielles et formation d'un concept qui sous-tend l'apparition du langage, nous partons d'une étude théorique et pratique conduite sur le fonctionnement de l'esprit par Tarab Tulku Rinpoché XI⁸ pendant plusieurs décennies et qui fut résumée et éditée en 1996 par son assistante, Handberg, sous l'intitulé *A Paper on Tibetan Psychology and Psychotherapy*. Cette étude offre des convergences avec les travaux de chercheurs tels que Bassano au CNRS, Waxman et Markow, et s'inscrit dans un consensus élargi concernant les étapes cognitives qui caractérisent l'acquisition d'une L1. Tarab Tulku fait état du processus dynamique de perception et de cognition ordinaires chez les enfants et les adultes alors que les chercheurs occidentaux ont, plus particulièrement, investigué ce processus chez les très jeunes enfants. Dans cette étude (annexe 1), Tarab Tulku a synthétisé le processus de perception et de cognition ordinaires situé en amont de la production langagière et a montré que les premières étapes de conceptualisation en L1 amènent l'acquisition de mots qui réfèrent à des entités discrètes. Dans une seconde phase, l'acquisition de mots, dont la valeur référentielle s'appuie sur la perception d'entités individuées, permet de conceptualiser les relations qui se rattachent à ces entités. Par ces remarques, nous mettons en avant le postulat que l'acquisition de lexique en L1 est antérieure à l'acquisition d'une syntaxe ou grammaire. Autrement dit, la grammaire ou syntaxe organisée autour du lexique correspondrait à des étapes complémentaires de conceptualisation pour généraliser, catégoriser et gérer des aspects plus abstraits de notre expérience du réel tels que le temps, l'aspect, les différents types de détermination, etc.

Tarab Tulku présente ce processus de saisie et d'appropriation à partir d'un objet de perception qui appartient à l'expérience vécue de chacun : par exemple, nous sommes face à une maison que nous ne connaissons pas. Par étapes, cette maison peut être saisie et prélevée de la réalité dans laquelle elle s'inscrit par la partie de notre esprit qui utilise les concepts pour percevoir et découper cette réalité.

⁸ Tarab Tulku Rinpoché (1934-2004) fut professeur émérite de l'université de Copenhague. Il donna des conférences dans différentes universités européennes et américaines et publia des articles sur la psychologie et la philosophie bouddhistes. Il organisa en octobre 2002 à Munich une conférence scientifique interdisciplinaire intitulée « Unité et Dualité » où il invita Sa Sainteté, le Dalaï Lama. Avant son exil en Europe, il fut lama tibétain, reconnu comme la XI^{ème} incarnation de la lignée des Tarab. Il fut élevé et instruit au Monastère de Drépung près de Lhassa, où ses études de philosophie, psychologie et métaphysique bouddhistes et des disciplines tantriques furent sanctionnées par le titre universitaire le plus élevé de « Lharampa Geshe ».

La première étape réside dans notre perception visuelle ou construction dynamique qui permet de percevoir l'apparence de la maison en niant et en excluant tout ce qu'il y a autour. C'est un processus qui procède donc par négation et exclusion et qui aboutit à la séparation d'un objet par rapport à d'autres objets de la réalité. Tarab Tulku nomme cette première étape « *the negation of 'not house'* » ou double négation. Lors de cette étape, une image s'est formée, issue de notre perception visuelle. Il est intéressant de noter que l'étymologie du mot « image » avec la racine « im- » implique, selon Grandsaignes d'Hauterive, l'idée d'imitation.⁹ En effet, lorsque notre perception visuelle reflète, prend l'apparence de la maison, il apparaît dans l'esprit du sujet qui observe un reflet qui imite et reconstruit l'objet perçu, une image. En ce sens, la perception est une construction dynamique.

Sur cette base, dans une deuxième étape, l'activité conceptuelle de l'esprit généralise l'idée qu'elle s'est construite d'une maison. Tarab Tulku nomme cette étape « *the generalisation idea of the house* ». Dès la petite enfance, lorsque nous sommes en présence du phénomène « maison », nous en prélevons hâtivement certaines caractéristiques d'ordre culturel telles que la forme (carrée, ronde, etc.), les éléments constitutifs (murs, fenêtres, toit, etc.) afin de reconnaître ce phénomène dans d'autres contextes. Le processus de généralisation d'une maison correspond aux caractéristiques communes que nous élaborons par la pensée pour la catégorie « maisons ». Cette généralisation, construite à partir de perceptions multiples, n'existe pas, cependant, dans la réalité c'est-à-dire que nous ne percevons pas par notre sens de la vue une maison issue de la généralisation que nous en faisons. C'est une idée fabriquée et projetée par l'activité conceptuelle. Il est intéressant de noter que, selon Grandsaignes d'Hauterive, la racine indo-européenne d' « idée », « weid- », indique la vision (servant à la connaissance).¹⁰ Handberg, collaboratrice de Tarab Tulku, reformule et synthétise les attributs de l'activité conceptuelle comme suit :

Ces deux natures intrinsèques de l'esprit conceptuel, la différenciation et l'extraction (discrimination) à partir du champ sensoriel (...) et la généralisation constituent les capacités les plus révolutionnaires de notre esprit, ce qui marque la nette différence entre la réalité animale et la réalité humaine spécifique. Sa capacité à abstraire et généraliser permet à l'esprit humain de dépasser les limites contraignantes de la réalité sensorielle et prépare le chemin menant aux fonctions de comparaison, de raisonnement et d'analyse puis, à partir de cela, de la pensée, de la réflexion ainsi qu'à la façon spécifiquement humaine de communiquer à travers le langage.¹¹

Avant de passer à la troisième étape du processus décrit par Tarab Tulku, l'apparition du langage, nous aimerions confronter les observations qui viennent d'être faites à la notion

⁹ *Dictionnaire des racines des langues européennes* (1948). Grandsaignes d'Hauterive, R. , Librairie Larousse, Paris, 72.

¹⁰ *Ibid.*, 233.

¹¹ Handberg, L. (unpublished). Thèse *Unité dans la Dualité*, présentée à Munich 2002, 10.

communément admise de « prototype ». Selon *Le Robert, Dictionnaire historique de la langue française*, *prototype* est emprunté au bas latin *prototypus* « forme primitive », substantivation (...) de l'adjectif *prototypus* « élémentaire, primitif » emprunt au grec tardif *prôtotupos*¹². Quant à la racine latine de *type*, *typus*, elle signifie « image, statue, modèle ».¹³ *Prototype* est donc associé à une image intérieure d'une forme première selon laquelle les personnes opèrent des catégories en fonction de caractéristiques et de critères. On note incidemment que la définition de « prototype » s'appuie sur une hiérarchisation des images intérieures qui ne correspond pas au déploiement du processus de perception et de cognition ordinaires. En effet, le prototype s'appuie davantage sur une image intérieure de multiples formes reliées entre elles par un processus de généralisation. Il apparaît aussi que les critères pour opérer des catégories restent flous et que la difficulté à cerner ce que recouvre la notion de prototype reste entière. Ces critères restent flous, car ils n'obéissent pas nécessairement à une fréquence dans la rencontre de l'objet (physique ou psychologique) ou à des caractéristiques physiques et visuelles communes. Pour citer l'exemple d'Aitchison¹⁴, en dépit de la diversité de leurs attributs physiques, « petit pois » et « carotte » se retrouvent bien dans la même catégorie « légumes ». Le critère de l'usage semble également peu opérant. Pour reprendre la catégorie « meubles », autre exemple concret fourni par Aitchison, les personnes, suite à diverses expérimentations, perçoivent « chaise » et « étagère » comme appartenant plus directement à la catégorie « meubles » que d'autres objets tels que « banc » ou « tabouret », qui ressemblent davantage à « chaise ». On assiste donc à des étagements de généralisation et de catégorisation. Sur un plan plus abstrait, Aitchison évoque aussi la notion de « mensonge » et réfléchit à ce qui constitue un mensonge prototypique. La question de degrés (assertion fautive accompagnée de la part de l'auteur de la connaissance ou de l'intention de sa fausseté) est évoquée, sans que soit réellement cerné ce qui constitue un mensonge prototypique. Ainsi, toujours selon Aitchison¹⁵, les obstacles évoqués se résument à trois faits essentiels : la diversité des caractéristiques incluses dans un prototype donné, la difficulté à les sérier et à en établir une liste close. Au vu des difficultés évoquées, nous préférons nous recentrer sur la fonction de représentation qu'opère un prototype et sur les opérations mentales qui sous-tendent cette fonction de représentation ou d'exemplaire : la capacité à généraliser, à passer du particulier au général et *vice versa*, à effectuer un va-et-vient entre particulier et général en établissant un rapport de ressemblance entre les objets de notre perception. Ce rapport de ressemblance ou cette analogie sont rendus possibles au-delà, par exemple, des

¹² *Le Robert, dictionnaire historique de la langue française* (1992). Paris, 1657.

¹³ *Ibid.*, 2189.

¹⁴ Aitchison, J. (1987). *Words in the Mind*, Oxford, Basil Blackwell Ltd., 55.

¹⁵ *Ibid.*, 60.

particularités physiques des objets évoquées plus haut, en raison de la capacité dont disposent les êtres humains à s'abstraire de leur champ de perceptions sensorielles immédiates. Nous pouvons synthétiser ces observations et dire que la fonction de représentation d'un prototype repose sur une activité ou élaboration conceptuelle d'un sujet qui prélève des caractéristiques communes à partir de la perception d'objets hétérogènes pour, ensuite, ordonner ces objets en catégorie. Ainsi, notre propos n'est pas d'affirmer que l'« objet général » existe de façon inhérente à l'intérieur du particulier ou que l'« objet général » n'existe pas de façon inhérente dans l'« objet particulier ». Nous sommes d'avis que c'est la partie conceptuelle de notre esprit qui extrait au niveau de nos sens une représentation générale de la maison à partir de la perception de multiples objets « maisons ». Ceci implique que cette « maison générale » n'existe pas dans l'objet particulier lui-même et, inversement, que le particulier n'existe pas de façon inhérente dans le général.

Nous avons précédemment décrit l'émergence d'un concept à partir d'un processus d'abstraction qui conduit à une idée. Se pose dès lors la question de nommer ces contenus engrangés ou représentations intérieures subjectives. Dans une troisième étape, que Tarab Tulku intitule « *the naming/application of language* », le fait de généraliser l'idée mentionnée ci-dessus ainsi que le fait de la nommer sont deux événements pour, ainsi dire, conjoints et concomitants. Il convient ici de préciser ce que peut recouvrir le fait de nommer un objet. Lorsque la partie conceptuelle de notre esprit extrait un objet, par exemple, une fleur, pour entamer un processus de généralisation, elle pose déjà des mots sur cette démarche, sans y mettre nécessairement d'emblée le nom « fleur ». Peut-être la personne fait-elle référence à l'objet « fleur » par « celle-là », ce qui signifie que l'esprit n'a pas besoin d'utiliser un nom particulier pour désigner l'objet concerné. Ainsi, la désignation d'un objet ne dépend pas nécessairement du fait qu'il soit nommé, Tarab Tulku ajoute à cet égard :

Si vous disposez d'un nom, c'est-à-dire si vous dites 'lys', c'est une forme de relation conceptuelle à l'objet plus développée, et, pour nous, les choses sont plus faciles lorsque nous avons un nom.¹⁶

Tarab Tulku qualifie de « plus facile » le phénomène de saisie et de prise sur la réalité extérieure au moyen du langage, notamment, au moyen de la nomination, qui vient chez l'enfant après la monstration ou la désignation. La nomination chez les enfants débute, entre autres, par le fameux « ça ». Par ces remarques, on voit à quel point le fait de pointer et d'extraire un objet de notre champ de perception précède le langage dont l'étape la plus avancée est la nomination qui nous permet de finaliser l'extraction d'un objet par rapport à

¹⁶ Tulku, T. (unpublished). Transcriptions des enseignements U. D. Training Hambourg. Module I-A, décembre 2004. Les fondements de la Philosophie - Science de l'esprit et des phénomènes, 56.

d'autres. Connaître le nom d'un objet amène, par ailleurs, ultérieurement une modification de la perception que nous avons de cet objet. Certains travaux de recherche cités par Foster-Cohen, conduits en 1984 par Gopnik et Meltzoff chez de jeunes enfants, ne sont pas parvenus à déterminer un ordre d'apparition entre l'idée fabriquée par l'activité conceptuelle et l'application du langage : les enfants commencent-ils à employer les mots une fois qu'ils en ont compris leur portée et donc l'idée qu'ils véhiculent ou bien commencent-ils à employer les mots sans avoir une idée de ce que ces mots recouvrent en procédant par imitation par rapport aux adultes qui les entourent ? On peut aussi envisager, comme Foster-Cohen, le fait qu'ils commencent à employer les mots sans qu'ils en aient la même idée que les adultes, point qui sera abordé en 1.1.2 :

It turns out that there is no clear progression from understanding the concept to using the words. In fact, children often reverse the order, using words before they apparently understand the concept.¹⁷

Il est éclairant de noter que la racine du mot « concept », « kap- »¹⁸, exprime l'activité conceptuelle, c'est-à-dire, les opérations de prélèvement effectuées par chaque sujet qui lui permettent ensuite d'entamer un processus de généralisation par rapport à son environnement immédiat. La racine « kap- » en sanskrit (*kapati*) signifie « deux poignées », en grec (*kaptô*) « happer avidement », en latin (*capere*) « prendre, capturer ». Cette racine, dans certaines langues telles que l'italien, a produit « comprendre » (*capire*). Ainsi l'analyse étymologique du terme « concept » permet de mieux saisir l'activité conceptuelle.

Dans une perspective interactionniste décrite par Chemlal, l'acquisition lexicale et le développement conceptuel sont quasi conjoints et s'alimentent l'un l'autre :

(...) le développement des concepts et l'acquisition des mots entretiennent une relation causale bilatérale forte. Si l'influence des concepts est plus précoce et nécessaire à l'établissement même du vocabulaire, celle du langage est décisive dans ce qu'elle permet d'affiner la structure conceptuelle, d'étendre les catégories et de souligner les relations « théoriques » de causalité.¹⁹

Ces remarques nous incitent à penser que notre capacité à concevoir le monde dépend étroitement de la richesse lexicale dont nous disposons et de notre capacité à relier les lexèmes entre eux. Plus nous disposons d'un lexique riche et varié, plus nous avons des concepts affinés pour appréhender et conceptualiser notre environnement. Dans cette relation causale bilatérale entre concept et langage, un développement conceptuel fort,

¹⁷ Foster-Cohen, S. H. (1999). *An Introduction to Child Language Development*, New York, Addison Wesley Longman Limited, 112.

¹⁸ *Dictionnaire des racines des langues européennes* (1948). *Ibid.*, 79.

¹⁹ Chemlal, S. (2002). « Concepts et lexique en développement : une influence réciproque ? » in *Catégorisation et langage*, Cachan, Hermès Science Publications, 178.

nécessaire par exemple à la poursuite d'études, est indissociable de la capacité à nommer des phénomènes avec précision.

Que nous considérons, à présent, qu'il y ait un décalage ou bien une simultanéité dans l'apparition de ces deux phénomènes, le nom « maison », dans l'exemple donné, n'appartient pas à la maison, il n'appartient pas non plus à l'apparence perçue de la maison. Le nom, utilisé et projeté par l'activité conceptuelle, a un caractère arbitraire. Nous insistons ici sur le fait que donner des noms à des objets revêt un caractère artificiel. Nous renvoyons à l'arbitraire du signe linguistique décrit par Saussure selon lequel le signe linguistique n'est pas lié à l'objet qu'il représente par un rapport naturel. Il existe, cependant, quelques limites à l'arbitraire du signe : les onomatopées ou la motivation par iconicité, abordée dans le cadre de la linguistique analogique, par lesquelles le signe est motivé par une correspondance partielle entre la forme et ce qu'elle représente ou réfère : les verbes de bruit (« bruire », « claquer », etc.), les verbes de dire (« murmurer », « chuchoter », etc.) recèlent une ressemblance ou affinité formelle avec ce à quoi ils réfèrent. Mais, dès l'adolescence et plus particulièrement pour les personnes unilingues, les noms prennent une telle force qu'ils nous semblent être non arbitraires et faire partie de l'objet. L'appréhension de la réalité chez les êtres humains devient ainsi fortement conditionnée par le langage et le développement d'une langue donnée et dépend du fait de nommer les choses. Si nous n'avons pas à notre disposition des mots ou des signes, comme dans le cas de personnes malentendantes, nous ne pouvons pas dire que nous avons vu ou fait telle ou telle chose. Autrement dit, si nous ne nommons pas les choses, nous n'avons pas l'impression de faire l'expérience du monde qui nous entoure et d'avoir la possibilité d'agir sur autrui.

Dans une quatrième étape que Tarab Tulku définit comme « *The construction of the totalizing idea of the house* », s'élabore donc la construction d'une idée totalisante de la maison fondée sur les trois premières étapes. Notre perception visuelle de la maison ressemble à une photo prise sous un angle spécifique. Elle ne montre qu'un côté de la maison et que la surface de celle-ci. Mais compte tenu du fait que nous avons la perception visuelle préalable d'autres maisons et que la partie conceptuelle de notre esprit sait à quoi celles-ci ressemblent intérieurement et extérieurement sous différents angles, nous projetons en 3 dimensions ces perceptions visuelles préalables sur l'apparence de la maison dont nous sommes en présence. De ces processus naît une complétude, idée totalisante de la maison en question. Tarab Tulku ajoute que beaucoup des aspects qui composent l'idée totalisante de la maison n'ont jamais été perçus par notre sens de la vue mais correspondent à de pures projections de notre faculté de conceptualisation.

Les remarques de Tarab Tulku nous incitent à entamer une réflexion sur la subjectivité grandissante dont fait preuve chaque personne au sein d'une même culture dans l'élaboration du contenu d'un concept et nous amènent à nous interroger sur les correspondances possibles qu'entretient un concept particulier pour deux personnes. Goldstone, Feng et Rogosky font référence au concept de « cheval » et rappellent qu'au-delà d'une dénomination langagière commune « cheval », ce concept recouvre des degrés d'élaboration différents chez deux personnes de la même culture selon leurs expériences personnelles vécues. Goldstone, Feng et Rogosky proposent de pallier les disparités entre personnes qui caractérisent un même concept en mettant en avant la notion de correspondance :

(...) we will advocate a notion of « correspondence ». An account of concepts should explain how concepts possessed by different people can correspond to one another, even if the concepts do not have exactly the same content. The notion of corresponding concepts is less restrictive than the notion of identical concepts, but is still sufficient to explain how people can share a conversational ground, and how a single person's concepts can persist across time despite changes in the person's knowledge.²⁰

Le phénomène de « correspondance » évoqué par Goldstone, Feng et Rogosky passe par des ajustements incessants entre locuteurs en fonction de leur expérience respective pour parvenir à une intercompréhension relative où, cependant, un grand nombre de malentendus peut rester occulté.

Ces remarques font référence en d'autres termes à ce que Culioli dans la Théorie des Opérations Enonciatives désigne par les termes de « notion » et de « valuation ». Il définit les notions comme « des systèmes de représentation complexes de propriétés physico-culturelles, c'est-à-dire des propriétés d'objet issues de manipulations nécessairement prises à l'intérieur des cultures. »²¹. Ces notions, auxquelles renvoient les mots, sont présentes au sein d'une même communauté linguistique et s'appuient sur des centres organisateurs nommés « prototypes ». Nous avons précédemment évoqué dans la deuxième étape du processus de notre perception et cognition ordinaires en quoi consistent ces « manipulations » effectuées par la partie conceptuelle de notre esprit qui prélève des caractéristiques communes à partir de la perception d'objets hétérogènes pour, ensuite, ordonner ces objets en catégories. Dans l'interlocution, l'élaboration de notions ou de concepts et leur délimitation restent l'objet de négociations et d'ajustements constants pour parvenir à communiquer avec autrui. Nous ne faisons ici que très rapidement allusion à la

²⁰ Goldstone, R. L., Feng, Y., and Rogosky, B. J. (2005). "Connecting concepts to each other and the world" in *Grounding cognition: the role of perception and action in memory, language, and thinking*, Cambridge, Cambridge University Press, 288.

²¹ Culioli, A. (1991). *Pour une linguistique de l'énonciation*. Tome 1, Opérations et représentations, Paris, Ophrys, 50.

théorie de Culioli, qui insiste sur les ajustements en fonction de zones au sein d'une même notion, mais nous voyons, au passage, les points de croisement que recèlent la Théorie des Opérations Enonciatives et l'exposé de Tarab Tulku : tous deux décrivent les produits d'une activité conceptuelle mais aussi les opérations qui y conduisent.

En approfondissant l'étude de l'élaboration des concepts, Tarab Tulku, dans une cinquième phase, précise les facteurs qui entraînent la subjectivité grandissante évoquée plus haut. Selon lui, nous poursuivons nos créations engendrées par des empreintes énergétiques subtiles (« Bags-chags » qui, en Tibétain, signifie « caché » et « établi ») issues de notre hérédité familiale, trans-générationnelle et de l'inconscient collectif, qui déterminent et conditionnent le développement de notre corps et de notre esprit à différents niveaux et influent sur nos perceptions et projections. Il s'agit de ce qui est communément appelé en Occident notre potentiel à la naissance. Par exemple, en fonction de nos centres d'intérêt, nous approuvons l'existence de la maison ou au contraire nous nions/désapprouvons son existence. Par ce biais, l'activité conceptuelle de valuation culturellement contrainte affecte notre perception et notre cognition. Cette valuation subjective (agréable, désagréable ou neutre) de la réalité extérieure, appelée aussi « ressenti » ou affect est inhérente à nos expériences de vie :

Il y a toujours un ressenti dans toute expérience. Il n'a pas besoin d'être très marqué, cependant il laisse toujours une impression : c'est correct ou pas vraiment correct. Vous marchez dans la rue, par exemple, et vous vous dites : « je vais passer par là ; je n'ai pas trop envie de prendre l'autre côté ». Ce n'est pas que vous aimez particulièrement aller dans une direction plutôt que dans une autre mais vous préférez toujours une chose par rapport à une autre. (...). A partir de là, vous faites des distinctions. Si tout était pareil, vous ne pourriez pas faire de distinctions ni de discriminations.²²

Dans ces circonstances, l'activité conceptuelle prélève certaines caractéristiques de l'objet perçu « maison » et y associe, par le biais de projections, d'autres perceptions déjà présentes. C'est un processus incessant que nous ne pouvons guère, dans des circonstances ordinaires, contrôler et dont nous ne sommes guère conscients. Celui-ci nous amène à confondre nos perceptions avec la réalité et à créer des concepts à l'infini. Handberg reprend en d'autres termes le processus décrit ci-dessus :

(...) la relation entre le langage, la cognition et la réalité n'est pas directe, c'est-à-dire que la signification d'un mot... ou le contenu d'une cognition conceptuelle n'est pas simplement le reflet d'une réalité extérieure située « là-bas » (...), mais est plutôt le produit de constructions logiques (...) indirectement reliées à une réalité inexprimable par voie d'exclusion, de différenciation (...).²³

²² Tulku, T. (unpublished). Transcriptions d'enseignement donné à Paris, en mars 2002, *La relation entre le corps, l'esprit et la réalité*, 41.

²³ Handberg, L. (unpublished). *Ibid.*, 8.

A travers cet exposé des processus de notre perception et cognition ordinaires, nous nous rendons compte de l'incapacité de l'activité conceptuelle de notre esprit à percevoir la réalité extérieure directement et de la complexité du lien entre langage et élaboration d'un concept. Pour un même code ou signe linguistique, les concepts qui s'y rattachent sont empreints, chez les personnes qui les emploient, d'une hétérogénéité grandissante dès que commencent le développement de la conceptualisation et le processus d'abstraction et de généralisation (évoqué en phase 2) par rapport à nos perceptions sensorielles. Dans ces conditions, le langage est bien le véhicule d'une représentation du monde, d'une réalité extralinguistique pour chaque individu qui en a l'usage ; ainsi, nous pouvons dire que le langage est un système de représentation symbolique de nos représentations intérieures du monde et de nos affects. Il convient, dans cette perspective, de garder présent à l'esprit que ces représentations restent déterminées par la relation qu'entretient chaque individu avec la réalité extralinguistique qui l'entoure et que cette réalité extralinguistique n'existe pas indépendamment de la perception d'un sujet. Le processus de notre perception et cognition ordinaires est donc caractérisé par une interrelation constante entre le sujet et son environnement : le sujet agit sur son environnement et sur autrui par sa capacité de langage au moyen de laquelle il désigne et reconstruit ce qui l'entoure en accompagnant ses constructions logiques de valuations ou de modalités appréciatives. La mise en œuvre de ces représentations permet à tout instant à chaque individu de valider son existence et de conférer à celle-ci un caractère distinct et unique. On peut en conclure qu'il y a absence d'un contenu identique, voire similaire, pour un concept donné chez deux personnes, même si ces personnes sont issues d'une même culture. L'une des conséquences de ce fait s'exprime ainsi dans la conscience populaire mise en mots par Saint-Exupéry dans son roman *Le Petit Prince* : « Le langage est source de malentendus. »²⁴

Il existe aussi l'aphorisme bien connu de Culioli, selon lequel « la compréhension est un cas particulier du malentendu ». Paradoxalement, l'interaction et, dans une moindre mesure, la communication s'établissent sur des malentendus, qui passent, la plupart du temps, inaperçus. Des ajustements sont sans cesse nécessaires, si les sujets veulent tenir compte des représentations d'autrui.

Pour résumer ce qui caractérise l'activité conceptuelle et le rôle qu'elle joue dans le processus dynamique de notre perception et cognition ordinaires, nous observons qu'elle est dotée de trois fonctions pour appréhender la réalité en entités séparées : une fonction qui utilise l'image, une fonction qui utilise le concept extériorisé et matérialisé par le langage et une fonction qui s'appuie sur une évaluation (agréable, désagréable ou neutre) de la réalité

²⁴ Saint-Exupéry, *Le Petit Prince* (Editions Gallimard, 1999), 73.

extérieure (aussi appelée « ressenti » ou affect), qui équivaut au paramètre subjectif, *valuation*, associé à chaque notion. L'image véhicule ce ressenti ou affect. On note incidemment que plus l'image est claire, plus l'affect est fort. L'image ne représente pas uniquement un moyen mnémotechnique ou support pédagogique pour mémoriser du lexique, mais elle est un élément constitutif de l'activité conceptuelle dans l'acquisition d'une langue. Ici, il ne s'agit pas non plus d'images conventionnelles véhiculées par et dans le langage, devenu réservoir d'images qui s'expriment sous la forme de métaphores. Les idiomes, proverbes représentent dans ce cas des vecteurs privilégiés d'images issues d'une culture particulière.

En référence aux travaux de Tarab Tulku sur la science de l'esprit, nous venons de présenter très succinctement le processus dynamique propre à l'être humain dans le développement de sa perception et de sa cognition ordinaires où interagissent les cinq sens et l'activité conceptuelle, l'affect et l'intersubjectif. Nos cinq sens, tout particulièrement l'ouïe et la vue, en contact avec un environnement donné tendent à dominer ces processus. Le développement de la faculté langagière dépend donc de ces perceptions sensorielles et du traitement sélectif exercé sur ces perceptions. Cette observation implique, par ailleurs, que l'environnement ou le contexte immédiat dans lequel évolue le nouveau-né a un rôle essentiel dans le développement de sa faculté langagière. En d'autres termes, il existe une interrelation forte entre le développement de notre faculté langagière et l'environnement qui nous entoure. Ces phénomènes sont aussi identifiés et décrits par les chercheurs qui travaillent sur le fonctionnement du cerveau :

Complex circuits can be activated at the same time as simple circuits, because the brain is receiving input from multiple external sources – auditory, visual, spatial, motor. At the same time that the auditory circuit for the word *doggie* is activated, the visual circuit associated with the sight of a dog is also activated.²⁵

1.1.2. Stabilisation des concepts chez l'enfant

Un certain nombre de travaux a montré que la relation qu'établit l'enfant dès son plus jeune âge (à partir d'un an et dix mois environ) entre le mot et l'idée qui accompagne celui-ci, pour produire un concept, aboutit à une catégorisation de son environnement immédiat. Cette catégorisation s'appuie sur l'appropriation d'objets ou d'actions extérieurs facilement identifiables et atteste d'une capacité variable, en fonction de l'âge de l'enfant, à entamer un processus de généralisation et d'abstraction à partir de perceptions sensorielles. Dans l'exemple cité ci-dessous, Singleton compare, du point de vue de l'enfant, deux catégories, « plante » et « fleur » et amorce une explication quant aux étagements de conceptualisation.

²⁵ Genesee, F. (2001). *The ACIE Newsletter*, Université du Minnesota, vol. 5, No. 1, 14.

La catégorie des fleurs est *a priori*, pour un enfant, plus rudimentaire et plus facilement identifiable que celles des plantes, compte tenu du fait que sa portée est moins large que celle des plantes. On note que les objets sont d'autant plus facilement identifiables qu'ils ont une utilité et une valuation dans le quotidien de l'enfant.

For example, the category *flower* is seen as basic, whereas the category *plant* is not. Flowers by and large share a large number of characteristics in terms of what they look and smell like and what people do with them; it is easy to identify and to form a mental image of a flower ; and knowing what a flower is will be extremely useful across a range of situations and interactions.²⁶

La pertinence de l'exemple donné par Singleton est toutefois relative. Sauf si l'enfant a l'occasion de sentir le parfum d'une rose ou d'un mimosa, la fleur n'a pas d'utilité particulière dans le quotidien de celui-ci comme en attestent l'emploi de la forme verbale « *will be* » et le trait d'humour de Singleton. Par contre, les catégories *sweet* ou *drink* (dont le référent initial, solide ou liquide, devient le support à une relation ou une activité) sont certainement investies d'une « utilité » plus grande et traduisent un besoin immédiat chez l'enfant. On voit ainsi que dès son plus jeune âge l'enfant émet des valuations ou des modalités appréciatives par rapport aux notions qu'il se forge, pour satisfaire ses besoins immédiats. Ces valuations sont présentes indépendamment de l'étendue du lexique dont l'enfant dispose. Foster-Cohen fait état du vocabulaire actif de son fils Avi à l'âge d'un an et trois mois.²⁷ Le lexique de ce dernier se présente sous la forme d'environ 72 mots pour décrire des animaux vus dans des livres (*dog, spider, fish, rabbit, bear, duck, ..., animal*), des parties du corps (*hair, nose, eye, etc.*) et des fonctions corporelles et les objets qui leur sont rattachés (*peepee, diaper*) ; il dispose également de mots pour décrire des choses et des activités associées au foyer telles que la nourriture (*milk, peach, yogurt, apple*). Ce vocabulaire actif, en production et en compréhension, se distingue de celui de l'adulte dans sa dimension sonore et sémantique :

(...) early words need not bear much resemblance to adult words, but at least for the child, they must have a degree of stability of form, and they must be used to communicate a fairly stable concept (even though those concepts change over the course of development, often quite radically).²⁸

Tant que les concepts chez l'enfant ne sont pas affinés, la relation qu'il établit entre le mot et l'idée qui l'accompagne fluctue et reste approximative ou différente par rapport à l'usage qu'en ont les adultes. Nous rappelons à cet égard la relation entre idée et concept : l'idée constitue la deuxième étape dans le travail de conceptualisation et indique la vision intérieure (servant à la connaissance) caractérisée par un processus de généralisation des

²⁶ Singleton, D. (2000a). *Language and the Lexicon, An Introduction*, Londres, Arnold, 169.

²⁷ Foster-Cohen, S. H. (1999). *Ibid.*, 57.

²⁸ *Ibid.*, 22-23.

objets perçus. L'idée participe à l'élaboration conceptuelle et l'oriente sans se substituer au concept qui réfère à une complétude et une entité distincte, laquelle peut donner lieu à une dénomination. Singleton décrit les phénomènes qui accompagnent cette dénomination chez l'enfant en termes de « *over-extension* » et « *under-extension* », qui font référence conjointement à un décalage entre l'usage du mot et le sens que lui donne l'enfant. Dans le premier cas, il s'agit d'un suremploi de l'étiquette linguistique pour appréhender la réalité. Singleton cite l'exemple de « pomme » employé par certains enfants pour désigner un grand nombre de fruits (oranges, poires, pêches, etc.) sans indiquer le processus à l'origine de ce constat, le rapport de ressemblance ou l'analogie, que l'enfant établit au-delà des particularités physiques des objets concernés. Nous reviendrons sur l'analogie au point 3.1.1 de notre exposé. Nous pouvons aussi citer l'exemple du « oua oua » employé par les enfants pour faire référence à tout animal à quatre pattes. Le terme n'est pas approprié mais il atteste d'un processus de généralisation et de l'émergence d'un concept. Quant au sous-emploi, l'enfant utilise une étiquette linguistique dans un contexte très restreint, car à un âge très jeune il ne possède pas une capacité de conceptualisation assez développée pour généraliser, par exemple, son idée d'une maison ou d'un animal à partir des caractéristiques qu'il a prélevées dans la réalité. Il ne peut pas encore complètement exercer l'étape que Tarab Tulku nomme « *the generalisation idea of the house* » présentée en 1.1.1. Singleton parle de « *narrowness of reference* » et donne l'exemple de *clock* utilisé par l'enfant pour ne désigner que des horloges murales ou de *music* pour ne désigner que la chaîne hifi familiale.

En ce qui concerne l'acquisition du lexique en L1, il semble qu'il y ait une tendance générale dictée par le processus dynamique de notre perception et cognition ordinaires, qui se caractérise chez l'enfant par un élargissement progressif du champ de ses perceptions sensorielles et une capacité grandissante à généraliser et à établir des catégories à partir de ses perceptions. Que se passe-t-il alors au sein de son champ des perceptions sensorielles ? Compte tenu du peu de lexique dont dispose l'enfant pour appréhender son environnement immédiat, on peut penser qu'il commence par employer à l'excès (phénomène dénommé par Singleton « *over-extension* ») les mots dont il dispose, puis, qu'il est ensuite amené à spécifier progressivement, à l'intérieur d'une même catégorie, les objets qui entrent dans son champ de perception. Cette tendance ne saurait, bien sûr, être uniforme, comme en attestent les cas de sous-emploi.

1.1.3. Conceptualisation et mots en L1

Quel rôle joue le mot dans l'acquisition d'une langue ? Selon Singleton, il a un rôle fondateur :

Interestingly, a child acquiring language appears to develop an awareness of words earlier than an awareness of how sentences are formed. For example (...) children in the age group 2-3 and a half correct themselves when they make errors with words before they start self-correcting in the area of sentence construction.²⁹

Singleton n'indique pas la nature des « erreurs » concernées : ces erreurs sont-elles d'ordre phonologique, prosodique, sémantique ou morphologique ? Son observation de surface nous amène cependant à approfondir et à compléter notre examen des causes de ce phénomène et à définir le rôle qu'occupe le mot dans l'appréhension du monde et l'acquisition d'une L1. En premier lieu, nous nous référons à l'analyse des trois chercheurs Strömquist, Peters et Ragnarsdóttir, pour cerner les processus à l'œuvre lorsque l'enfant, en phase de compréhension, entend dans sa langue maternelle des mots en contexte avant qu'il ne commence à dénommer ce qui l'entoure. Ces chercheurs ont émis et démontré l'hypothèse que les éléments prosodiquement saillants retiennent davantage l'attention de l'enfant et sont mieux mémorisés par celui-ci que les éléments qui ne le sont pas. Ils baptisent cette hypothèse « *the Spotlight Hypothesis* » qu'ils définissent comme suit :

This hypothesis predicts that elements that are made perceptually prominent by virtue of prosodic traits (stress, pitch, duration, rhythmic patterns, etc.) will be focused on earlier in language development than elements not so spotlighted.³⁰

Strömquist, Peters et Ragnarsdóttir ont testé leur hypothèse dans le cadre de l'acquisition de langues scandinaves (danois, suédois et islandais) en restreignant leur étude aux particules associées à des verbes (verbe + particule) et à des prépositions qui désignent une relation spatiale. Ils en ont conclu que la saillance prosodique des particules en danois et en islandais avait permis aux jeunes natifs de ces langues de les acquérir plus tôt que leurs homologues suédois. Dans cette partie de notre travail sur la L1, nous élargissons cette hypothèse aux mots lexicaux, qui, accentués dans la chaîne sonore, sont donc plus accessibles à l'ouïe. Il est à noter aussi que, pour un mot donné, l'enfant peut segmenter les formes phoniques les plus saillantes de ce mot et s'interroger sur leur présence et leur sens éventuel. C'est ainsi que nous interprétons l'observation faite par Foster-Cohen concernant son enfant :

When my son was four, he said, 'Mom, did you know that "pizza" has "pee" in its name?'. His analysis of 'pizza' was, of course, wrong (no matter how amusing), but it told me a lot about how he was dividing words up. (...), it told me that he was dividing words not really into morphemes (pieces of words that carry the pieces of meaning), but into syllables which might or might not coincide with the morphemes.³¹

²⁹ Singleton, D. (2000a). *Ibid.*, 2.

³⁰ Strömquist, S., Peters, A. and Ragnarsdóttir, H. (1995). "Particles and prepositions in Scandinavian child language development: effects of prosodic spotlight?" in *ICPhS 95*, Stockholm, Session 67.4, 38.

³¹ Foster-Cohen, S. H. (1999). *Ibid.*, 14.

Il se trouve que, dans l'exemple donné, sous l'effet d'une homophonie, la syllabe extraite par l'enfant est, à ses yeux, dotée d'un sens qui le concerne intimement. Foster-Cohen ne donne pas d'exemple de syllabes dépourvues de sens prélevées par l'enfant. Il semble donc que dès le plus jeune âge son et sens cohabitent étroitement, même si les hypothèses que l'enfant émet sur le fonctionnement de sa L1 s'apparentent à des erreurs pour l'adulte, comme l'indique le qualificatif normatif « *wrong* » employé par Foster-Cohen. En second lieu, nous souhaitons rappeler les phénomènes qui accompagnent et renforcent cette saillance prosodique. A l'aide du mot l'enfant peut commencer à saisir subtilement, par l'esprit, les objets qu'il perçoit dans son environnement immédiat. Il peut nommer les caractéristiques d'un objet qu'il a prélevées à partir de sa perception visuelle et en constituer mentalement une totalité ou une entité à part entière. De cette façon, il établit une relation entre le mot et l'image mentale qu'il a formée de l'objet extérieur et est progressivement capable de référer à cet objet sans que celui-ci soit présent dans son environnement immédiat. Le mot constitue ainsi une entité phonique et sémantique facilement identifiable. Bassano constate que ce phénomène concerne tout particulièrement une catégorie de mots, celle des noms :

(...) les noms, qui réfèrent à des entités perceptives distinctes et de grande cohérence, forment une classe notionnelle plus simple et plus facile à identifier pour l'enfant que les verbes, qui réfèrent, de manière souvent ambiguë, à des ensembles d'éléments éparpillés dans le champ perceptif.³²

Dans cette étude, Bassano montre qu'en français L1 la production d'enfants jusqu'à l'âge de 20 mois au moins est largement dominée par la présence de noms, les verbes apparaissent plus progressivement et plus tardivement. Chez l'adulte, la fonction cognitive du nom en phase de production recouvre des aspects plus divers qui s'éloignent des catégories lexicales *stricto sensu*. Certains noms qualifiés de « déverbaux » peuvent, par exemple, s'apparenter à des verbes. Cette observation nous incite à réfléchir au traitement des noms qui, *a priori*, ne réfèrent pas uniquement à des objets mais aussi à des actions du type « arrivée », « aller simple », « départ », « victoire », etc. Pour expliquer des schématismes et des équations primaires du type : nom = objet et verbe = action, nous sommes d'avis qu'un verbe référant à une action est toujours relié à un objet des cinq sens ou à une entité spécifique à laquelle s'applique un mouvement, qui se rattache à un nom. Autrement dit, le fait de mentionner une activité entraîne dans l'esprit du sujet une représentation imaginée d'un objet, déterminée par les références culturelles et personnelles (âge, éducation, etc.) du sujet. Par exemple, le fait de mentionner « rouler » entraîne, dans l'esprit du sujet, l'apparition de l'image d'une roue ou d'un véhicule quel qu'il soit ou d'une bille qui roule dans la cour d'école pour un enfant. Dans le cas où le sujet ne dit qu'isoler ou pointer une activité,

³² Bassano, D. (2005). « Le développement lexical précoce : état des questions et recherches récentes sur le français » in F. Grossmann, M.-A. Paveau et G. Petit (éds), 31.

par exemple « courir », « lancer », etc., il rattache cette activité à une image intérieure d'être animé, quel qu'il soit, qui court ; l'objet de cette image constitue le support à partir duquel il élabore conceptuellement son environnement.

Le sujet s'appuie donc sur une relation à des objets intérieurs, des noms, issus de son expérience du monde, pour alimenter le contenu sémantique des mots dont il a l'usage. Les noms, dans ces conditions, forment la classe de mots autour de laquelle s'articule une langue. Dans une phrase, selon Tarab Tulku³³, « il y a des adjectifs et des verbes, etc. - mais tout d'abord vous avez un nom, vous avez besoin de quelque chose à quoi tous ces adjectifs et ces verbes puissent s'associer, et c'est seulement alors que vous pouvez construire une phrase ». Tarab Tulku en donne la raison cognitive essentielle : la partie conceptuelle de notre esprit a besoin, pour construire la réalité qui l'entoure, de pointer et d'isoler un objet, dont la nature est discrète et individuelle, auquel il puisse, ensuite, se référer pour continuer à élaborer sa réalité conceptuelle. Selon Tarab Tulku, un nom forme une :

(...) réalité matérielle substantielle. Cette réalité concrète est ce sur quoi nous construisons avec notre esprit conceptuel humain : d'abord nous pointons quelque chose, qui marque une sorte de référence (...). Cet objet concret est de nature individuelle. S'il n'était pas individuel on ne pourrait pas s'y référer. On peut ainsi dire que cet objet a une *identité individuelle*.³⁴

Au-delà de la catégorisation grammaticale, le nom se caractérise par une autonomie notionnelle dans nos représentations. Le terme « réalité concrète » fait écho à cette autonomie notionnelle mais comporte une certaine ambiguïté et nous incite à nous interroger sur des aspects de la réalité moins concrets ainsi que sur les noms qui renvoient à l'abstrait. Tarab Tulku, ici, rattache la notion de concrétude à celle d'identité individuelle de l'objet par laquelle l'objet et la représentation que nous en avons ont une nature temporelle et une extension spatiale qui lui sont propres, impliquant le non-mélange de l'objet à un autre. Sur cette base, nous pouvons investiguer les forces qui sous-tendent l'existence de l'objet mais aussi les relations dont il est le support. Ces observations peuvent être rapprochées de celles de Hill et Lewis en L1 qui mettent indirectement en avant le nom comme point d'appui psychique dans la formation d'un énoncé :

From noun to verb

Surprisingly the **last** word in a sentence is often where the idea starts.

I mustn't forget to feed the cat.

As you can see, the sentence is about 'the cat', and although that word comes last, it is the starting point for what you want to say.³⁵

³³ Tulku, T. (unpublished). Décembre 2004. *Ibid.*, 26.

³⁴ *Ibid.*, 26.

³⁵ Hill, J. and Lewis, M. (1997). *LTP Dictionary of Selected Collocations*, Hove, Language Teaching Publications, 15.

On remarque ici un phénomène paradoxal, par lequel le point d'ancrage initial de la conceptualisation apparaît en dernière position dans un énoncé. Puis, lorsque l'on passe de la phase de dénomination à partir de la perception et de la référence à une entité discrète à un énoncé entier, sont utilisées les catégories grammaticales telles que les adjectifs, verbes, adverbes. Dans un fascicule intitulé *Conscience et santé*, « Rythmes dans la biographie », Rohen décrit en L1 l'enjeu de la phrase dans le développement psychique de la personne :

La phrase est un être humain total intériorisé sous forme psychique, avec une tête, un tronc et des membres (nom, adjectif, verbe).³⁶

Cette description anthropologique de la phrase, peu conventionnelle, qui décrit le développement de la faculté de parler en L1 sur les trois premières années, peut aussi être reprise en termes psycholinguistiques. La phrase constitue une unité dont les éléments principaux : sujet – verbe – objet (l'ordre n'étant pas figé) résultent de notre appréhension commune du monde. L'étymologie de ces trois termes est, à cet égard, révélatrice : « sujet » et « objet » partagent la racine indo-européenne occidentale **ye-** dont le sens recèle « l'idée de jeter. » Au sein d'une phrase, sujet et objet sont donc jetés ou mis en présence et occupent des fonctions complémentaires. Le préfixe d'origine latine *sub-* devant la racine **ye-** dans « sujet » indique que le sujet sous-tend ce qui est dit et fait l'expérience d'un objet, le préfixe *ob-* dans « objet » représente la chose « contre », qui s'impose à l'esprit ou la vue du sujet. Le verbe, dont la racine indo-européenne **werdh-** signifie « parole » et dont l'équivalent latin *ver-bum* signifie « mot, parole » (idem), traduit la relation sujet/objet au sein d'une phrase. En ce sens, la phrase constitue une entité psychique à part entière et représente la seconde étape au-delà de la phase de dénomination pour aborder la réalité extralinguistique et la notion de contexte.

Nous venons ici de décrire succinctement des processus qui caractérisent les étapes d'acquisition de la L1 que le sujet met en œuvre spontanément et naturellement, dans un environnement social et affectif. Après avoir examiné les liens entre conceptualisation et noms et leur incidence dans l'élaboration d'une phrase en L1, nous constatons que les noms en particulier recouvrent une saillance dans le champ des perceptions sensorielles que le jeune enfant montre (phénomène de la deixis) et sur laquelle s'appuie la partie conceptuelle de l'esprit pour pointer et isoler des objets avant de les dénommer en phase de production. Qu'en est-il dès lors de la conceptualisation en L2 ?

³⁶ Rohen, A. (1995). *Conscience et santé*, Horbourg Wihr, AMPA, 7.

1.2. Conceptualisation en L2

1.2.1. Conceptualisation et lexique en L2

Nous avons vu précédemment dans l'étude du processus dynamique de notre perception et cognition ordinaires, que l'émergence de concepts et leur extériorisation par le langage sont quasi concomitants et s'alimentent mutuellement en L1 ; nous avons, à cet égard, décrit l'interrelation forte qui existe entre le processus d'abstraction, la naissance d'un concept et l'appropriation d'un mot dans le développement cognitif et langagier de l'enfant unilingue. Cette mise en place des concepts en L1 donne, par la suite, à toutes les autres langues apprises un statut de langue seconde. Autrement dit, lors de l'apprentissage d'une L2, les concepts pour appréhender et catégoriser la réalité sont déjà établis chez le sujet. La L1, en ce sens, a un rôle de filtre dans l'apprentissage de la L2. Giacobbe nomme ce filtre et cadre de référence linguistique et conceptuel initial qui sous-tend l'apprentissage d'une L2, « le système préalable ». Jiang à cet égard observe :

A unique aspect of adult L2 vocabulary acquisition is the separation of lexical and semantic development. Unlike first language acquisition, lexical development in L2 is not necessarily accompanied by substantial semantic development.³⁷

Nous citons Jiang, car il centre son propos sur le lexique pour aborder le travail de conceptualisation en L2, ce qui indique qu'il reconnaît le rôle initial que joue le lexique en L1 puis en L2 dans la capacité de langage. Il ne traite pas ici de concepts plus abstraits de la réalité qui réfèrent à notre représentation de la chronologie ou temporalité, de l'aspect, de la modalité, de la détermination en L1 et de leur révision éventuelle par l'apprenant en L2. Ces révisions par l'apprenant exigent, en effet, un effort de conceptualisation particulier puisque ces concepts ne font pas référence à des entités discrètes mais décrivent les relations qu'elles entretiennent entre elles. Autrement dit, ces concepts correspondent à des notions hétérogènes dont la perception reste diffuse. Dans le cas de l'aspect (façon dont est envisagé le procès), HAVE + -EN par exemple, l'apprenant ne peut pas d'emblée transférer en L2 le découpage temporel : présent – passé marqué par une rupture en français. Il doit procéder à un réagencement des relations/dimensions temporelles dont il dispose en L1 pour cesser de les opposer et désormais les associer dans ses représentations. L'hétérogénéité de ces concepts pour l'apprenant réside aussi dans leur complexité formelle qui fait appel à une complémentarité lexique-grammaire. HAVE + -EN, au-delà des morphèmes grammaticaux qui lui sont associés, peut être étayé de composantes lexicales spécifiques : *so far, up to now, for five minutes, for two hours*, etc. La complexité

³⁷ Jiang, N. (2004). « Semantic transfer and development in adult L2 vocabulary acquisition » in P. Bogaards and B. Laufer (éds), 101.

est accrue pour l'apprenant lorsqu'une même composante lexicale peut s'associer à un autre aspect comme dans le cas de *for two hours* qui accompagne aussi le prétérit. Nous verrons au point 3.2.6 de notre exposé le rôle que peuvent jouer ces composantes lexicales dans l'appropriation d'une dimension temporelle en L2.

Sur le plan des lexèmes, selon Jiang, l'apprenant associe, dans un premier temps, un mot en L2 à une traduction et un concept préétabli en L1. Le fait de s'appuyer sur le cadre de référence linguistique initial représente, en premier lieu, une facilité chez l'apprenant qui n'a pas à créer un nouveau concept pour un item lexical de la L2, même si la réalité désignée par cet item peut être différente de celle dont l'apprenant fait l'expérience au quotidien dans son environnement. Une multitude d'exemples atteste de cet écart : pour un Britannique, le mot *bread* recouvre une réalité physique, conceptuelle et culturelle différente de celle du français. Il en est de même pour *house*, *Underground*, etc. Le fait de transférer des concepts préalablement établis en L1 sur des formes lexicales L2 semble, à la fois, accélérer l'emploi d'un item donné mais aussi entraîner un manque de dynamisme intellectuel chez l'apprenant qui peut récupérer la forme lexicale L2 souhaitée sans avoir à passer par la création ou la modification de concepts. Pour donner un exemple extrême, dans des domaines particuliers de l'apprentissage en L2 (préparation aux concours de l'enseignement par exemple), des apprenants avancés sont souvent contraints de mémoriser des items lexicaux « pointus » en L2 pour lesquels ils ne disposent pas d'un contenu cognitif et conceptuel effectif fondé sur une expérience vécue en L1. Pour donner du sens à ces items lexicaux, ils s'appuieraient alors sur une élaboration conceptuelle issue d'un amalgame de perceptions préalables projetées sur l'objet d'étude, qui ne correspondraient pas nécessairement à une réalité extralinguistique. Ces remarques explicitent l'un des rapprochements que nous établissons entre L1 et L2 dans le processus de conceptualisation.

Le système préalable amène, par ailleurs, des décalages dans l'appréhension de la réalité par le langage. Ces décalages apparaissent même lorsqu'il s'agit de décrire un niveau très concret de réalité. Swan donne un exemple précis de ce fait :

English *bite* and French *mordre* correspond closely when they refer to cutting with teeth, but outside this use they go their separate ways: one is *piqué*, not *mordu*, by a mosquito, while *la balle a mordu la ligne* means *the ball just touched the line*.³⁸

Dans le cas présent, les étiquettes linguistiques *bite* et « *mordre* » correspondent dans les deux langues, lorsqu'elles indiquent le sens premier et littéral de la réalité « couper avec les

³⁸ Swan, M. (1997). "The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use" in N. Schmitt and M. McCarthy (éds), 158.

dents », mais ces étiquettes linguistiques divergent lorsqu'il s'agit de nommer des sens plus métaphoriques ou secondaires. Nous abordons ici le problème des métaphores et du langage figuré comme les proverbes dont l'emploi est caractérisé par un conditionnement culturel fort qui accentue la spécificité des langues concernées et qui influe, par voie de conséquence, sur notre vision du monde, point que nous développerons pleinement en 1.2.3.

Face à ces décalages entre découpages conceptuels de l'extralinguistique et étiquetage de ces découpages, l'apprenant doit opérer ce que Jiang appelle « *the semantic restructuring process* », qui correspondrait à une opération de révision de la portée conceptuelle du mot appris en L2 afin d'effectuer une mise en phase de ce mot avec les catégories conceptuelles qu'en ont les locuteurs natifs de cette L2.

Nous avons fait état des différents degrés d'élaboration dont font preuve deux personnes pour un même concept en L1. La mise en phase et l'ajustement de concepts d'une L1 par rapport à une L2 recèlent une complexité grandissante et requièrent des conditions particulières. Jiang cite à cet égard deux pré-requis pour que l'apprenant puisse effectuer cette opération :

(1) There is an indication of a mismatch between an L2 word and its L1 translation in meaning. Such an indication can be explicit, as in the form of overt correction from an instructor or interlocutor. Or it can be less direct, e.g. in an expression of confusion on the part of an interlocutor, or any other sign of unsuccessful communication.

(2) Information is available regarding exactly how the L2 word is semantically different from the L1 concept. This information may come from direct correction and explanation, or from context.³⁹

Jiang n'énonce pas le processus par lequel est engendré un décalage entre un item en L2 et sa traduction. Lorsqu'il tente de communiquer, l'apprenant est, en fait, amené à réviser certaines de ses hypothèses, fondées sur des analogies ou associations individuelles, par lesquelles il établit un rapport de ressemblance phonique ou conceptuelle entre des items en L1 et en L2. Les situations qui révèlent un décalage apparaissent dès le début de l'apprentissage, lorsque le sujet est confronté notamment, sur le plan conceptuel, aux faux amis. La gêne rencontrée dans la communication contredit explicitement les hypothèses de l'apprenant et devrait l'aider à les ajuster. Mais, dans certains cas, l'apprenant ne perçoit pas les facteurs qui engendrent le décalage conceptuel entre L1 et L2 et reste longtemps confronté à des problèmes récurrents de communication. La capacité de l'apprenant à

³⁹ Jiang, N. (2004). *Ibid.*, 118.

prendre en compte les réactions de son interlocuteur dépend alors de sa perception discriminante et de sa disponibilité d'esprit.

1.2.3. Liens entre L1 et L2

Pour mieux cerner les liens entre la L1 et la L2, deux modèles, ou hypothèses de recherche, ont été proposés : d'une part, un modèle fondé sur l'association de mots, « *word association model* », et, d'autre part, un modèle fondé sur la médiation conceptuelle, « *concept mediation model* ». Dans le premier cas, les associations s'effectuent entre les mots nouveaux de la L2 et leurs traductions en L1. L'usage de la L2 passe, par conséquent, toujours par le recours à la L1 et au concept tel qu'il s'est forgé en L1. Dans le deuxième cas, les concepts peuvent être directement activés par les mots de la L2, sans avoir recours à la L1. Les liens entre L1 et L2 dépendent effectivement du niveau de l'interlangue et, dans le cas du modèle fondé sur la médiation conceptuelle, nous pouvons nous demander si ce cas de figure est fréquent en milieu guidé. Cette hypothèse pose aussi, par extension, la question du recours chez l'apprenant à un concept sans que ce concept soit immédiatement associé à un mot français. La chose semble *a priori* impossible dans l'enceinte de l'école. On peut cependant envisager que des conditions particulières d'apprentissage, qui ne relèvent pas uniquement d'un guidage dans un environnement classe, conduisent à la médiation conceptuelle mot L2-concept. Ces conditions tendent à se rapprocher d'une acquisition en milieu naturel : il peut s'agir, lors d'un séjour linguistique, de la découverte d'un domaine d'activités nouveau du point de vue de l'apprenant (sports spécifiques du type cricket, football américain, nourriture, programmes télévisés, discipline scolaire). Ce dernier se trouve dans une situation d'apprentissage où la L1 ne joue pas de rôle prégnant puisque la réalité particulière qui entoure l'apprenant n'a pas fait l'objet d'un découpage conceptuel et d'une dénomination préalables. La conséquence logique de cette hypothèse serait que l'apprenant crée de nouveaux concepts à partir des mots pour appréhender des pans de réalité jusqu'alors inexplorés.

Que penser aussi des *cognates* marqués par une ressemblance formelle, sonore ou graphique, en raison d'une étymologie commune aux deux langues ? Quel rôle joue cette ressemblance dans l'établissement d'un lien entre mot L1, mot L2 et concept ? La ressemblance formelle est-elle assez forte acoustiquement et visuellement pour court-circuiter le recours à la L1 en faisant apparaître directement le signifié ou le concept sous la forme d'une image mentale ? Il convient de rester prudent quant à la possibilité du non-recours à la L1. D'une part, la ressemblance fait appel par essence à la L1 qui sert de référence initiale et d'autre part, nous devons prendre en compte la variété des *cognates* entre le français et l'anglais. Les *cognates* qui se situent dans le pôle des vrais amis du type

société/*society* - concombre/*cucumber* - bicyclette/*bicycle*, etc. - exigent un travail d'assimilation au niveau du lien graphie/phonie qui ne permet pas d'emblée l'accès au concept sans passer par la L1. Quant aux faux amis issus d'une divergence sémantique croissante entre deux *cognates* du type monnaie/*money* - crier/*cry* - achever/*achieve* - abus/*abuse*, facilité/*facility*, etc., l'apprenant est confronté à la présence du mot L1 qui, dans bien des cas, l'induit en erreur.

Il demeure un problème dans les modèles proposés « *word association model* » et « *concept mediation model* » dont Jiang se fait l'écho : traduction et concept semblent être des notions qui s'excluent l'une l'autre, selon qu'elles entraînent ou non à un recours à la L1. Or, nous avons vu que toute traduction ou dénomination dépend d'un concept pour exister :

Many (researchers) suggest that new L2 words are initially mapped to pre-existing concepts or L1 translations. Ellis (1997) for example pointed out that 'in the first instance at least, the acquisition of L2 words usually involves a mapping of the new word form onto pre-existing conceptual meanings or onto L1 translations equivalents as approximations'.⁴⁰

Les termes « *initially* », « *in the first instance* » indiquent, par ailleurs, que la superposition d'une dénomination en L2 sur un découpage conceptuel préalable de la réalité en L1 ne constitue qu'une première étape dans le travail de conceptualisation en L2. Comment se modulent les concepts tout au long de l'apprentissage ? Jiang ne s'attarde pas sur le phénomène. Cette modulation ou gradation nous semble issue du nombre grandissant de caractéristiques que l'apprenant prélève d'un objet et place dans une même catégorie en lien avec l'existence d'un concept tel que « maison » ou *house* par exemple. Pour reprendre ce concept précédemment évoqué, après avoir séjourné en Angleterre, l'apprenant aura l'occasion d'enrichir sa perception et son idée de maison ou *house* en découvrant dans le pays différents types de maison répertoriés en *terraced house*, *detached house*, *semi-detached house*, *bungalow* qui n'existent pas sous cette forme dans son pays d'origine (la France). Il rattache donc à ce concept préexistant un nombre accru d'images issues de son vécu personnel dans le pays de la L2 et/ou de photos ou de films vus en cours. Nous pouvons penser que tant que ces images existent dans l'activité conceptuelle du sujet sans être revêtues d'une étiquette, d'un nom, ces perceptions visuelles sont rattachées au concept générique de maison, *house*. Mais dès que ces perceptions visuelles sont nommées de façon plus précise, elles forment de nouveaux concepts (*terraced house*, etc.) par la subdivision du concept générique. Ces observations expliquent ce qu'ont constaté certains chercheurs tels que Singleton concernant l'évolution du rapport L1/L2 : la subordination de la langue cible à la langue maternelle s'amenuise à mesure que les compétences de l'apprenant se développent :

⁴⁰ Jiang, N. (2004). *Ibid.*, 104.

(...) à mesure que le niveau de maîtrise augmente, la dépendance lexicale de la langue seconde à l'égard de la langue première semble diminuer.⁴¹

Nous pouvons aussi envisager que l'apprenant conceptualise son expérience vécue dans le même domaine en fonction de concepts préexistants au moyen des étiquettes : pavillon, villa, etc. Cette démarche encourt le risque décrit ci-dessus par Jiang que l'apprenant établisse des correspondances approximatives qui ne prennent pas en compte les pratiques culturelles qui se rattachent spécifiquement à l'objet concerné. Peut-être est-ce un moindre mal en « globish » mais ces correspondances approximatives peuvent avoir un impact tout à fait conséquent lorsque l'apprenant s'engage dans un cursus d'étude ou professionnel qui exige une précision et exactitude dans l'usage de la L2.

Il convient de remarquer que nous traitons ici d'un objet extérieur relativement concret qui est perçu comme une entité discrète avec des caractéristiques physiques et culturelles précises. Qu'advient-il à présent d'entités plus abstraites telles que la notion de « vérité », de « respect », d' « égalité », etc. dont la perception et représentation sont plus diffuses ? En se plaçant implicitement sur le terrain de la L1, Vigliocco et Vinson observent les faits suivants :

(...) an important distinction between abstract and concrete words is which situations are more salient for the two types of word. Whereas for objects, attention focuses on the specific object against a background, for abstract notions, attention focuses on social context, events, and introspective properties. For example, for "true", the focus would include the speaker's claim, the listener's representation of the claim, and the listener's assessment of the claim, rendering abstract words more complex than concrete ones.⁴²

Les entités abstraites prennent donc appui sur un amalgame de perceptions sensorielles secondarisées, elles-mêmes soumises à un traitement conceptuel d'extraction et de généralisation précédemment décrit. Autrement dit, les mots abstraits, dont la référence à une réalité physique extérieure est moins clairement délimitée dans l'espace et dont la représentation s'appuie sur des perceptions sensorielles secondarisées, sont empreints d'une subjectivité supérieure. Cette subjectivité accrue rend leur contenu plus « complexe » en raison d'une activité et d'une construction conceptuelles plus importantes de la part du sujet. La compréhension par le très jeune enfant d'items lexicaux du type « gentil », « sage », « bravo », qui réfèrent à des entités abstraites du point de vue de l'adulte, s'appuie sur un ancrage sensoriel et un affect forts (gestuelle et proximité spatiale) qui rendent ces items tangibles pour l'enfant en bas âge. Compte tenu de l'élaboration conceptuelle que

⁴¹ Singleton, D. (2000b). « Connectivité inter-linguistique dans l'acquisition et l'exploitation du lexique de la langue seconde » in *Le français dans le monde, Une didactique des langues pour demain*, CRAPEL, Université de Nancy 2, 66.

⁴² Vigliocco, G. and Vinson, P.D. (2007). « Semantic representation » in *The Oxford Handbook of Psycholinguistics*, Oxford University Press, 211.

requiert l'émergence des entités abstraites, l'acquisition en L1 des items lexicaux qui désignent ces entités intervient plus tardivement comme l'indiquent Vigliocco et Vinson :

Abstract words (...) are learned later and are learned primarily via language.⁴³

La validation de l'existence de ces entités abstraites passe donc de façon inhérente par le langage. Autrement dit, sans la possibilité de nommer par le langage une entité abstraite, cette dernière ne peut avoir une existence propre dans nos représentations mentales.

En L2, ces remarques peuvent expliquer le fait suivant : connaître la signification de l'item *truth* (« vérité ») s'avère une condition suffisante pour que l'item soit mémorisé, même si la représentation conceptuelle qu'en a l'apprenant est vague. On peut donc en déduire que le passage d'un mot anglais à un mot français, pour parler vite, est possible même si la représentation conceptuelle pour les items concernés reste diffuse. La situation s'avère, en fait, différente en L2 compte tenu de l'existence de catégories et de concepts déjà préétablis en L1. L'apprenant peut d'emblée s'appuyer sur ses concepts préexistants, même vagues, pour lesquels il a déjà fourni un effort cognitif conséquent et il peut apprendre, sans ordre privilégié, noms concrets et noms abstraits en L2.

Cette dichotomie heuristique entre noms concrets et noms abstraits n'est, par ailleurs, pas aussi marquée qu'elle apparaît en premier lieu. En effet, nous savons que n'importe quel concept et item langagier qui l'accompagne est sous-tendu par une image dont nous avons déjà décrit l'apparition. On note la présence récurrente d'une image, terme associé étymologiquement à l'idée d'imitation, comme l'indique la racine « im- ». Cette image apparaît dans l'esprit du sujet qui observe et perçoit les phénomènes extérieurs et correspond au reflet, à l'imitation et à la reconstruction de l'objet perçu. Ainsi, bien que nous n'en soyons pas toujours conscients, des images traversent notre esprit lorsque nous produisons du langage à la fois concret et abstrait. Ces images affleurent à notre état de conscience diurne ou, au contraire, le pénètrent clairement selon notre disponibilité intérieure à les prendre en compte. Ces remarques de Tarab Tulku trouvent un prolongement chez certains chercheurs, notamment Lakoff en 1992, Coulson en 2000, Turner et Fauconnier en 2000 et Richardson *et al.* en 2003, qui ont nommé ces images « métaphores conceptuelles » (« *conceptual metaphors* »). Richardson *et al.*, cités par Vigliocco et Vinson, ont mis en lumière ces images ou métaphores conceptuelles quel que soit le degré d'abstraction d'un item lexical :

⁴³ *Ibid.*, 211.

(they) showed that speakers were sensitive to the direction of motion implied in abstract words such as *respect* (upward motion, linked to the metaphor of “looking up” to someone who one respects). This hypothesis suggests continuity between the representation of concrete and abstract words, both of which would be grounded in our experiences with the physical world.⁴⁴

La continuité entre des concepts liés à des entités concrètes et des concepts liés à des entités abstraites est sans nul doute complexe et repose sur l’agencement et l’imbrication de caractéristiques prélevées par rapport au monde physique, qui ne sont pas nécessairement de même nature : perceptions sensorielles directes ou bien projections issues de l’activité conceptuelle de notre esprit, avec, entre ces deux pôles, différents degrés de généralisation. Cependant, ces remarques s’appliquent à la fois à la L1 et à la L2 car, comme nous l’avons vu précédemment, l’existence d’un concept passe toujours par la présence d’une image intérieure dont nous sommes plus ou moins conscients. Cette image existe indépendamment de la nature concrète ou abstraite de l’objet. Nous citons à cet égard les remarques faites par Boers, Demecheleer and Eyckmans :

The first category (of metaphoric expressions) results from mapping so-called ‘image-schemas’ onto abstract experience (Lakoff 1990). Image-schemas structure our experience of general physical space (...). These ‘bare’ schemas are used to lend structure to abstract domains through conceptual metaphors like MORE IS UP (...) THE BODY IS A CONTAINER FOR THE EMOTIONS.⁴⁵

Ces images peuvent avoir une composante universelle ou bien prendre en compte les spécificités d’un environnement et d’une culture donnés. Elles peuvent aussi devenir images conventionnelles véhiculées par et dans le langage, devenu réservoir d’images qui s’expriment sous la forme de métaphores. Les idiomes et proverbes représentent alors des vecteurs privilégiés d’images. En tout cas, ces images s’imposent mentalement à nous comme une identité individuelle dotée d’une nature temporelle et spatiale spécifique impliquant le non-mélange avec d’autres. Ainsi, le terme *liberty*, mot qui réfère à de l’abstrait par excellence, se rattache selon les personnes à des images intérieures dotées d’éléments de concrétude issus de leurs expériences vécues. Dans le cas de *liberty* il peut s’agir de la Statue de la Liberté, d’un espace désertique ou d’autres représentations individuelles.

Après avoir examiné les processus de conceptualisation en L1 et L2 qui aboutissent à la formation et à l’utilisation de mots, nous allons maintenant tenter de cerner la notion problématique de « mot ». L’extériorisation des concepts par le langage rend donc incontournable l’examen de cette notion, qui constituera le point de départ pour tenter de définir ce qu’est le lexique.

⁴⁴ *Ibid.*, 211.

⁴⁵ Boers, F., Demecheleer, M. and Eyckmans, J. (2004). “Etymological elaboration as a strategy for learning idioms ” in P. Bogaards and B. Laufer (éds), 55-56.

2. Les mots mis à mal

2.1. La notion de mot

Globalement, le mot est une mise en forme du souffle qui devient un son et une graphie normés, culturellement déterminés dans chaque langue, pour désigner des éléments de la réalité. Ainsi, selon les langues, un même élément de la réalité extralinguistique est désigné différemment et la réalité extralinguistique elle-même donne lieu à un découpage conceptuel différent, point que nous avons précédemment abordé. De plus, les dénominations effectuées par le sujet n'ont pas de ressemblance formelle avec l'objet perçu, auquel elles réfèrent, sauf dans le cas d'une iconicité onomatopéique précédemment évoquée. Si un mot est dépourvu de sens ou s'il est répété cent fois de façon plus ou moins mécanique par un enfant, il demeure un son, car il n'exprime pas une direction ou une orientation de la parole. Au-delà de ces remarques générales, dans sa présentation du dictionnaire *Petit ROBERT 1*, Rey pose la question « Mais qu'est-ce qu'un **mot** ? » et amorce une réponse en donnant un exemple simple :

(...) dans une phrase comme *nous avons mangé hier des pommes de terre*, le typographe compte huit mots, mais le linguiste peut n'en voir que cinq. Remplaçons en effet le passé par le présent et un nom de légume par un autre : *nous mangeons aujourd'hui des carottes* compte cinq mots.⁴⁶

En premier lieu, l'appréhension d'un mot semble être une affaire de point de vue. Dans le cas du typographe, le mot est *a priori* une affaire de mot graphique ou d'unité graphique, dans le cas du linguiste, le mot est une affaire d'unité linguistique ou de concept. Les deux notions ne se recoupent pas, comme le démontre Rey. Plusieurs mots graphiques peuvent renvoyer à un seul et même concept et *vice versa*. Notons également que, sur le plan psycholinguistique, l'appréhension d'un mot change en fonction de l'âge de l'utilisateur de la langue. Il est clair que le traitement du mot, en phase de réception ou de production, revêt une complexité grandissante à mesure que nous avançons dans l'acquisition de notre langue maternelle ou de l'apprentissage d'une langue étrangère. Foster-Cohen pose une question intéressante à cet égard :

(...) we have to ask whether a word to a child has the same status as a word to an adult.⁴⁷

Nous verrons au point 4.1 de notre exposé que la représentation qu'a l'enfant du mot évolue en fonction de son âge et du développement de ses activités métalinguistiques. Nous nous contenterons ici de remarquer que l'adulte a généralement une appréhension plus diverse et

⁴⁶ *Petit ROBERT 1* (1979). Paris, Robert, X.

⁴⁷ Foster-Cohen, S. H. (1999). *Ibid.*, 44.

sophistiquée du mot qui, chez lui, ne se limite pas à une entité dotée d'une seule dimension sonore et sémantique. Les mots n'ont donc pas le même statut chez l'enfant et chez l'adulte ; chez l'adulte, par ailleurs, tous les mots n'ont pas le même statut ; ces observations amorcent le problème de la catégorisation des mots en deux groupes : mots grammaticaux aussi nommés « *structure words* », « *function words* » du type auxiliaire, préposition, déterminant, pronom, conjonction, etc., d'une part, et mots lexicaux aussi nommés « *content words* », d'autre part. Cette dichotomie, qui s'appuie souvent sur un critère sémantique pour établir ces deux catégories, semble aisée mais ne reflète pas, à nos yeux, la complémentarité lexicque-grammaire abordée au point 2.4 de notre exposé. Elle contredit notamment le fait que les mots grammaticaux ont un sémantisme et que des mots lexicaux fassent l'objet d'une catégorisation grammaticale (substantifs, adjectifs, etc.).

A l'écrit, le mot apparaît dans les langues d'Europe du Nord comme une première entité physique isolée qui constitue une unité et une cellule initiale appartenant à un ensemble ouvert, le lexique. Ce phénomène relève des traits distinctifs de l'activité conceptuelle déjà décrits dans notre étude qui aboutissent à la construction d'une idée totalisante d'un objet matériel ou mental quel qu'il soit et conduisent à l'émergence d'une complétude à partir d'une multiplicité de perceptions. Saussure dans le *Cours de linguistique générale* résume très justement l'aboutissement de ce phénomène :

Le mot, malgré la difficulté qu'on a à le définir, est une unité qui s'impose à l'esprit, quelque chose de central dans le mécanisme de la langue.⁴⁸

Parce que le mot nous apparaît mentalement comme une complétude, une totalité, nous en faisons une unité constitutive élémentaire de notre langue maternelle et des autres langues vivantes que nous pouvons apprendre. Les dictionnaires sont eux-mêmes le reflet de ces impressions en présentant le lexique et les « *function words* » sous forme de listes d'entrées lexicales individuelles. Pour beaucoup de linguistes tels que Martinet cette unité typographique est erronée et problématique et ne surmonte pas la difficulté de délimiter le mot. Moon commente le fait :

(...) while this is a practical approach, it may also be dangerously isolationist, as in many respects a 'word' is an arbitrary unit.⁴⁹

Nous corroborons cette remarque sur le plan formel et sémantique. En effet, définir le mot en tant qu'entité orthographique constituée d'une série de lettres ou de caractères délimitée par un blanc typographique à chaque extrémité n'est pas une approche valide pour certaines langues telles que le tibétain, le japonais ou le chinois qui ne disposent pas d'un système

⁴⁸ Saussure, F. (1968). 154.

⁴⁹ Moon, R. (1997). "Vocabulary connections: multi-word items in English" in N. Schmitt and M. McCarthy (éds), 40.

d'écriture alphabétique. A l'oral, en compréhension et en expression, il est aussi difficile de distinguer physiquement des mots individuels pris dans une chaîne sonore. Par exemple, « un avion » peut permettre, d'un point de vue phonologique, la segmentation « navion », d'où la création lexicale « le navion » à laquelle se livrent certains enfants. Singleton reformule cette observation :

Pausing is possible between words, and field linguists can make use of the 'potential pause' criterion when gathering data (...) but since speakers do not normally pause between words, this criterion has limited value.⁵⁰

Sur le plan sémantique, le mot ne peut être, d'une part, défini qu'en fonction d'une unité de sens. Bien que certains mots tels que *pencil*, *watch*, *face*, etc., s'apparentent à des unités isolées de sens, on voit très rapidement qu'un même mot peut contenir plusieurs unités de sens : *denationalize*, *demystify*, etc. D'autre part, en fonction de nos expériences vécues et de l'activité de construction de sens en contexte, le ou les sens que nous attribuons à un mot sont susceptibles de se modifier. Le terme « labile » est assez souvent utilisé pour décrire le caractère instable du/des sens que nous conférons aux mots. Cette labilité varie en fonction des circonstances dans lesquelles l'item nous apparaît. Soit il nous apparaît de façon isolée, sous la forme d'une entrée dans un dictionnaire contenant le/les sens inscrit(s) en langue, ensemble de mots et d'expressions qui restent, potentiellement, à la disposition de chaque locuteur, soit nous utilisons l'item en contexte ou de façon déictique. Le terme de contexte recouvre une multitude de cas de figure selon la façon dont s'articulent les éléments physiques, psychiques ou langagiers. Lorsque l'item apparaît en contexte, son sens dépend, en fait, d'une quantité de paramètres situationnels et contextuels qui rendent ce dernier fluctuant. Nous n'avons pas affaire à une donnée immuable mais à un *effet de sens* selon Guillaume, pris dans l'instantanéité du discours (oral ou écrit). Dans ces conditions, les mots disposent-ils d'un invariant sémantique, autrement dit, d'un noyau stable intrinsèque au mot que l'on peut aborder en dehors de tout énoncé, hors contexte ? Cette approche *a priori* minimise la signification du mot en contexte et inclut les différents emplois syntaxiques d'un même mot qui déterminent ses différents sens. Parmi la myriade d'exemples qui existent, nous en retenons un : *to feel guilty about forgetting someone's birthday* (se sentir coupable de...) et *to be guilty of falsifying someone's accounts* (être déclaré coupable de...). Hors contexte, *be guilty of* recèle des connotations juridiques : un jugement prononcé dans une cour de justice qui est étranger au sémantisme de *feel guilty about*. Ici les sens pour un même item varient suivant les constructions qui lui sont associées. Face à cette dichotomie, la proposition d'invariant sémantique accompagné de modulations par le contexte représenterait une position intermédiaire, qui tente de concilier ces approches, par laquelle

⁵⁰ Singleton, D. (offprint). Sociolinguistics, *An International Handbook of the Science of Language and Society*, Volume 1, Berlin, Walter de Gruyter, 531.

les mots ont assurément un sens en langue qui se révèle et se consolide en relation à leurs emplois.

2.2. Mots et lexique

Doit-on partir de la notion controversée de mot pour définir ce qu'est le lexique, alors qu'il n'y a pas d'adéquation entre mot et lexème ? Si nous partons, par défaut, de la notion de « mot », le lexique est-il une réserve de « mots » dont dispose chaque langue en potentiel ? Cette réserve est-elle commune à tout un groupe linguistique et a-t-elle un caractère plus collectif et permanent que l'emploi limité au discours ou à la parole qui émane d'une personne dans une situation spécifique ?

Face à toutes ces questions, il est prudent de dire qu'il peut y avoir plusieurs définitions du lexique qui remettent en cause ou bien révisent la notion de mot. Rey a recensé trois définitions possibles selon les différents courants linguistiques qui ont vu le jour depuis Saussure. La première définition envisage le lexique comme :

(...) ensemble des morphèmes (ou des monèmes) d'une langue. Cette définition est adoptée par la plupart des linguistes fonctionnalistes et distributionnalistes.⁵¹

Un monème, entité abstraite développée par Martinet, est ici la plus petite unité linguistique porteuse de sens. Comme indiqué dans la définition, ce terme est aujourd'hui supplanté par celui de « morphème » qui recouvre le même sens. Ces deux notions ne coïncident pas toujours avec un mot, c'est précisément le problème que nous venons d'évoquer un peu plus haut au moyen des exemples *denationalize* ou *went* (*go* + -ED). Nous partageons l'avis de Rey que l'objectif d'une telle définition est de fournir une sensation de clarté et de réguler le caractère confus, diffus, extrêmement complexe que représente le lexique :

(...) toute unité formée de plusieurs morphèmes [est] ramenée, au prix de diverses adaptations, à une régularité dans le modèle. Celui-ci doit alors comporter une « grammaire des mots » pour passer de la liste de morphèmes et des règles morphosyntaxiques à un « dictionnaire » qui devrait fournir mots et idiomes.⁵²

Cette définition nous donne, en effet, l'impression d'une capacité élargie d'assemblage de morphèmes qui, par l'application de règles morpho-syntaxiques, aboutit à la création d'un système sur lequel se fonderait une langue. Mais nous ne pouvons pas nous arrêter à cette première définition pour cerner la spécificité du lexique.

La seconde définition proposée par Rey repart de la notion de mot :

⁵¹ Rey, A. (2008). *De l'artisanat des dictionnaires à une science du mot, Images et modèles*, Paris, Armand Colin, 153.

⁵² *Ibid.*, 153.

Le lexique peut être considéré comme l'ensemble des « mots », c'est-à-dire comprendra la plupart des morphèmes libres envisagés comme intégrants du syntagme (*phrase*) et indirectement de la phrase (*sentence*), ainsi que toutes les unités formées de plusieurs morphèmes ayant ce même caractère d'intégrant.⁵³

Cette définition du lexique repose la question controversée de la définition du mot qui s'appuie, pour émerger comme une entité à part entière, sur une unité catégorielle, fonctionnelle, sémantique ou autre, où s'intègrent divers éléments. Comme l'indique Rey, cette définition est « tributaire de la notion de partie du discours » où s'amorce incidemment la dichotomie entre « mots grammaticaux » et « mots lexicaux ». Afin de mettre en évidence la complexité que révèle la notion « partie de discours », reprenons l'exemple de Rey : *feu vert* peut, à la fois, faire l'objet d'une entrée à part entière dans un dictionnaire avec une variété de sens (*donner le feu vert, avoir le feu vert*) et faire partie d'un syntagme du type « vous êtes passé au rouge. – Non, j'ai vu le *feu vert* ». Dans ce cas, l'item représente le noyau d'un syntagme et figure dans un dictionnaire sous l'entrée *feu*. De ces observations, nous pouvons conclure, comme Rey, que la frontière entre syntagme, groupe de mots formés en discours, et lexie, entrée dans le dictionnaire, est parfois difficile à répertorier dans un dictionnaire mais aussi qu'elle est parfois difficile à percevoir.

En dernier lieu, Rey présente une définition plus communément admise du lexique :

(...) ensemble indéterminé mais fini d'éléments, d'unités ou d' « entrées » en opposition aux éléments réalisant directement des fonctions « grammaticales », telles que la fonction « déterminant », « auxiliaire », etc. Cet ensemble peut correspondre aux morphèmes lexicaux et à leurs productions codées ou à l'ensemble des « idiomes », mots lexicaux et locutions.⁵⁴

Cette définition fait appel à un nombre grandissant de notions difficiles à cerner telles que « fonctions grammaticales », « locutions » développées au point suivant. Nous reconnaissons les travers de cette définition mais, à la fois, elle tente de rendre compte des données très diverses que recouvre le lexique tout en lui conférant une spécificité. Dans le cas des idiomes ou locutions, par exemple, nous voyons à quel point ceux-ci sont à la croisée des chemins entre lexique, syntaxe et pragmatique. Nous voyons aussi que l'entreprise qui consiste à tenter de définir le lexique chevauche des perspectives parfois difficiles à harmoniser : discours (situationnel et individuel) et langue (ensemble de symboles partagés par une communauté pour communiquer), synchronie et diachronie.

Le terme « mot » cache, en fait, une distinction qui importe peu aux locuteurs non linguistes, celle de « vocable » et « lexème », mais cette distinction s'avère importante en linguistique. Nous aurons recours à cette distinction dans notre étude dès que nécessaire. En effet, le

⁵³ *Ibid.*, 153.

⁵⁴ *Ibid.*, 54.

lexème est un concept utile pour appréhender et comprendre le fonctionnement des vocables, caractérisé par une grande diversité d'emploi en discours et accompagné de différences de sens assez marquées. Dans le cas de « vocable », il s'agit d'un mot employé en discours, pourvu d'une référence à une réalité discrète et distincte dans l'esprit de l'usager de la langue. Le terme « vocable », issu de *vox* qui correspond à *voix*, est ainsi une unité de « vocabulaire » que Tréville et Duquette définissent comme :

(...) un sous-ensemble du lexique de cette langue. Il est composé de toutes unités sémantiques, graphiquement simples et composées, et locutions indécomposables qui s'actualisent dans le discours et que l'on appelle 'vocables' ou plus communément 'mots'.⁵⁵

Quant au mot répertorié dans le lexique de la langue, pourvu d'une signification et d'une référence virtuelle, il s'agit d'un « lexème », unité du lexique, qui correspond à un concept linguistique et une réalité abstraite. Le lexique se rattache donc à la langue en tant que lieu abstrait du « savoir-dire » et du « vouloir dire » (énoncés par Joly, A. et O'Kelly, D. dans leur ouvrage *Grammaire systématique de l'anglais*, 1990). Autrement dit, le lexique est donc lui-même l'ensemble des « lexèmes » d'une langue qui constitue une réserve dont dispose potentiellement chaque personne. Cette réserve, normalement commune à toute une langue, a un caractère plus collectif et permanent que le discours, qui émane d'une personne dans une situation donnée. La distinction entre « vocable » et « lexème » ne doit cependant pas faire oublier la complémentarité entre les deux, un vocable étant l'actualisation ou la conversion d'un lexème en discours.

2.3. “What’s in a word?” : grille d’analyse de Nation

Pour synthétiser les remarques qui viennent d'être faites et tenter de nous appuyer sur des critères tangibles en dépit des difficultés évoquées ci-dessus, nous proposons la grille d'analyse de Nation. Ce dernier, pour mieux cerner ce qui constitue le savoir d'un mot, a, en effet, élaboré une grille, qui part de la forme pour aller vers le sens⁵⁶ :

1. The spoken form of a word.
2. The written form of a word.
3. The grammatical patterns of the word.
4. The collocational range of a word.
5. Its frequency.
6. Its appropriateness (Where would we expect to meet this word?
Where can this word be used?)
7. Its meaning(s).
8. The associations a word has with other words.

⁵⁵ Tréville, M.-C et Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Paris, Hachette, 12.

⁵⁶ Nation, I. S. P. (1990). “What is involved in learning a word?” in *Teaching and Learning Vocabulary*, Rowley, MA, Newbury House, 31.

L'auteur ne parle pas spécifiquement de L2 mais de toute langue. Pour chaque niveau de connaissance d'un item lexical il décrit les éléments qui facilitent l'apprentissage ou, au contraire, le rendent plus ardu. Au niveau 8 uniquement, il esquisse la description d'un processus psycholinguistique mais celle-ci reste succincte. Il s'agit donc d'un cadre descriptif dont le but est de cerner la profondeur de connaissance d'un item lexical. Nous allons reprendre les différents niveaux de cette grille pour les commenter et les étoffer à l'aide de la taxonomie de l'erreur lexicale élaborée par Lenko-Szymanska qui vise à exploiter le PELCRA (*Polish and English Language Corpora for Research and Applications*) à l'université de Lodz en Pologne. Il s'agit d'un corpus d'apprenants en L2 créé en 1997 et constitué de compositions écrites d'étudiants en 1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} années à l'université de Lodz et de ses instituts de formation de maîtres affiliés ; il contient à ce jour environ 800 000 mots. Dans le cadre de notre DEA, nous nous sommes servie de la taxonomie de Lenko-Szymanska (annexe 2) pour effectuer une analyse des erreurs lexicales aux épreuves du baccalauréat, dans la seconde partie de l'examen appelée « Expression écrite ». Cette taxonomie conjuguée à la grille d'analyse de Nation permet de mesurer le degré de connaissances lexicales chez l'apprenant de façon méthodique, de la forme vers le sens.

Formes sonores et écrites (1 & 2)

Les deux premiers niveaux abordent les dimensions les plus immédiates et tangibles du mot : la forme sonore, « *the spoken form of a word* », ou prononciation, incluant accentuation et phonèmes, et, la forme écrite, « *the written form of a word* », ou orthographe. Une des questions que nous pouvons nous poser ici est celle-ci : en L1, en quoi la forme sonore d'un mot intervient dans le stockage et la récupération du mot ? En L2, en quoi la représentation sonore qu'en a l'apprenant, autrement dit, en quoi l'accent avec lequel il prononce le mot intervient-il dans la récupération du mot ?

Traits grammaticaux distinctifs (3)

Concernant les traits distinctifs grammaticaux (« *the grammatical patterns of the word* ») Nation mentionne essentiellement les différents types de complémentation d'un item lexical (colligations). Nous étayons ce troisième niveau de connaissance en y ajoutant : dérivation, agrégats (processus de composition : NN (nom nom)/AN (adjectif nom)/AA (adjectif adjectif)/PA (préposition adjectif)/PV (préposition verbe) ou N's N génitif générique), catégorie ou classe de mot, flexion (e.g. verbes réguliers/irréguliers), propriétés grammaticales (e.g. dénombrables/ indénombrables). Lenko-Szymanska ne fait pas état des agrégats dans sa taxonomie, ce qui nous semble être une carence dans son outil d'analyse, que nous expliquerons plus loin.

Nous prenons ainsi en compte l'interaction entre lexicque et syntaxe/grammaire que Lewis formule en ces termes :

Language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar.⁵⁷

Cette position, désormais adoptée par un nombre croissant de chercheurs anglophones, ne remet pas en cause la composante grammaticale du langage, mais elle en restreint la portée en ne l'isolant plus ; autrement dit elle repositionne la composante grammaticale dans une relation complémentaire au lexicque. James en donne quelques implications :

(...) the boundaries between lexis and grammar are now seen to be less clear-cut than was assumed. Morphological aspects of words, which used to be treated as part of grammar, can just as well be viewed as part of the word : this is particularly true of derivational morphology, whereby words of different form classes can be derived from the same root (...). Also, many lexical items consist of more than one word, and have a structure of their own.⁵⁸

Ce commentaire exprime notre choix de réorienter des faits linguistiques traditionnellement attribués à la grammaire vers le lexicque. Dans le processus de dérivation, nous incluons les affixes (préfixes et suffixes) que Singleton (2000a : 36) définit comme des morphèmes non autonomes (« *bound morphemes* »). Ces morphèmes se greffent à des morphèmes autonomes (« *free morphemes* ») pour former un mot (par exemple *un-* dans *unwise*). L'ajout de ce type d'affixe en anglais entraîne assez fréquemment, mais pas nécessairement, un changement de classe ou de « catégorie » de mot.

Quant au processus de composition, il s'établit à partir de morphèmes autonomes et donne naissance à un mot dont le sens spécifique découle de l'association de ces deux morphèmes. Les abréviations NN/AN/AA/PA/PV correspondent respectivement à des items composés de deux noms, d'un adjectif et d'un nom, de deux adjectifs, d'une préposition et d'un adjectif ou d'une préposition et d'un verbe. Nous avons cependant souhaité englober le processus de composition dans une notion plus étendue, celle d'agrégat, pour prendre en compte une autre relation de repérage et de localisation d'un item par rapport à un autre. Il s'agit de ce qui est communément appelé le « génitif générique » qui présente une caractéristique similaire au processus de composition : un lien très serré entre deux items. Nous pouvons mettre en évidence ce lien très serré par l'impossibilité d'insérer un adjectif entre ces deux items, par exemple : *a doll's house*, *child's play*. Le contexte reste, bien sûr, important pour décider de la présence d'un génitif générique (vs un génitif déterminatif). Dans la notion d'agrégat, nous n'avons pas, par contre, inclus la relation de repérage manifestée par *of*, N *of* N, en raison du caractère plus lâche de cette relation. Nous avons estimé que le schéma N *of* N qui n'est pas donné comme un pré-construit de langue à la

⁵⁷ Lewis, L. (1997). *Implementing the Lexical Approach*, Hove, LTP Teacher Training, 137.

⁵⁸ James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use*, Harlow, Pearson Education Limited, 143.

manière de *doll's house*, répertorié dans les dictionnaires par exemple, était trop éloigné de la notion d'agrégat restreinte au caractère serré d'une relation entre deux items.

Dans la catégorie « flexion » nous mettons les morphèmes ou affixes flexionnels tels que les formes comparatives et superlatives des adjectifs. Nous étayons notre choix qui consiste à appréhender ce type de morphèmes comme des éléments de morphologie lexicale en remarquant que leur utilisation ne correspond pas à la nécessité d'adapter l'item à son environnement grammatical immédiat de la même façon, par exemple, qu'un pluriel. Nous reprenons, à cet égard, l'analyse de Singleton à propos de l'adjectif *quick* :

(...) the changes involved (quicker/quickest) do not seem to involve fitting the adjectives to their grammatical environment in the same way that, for example, adding a plural ending to a noun does – which seems to argue for regarding the morphemes in question as derivational and as having the same kind of status as a morpheme like *ish* (in, e.g., *quickish*).⁵⁹

Pour le pluriel, nous incluons le morphème « -s » dont les allomorphes présentent une qualité abstraite et/ou relèvent d'un processus qui affecte la base du mot, par exemple *children, men, wives, data*, etc. Dans le cas de *children*, à la terminaison atypique « *ren* » s'ajoute le processus qui transforme le phonème [aɪ] de *child* en [ɪ]. Il ne s'agit donc pas ici d'un ajout prévisible du morphème « -s ».

It is clear, then, that inflectional morphemes are not necessarily just elements that are tacked on to free morphemes without affecting the forms of those free morphemes.⁶⁰

Il en est de même pour ce qui est communément appelé les « verbes prétérit irréguliers » pour lesquels le morphème, qui exprime le prétérit, a un impact majeur sur leur forme, par exemple *come/came*. Pour résumer notre choix qui consiste à inclure dans le lexique des morphèmes habituellement considérés grammaticaux nous insistons sur le fait que ces derniers peuvent avoir un impact aussi important sur la base du mot que les morphèmes lexicaux.

Quant aux propriétés grammaticales d'un mot il s'agit essentiellement de l'opposition dénombrable/indénombrable et de la question de l'article *the*. Nous considérons que l'emploi de l'article *the* fait partie des propriétés grammaticales du mot lorsque ce dernier accompagne systématiquement un nom propre, par exemple *the USA, the Internet*.

Afin de mieux saisir l'amplitude que nous donnons au terme « colligation », nous reprenons l'étymologie qu'en donne Singleton (2000a : 18) : « colligation » vient du latin *cum* ('avec') et de *ligare* ('attacher' ou 'lier'). Selon une première interprétation du terme fondée sur son étymologie, nous sommes en présence d'éléments liés les uns aux autres dans une relation

⁵⁹ Singleton, D. (2000a). *Ibid.*, 38.

⁶⁰ *Ibid.*, 41.

syntactique étroite. Cette relation étroite entre un élément et son complément, par le biais de prépositions contraintes, peut s'appliquer à des verbes : *she wants to go for a walk*, *he doesn't like skiing*, des adjectifs : *he's interested in travelling*, des adverbes : *similarly to the last time*, et des noms : *an impediment to progress*. Nous voyons que cette catégorie de la taxonomie inclut dans le lexique des phénomènes linguistiques habituellement abordés sous l'angle grammatical, en terme de « structure » par exemple, et tient compte de l'interaction entre lexique et grammaire. La structure d'un énoncé est donc fortement déterminée par les choix lexicaux du locuteur. Or, les relations syntactiques locales évoquées ci-dessus ne représentent qu'une première étape dans cette interaction. En effet, un certain nombre d'écoles et d'approches linguistiques ont reconnu l'interdépendance entre lexique et grammaire. Le consensus qui caractérise la diversité de ces écoles ou approches se résume ainsi :

(...) syntacticians from a very wide range of theoretical traditions view the lexicon as having a vital, determining role in the structuring of sentences.⁶¹

Parmi celles-ci, on compte des approches fondées sur l'outil informatique, soit pour tenter d'appréhender des aspects de l'acquisition du langage, soit pour analyser des corpus. Le Laboratoire d'Automatique Documentaire et Linguistique (LADL) à Paris, par exemple, souhaite mettre en place un programme informatique qui effectue des traductions automatiques. Singleton dit à ce propos :

From both kinds of computational linguistics there emerges a strong sense of the difficulty of neatly separating the lexicon from the syntax.⁶²

Il décrit également l'évolution suivie par les modèles syntactiques de Chomsky depuis la parution de son premier ouvrage en 1957, *Syntactic Structures* : ces modèles confèrent une place grandissante au lexique ; en 1988 dans l'ouvrage *Language and Problems of Knowledge* et en 1995 dans l'ouvrage *Government and Binding*, cette direction est formalisée par le concept intitulé « *Projection Principle* » qui régit l'ordonnement et l'accord d'un énoncé. Ce concept spécifie que les propriétés des entrées lexicales façonnent ou rejaillissent sur (« *project onto* ») la syntaxe.

There is a general and powerful principle of universal grammar, called the projection principle, that requires that the lexical properties of each lexical item must be preserved at every level of representation.⁶³

⁶¹ *Ibid.*, 28.

⁶² *Ibid.*, 18.

⁶³ Chomsky, N. (1988). *Language and Problems of Knowledge*, The Managua Lectures, Cambridge, The MIT Press, 75.

La grammaire lexicale et fonctionnelle (« *Lexical-Functional Grammar* ») dans les années 80 s'inspire de l'évolution des travaux de Chomsky et ajoute à un item lexical donné une nouvelle dimension, celle de la structure de ses arguments (« *its argument structure* ») qui spécifie le rôle respectif des éléments avec lesquels l'item est en relation et les fonctions grammaticales de ses rôles.

En dernier lieu, nous mentionnerons les linguistes issus de la *London School* et de la théorie de la valence pour lesquels l'interdépendance du lexique et de la grammaire est le point de départ de l'approche, et non point le résultat d'une évolution théorique ou de difficultés pratiques rencontrées dans l'élaboration de programmes informatiques. Nous partons d'une définition simple de la valence (notion dont le sens et les applications sont originellement restreints au domaine des manipulations chimiques) : capacité d'un élément à s'associer à d'autres éléments, ce qui, en termes linguistiques, dénote le nombre et le type de liens que des éléments syntaxiques forment entre eux. Ainsi, nous intégrons la théorie de la valence dans la catégorie des « colligations », car elle suggère fortement le fait que la structure syntaxique d'un énoncé résulte bien de choix lexicaux. Cependant nous ne limitons pas notre utilisation et interprétation de la valence à l'examen du verbe et de ses relations avec les autres éléments. Comme les exemples donnés plus haut l'indiquent, nous l'étendons aux adjectifs, adverbes ou noms, qu'il y ait une préposition ou non.

Pour Firth, le fondateur de la *London School*, dont les travaux furent prolongés par Sinclair et Halliday, le sens d'un mot est déterminé par la somme de ses environnements linguistiques et par conséquent :

Linguists could essentially find out what they needed to know about a word's meaning by exhaustively analysing its collocations.⁶⁴

Cette remarque établit un lien fort entre « colligation » et « collocation » (« *the collocational range of a word* »). Chaque dimension du mot évoquée dans la grille d'analyse de Nation contribue effectivement à l'élaboration du sens du mot et de l'énoncé dans lequel il se trouve. Nous nous détachons ainsi d'une vision mécanique de la langue où les items lexicaux ne sont vus que comme des unités destinées à suivre un agencement syntaxique dicté par des règles grammaticales indépendantes. La structure d'une phrase est fortement déterminée par les choix lexicaux du locuteur ainsi que ses choix thématiques (actif/passif par exemple) dont la mise en œuvre passe par des choix lexicaux.

⁶⁴ Singleton, D. (2000a). *Ibid.*, 20.

Amplitude collocationnelle (4)

Singleton (2000a : 47) nomme collocations et expressions fixes ou semi-fixes, de façon large, des associations lexicales (« *lexical partnerships* »). De nouveau, l'étymologie du terme « collocation » nous éclaire sur son sens ; comme « colligation » « collocation » est issu du latin *cum* ('avec') et de *locus* ('place'). L'amplitude collocationnelle varie énormément d'un mot à un autre, *nice* par exemple dispose d'une amplitude collocationnelle très élargie (*nice weather, nice girl, nice bag, etc.*) alors que *blithering* ne semble fonctionner qu'avec un seul autre item : *idiot* pour former *blithering idiot*. Moon interprète ce lien serré entre items lexicaux comme un phénomène profond d'organisation du langage :

Just as a syntactic view of language observes rules underpinning grammatically well-formed utterances, a collocationist view of language observes the strong patterning in the co-occurrence of words. This itself can be seen to some extent as rule-governed and motivated (that is, it reflects some subliminal or underlying system or process of analogy), however prolific the rules are and difficult to codify.⁶⁵

Ces considérations valables pour toute langue proposent une réelle alternative à une vision mécaniste et strictement syntaxique du langage et nous indiquent que la reconnaissance des collocations et la possibilité d'observer les règles éventuelles qui les engendrent passent par l'étude de corpus étendus. Nation n'aborde pas les expressions fixes ou semi-fixes en dépit de leur emploi récurrent décrit par Schmitt et Carter :

Erman and Warren (2000) calculated that formulaic sequences of various types constituted 58.6% of the spoken English discourse they analyzed and 52.3 % of the written discourse.⁶⁶

Les expressions fixes ou semi-fixes ou idiomes sont caractérisés par une association particulière d'items dont l'ordre et la concomitance répétée amènent une certaine fixité dans la langue. Cette fixité peut exclure la présence de flexions au sein d'une expression. Le sens d'une expression n'est pas aussi totalement déductible de l'analyse des items lexicaux qui la composent. Nous avons, en effet, fréquemment affaire à des expressions figurées marquées par un processus métaphorique du type *spill the beans* qu'il est difficile de comprendre réellement sinon d'interpréter sans connaître les antécédents historiques ou le contexte culturel actuel. Ces expressions que Singleton (2000a : 49) qualifie de « sémantiquement opaques » (« *semantically opaque* ») sont communément appelées « idiomes ». Cette catégorie d'expressions/idiomes métaphoriques se distingue d'une première catégorie plus universelle évoquée au point 1.2.3 de notre exposé, fondée sur la représentation imagée que

⁶⁵ Moon, R. (1997). *Ibid.*, 42.

⁶⁶ Schmitt, N. (éd.) (2004). *Formulaic Sequences*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, 1.

le corps, par exemple, est le réceptacle de nos émotions. Cette catégorie d'images véhiculées par le langage est tributaire d'un conditionnement culturel fort :

It is this category of 'imageable' expressions that are most commonly referred to as 'figurative idioms', as these tend to arise from (proto)typical scenes in specific source domains (Lakoff 1987 : 447). Unlike general physical experience, specific experiential domains are more likely to be culture-dependent and thus to vary from place to place. As a result, a particular domain may not be (equally) available for metaphorical mapping in all cultures.⁶⁷

Il reste à noter que le degré de fixité de ces expressions est variable, *once in a blue moon* apparaît comme plus figée que *seeing is believing* pour laquelle il est possible d'insérer un adverbe du type *really*.

En dépit de leurs différences sensibles concernant le degré de fixité, nous avons choisi de placer les expressions fixes ou semi-fixes et les idiomes dans une même large catégorie, car ils s'inscrivent dans un double mouvement d'utilisation contradictoire et complémentaire d'une langue. Il s'agit, d'une part, de la faculté dont nous disposons d'utiliser le langage de façon créative et, d'autre part, de nos automatismes de langue qui consistent à employer des morceaux de langue préfabriqués (« *prefabricated chunks* ») que Lewis a tout particulièrement examinés dans son ouvrage *The Lexical Approach* en 1993. Le premier principe de fonctionnement, le principe de libre choix (« *the open choice principle* »), est présenté en ces termes par Sinclair :

(the open choice principle) is a way of seeing language text as the result of a very large number of complex choices. At each point where a unit is completed (a word or a phrase or a clause), a large range of choice opens up, and the only restraint is grammaticalness.⁶⁸

Il convient évidemment d'ajouter la cohérence sémantique au critère de grammaticalité, dont l'utilisateur d'une langue tient compte pour effectuer des choix de production langagière. Avant d'aborder les implications langagières spécifiques à cette observation, il nous semble nécessaire de nuancer la portée du choix ou la question du libre-arbitre dont disposerait le locuteur natif, ce choix ne saurait être entier en raison des différents types de conditionnement (psychiques, familiaux, culturels) qui caractérisent chaque individu sur terre. Cette observation peut être rapprochée de la notion de polyphonie, élaborée par Bakhtine et reprise notamment en linguistique de l'énonciation, qui désigne un discours où s'exprime une pluralité de voix. Cette pluralité de voix inclut des contraintes fortes dans le discours du sujet et limite sa capacité à créer son propre langage. Nous passons, en fait, beaucoup de temps à répéter plus qu'à créer du langage, surtout dans des situations de communication codées, ritualisées et phatiques, dont la répétition provoque une fixité dans le langage. En d'autres

⁶⁷ Boers, F., Demecheleer, M. and Eyckmans, J. (2004). *Ibid.*, 56.

⁶⁸ Sinclair, J. (1987). "Collocation: a progress report" in R. Steele and T. Threadgold (éds) *Language topics: an international collection of papers by colleagues, students and admirers of Professor Michael Halliday to honour him on his retirement*. (Vol. II: 319-31), Amsterdam, John Benjamins, 319-20.

termes, nous n'exerçons qu'un choix limité dans notre production langagière. Au-delà de Bakhtine, à un niveau plus invisible et subtil, Freud a montré dans un de ses ouvrages *Le mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient* (1905), la façon dont la langue révèle les mécanismes de l'inconscient au moyen de lapsus, de paroles s'avérant, en fait, des non-dits en raison d'un refoulement. Alors que le sujet peut modifier son mode social de parole, il ne peut pas contrôler son discours issu de l'inconscient. L'étude de la force, voire la violence de l'inconscient manifestée dans le langage en psychanalyse, suscite un grand intérêt mais dépasse ici le cadre de notre analyse.

Après avoir rapidement mis en avant les limites du « *open choice principle* », nous allons revenir aux implications langagières de ce principe. Selon Moon, ce principe s'appuie sur une distinction forte entre l'axe paradigmatique (axe des substitutions) et l'axe syntagmatique (axe des associations syntaxiques), la tâche de l'énonciateur consiste alors à remplir les cases vides de l'axe syntagmatique. Par contraste à cette approche, Sinclair fait état du principe d'utilisation idiomatique de la langue, « *the idiom principle* », défini ainsi :

(the idiom principle) is that a language user has available to him or her a large number of semi-preconstructed phrases that constitute single choices, even though they might appear to be analysable into segments.⁶⁹

Dans ce cas, la distinction entre axe paradigmatique et syntagmatique est moins tranchée, car le choix d'un item lexical particulier, qui ne se limite pas au remplissage d'une case vide de l'axe syntagmatique, affecte la structure de ce dernier axe. Nous verrons au point 3.2.5 la façon dont ce principe s'articule en interlangue.

Fréquence (5)

En ce qui concerne la fréquence d'un item lexical en milieu guidé, Nation fait état de décalages possibles entre l'usage qu'a l'apprenant de certains items lexicaux de la L2 et la fréquence effective de cet item en milieu non guidé. L'un des facteurs énoncés pour expliquer ce fait peut être l'enseignant :

If the teacher spends a lot of time on a word and overuses it, this affects the learners' use of the word. Overusing low-frequency words has a comical effect. If time is given to words according to their usefulness in English then this effect can be avoided.⁷⁰

Usage (6)

Quant au niveau désigné par le terme « *appropriateness* » (usage) notre critère majeur pour aborder ce point est le contexte ou la situation dans lesquels la production a lieu et

⁶⁹ *Ibid.*, 320.

⁷⁰ Nation, I. S. P. (1990). *Ibid.*, 38.

l'adéquation entre cette production et la situation. Nation décrit l'emploi inapproprié d'un item par rapport à l'apprenant d'une L2, alors que ses remarques, hormis la question des variétés d'anglais, s'appliquent aussi au locuteur d'une L1.

Inappropriate usage occurs when a second language learner uses an old-fashioned word instead of the more usual one, an impolite word instead of a polite one, American usage where British usage would be more appropriate, or formal language when more colloquial usage would be more suitable.⁷¹

Cette énumération recoupe quatre types de critères : le facteur temps et le phénomène de mode, la conformité à un fonctionnement social, des variétés d'anglais bien plus nombreuses d'ailleurs que celles mentionnées ainsi que des variétés régionales en fonction d'une norme établie. Le point commun à ces critères réside dans la probabilité significative et escomptée d'employer un item particulier dans un contexte donné. Nous voyons que la grille d'analyse de Nation oscille quant au public qu'il décrit. Ces remarques peuvent s'appliquer à la fois à la L1 (qui peut être autre que l'anglais) et à la L2 en raison des variations sociolinguistiques qui caractérisent chaque langue. Dans le cas de la L2, la mise en œuvre de ces critères par l'apprenant suppose un savoir de la langue assez fin, qui dépasse les erreurs sur le sens d'un mot (faux amis entre autres).

Sémantisme (7 & 8)

Aux deux derniers niveaux Nation aborde la question du sens : *meaning(s)*. Nous nous sommes appuyée sur les travaux de Bogaards pour mieux cerner les recouvrements entre la notion de sens et celle de mot. Bogaards a décidé de remplacer le terme « mot » par le concept d'« unité lexicale » pour lequel il donne l'exemple de *party* :

- a) *Our neighbours are throwing a party tonight.*
- b) *They were very grateful to the rescue party.*
- c) *The Conservative Party has lost many votes.*
- d) *The lawyer refuted the arguments of the other party.*
- e) *Your party is on the line.*

Cet exemple lui permet de commenter :

If this word is to be considered a unit of any kind, it will be difficult to find its unity on the semantic level.⁷²

Ces remarques nuancent le concept d'invariant sémantique abstrait selon lequel le mot désigne une caractéristique constante que l'on retrouve dans tous ses emplois en discours. Il est ici difficile mais faisable de trouver l'invariant sémantique : dans le cas de l'invariant abstrait, la continuité sémantique réside essentiellement dans des morphèmes constitutifs du

⁷¹ *Ibid.*, 39.

⁷² Bogaards, P. (2001). "Lexical units and the learning of foreign language vocabulary" in *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press (Vol. 23), 323-24.

mot, porteurs d'une étymologie enfouie. Dans le cas de *party*, il s'agit de « part » qui, issu du latin *pars, partis*, signifie « ce qui est fourni à chacun sur l'ensemble »⁷³. Dans le second cas décrit par Bogaards, l'appréhension globale du mot, au-delà des morphèmes, reste centrée sur l'(es) effet(s) de sens en discours suivant les contextes d'où émanerait une polysémie plus ou moins conséquente. Bogaards prétend donc que le mot dépend très rarement d'un sémantisme unitaire et rattache donc le concept d'« unité lexicale » à celui de constituant sémantique (« *semantic constituent* ») qui forme un tout ou un ensemble au moyen d'un mot, d'une expression ou d'une phrase. Il donne un exemple : *Arthur pulled a fast one* où le verbe *pull* n'est pas une unité lexicale à part entière car, bien que *pull* soit un mot, son sémantisme est déterminé par l'expression dans laquelle il est inséré. Cette analyse spécifie le rapport complexe entre forme et sens compte tenu du fait que les mots monosémiques sont rares, voire inexistants. Nous sommes donc en présence d'une situation où il existe beaucoup plus d'unités lexicales qu'il n'existe de mots. Nous notons aussi dans l'exemple cité plus haut que chaque unité lexicale a un comportement qui lui est propre. En effet, les collocations de *party* en a) *give, have, throw a party* ne sauraient correspondre aux autres unités lexicales.

Métaphore (ajout à la grille d'analyse)

Nation n'aborde pas la question de la métaphore dans sa grille, ce qui nous semble être une sérieuse carence. Pour aborder les emplois métaphoriques, nous sommes amenée à cerner brièvement ce qu'implique la métaphore. Le procédé inclut une analogie ou un rapport fondé sur une relation de ressemblance entre deux ou plusieurs termes. Du grec *metaphora*, qui signifie "transport", d'où "transposition", cette ressemblance entraîne un déplacement et une substitution non explicite d'un mot par un autre. Le résultat de la métaphore est la traduction de la pensée par référence à une image globalisante. A propos d'une expérimentation en 1990 qui tentait d'examiner les processus qui sous-tendaient l'emploi des métaphores chez des sujets néerlandais qui étudiaient l'anglais, Russell constate :

Speakers first attempt to use a holistic strategy when making a referencing decision (in this particular case, when describing a picture), because such a strategy requires the least amount of effort, a general problem-solving principle.⁷⁴

Cette constatation nous semble tout à fait plausible, car l'usage d'une métaphore élimine ou allège le travail d'analyse qui procède, à l'inverse, par dissociation pour décomposer une totalité en éléments constitutifs. Nous essayons ici de repérer deux enjeux : les problèmes lexicaux rencontrés par l'apprenant lorsqu'il a recours à une démarche non-analytique, d'une part, et, d'autre part, le conditionnement culturel qui caractérise l'emploi de la métaphore.

⁷³ *Les racines latines du vocabulaire français* (2007). Cellard, J., Bruxelles, de boeck.duculot, 89.

⁷⁴ Russell, G. (1997). « Preference and order in first and second language referential strategies » in N. Kasper and E. Kellerman (éds), 66.

Dickson *et al.* hypothesized that metaphoric descriptions were more easily influenced by a given culture than analytic descriptions were, because metaphoric descriptions were more likely to concern specific culturally defined experience.⁷⁵

Un exemple tiré d'un échange entre un étudiant espagnol et un étudiant coréen conversant en anglais illustre les variantes culturelles qui peuvent affecter la communication :

(...) a native Spanish speaker describing, in English, an object to a native Korean speaker, uses the image of the key which opens a can of sardines but then abandons it, assuming that the Korean, a member of a different culture, might not be aware of this particular image.⁷⁶

Dans le cadre de notre étude, nous nous situons dans un cas de figure assez différent, car apprenant et enseignant ont généralement des références culturelles communes. Le danger pour l'apprenant serait alors de s'appuyer sur ces références communes pour exprimer son intention de signifier auprès de l'enseignant, qui va le comprendre, sans s'interroger sur la validité de ces références dans la langue cible.

Après avoir examiné la typologie des composants du lexique proposée par Nation, nous devons apporter des précisions complémentaires face à des questions récurrentes concernant la relation lexique-grammaire. Le concept éclairant d'« unité lexicale » ne permet pas de répondre à la distinction souvent faite entre mots lexicaux et mots grammaticaux. En effet, des prépositions complexes telles que *of*, *in front of*, *instead of* comportent effectivement un constituant ou noyau sémantique exprimé par, au moins, un mot. Mais, comme d'autres items de ce type, leur statut pose problème. Ces items font-ils partie du lexique ou de la grammaire ? Que dire des auxiliaires modaux par exemple ? Quels sont les autres critères à prendre en compte pour proposer une orientation lexicale fondée sur une indissociabilité lexique-grammaire ?

2.4. Interdépendance lexique-grammaire

Notre orientation, fondée sur une interdépendance lexique-grammaire, exclut une approche dichotomique de la langue où lexique et grammaire formeraient deux pans séparés. Elle aborde lexique et grammaire en termes d'indissociabilité caractérisée par une graduation entre un pôle lexical et un pôle grammatical desquels les items de langue sont plus ou moins proches. Cette distance ou proximité par rapport à l'un des deux pôles fluctue en fait en fonction de l'évolution de la langue. Prenons *of* comme premier exemple qui semble s'inscrire, sur un plan synchronique, à mi-chemin entre les pôles lexical et grammatical. D'un point de vue grammatical, *of* met en relation sur l'axe syntagmatique deux termes (un repère et un repéré : *N1 of N2*), cette mise en relation entre deux notions est dite « lâche » par

⁷⁵ *Ibid.*, 70.

⁷⁶ *Ibid.*, 69.

rapport au caractère serré de la relation entre *N2 N1*. D'un point de vue lexical, on voit que *of* est marqué par un gradient de valeurs sémantiques allant de l'identification (*the city of Bristol*), à l'extraction à partir d'une notion (*a cup of tea*) jusqu'à la séparation *born of desperation*, *of* dans cet emploi partage une racine commune avec *off* qui indique *away* ou *away from*.

Une étude de l'évolution de certains items lexicaux met aussi clairement en évidence leur déplacement et repositionnement sur le continuum lexical-grammatical. D'un point de vue diachronique, par exemple, nous nous apercevons qu'un item tel que *today*, que nous considérons aujourd'hui comme résolument lexical, est en fait le produit d'une fusion de morphèmes et d'une réduction phonologique. Selon le *Chambers*⁷⁷, *today* émane du vieil anglais (antérieur à 899) et s'apparentait à *tō daege* qui signifie *on (the) day* (*tō* : *at, on* et *daege* qui correspond au datif de *daeg* signifiant *day*). Le *Chambers* ajoute que *today* était habituellement écrit en deux mots jusqu'au XVI siècle avant de comporter un trait d'union « to-day », indice d'une soudure à venir. Cet exemple montre bien que cet item lexical, avant d'être l'objet d'une transformation formelle et phonologique, recelait une composante grammaticale dans sa formation. Pour prolonger notre propos concernant le repositionnement de certains items sur l'axe ou continuum lexical-grammatical, nous citerons Mortureux, qui présente sous forme humoristique une *Histoire(s) de bus*⁷⁸. Nous y lisons que *omnibus*, emprunté au latin, signifie « pour tous » en matière de transport en commun. *Bus* est alors une désinence de déclinaison (datif pluriel), autrement dit un morphème grammatical. Puis *-bus* figure en composition dans *autobus* avant de devenir *bus*, mot lexical à part entière, obtenu par abréviation de *omnibus*. *Bus* est, à son tour, devenu productif et conduit à la composition de mots tels que *Airbus*, *bibliobus*. Nous pouvons faire état d'autres exemples révélateurs, notamment certaines prépositions complexes citées par Brinton et Traugott, où sont mentionnés *among*, *beside* et *instead of*. De ces items, il est dit :

(they) are part of a spiral from the lexicon (via syntax) to the grammar and back to the lexicon.⁷⁹

Chacun de ces items en vieil ou moyen anglais se situe dans le pôle lexical, *among* provenant de *on gemang* ('in crowd'), *beside* de *be sidan* ('by side') et *instead of* en moyen anglais *in stede of* ('in place of'). Ces prépositions tendent aujourd'hui à être considérées par certains comme appartenant au pôle grammatical compte tenu du fait que les noms qui les composent ont perdu leur statut de nom, qu'elles ont une fonction syntaxique identifiée qui

⁷⁷ *Chambers Dictionary of Etymology* (1988). New York, Chambers Harrap Publishers Ltd, 1147.

⁷⁸ Mortureux, M.-F. (2001). *La lexicologie entre langue et discours*, Camp Analyse/Méthodes/Outils, Paris, Armand Colin, VUEF, 27.

⁷⁹ Brinton, L. J. and Traugott, E. C. (2005). *Lexicalization and Language Change*, Cambridge, Cambridge University Press, 65.

amène la formation d'une classe spécifique de mots 'prépositions' dont l'enjeu est d'avoir pour complément un syntagme nominal, une relative nominale ou une interrogative indirecte dans un énoncé. Les exemples que nous venons de citer attestent, d'un point de vue diachronique, d'une interpénétration lexicque-grammaire, que le produit auquel nous sommes confrontée en synchronie tend à masquer. Pour aller plus loin dans l'indissociabilité lexicque-grammaire, Brinton et Traugott font état des processus dans une langue qui débouchent sur des cas de lexicalisation ou de grammaticalisation :

Beyond the fact that both lexicalization and grammaticalization constitute an important part of the language user's faculty for language building (...) what is particularly interesting is that fusion and demotivation are significant factors both in vocabulary building and grammaticalization.⁸⁰

Brinton et Traugott retiennent donc deux processus principaux communs aux phénomènes de lexicalisation et de grammaticalisation, celui de réduction et de démotivation. Au niveau du signifiant, la réduction se manifeste par une réduction de la forme phonologique et/ou graphique de l'item concerné. Outre *today* précédemment mentionné, citons *lord* par exemple qui résulte de la réduction et de la fusion en vieil anglais de deux items lexicaux *hlaf-weard* 'loaf guardian'. Quant à *will, shall, should, etc.* après avoir perdu de leur poids sémantique, ils remplissent aujourd'hui une fonction syntaxique accrue pour faire partie d'une liste d'éléments appartenant à une même classe morphosyntaxique (auxiliaires, prépositions, conjonctions, etc.). On note que le phénomène de désémantisation n'est pas uniforme et procède par degrés, *although*, par exemple, est plus sémantisé que *that*. Dans les deux cas, ce processus de réduction s'accompagne d'un phénomène de « démotivation » caractérisé par un lien entre signifiant et signifié de plus en plus distendu par lequel le(s) sens d'un mot n'entretient(nen)t pas nécessairement de relation avec la forme phonologique et/ou graphique du mot. Autrement dit, le sens d'un mot ne se déduit que partiellement ou pas du tout du signifiant. Il existe, en effet, des degrés de démotivation. Pour reprendre les exemples de Lehmann et Martin-Berthet :

(...) on ne songera pas à définir *fourchette* par « petite fourche », *trottoir* par « endroit où l'on trotte », ou *déjeuner* par « rompre le jeûne » ; mais la relation entre le dérivé et le primitif est facilement rappelée.⁸¹

Lorsque la relation entre signifiant et signifié n'est plus analysable par l'utilisateur de la langue, autrement dit, lorsque l'interprétation du signifié ne peut pas être déduite de la reconnaissance des éléments constitutifs d'un item, la relation signifiant/signifié relève dans ces conditions d'une convention. Si la relation relève d'un caractère purement conventionnel,

⁸⁰ *Ibid.*, 68.

⁸¹ Lehmann, A. et Martin-Berthet, F. (2007). *Introduction à la lexicologie. Sémantique et Morphologie*, Paris, Armand Colin, 116.

intervient alors ce que Saussure nomme « l'arbitraire » ou l'immotivé. La démotivation décrit ainsi la difficulté dans laquelle se trouvent les usagers d'une langue à identifier et à décomposer en éléments constitutifs une unité lexicale pour en déduire le sens.

Certains linguistes déjà cités dans notre étude confirment que la dichotomie lexique-grammaire ou syntaxe est donc intenable :

(...) the recent trend in linguistics has been towards a much wider conception of the interaction between lexicon and syntax – to the point, indeed, where it is becoming increasingly difficult to pronounce with any confidence on the question of where the lexicon ends and syntax begins.⁸²

Cette remarque recoupe les observations de Sinclair et de Moon et repose la question des catégories : mots dits lexicaux (« *lexical words* » ou « *content words* » ou « *full words* », mots pleins) et mots dits grammaticaux (« *grammatical words* » ou « *empty words* » ou « *function words* », mots-outils). A la différence des mots lexicaux, on considère communément que les mots grammaticaux ont un poids et une autonomie sémantiques limités au point qu'ils subissent fréquemment des transformations ou réductions dans les règles d'accentuation de l'énoncé, et/ou qu'ils peuvent devenir simples mots-outils, l'exemple prototypique de cette dématérialisation sémantique étant *do* comme auxiliaire au sens strict qui permet de travailler la relation sujet/prédicat (question, négation, sur-assertion). Si l'on maintient le critère du sens pour distinguer mot grammatical et mot lexical, que faire alors des prépositions dont l'essence est de définir des relations sémantiques et des conjonctions telles que *while, whereas, although...* dont le contenu sémantique est tout à fait substantiel ? Pour certains chercheurs comme James, les prépositions appartiennent au lexique :

There are five lexical word types in English : noun, verb, adjective, adverb and preposition.⁸³

Pour d'autres tels que Lenko-Szymanska les prépositions ne font pas partie du lexique :

I believe that prepositions should not be treated as lexical words. Certainly they have a core, prototypical meaning, but it can be modified by context to a large extent, and in most cases they can be classified as belonging to the grammatical system, rather than the lexical one.⁸⁴

La position de Lenko-Szymanska rejoint le critère sémantique dont la portée et les implications demandent à être éclaircies. Nous citons à nouveau Brinton et Traugott :

However, according to Wischer (2000), the changes in lexicalization and grammaticalization are semantically very different. When a collocation or word is lexicalized, "a specific semantic component is added," but when a term is grammaticalized, "specific semantic components get lost and an implied categorial or operational meaning is foregrounded" (364-365)⁸⁵

⁸² Singleton, D. (2000a). *Ibid.*, 17.

⁸³ James, C. (1998). *Ibid.*, 154.

⁸⁴ correspondance email avec Lenko-Szymanska (2004).

⁸⁵ Brinton, L. J. and Traugott, E. C. (2005). *Ibid.*, 68.

Dans les deux cas de figure, la question du sens demeure et lexicologie et grammaire ou syntaxe donnent conjointement accès au sens d'un énoncé ou d'un syntagme, ce qui nous amène à nuancer la terminologie précédemment utilisée de « simple mot-outil », terminologie un peu radicale, dans le cas de l'auxiliaire *do* notamment, qui donne l'impression que cette forme est vide de sens. Concernant *do* avec sa valeur de « faire », il peut commenter et manipuler n'importe quelle relation prédicative (S/P) et peut renvoyer à tout « faire », c'est-à-dire à tout procès ou à tout type d'action, d'état ou de perception qu'un verbe est susceptible d'exprimer. *Do* reste donc dépositaire d'un contenu sémantique déterminé par un verbe lexical plein dont il est issu. Citons également l'exemple de *will* et *would*⁸⁶, forme passée de *will*, issu du vieil anglais *willan*, *to wish*, *desire*, *want* dont les implications de volition et d'intention sont rapidement récupérées, avant 899, pour exprimer des perspectives d'avenir qui se distinguent de *shall* marqué par une idée d'obligation et nécessité.

En dernier lieu, notre position concernant l'interdépendance lexicologie-grammaire s'appuie sur la remarque de Lewis :

Grammar becomes lexis as the event becomes more probable.⁸⁷

Nous revenons ainsi à l'approche décrite plus haut concernant les automatismes de langue en grande partie déterminés par la fréquence des situations que nous vivons. Dans ce rapport, nous constatons le lien fort qui existe entre le phénomène de lexicalisation et l'emploi conventionnel d'une langue pour évoquer ces situations. Pour expliciter notre point de vue, nous allons reprendre un fait de langue fourni par Lewis⁸⁸ dont la lecture et l'analyse ne semblent *a priori* appartenir qu'au domaine grammatical : *If I were you, I'd wait*. Pour une majorité d'enseignants, voire linguistes, l'énoncé se scinde en deux propositions *If I were you, / I'd wait* exprimant un irréel du présent. Dans une approche lexicale de ce fait de langue, qui prend en compte l'emploi conventionnel d'une langue issu de la répétition des situations que nous vivons, ce même énoncé peut aussi se scinder de la façon suivante : *If I were you, I'd/ wait*. Comment justifier ce choix surprenant ? Nous reconnaissons l'observation faite par Lewis selon laquelle la première partie d'énoncé *If I were you* est, systématiquement et sans exception, suivie de *I'd* au point de devenir une expression quasi figée. Cette observation nous indique sans ambiguïté que la langue peut être abordée selon différents points de vue qui ont, chacun, des implications pédagogiques propres comme nous le verrons ultérieurement. Nous pouvons aussi étendre ces remarques aux articulations

⁸⁶ Chambers (1988). *Ibid.*, 1236.

⁸⁷ Lewis, L. (1997). *Ibid.*, 212.

⁸⁸ *Ibid.*, 257.

de discours du type *I think/you know/y'know/I mean/you mean/thank you*, etc., dont le listage reste à ce jour problématique. D'un point de vue grammatical, Quirk⁸⁹ les nomme « *comment clauses* » (1985 : 1112-1118), d'autres linguistes les nomment « *lexicalized clauses* » ou « *conversational routines* ». Les critères qui justifient cette dernière terminologie, sont ceux précédemment évoqués, centrés sur le degré de fixité et la possibilité d'aborder ces items par dissociation ou décomposition (procédés qui font partie du travail d'analyse) ainsi que sur la perte du sens littéral des composantes de l'unité lexicale concernée.

En dépit des problèmes évoqués plus haut, pour maintenir une orientation lexicale au sein de cette interdépendance lexique-grammaire lors de l'analyse des expressions fournies par les sujets de notre recherche, nous nous limiterons à une distinction fondée sur la notion de classe ouverte et classe fermée. Les mots lexicaux appartiennent à une classe ouverte marquée par un constant renouveau et ajout d'items. Quant aux mots grammaticaux, ils appartiennent à une classe que l'on peut appeler « fermée » dans la mesure où on n'envisage pas *wanna* ou *gonna* comme de nouveaux modaux. Ainsi, dans notre analyse des productions écrites, nous n'incluons pas comme entités à part entière et isolées les auxiliaires, les possessifs, les déterminants, les conjonctions de coordination, les prépositions. Par contre, nous incluons *the* lorsqu'il fait partie des propriétés grammaticales du mot, les prépositions ou déterminants dans la mesure où ceux-ci interviennent dans une relation syntaxique étroite délimitée par une colligation ou une expression fixe ou semi-fixe ou idiomatique. Lorsque l'occasion se présentera, nous traiterons les ensembles composites du type *have a look, give a shout, take a seat, take action* comme des unités lexicales dont la particularité est la perte de poids sémantique du verbe qui les compose. Nous n'aborderons pas ces ensembles sous l'angle de la complémentation du verbe. Ces items s'inscrivent bien sur le continuum lexical-grammatical évoqué plus haut, marqué par une gradation au sein du phénomène de lexicalisation.

Après avoir tenté de définir la notion controversée de mot et examiné les critères qui visent à définir ce qu'est le lexique dans une relation d'interdépendance avec la grammaire ou syntaxe, nous allons dans le prochain chapitre aborder les spécificités du lexique interne en L1 et en L2. A cette fin, nous allons nous pencher, d'une part, sur l'agencement du lexique interne ou la façon dont les items sont entreposés en mémoire et, d'autre part, sur l'accès au lexique interne pendant le traitement langagier.

⁸⁹ cité par Brinton and Traugott (2005). *Ibid.*, 67.

3. Lexique interne

3.1. Lexique interne en L1

3.1.1. Question de réseaux

A propos de la grille d'analyse de Nation, Meara et Schmitt ont observé le fait suivant :

(it) does not have the power to explain either the processes of acquisition for the different kinds of word knowledge or the mechanisms by which they interrelate.⁹⁰

Nation n'a pas inclus dans son cadre d'analyse les processus d'acquisition du lexique mais a décrit et recensé les divers aspects de la connaissance d'un mot. Comme nous l'avons précédemment indiqué, le terme de « connaissance », dans sa grille, correspond à la description d'un savoir et ne prend pas en compte les processus qui recouvrent les opérations de prélèvement, d'abstraction et de généralisation effectuées par l'activité conceptuelle, responsables de la mise en place d'un savoir-faire. De fait, la grille de Nation ne répond pas à, au moins, deux questions : comment l'information lexicale est-elle stockée et comment est-elle récupérée ? Comment les différents niveaux de savoir deviennent-ils disponibles et mobilisables pour devenir savoir-faire en compréhension et production ? Nous allons faire un bref état des lieux des modèles existants pour décrire ces processus chez le locuteur natif et voir ensuite en quoi la production de l'apprenant de L2 diffère de celle du natif.

La majorité des chercheurs s'accorde sur la notion de réseau pour identifier les dynamiques du lexique interne chez les locuteurs natifs, mais des points de divergence apparaissent quant à l'organisation de ce réseau et quant à la méthodologie de recherche pour mettre en évidence cette organisation. La notion de réseau inclut la/les relations qu'entretiennent les mots entre eux, sans que soit établie de hiérarchie parmi les dynamiques ou principes qui sous-tendent ces relations. Comme nous l'avons suggéré ci-dessus, il s'agit de mettre en lumière l'interaction des différents aspects de la connaissance d'un mot qui incluent, notamment pour les niveaux 3 à 4 décrits par Nation, la relation d'un mot aux autres mots.

Dans une tâche de libre association de mots, les liens qui se tissent sont d'une grande variété :

For example, the ten most common responses to 'butter' were *bread* (the commonest), then *yellow, soft, fat, food, knife, eggs, cream, milk, cheese* (...). These responses represent

⁹⁰ Meara, P. and Schmitt, N. (1997). "Researching vocabulary through a word knowledge framework: word associations and verbal suffixes" in *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press (Vol. 19), 18.

several different types of link: *bread* is eaten alongside *butter*, *yellow* and *soft* describe 'butter' whereas *cream*, *eggs*, *milk* and *cheese* are other kinds of dairy food.⁹¹

Cette énumération d'items lexicaux révèle notre expérience vécue du monde extérieur, déterminée par nos sens qui perçoivent l'interconnexion et la contiguïté des phénomènes. Or, ces différents liens motivés par le contact (toucher), la vue (description), le goût existent-ils sous ces formes d'association dans notre lexique interne ? Ou bien sont-ils réorganisés, reconstruits mentalement d'une façon plus abstraite, éloignée du contenu de notre réalité sensorielle ? Pour Aitchison, il y a peu de doutes : le lexique procède d'une réorganisation de ces liens. On note en passant une maladresse dans la formulation d'Aitchison : cette dernière semble indiquer que c'est le lexique mental ou interne et non la personne qui est l'agent de cette réorganisation.

One would expect the mental lexicon to treat these various connections differently from one another.⁹²

Nous allons repartir de l'association *butter* et *bread* donnée dans l'exemple où les deux termes sont employés dans un sens littéral de nourriture. Cette association créée par contiguïté et fonctionnalité dans le monde physique a donné lieu à *bread and butter* dont le sens figuré découle du sens littéral mais, à la fois, s'en détache par glissement progressif d'association d'idées. Par exemple, en fonction adjectivale *bread and butter* dénote quelque chose d'essentiel (*a bread-and-butter issue*), en fonction nominale l'expression peut dénoter un salaire, un revenu, vital à notre survie en société (*Tourism is the island's bread and butter*)⁹³. On perçoit ici l'émergence d'un réseau lexical par élargissement de sens et fixation de formes accompagnées de traits sonores distinctifs (allitération et monosyllabisme) qui donnent lieu à une classification précise de ce type d'expression (voir ci-dessous). On voit aussi comment notre perception du monde et l'activité de conceptualisation qui l'accompagne peuvent se matérialiser sous forme d'associations lexicales.

Sur le plan théorique, ces réseaux associatifs plus ou moins larges correspondent aux « notions » et à leurs « nébuleuses » en tant que « systèmes de représentation complexes de propriétés physico-culturelles c'est-à-dire des propriétés d'objet issues de manipulations nécessairement prises à l'intérieur des cultures » chez Culioli, point que nous avons abordé en 1.1.1 de notre exposé. Nous avons aussi précédemment expliqué en quoi consistent ces « manipulations » effectuées par la partie conceptuelle de l'esprit qui prélève des caractéristiques communes à partir de la perception d'objets hétérogènes pour, ensuite,

⁹¹ Aitchison, J. (1987). *Ibid.*, 74.

⁹² *Ibid.*, 74.

⁹³ *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners* (2002). Oxford, Macmillan Education, 162.

ordonner ces objets en catégories dont les frontières ou limites sont floues, « nébuleuses ». Ce qui délimite une notion reste, dans ces conditions, l'objet de négociations et d'ajustements dans une relation inter-subjective. Nous joignons les différents types d'association ou d'analogie tels que nous les établissons mentalement pour déceler des ressemblances entre les objets hétérogènes que nous percevons (annexe 3). Ces dessins établis par Perrot, psychanalyste du Centre Cernuschi (1930 - 1990), attestent de l'extrême variété de la nature des rapports analogiques que nous établissons entre les phénomènes, marquée par des degrés variables de conditionnement culturel et personnel : « analogie collective » (issue d'associations quantitatives), « analogie symbolique » (issue d'associations instantanées) et « analogie directe » (associations qualitatives). Ces analogies sont partagées par un nombre élargi de personnes en fonction de la culture qui les rapproche. Elles diffèrent des associations plus personnelles telles que « analogie personnelle » (issue de l'identification ou de la projection psychologique du chercheur sur le monde qui l'entoure). A chacune de ces notions et associations s'ajoutent des « valuations », qui, comme nous l'avons déjà précisé, sont des paramètres subjectifs ou sociaux, propriétés qualitatives particulières émises par un individu au sein d'une communauté linguistique. Ces « valuations » d'ordre individuel sont le produit de modalités appréciatives que la personne attache à ses représentations. On note que la connotation, souvent abordée en termes de connotation positive ou négative, constitue un sous-ensemble de ces « valuations » en reliant un mot à un sens perçu qui peut être affectif ou émotionnel. Quant à l'analogie extensionnelle issue du prolongement des mots et des objets, nous voyons qu'en fonction des circonstances extérieures ces opérations mentales ou manipulations portent sur une notion noyau autour de laquelle s'articulent un réseau conceptuel et un réseau lexical (champ lexical).

En prolongement de ces remarques, Aitchison tente d'énumérer les types de liens ou d'associations possibles au sein du réseau lexical comme suit :

- Paires d'items ou associations par couple ('*co-ordinates*').

(...) words which cluster together on the same level of detail such as *salt* and *pepper*; *butterfly* and *moth* (...). Opposites come into this category, as they are co-ordinates in a group consisting of only two members, as with *left* and *right*, or they are the two commonest members in a larger group, as with *hot*, *cold*, *warm*, *cool*.⁹⁴

Nous remarquons que les liens ou associations qui unissent les paires d'items évoquées sont de natures très diverses. Bien que Aitchison ne les présente pas sous cette forme-là, dans le cas de *salt and pepper*, il s'agit de ce qu'on appelle « *irreversible binomials* »

⁹⁴ Aitchison, J. (1987). *Ibid.*, 75.

(binômes irréversibles) tels que *fish and chips, bed and breakfast, strawberries and cream*, etc., dont l'ordre et le choix d'items au niveau linguistique semblent dictés par notre expérience du monde physique. L'association entre *butterfly* et *moth*, différente de celle *salt and pepper*, est, à notre avis, de nature plus complexe. Il s'agit de « semblables » selon Tarab Tulku, pour lesquels le lien de complémentarité n'apparaît pas d'emblée. On ressent cependant un découpage catégoriel binaire sous-jacent entre le jour et la nuit qui amène ces items à être regroupés dans un même champ sémantique. Quant aux antonymes tels que *left/right*, ils partagent un nombre variable de caractéristiques ; dans le cas de *left/right* il s'agit d'une direction physique, d'un côté du corps ou d'une direction plus métaphorique telle qu'une attitude politique. Autrement dit, ils présentent des caractéristiques communes qui font d'eux des homologues situés sur un même plan de perception et d'expérience vécue. Il semble donc que ces paires de mots représentent la traduction d'une réalité physique sans qu'intervienne un travail de reconstruction mentale élaboré.

- Collocations.

(...) a word which was likely to be 'collocated' (found together) with the stimulus in connected speech, as with *salt water, butterfly net, bright red*.⁹⁵

James observe trois degrés de collocation, le premier degré étant d'ordre sémantique qui s'avère compatible avec notre perception du monde extérieur tant que les items ne sont pas dotés d'un sens figuré ou métaphorique qui s'éloigne de notre perception sensorielle directe :

(...) it is right to say *crooked stick* but not **crooked year* because in the world as we know it years cannot 'be' literally crooked.⁹⁶

Le deuxième degré concerne la fréquence élevée de l'association de plusieurs termes sans que ce choix de mots soit motivé par notre représentation du monde extérieur :

We can say an army has suffered *big losses* but *heavy losses* is preferred.⁹⁷

En dernier lieu, James mentionne la part d'arbitraire dans l'association de termes en donnant l'exemple suivant :

(...) we *make an attempt* and *have a try* but can neither **make a try* nor **have an attempt*, despite the synonymy of *attempt/try*.⁹⁸

On voit qu'ici l'arbitraire relatif des idiomes ou locutions se cumule à l'arbitraire quasi absolu du signe. Quelle organisation du lexique interne sous-tend ces productions observables ? Y a-t-il un rapport d'analogie entre deux items sélectionnés, comme le suggère Moon en 2.3 ?

⁹⁵ *Ibid.*, 75.

⁹⁶ James, C. (1998). *Ibid.*, 152.

⁹⁷ *Ibid.*, 152.

⁹⁸ *Ibid.*, 152.

Ou bien avons-nous affaire, comme elle le suggère aussi, à une organisation du lexique modulée par des degrés de conscience ?

- Hyperonymes.

(...) the cover term which includes the stimulus word. For example, *insect* was elicited by 'butterfly' and *colour* was a response to 'red'.⁹⁹

Comme nous l'avons vu précédemment, ce concept s'appuie sur des opérations de prélèvement effectuées par l'activité conceptuelle de l'esprit qui permettent à celui-ci d'entamer un processus de généralisation par rapport à son environnement immédiat et de le nommer. Un « insecte », cependant, n'existe pas en tant que tel dans la réalité extérieure. Nous pouvons également appliquer cette observation à « papillon » qui semble, *a priori*, empreint d'un degré de généralisation moindre. Or, ce lien d'hyperonymie entre items ou d'inclusion d'un item par rapport à un autre dépend de degrés de généralisation variables en fonction des sujets concernés. En effet, pour un spécialiste des papillons, le terme reste extrêmement général. Ces remarques tendraient à inclure ce qu'on pourrait nommer les « hyperhyperonymes » comme « truc », « machin », *stuff*, *thing*, etc. Nous pouvons, dans ces conditions, nous poser la question : dans quelle mesure les variations individuelles déterminent-elles l'agencement et l'organisation du lexique interne ?

- Synonymes.

Ce lien entre items n'est pas clairement défini par Aitchison. Mérite-t-il, par ailleurs, une catégorie à part ? En effet, le rapport même d'équivalence qu'implique la synonymie, semble *a priori* inclure une quantité de détails proche de celle des paires d'items. La synonymie, d'autre part, exprime par le langage une nuance et une comparaison subtile entre au moins deux items. Dans ces conditions, comme dans le cas de l'hyperonymie, ce lien n'est-il pas une construction intellectuelle *a posteriori* de l'existence d'un réseau, une opération de classement distincte de la façon dont est réellement stocké le lexique interne ?

Cette réorganisation d'un réseau lexical initial tend à établir entre des items une hiérarchie de sens qui s'appuie sur l'axe paradigmatique (axe des commutations). Il semble, dans ces circonstances, approprié de dire que notre réorganisation des réseaux lexicaux tend à s'éloigner de l'axe syntagmatique (axe des combinaisons) qui domine initialement l'acquisition du lexique en L1 compte tenu du fait que nous commençons par élaborer le sens d'un mot en fonction des autres mots avec lequel il s'agence.

- Homonymes.

⁹⁹ Aitchison, J. (1987). *Ibid.*, 75.

L'homophonie reste un phénomène complexe qui naît de la confusion possible entre une convergence de formes sonores (homophones) ou écrites (homographes) et une divergence sémantique, autrement dit une même orthographe ou une même prononciation engendre des significations différentes. L'homophonie amorce la question du rapport complexe son/sens que nous allons aborder au point suivant.

3.1.2. Son et sens dans l'organisation du lexique interne en L1

Parmi les liens entre items lexicaux que nous venons de décrire (paires d'items, collocations, hyperonymie, synonymie, homonymie), quels sont ceux qui reflètent l'organisation du lexique interne d'un point de vue psycholinguistique ? Il est difficile de répondre d'emblée à cette question sans prendre en compte d'autres facteurs. Nous avons à ce stade essentiellement abordé les relations sémantiques entre items. Se posent dès lors au moins deux questions : dans quelle mesure la représentation phonologique d'un item lexical interfère avec ses relations sémantiques ? Quels types de parenté phonologique doivent exister pour qu'apparaisse un lien privilégié entre items lexicaux au sein d'un réseau ?

Depuis le début des années 90, un nombre croissant d'expérimentations conduites en production orale L1 vise à sonder les associations ou parentés possibles entre items lexicaux par la mise en présence de deux supports hétérogènes : d'une part, un item lexical détracteur introduit sous sa forme sonore et, d'autre part, une image ciblée. L'item lexical est censé interférer avec la nomination de l'objet contenu dans l'image même si le sujet de recherche a pour consigne de ne pas prêter attention à l'item lexical détracteur. Ce type d'expérimentation en laboratoire et non en contextes d'interaction constitue un paradigme dont le but est de tester la nature de l'interférence entre l'item lexical et l'image sélectionnés. Les processus de production décrits concernent avant tout la production langagière de locuteurs natifs et, plus particulièrement, celle des items lexicaux appartenant à la classe ouverte. A cet égard, différents résultats ont été observés et communiqués par Costa, Alario et Sebastián-Gallés dans leur article *Cross-linguistic research on language production*. Lorsque l'item lexical détracteur *truck* est mis en présence avec une image ayant pour contenu *car*, « voiture », le temps de latence chez les sujets de recherche pour nommer le contenu de l'image s'avère supérieur. Ce temps de latence s'allonge lorsque les items en présence appartiennent donc à une même catégorie sémantique, ici un moyen de locomotion motorisé. Par contraste, lorsque les deux items n'appartiennent pas au même champ sémantique mais présentent des parentés phonologiques du type (*cap* (item détracteur)-*CAR*), les sujets nomment plus rapidement le contenu de l'image.

Selon les auteurs, l'origine précise de cette interférence sémantique ainsi que l'effet créé par des liens de parenté phonologique restent difficiles à cerner. De notre point de vue, ces

expérimentations recèlent deux notions primordiales dans l'organisation d'un lexique interne, celle de sens et celle de son mais elles occultent aussi des paramètres importants tels que l'image mentale de l'item lexical détracteur et le ressenti ou l'affect. Dans le cas de l'interférence sémantique, nous soulignons le fait que la consigne donnée au sujet de recherche qui consiste à faire abstraction de l'item lexical détracteur n'empêche pas la formation d'une image mentale, même fugitive. Cette image intérieure entre en relation avec une seconde image mentale issue du dessin, de la photo ou du schéma directement fourni. Entre ces deux images dont les objets présentent des similitudes apparentes (roues, portières, etc.) et des similitudes moins visibles (moteur ou autres mécanismes) s'installent des représentations concurrentes entre semblables (objets appartenant à une même catégorie sémantique) qui ralentissent le processus de sélection pour effectuer la tâche. Ces remarques semblent rejoindre des théories de type connexionniste :

Spreading activation from semantic representations leads to competition between strictly local lexical representations.¹⁰⁰

Or, ces théories n'expliquent pas réellement les processus d'activation et de sélection d'un item lexical par rapport à un autre. Nous ne voyons pas ici à quoi correspondent les principes de représentations lexicales locales évoquées. Le schéma [*cap rat cat dog bug*] est censé expliquer le lien de proximité qui réunit *cap – rat – cat – dog – bug* mais, de notre point de vue, mis à part un glissement perceptible quant à la parenté phonologique qui caractérise le passage d'un item à l'autre, la notion de proximité reste distendue.

Dans le deuxième cas concernant l'effet créé par des liens de parenté phonologique, l'interprétation donnée fait également preuve d'un manque de clarté :

(...) a different situation occurs for phonological distractors. Spreading activation from the target and competitor's lexical representations converge onto the common phonemes that they share.¹⁰¹

Les auteurs n'expliquent pas ici pourquoi le son prévaut sur le sens dans la désignation du contenu d'une image. Ils font simplement état d'un chevauchement des représentations phonologiques qui amène une production plus rapide. Si nous réexaminons le rôle que joue l'image dans ces expérimentations, il apparaît clairement que le processus de sélection est facilité par le contraste entre les représentations imagées mises en présence. Cette expérimentation apporte donc une réponse partielle à la question de l'impact de la forme sonore dans le stockage et la récupération d'un mot. Les parentés phonologiques entre les items et les images que ceux-ci véhiculent sont des facteurs décisifs dans

¹⁰⁰ Goldrick, M. (2007). "Connectionist principles in theories of speech production" in *The Oxford Handbook of Psycholinguistics*, Oxford University Press, 519.

¹⁰¹ *Ibid.*, 520.

l'emmagasinement du lexique. Nous pouvons aussi constater ce fait lorsque nous recherchons dans notre mémoire un mot qui ne nous revient pas. Dans la période qui précède la production escomptée, viennent à notre mémoire des mots marqués par une parenté phonologique avec le mot que nous recherchons. Cet incident dans l'intention de produire révèle bien un processus de production par lien de proximité. Que se passe-t-il au même moment par rapport à l'image que nous avons intériorisée ? Pourquoi l'image n'aide-t-elle pas à nommer la chose que nous voyons intérieurement, à en déclencher la forme sonore en dépit, dans certains cas, de sa clarté ? Une première raison est le fait d'une activité mentale intense et quelque peu dispersée entraînant un phénomène de saturation qui ne parvient pas à surmonter l'arbitraire du signe linguistique. Un autre paramètre pouvant aussi intervenir dans le processus de production concerne le ressenti ou l'affect (neutre/agréable ou désagréable) véhiculé par l'image. En fonction du ressenti ou de l'affect négatif que nous avons de la situation directement vécue ou évoquée, notre production se trouve suspendue, inhibée pendant un moment plus ou moins prolongé.

Enfin, il existe une raison plus profonde qui explique la prédominance du son dans le stockage de notre mémoire par rapport au sens. La langue parlée (signes vocaux) est antérieure à tout autre type de langage. Stubbs rappelle ce fait :

(...) there was speech long before writing, presumably as far back as the origins of the human race, say, a million years ago. It is difficult to conceive of a human society without speech, and spoken language is arguably a defining characteristic of humans.¹⁰²

Au sein même de cultures où il existe une forte tradition du discours écrit, nous observons que tous les enfants comprennent la langue parlée qui les entoure avant de la parler, et, plus tard, si ces derniers ne souffrent pas de dysfonctionnement particulier, de la lire et de l'écrire. Ainsi la prédominance du son dans le stockage de notre mémoire est issue de l'antériorité de la langue parlée dans notre histoire collective et individuelle. On peut, par ailleurs, s'interroger sur le rôle qu'occupe la phonologie dans l'accès à la graphie. Deux conceptions tendraient à s'opposer pour répondre à cette question : d'une part, l'accès à la graphie (en réception ou production) passerait nécessairement par la phonologie, d'autre part cet accès pourrait s'effectuer directement à partir du contenu conceptuel du mot sans que la représentation phonologique du mot intervienne dans le processus de récupération du mot.

3.1.3. Liens graphie-phonologie en L1

En premier lieu, en production verbale écrite en L1, a été retenue l'hypothèse de la médiation phonologique obligatoire que Bonin définit en ces termes :

¹⁰² Stubbs, M. (1980). *Language and Literacy, The Sociolinguistics of Reading and Writing*, Londres, Routledge Education Books, 25.

Selon la version lexicale, le système sémantique active la forme phonologique du mot à produire, laquelle active directement – par le biais de liens lexicaux – la forme orthographique correspondante.¹⁰³

Par « version lexicale » (par opposition à version « sous lexicale »), il est entendu qu'il n'y a pas d'identification individuelle de phonèmes suivie d'une conversion de ces derniers en graphèmes. Il s'agit dans la version lexicale de l'activation d'une forme phonologique globale. L'une des raisons majeures évoquées en faveur de cette hypothèse, outre l'antériorité déjà mentionnée de la langue parlée au niveau individuel et collectif, réside dans l'existence d'un langage intérieur qui accompagne l'acte d'écriture. En effet, que nous en soyons conscients ou non, notre acte d'écriture est sous-tendu par l'articulation silencieuse de ce que nous écrivons et par toute une activité de type métalinguistique. En cas de problème de production écrite, notamment, nous faisons appel à cette articulation directement, à haute voix. Cependant, en dépit de la force de ces arguments, cette hypothèse est souvent remise en cause à partir de cas cliniques, où des patients atteints d'une lésion cérébrale sont capables d'étiqueter des images correctement à l'écrit mais n'en sont pas capables à l'oral. L'observation de ces cas cliniques a amené la formulation d'une hypothèse quasiment inverse, l'hypothèse de l'autonomie orthographique, par laquelle :

(...) les représentations sémantiques activent parallèlement des représentations phonologiques et orthographiques mais, aspect crucial de cette hypothèse, les représentations orthographiques peuvent être activées **directement** sur la base des représentations sémantiques, les représentations phonologiques ne constituant pas une médiation obligatoire.¹⁰⁴

Cette hypothèse, qui concerne des adultes sachant écrire et lire, admet que la forme phonologique d'un item puisse intervenir dans le processus de production écrite mais elle ne représente pas un passage obligé. Cette remarque débouche sur un compromis entre les deux hypothèses évoquées, par lequel les codes phonologiques et orthographiques restent en interrelation, Bonin l'appelle la médiation phonologique optionnelle et pose la question : « quel rôle peut jouer le langage intérieur dans la production verbale écrite (?) »¹⁰⁵ Nous pouvons étendre la question à la lecture silencieuse, où les mots lus s'entendent intérieurement ou sont prononcés de façon sublabiale. Bonin évoque le fait de pallier un rythme lent dans la production verbale écrite au moyen d'une articulation intérieure qui maintient les éléments à produire activés. Il tente aussi de mettre en place un modèle de l'encodage orthographique en dénomination écrite de mots à partir d'images, l'image permettant un recours aux codes sémantiques plus immédiat. Or, à ce jour, Bonin n'est pas

¹⁰³ Bonin, P. (2007). *Psychologie du langage : approche cognitive de la production verbale de mots*, Bruxelles, de boeck, 83.

¹⁰⁴ *Ibid.*, 90.

¹⁰⁵ *Ibid.*, 95.

parvenu à formuler un modèle qui puisse déterminer de façon précise le fonctionnement de la conversion graphie-phonie.

Après avoir évoqué les facteurs essentiels qui interviennent dans la structuration du lexique interne en L1 et sa récupération (son-sens, lien graphie-phonologie) nous allons examiner la spécificité de l'interlangue et ce qui constitue sa nature intermédiaire. Nous allons à cet égard effectuer un parcours rapide du concept d'interlangue en soulignant les aspects associés à l'apprentissage du lexique en L2 situé sur un continuum lexical-grammatical.

3.2. Le concept d'interlangue

3.2.1. Systèmes hybrides et dynamiques

La constitution d'un corpus de productions d'apprenants dans le cadre de notre DEA nous a permis de vérifier la qualité de la langue de l'apprenant et sa nature complexe, où s'imbriquent plusieurs éléments : éléments de la L2, L1, de la L3 et autres éléments hybrides. Gass et Selinker proposent une définition simple de ce qui est appelé depuis 1972, sous l'impulsion de Selinker, « interlangue » :

This system is composed of numerous elements, not the least of which are elements from the NL (native language) and the TL (target language). There are also elements in the IL that do not have their origins in either the NL or the TL. What is important is that the learners themselves impose structure on the available linguistic data and formulate an internalised system.¹⁰⁶

Les connaissances de l'apprenant s'organiseraient donc sous forme de système. Elles ont, à cet égard, souvent été rebaptisées « systèmes intermédiaires » ou au minimum « micro-systèmes », terme qui suppose la co-existence de différents systèmes. Comment s'articuleraient ces différents systèmes ? Cette question reste encore largement à explorer. Ce que nous pouvons dire actuellement, c'est que la notion de système reste délicate à cerner. Peut-elle être associée à celle de règles internes établies par l'apprenant dont la manifestation extérieure serait la présence régulière et répétée de formes ? Ou bien peut-on envisager que régularité et récurrence de formes ne sont pas des paramètres essentiels à la notion de système et que l'évolution de ces formes est motivée par un mouvement psychique, psychologique et cognitif dont la trajectoire est au moins partiellement aléatoire ? A notre avis, la présence d'un système suppose une cohérence interne et une forme de régularité, sans que cette cohérence et régularité excluent variabilité ou fluctuation, facteurs de changement et d'évolution. Pour expliquer l'occurrence régulière de certains faits observables, cette variabilité ou fluctuation, qui passe par des stades de régression,

¹⁰⁶ Gass, S. and Selinker, L. (2001). *Ibid.*, 12.

stabilisation et de réactualisation, peut être déterminée par l'interférence de la langue maternelle dans l'apprentissage de la L2, comme le décrit Giacobbe :

(...) les notions de *transfert* et d'*interférence* ont été pendant longtemps au centre des explications sur l'influence de la langue première dans l'apprentissage des langues secondes. Ces notions, dérivées d'une conception behavioriste du langage et de son acquisition, avaient été systématisées par l'analyse contrastive, courant qui se développe à partir des travaux de Lado (1957).¹⁰⁷

Cette conception était behavioriste, car l'apprenant, selon Lado, a tendance à reproduire dans la langue cible, de façon quasi inévitable et mécanique, des habitudes langagières anciennes ou automatismes contractés dans l'enfance. La plupart des « erreurs », dans ce cadre théorique, sont alors imputées à l'influence de la langue maternelle. Les diverses critiques concernant cette conception behavioriste mettent en avant le fait qu'« elle exclut la dimension cognitive du langage » (Besse & Porquier cités par Giacobbe)¹⁰⁸. Nous reconnaissons la teneur des critiques face aux notions de transfert et d'interférence et revenons à Corder pour lequel cette variabilité ou ce changement sont abordés en termes d'hypothèses et non plus d'« erreurs » :

It (the making of errors) is a way the learner has of testing his hypotheses about the nature of the language he is learning.¹⁰⁹

Cette évolution est caractérisée par la validation, le renouvellement ou l'extension d'hypothèses existantes. L'hypothèse correspond au fait que l'apprenant « pose » ou bien émet conceptuellement une proposition par rapport au fonctionnement de la langue cible. Ces émissions d'hypothèses peuvent être conscientes ou non. Elles évoluent dès que l'apprenant interagit dans la langue cible par divers moyens (interaction orale ou écrite, lecture, expression écrite libre). Il s'agit d'un processus dynamique que l'apprenant prend en charge au fur et à mesure qu'il avance dans son apprentissage. Ce processus cognitif chez l'apprenant s'appuie sur la mise en relation de la L2 avec sa L1 mais aussi sur des analogies intralinguistiques en L2.

En reconnaissant que l'apprenant prend en charge son propre processus cognitif, Kellerman a affiné la notion de transfert et a mis au point celle de « transférabilité ». « Selon l'hypothèse de Kellerman, c'est l'apprenant, et non la structure du langage, qui détermine ces contraintes. »¹¹⁰ Quels sont les éléments qui amènent l'apprenant à juger, consciemment

¹⁰⁷ Giacobbe, J. (1992). « Activité cognitive » et « la construction des formes lexicales » in *Acquisition d'une langue étrangère, Cognition et interaction*, Paris, CNRS Editions, 44.

¹⁰⁸ *Ibid.*, 45.

¹⁰⁹ Corder, S. P. (1967). "The significance of learners' errors" in *Error Analysis, Perspectives on Second Language Acquisition*, J. C. Richards (éd.), Londres, Longman, 1974, 25.

¹¹⁰ Giacobbe, J. (1992). *Ibid.*, 48.

ou inconsciemment, de la transférabilité d'un item dans la langue source ? En premier lieu, l'apprenant mesure la distance entre sa langue source et la langue cible. Ce phénomène, que Kellerman appelle « psycho-typologie », s'appuie sur la proximité possible de deux langues, ce qui s'applique à notre objet d'étude. Kellerman ajoute une condition supplémentaire à la transférabilité de formes de la langue source vers l'interlangue : l'apprenant évalue le caractère idiomatique ou spécifique d'un item par rapport à sa langue maternelle. S'il juge l'item idiomatique ou spécifique à sa langue maternelle (« *language specific* »), il ne transfère pas l'item. Par contre, s'il juge que l'item est neutre (« *language neutral* »), il a tendance à le transférer. Giacobbe va plus loin dans la prise en charge non consciente le plus souvent par l'apprenant de son processus cognitif :

C'est l'apprenant qui 'rapproche' les deux langues, et non le fait éventuel qu'elles appartiennent à des familles linguistiques 'proches' ou 'éloignées' qui impose une certaine démarche aux apprenants.¹¹¹

Nous rejoignons cette analyse qui, d'une part, met en avant l'activité cognitive de l'apprenant qui ne peut qu'être l'auteur des processus à l'origine de ses productions et de sa compréhension et, d'autre part, reconnaît qu'au moins deux langues co-existent dans la tête de l'apprenant, sa langue maternelle et son interlangue dont nous avons déjà évoqué la nature hybride. Nous resterons cependant prudente quant la marge de manoeuvre dont disposerait l'apprenant lorsqu'il rapproche, selon les propos de Giacobbe, sa L2 et sa L1. Nous avons déjà mentionné dans notre commentaire de la grille de Nation, au point 4, *Amplitude collocotionnelle*, le choix limité qui caractérise notre production langagière en L1 même en dehors des mécanismes de notre inconscient dont la manifestation grossière consiste en lapsus, paroles refoulées ou non-dits, paroles ritualisées, etc. L'apprenant est également confronté à la « violence » ou à l'emprise de sa L1 dès qu'il fait appel à sa faculté langagière et fait usage de sa L2. Il ne peut, en effet, que difficilement échapper à la présence ou au conditionnement de sa L1 dont l'acquisition est constitutive du développement de son être physique, mental et conceptuel. Trévisse et Elalouf définissent cette tendance en ces termes :

(...) mais de fait peu de choses sont dites sur ce qu'est le langage, et sur ce que représente la violence de la L1 pour un natif, pour qui la conscientisation n'est pas nécessaire, et dont la compétence native peut se résumer par l'utilisation systématique non consciente qu'il fait des oppositions offertes par la langue dite « maternelle ».¹¹²

L'individu en tant que locuteur natif et *a fortiori* en tant qu'apprenant ne peut pas réprimer sa L1 et reste donc le jouet de sa zone intérieure de non-conscience par le biais de la L1. Nous

¹¹¹ *Ibid.*, 52.

¹¹² Elalouf, M.-L. et Trévisse, A. (2011). « Le traitement des connecteurs dans les instructions officielles et les manuels (français L1 / anglais L2), in A. Trévisse et D. Flament Boistrancourt (éds) *Les connecteurs : description, traduction, apprentissage*, RFLA, XVI – 2, 129.

observons que, même chez des apprenants très avancés, qui tendent vers une forme de bilinguisme, la L1 opère à leur insu à maintes occasions, comme en attestent les calques non conscients. Elalouf et Trévisé résumant la situation sans détour : le non natif se laisse encore manipuler par la violence de la L1 (Trévisé, 2011). Dans ce contexte, il s'agit d'une forme subtile de violence dans un rapport intra-personnel, que seul le sujet peut désamorcer en exerçant un regard introspectif qui l'aide à se distancier de sa propre production. Cette activité métalinguistique peut engendrer les conditions nécessaires à un processus de conscientisation pour que l'apprenant opère un rapprochement raisonné de sa L1 et de sa L2. C'est, à notre avis, dans ce sens que peuvent être comprises les remarques de Kellerman lorsqu'il cherche à mettre en avant les critères sur lesquels s'appuie l'apprenant pour décider ou non de la transférabilité d'items : ces critères sont d'ordre qualitatif comme l'indiquent les termes « *language specific* » et « *language neutral* ».

Nous devons aussi nous interroger sur la nature de ce qui est transféré et les limites que rencontre l'apprenant lors de cette opération, après qu'il a décidé de la transférabilité d'un item lexical donné. Opère-t-il le transfert mot à mot, item par item ou bien parvient-il à transférer par blocs lexicalisés ou locutions ? A cet égard, Foster-Cohen observe que les apprenants, comme les locuteurs natifs, commencent par élaborer le sens d'un mot en fonction des autres mots avec lequel il s'agence :

Like first language learners, second language learners begin by storing words in 'syntagmatic' arrangements, as they pick them up in context. Later, they reorganize them 'paradigmatically'.¹¹³

Nous allons voir si l'apprenant appréhende l'axe syntagmatique selon ce mode de stockage en mémoire, éventuellement soutenu par une représentation plus ou moins consciente de la relation privilégiée entre les mots (collocations par exemple) en L1 et en L2, ou bien si ce mode de stockage en mémoire peut être remis en cause par l'apprentissage de lexique sous forme de listes. La notion de transférabilité et de transfert exige aussi que nous explorions la façon dont l'apprenant rapproche les deux langues : essaie-t-il de « penser en anglais » et en a-t-il les moyens ? Si « penser en anglais » est un *credo vide* de sens, l'apprenant déclare-t-il ouvertement penser en français et ensuite traduire dans sa tête son intention de signifier en L2 ? Il est communément admis par les enseignants qu'il est souhaitable de « penser » en L2, que cet effort cognitif est essentiel pour tendre vers une aisance dans l'utilisation de la L2. Cette démarche est, en fait, difficilement possible comme l'indique Cohen :

¹¹³ Foster-Cohen, S. H. (2000). "Vocabulary acquisition for a lifetime: how do children do it ?" in *The Tesol France Journal*, Paris (Vol. 7), 10.

It is also reasonable to assume that thinking through the LT (target language) is more likely in a discourse domain over which the learner has greater control. It has been hypothesized in the literature that learners create their own highly personal discourse domains (Selinker & Douglas, 1985). These domains are “internally-created contexts, within which (...) interlanguage structures are created differentially”.¹¹⁴

Selon ces remarques, l'apprenant « penserait » donc dans une forme d'interlangue qui lui est spécifique, pour laquelle il est difficile de cerner les conditions variables dans lesquelles émerge une production. Par ailleurs, Cohen ne précise pas la nature des différences qui distinguent et motivent chez l'apprenant une production par rapport à une autre. On note en tous les cas, comme Perdue, que les hypothèses émises par l'apprenant, lorsqu'il met en relation sa L1 et sa L2/langue cible, sont « provisoires ; l'apprenant les confirmera ou bien les abandonnera en prenant en considération de nouvelles données de la LC (langue cible). »¹¹⁵ Quelle direction ou quel mouvement peut suivre ce processus dynamique ? A la fin des années 80 émerge un schéma d'acquisition du langage, nommé développement non-linéaire de l'acquisition (« *U-shaped development* » of acquisition) qui concerne à la fois les enfants locuteurs natifs et les apprenants d'une langue seconde. Ellis décrit le phénomène en ces termes :

(...) initially learners may display a high level of accuracy only to apparently regress later before finally once again performing in accordance with target-language norms.¹¹⁶

Un exemple assez classique qui illustre cette séquence non linéaire de l'acquisition concerne la production des verbes irréguliers par de très jeunes enfants en L1. Ces derniers sont, dans une première phase, capables de reproduire correctement les formes irrégulières, dans une seconde phase, ils s'appuient des analogies intralinguistiques et sur-généralisent la règle de formation du prétérit (« *goed* », « *eated* », etc.) pour revenir, en dernier lieu, à la production de formes normées existantes. Autrement dit, dans la première phase liée à une nécessité vitale de développement : l'enfant imite les adultes qui l'entourent et absorbe directement les données de son environnement ; dans une seconde phase, il exerce une prise sur ces données en commençant à les analyser inconsciemment pour, dans une troisième phase, par des opérations mentales de comparaison, recouvrir les productions normées et s'approprier les règles et leurs exceptions.

Outre ce cas courant de flexion, nous retrouvons le même phénomène à propos de la dérivation. Sharwood Smith et Kellerman citent les travaux en L1 de Bowerman dans

¹¹⁴ Cohen, D. A. (1995). “The role of language of thought in foreign language learning” in *Working Papers in Educational Linguistics*, the University of Pennsylvania, (Vol. 11 (2), 3.

¹¹⁵ Perdue, C. (1990). *Connaissances en langue étrangère : méthodes d'étude de la langue de l'apprenant d'une langue étrangère*. Thèse de doctorat. Saint Denis, Université de Paris 8, 142.

¹¹⁶ Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 23.

l'acquisition des verbes préfixés par *un-*, étiquetés « verbes réversibles » (« *reversative verbs* »), car ils indiquent un procès *a contrario* (« *processes in reverse* ») :

Bowerman's children began by using adultlike forms such as *untangle*, *unfasten*, and *unbuckle* more or less appropriately. At stage 2, extensions to novel verbs began (...) for which there would be no precedent in the input to the children, for example, *unstraight* (=bend), *unshorten* (=lengthen)... and crucially, even to verbs that already have a reversative meaning, for instance *unseparate* (=separate.)¹¹⁷

Nous rejoindrons l'analyse des auteurs, selon laquelle les jeunes enfants appréhendent la langue d'abord de façon globale ou « holistique », par mimétisme holistique, sans l'analyser, puis intervient une phase de décomposition à partir de laquelle l'enfant crée de nouvelles formes avant de revenir aux seules formes normées existantes. En ce qui concerne les apprenants d'une L2, le développement non-linéaire de l'acquisition, représenté par une courbe en U, demeure valide. La courbe résulte d'une réorganisation incessante des connaissances existantes afin de prendre en compte les nouvelles connaissances :

It is clear that this occurs because learners reorganize their existing knowledge in order to accommodate new knowledge. (...). This kind of reorganization, which is believed to be prevalent in L2 acquisition is referred to as restructuring.¹¹⁸

Cependant des différences notoires affectent les processus à l'œuvre. En effet, nous avons affaire à des apprenants plus âgés et sophistiqués, chez qui l'activité conceptuelle est essentielle dans la construction des savoirs et vient compenser des conditions d'apprentissage qui ne correspondent pas aux conditions d'acquisition en milieu naturel (immersion notamment). Cette réorganisation incessante résulte aussi de la prise en compte de la norme scolaire en milieu guidé et de son pendant, l'évaluation, qui influe sur les hypothèses que l'apprenant peut émettre par rapport au fonctionnement de la LC. Dans le cadre de l'acquisition du lexique en milieu naturel par des immigrés par exemple, l'intelligibilité reste le critère essentiel pour que le sujet réorganise son savoir. Nous remarquons, par ailleurs, que la capacité de certains élèves de lycée à réorganiser ou à restructurer leurs connaissances de façon dynamique après 5 ou 6 ans environ d'apprentissage et de rebrassage conséquent de certaines formes lexicales et syntaxiques est faible. La « flexion » reste un indicateur de choix en la matière (annexe 4 tiré du corpus de notre DEA). Les entrées du corpus offrent un contraste saisissant entre les résultats obtenus à l'examen final et le fait que les verbes irréguliers fassent l'objet sur le terrain d'un apprentissage assez systématique dès la classe de 5^{ème}. Ce constat doit nous inciter à prendre en compte les paramètres variables qui modulent la mise en œuvre du savoir chez l'apprenant (ici anxiété, fatigue dues à l'examen ou autres perturbations) et, par conséquent,

¹¹⁷ Sharwood Smith, M. and Kellerman, E. (1989). "The interpretation of second language output" in *Transfer in Language Production*, New York, Ablex Publishing Corporation, 224.

¹¹⁸ Ellis, R. (1997). *Ibid.*, 23.

l'écart qui existe entre savoir et savoir-faire. Dans quelle mesure le guidage de l'enseignant et les conditions d'apprentissage au sein de la classe permettent-ils ou ne permettent-ils pas au(x) savoir(s) de devenir savoir-faire chez l'apprenant ? Nous espérons que les entretiens avec les apprenants sélectionnés apporteront des précisions et des réponses. Pour l'heure, sur le plan théorique, beaucoup de chercheurs mettent en avant le phénomène de fossilisation propre à la L2 défini en ces termes par Ellis, R. :

The processes responsible for the cessation of learning some way short of target-language competence. Most L2 learners' interlanguages fossilize.¹¹⁹

« Fossilisation » est un terme générique qui regroupe un ensemble de causes. Ellis, R. aborde, dans une autre étude, les processus qui provoquent cet arrêt de l'apprentissage commentés par Jiang. Ce dernier a remarqué que le phénomène de fossilisation ne dépend pas uniquement, chez l'apprenant, d'un manque de motivation souvent lié au problème de la norme scolaire et de son pendant, l'évaluation :

Given the findings that fossilization occurs in situations where plenty of motivation and opportunities are available (for example, Long 1997), I agree with Ellis (1994) that it has more to do with 'learners' general inability to utilize the information available to them in the input' than with the input itself.¹²⁰

Ici Jiang et Ellis, R. font écho à Corder qui distingue la notion d'« *input* » de celle d'« *intake* ». Dans quelles conditions l'« *input* » devient-il « *intake* » ? Du point de vue de l'enseignant, quelles formes de guidage peuvent aider l'apprenant à prélever de l'« *input* » des informations pour que celles-ci deviennent représentations ? Du point de vue de l'apprenant, quels facteurs dans le processus de perception et de cognition ordinaires précédemment décrits entraînent une cessation de l'apprentissage de la L2 ? Jiang énonce les causes suivantes :

I suggest that L1 lemma mediation is a major cause of lexical fossilization. Potentially, increasing contextualized exposure may help learners to extract semantic and other information about a word. However given the presence of the L1 lemma in the lexical entry, contextualized exposure also automatically reinforces L1 lemma mediation by strengthening the connection between the L1 lemma and the L2 lexeme. Now that meaning and other information can be accessed from L1 lemma with a certain degree of automaticity, the language processor will be less motivated to pay attention to the input for meaning extraction.¹²¹

Dans la structure interne d'une entrée lexicale, Jiang identifie deux composantes : lemme et lexème. Selon ce chercheur, le lemme contient les caractéristiques sémantiques et syntaxiques d'un item lexical et le lexème ses caractéristiques morphologiques et formes sonores et écrites. Jiang détaille ici la façon dont le cadre conceptuel initial de la L1 filtre

¹¹⁹ *Ibid.*, 139.

¹²⁰ Jiang, N. (2000). *Ibid.*, 54.

¹²¹ *Ibid.*, 54-55.

l'élaboration des concepts en L2 et influe sur le prélèvement de données pour construire du sens dans un contexte de L2. La cessation de l'apprentissage en L2 résulterait donc du recours automatique aux concepts déjà établis en L1, voie rapide d'accès au sens qui associe un contenu sémantique en L1 à un lexème en L2. Nous remarquons à cet égard que les termes « *automatically* », « *automaticity* », employés conjointement avec « *attention* », posent le problème des différents degrés de conscience dans le travail de conceptualisation et d'activité langagière opéré par l'apprenant. La répétition incessante de ces processus, qui constituent l'essence même de l'activité conceptuelle, est caractérisée par une rapidité qui échappe à l'état de conscience ordinaire. L'apprenant aurait recours de la même façon en L1 et en L2 à ces processus dits « automatiques » qui annihilent le travail d'attention nécessaire à l'apprentissage de la L2. Au point suivant, nous allons mettre en évidence le conflit qui existe entre la rapidité avec laquelle se caractérise l'activité langagière en L1 et l'attention que l'apprenant doit prêter à la spécificité des formes en L2 pour échapper au phénomène de fossilisation sous-tendu par le système préalable.

3.2.2. Liens graphie-phonie en L2

Nous débiterons notre analyse par une citation qui résumait la situation, il y a plus de 30 ans, dans laquelle se trouvaient certains apprenants :

Once a highly literate community exists, it is quite common to learn foreign languages only through writing. It is quite common nowadays for someone to have reading knowledge of a foreign language which they cannot speak themselves and cannot understand if it is spoken.¹²²

Stubbs fait état d'un lien graphie-phonie problématique lorsque la compréhension de l'écrit intervient, dans l'apprentissage, à un moment prématuré, où les sons n'ont pas été suffisamment bien perçus et, éventuellement, où les énoncés travaillés n'ont pas été suffisamment mémorisés sous leur forme orale. Cette apparition prématurée de l'écrit peut alors influencer sur les compétences orales de l'apprenant en expression et en compréhension. A ce problème éventuel s'ajoutent en anglais les caractéristiques d'un système alphabétique dans lequel les relations entre graphie-phonie ne sont pas les mêmes qu'en français et sont plus difficiles à percevoir par l'apprenant. L'« effet de la consistance des mots » évoqué par Bonin est défini en ces termes :

La consistance renvoie au fait que les correspondances entre les unités sonores et les unités orthographiques (ou l'inverse) peuvent être plus ou moins stables.¹²³

¹²² Stubbs, M. (1980). *Ibid.*, 33.

¹²³ Bonin, P. (2007). *Ibid.*, 13.

Ces observations ont été mises en vers, de façon humoristique, par un poète locuteur natif, Brian Patten dans son poème « *Some Rhymes Are a Sight and Some Are Really Sound* », tiré de l'ouvrage *Thawing Frozen Frogs* publié par Puffin Books en 1990 :

And it's a bother that *Dover* and *cover*
Don't suit one another
While *clover* and *Rover*
Rhyme over and over.

En anglais comme en français le lien entre la représentation orthographique d'un mot et sa structure phonologique n'est pas régulier comme l'illustrent Spinelli et Ferrand :

Par exemple, en français, la rime orthographique -ARS peut se prononcer de trois façons différentes, soit /ars/ comme dans MARS, soit /a/ comme dans GARS ou bien /ar/ comme dans JARS. En anglais, la rime orthographique -AVE peut se prononcer de deux façons différentes (comme dans SAVE et HAVE).¹²⁴

Dans les deux cas, nous voyons que les correspondances graphèmes-phonèmes ne sont pas biunivoques : un graphème ne correspond pas à un seul phonème et *vice versa*, un même groupement de lettres peut engendrer des prononciations différentes. Cette tendance partagée ne saurait toutefois gommer la spécificité de la L2. En L1, la correspondance graphèmes-phonèmes relève d'un savoir-faire ou processus non conscient, dès que les activités de lecture et d'écriture sont acquises et ne nécessitent plus une activité métalinguistique. A cette absence de savoir-faire en L2 s'ajoute en anglais une correspondance moins systématique entre orthographe et phonologie. L'apprenant doit donc s'appuyer sur le savoir de règles phonologiques, qui l'aident à entendre et à prononcer les sons et à les transformer selon l'environnement dans lequel ils se trouvent. Nous voyons qu'ici l'apprenant est confronté à deux séries de difficultés : l'apprentissage de règles phonologiques et le nombre conséquent d'items qui sont des exceptions. Il est à noter aussi que l'application de certaines règles phonologiques passe par la reconnaissance des différentes parties du discours en L2 (nom, verbe, verbe à particule, verbe prépositionnel) qui reste une difficulté pour bon nombre d'apprenants. Par exemple, en fonction de sa catégorie grammaticale, *contrast* porte un accent tonique sur la première syllabe (nom) ou sur la deuxième syllabe (verbe).

A cette difficulté d'ordre phonographématique, qui empêche souvent l'apprenant de dériver la représentation phonétique d'un mot par rapport à son orthographe, s'en ajoute une autre : celle de la réception et de la transmission des sons en anglais. L'apprenant entend les sons à travers le filtre du français, cadre linguistique initial ou système préalable. Les méthodes audio-orales basées sur l'écoute, la répétition et la production seules ne parviennent à

¹²⁴ Spinelli, E. et Ferrand, L. (2005). *Psychologie du langage : l'écrit et le parlé, du signal à la signification*, Paris, Armand Colin, 194.

enrayer définitivement cette difficulté chez les apprenants. Ce filtre pose bon nombre de problèmes notamment en ce qui concerne les voyelles en anglais qui, en dépit d'une graphie commune, ne s'identifient pas avec les sons français. Par exemple, le [ɪ] de *big* et le [i:] de *see* peuvent être entendus et produits par les apprenants français comme le [i] de *scié*. La situation se complique quand ils ont affaire à *live* et *leave*, pour lesquels la confusion entre les sons de L1 et ceux de L2 est doublée d'une confusion sémantique. La mémorisation des items lexicaux en L2 peut donc s'effectuer avec une prononciation fonctionnelle inappropriée sous l'effet de l'interaction avec la L1 et de diverses confusions sémantiques en L2. Cette mémorisation du lexique en L2 laisse aussi penser que les mots sont retenus majoritairement sous leur forme orthographique, et non phonique, sauf si les contacts oraux avec la L2 sont suffisamment répétés, ce qui est rarement le cas à l'école. C'est une hypothèse que nous espérons pouvoir vérifier lors de nos expérimentations. Les apprenants francophones ne rencontrent pas ce type de difficulté en espagnol, italien ou allemand en ce sens que, d'une part, chacun des sons d'un mot y est représenté par une lettre ou une séquence de lettres unique et que, d'autre part, la nature et la transmission des sons produits par les organes de la parole sont davantage similaires.

La complexité augmente en anglais L2 lorsque s'ajoute le cas d'une fausse homonymie du type *love* et *se lover* (se rouler en spirale) par exemple, où l'apprenant peut établir un rapprochement entre les deux termes, fondé sur une ressemblance graphique et sonore. Ce rapprochement peut aboutir à un chassé-croisé son-sens par lequel il calque la prononciation du mot *love* sur celle de *se lover* et infère le sens d'un mot peu usité tel que *se lover* à partir du mot anglais *love*. Il en résulte dans les deux cas une prononciation « fautive » en L2 et un sémantisme erroné en L1. On peut penser aussi à *live* (verbe, « habiter ») et *live* (adverbe, « en direct ») : dans le cas du verbe *live*, celui-ci est l'objet d'un transfert phonologique à partir d'un homonyme emprunté à la L2. Nous assistons donc à une espèce de mouvement psychique circulaire de la L2 vers la L1 suivie d'un retour à la L2. Il n'est pas sûr que, dans le second exemple, la confusion phonologique s'accompagne d'une confusion sémantique.

En dernier lieu, nous mentionnerons les variations par rapport à la norme *RP* (*Received Pronunciation*) qui peuvent rendre le lien graphie-phonie encore plus flou pour l'apprenant. Comme l'école ne peut l'exposer qu'à un nombre limité de ces variations, l'apprenant est alors obligé de discriminer en milieu non guidé des accents régionaux ou sociaux les plus divers (*shut* prononcé « shoot » dans le Nord de l'Angleterre, *thing* prononcé « tin » en Irlande, etc.).

Ce développement pose la question de la place de l'écrit dans l'apprentissage de la L2 car, outre les remarques que nous venons de faire, l'écrit est présent à quasiment tous les niveaux d'une démarche pédagogique dans les méthodes bien sûr, sur Internet, en lecture, en écriture, en situation d'écoute dans les exercices de compréhension.

3.2.3. Place de l'écrit dans l'apprentissage d'une L2

A la différence de la L1, où la première appréhension des mots chez l'enfant est uniquement orale, la découverte des mots chez l'apprenant d'une L2 allie, le plus souvent, même en milieu non guidé ou naturel, oral et écrit. La citation de Stubbs au point précédent nous amène à réfléchir aux conséquences qu'engendre, sur le plan cognitif, le recours à l'écrit en L2, qui intervient beaucoup plus tôt dans l'apprentissage qu'en L1. Ce fait recèle une importance considérable dans la perception subtile de la L2 qui est appréhendée de façon visuelle. A la différence d'une appréhension sonore de la langue où il est difficile de distinguer physiquement des mots individuels pris dans une chaîne sonore, comme nous l'avons mentionné au point 2.1, le mode écrit entraîne une appréhension visuelle de la L2 où l'entité physique du mot s'impose à notre perception et la domine. Autrement dit, le médium écrit, par l'appréhension visuelle qu'il exige, incite l'apprenant à décomposer un énoncé en unités constitutives telles que le mot au lieu d'appréhender l'énoncé de façon plus globale, sous forme d'ensembles de mots ou d'unités de sens tels que les collocations. Ainsi, pour l'apprenant, à la différence du locuteur natif, la première unité constitutive n'est pas l'association entre les mots ou collocation mais le mot par lui-même quel que soit son statut. Nous pouvons donc dire que le recours à l'écrit influence de façon décisive le rapport de l'apprenant à la L2.

Ces remarques nous incitent aussi à nous interroger sur les caractéristiques de la production écrite en cours et le rôle qu'elle y occupe. Dans le cadre institutionnel nous constatons que la production écrite s'apparente, le plus souvent, à une trace écrite dans le cahier de l'élève, elle-même produite d'une phase préalable de production orale à laquelle se joint un plus ou moins grand nombre d'élèves au sein du groupe classe. La production écrite, prise en charge par un nombre variable d'apprenants, vient alors ancrer, figer une production par nature éphémère, la production orale. Dans ce contexte, la production écrite a pour rôle d'établir de façon officielle le contenu d'apprentissage d'un cours ainsi que de consolider l'apprentissage amorcé à l'oral. Pour reprendre la formulation de Gombert, le discours écrit s'apparente dans ces circonstances à « essentiellement un recodage du langage oral. »¹²⁵

¹²⁵ Gombert, J.E. (1990). *Le développement métalinguistique*, Paris, Presses Universitaires de France, 197.

Ce type de démarche pose un certain nombre de problèmes, notamment celui de traiter le discours écrit dans la continuité du discours oral sans établir nettement les spécificités de chaque discours : discours oral caractérisé par des choix lexicaux et syntaxiques spécifiques (registre plus familier, coordination, reprises, etc.) où les significations sont largement tributaires de la situation d'énonciation (dimension déictique) et de la connaissance partagée du monde entre les interlocuteurs. Ces remarques, qui peuvent évoquer une dichotomie entre discours écrit et discours oral, s'appuient essentiellement sur notre observation de l'environnement de la classe où une distinction entre les deux types de discours doit être amorcée. Par ailleurs, bien que la langue écrite soit omniprésente en cours, la production écrite y fait encore l'objet d'un apprentissage mineur, où la capacité et la compétence à rédiger sont souvent délaissées et laissées à la charge de l'élève, comme le signale Reid :

Teaching English second language (L2) writing differs from teaching other language skills in two ways. First as late as the 1970s, L2 writing was not viewed as a language skill to be taught to learners. Instead, it was used as a support skill in language learning to, for example, practise handwriting, write answers to grammar and reading exercises, and write dictation.¹²⁶

Par conséquent, nous n'escomptons pas recueillir auprès des sujets sélectionnés des productions écrites qui soient marquées par le recours à des conventions d'écriture associées à différents types de discours (narration, argumentation, rapports, etc.). Nous nous attendons à ce que leur discours soit essentiellement individuel et s'apparente à une prise de parole instantanée mise par écrit pour les besoins de l'expérimentation.

3.2.4. Production écrite et vocabulaire « actif » en L2

Après avoir évoqué la place qui est le plus souvent réservée à l'écrit dans le déroulement d'un cours en L2, nous allons examiner les types de connexion susceptibles de conditionner la production écrite en L2. La production écrite puiserait dans un réservoir de vocabulaire dit « actif ». Que signifient, dans ces conditions, « réservoir » et « vocabulaire actif » ? Dans un premier temps, il est intéressant de nous pencher sur la métaphore du réservoir et des connotations qu'elle recèle. Selon Cellard, la racine du terme SERV indique « une idée de conservation, de protection. Latin, *servare* → *con / server* et *servire*, « conserver au profit de quelqu'un, d'un maître » → *servir*. »¹²⁷. Cette observation d'ordre étymologique explique l'idée d'accumulation et de stockage que l'on retrouve notamment dans la locution « réservoir de stockage ». Par ajout et glissement de sens, il s'agit donc de mettre en réserve des items et de les garder pour un usage ultérieur, ainsi l'apprenant disposerait au mieux d'un réservoir bien garni d'items lexicaux dans lequel il pioche pour répondre à ses activités langagières en L2. Cette métaphore est à nos yeux trompeuse, car elle ne prend

¹²⁶ Reid, J. (2001). "Writing" in C. Carter and D. Nunan (éds), 28.

¹²⁷ *Les racines latines du vocabulaire français* (2007). *Ibid.*, 129.

pas en compte la notion de réseau lexical fondé sur des réseaux cognitifs associatifs plus ou moins tentaculaires et nébuleux issus de notre perception du monde et de l'activité conceptuelle qui l'accompagne. Elle ne recouvre pas non plus les liens entre savoirs et savoir-faire et le dynamisme de ces liens en fonction, notamment des degrés de conscience susceptibles de caractériser l'apprentissage.

Dans un deuxième temps, nous devons nous interroger sur la dichotomie éventuelle entre vocabulaire actif et « vocabulaire en reconnaissance » ? Existe-t-il deux réservoirs indépendants de vocabulaire, d'une part « actif », d'autre part « en reconnaissance » ? Cette séparation est-elle sous-tendue par des processus mentaux différents comme l'indiquaient en 1966 Brown et McNeill à partir de leur expérimentation intitulée TOT (« *tip-of-the-tongue experiment* ») ?

The production process requires a more complete set of information, and (...) stored information is just insufficient for the item to be retrieved.¹²⁸

Traditionnellement, dans l'apprentissage de la L2, les notions de vocabulaire actif et de vocabulaire en reconnaissance, autrefois dit « passif », sont respectivement confondues avec, d'une part, les processus de production, et, d'autre part, les processus de réception et de compréhension. En phase de production, le vocabulaire actif serait à l'initiative du sujet et le vocabulaire en reconnaissance serait proposé au sujet, qui se livre alors à un travail d'inférence du sens à partir du contexte. Ce constat s'explique, en L1, par le fait que nos facultés de réception sont les premières sollicitées dans le développement du langage, il en résulte l'idée que nous disposons en premier lieu d'un vocabulaire en reconnaissance qui, en raison de divers facteurs extérieurs et d'opérations internes, devient actif après un temps de maturation. Il est normal que l'exposition à un « *input* » (le langage reçu) précède l'« *intake* » (ou « input distillé ou assimilé ») en fonction des opérations de saisie qui traitent le langage reçu et l'« *output* » (ou production langagière), mais ces phénomènes n'incluent pas d'emblée les caractéristiques propres au vocabulaire actif et au vocabulaire de reconnaissance. Cette représentation ne tient pas compte, en réalité, du fait que le lexique est aussi « actif » en compréhension pour faire sens de ce qui est reçu et lu par des processus de prélèvement et d'abstraction le plus souvent dominés par un mouvement psychique d'anticipation. Il reste que les processus ne sont pas les mêmes selon les compétences sollicitées. Diverses notions, notamment celle d'un continuum, ont été envisagées pour tenter de surmonter la dichotomie évoquée plus haut et de décrire le passage d'un vocabulaire en reconnaissance à un vocabulaire actif. Melka nuance l'idée de continuum qui ne saurait représenter une évolution linéaire :

¹²⁸ Melka, F. (1997). "Receptive vs. productive aspects of vocabulary" in N. Schmitt and M. McCarthy (éds), 87.

The view of two entities or two systems functioning independently (...) should probably be rejected in favor of visualizing the distance between R (reception) and P (production) as a line, a 'continuum of knowledge'. The line would not necessarily be precisely marked, because of the overlapping of the two notions R and P, but it would stretch gradually from less familiar to most familiar. This way of conceptualization implies that an individual possesses one lexical store which is used either receptively or productively according to needs or circumstances.¹²⁹

Le modèle proposé par Melka semble indiquer que le vocabulaire produit et, par conséquent actif, résulte d'un degré supérieur de connaissances même si l'item concerné ne fait pas l'objet d'une connaissance exhaustive. Plus l'apprenant a une connaissance ou un savoir précis d'un item lexical, plus il est susceptible de le produire. Autrement dit, ce modèle s'appuie sur une idée de progression, où le vocabulaire en reconnaissance représente une première étape dans l'apprentissage d'un item. Cette représentation a, d'une part, l'avantage d'estomper une dichotomie artificielle et, d'autre part, de reconnaître que la faculté de produire peut intervenir avant que l'item lexical concerné fasse l'objet d'une connaissance approfondie dont les huit niveaux sont recensés dans la grille de Nation :

Knowing a word is not an all-or-nothing proposition; some aspects may become productive, while others remain at the receptive level.¹³⁰

Ce modèle est cependant remis en cause par certains chercheurs tels que Meara en L2 qui évoque le cas où un nouvel item peut faire partie du vocabulaire actif dès la première phase d'apprentissage selon le type de connexion établie entre l'item concerné et le lexique interne du sujet :

(...) the encounter situation that allows the first connection *from* L (the main lexicon) *to* W (the word) to be established will have the effect of turning W from a passive/receptive item to an active/productive one. (...). In particular, it implies that a new item can become active as a result of a single exposure. (...). It also implies that being active might be a transitory state, depending on which other parts of the lexicon are activated. If W is connected to a part of L which is not activated, then there is no activation to spread, and W will remain in a passive state.¹³¹

Bien que le type de connexion évoqué par Meara au sein du lexicon du sujet soit à expliciter, nous retiendrons l'idée novatrice qu'un nouvel item puisse être produit d'emblée par le sujet et que la position de l'item au sein du lexique puisse se modifier et passer d'une phase de production active à un stade de vocabulaire en reconnaissance.

Quant aux types de connexion possibles, Meara pose la question sur deux plans : d'une part, les relations possibles qu'entretient le nouvel item en interlangue avec la L1 et la L2, d'autre part le sens de ces relations.

¹²⁹ *Ibid.*, 100.

¹³⁰ *Ibid.*, 87.

¹³¹ Meara, P. (1997). "Towards a new approach to modelling vocabulary acquisition" in N. Schmitt and M. McCarthy (éds), 120.

This connection might be a link between the new L2 word and its L1 translation equivalent, or it might be a link between the new L2 word and an already known L2 word. We also need to specify whether the links are bidirectional (in the sense that a link from A to B is also a link from B to A), or just unidirectional (in the sense that a link from A to B does not necessarily imply a link from B to A).¹³²

Cette dernière remarque nous semble déterminante dans les processus de production, car pour qu'il y ait production, l'apprenant doit non seulement opérer des liens de sa L2 ou plutôt de son interlangue (IL) vers sa L1 mais aussi des liens de sa L1 vers son IL. Nous pouvons, à cette occasion, nous demander si les liens de la L1 vers IL sont rendus plus ardues lorsque l'apprentissage d'un mot nouveau en L2 entraîne la création d'un nouveau concept, même s'il s'agit d'un cas assez rare dans l'apprentissage. Ou bien étiqueter un concept préétabli est-il une démarche plus aisée pour l'apprenant ? Que se passe-t-il quand l'apprenant invente un mot dans son interlangue en partant de sa L1 et produit une entité linguistique hybride ? En dernier lieu, nous pouvons nous interroger sur les opérations mentales qui affectent ce flot bidirectionnel évoqué par Meara de la L2 vers la L1 et la L1 vers la L2.

3.2.5. Caractéristiques de l'activité interlangagière

Nous avons précédemment évoqué deux principes d'utilisation du langage en L1 : d'une part, un principe de libre choix, « *the open choice principle* », qui reste relatif compte tenu de la violence de l'inconscient manifestée dans la langue et, d'autre part, le principe idiomatique, « *the idiom principle* ». Nous allons maintenant présenter les implications cognitives de ces deux principes du point de vue de l'apprenant en L2 et tenter d'éclaircir le lien qui existe entre représentations lexicales et représentations mémorielles au sein de ces deux approches.

Dans le premier cas, pour produire un énoncé, l'apprenant s'appuie sur un microsystème de règles linguistiques qu'il met en oeuvre de façon idiosyncratique en remplissant les cases vides de l'axe syntagmatique à l'aide du lexique dont il dispose. Chaque partie d'énoncé produit par l'apprenant résulte d'un choix conditionné et d'un effort d'analyse plus ou moins conséquent pour faire aboutir son intention de signifier. Ce type d'utilisation du langage entraîne habituellement chez ce dernier un effort cognitif important, voire une surcharge cognitive. Il en résulte souvent, en phase de production écrite ou orale, un débit ralenti. Skehan reprend cette observation en ces termes :

Rules need complex processes of construction to underpin their operation, in which the units from which they are composed are necessarily small, and require detailed attention during comprehension and assembly during production. This is resource draining (VanPatten 1994), and likely in the case of the second language learner, to have capacity-stretching difficulties.¹³³

¹³² *Ibid.*, 118.

¹³³ Skehan, P. (1998). *Ibid.*, 89.

Comment est stockée l'information lexicale dans cette activité interlangagière ? Les items s'apparenteraient à des unités inscrites en mémoire de façon unique. Il en résulterait un atout, tout à fait hypothétique à notre sens, celui d'un agencement économique d'items qui prendrait peu de place dans la mémoire de l'apprenant :

(...) the units or lexical elements which clothe the structures will not need to be represented in memory more than once, since they only need to be well organized so that they can be "looked up" wherever they are kept.¹³⁴

Ces observations semblent décrire les difficultés d'expression que rencontrent bon nombre d'apprenants et suggérer un mode d'apprentissage de la langue où la syntaxe joue un rôle prépondérant.

Ce mode d'utilisation de la langue par l'apprenant diffère d'un mode fondé sur une approche plus lexicale, « *the idiom principle* », à partir duquel la notion de règles qui génèrent la production est moindre, et où la capacité de mémoire est davantage sollicitée. La mémoire joue donc ici un rôle prépondérant, car il s'agit d'un schéma où le stockage en mémoire du lexique s'effectue à partir de blocs de langue en partie préfabriqués (expressions fixes ou semi-fixes) évoqués plus haut. Ce type de stockage amène, par conséquent, la reproduction d'un item à chaque fois qu'il apparaît dans un bloc ou une expression. La récupération de la langue en blocs préétablis faciliterait la production et sous-tendrait un débit plus aisé et fluide. L'accroissement qualitatif et quantitatif de l'interlangue chez l'apprenant ne résiderait plus dans l'application toujours plus précise de règles mais dans l'accumulation en mémoire d'unités lexicales plus ou moins complexes :

(...) it is being proposed that much of language production is based on a redundantly organized memory system, and that speakers frequently avoid having to engage in clause-internal processing (demanding as this is in real time) through the use of memorized chunks of language.¹³⁵

Selon cette pratique de l'interlangue, l'apprenant se rapprocherait progressivement des « *speakers* » ou locuteurs natifs évoqués par Skehan qui, dans leur grande majorité, ont recours à des expressions fixes ou semi-fixes, des formules préétablies pour s'exprimer de façon fluide dans des circonstances ordinaires. L'usage créatif de la langue du point de vue de locuteurs natifs n'interviendrait que dans des conditions particulières (nécessité d'affiner son intention de signifier, effets de style en littérature, etc.). L'enjeu pour l'apprenant en L2 est-il donc de passer d'un système régi par des règles, « *a rule-based system* » à un système fondé sur l'exemple, « *an exemplar-based system* » ? Est-il réaliste d'envisager chez l'apprenant la conversion d'une production langagière générée par des règles en une

¹³⁴ *Ibid.*, 30.

¹³⁵ *Ibid.*, 35.

production « idiomatique » ? Nous pouvons donc nous demander si, en interlangue, un même item tel que *watched* résulte d'un processus de composition *watch+ED* en fonction d'une règle ou bien s'il est mémorisé par l'apprenant comme une unité linguistique. Sur le plan de la pédagogie et du guidage pour accélérer les processus, Skehan suggère idéalement une complémentarité des deux systèmes :

(...) learners need to be led to engage in cycles of analysis and synthesis. In other words, if meaning primacy and communicational pressure make for exemplar-based meaning, it is important that there should be continual pressure on learners to analyse the linguistic units they are using, so that they can access this same material as a rule-based system.¹³⁶

Si l'apprenant parvient à concilier et à harmoniser ces deux modes d'utilisation de la langue, il se rapproche, selon Skehan, du fonctionnement d'un locuteur natif qui s'appuie sur ces deux mouvements complémentaires, « *the dual-mode system* », système de fonctionnement duel :

(...) it is important that when material does become available as such a system (a rule-based system), learners should engage in the complementary process of synthesizing such language so that it will then become available in exemplar, memory-based form as well. If this is achieved, the second language learner will then be able to function in a way analogous to the first language learner and shift mode of processing to adapt to different contextual circumstances.¹³⁷

Le terme « *analogous* » qui résume très rapidement le passage d'un système régi par des règles à un système fondé sur l'exemple (« *an exemplar-based system* ») révèle un schématisme binaire. Les deux modes d'utilisation nous semblent intervenir. Quels processus, dans ces conditions, le terme « synthétiser » recouvre-t-il et quels sont les facteurs (fréquence, saillance formelle, longueur, orthographe, etc.) qui favorisent ce passage ?

Certains chercheurs tels que Ullman émettent l'hypothèse de la « redondance » par laquelle il y aurait différents mécanismes cognitifs, voire psycholinguistiques, pour arriver au même résultat. Il s'appuie dans son argumentation sur notre fonctionnement physique et cite plusieurs exemples dont l'acte d'écriture ; si nous souhaitons écrire, nous avons à notre disposition plusieurs moyens : un crayon, un stylo, un ordinateur. Puis il transfère cette observation à notre utilisation de la langue et constate que le phénomène de « redondance » est rarement pris en compte dans l'étude des processus langagiers :

So it is somewhat surprising that the notion of redundant mechanisms is often ignored in the study of language and other areas of cognition. Research rarely focuses on examining whether more than one mechanism can play the same functional role in language, or what

¹³⁶ *Ibid.*, 91.

¹³⁷ *Ibid.*, 91.

factors within or across individuals may result in changes in the relative dependence on different systems serving the same function.¹³⁸

Il admet, par ailleurs, sans préciser s'il s'agit de cas d'apprenants ou de locuteurs natifs, qu'un même item peut résulter de différents processus : dans le cas de *watched*, cet item complexe peut simultanément être issu de la composition de *watch+ED* et avoir une représentation autonome et constituer une unité à part entière dans le lexique interne. Nous reconnaissons aussi que la proposition d'Ullman, qui semble établir une dichotomie entre « lexique mental » et « système de composition », met, en fait, en évidence l'imbrication lexique-morphologie :

(...) accumulating evidence suggests that while regular inflected forms can be and in fact often are computed by the compositional system, they can *also* be stored and processed in the mental lexicon.¹³⁹

Dans l'apprentissage d'une L2, la fréquence avec laquelle l'apprenant rencontre un item lexical peut aussi jouer un rôle prépondérant dans la façon dont il met en oeuvre celui-ci. En effet, ce dernier est *a priori* plus à même de mémoriser *watched* comme une unité linguistique sans qu'intervienne de processus de composition appuyé sur une règle lorsqu'il réceptionne et/ou produit l'item fréquemment. Par contre, il est davantage susceptible d'avoir recours à un processus de composition dans le cas d'un item plus rare du type *gaped*.

3.2.6. Facteurs dans l'activation d'items lexicaux en L2

Fréquence

Nous allons tout d'abord rapidement clarifier ce que recoupe le terme « fréquence ». Nous rattachons la notion de fréquence à la capacité dont fait preuve l'apprenant à percevoir, dans son environnement linguistique, la présence répétée d'un item. Cette description est à rattacher à la notion d'« *intake* », différente de celle d'« *input* », notions abordées au point 3.2.1. Il ne s'agit pas ici uniquement d'une donnée statistique ou du nombre de fois qu'un mot est rencontré dans un corpus écrit ou oral. C'est ce que certains chercheurs nomment la « fréquence subjective » ou les « effets de familiarité ». La familiarité d'un mot est *a priori* hautement corrélée avec sa fréquence d'occurrence (ou fréquence objective). La familiarité d'un mot varie aussi manifestement d'un apprenant à l'autre en fonction du contexte socio-culturel dans lequel il évolue à l'école et de l'enseignant avec lequel il est en contact. Par exemple, les élèves en section littéraire peuvent être familiers avec une série de termes stylistiques ou poétiques comme *ellipsis*, *anaphora*, *verse*, *rhyme scheme*, etc. La fréquence

¹³⁸ Ullman, T. M. (2007). "The biocognition of the mental lexicon" in *The Oxford Handbook of Psycholinguistics*, Oxford University Press, 275.

¹³⁹ *Ibid.*, 276.

objective de ces mots est moindre du point de vue d'étudiants en classe scientifique par exemple. Ainsi, la familiarité d'un mot repose essentiellement sur l'expérience personnelle du sujet ; elle reflète à la fois le degré d'exposition du sujet à ce mot et sa capacité à le percevoir dans son environnement immédiat. L'équation habituellement posée est la suivante : plus la familiarité d'un mot est grande, plus son temps de traitement lexical (activation et sélection mais aussi réception et compréhension) est rapide. Cette rapidité variable entraînerait donc le recours à des processus différents pour récupérer dans le lexique interne l'item recherché. Dans le cas d'une grande familiarité, l'apprenant utiliserait du « prêt-à-parler », pour ainsi dire, au niveau du mot. Dans le cas d'une absence de familiarité ce dernier aurait recours à un système de règles qui rassemblent et/ou mettent en correspondance des éléments constitutifs d'un mot. L'effet de familiarité est donc une variable tout à fait conséquente dans l'usage qu'a l'apprenant de son lexique interne.

Familiarité et attention

Nous avons évoqué la rapidité avec laquelle l'apprenant peut appréhender et traiter un item lexical sans expliquer un facteur qui motive la relation entre rapidité et effet de familiarité, l'attention. L'étymologie du terme est éclairante : Cellard indique le premier sens de la racine latine *TEN* : *tenere, tenir, main/tenir* qui a amené « tendre son esprit vers quelque chose »¹⁴⁰. Il ne fait pas particulièrement état du préfixe mais la racine latine de *AD* indique une « idée de rapprochement, de liaison, de résultat obtenu »¹⁴¹. L'attention initie donc un contact avec l'objet d'étude qui s'appuie sur une perception discriminante et observation méticuleuse de celui-ci. En L2, l'apprenant doit prêter une attention particulière à la langue qu'il essaie de comprendre et de produire. Robinson a constaté que :

Attentional mechanisms (...) are causal factors in L2 learning, because they are responsible for allocating the cognitive resources that lead to noticing, and subsequent encoding in memory. There are, though, competing characterizations of the role of attention during information processing; one recent explanation of implicit learning even claimed that the learning effects observed during a sequence learning task are due to a "nonattentional" form of processing (...).¹⁴²

Puis Robinson commente une série de modèles qui tentent de discerner, en vain, le rôle respectif d'une attention consciente et d'une forme d'attention moins consciente. Nous constatons à cet égard que le degré d'attention que le sujet prête à son objet d'étude est déterminé par le contact qu'il établit avec lui.

¹⁴⁰ *Les racines latines du vocabulaire français* (2007). *Ibid.*, 141.

¹⁴¹ *Ibid.*, 11.

¹⁴² Robinson, P. (1995). "Attention, Memory and the "noticing" hypothesis" in *Language Learning*, 45:2, 286.

Lorsque le mot est familier à l'apprenant, c'est-à-dire lorsque le mot a fait l'objet d'une attention et d'une reconnaissance répétées, l'apprenant sera plus à même de le traiter rapidement, de façon automatisée, en l'abordant comme une unité ou entité globale. Cette capacité d'attention qui affleure à la conscience est limitée chez l'apprenant, ce qui nous amène notamment à envisager des degrés de conscience dans l'appréhension de l'objet d'étude. De plus, en raison de cette capacité d'attention limitée, l'apprenant ne peut pas prendre en compte tous les éléments d'information inclus dans un item lexical, surtout quand celui-ci est nouveau. Selon certains chercheurs, l'attention de l'apprenant se dirige en priorité sur le sens de ce qui lui est communiqué. VanPatten émet une série d'hypothèses qui détaille les lieux d'attention des apprenants comme suit :

H.1 Learners process input for meaning before they process it for form.

H.1a. Learners process content words in the input before anything else.

H.1b. Learners prefer processing lexical items to grammatical items (e.g., morphological markings) for semantic information.

H.1c. Learners prefer processing "more meaningful" morphology before "less or non-meaningful" morphology.¹⁴³

A l'évidence, VanPatten décrit le phénomène d'attention chez l'apprenant en phase de compréhension, parce que cette activité langagière, qui s'effectue par rapport à un objet extérieur (texte écrit), rend manifeste les points d'ancrage attentionnels. A cet égard, il semble que les termes de « *content words* » et de « *lexical items* », tous deux dépositaires de sens, soient synonymes pour l'auteur. En premier lieu, même à l'école, on peut escompter que l'apprenant ne remarque pas les morphèmes grammaticaux et autres particularités formelles tant que ceux-ci n'affectent pas la perception du sens principal. VanPatten cite aussi un exemple issu des travaux de recherche de Mesumeci qui constate que ses apprenants repèrent le temps utilisé dans un énoncé à partir de la présence d'items lexicaux plus qu'à partir de la présence de morphèmes grammaticaux associés aux verbes :

In Mesumeci (1989), it was found that learners attend to tense by focusing on lexical items (adverbs) and not verb morphology (predicted by H.1b.).¹⁴⁴

Outre le fait que les items lexicaux représentent des objets d'attention privilégiés aux dépens des marqueurs qui leur sont associés, Singleton soulève la question du traitement d'un item lexical en fonction du degré de familiarité qu'il recèle pour l'apprenant :

(...) newly encountered items tend to trigger form-focused processing because they have not yet – because of lack of relevant evidence – become connected up to the speaker's internal semantic schemata, whereas very familiar items are predominantly handled in terms of their meaning.¹⁴⁵

¹⁴³ VanPatten, B. (1994). "Evaluating the role of consciousness in second language acquisition: terms, linguistic features and research methodology" in *AILA Review* 11, 32.

¹⁴⁴ *Ibid.*, 32.

¹⁴⁵ Singleton, D. (2000). *Ibid.*, 182.

Singleton décrit plus particulièrement la relation qui existe entre nouveauté, ici la première occurrence d'un item dans le lexique interne de l'apprenant, et l'attention et l'activité métalinguistique accrue que cet item suscite en lui. Plus largement, comme la L2 est source de constantes découvertes, l'apprenant doit diriger sa capacité d'attention sur les formes nouvelles et, par conséquent, appréhender la L2 comme une langue objet. Nous reconnaissons, par ailleurs, que la perception des formes sonores ou visuelles est antérieure à la perception du sens qui nécessite une élaboration plus ou moins grande chez l'apprenant mais cette perception formelle au niveau sensoriel est dissoute ou abandonnée dès que l'apprenant focalise son attention sur le sens et enclenche un travail de conceptualisation. Nous avons affaire à des phénomènes inobservables, fugitifs et rapides dont la séquence et l'enchaînement reposent en grande partie sur des hypothèses.

Nous poursuivons au chapitre suivant l'exploration de ces phénomènes subtils, souvent imperceptibles, mais inhérents à l'apprentissage. Nous allons, à cette fin, faire un état des lieux succinct des analyses théoriques concernant le phénomène de conscientisation par l'apprenant de ses propres processus langagiers et des conditions dans lesquelles il intervient. Puis nous tenterons d'éclaircir les liens entre ce phénomène de conscientisation et les activités épilinguistiques, non conscientes, qui conditionnent l'évolution des microsystèmes en interlangue.

4. Conscience et non conscience des processus langagiers à l'œuvre

4.1. Activités métalinguistiques inhérentes à l'acquisition d'une L1 ou L2

L'étymologie du préfixe *méta-*, tiré du grec *meta* et d'origine assez obscure, a signifié plusieurs choses sous l'effet de glissements de sens. En français, il exprime « la postérité temporelle, la succession, ce qui est à la fin (par opposition aux mots préfixés en *pro-*, *proto-*, *méso-*), un stade quelconque dans une suite, une transcendance (en philosophie), un statut logique englobant un changement, le résultat d'un processus »¹⁴⁶. Ce récapitulatif concernant le préfixe *meta-* et le terme « métalinguistique » nous rappelle que l'activité langagière est bien accompagnée d'une activité mentale réflexive et spécifique, dont nous allons essayer de cerner la nature (sujets concernés, contexte, formes elles-mêmes et liens entre ces formes).

Dès leur plus jeune âge, les enfants élaborent une réflexion sur la langue qu'ils utilisent (L1) ; Lightbown et Spada ont décrit le phénomène en ces termes :

In the pre-school years, they also develop metalinguistic awareness, the ability to treat language as an object separate from the meaning it conveys. Three-year-old children can tell you that it's 'silly' to say 'drink the chair', because it doesn't make sense. However, although they would never say 'cake the eat', they are less sure that there's anything wrong with it.¹⁴⁷

Les suites non normées évoquées ici et soumises à l'examen des enfants sont de type différent, d'une part, une erreur sémantique, et, d'autre part, une erreur syntaxique. La réaction des enfants concernés, en phase de production et de compréhension, nous indique que l'activité réflexive conduite par ces derniers sur le langage est, en premier lieu, motivée par leur besoin de conceptualiser la réalité extérieure et l'écart qu'ils perçoivent entre langage et réalité extérieure. On voit que les enfants mettent plus de temps à saisir une erreur syntaxique compte tenu de son caractère plus abstrait, ici l'agencement d'un énoncé, car si la référence aux objets extérieurs est effective (pour eux, manger un gâteau est une réalité), ils ne se rendent pas compte d'emblée que la relation syntaxique établie entre les objets dévie de la structure d'énoncés déjà entendus et présents en mémoire. Le sémantique dans ces conditions prime largement.

Cette capacité à se distancier de la langue qu'ils acquièrent se manifeste aussi chez les enfants par leur capacité à s'auto-corriger comme l'indique Foster-Cohen :

¹⁴⁶ *Le Robert, dictionnaire historique de la langue française* (1992). *Ibid.*, 1232.

¹⁴⁷ Lightbown, M. P. and Spada, N. (2006). *Ibid.*, 8.

One of the earliest metalinguistic behaviours to appear is the ability to correct one's own speech. (...). It seems that as young as 18 months they (children) will repair their own utterances, either spontaneously because they realise there is a structural or functional problem, or because their interlocutor makes it clear they do not understand, or demands a better attempt.¹⁴⁸

Ces remarques indiquent bien qu'il existe chez les très jeunes enfants une activité métalinguistique précoce par laquelle, même s'ils sont centrés prioritairement sur le sens, ils peuvent aussi se centrer sur les formes qui véhiculent le sens. Dans un chapitre axé sur le développement métalexical et métasémantique, qu'il présente comme un sous-domaine du développement métalinguistique en L1, Gombert fait état de la difficulté initiale qu'a l'enfant unilingue à distinguer un mot (le signe) de son référent (l'objet extralinguistique) et relate une expérimentation conduite par Bialystok en 1986 où les enfants devaient décider dans un couple de mots qui leur était imposé celui qui était le plus long : couple 1 *hippopotamus / skunk* (mouffette), couple 2 *train / caterpillar*. Voici les résultats obtenus par Bialystok :

Lorsqu'il a congruence entre les rapports de taille [mot le plus long/objet le plus gros ou long] les taux de réussite sont de 79% à 5 ans et de 97% à 6 ans. Dans le cas contraire ils sont respectivement de 28% et 67%.¹⁴⁹

Il apparaît donc clairement que la capacité de l'enfant unilingue à se représenter le langage comme un code autonome, établi sans lien direct avec le réel, est ultérieure à ses premières productions langagières. A ce stade de développement, nous constatons à nouveau que l'activité conceptuelle ne supplante pas encore les perceptions sensorielles du sujet dans son appréhension du monde extérieur. La célèbre plaisanterie « qu'est-ce qui est le plus lourd : un kilo de plomb ou un kilo de plumes ? » chez les enfants de 7-9 ans prolonge ces remarques et atteste de leur besoin d'appréhender le langage comme un code autonome distinct de leur perception du monde réel. Les enfants bilingues sont manifestement plus précoces dans leur capacité à distinguer langage et choses auxquelles le langage réfère (le langage n'étant pas la chose), car le fait de désigner un même objet par deux mots différents, par exemple, appelle un questionnement sur le statut du langage et l'arbitraire du signe. C'est la conclusion que tire aussi Jessner :

(...) the development of competence in two or more languages can result in higher levels of metalinguistic awareness.¹⁵⁰

Gombert mentionne également des expérimentations où est testée la capacité de jeunes enfants à segmenter des phrases soit en y dénombrant les mots, soit en les permutant. Avant 6 ans, les enfants éprouvent de grandes difficultés à effectuer ces tâches, car leur

¹⁴⁸ Foster-Cohen, S. H. (1999). *Ibid.*, 183.

¹⁴⁹ Gombert, J.E. (1990). *Ibid.*, 102.

¹⁵⁰ Jessner, U. (1999). "Metalinguistic awareness in multilinguals: Cognitive aspects of third language learning" in *Language Awareness*, vol. 8, n° 3&4, 201.

opération de dénombrement ne s'appuie pas sur le mot en tant que signe linguistique individuel mais sur des unités de signification qui regroupent plusieurs mots. Ces unités de signification sont en lien direct avec l'expérience vécue des jeunes enfants, mais le comportement change dès l'âge de 6-7 ans :

(...) c'est à cet âge [l'âge de 6-7ans] que se fait le passage d'un usage exclusivement vécu de la langue à une possibilité d'appréhender les objets linguistiques de façon métalinguistique, ce qui suppose qu'ils soient distingués de leurs référents extralinguistiques.¹⁵¹

Il s'agit donc, par rapport au langage, d'une prise de distance progressive accompagnée d'une prise de conscience que le signe ne coïncide pas avec l'extralinguistique mais le représente. L'individu adulte dispose par la suite de la capacité de s'abstraire de l'utilisation « normale » du langage pour diriger son attention des contenus transmis ou référents aux propriétés spécifiques du langage. Au quotidien, en dehors de l'institution scolaire, l'activité métalinguistique recouvre en L1 des aspects très variés tels que jeux de mots, commentaires émis à propos des connotations d'un mot/d'une expression courants, éclaircissement sémantique notamment dans le cas d'incompréhension en situation de dialogue, etc. Trévisse synthétise la capacité d'action que l'on a sur le langage par le langage de la façon suivante :

L'ensemble de ces manifestations spontanées au sujet de son propre dire, ou du dire de l'autre, cette « auto-représentation du dire en train de se faire » (Authier-Revuz 1995 : 18) entraîne à considérer que le langage est certes un système de représentation du monde, mais aussi une représentation de lui-même et une expression personnelle du sujet qui actualise sa « propre » pensée et sa propre représentation du monde à travers un code commun dont il sent souvent l'opacité voire l'inadéquation, avec une conscience plus ou moins grande du dialogisme.¹⁵²

Selon Trévisse, le langage inclut une double représentation : représentation de l'extralinguistique et représentation du sujet pensant qui, lui-même, manie le langage ; ces différents niveaux de représentation peuvent être source d'inconfort en phase d'expression et de compréhension et susciter un besoin de désidentification et de détachement par rapport au langage.

A l'école, le terme « métalinguistique » correspond à la nécessité incontournable d'aborder la L2 (ou la L1) comme langue objet et à la capacité de l'apprenant à se la représenter comme objet de réflexion. Le terme de « représentation » désigne la relation qu'entretient l'apprenant avec son objet d'étude, la L2, et ses différentes composantes. Le sens premier de « représenter » est de « faire apparaître d'une manière concrète ou symbolique l'image

¹⁵¹ Gombert, J.E. (1990). *Ibid.*, 121.

¹⁵² Trévisse, A. (1996). « Réflexion, réflexivité et acquisition des langues » in *Activités et représentations métalinguistiques dans les acquisitions des langues*, AILE n°8, Saint Denis, Université de Paris 8, 18.

d'une chose abstraite »¹⁵³. Nous avons abordé au point 1.2.3 de notre exposé la relation entre image et objet abstrait, où nous montrons que, quel que soit le caractère abstrait de l'objet, il existe une image dans l'esprit du sujet qui observe et perçoit les phénomènes extérieurs. Cette image est ensuite le lieu de reconstruction(s) de l'objet perçu sous l'effet de l'activité conceptuelle. Ces reconstructions sont variées et concernent un très grand nombre de domaines. Nos remarques font écho au commentaire de Trévisse « 'représentation' réfère à une notion hétérogène »¹⁵⁴.

Ce sont, en fait, les objets de ces représentations qui font preuve d'une grande hétérogénéité et diversité : ils peuvent concerner le fonctionnement de la langue elle-même (lexique, grammaire, règles, etc.) et le profil que l'apprenant se construit par rapport à ce fonctionnement (difficultés qu'il rencontre, ses compétences). Ainsi, nous émettons l'hypothèse que le recours au métalinguistique conduit l'apprenant à prendre conscience de son profil d'étude en L2 et de lui-même comme sujet apprenant. Selon cette hypothèse, il pourrait y avoir une corrélation entre la capacité du sujet à réfléchir à la langue et à se la représenter comme objet d'étude, et sa réussite scolaire en L2. Par le biais du métalinguistique, l'apprenant peut-il être davantage autonome dans son apprentissage ? Il se constitue au fil du temps un profil d'étude déterminé par un phénomène d'auto-identification à ses expériences au sein de l'institution scolaire qui, par la suite, l'amènent à se positionner et s'auto-évaluer par rapport à cette institution. Cette auto-identification est donc conditionnée par une norme scolaire qui donne lieu à des critères d'évaluation à la fois officiels et officieux. Autrement dit, cette auto-identification s'apparente souvent à une auto-évaluation plus ou moins claire par laquelle l'apprenant tente de se situer comme individualité par rapport au groupe classe et à l'enseignant. Ces représentations qui sont plus ou moins clairement installées dans la conscience de l'apprenant posent, par ailleurs, la question de leur confrontation avec d'autres représentations, celles du locuteur natif, celles de l'enseignant, celles des parents, celles des co-latéraux ou pairs. Quant à la relation que l'apprenant établit avec son objet d'étude, elle peut fluctuer sous l'effet de différents facteurs personnels (âge, relation affective à l'enseignant, expériences dans le pays de la L2).

Par ailleurs, la découverte d'un deuxième code linguistique provoque inévitablement une activité métalinguistique accrue, issue du rapprochement de la L2 avec la L1. Ce rapprochement amène l'apprenant à penser à la L2 comme langue objet, ce qui est une démarche *a priori* différente de celle de penser **en** L2 ou dans une forme d'interlangue qui lui est spécifique. Dans quelle mesure ces deux démarches s'opposent ou se complètent et

¹⁵³ Le Robert, *dictionnaire historique de la langue française*. (1992). *Ibid.*, 1774.

¹⁵⁴ Trévisse, A. (1996). *Ibid.*, 24.

s'inscrivent dans un déroulement séquentiel ? A propos de la pseudo-activité de penser en L2, Cohen cite un confrère, Lantolf :

Lantolf (personal communication, May 13, 1994) contends that when non natives plan and rehearse what they want to say subvocally in an LT (...), this does not really constitute thinking in the LT; likewise, Lantolf sees this activity more as thinking about the LT. In other words, the fact that the speakers have to engage in such activity might suggest that they cannot think in the LT.¹⁵⁵

Dans ce cadre, « métalinguistique » renvoie aussi aux productions d'apprenants en L1 qui s'expriment à propos de leur L2. Leurs productions métalinguistiques sont des produits, traces observables, à travers lesquelles ils font part de leurs représentations métalinguistiques ou bien les reconstruisent. Ces verbalisations d'apprenants constituent un retour sur la langue objet et puisent dans une connaissance consciemment élaborée et énoncée par l'apprenant et définie en ces termes par Lightbown et Spada « *information that we have and know we have.* »¹⁵⁶

Ce type de connaissance explicite, aussi nommée « *declarative knowledge* » chez les chercheurs anglo-saxons, devient « savoir(s) » chez les chercheurs ou didacticiens français. Il est intéressant au passage d'examiner l'étymologie de *savoir*. Issu du latin classique, puis du latin populaire, le verbe intransitif a eu le sens, d'« avoir du goût », « exhaler une odeur » et par ailleurs « sentir par le sens du goût », d'où par figure « avoir de l'intelligence, du jugement », « être sage ». Dès l'ancien français (fin XIIe s.), *savoir* prend le sens d' « avoir conscience de (qqch.), de percevoir »¹⁵⁷. Ces données reprennent le fait que les savoirs sont le résultat de nos perceptions sensorielles, qui, selon le processus dynamique de notre perception et cognition ordinaires décrit en 1.1.1, se solidifient, deviennent des objets mentaux qui dégagent une saveur (agréable ou désagréable) validée ou non par l'activité conceptuelle. Ces savoirs, *ad hoc* ou non par rapport au système linguistique concerné, restent accessibles à l'apprenant lorsque ce dernier y fait appel avec une intention précise. Ces remarques nous amènent à éclaircir la relation qui peut exister entre la conscience que les apprenants ont des règles d'une langue et l'usage qu'ils en font. Ce point est controversé. Souvent, dans la salle de classe, ces deux notions tendent à être confondues. Or, l'inverse peut être facilement démontré par l'observation d'apprenants qui font des erreurs à répétition en dépit de la connaissance qu'ils ont d'un fait dans la L2. Swan fait écho à cette observation :

¹⁵⁵ Cohen, D. A. (1995)., *Ibid.*, 13.

¹⁵⁶ Lightbown, M. P. and Spada, N. (2006). *Ibid.*, 198.

¹⁵⁷ *Le Robert, dictionnaire historique de la langue française.* (1992). *Ibid.*, 1887.

Knowledge is not enough: people often make repeated mistakes with second-language material which they have learnt correctly. This was not a problem for behaviourist linguistics, which saw older (mother-tongue) habits as interfering with newer (second-language) habits.¹⁵⁸

Ces remarques soulèvent le problème complexe des liens entre savoirs et savoir-faire souvent confondus dans le terme de « *knowledge* » ou « connaissance ». Il existe une relation d'interdépendance entre les deux, par laquelle l'apport de savoirs devrait aider à la mise en place de savoir-faire ; puis de cette mise en place des savoir-faire le sujet pourrait induire des savoirs. Mais cette relation d'interdépendance est difficile à cerner et source de controverse. Nous rejetons la proposition de Chomsky à propos de la L1 selon laquelle :

(...) ability can improve with no change in knowledge. A person may take a course in public speaking or composition, thereby improving his or her ability to use the language but gaining no new knowledge of the language.¹⁵⁹

Le cas de figure évoqué concerne plus particulièrement des locuteurs natifs qui ne sont pas confrontés, dans des circonstances naturelles, à des limitations particulières dans l'acquisition de savoirs linguistiques en L1. En L2, la capacité à mobiliser des savoirs entraîne nécessairement une révision de ces savoirs en raison des liens divers qui se tissent lors de l'activité langagière (en communication et en compréhension) entre L1 et L2 : les liens qu'établit l'apprenant entre L1 et L2 tentent de répondre à la nécessité de conceptualiser et d'automatiser ses savoirs pour qu'ils deviennent savoir-faire, à moindre coût cognitif.

Outre le fait de revenir ultérieurement sur des productions, écrites ou orales, l'activité métalinguistique est définie par Gombert en termes de contrôle pendant le traitement du langage, que ce soit en L1 ou en L2 :

L'activité métalinguistique se trouve alors caractérisée par le *contrôle délibéré* (...) que le sujet opère sur les processus d'attention et de sélection en œuvre dans le traitement du langage.¹⁶⁰

L'un des chercheurs en L2 les plus en vue au début des années 80, Krashen, a émis l'hypothèse du « *monitor model* » selon laquelle l'apprenant exerce un contrôle en production qui s'apparente à un travail d'édition. Selon le temps dont il dispose, notamment en production écrite, l'apprenant effectue des modifications, ajuste son propos dans le souci de produire une langue aussi correcte que possible en fonction des représentations qu'il a, dans la théorie de Krashen, des règles. Cet état de fait demeure spécifique à l'école même dans les approches dites communicatives et/ou actionnelles. Dans le cadre de notre

¹⁵⁸ Swan, M. (1997). *Ibid.*, 172.

¹⁵⁹ Chomsky, N. (1988). *Ibid.*, 10.

¹⁶⁰ Gombert, J.E. (1990). *Ibid.*, 14.

recherche, le terme de « règles » s'avère quelque peu inadéquat en raison de ses connotations essentiellement grammaticales, voire phonologiques. Nous parlerons plutôt de la/les représentation(s) que l'apprenant a construite(s) de la spécificité et de la portée d'une unité lexicale telle que Nation la définit. Selon Trévisé, le contrôle délibéré en phase de production est hors de portée du chercheur mais aussi du sujet qui l'exerce :

Le *monitoring* (...) est typiquement une activité à laquelle le chercheur ne peut avoir accès. C'est certainement une activité complexe et subtile, qui obéit à différentes sortes de contraintes mémorielles, psychologiques, sociales et institutionnelles, que même l'auto-observation à chaud n'éclaire que très partiellement.¹⁶¹

A nos yeux, la question des liens entre savoir et savoir-faire et savoir-faire et savoir reste ouverte. Nous espérons que les expérimentations prévues puissent jeter quelque lumière sur ces processus en fonction des degrés de conscience qui les caractérisent.

4.2. Représentations métalinguistiques en L1 pour conceptualiser la L2

Dans quelle mesure l'apprenant peut-il s'appuyer sur le système préalable, le cadre de référence linguistique initial de la L1 pour conceptualiser la L2 ? Certains enseignants d'anglais partent-ils d'un *a priori* dangereux quand ils supposent que leurs élèves peuvent transposer une terminologie métalinguistique de la L1 vers la L2 pour conceptualiser la L2 ? Avant même de mettre en œuvre les expérimentations envisagées, nous avons constaté sur le terrain qu'une majorité d'élèves de 6ème et des classes supérieures n'est pas capable de reconnaître les différentes parties du discours en L2 : sujet, verbe, auxiliaire, pronom, COD, COI, adverbe de temps, préposition et qu'ils emploient de façon aléatoire la terminologie métalinguistique dont ils disposent en L1. Même si le français et l'anglais sont assez proches, l'apprenant n'est, en fait, pas à même de transférer ces catégories métalinguistiques de la L1 vers la L2. Plusieurs hypothèses sont envisageables pour expliquer ce constat. D'une part, leur incapacité à identifier les différentes parties du discours en L2 tiendrait au fait qu'ils ne peuvent pas le faire en L1 ; d'autre part, ils ne pourraient pas effectuer les transferts métalinguistiques des catégories/fonctions concernées, etc., à partir de la L1 compte tenu de la spécificité langagière à laquelle ils sont confrontés en L2 même si, du point de vue de l'enseignant, la mise en correspondance entre deux catégories en L1 et L2 semble évidente. En dépit de ces difficultés chez bon nombre d'apprenants, il n'en demeure pas moins que l'enseignant en L2 a le plus souvent recours à ces catégories, ces fonctions et à la terminologie métalinguistique qui leur est associée pour apporter un guidage en L2 axé en partie sur la conscientisation des formes et leurs fonctions. Il s'appuie, en fait, sur un appareillage métalinguistique en L1 inopérant, utilisé de façon aléatoire par l'apprenant. Trévisé souligne à juste titre la façon dont est abordé le français L1 à l'école :

¹⁶¹ Trévisé, A. (1996). *Ibid.*, 26.

Le français langue 1 n'est pas objet de réflexion ni de conceptualisation : il reste étudié majoritairement pour l'orthographe ou la structuration des discours.¹⁶²

En termes d'apprentissage, on ressent aussi dans ces propos que, pour arriver à un emploi « correct » de la L1, la prescription domine aux dépens de l'explication, notamment concernant la maîtrise des règles orthographiques. Trévisse donne un exemple où visiblement l'enseignant ne peut pas d'emblée s'appuyer sur les catégories : dénombrable (discret) ou indénombrable (dense/compact) en français pour aborder les propriétés grammaticales d'un mot anglais :

Et quand on enseigne l'anglais, on se prend à rêver d'apprenants qui auraient véritablement réfléchi sur le sémantisme des noms (dense – discret – compact) en français d'abord, même si les fonctionnements ne sont pas les mêmes évidemment entre les deux langues.¹⁶³

A travers ces remarques, nous pouvons dire qu'un travail de conceptualisation en L1, correctement mis en oeuvre, pourrait être une aide précieuse pour entamer une démarche contrastive entre L1 et L2 et conceptualiser la L2. Nous reprenons à cet égard les propos de Elalouf et Trévisse qui soulignent le caractère incontournable d'une démarche contrastive :

Une approche par la conscience, la conceptualisation, des phénomènes de rapports entre le linguistique et l'extralinguistique viendra nécessairement se mêler à tout ce que l'apprentissage d'une langue (étrangère) a d'inconscient, d'automatique, d'imitation, selon des synergies encore, largement méconnues. En tout état de cause, il semble vain d'essayer d'occulter les comparaisons entre les langues, le contrastif spontané et non régulé, puisque tout processus d'apprentissage part du connu pour appréhender l'inconnu.¹⁶⁴

Or, à l'école, il est rarement proposé à l'apprenant de démarche métalinguistique qui l'aiderait, par la catégorisation en L1 des différentes parties de discours et des propriétés grammaticales d'un item, à entamer une démarche contrastive raisonnée ou régulée en L2. Par « raisonné » et « régulé » nous entendons la capacité du sujet de généraliser et de transférer des observations d'une catégorie existante à d'autres contextes ; nous citons à cet égard Kellerman et Bialystok qui résument cet état de fait :

Analysed knowledge is structured and accessible across contexts; unanalysed knowledge exists only to the extent that it is part of familiar routines or procedures.¹⁶⁵

Si nous appliquons ces réflexions au lexique, nous pouvons nous demander comment s'opère la transférabilité à d'autres contextes, car, dans le domaine lexical, la notion de

¹⁶² Trévisse, A. (2009). « Les textes officiels français pour les langues vivantes et l'enseignement/apprentissage de la grammaire. L'exemple de la détermination nominale en anglais », in M.-L. Elalouf (éd.), *Diptyque 16*, Presses Universitaires de Namur, 116.

¹⁶³ *Ibid.*, 116.

¹⁶⁴ Elalouf, M.-L. et Trévisse, A. (2009). « Le groupe nominal et la construction de la référence. Descriptions pour l'enseignement du français et d'autres langues. », in M.-L. Elalouf (éd.), *Diptyque 16*, Presses Universitaires de Namur, 13-14.

¹⁶⁵ Kellerman, E. and Bialystok, E. (1997). « On psychological plausibility in the study of communication strategies » in N. Kasper and E. Kellerman (éds), 33.

« règle » et la possibilité de généralisation qui lui est inhérente restent diffuses et difficiles à cerner, comme nous l'avons déjà indiqué. L'idée que la langue est décomposable en systèmes d'éléments plus petits (morphèmes, phonèmes) donne l'impression que l'on peut identifier et classer des items lexicaux divers et disparates. Ce classement permettrait alors leur transfert à d'autres contextes. Or, cette approche taxonomique qui s'appuie sur une capacité élargie d'assemblage de morphèmes ne répond pas à la spécificité des items lexicaux. Le travail d'analyse et de conceptualisation qui vise à structurer un savoir lexical et à le rendre transférable, pour qu'il devienne savoir-faire en L2, s'appuierait, en fait, davantage sur l'observation de corpus langagiers au sens large, où l'apprenant repère des éléments de régularité (sémantisme fédérateur au sein d'une famille de mots, métaphore, colligation et allitération, etc.) au-delà des variations. Ces éléments de régularité issus de la capacité de l'apprenant à établir des analogies entre plusieurs items permettent une structuration progressive de son lexique interne. La notion de règle par rapport au lexique et la possibilité de généraliser des singularités s'ancrent alors dans l'observation de récurrences formelles et sémantiques en lien avec une diversité de contextes.

Nous allons évoquer aux points suivants des éléments significatifs dans le parcours d'apprentissage des sujets : l'environnement classe, les séjours linguistiques et les supports de travail (manuels, ouvrages de référence), qui sont susceptibles d'influer sur le travail de conceptualisation de la L2 et de façonner leurs représentations métalinguistiques.

4.3. Environnement pour conceptualiser la L2 : milieu guidé vs séjours linguistiques ?

Certains chercheurs ont cerné l'existence d'un « anglais scolaire » qui va au-delà du *Classroom English* dont le contenu fonctionnel est déterminé par l'environnement classe : *Can you erase the board, please ? Can you switch off the lights ?*, etc. Cet « anglais scolaire » va aussi au-delà du problème, évoqué par Nation, de la fréquence abusive de certains items en milieu guidé par rapport à un environnement linguistique naturel, qui donne lieu à un usage parfois incongru de la L2. Pour aller plus loin dans notre analyse, nous citerons Dewaele :

Classroom input was found to affect the development of learners' vocabulary in subtle ways. Damen (1984) noticed that learners in English as a second language programmes learn more vocabulary having positive connotations and belonging to higher registers. As a consequence they often lack the means to express negative feelings (including colloquial expressions and swearwords).¹⁶⁶

¹⁶⁶ Dewaele, J.-M. (2004). "Individual differences in the use of colloquial vocabulary: The effects of sociobiographical and psychological factors" in P. Bogaards and B. Laufer (éds), 131.

Cette citation pourrait être le point de départ d'un projet de recherche à part entière : la nature et les caractéristiques de la L2 véhiculée dans les manuels et supports pédagogiques en collège et en lycée. La représentation des registres familiers pourrait notamment y être abordée. Nous nous contenterons pour l'heure d'esquisser une analyse des caractéristiques de l'« anglais scolaire ». Ces caractéristiques recouvrent des aspects subtils qui passent souvent inaperçus tels que le contenu sémantique d'un item lexical en L2, déterminé par l'environnement de la classe. Cette détermination sémantique revêt alors une hiérarchisation particulière des acceptions qui installe un décalage entre l'usage qu'a l'apprenant de l'item et l'usage qu'en a le locuteur natif. Cet écart passe généralement inaperçu tant que l'apprenant reste en milieu guidé. Il est, par ailleurs, perceptible dans la confection des dictionnaires bilingues qui proposent un agencement des acceptions de certains items en L2 différent de celui des dictionnaires monolingues en L2. A titre d'exemple, nous citerons le substantif *stage* dont la première acception dans le *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners*, en page 1389, est définie en ces termes : *a particular point in time during a process or set of events : The negotiations had reached a delicate stage*. Dans le *Robert & Collins*, en page 2028, nous lisons en guise de première acception la définition suivante : « N1 (*Theat = place*) scène f • the ~ (= *profession*) le théâtre. » Nous pouvons également effectuer le même rapprochement pour le substantif *board* dont la première acception dans le *Macmillan English Dictionary*, en page 141, est *a long thin flat piece of wood, used especially for making floors and other parts of buildings*. Cette acception prioritaire peut être rapprochée de la représentation ou de l'image intérieure qu'a l'apprenant en classe de (*black*)*board* ou (*white*)*board*. Cette représentation ne lui permet pas d'appréhender sereinement la première acception, ni même la seconde acception de *board* : *a flat wide surface such as a NOTICEBOARD or BLACKBOARD placed upright and used for showing information*. Ainsi, l'anglais scolaire correspondrait à une variété d'anglais déficiente dont s'accommode l'apprenant du fait qu'elle émane de modèles pour l'enseignement de la L2 (manuels scolaires et enseignant). Cette variété d'anglais peut être notamment à l'origine de représentations lexicales incomplètes que l'apprenant a, par la suite, l'obligation de réviser. Compte tenu de ces déterminations sémantiques particulières issues de l'environnement scolaire, il est aisé d'envisager que, lorsque l'apprenant sort de l'institution scolaire, il ait recours au « *semantic restructuring process* » évoqué au point 1.2.1 de notre exposé, qui correspondrait à une opération de révision de la portée conceptuelle du mot appris en L2 afin d'effectuer une mise en phase de ce mot avec les catégories conceptuelles qu'en ont les locuteurs natifs de sa L2. En d'autres termes, lorsqu'il est amené à réviser la portée conceptuelle d'un item lexical en L2, l'apprenant doit associer cet item à un contexte extralinguistique élargi et procéder le plus souvent à l'étiquetage de ce nouvel environnement par tâtonnements. Le locuteur natif reste donc implicitement le modèle qui

impose d'aller au-delà d'une pratique de classe dont l'objectif en L2 est que l'élève soit compris de ses camarades et de l'enseignant. L'institution scolaire n'aiderait pas, dans ces conditions, l'apprenant à développer certaines compétences, notamment la compétence socio-pragmatique. Cette insuffisance pourrait incidemment générer une inquiétude pour les élèves. Citons Dewaele :

There might therefore be both a real, and a self-perceived, lack of sociopragmatic competence in the second language. While the real lack of competence is a matter of developing skills in the IL, the perceived lack depends much more on the personality of the learner.¹⁶⁷

L'apprenant serait démuné en phase d'échange interactif avec un locuteur natif, car il ne disposerait pas de certains réflexes conversationnels tels que les *gapfillers* au moyen desquels il se donne du temps pour enchaîner son propos ou tels que les *conversational gambits*, amorces qui lancent ou relancent une conversation. Il ne disposerait pas, non plus, de la capacité de nuancer ou d'atténuer son propos en fonction du locuteur en présence (*hedging* en L2).

Il y va, par conséquent, du sentiment d'appartenance ou non de l'apprenant à la communauté linguistique de la L2 et de son image d'elle. Ces propos confirment des observations antérieures émises par une série de chercheurs tels que Nesselhauf :

(...) prefabricated units serve to indicate membership of a certain linguistic group; they fulfil 'the desire to sound [and write] like others' (Wray 2002 : 75, cf. also Pawley & Syder : 183)¹⁶⁸

L'anglais scolaire ne préparerait pas, ou peu, l'apprenant à évoluer dans un milieu non guidé et se distinguerait fortement de l'anglais avec lequel il est en contact lors d'un séjour dans un pays anglophone. Il convient cependant de rester prudent quant aux bénéfices que sont susceptibles d'apporter les séjours linguistiques. En prenant l'acquisition des collocations comme critère de mesure, des chercheurs tels que Nesselhauf ont constaté un hiatus entre, d'une part, l'« *input* » (le langage reçu) et, d'autre part, l'« *intake* » (ou « *input* distillé ou assimilé ») lors de séjours linguistiques prolongés :

The length of a learner's exposure to English in English-speaking countries was shown to probably have a slight effect on collocational accuracy, whereas the number of years a learner had undergone classroom teaching was shown to have no effect. Collocations therefore do not seem to be taught in a way that leads to their acquisition, and mere exposure only helps to improve collocational performance to a slight degree.¹⁶⁹

Nesselhauf met donc en avant les bénéfices tout à fait modérés des séjours linguistiques prolongés pour mettre en oeuvre « *the idiom principle* » ou le principe d'utilisation

¹⁶⁷ Dewaele, J.-M. (2004). *Ibid.*, 131.

¹⁶⁸ Nesselhauf, N. (2005). *Collocations in a Learner Corpus*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, 2.

¹⁶⁹ *Ibid.*, 237-238.

idiomatique de la L2. L'hypothèse que nous émettons à ce stade de notre étude pour expliquer ces tendances contradictoires, sans anticiper l'analyse des questionnaires et des entretiens avec les apprenants et la réflexion didactique proposée en postface, souligne le fait que les collocations, en amont, ne font pas l'objet d'un enseignement spécifique, ni l'objet d'une attention particulière aux formes. L'expression « *classroom teaching* » est trop vague pour que l'on puisse cerner la nature du guidage évoqué mais selon Nesselhauf, l'apprenant est rarement entraîné à repérer l'occurrence des collocations ou des expressions figées qui ne sauraient être seulement assimilées à des idiomes. L'absence de cette catégorie métalinguistique conditionnerait donc une partie de la relation qu'entretient l'apprenant à la L2 en milieu non guidé.

4.4. Représentations métalinguistiques et métalangue : observation de manuels

A la suite de ces remarques, nous allons tenter de voir si les manuels sont la source de la métalangue que les apprenants emploient. Dans quelle mesure les manuels scolaires en L2 encouragent-ils la conduite d'une activité métalinguistique par rapport à la L2 et suscitent-ils des verbalisations métalinguistiques chez l'apprenant ? A propos de *Live 6*, Chini constate que :

(la) logique (des démarches) sous-jacente reste implicite et aucun terme technique n'est utilisé. Ce n'est qu'au dernier chapitre du manuel de 5^e que la démarche devient plus réflexive.¹⁷⁰

La métalangue devient plus prégnante à mesure que les apprenants avancent dans leur cursus d'étude et que leur âge permet un travail de conceptualisation et d'abstraction plus important. L'observation de Lightbown et Spada à ce sujet indique bien que les apprenants plus âgés, indépendamment de leurs tendances cognitives et de leur profil scolaire, ont recours plus fréquemment à l'analyse et à la conceptualisation pour accroître leurs connaissances et compétences en L2 :

It has been suggested that older learners draw on their problem solving and metalinguistic abilities precisely because they can no longer access the innate language acquisition ability they had as young children.¹⁷¹

Nous avons examiné le résultat de cette évolution au niveau de la classe de terminale en choisissant trois générations de manuels d'anglais publiés, sur 7 ans, par le même éditeur, Nathan, avec une équipe d'auteurs composée d'un noyau stable de trois personnes : *Your Way* (1999), *Broadways* (2003) et *Bridges* (2007) ; ces manuels ont obtenu un certain

¹⁷⁰ Chini, D. (2005). « Entre savoirs déclaratifs et stratégies procédurales : le lexique dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais » in F. Grossmann, M.-A. Paveau et G. Petit (éds), 111.

¹⁷¹ Lightbown, M. P. and Spada, N. (2006). *Ibid.*, 31.

succès auprès des enseignants à chacune de leurs parutions. On constate que l'approche du lexique évolue sensiblement à chaque parution de manuel.

Dans la partie commune aux 3 méthodes nommée *Précis grammatical*, située en fin de manuel, les auteurs présentent des faits linguistiques qui relèvent du lexique. L'exemple le plus frappant dans ce domaine concerne la présentation des verbes qui reste exclusivement grammaticale : les termes *prepositions* et *particules adverbiales* servent à introduire *verbes prépositionnels* et *verbes à particule*, ces derniers sont suivis par les termes : *infinitif*, *gérondif*, *base verbale*, etc. Cette présentation reste quasiment inchangée sur les 7 ans. La métalangue qui circonscrit les verbes est donc empreinte d'un maximum de termes grammaticaux notamment syntaxiques, au moyen desquels les verbes sont, essentiellement, définis par rapport à leur agencement dans le discours.

Nous retrouvons une présentation assez constante de ce qui compose *le groupe nominal*, terminologie absente de *Bridges*. La question du nom est toujours abordée, en premier lieu, par rapport au déterminant sous l'angle de la dénombrabilité : absence de l'article *a* avec les indéénombrables et fragmentation de ces derniers, article zéro pour les noms propres. Il est cependant à noter une variation importante concernant les noms composés entre *Your Way* et les deux manuels qui suivent : la relation entre le premier et le deuxième élément du mot composé est traitée différemment selon ces trois générations de manuel. Dans le manuel de 1999, les auteurs utilisent l'anglais à la fois comme métalangue et comme objet d'étude pour décrire cette relation *What ? What is it for ?* Autrement dit, la L2 et la métalangue sont confondues pour indiquer le sens de la relation. Dans les deux autres manuels le sens de la relation est présenté en français de façon plus affinée (12 relations contre 8) et plus systématique : nom + nom et nom + forme verbale, catégorisation absente de *Your Way*. La métalangue reste descriptive. A travers cet exemple concret, on perçoit un approfondissement progressif de l'étude de certains aspects du lexique avec une métalangue limitée au minimum.

Nous allons, pour chaque manuel, examiner la mise en œuvre du lexique au sein d'une unité et voir si la métalangue mentionnée dans le *précis grammatical* est intégrée aux unités. Le lexique est essentiellement abordé en deux phases consécutives, d'une part, une élucidation lexicale destinée à la compréhension d'un extrait d'œuvre et, d'autre part, un commentaire de celui-ci.

Dans la partie élucidation lexicale de *Your Way*, intitulée *Words and meaning*, qui ne renvoie pas systématiquement au cahier d'exercices comme dans les méthodes ultérieures (annexe 5.A), on observe un exercice d'inférence de la langue L2 vers la langue L1, où l'apprenant

doit sélectionner parmi un nombre variable d'items proposés (de 3 à 5) celui dont le sens correspond au contexte évoqué. Dans ce type d'exercice, on constate l'absence de métalangue ; seule une correspondance implicite nom-nom, verbe-verbe, adjectif-adjectif, etc., est établie entre les deux langues. Dans l'exercice suivant, les auteurs sont soucieux d'assurer le lien entre les deux langues dans le sens inverse, de la L1 vers la L2. A nouveau la correspondance entre les items de la L1 et de la L2 est implicite. De façon générale, les auteurs reconnaissent la nécessité d'intégrer dans la conception de leurs manuels une approche contrastive qui s'accompagne, pour le lexique, d'une métalangue minimale.

La partie commentaire intitulée *Help yourself !*, composée d'une réserve d'items lexicaux divisée en trois parties en fonction de leur catégorie grammaticale (*nouns, adj. et verbs*) donne les moyens aux élèves de s'exprimer par rapport à l'extrait étudié. Concernant l'énumération des substantifs motivée par une même thématique (l'exil par exemple), elle s'effectue de façon linéaire et laisse à penser que leur sémantisme est équivalent. Dans le cas d'écart de sens important entre items énumérés, le sémantisme d'un item est élucidé par une traduction, qui indique le recours non-équivoque à une approche contrastive. Les relations de sens entre items sont essentiellement indiquées par les signes « = » dans le cas de synonymie et « ≠ » dans le cas d'homonymie. Concernant les verbes, on note que des précisions sont apportées quant à leurs complémentations de façon épisodique (*fear sb might V, succeed (in V-ing)* par exemple). Ce type de liste, qui a pour objectif de donner à l'apprenant les moyens de commenter un texte, présente à notre avis un inconvénient non négligeable : des présupposés d'analyse forts dans le traitement du texte que l'apprenant ignore. Ces présupposés d'analyse inconnus de l'apprenant, qui dictent l'ordre d'apparition des items, rendent cette réserve de lexique difficilement lisible et accessible. Cet état de fait accentue l'implicite du support, déjà induit par une métalangue minimaliste.

Par cet examen de la partie élucidation lexicale et commentaire, on s'aperçoit que la métalangue est essentiellement réservée aux pages de référence et n'intervient pas dans le déroulement d'une leçon tel que le proposent les auteurs. On remarque aussi l'absence de contenu phonologique (réalisation de phonèmes ou accent de mot) dans la présentation du lexique. Cette absence ne saurait manquer de gêner l'appropriation du lexique à l'oral (en compréhension et production). On note aussi la quasi-absence de collocations, un seul exemple proposé : *fulfil (a dream)*.

Dans *Broadways* et *Bridges*, on constate des changements au sein de ce cadre, qui se traduisent par des ajouts progressifs. Dans *Bridges* (voir annexe 5.B), les documents iconographiques en début d'unité sont systématiquement accompagnés de *Keywords* qui constituent le lexique essentiel de la thématique évoquée dans l'unité ainsi que d'une

Toolbox pour commenter les documents présentés. Cette *Toolbox*, équivalent du *Help yourself!* dans *Your Way*, est toujours composée de façon tripartite, avec, cependant, une modification de la rubrique pour les formes verbales qui devient *Verbs & expressions*. A travers cet élargissement terminologique, les auteurs manifestent leur souci de prendre en compte, dans les formes verbales, leurs relations syntaxiques étroites, colligations, mais aussi, de façon plus systématique, leurs compléments. On remarque aussi que ces items sont, dans leur très grande majorité, accompagnés d'une aide phonologique (accent de mot, transcription phonétique). Cet apport phonologique, absent de *Your Way*, est présent dans *Broadways* sous la rubrique *Phonologie*, abordée au point 3 de la leçon (annexe 5.C), où sont travaillés, selon les unités, la réalisation de phonèmes, l'accent de mot des transcriptions phonétiques, les liaisons, etc. Du fait de sa situation dans le déroulement de la séquence, il semble que ce travail constitue une phase de consolidation et de retour dans l'apprentissage du lexique, où les apprenants, après avoir employé les items, sont amenés à analyser leurs caractéristiques phonologiques. La métalangue ne comporte pas de termes techniques, si ce n'est du point de vue de l'apprenant le terme *Phonologie*. On voit que, dans *Bridges*, ce terme n'est pas repris et devient *Savoir prononcer*, une compétence à acquérir par l'apprenant présentée de façon moins abstraite (annexe 5.D). Le travail de repérage de l'accent de mot et de l'intonation, de la présence de formes réduites et pleines, d'articulation des phonèmes, etc., est suivi en fin d'activité d'une écoute qui amène l'apprenant à vérifier et à comparer ses propres productions avec un enregistrement oral. Sans qu'il y ait une rubrique *Savoir entendre* ou *écouter*, c'est par le biais d'une approche contrastive entre sa L1 et la L2 que l'apprenant est entraîné à reconnaître en compréhension orale les items travaillés dans l'unité.

Dans *Broadways* et *Bridges*, on note respectivement l'ajout d'une nouvelle rubrique : *Enrichissez votre vocabulaire* (annexe 5.C) et *Enrichir son lexique* (annexe 5.E) dont la portée et le statut varient selon les manuels. Dans *Broadways*, la rubrique figure au point 4 de la leçon avec un renvoi à la fin du cahier d'exercices de l'élève où sont regroupés tous les exercices de chaque unité. Il y a régulièrement deux renvois par unité (soit dix-huit renvois au cahier de l'élève). Dans *Bridges*, cette rubrique est abordée au sein même de la leçon sur une page intitulée *Pratique de la langue* où figurent à la fois *Pratiquer la grammaire* et *Enrichir son lexique*. Pourquoi les auteurs ont-ils choisi de remplacer « vocabulaire » par « lexique » et que signifie la modification du déterminant (« votre »/« son ») ? On note, par contre, le maintien du verbe « enrichir » dont les implications ne sont pas moindres en termes de représentations du lexique par les auteurs des deux méthodes. « Enrichir » fait allusion à un cumul d'objets précieux, dans le cas présent des vocables, sans indiquer comment pratiquer ce savoir en compréhension et en production. Pourquoi les auteurs n'ont-

ils pas baptisé leur rubrique « pratiquer le lexique » ? Cette formulation semble à première vue incongrue, mais sa portée non négligeable indique le souci de mettre en œuvre un savoir-faire du lexique en compréhension et en production par la création de réseaux, où les mots entretiennent entre eux de multiples relations afin d'être disponibles et mobilisables par l'apprenant, quand ce dernier en ressent le besoin. On note dans les deux manuels que les apprenants n'ont pas l'occasion de réemployer dans un contexte, même restreint, les items lexicaux étudiés. Le recours au contexte ne sert essentiellement qu'à l'inférence du sens de mots inconnus ou du sens inconnu de mots déjà vus. On remarque, en effet, un manque récurrent d'exercices de réemploi du lexique. L'ajout de *Ten words to remember* dans le fichier de l'élève de *Bridges* (annexe 5.F) ne peut pas donner lieu à un réemploi spontané des items sans une phase d'entraînement préalable pour permettre le passage d'un savoir en liste à un savoir-faire en contexte. On décèle seulement trois occasions, aux pages 58, 82 et 98 du manuel *Bridges*, de réemploi en contexte très restreint des items étudiés (annexe 5.G). Dans le premier cas, page 58, il s'agit de 7 phrases à compléter par un verbe en fonction de la définition qui en est proposée, dans le second, il s'agit d'achever la deuxième partie de 4 ou 5 énoncés en fonction d'une sélection d'items.

Cette nouvelle mise en page atteste, toutefois, d'une volonté d'un traitement plus approfondi et plus équilibré du lexique dans la démarche. Sans s'interpénétrer, grammaire et lexique y sont concomitants et placés quasiment sur le même niveau, ce qui n'était pas le cas dans *Broadways* qui réservait une page entière à la grammaire (annexe 5.H). Il y a seize points abordés dans *Bridges* contre dix-huit dans le précédent manuel. Si, d'un point de vue quantitatif, le traitement du lexique semble équivalent dans les deux manuels, nous allons voir si le traitement est équivalent d'un point de vue qualitatif, en prenant un exemple situé au début de chacun des manuels, *Noms et adjectifs de nationalité*, (annexe 5.I). Dans les deux manuels figure la même typologie d'exercices, celle du tableau, pour obtenir un classement en pays/continent, adjectif et nom. Dans *Bridges*, on observe cependant un affinement de la dernière catégorie avec une division supplémentaire : *nom (singulier)*, *nom (pluriel)* qui met en avant des variations du type : *a British man, a Briton*. Dans la dernière génération de manuels, on note aussi la volonté d'un élargissement dans le traitement des items par l'ajout quasi systématique d'un exercice de traduction de la L1 vers la L2 et inversement. Cet approfondissement du traitement du lexique ne s'accompagne pas d'une métalangue plus sophistiquée. Au contraire, cette métalangue est simplifiée : le terme « générique » pour la catégorie « Nom » dans *Broadways*, qui pouvait paraître abstrait à l'apprenant, a été retiré. Nous pouvons incidemment nous demander quels liens les auteurs du manuel établissent entre traduction et apprentissage du lexique. Cet accroissement de la traduction est *a priori* imputable à la préparation à l'examen du baccalauréat. Pour les élèves

de terminale L, la nécessité de s'entraîner à la traduction est impérieuse au vu de l'enjeu que représente celle-ci notée à l'épreuve sur 6/20. Pour les élèves de terminale S et ES, la traduction tend aussi à revenir, comme en atteste l'épreuve de 2007 en France métropolitaine. Au-delà de la préparation à l'examen quelles sont les raisons qui expliquent le recours grandissant à la traduction à partir de la classe de seconde ? Face à l'afflux de lexique dans les manuels en raison de l'usage de documents authentiques et du traitement de thématiques de plus en plus variées, la traduction reste un moyen économique et rapide d'élucidation du lexique ; cette démarche comporte cependant sur le plan cognitif des inconvénients substantiels auxquels nous avons déjà fait allusion au point 1.2.3. L'apprenant encourt, en effet, le risque d'établir des correspondances approximatives entre L1 et L2 qui ne prennent pas en compte les pratiques culturelles qui se rattachent spécifiquement à l'objet concerné. Autrement dit, il associe le signifiant de la L1 à celui de la L2 sans créer un nouveau concept ou signifié. Comme nous l'avons déjà vu, cette association est problématique dans la mesure où les signifiés des deux langues ne recouvrent pas nécessairement les mêmes réalités et, donc, ne se recoupent pas nécessairement. Par conséquent, la traduction ne favorise pas la création de réseaux qui mettent en relation les items lexicaux entre eux au sein de la L2, qu'il s'agisse de réseaux de sens, de réseaux collocationnels, etc. Nation cite Lado, Baldwin and Lobo ainsi que Mishima dont les travaux de recherche à la fin des années 60 sont axés sur l'impact cognitif du recours à la traduction :

In the initial stages of learning of a new word, a translation will be more meaningful because it will have many more associations for the learner than will a known synonym in the foreign language.¹⁷²

Ces derniers préconisent par défaut l'usage de la traduction dans les premières années d'apprentissage. Cette démarche cherche à prendre en compte le développement de réseaux lexicaux en L2 qui, initialement subordonnés à la L1, acquièrent à mesure de l'apprentissage une autonomie caractérisée par des relations L2-L2 plus fréquentes. Les ajouts ou apports pédagogiques dans *Bridges* n'ont *a priori* pas tous une portée positive dans le traitement du lexique mais ils intègrent, par ailleurs, une approche contrastive explicite qui tient compte des besoins de l'apprenant : le recours inévitable au système préalable et les exigences de l'examen final.

Au sein d'une même étude des verbes de mouvement et des façons de regarder, où est abordée la question des hyponymes et hyperonymes, on note dans *Bridges* un traitement plus approprié de cette relation : dans les définitions données de *glance*, *glare*, *peer*, etc. on

¹⁷² Nation, I.S.P. (1982). "Beginning to learn foreign vocabulary: A review of the research" in *RELC Journal*, Sage Publications, (Vol. 13 n° 1), 21.

constate la récurrence de l'hyperonyme *look* employé avec des adverbes ou compléments circonstanciels que tous les élèves connaissent, ce qui n'est pas le cas dans *Broadways*, où, pour définir *grasp*, est mentionné *grip* en tête de définition. En dépit de consonnes initiale et finale similaires, peu d'élèves font le rapprochement entre ces items ; la démarche revient donc à expliquer un mot inconnu par un autre mot inconnu.

Malgré quelques améliorations dans *Bridges*, on voit globalement que le traitement plus approfondi du lexique sur une génération de manuels ne s'accompagne pas d'une métalangue plus sophistiquée ou plus abondante. Ce qui apparaît clairement comme lexique dans le corps du manuel est englobé dans le *Précis grammatical*. Cet état de fait peut résulter de plusieurs facteurs : agencement par défaut et plus commode des pages de référence en fin de manuel ou bien choix délibéré des auteurs qui reconnaissent l'interdépendance lexique-grammaire que nous avons évoquée longuement au point 2.4 de notre exposé.

En dernier lieu, bien que nous constatons une réhabilitation du lexique dans les démarches d'enseignement qu'ils proposent en L2, nous sentons chez les auteurs une indécision quant au recours à une métalangue ou terminologie métalinguistique énoncée clairement pour mettre en place un savoir lexical en L2. Le rôle que joue l'approche contrastive proposée dans les unités n'est pas, non plus, explicité. Les auteurs se trouvent-ils confrontés, sans les avoir objectivées, à une difficulté et une contradiction formulées en ces termes par Trévisé :

(...) la contradiction qui consiste à aborder à la fois l'anglais comme système linguistique, autonome donc, mais aussi comme système cible, nécessairement appréhendé par rapport à un système source, nécessairement autre dans ses organisations.¹⁷³

Nous constatons par exemple, dans *Bridges*, l'absence de catégories métalinguistiques du type « collocations ». L'amplitude collocationnelle d'un item lexical est un phénomène linguistique qui relève de l'intuition chez le locuteur natif : celui-ci n'aurait pas besoin de conceptualiser et de catégoriser le phénomène pour le mettre en œuvre ; or ce n'est pas le cas pour l'apprenant qui a besoin, pour ainsi dire, de béquilles conceptuelles qui soutiennent sa pratique en L2. Nous retrouvons cette ambiguïté chez les chercheurs tels que Nation dont nous avons précédemment proposé la grille d'analyse. Cette grille recense de façon assez méthodique et commode les différents niveaux de savoir d'une unité lexicale mais compte tenu de son orientation descriptive en termes de savoirs à atteindre elle ne dégage pas les caractéristiques distinctives des processus d'apprentissage de la L2 par rapport à l'acquisition de la L1. Autrement dit, en dépit de ses intentions déclarées, cette grille ne met pas en avant ce qui constitue les spécificités de l'apprentissage du lexique en

¹⁷³ Trévisé, A. (2009). *Ibid.*, 113.

L2 par rapport à la L1 et ne prend pas en compte le rôle de filtre que joue la L1 en tant que système linguistique préalable. La raison la plus plausible pour expliquer cet état de fait tiendrait à la situation de Nation : il s'adresse à une communauté élargie d'enseignants (locuteurs natifs et non-natifs) et à des apprenants en L2 et en langue étrangère, dont le dénominateur commun reste la pratique de l'anglais. Il ne peut donc pas introduire de démarche contrastive spécifique qui permette à la communauté d'enseignants et d'apprenants en France de repérer les divergences et convergences entre le français et l'anglais. Par contre, on peut envisager que ce recensement donne lieu à une spécificité en termes d'apprentissage d'une L2, car l'apprenant peut être amené à réfléchir sur ces différents niveaux de connaissance, démarche qui ne lui a pas été nécessaire pour l'acquisition de sa L1. Il est ainsi susceptible d'exercer une activité métalinguistique au moyen de laquelle il objective la portée et la nécessité de ces niveaux de connaissance pour parvenir à une exactitude (« *accuracy* ») dans sa pratique de la L2.

4.5. Représentations métalinguistiques et dictionnaires

Comme nous le verrons plus loin, le dictionnaire occupe une place privilégiée dans les représentations des apprenants pour l'apprentissage du lexique en L2 ; ces derniers l'assimilent à une source de savoir susceptible de répondre à leurs besoins langagiers, notamment lorsqu'ils partent en voyage dans un pays anglophone. Cossette décrit la raison qui peut motiver ces représentations :

Les dictionnaires sont les témoins [d'une] démarche collective : il leur est possible de présenter un inventaire lexical qui se veut complet et fini précisément parce qu'ils ne retiennent dans leur nomenclature que les mots ayant passé avec succès l'étape de la validation collective.¹⁷⁴

Cossette parle de dictionnaires en L1 dont l'utilisation est censée donner accès à la langue comme produit social pour, notamment, affiner le sémantisme d'items et parvenir à un savoir dire et un pouvoir dire. L'apprenant tendrait à transférer cette représentation du dictionnaire en L1 à la L2, alors qu'il a, en fait, recours à un autre type de dictionnaire, le dictionnaire bilingue. Dans une étude quantitative parue sous le titre « Vocabulary learning strategies »¹⁷⁵, Schmitt a remis un questionnaire anonyme à 600 étudiants japonais qui étudiaient l'anglais en tant que langue étrangère à différents niveaux du cursus : collège, lycée, université et formation continue. Cette enquête présentait deux axes majeurs, d'une part, la stratégie effectivement utilisée par les étudiants et, d'autre part, la stratégie jugée la plus utile, regroupées dans une catégorie plus large *DET* ou *Determination Strategies*. Dans les deux cas, les résultats sont sans ambiguïté :

¹⁷⁴ Cossette, A. (1994). *La richesse lexicale et sa mesure*, Paris, H. Champion, 9.

¹⁷⁵ Schmitt, N. and McCarthy, M. (éds) (1997). *Ibid.*, 207.

	Use %	Helpful %
DET Bilingual dictionary:	85	95
DET Monolingual dictionary:	35	77

L'étude ne révèle pas de relation de cause à effet particulière entre l'avancement des étudiants dans leur cursus d'étude et l'utilisation d'un type spécifique de dictionnaire. Mais ces statistiques confirment le recours très largement majoritaire au dictionnaire bilingue. Les questionnaires devraient nous aider à cerner les représentations qui accompagnent ce type de dictionnaire et à répondre à la question : quels crédit et degré de fiabilité l'apprenant associe-t-il au dictionnaire bilingue ? Les questionnaires devraient aussi nous aider à savoir dans quelle mesure l'apprenant perçoit la prise en compte de l'évolution des faits linguistiques dans les dictionnaires.

L'évolution de ces faits linguistiques amène, par ailleurs, les concepteurs de dictionnaires à repenser l'organisation interne de ces ouvrages et à diversifier les données qui y sont incluses pour répondre aux besoins d'apprentissage des utilisateurs. Dans certains dictionnaires bilingues, la mention de symboles est censée indiquer une mise en garde par rapport à une catégorie de registre. Dans certains cas, on remarque un nombre variable d'astérisques selon le degré de familiarité de la langue employée. Dans d'autres, les concepteurs ont utilisé des petits ronds qui vont du blanc au noir comme indicateurs de niveau de langue (du familier, populaire au vulgaire ou tabou). A titre de comparaison rapide, certains dictionnaires monolingues pour apprenants ont recours aux métatermes (*informal, spoken, impolite, offensive*). Nous ne savons pas à ce stade dans quelle mesure l'appareillage dans les dictionnaires bilingues sensibilise l'apprenant aux différents registres de la L2. A la différence des métatermes, les symboles permettent *a priori* une lecture immédiate du niveau de langue. On peut aussi réfléchir brièvement aux implications de ces symboles porteurs d'une hiérarchisation des registres : le nombre grandissant d'astérisques et la noirceur du rond sont autant de délimitations d'items en L2 à écarter, une fois que l'apprenant a pris connaissance de leur portée sociolinguistique. De plus, les dictionnaires bilingues, à partir de 40 000 entrées, commencent à proposer des exemples sous forme d'énoncés complets courts qui peuvent s'accompagner d'une indication du contexte dans lequel ils s'emploient. Dans ces conditions, ces dictionnaires amorcent une interface entre savoir et savoir-faire par une proposition de mise en contexte minimale. Ces exemples, qui tendent à être plus courts que ceux dans les dictionnaires monolingues, proposent une charge textuelle minimale, plus aisée à mémoriser et davantage susceptible d'être comprise par le plus grand nombre. Nous verrons si l'apprenant tire parti des exemples pour

développer, à partir d'une mise en contexte, un savoir et une amorce de savoir-faire de l'item.

Dans des sections intitulées « Méthodologie » ou « fiches méthode » certains manuels proposent une démarche pour « utiliser » le dictionnaire. Les cas d'entrées soumis aux élèves pour étude sont tous issus de dictionnaires bilingues. L'objectif principal de la page est de préparer à la recherche d'un item. Le point commun aux étapes préliminaires, qui doivent assurer la sélection du « bon sens » ou de la « bonne traduction » de l'item, consiste à identifier sa catégorie grammaticale (nom, verbe, adjectif, adverbe, etc.). Ce premier repérage, qui doit faciliter la lecture des différents sens proposés, porte sur les abréviations utilisées (N, VT, etc.) et les éléments en gras. Dans *Bridges 2^e* (annexe 6) le repérage des éléments en gras doit amener l'élève à constater la présence éventuelle d'expressions ou de proverbes dans une entrée. En dernier lieu, les auteurs proposent un exercice de traduction ou de mise en équivalence entre L1-L2. Selon les méthodes, cette mise en équivalence L2-L1 et L1-L2 est affinée par un va-et-vient entre les deux parties (français-anglais et anglais-français). Pour aider l'apprenant à percevoir la polysémie d'un item, les auteurs mettent donc en œuvre des démarches qui incitent l'apprenant à parcourir l'ensemble d'une entrée et à pratiquer une mise en équivalence L1-L2 systématique par le recours à une démarche contrastive explicite. Il s'agit pour les auteurs d'aider l'apprenant à surmonter certains obstacles : méconnaissance des symboles et consultation partielle et hâtive des données et à assumer l'importance qu'il accorde dans ses représentations à cet ouvrage de référence. Nous ne savons pas dans quelle mesure les enseignants exploitent ces pages méthodologiques en cours ni dans quelle mesure elles font l'objet d'un travail en autonomie par l'apprenant.

Nous espérons que les questionnaires oraux, qui abordent les représentations générales sur l'apprentissage et ses outils, apportent des éléments de réponse concernant l'utilisation effective des dictionnaires par les apprenants.

4.6. Différences entre activités « métalinguistique » et « épilinguistique » en L1 et en IL et conditions de va-et-vient entre les deux

Quelles sont les différences essentielles entre les activités « métalinguistique » et « épilinguistique » ? Ce dernier terme introduit par Culioli nous indique qu'il existe une forme d'activité langagière qui ne passe pas uniquement par la conscience et que bon nombre d'activités cognitives ont lieu sans que l'auteur de ces activités ait besoin d'assurer une forme de présence mentale ou d'attention délibérée. Nous constatons le fait en situation d'auto-observation, notamment, lorsque nous sentons les progrès accomplis intérieurement

dans la compréhension d'un phénomène, au départ, obscur ou dans la résolution d'un problème. Ces évolutions internes nécessitent souvent un temps de latence, un mûrissement pendant lequel nos savoirs (les données prélevées par nos perceptions sensorielles et concepts) se restructurent, s'ajustent dans leur contact à la réalité extérieure, sans que ces ajustements aient traversé notre champ de conscience. Gombert définit les activités épilinguistiques en L1 en ces termes :

(...) comportements précocement avérés qui s'apparentent aux comportements métalinguistiques mais ne sont pas (...) pas contrôlés consciemment par le sujet. Il s'agit en fait de manifestations explicites, dans les comportements des sujets, d'une maîtrise fonctionnelle de règles d'organisation ou d'usage de la langue.¹⁷⁶

Selon cette définition, les activités épilinguistiques ne sont soumises à aucune gestion consciente et se manifestent directement et spontanément dans les actions des sujets. Nous remarquons à cet égard que, même dans le cas où l'apprenant dispose d'un savoir lexical lacunaire, le phénomène d'« intuition » intervient en phase de réception : il sait « directement » ce qui correspond le mieux à son intention de signifier dans le cas de reformulations proposées par l'enseignant ou un camarade, ce qui nous amène à examiner les liens possibles entre intuition et épilinguistique. Pour définir l'intuition simplement, cette faculté semble être un mode de (re)connaissance immédiat ne faisant pas appel à la raison ou à un mode de raisonnement conscient, et se traduit par le sentiment inexplicé et immédiat de vérité ou de fausseté de telle donnée, qu'il soit légitime ou non. En phase de réception, l'apprenant perçoit directement l'objet extérieur (entrée lexicale) et peut confronter cette perception à sa représentation intérieure préexistante de l'objet sans avoir recours à une activité conceptuelle consciente. Nous pourrions nous interroger sur les mécanismes de l'intuition : repose-t-elle chez l'apprenant en L2 sur des souvenirs enfouis dans le non conscient ou le subconscient ? Cette intuition semble appartenir à la fois à la mémoire profonde ou « mémoire sémantique » (par laquelle l'individu stocke sa connaissance du monde) et à la mémoire « épisodique ou autobiographique » (plus individuelle) et synthétiser toutes les informations que nous avons mémorisées. Il semble toutefois qu'il n'y ait pas d'intuition en IL, comme il en existe en L1.

Ce type de savoir implicite et latent est aussi nommé « *procedural knowledge* », défini en ces termes par Lightbown et Spada :

Knowledge that underlies fluent or automatic performance. Also referred to as 'knowledge how' it is contrasted with declarative knowledge.¹⁷⁷

¹⁷⁶ Gombert, J.E. (1990). *Ibid.*, 27.

¹⁷⁷ Lightbown, M. P. and Spada, N. (2006). *Ibid.*, 203.

Il n'est pas question ici de décrire ce que l'apprenant connaît d'un mot ou d'une unité lexicale en particulier mais d'envisager la façon dont il l'utilise. Trévisse introduit, à cet égard, les notions d'automatisme ou d'automatisation qui découlent respectivement de l'absence de contrôle ou d'une gestion consciente et conduisent à une appropriation, voire une maîtrise de la L2. Ce type de connaissance, qui échappe en phase d'acquisition initiale d'une langue ou, plus tard, en phase d'automatisation, à un processus conscient, devient « savoir-faire » caractérisé par un effort cognitif minimal. Ce terme, assez récent dans l'histoire de la langue française (1671), signifie initialement « habileté à réussir ce que l'on entreprend »¹⁷⁸. Cette habileté implique une aisance à réaliser un objectif ; autrement dit, ce savoir-faire peut découler à la fois d'activités épilinguistiques non régies par la conscience (automatisme) et, sous certaines conditions, de processus automatisés, passés au préalable par la conscience. Quelles que soient les sources de ce savoir-faire, il reste difficile à cerner en raison de sa nature même qui échappe au contrôle de l'apprenant. Au vu des différences incontestables qui existent entre « métalinguistique » et « épilinguistique », nous allons examiner les conditions de va-et-vient entre ces deux pans et tenter de cerner comment savoir et savoir-faire interagissent.

Dans le cas de l'apprentissage de la L2, les processus automatisés, issus de savoirs, comme nous l'avons vu, émergent sous l'effet d'un entraînement effectif et deviennent « savoir-faire » exécutés sans l'intervention d'une attention délibérée et consciente, qui ne doit pas être confondue avec une forme de présence vigilante qui préside à l'exécution de l'activité. Nous assistons, là, à un passage des savoirs aux savoir-faire caractérisés par un processus d'automatisation. Cependant, à la différence des activités épilinguistiques, les processus automatisés peuvent toujours cesser en cas d'obstacle et remonter à la conscience pour devenir, de nouveau, des processus conscients d'apprentissage entraînant éventuellement une révision des savoirs. Pour l'apprenant, il s'agit d'une activité consciente d'autocorrection par laquelle il reconnaît la mémorisation de savoirs erronés par rapport à une norme, la norme scolaire ou plus directement la norme incarnée par le locuteur natif. Nous avons vu, par exemple, le cas où l'apprenant doit opérer un ajustement sémantique, « *the semantic restructuring process* », qui correspond à une opération de révision de la portée conceptuelle du mot appris en L2 afin d'effectuer une mise en phase de ce mot avec les catégories conceptuelles qu'en ont les locuteurs natifs de sa L2. Mais comme nous l'avons déjà souligné, cette mise en phase exige un certain temps et peut ne pas avoir lieu en raison, notamment, de la fixité de nos représentations. C'est ce qu'évoque de façon extrême dans un autre domaine Van Lier :

¹⁷⁸ Le Robert, *dictionnaire historique de la langue française* (1992). *Ibid.*, 1888.

To use an analogy made by Vygotsky, we all know perfectly well that the earth turns around the sun, but this scientific fact is powerless to change the human perception of sunrise and sunset (Kozulin, 1990, p. 89).¹⁷⁹

De façon plus spécifique, en L2, il s'agit de savoirs dont l'apprenant dispose qui ne participent pas à la mise en place d'un savoir-faire et que l'on pourrait qualifier de savoirs « inertes » sous forme de règles, par exemple, connues mais non appliquées. Seul un effort motivé par une volonté ou une attention particulière peut amener un changement de ces représentations erronées ou inertes et dynamiser ces savoirs. Gombert décrit, notamment, le retour à la conscience en L1 en cas de gêne et de difficulté en phase de compréhension et/ou d'expression :

Dans le cas de ces processus automatisés, contrairement à ce qui se passe pour les épiprocessus, un contrôle conscient peut toujours intervenir lorsque le déroulement de l'activité rencontre un obstacle ou si le sujet décide de prêter une attention particulière à la tâche qu'il doit accomplir.¹⁸⁰

Autrement dit, l'automatisation, qui implique un contrôle (conscient) dans les phases initiales d'apprentissage rend parfois possible un retour à la conscience en cas d'obstacle. L'apprenant peut notamment rencontrer un obstacle suite à un écart entre ses activités automatisées et les codes linguistiques de la L2.

Au sein de ce va-et-vient entre automatisation/savoir-faire et conscience/métalinguistique/savoir, on peut se demander si le phénomène de conscientisation suscitée par la nécessité de réduire l'écart évoqué plus haut ou le désir de résoudre un problème amène une modification des processus automatisés ou des savoir-faire établis. Si c'est effectivement le cas, peut-on évaluer cette différence ? Dans un deuxième temps, on peut également se poser la question formulée par Trévisé comme suit :

Et on ne sait pas si l'automatisation de règles conscientes les fait entrer dans le travail épilinguistique global de structuration du système intermédiaire et de test des hypothèses non conscientes.¹⁸¹

La question est, à nos yeux, une vraie question qui s'appuie sur une distinction entre « activités épilinguistiques » et « processus automatisés » et nous amène à réfléchir sur les degrés de conscience qui caractérisent l'apprentissage d'une L2 et leurs synergies.

¹⁷⁹ Van Lier, L. (1994). "Language awareness, contingency, and interaction" in *AILA Review 11*, Université d'Erfurt, 72.

¹⁸⁰ Gombert, J.E. (1990). *Ibid.*, 235.

¹⁸¹ Trévisé, A. (1996). *Ibid.*, 30.

4.7. Stratégies de production et facteurs de mémorisation

Avant d'examiner les degrés de conscience qui participent à la mise en œuvre des processus de production, nous allons voir le lien qui peut exister entre « processus » et « stratégie ». Certains chercheurs tels que Duff tendent à traiter comme équivalents ces deux termes :

In this discussion, *process* and *strategy* will be used interchangeably to refer to a general set of cognitive procedures for searching for, finding and producing L2 forms.¹⁸²

« Processus » et « stratégie » relèvent de l'activité conceptuelle, mais, à notre sens, ces deux termes n'ont pas du tout la même amplitude. « Processus » recouvre tout type d'activité mentale qui inclut le mécanisme fondateur de saisie et d'appropriation par étapes, nommé processus dynamique de perception et de cognition ordinaires avant même l'apparition du langage, décrit précédemment. En rappel, ce processus inclut les opérations de prélèvement effectuées par l'activité conceptuelle, qui permettent d'entamer par la suite un ensemble de généralisations par rapport à notre environnement immédiat. Quant à la réalité que recouvre le terme « stratégie », elle appartient à un sous-ensemble de processus et ne représente pas un élément constitutif et omniprésent de l'activité conceptuelle. Une stratégie, qui implique un degré de conscience et un vouloir faire, utilise les ressources de l'activité conceptuelle de façon variable pour répondre à des besoins spécifiques de communication en L1 ou en L2. Sur le plan étymologique, « stratégie » est issue de la racine grecque STRAT, *stratos*, « armée », d'où *stratègos*, « celui qui conduit l'armée » d'où **stratège** et **stratégie**, et **stratagème**, « tour habile du chef »¹⁸³. Les connotations militaires du terme révèlent ici que l'apprenant est confronté à une situation difficile, parfois de crise, pour surmonter un problème dans son utilisation de la L2. Dans le cadre de notre recherche, la notion de stratégie correspond à celle énoncée par Kasper et Kellerman axée sur la question de problématique et de problème dont la résolution appartient au seul apprenant pendant sa production écrite :

They (the definitions) all conceive of CS (communication strategies) as mental plans implemented by the second language learner in response to an internal signal of an imminent problem, a form of self-help that did not have to engage the interlocutor's support for resolution.¹⁸⁴

En phase de production, le recours à une stratégie implique donc que l'apprenant ait individuellement perçu les limites de son interlangue, et, déploie consciemment une stratégie pour les surmonter dans la mesure où il a la volonté de parvenir à s'exprimer, ou, à

¹⁸² Kasper, G. and Kellerman, E. (éds) (1997). *Ibid.*, 214.

¹⁸³ *Les racines grecques du vocabulaire français* (2004). Cellard, J., Bruxelles, de boeck.duculot, 75.

¹⁸⁴ Kasper, G. and Kellerman, E. (éds) (1997). *Ibid.*, 2.

comprendre ce qui lui est soumis. Autrement dit, le recours à une stratégie a lieu en fonction d'un but précis : neutraliser l'obstacle qui se présente à l'apprenant lorsque son intention de signifier dépasse son pouvoir dire spontané. De nouveau, ce cas de figure ne peut être précisément approché sans disposer des impressions *a posteriori* de l'apprenant sur la qualité de sa prestation. A ce propos, nous rejoignons la position de Kellerman (1997 : 302) qui met en perspective les notions de problème et de conscience en matière de stratégies de communication :

(...) to define compensatory strategies (whether in L1 or L2) in terms of the potential presence of conscious awareness of a problem to be solved ... may artificially distinguish between processes where there is no metacognitive awareness and those where there is ... it would be better to see consciousness and problematicity as epiphenomena, serendipitous by-products of the adult use of compensatory strategies.¹⁸⁵

Nous reconnaissons dans la position de Kellerman le souhait de ne pas installer une dichotomie supplémentaire pour décrire les processus mentaux qui régissent le savoir et le savoir-faire en L2. Il nous apparaît clairement qu'une forme de conscience accompagne cet acte et que certains chercheurs tels que Trévisé parlent volontiers de « degrés de conscience ».

Stratégies en L2 : nature et facteurs déclencheurs

Les facteurs qui déclenchent le recours à des stratégies en L2 naissent des caractéristiques de l'utilisation de la L2 évoquées au point 3.2.5, où l'analyse et le contrôle exercés par le sujet, suppléent à un manque de savoir-faire. Il y a recours à une stratégie lorsque l'apprenant prend conscience d'un manque de savoir-faire spontané, révélé par un obstacle. C'est donc la prise de conscience de l'obstacle et non l'obstacle par lui-même qui amène le recours à une stratégie. Rappelons que ce savoir-faire découle à la fois d'activités épilinguistiques et, sous certaines conditions, de processus automatisés. Autrement dit, les stratégies utilisées par l'apprenant naissent de la difficulté de mettre en œuvre « *the idiom principle* » en L2, à partir duquel la notion de règles qui génèrent la production est moindre, voire quasi inexistante, et où la capacité de mémoire est davantage sollicitée. Ce principe est indissociable d'une approche lexicale de la L2 axée sur les blocs lexicalisés et les automatismes de langue. Ainsi, bon nombre de chercheurs tels que Kasper et Kellerman constatent à l'origine des stratégies de communication des déficiences d'ordre lexical :

Consistent with their concern for the acquisition and use of second *language* knowledge by L2 learners, interlanguage researchers have a prime interest in uncovering the *linguistic* resources activated by L2 learners when their required *linguistic* (L2) knowledge, such as vocabulary, is insufficient to the purpose at hand.¹⁸⁶

¹⁸⁵ *Ibid.*, 302.

¹⁸⁶ *Ibid.*, 10.

Ces déficiences furent diagnostiquées dans une étude publiée en mars 2004, intitulée « Evaluation des compétences en anglais des élèves de 15 ans à 16 ans dans sept pays européens », produite par Bonnet, chargé de mission aux relations européennes et internationales et Levasseur, chef du bureau de l'évaluation des élèves et des étudiants (annexe 7). L'étude donne un aperçu des contenus et modalités de l'évaluation pratiquée. Les conclusions exprimées en pages 4 et 3 du rapport sont sans ambiguïté : « cette comparaison entre sept pays met en évidence un net retard des élèves français dans la maîtrise de l'anglais » pour lequel il est diagnostiqué que « les élèves français n'ont pas de connaissances lexicales étendues ». Dans ces conditions, les stratégies résultent de carences lexicales et du faible recours à des opérations mentales automatisées qui en découle.

Stratégies et mémoire

Nous venons de voir que le recours à une stratégie par l'apprenant résulte la plupart du temps de carences lexicales et de l'insuffisance d'opérations mentales automatiques ou automatisées, qui en découlent. A l'origine de ces carences lexicales ou de l'absence de « connaissances lexicales étendues », on trouve des problèmes de mémoire et de mémorisation. Le recours à une stratégie émerge chez l'apprenant, quand la mémoire fait défaut. Si nous essayons de cerner ce que recouvre le terme « mémorisation », il représente à première vue la mémoire en action, la mémoire en train de se faire ou la mémoire à l'oeuvre. L'étymologie latine de mémoire reste assez succincte : « *memoria* » qui signifie « aptitude à se souvenir » (...). Le mot est dérivé de « *memor* » « qui se souvient », « qui fait se souvenir (...) »¹⁸⁷. La notion de mémoire est donc intrinsèquement liée à celle de souvenir dont l'étymologie est plus porteuse. Nous voyons que « souvenir » provient du latin *sub / venire* qui a donné deux racines 1) *sub / venir* (aux besoins de quelqu'un, lui venir en aide par-dessous) (...) et 2) *sou / venir*, « venir, revenir en dessous »¹⁸⁸. Ces remarques indiquent bien que l'objet de la mémoire est toujours un objet connu et que la mémoire est un facteur mental qui nous permet de garder des éléments « en dessous » de notre activité conceptuelle ordinaire, éléments auxquels nous pouvons faire appel en cas de besoin. Autrement dit, les éléments de notre mémoire sont situés plus ou moins « profondément » dans la partie conceptuelle de notre esprit dont la « remontée » reste variable en fonction de certains facteurs. De façon générale, nous avons recours automatiquement à notre mémoire dans chacun de nos gestes de la vie quotidienne et la fonction de notre mémoire est de nous orienter dans chacune de nos tâches les plus infimes au quotidien. Cette mémoire profonde

¹⁸⁷ *Le Robert, dictionnaire historique de la langue française* (1992). *Ibid.*, 1220.

¹⁸⁸ *Les racines latines du vocabulaire français* (2007). *Ibid.*, 151.

est communément appelée « mémoire sémantique » et correspond au système par lequel l'individu stocke sa connaissance du monde. L'étiquette « sémantique » créée par le Canadien Tulvin en 1972 pourrait s'expliquer par le fait que cette mémoire nous guide, donne une direction, un sens à notre quotidien. Au sein de cette mémoire profonde sur le long terme serait incluse une mémoire « épisodique » ou « autobiographique ». La terminologie « autobiographique » indique que cette mémoire concerne les événements biographiques d'un sujet dont le maintien en mémoire est soumis à des facteurs subjectifs tels que l'oubli, les problèmes d'interférence, les variations de contexte, la tonalité affective, la fréquence, etc. Ces étiquettes sont commodes pour établir des classifications ; nous y ferons référence dans la mesure où elles traitent de la nature des processus et associations qui rendent ou non les termes lexicaux disponibles et accessibles à l'apprenant.

Encodage et disponibilité des items en mémoire

La mémoire représente aussi le fait qu'on n'oublie pas un objet mental. L'oubli d'un objet mental ne signifie pas nécessairement que cet objet soit perdu et échappe définitivement à l'activité conceptuelle. Dans bon nombre de cas, nous pouvons temporairement oublier un objet qui nous revient en mémoire ultérieurement, ce qui signifie que des objets existent et sont potentiellement disponibles en mémoire mais qu'ils ne sont pas accessibles au sujet sur une période de temps donnée. Cohen examine les conditions dans lesquelles se produit ce phénomène en L2 et relaie l'observation de certains psychologues qui visent à rendre compte de l'indisponibilité et de l'inaccessibilité de termes lexicaux :

Several processes and mechanisms are seen as possibly accounting for the forgetting of vocabulary learned in context. The first process has been referred to as 'response competition', whereby all memory associations are intact but one dominates and suppresses the other. In this case the desired association is blocked and thus inaccessible, although it is still available, i.e. not erased from memory. The second process is that of 'associative unlearning' whereby practice on interfering items extinguishes prior associations to the same stimulus.¹⁸⁹

Ces remarques font état d'un réseau d'associations mnésiques sans expliquer pourquoi une association prévaut sur une autre. Ce que l'on constate fréquemment chez l'apprenant, c'est le caractère particulièrement insaisissable de la mémoire dans le traitement du lexique en L2. Parfois certains mots ou locutions restent gravés en mémoire dès le premier abord, d'autres ne cessent de lui échapper après plusieurs rencontres. Le phénomène de fréquence ou effet de familiarité comme garde-fou à la mémoire reste donc à nuancer. Il y aurait d'autres facteurs tels que des empreintes énergétiques subtiles issues de notre hérédité familiale, trans-générationnelle et de l'inconscient collectif qui déterminent le développement

¹⁸⁹ Cohen, D. A. (1986). "Forgetting foreign-language vocabulary" in *Language attrition in progress*, B. Weltens, K. de Bot and T. van Els (éds), Dordrecht, Foris, 143.

de notre corps et esprit à différents niveaux. Ces empreintes agissent directement sur notre faculté de mémorisation en fonction de l'attraction ou de la répulsion que nous ressentons envers les objets qui composent notre relation au monde extérieur. Ce phénomène communément appelé « mémoire sélective » s'applique à l'utilisation de la L1 et à l'apprentissage du lexique en L2. Très souvent, par ailleurs, l'apprenant ne peut pas aller au-delà du constat qu'il se rappelle bien tel mot mais qu'il ne cesse d'oublier tel autre mot ou expression. Les objets de ce processus sélectif par lequel le sujet rejette ou garde en mémoire des items, même lorsque la mémoire qu'il a de l'item est erronée, reste une affaire individuelle. Les psychanalystes montrent que l'oubli est souvent associé à des événements censurés ou ayant une connotation désagréable et, inversement, que la mémorisation est accrue lorsque le sujet vit des événements ayant une connotation positive. Sans établir une dichotomie tranchée, nous constatons, en fait, que l'état émotionnel déterminé par ce mouvement d'attraction ou de répulsion envers les choses influence directement la mémorisation. Ainsi, apprendre est plus facile lorsque l'apprenant est attiré par l'objet d'étude, ce phénomène appelé « motivation » est un facteur qui favorise manifestement la mémoire ; ses mécanismes peuvent être en partie expliqués par les empreintes énergétiques subtiles évoquées au point 1.1.1 de notre exposé, qui constitueraient notre potentiel à la naissance.

Il convient aussi de rappeler que l'objet de mémoire, le lexique en L2, est multidimensionnel et complexe comme l'indique la grille d'analyse de Nation, et que cet objet requiert une attention accrue pour un apprentissage optimum des différents niveaux de cette grille. En effet, selon la complexité de l'item lexical, il est possible que l'apprenant ne mémorise qu'un aspect ou deux aspects de l'item lexical concerné. Chez l'apprenant, la nécessité de produire peut tout particulièrement révéler la mémorisation partielle de l'item lexical. Comme l'écrit Cohen :

Thus, since vocabulary recall is more demanding than recognition, we would expect productive vocabulary ability to be forgotten sooner than receptive ability.¹⁹⁰

Nous reconnaissons la validité de cette observation selon laquelle le fait de produire sollicite davantage la mémoire. Nous ne prenons pas en compte, ici, les éventuelles productions par défaut auxquelles l'apprenant a recours de façon répétée et qui sont le résultat d'un évitement par lequel ce dernier abandonne ou modifie son intention de signifier. Récupérer en mémoire et produire sont des actions dont l'intensité psychique est supérieure au fait de recevoir. Dans le cas de l'écoute ou de la lecture, l'apprenant opère un travail d'inférence à partir de ce qu'il perçoit et reçoit par ses cinq sens. Les objets mentaux, ici items lexicaux,

¹⁹⁰ *Ibid.*, 145-146.

avec lesquels il travaille, existent déjà. Par contre, le fait de produire amène l'apprenant à concevoir et à donner à son intention de signifier une forme sonore et graphique extérieure à lui-même. Dans un premier temps, la conception passerait par l'activation d'associations mnésiques diverses et, dans un deuxième temps, la réalisation sonore et/ou graphique de l'intention de signifier passe par un ensemble de fonctions permettant de nouveaux mouvements, articulation et paroles, gestes de la main et écriture.

Mémoire et motricité : imitation et création

L'acquisition de la L2 et le travail de mémorisation qui l'accompagne passent par une motricité élargie ou modifiée selon l'expérience d'apprentissage, que Chini étaye ici :

(...) la disponibilité à moyen terme des représentations stockées dépend (...) de la qualité de structuration du stockage, qui elle-même est orientée par les caractéristiques de la saisie perceptive, déterminées en amont par la présentation des données et par l'action que l'apprenant est amené à avoir sur elles.¹⁹¹

L'activité langagière et l'accessibilité des items lexicaux chez l'apprenant passent prioritairement par un ancrage corporel : perceptions sensorielles et extériorisation d'opérations mentales, paroles et gestes, au moyen desquels l'apprenant interagit avec son environnement. Autrement dit, l'acquisition de la L2 et le travail de mémorisation qui l'accompagne passent par une motricité spécifique, modifiée par l'expérience d'apprentissage. L'effort de mémorisation, pour devenir effectif, doit donc s'ancrer dans un ensemble de nouveaux modes et lieux articulatoires. Nous citerons à cet égard Seibert, relayée par Ellis, dont les travaux de recherche relativement anciens (1927) ont donné lieu à des observations de bon sens, atemporelles :

She emphasized that learning the novel pronunciation of foreign language words is as much a matter of motor skill as of auditory perceptual memory, that "it is impossible to memorize speech material without articulating it in some form or another," and that this must be practiced "since the golden rule of sensori-motor learning is much repetition" (p. 309).¹⁹²

Seibert n'énonce pas clairement que l'apprentissage de phonèmes et de contours intonatifs nouveaux passe, en fait, pour l'apprenant par un processus d'imitation dont l'objectif plus ou moins officiel est de se rapprocher de la production du locuteur natif. Nous reprenons à cet égard une idée communément admise que Lightbown et Spada résument en ces termes :

Some (second language learners) may find that they benefit from opportunities to imitate samples of the new language, and imitation is clearly important in developing pronunciation and intonation.¹⁹³

¹⁹¹ Chini, D. (2005). *Ibid.*, 114.

¹⁹² Ellis, N. (1996). "Sequencing in SLA: phonological memory, chunking, and points of order" in *Studies in Second Language Acquisition*, 18, Cambridge University Press, 104.

¹⁹³ Lightbown, M. P. and Spada, N. (2006). *Ibid.*, 184.

Il reste que l'imitation ne saurait être une reproduction fidèle de ce qui est perçu et produit mais une reconstruction qui obéit à une multitude de facteurs. Nous allons tenter ici d'examiner les processus qui caractérisent cette reconstruction lors du traitement graphique et phonologique d'un item.

Le geste ou mouvement de la main incite à une acuité visuelle particulière qui amène l'apprenant à travailler sur la forme du mot et à moduler sa perception des lettres qui composent l'item. Ce travail d'écriture influe sur la visibilité des lettres au fur et à mesure que l'œil se déplace de gauche à droite. Par son geste de la main l'apprenant essaie d'encoder la position des lettres dans le mot et d'en repérer la structure orthographique et syllabique, morphologique et phonologique. Ce geste d'écriture recouvre plusieurs plans de travail qui consistent en une série de combinaisons et d'ordonnements par lesquels s'effectuent l'entrée sensorielle du mot et la récupération de sa signification. Certains chercheurs sont d'avis que l'identification des mots écrits procède syllabe par syllabe, d'autres remettent en cause le rôle de la syllabe et considèrent davantage le bigramme, combinaison de deux lettres, comme unité fonctionnelle dans le traitement d'un mot écrit. Ce domaine d'étude peut, à notre sens, faire l'objet d'une recherche à part entière pour produire des données chiffrées à partir de corpora d'apprenants en L2. Nous sommes d'avis que ces points de vue décrivent des opérations de prélèvement qui existent mais dont le déroulement fluctue dans l'interaction sujet/objet, selon le savoir du sujet et la qualité du lexique abordé (mots d'une ou plusieurs syllabes, transparents ou pas, etc.).

A la différence de ce qui se passe en L1 l'apprenant de L2 n'est pas en position de reconnaître un mot et d'anticiper sa forme globale dès la perception de quelques lettres. Il est en position de découverte et de démarche contrastive, consciente ou inconsciente, par laquelle il doit se familiariser avec un nouvel ordonnancement de lettres. La tâche peut sembler plus aisée dans le cas de *cognates* mais la ressemblance requiert une attention et un traitement visuel particuliers pour détecter, au-delà des ressemblances, les configurations orthographiques et phonologiques spécifiques du mot en L2 par rapport à du connu en L1.

A la suite de cette perception et de ce traitement visuel, l'apprenant développe une représentation interne du mot, une image, sur laquelle il s'appuie pour récupérer ultérieurement en mémoire l'item concerné. Cette représentation interne, issue d'un processus de saisie et de prélèvement d'aspects de la réalité, est une reconstruction de l'objet perçu qui ne saurait être nécessairement identique à l'objet extérieur. Lors du premier contact avec l'item concerné, l'apprenant procède, sans doute, par la mise en œuvre plus ou moins formelle et exacte d'un système de correspondances entre graphèmes et phonèmes,

c'est-à-dire entre sa représentation orthographique intérieure du mot et sa représentation phonologique. A la suite de ce premier contact, l'apprenant peut se départir d'un système de mise en correspondance entre graphèmes-phonèmes pour récupérer directement la représentation orthographique et phonologique du mot. Cette hypothèse est tout à fait compatible avec l'installation d'automatismes qui tendent vers une appréhension globale de l'objet intérieur. Il est, par ailleurs, difficile d'évaluer le rôle que peut jouer la motricité par répétition silencieuse dans le travail de mémorisation : dans quelle mesure la répétition silencieuse ou le langage intérieur maintient-il ou renforce-t-il la représentation interne du mot ? La question est d'autant plus délicate qu'il peut s'agir d'une répétition à voix basse avec mouvement des lèvres (lecture sublabiale) ou d'une lecture silencieuse de l'objet à partir de sa représentation interne ou de sa matérialisation extérieure.

4.8. Conditions de mémorisation et d'apprentissage

Apprentissage raisonné vs apprentissage par cœur ?

L'institution scolaire encourage l'apprenant à recourir à des stratégies conscientes pour mémoriser le lexique et développer un savoir lexical. Sans en faire un catalogue, on compte les procédés de dérivation et/ou de composition qui s'appuient sur la structure du mot, le classement par champs lexicaux, l'apprentissage des synonymes, le repérage en contexte d'un item à partir d'indices... et, dans certains cas, des moyens mnémotechniques tels que « *the keyword method* » que Ellis et Beaton définissent en ces termes :

The keyword method enables subjects to combine in a single associative image the referent of one native word with that of a second native word that sounds like the foreign word to be learned. It is usually supposed that recall involves two stages. The first is to remember the native word that sounds like the foreign word; the second stage is accessing an image and naming the object that is linked in the image with the referent of the native word.¹⁹⁴

Grâce à cette technique, l'apprenant associe, par le biais d'une ressemblance phonologique, un mot en L1 à un mot en L2 puis il forme une image mentale, parfois incongrue, de ces deux items. Singleton dit à cet égard :

There is certainly evidence from other sources in favour of the notion that words around which images are created are more readily retained.¹⁹⁵

Nous rappelons que l'image est un élément constitutif de l'activité conceptuelle et de l'acquisition du langage, mais l'auteur la circonscrit ici à un moyen mnémotechnique pour mémoriser du lexique. Toutes ces stratégies impliquent que l'apprenant exerce une forme de

¹⁹⁴ Ellis, N. and Beaton, A. (1993). « Factors affecting the learning of foreign language vocabulary: imagery keyword mediators and phonological short-term memory » in *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A*, Londres, Psychology Press, 534.

¹⁹⁵ Singleton, D. (2000a). *Ibid.*, 169.

contrôle sur sa mémorisation d'items lexicaux et qu'il exerce un degré de vigilance et d'attention effectif pour atteindre cet objectif. Par exemple, l'apprenant fournit un effort conscient d'observation et de perception discriminante souvent accompagné d'une répétition orale et/ou écrite de l'information à mémoriser. Dans le cas d'une répétition orale, les sons peuvent être articulés à voix haute ou basse ou bien intérieurement. Le langage intérieur comparé par Krashen en 1983 à « *a din in the head* » décrit le phénomène mental par lequel l'apprenant entend ou s'entend prononcer des paroles intérieures après une période de contact avec la L2. L'impact de ces paroles intérieures dans les processus de mémorisation facilite-t-il la mémorisation et/ou la récupération en mémoire de l'item lexical en phase de réception et de production ? Que se passe-t-il quand l'apprenant en L2 dispose d'une « mauvaise prononciation » fonctionnelle ? Dans tous les cas, l'attention et son pendant, la concentration, sont des facteurs mentaux déterminants pour l'encodage des items lexicaux par le contact qu'ils initient avec l'objet d'étude. Il en résulte que les troubles de l'attention peuvent nettement diminuer ou altérer la mémorisation d'items lexicaux.

Ces associations diverses n'ont *a priori* rien à voir avec l'apprentissage « par cœur ». En quoi consiste l'apprentissage par cœur ? Il s'appuie essentiellement sur la répétition d'un contenu ou simplement de formes si le contenu n'est pas compris. Les chances de mémorisation et de récupération de l'item sont proportionnelles à l'effort de répétition fourni, autrement dit, plus le sujet répète, plus il a de chances de mobiliser ultérieurement l'item lexical voulu. La mémorisation est donc ancrée dans l'articulation et l'émission de sens et de sons impliquant une dimension corporelle et une vibration. A ces phénomènes vibratoires et articulatoires tournés vers l'extérieur s'ajoute un rythme ou une vitesse de diction pour qu'émerge et que puisse être produit l'item ou l'ensemble des items lexicaux recherchés. Certains objets mentaux se prêteraient davantage à l'apprentissage par cœur, notamment les comptines, la poésie en vers, les phrases lapidaires ou adverbes, les prières, les formules mathématiques, tables de multiplication, etc. L'apprentissage par cœur s'applique donc à des savoirs de caractère plus fondamental où le travail d'induction et de synthèse n'est quasiment pas sollicité en phase de mémorisation. L'apprentissage par cœur s'appuie dans ces conditions sur une compréhension globale, voire diffuse, parfois inexistante, du contenu mémorisé, dont l'examen ultérieur éventuel, sous l'effet d'un choix ou d'une nécessité, amène l'apprenant à affiner le sens de ce qu'il a mémorisé. Par ailleurs, compte tenu de son caractère itématisé et de la difficulté de généraliser (d'aller du particulier au général), le vocabulaire en anglais donne lieu à une mémorisation rigoureuse, comme l'indique Skehan dans « *The role of memory and lexical learning* » :

[Bolinger] proposed that language itself is much more memory-based than has been considered. He suggested that much of language consists of lexical elements, and that, on

occasion, these may not even be easily described by rules. He gave the example of expressions with 'else', like 'somewhere else', 'somebody else', but not '* sometime else'. (...). All the examples cry out for completion of a rule-based system, and consistency, but this expectation is unfulfilled.¹⁹⁶

Ainsi les verbes irréguliers sous forme de liste, et plus largement les morphologies irrégulières telles que *child/children*, les expressions fixes ou semi-fixes se prêtent à un apprentissage par cœur, car ils ne peuvent pas être abordés sous forme de système soumis à un travail d'analyse. La traduction fournie dans ces listes assure, dans ces conditions, une compréhension minimale et rapide des items. Bien qu'ils considèrent l'apprentissage par cœur comme une activité intellectuelle de second rang, où n'interviendrait guère la capacité à observer, raisonner et à réfléchir, les enseignants y ont recours pour faire apprendre, notamment, les verbes irréguliers.

L'apprentissage « par cœur » d'items lexicaux ou de locutions figées est, à nos yeux, inévitable dans le cas du lexique en L2 et s'appuie sur les caractéristiques formelles du lexique (sonores, graphiques, rythmiques) par rapport auxquelles peut s'effectuer le travail de mémorisation. Les proverbes donnent, de façon tangible, une première réponse à cette question. Nous constatons que, pour un idiomme tel que *Birds of a feather flock together*, l'allitération en « f » et l'assonance en [ðə(r)] par la ressemblance rythmique qu'elles engendrent facilitent grandement la mémorisation. Cette ressemblance rythmique et cette répétitivité phonique créent un effet de régularité sur lequel peut s'appuyer la mémoire. La recherche de régularité et de ressemblance rythmique s'applique aussi à l'apprentissage des verbes irréguliers ou « forts » (pour soulever toute ambiguïté terminologique dans notre propos) présentés sous forme de liste. Ainsi, les auteurs des manuels *Bridges* ont opéré quatre regroupements de verbes : trois formes identiques (ex : *bet, bet, bet*), prétérit et participe passé identiques (*bend, bent, bent*), deux formes identiques (*beat, beat, beaten*) et trois formes différentes (*awake, awoke, awoken*). Ces regroupements par l'effet d'homogénéité formelle qui en résulte compensent l'arbitraire des variations en synchronie auxquelles est confronté l'apprenant dans son effort de mémorisation. Le même phénomène s'applique à des expressions fixes ou semi-fixes du type *last but not least*, à des collocations du type *to follow fashion, feel fear, etc.*, à des colligations du type *to be interested in, to be fond of, to be keen on*, qui sont caractérisées par des allitérations ou, dans le cas présent, des répétitions plus aléatoires de consonnes. Cet effet de régularité crée un rythme intérieur qui maintient une liaison dans la chaîne parlée ou écrite sur laquelle peuvent s'appuyer les processus de mémorisation et de récupération. Nous rappelons que cet effet de régularité est accompagné d'une image dont la présence plus ou moins perceptible dépend de la disponibilité d'esprit. Indépendant de la notion de système, cet effet de régularité se

¹⁹⁶ Skehan, P. (1998). *Ibid.*, 31.

manifeste aussi de façon diverse au niveau d'un énoncé. Skehan cite un exemple proposé par Pawley et Syder :

I'm sorry to keep you waiting.
I'm so sorry to have kept you waiting.
Mrs X is sorry to keep you waiting all this time.

Puis il commente la production sélectionnée comme suit :

All of these are derived from the 'base' LSS (lexicalized sentence stems) of:
NP be-tense sorry to keep-TENSE you waiting.

We see, in this example, how there is a nucleus of lexicalized elements, how this nucleus may be varied, while at the same time leaving what Dechert (1983) has called 'islands of reliability', and how, certainly in this case, the LSS (lexicalized sentence stems) has become conventionalized as a social phrase.¹⁹⁷

Ces « îlots récurrents » confèrent à l'énoncé une régularité et une stabilité qui compensent les variations. Ces récurrences ou régularités phonologiques doivent aider à la mise en place de savoirs et de savoir-faire ou processus automatisés en facilitant la mémoire à court terme et à long terme. Dans la phase de contact initial avec la L2, elles constituent des points d'appui et de repérage puis elles facilitent, comme l'observe Ellis, la mémoire à long terme par l'effet de consolidation qu'elles entraînent :

(...) the tuning of phonological LTM (long term memory) to regular sequences allows more ready perception of input that contains regular sequences, as a result, L2-experienced individuals' phonological STM (short term memory) for regular sequences is greater than for irregular ones.¹⁹⁸

Skehan ne fait pas état de l'appréhension sémantique globale d'une production qui sous-tend le travail de mémorisation et souligne essentiellement le fait que ce travail de mémorisation est déterminé par une appréhension auditive de cette production dont les récurrences phonologiques permettent aussi de repérer l'ordre des éléments d'un énoncé et de les séquencer. Dans le cas de l'anglais, ce séquençage est plus particulièrement nécessaire, car il sous-tend et définit des fonctions grammaticales telles que SVO (*subject – verb – object*). Ce processus fondamental à l'acquisition de la L2 nous indique bien que l'acquisition de la grammaire passe par le séquençage plus ou moins implicite du lexique qui constitue un énoncé et confirme l'interdépendance lexique-grammaire.

Listes vs mise en contexte ?

Quant à la mémorisation de lexique sous forme de liste, certains chercheurs tels que Cohen constatent que les listes facilitent la mémorisation de contenus d'apprentissage élémentaire :

¹⁹⁷ Skehan, P. (1998), *Ibid.*, 36.

¹⁹⁸ Ellis, N. (1996), *Ibid.*, 108.

(...) it appeared that among the less proficient (beginning-level) students, vocabulary recall tasks involving lists were easier than were tasks with the target words contextualized (i.e., within a passage). At the intermediate level, on the other hand, tasks with contextualized words were easier to recall than were those with lists.¹⁹⁹

Cohen n'indique pas de quels types de liste il s'agit (listes avec ou sans traduction ?), il ne précise pas, non plus, quels types de tâche sont à effectuer avec les items contextualisés. Mais, au-delà du contenu sémantique des listes évoquées, nous retenons l'idée que les listes pour du lexique élémentaire proposent une concision et un condensé formels qui facilitent le travail de mémorisation au moins pour certains apprenants. Sans prôner le bien-fondé des listes de vocabulaire, notons que la présentation sous forme de liste signale formellement que son contenu doit être appris, ce qui n'est pas le cas de l'apprentissage en contexte comme l'indique Nation :

Seibert (1945) has investigated the effectiveness of guessing words from context and has suggested procedures for doing so. If learners are taught these procedures their ability to interpret words in context improves markedly. These procedures however show how learners can find the meanings of word forms and do not ensure the learning of the word.²⁰⁰

Cette dernière observation s'applique tout particulièrement à l'apprentissage d'un lexique mobilisable ultérieurement en production. Les conditions de mémorisation amènent, par ailleurs, des conditions particulières de récupération. Dans le cas d'un apprentissage par cœur sous forme de liste, le défi pour l'apprenant semble être alors d'extraire un item lexical de son rythme d'encodage initial, sans avoir à reprendre mentalement l'entrée dans son entièreté, notamment dans le cas des verbes irréguliers.

L'apprentissage du lexique sous forme de liste s'oppose, traditionnellement, à l'apprentissage du lexique en contexte et il est de coutume de penser que l'apprentissage en contexte reste malgré tout plus efficace que la mémorisation d'items sous forme de listes. Cet *a priori* mérite d'être nuancé. Avant de poursuivre notre analyse des conditions de mémorisation en contexte, nous allons examiner la notion de contexte qui varie grandement selon les points de vue des chercheurs ; dans le même article, Nation fait état de la complexité de la notion de contexte qui peut effectivement inclure une phrase dite « neutre » par opposition à une phrase qui vise à définir un mot, par ailleurs la charge textuelle qui constitue le contexte peut aller des constituants du mot lui-même à une histoire :

(...) context meant the presence of a story, i.e. the words were presented in a passage, and the material was accompanied by a specially prepared glossary. Lado, Baldwin and Lobo (1967) defined context as anything added to the word pair, such as putting the foreign word in a sentence, providing cognates to accompany the meaning (automovil – car – automobile),

¹⁹⁹ Cohen, D. A. and Aphek, E. (1980). « Retention of second-language vocabulary over time: investigating the role of mnemonic associations » in *System*, Pergamon Press Ltd (Vol. 8), 223.

²⁰⁰ Nation, I.S.P. (1982). *Ibid.*, 24.

breaking the foreign word into parts (...), and placing several foreign words in the context of a story.²⁰¹

Les observations de Nation axées sur la quantité de contexte dont peut disposer l'apprenant pour mémoriser un item lexical nous rappellent que l'apprentissage en contexte ne peut s'apparenter à un travail en immersion où le rôle de filtre exercé par la L1 serait amoindri. Outre le fait qu'une quantité minimale de contexte ne donne pas à l'apprenant les moyens de s'immerger dans l'environnement linguistique de la L2, l'apprentissage en contexte ne parvient pas à éliminer une mise en équivalence spontanée par l'apprenant entre L1 et L2. Ainsi, comme l'indique un chercheur cité par Nation, Gershman, il convient de ne pas surestimer les bénéfices de ce type d'apprentissage :

For example, presenting words totally in context did not prevent the learner from translating the target word through his own language.²⁰²

Nation et Waring établissent aussi un seuil de compréhension minimum à partir duquel l'apprenant commence à acquérir du vocabulaire en contexte :

The problem for beginning learners and readers is getting to the threshold where they can start to learn from context. Simply put, if one does not know enough of the words on a page and have comprehension of what is being read, one cannot easily learn from context. Liu Na and Nation (1985) have shown that we need a vocabulary of about 3,000 words which provides coverage of at least 95 per cent of a text before we can efficiently learn from context with unsimplified text.²⁰³

Le seuil estimé par Nation et Liu Na nécessaire à la compréhension d'un texte écrit semble élevé et peu souvent correspondre à la situation d'apprenants en classe de lycée, ce qui pose la question de l'efficacité de l'apprentissage en contexte.

Certains chercheurs tels que Rodgers cité par Nation mettent aussi en avant le fait que l'apprentissage du lexique en contexte reste parcellaire et s'effectue en fonction d'une recherche du sens en phase de réception, sans qu'il y ait de retour systématique sur les formes qui ont véhiculé le sens :

Certainly, the evidence from studies of the recollection of text indicates that learning words in context would not help the learning of a word form, as the content of a text is remembered much better than its formal elements.²⁰⁴

En dernier lieu, les conditions de mémorisation recoupent le contexte élargi de la salle de cours et le vécu de l'élève en classe, lieu où est transmis le contenu d'apprentissage, marqué par une ambiance de cours, des commentaires particuliers d'un camarade ou du

²⁰¹ *Ibid.*, 23.

²⁰² *Ibid.*, 23.

²⁰³ Nation, I. S. P. and Waring, R. (1997). "Vocabulary size, text coverage and word lists" in N. Schmitt and M. McCarthy (éds), 10.

²⁰⁴ Nation, I.S.P. (1982). *Ibid.*, 22.

professeur en L1 ou L2 et les supports choisis : manuel, bandes sonores, DVD, dictionnaires, etc. Dans tous les cas de figure, ce contexte est accompagné d'un ressenti, paramètre subjectif incontournable, comme nous l'avons indiqué au début de notre exposé, qui influe sur le processus de mémorisation. Par conséquent, lorsque l'apprenant ne se souvient pas d'un item lexical en L2, essaie-t-il de le récupérer en se remémorant le lieu et/ou moment de l'apprentissage ou encore l'endroit dans le livre où était l'information (accompagnée d'une image ou non, si oui, à quel endroit ?) ? Ces observations nous incitent à réfléchir à l'impact qu'a l'environnement classe sur la présentation et la mémorisation d'items et à sonder les sujets de cette recherche en la matière.

Nous venons de faire état des activités métalinguistiques inhérentes à l'acquisition d'une L1 et d'une L2. En L2, les activités métalinguistiques sont déterminées chez l'apprenant par un ensemble de représentations issues de son environnement scolaire (traitement de la L1 en classe de français, espace contraint de la classe, manuels et dictionnaires). Ces représentations conditionnent la mise en place de savoirs et leur encodage en mémoire. Or, nous ne savons pas à ce stade si elles facilitent l'automatisation de savoirs et le développement de savoir-faire. Ces représentations reposent sur des stratégies et modes d'apprentissage divers, le plus souvent en tension pour appréhender la L2 : imitation et création, apprentissage raisonné vs apprentissage par cœur, apprentissage sous forme de liste vs apprentissage en contexte. L'interaction entre ces représentations liées à l'environnement scolaire et l'activité langagière pour accéder au lexique en L2, en compréhension et en production, serait, dans ces conditions, façonnée par les degrés de conscience que l'apprenant déploie lorsqu'il entame une démarche contrastive entre L2 et L1 et par les va-et-vient possibles entre métalinguistique et épilinguistique.

Synthèse de la partie théorique

Dans cette partie théorique, nous nous sommes efforcée, dans un premier temps, de faire état des phénomènes de conceptualisation en L1 et en L2. Le terme « conceptualisation » recouvre un sens majeur dans notre étude. Il concerne l'émergence d'un concept en L1, qui est issue de la capacité dont dispose chaque être humain de s'abstraire de ses perceptions sensorielles et de généraliser l'image de l'objet perçu. Ce processus d'abstraction, qui donne naissance à une idée, s'accompagne de la nomination de cette représentation intérieure ou reconstruction de l'objet perçu, sous l'effet de l'activité conceptuelle. Dans ce contexte, nous avons étayé, au sein du lexique en L1, la fonction cognitive spécifique du nom issu de la perception d'entités séparées, discrètes qui constitue une unité notionnelle et conceptuelle fondatrice à partir de laquelle s'articulent les autres notions et concepts. Cette fonction est présente quel que soit le type de nom concerné : hyperonyme ou hyponyme. « Arbre », au même titre que « bouleau », a une identité individuelle et constitue une entité discrète qui sert de point de référence à l'élaboration de relations. Autrement dit, à partir de la perception et de la référence à une entité discrète, le sujet peut appréhender les caractéristiques ou propriétés de cette entité et les relations que celle-ci entretient avec d'autres objets et aborder de la sorte d'autres catégories grammaticales telles que les adjectifs, les verbes, les adverbes, etc. L'émergence de cette entité stable avec un invariant sémantique représente une première étape de conceptualisation à laquelle s'ajoutent des degrés d'abstraction supplémentaires et constructions syntaxiques spécifiques pour traiter les relations qu'entretient cette entité dans un environnement ou contexte donné. Lors de cette édification ou activité d'ordonnement, des noms peuvent s'apparenter à des verbes comme dans le cas des déverbaux. Cet ordonnancement par référence à un contexte donne aussi lieu à des fluctuations et extensions du noyau sémantique et répond à un degré d'abstraction plus ou moins élevé, passage du littéral au figuré par le recours possible, par exemple, à la métaphore. En résumé, le nom est le point de départ de la conceptualisation et de la catégorisation du monde en L1.

Lors de l'apprentissage d'une L2, les concepts pour appréhender et catégoriser la réalité sont déjà établis chez le sujet. Il en résulte le plus souvent un découpage divergent de la réalité entre L1 et L2. Ce découpage, issu en L1 des différentes strates de conditionnement (historique, social, culturel, familial, individuel), représente le cadre conceptuel initial et omniprésent par lequel est filtrée l'appréhension des phénomènes extralinguistiques rencontrés en L2. Après avoir examiné les processus de conceptualisation qui aboutissent à la formation et l'emploi de mots, nous avons fait état de la notion controversée de « mot » et observé que cette notion revêt de multiples aspects selon le point de vue de l'utilisateur. Il était

difficile, dans ces conditions, de partir de la notion de mot pour définir le lexique. Nous avons, par conséquent, envisagé plusieurs définitions du lexique qui remettent en cause ou bien révisent la notion de mot. Parmi les définitions recensées, nous avons évoqué le fait que le lexique ne puisse être défini en opposition à la grammaire pour, au moins, deux raisons qui se recoupent. Sur le plan psycholinguistique en L1, il apparaît que l'acquisition de la grammaire ou syntaxe est postérieure à l'acquisition du lexique et qu'elle s'organise autour du lexique. Sur le plan linguistique, les collocations, colligations, locutions manifestent au niveau formel cette interdépendance lexique-grammaire. Tenter, par ailleurs, de définir le lexique en tant que matériau linguistique, ne saurait faire état de la façon dont il se structure dans la tête d'un locuteur natif ou d'un apprenant en L2. Chercheurs et enseignants s'accordent sur la notion de réseau pour rendre compte de l'organisation et du stockage en mémoire du lexique mais des points de divergence apparaissent quant à l'organisation de ce réseau. Nous avons mis en avant, pour identifier les dynamiques du lexique interne chez les locuteurs natifs, l'interaction son-sens-image-affect. Ces dynamiques associatives restent inchangées en interlangue mais elles se complexifient sous l'effet de la L2. Les liens entre L1 et L2 ont souvent été abordés sous l'angle d'une dichotomie : les lexiques des deux langues sont-ils séparés ou intégrés ? Nous avons émis l'hypothèse que les lexiques étaient imbriqués en fonction de rapprochements que l'apprenant établissait sur le plan phonologique, graphique, sémantique et conceptuel entre L1 et L2. Certains de ces rapprochements interviendraient sous l'effet d'une apparition prématurée de l'écrit dans l'apprentissage en L2, qui tendrait à court-circuiter le lien phonie-graphie. Nous espérons à cet égard que les questionnaires et entretiens mettent à jour les motifs psycholinguistiques de ces rapprochements. L'interlangue serait alors ancrée dans une mémoire dont le mouvement, sous l'effet d'associations diverses, donne naissance à des éléments lexicaux hybrides, qui mettent en évidence un travail épi- et métalinguistique comparatif et contrastif marqué par l'omniprésence de la L1. Se pose alors la question du va-et-vient entre épilinguistique et métalinguistique. Métalinguistique désigne la capacité dont dispose l'apprenant à se représenter la L2 comme un code linguistique spécifique et à conceptualiser ce code. A cet égard, une activité métalinguistique peut-elle réguler le travail épilinguistique pour répondre, au-delà d'une norme scolaire, à la nécessité d'intelligibilité du point de vue de l'apprenant et à la nécessité de construire assez rapidement une interlangue systématique ? Nous avons évoqué le recours possible à une stratégie en phase de production, lorsque l'apprenant a individuellement perçu au sein de son interlangue une déficience ou lorsqu'il rencontre un obstacle dans l'exploitation de ses savoirs automatisés, afin de mener à bien son intention de signifier. Le recours à une stratégie et au métalinguistique aurait donc lieu en fonction d'un but précis : réviser ou combler des savoirs existants et améliorer les savoir-faire. Nous avons donc posé à plusieurs reprises la question des liens entre savoir et savoir-

faire et les facteurs multiples, au sein et en dehors de l'institution, susceptibles de conditionner le passage de l'un à l'autre.

Par notre recueil de données, peut-être pourrons-nous analyser les degrés ou paliers de conscience dont est investie l'activité de révision des savoirs chez l'apprenant, lorsque son intention de signifier dépasse son pouvoir dire. Ce recueil est aussi susceptible d'amener d'autres questions ou des réponses à des questions que nous n'avions pas envisagées dans la partie théorique.

Partie II : Analyse de données

5. Méthodologie de la collecte de données

5.1. Approche qualitative

Dans le cadre de notre DEA, nous avons conduit une recherche de type transversal qui ne révélait que des informations d'ordre quantitatif sur le degré de savoir lexical dont disposait un échantillon de candidats aux épreuves écrites du baccalauréat en langues vivantes. En fonction d'une taxonomie d'erreurs lexicales (annexe 8), que nous avons élaborée à partir de taxonomies préexistantes, nous avons procédé à l'examen de 300 expressions écrites recueillies lors des sessions 2003 et 2004. Nous avons décelé cinq grands domaines qui constituaient de réelles difficultés dans l'apprentissage du lexique en L2 : orthographe, colligations, collocations, expressions fixes ou semi-fixes et erreurs conceptuelles.

Pour dépasser la simple classification d'expressions écrites d'apprenants en fonction des déficiences qu'elles manifestaient et être en mesure de tester les hypothèses que nous avons posées dans notre partie théorique, nous avons adopté, dans le travail actuel, une démarche d'ordre qualitatif. Nous expliciterons, en premier lieu, ce que nous entendons par le terme « méthodologie » pour une approche qualitative. Nous n'avons pas en effet choisi de parler de « méthode » pour cette entreprise de recherche-action. Le choix en faveur de l'un de ces termes implique un positionnement particulier de l'enseignant-chercheur, qui fonde sa approche. Citons Demaizière et Narcy-Combes sur le sujet :

(...) parler de méthodologie oriente vers une démarche réflexive, menée en fonction de critères reconnus par une communauté (de chercheurs) mais sans que l'on postule d'unicité des réponses possibles et donc du paradigme de référence. La méthodologie permet, à partir d'un corps de principes ou de repères reconnus, de construire une action (de recherche pour nous ici) adaptée au contexte spécifique dans lequel elle se met en place, alors que la méthode semble présupposer un paradigme unique.²⁰⁵

Notre méthodologie de recherche vise donc à prendre en compte la diversité des paramètres en jeu issus du terrain tout en maintenant un cadre stable qui se réfère aux travaux préexistants d'une communauté de chercheurs. Notre démarche, qui s'inspire de ces observations, fut de partir du point de vue de l'apprenant en le consultant directement, par le biais de questionnaires et d'entretiens, sur ses représentations et processus intérieurs. Ainsi, nous avons eu la volonté de donner à l'apprenant l'occasion d'une parole libérée d'où pouvaient émerger des faits inattendus, imprévus, surprenants, qui ne peuvent ressortir d'expérimentations contrôlées. Autrement dit, les entretiens et questionnaires que nous avons adoptés se distinguent des expérimentations conduites en laboratoire de langue, à l'aide d'un appareillage technique spécifique (ordinateurs ou autres appareils de mesure).

²⁰⁵ Demaizière, F. et Narcy-Combes, J.-P. (2007). « Du positionnement épistémologique aux données de terrain », *Les Cahiers de l'Acedle*, numéro 4, <http://acedle.u-strasbg.fr>, 3.

Généralement, il s'agit d'exercices d'amorçage contrôlés et minutés, parmi lesquels on recense, sans en faire un inventaire exhaustif, des tâches de décision lexicale (déterminer le statut d'une suite de lettres en mot ou non-mot ou bien compléter une suite de lettres pour en faire un mot), des tâches de dénomination, des questionnaires à choix multiple, etc. Ces expérimentations révèlent une faiblesse majeure : effectuées généralement hors contexte ou en contexte très restreint, elles sont éloignées d'une pratique langagière véritable ou du moins d'une pratique langagière telle que l'apprenant peut en faire l'expérience en cours. Cette faiblesse est, à nos yeux, non négligeable, car le contrôle exercé ne donne pas à l'apprenant les moyens d'amorcer une introspection, ni de fournir une production spontanée en L2 susceptible de révéler les représentations qui motivent cette production et les processus qui la sous-tendent. Pour résumer, nous avons donc essayé de mettre en œuvre un type de questionnement qui, dans la mesure du possible, était dépourvu de questions polaires et avons posé des questions qui nécessitaient un développement, une réponse qui ne fût pas « oui » ou « non ». Ainsi, même si nos questions ont pu donner lieu à des reconstructions factices, les sujets pouvaient, en un temps et lieu donnés, verbaliser librement leurs représentations, leurs impressions et sentiments.

On peut rappeler ici un dispositif de recherche récemment mis en place par Tarone et Swierzbins et présenté dans leur ouvrage *Exploring Learner Language* (2009) pour accéder aux processus de production d'un petit nombre de sujets. Tarone et Swierzbins ont conduit une série d'entretiens en L2 auprès de six étudiants âgés de 18 à 28 ans, par groupe de deux, de trois nationalités différentes (Mexique, Chine et Centre-Afrique). Grâce à divers types d'entretiens, les enseignants-chercheurs obtiennent des sujets une production langagière en L2 qu'ils enregistrent sur vidéo et qu'ils retranscrivent. Cette production, nourrie chez les apprenants par une intention de signifier et de communiquer, est rendue effective par un savoir-faire en gestation, marqué par une automatisation plus ou moins forte et des stratégies plus ou moins conscientes et délibérées. L'objectif de Tarone et Swierzbins fut alors d'inférer les processus, par essence inobservables, qui sous-tendent ces productions et d'en cerner les éventuels motifs psycholinguistiques. Pour parvenir à cet objectif, à la différence de notre étude, les enseignants-chercheurs en question, ont inféré ces processus à partir d'aspects plus grammaticaux de la L2 (formation des questions et négations par exemple) et n'ont pas fait appel aux commentaires métalinguistiques des sujets de leur recherche. Tarone et Swierzbins n'ont pas, non plus, consulté les sujets pour vérifier l'adéquation entre leur production langagière orale et la retranscription écrite qu'elles-mêmes en proposaient. Tarone et Swierzbins ont ainsi émis des hypothèses concernant la nature et la dynamique des processus psycholinguistiques décrits, qui s'appuyaient sur une interprétation des productions langagières des sujets. Cette interprétation court alors le

risque de ne pas être en phase avec les représentations intérieures qui accompagnent la production langagière des sujets, déjà difficilement accessible par les sujets eux-mêmes. Nous n'avons donc pas retenu ce dispositif de recherche d'ordre qualitatif. De façon élargie, les observations ci-dessus mettent en évidence la validité relative de tout dispositif de recherche, qui tente d'accéder à des dynamiques intérieures, par nature inobservables.

Notre recueil s'est appuyé sur deux types d'échange en L1 : questionnaires et entretiens. Les questionnaires devaient amener les sujets, au moyen d'un questionnement oral, à s'exprimer sur leurs représentations générales de l'apprentissage du lexique et de ses outils; les entretiens devaient nous aider à explorer les représentations métalinguistiques spécifiques et les processus cognitifs des sujets à partir d'une production écrite qu'ils fournissaient en L2.

5.2. Collecte de données

5.2.1. Questionnaires

Notre but, au moyen des questionnaires, était de sonder les représentations globales des sujets concernant leur démarche générale d'apprentissage, leurs dispositions psychologiques à l'égard du lexique, les priorités qu'ils donnent à leur apprentissage par le recours éventuel à des ouvrages de référence tels que les dictionnaires. Nous souhaitions analyser les modes d'appréhension ou d'apprentissage que tendent à privilégier les apprenants. Sur un plan étymologique, *apprendre* est constitué de la racine latine *HEND* qui signifie *tenir fortement* à, quant au verbe *hendere*, il signifie *saisir, prendre*. Au sens figuré, *ap / prendre* a donné *prendre par l'esprit* et *com / prendre avoir dans son esprit*²⁰⁶. L'étymologie du terme nous indique bien qu'il s'agit d'un phénomène de saisie par l'activité conceptuelle à partir de perceptions sensorielles. Les questions, que nous avons posées, suivent un ordre (du général au particulier) et visent à déceler des représentations chez l'apprenant qui motivent ou freinent son apprentissage. Ce type de questionnaire ne s'appuie pas sur une production écrite particulière, mais tente de recueillir auprès de l'apprenant des impressions aussi spontanées que possible et des représentations qui relèvent habituellement de l'intra-personnel, surtout au lycée, où les méthodes de métacognition (apprendre à apprendre) sont censées être acquises. Bien que ces représentations soient susceptibles d'influer sur les processus d'apprentissage et les processus de production, elles sont distinctes de ces processus dont l'accessibilité requiert un dispositif de recueil de données autre, tel que les entretiens, afin de provoquer une introspection approfondie chez le sujet, même si elle reste toujours sujette à caution.

²⁰⁶ *Les racines latines du vocabulaire français* (2007). *Ibid.*, 49.

La façon dont nous avons élaboré les questionnaires a évolué dans le temps. Dans le premier recueil de données ou pré-enquête que nous présentons au point 5.3.1, nous avons eu recours à un questionnaire écrit. Au deuxième recueil de données nous avons abandonné le questionnaire écrit et avons opté pour un questionnement oral.

5.2.2. Entretiens à partir d'une production écrite en L2

Avant d'aborder les spécificités du langage écrit, qui ont guidé notre choix de recueil de données, nous reconnaissons les contingences matérielles auxquelles nous étions confrontée dans la mise en place de notre dispositif d'expérimentation : le recueil de productions écrites est plus aisé et moins long que le recueil de productions orales, qui posent de réels problèmes de transcription en raison de leur caractère diffus et disparate. De plus, dans le cadre de notre recherche et des conditions d'enseignement qui lui sont rattachées, il n'existe que très peu d'instantanés en classe pendant lesquels les élèves s'expriment de façon plus ou moins libérée en continu. Très souvent ils n'ont pas les moyens linguistiques en L2 de le faire, et quand leur désir d'expression devient très fort, ils résistent mal à la tentation d'avoir recours à la L1. Suite à ces remarques nous soulignons le fait que le type d'expérimentation retenu, assez répandu, résulte aussi d'un « dialogue »²⁰⁷ ou d'une confrontation avec des dispositifs de recherche préexistants, qui s'appuient essentiellement sur des produits (productions écrites) observables pour inférer des processus invisibles. Nous sommes donc partie de productions écrites en L2 émises par les sujets pour mener l'entretien en français. Par la formulation de représentations métalinguistiques en français à partir de leurs productions écrites nous avons tenté d'avoir accès aux processus de production à l'œuvre chez les sujets. Le traitement d'aspects concrets de la production écrite en L2 par le biais de verbalisations métalinguistiques en français s'est avéré plus aisé. Au point suivant, nous allons examiner, au-delà de la commodité qui accompagne le recueil de productions écrites, le statut de l'écrit et du travail de rédaction dans le déroulement de processus langagiers.

Parmi les différentes approches qui tirent parti des caractéristiques du langage écrit et trouvent leurs origines dans la recherche conduite sur les procédés d'écriture en L1, on recense les « *expressivists* », enseignants/chercheurs axés sur l'écriture comme moyen d'expression personnelle. Bien que cette approche vise à sonder les processus qui sous-tendent le produit, nous ne retenons pas l'intention de trouver dans la production écrite de l'apprenant une dimension artistique et créative à la manière d'une écriture poétique ou littéraire. Notre démarche se rapproche, en fait, de celle des « *cognitivists* », cognitivistes,

²⁰⁷ Demaizière, F. et Narcy-Combes, J.-P. (2007). *Ibid.*, 17.

dont les travaux ont eu un impact sur la recherche concernant les procédés d'écriture en L2, que Johns définit en ces termes :

There are two key words in cognitivist discussions : *thinking* and *process*. The first (...) identifies higher-order thinking skills with problem-solving (...). Once the problem has been identified and the paper has been planned, students continue the *writing process* by translating their plans and thoughts into words, and by reviewing their work through revising and editing.²⁰⁸

Le rôle de la L1 n'est pas abordé dans l'article, mais le propos est orienté sur l'apprenant en tant qu'auteur de représentations, de stratégies et de processus. Pour tenter de cerner le passage d'une représentation intérieure au texte écrit chez les sujets de notre recherche, nous commencerons par une remarque générale de Coirier, Gaonac'h et Passerault :

Construire un texte suppose de traduire une représentation mentale non nécessairement linéaire en une séquence linéaire d'énoncés, de passer d'une configuration plus ou moins structurée d'unités symboliques à une séquence ordonnée et unidimensionnelle d'unités linguistiques.²⁰⁹

Sans définir en quoi consiste une représentation mentale, les auteurs insistent, ici, sur le fait que l'appréhension d'un phénomène par l'écriture conduit à un aplanissement, à une réduction à un plan unique de ce phénomène. A nos yeux, il s'agit d'une première impression créée par le contraste entre la représentation intérieure imagée que nous avons du phénomène et l'aspect manifesté de l'écriture, mais l'enjeu pour l'auteur d'un texte réside dans sa volonté et capacité à faire émerger, à « inscrire », chez un interlocuteur plus ou moins distant, cette représentation intérieure au moyen d'une structure quelle qu'elle soit et d'un choix de mots particuliers. En ce sens, l'écriture ne peut être assimilée à la représentation mentale qu'elle est censée traduire, mais demeure simplement un véhicule ou médium dans un rapport énonciateur-interlocuteur.

Pendant le travail de rédaction, le langage écrit fait l'objet d'une réflexion et d'une activité métalinguistique en général supérieures à celles mises en œuvre dans le langage oral. Nous ne cherchons pas ici à établir de dichotomie trompeuse ou de schématisme rapide en ne tenant pas compte des croisements possibles entre le registre écrit et le registre oral tels que les SMS ou les courriels, où les conventions habituelles de la communication écrite (mise en page, civilité, salutations, articulation des énoncés, etc.) sont absentes. En raison de leur mode de transmission rapide et aisé, ces types de message se sont en fait substitués en partie à des échanges téléphoniques classiques. Nous reconnaissons toutefois que la production écrite exige un laps de temps supérieur au langage oral pour se matérialiser, car

²⁰⁸ Johns, A. M. (1990). "L1 composition theories: implications for developing theories of L2 composition" in B. Kroll (éd.), 26.

²⁰⁹ Coirier, P., Gaonac'h, D. et Passerault, J.-M. (1996). *Psycholinguistique textuelle : une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Paris, A. Colin, 254.

le milieu dans lequel elle émerge est abstrait, dépourvu d'une situation de communication immédiate avec un interlocuteur direct. Afin d'assurer la compréhension de son message, l'auteur du discours écrit doit être à la fois explicatif et synthétique, d'où le phénomène de subordination plus important pour articuler ses énoncés. Ces remarques sont corroborées par Fayol :

(...) l'émetteur ne dispose d'aucune information immédiate en retour de la part du destinataire : ni quant à la forme ni quant au contenu du message. Il est donc plus difficile d'estimer si le message émis est compréhensible : si tout a été dit, si les informations essentielles ont été transmises, si la formulation convient.²¹⁰

L'absence d'un interlocuteur direct pose en outre la question du contrôle : l'auteur de la production écrite doit exercer un plus grand contrôle pour se représenter la compréhensibilité de son message auprès du destinataire, mais il dispose aussi, de fait, d'un plus grand contrôle sur ce qu'il énonce avec la possibilité de relire, de remanier ce qu'il a produit, de procéder à des autocorrections et des ajustements sans être interrompu. Nous sommes de l'avis de Gombert que l'écriture exige une activité métalinguistique plus élevée :

Le développement métalinguistique apparaît donc être d'une importance primordiale dans l'accès à l'écrit.²¹¹

Dans quelle mesure, en phase d'élaboration de ses énoncés en milieu institutionnel, l'apprenant fut-il préoccupé par le récepteur de son texte ? Nous souhaitons créer pour l'apprenant des conditions de rédaction qui soient dégagées de certaines contraintes, notamment celle de la norme et de la note. Dans cette perspective explicitement établie au départ, il avait pour tâche de rédiger un contenu sur une thématique donnée. Ces remarques nous incitent toutefois à prendre en compte les stratégies de communication (CS) habituellement utilisées par l'apprenant, qui regroupent deux orientations principales : l'interaction dont l'apprenant fait l'expérience en classe et la production d'écrits à destination d'un co-énonciateur :

In short, it is not clear whether, or to what extent, an interactional/social perspective on language can be reconciled with cognitive/individualistic (CS) perspectives. The issue of compatibility between 'interactional' and 'cognitive' research domains has been raised several times in the literature, both within and without CS studies (...).²¹²

Les deux approches ne sont pas, à nos yeux, incompatibles, mais offrent des axes d'étude différents pour l'enseignant-chercheur : l'intra-personnel et l'inter-personnel. Nous sommes ici davantage préoccupée par l'intra-personnel, c'est-à-dire le rapport qu'entretient

²¹⁰ Fayol, M. (1997). *Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Paris, Presses Universitaires de France, 6.

²¹¹ Gombert, J.E. (1990). *Ibid.*, 198.

²¹² Wagner, J. and Firth, A. (1997). « Communication strategies at work » in N. Kasper and E. Kellerman (éds), 324.

l'apprenant avec son savoir et les négociations, opérations intérieures auxquelles il dit avoir eu recours pour mettre en œuvre ce savoir et le transformer, si possible, en savoir-faire. Toutefois, si l'apprenant y fait ouvertement référence, nous ferons état de la prise en compte du destinataire, c'est-à-dire de l'enseignant-chercheur, par l'apprenant.

Les productions écrites fournies par les apprenants ont constitué, en entretien, le dispositif permettant échanges et interactions entre ces derniers et l'enseignant-chercheur. Ce point nous amène à examiner la position de l'enseignant-chercheur par rapport aux apprenants.

5.2.3. Position de l'enseignant-chercheur par rapport aux sujets

Notre tâche d'investigation fut délicate, car nous incarnions à la fois le rôle du chercheur-observateur et celui de l'enseignant qui évalue les sujets concernés. Comme dans maints projets de recherche-action, compte tenu de cette hiérarchie dans la relation, il demeurait le risque que l'apprenant présume des intentions du chercheur et manque de spontanéité en raison d'une forme d'autocensure ou en raison d'une peur que ses réponses soient évaluées ou qu'elles influent sur son évaluation générale. Gadet reprend sur ce sujet le « paradoxe de l'observateur » formulé par Labov en 1973, selon lequel l'observateur doit se soustraire au travail d'observation qu'il effectue :

To obtain the data most important for linguistic theory, we have to observe how people speak when they are not being observed.²¹³

Suivre la recommandation de Labov aurait permis de pallier au moins deux difficultés dans l'interaction entre chercheur et sujet de recherche. D'une part, les questionnaires et entretiens conduits en dehors des cours donnent au sujet de recherche un statut particulier qui l'autorise à tisser des liens entre les sessions de recherche et les cours conventionnels, chose que nous ne pouvons pas considérer comme de simples apartés. Par exemple, il est arrivé que l'apprenant, lors d'un échange avec l'enseignant-chercheur, émette des commentaires par rapport aux contenus et à la progression des cours. En page 17 du questionnaire du 13/10/08, l'un des sujets, Sarah, déplore une progression lente sur le premier trimestre qui nuirait à sa spécialisation en classe littéraire. Quel que soit le propos tenu, la relation avec l'apprenant est marquée par un soutien bienveillant où l'enseignant s'abstient de toute manifestation de jugement et accueille ce que l'apprenant produit.

A l'inverse quasiment, le chercheur-observateur court aussi le risque d'anéantir par sa présence les réactions spontanées et authentiques de ses sujets de recherche. Nous avons, notamment, été confrontée à un problème méthodologique récurrent : le recours obligé à des

²¹³ Gadet, F. (2003). « Derrière les problèmes méthodologiques du recueil des données », disponible sur : http://www.revue-texto.net/Inedits/Gadet_Principes.html, 2.

corrections lorsque nous avons dû reformuler le propos en L2 de l'apprenant. Ces corrections correspondaient à la nécessité perçue par l'enseignant-chercheur de maintenir une position neutre par rapport à la production fournie, répéter *in extenso* une production erronée de l'apprenant impliquant sa validation formelle. Nous ne citerons ici que deux exemples. En page 5 de l'entretien du 25/09/08, nous avons corrigé le terme « *furnitures* » utilisé par Nicolas. Suite à cette correction, nous avons constaté une fluctuation dans l'emploi du terme par l'apprenant. Dans le cas de Perrine, en page 3 du questionnaire du 14/10/08, nous fournissons la prononciation de « *displeasure* », immédiatement reprise par l'apprenant, car le propos, orienté sur le lien graphie-phonie, exigeait une référence correcte en L2. Nous voyons que ces corrections ne sont pas restées neutres et ont eu un impact, ne serait-ce que momentané, sur les représentations des apprenants. De nouveau, notre préoccupation était de ne pas reproduire et de valider implicitement des prononciations erronées propres à l'apprenant. Nous reconnaissons, à cet égard, que l'enseignant-chercheur se trouvait dans une situation délicate et que la neutralité qu'il s'est efforcé d'observer vis-à-vis de la production des apprenants ne pouvait pas être maintenue. Ce type d'interaction entre enseignant-chercheur et sujet de recherche débouche sur un problème méthodologique plus insidieux ; une sorte de mimétisme ou de synchronisme, entre les deux personnes dominerait, donc, peu à peu leurs échanges :

Les explications invoquées par les auteurs sont le plus souvent semblables à celles qui sont fournies par les observateurs. Cela ne signifie pas pour autant que les commentaires des auteurs ne reposent pas sur des activités réellement conduites.²¹⁴

Nous ne pouvons pas nier cet écueil mentionné par Fayol et sommes restée vigilante quant à ce risque en essayant de planifier une prise de parole minimale de notre part et en aménageant des pauses et des silences qui donnent aux sujets de recherche un espace et un temps de réflexion non investis par la parole d'autrui. Par ailleurs, bien que nous reconnaissons le bien-fondé de ces remarques, il nous semble difficile de créer des conditions d'expérimentation où la présence d'un observateur ne soit pas requise ni perçue de façon effective. Il nous semble aussi artificiel de nier la présence de l'observateur quand celui-ci a lancé un projet de recherche et l'a conduit en fonction d'un mode d'expérimentation spécifique. C'est nier l'interdépendance qui existe entre les phénomènes, quels qu'ils soient, et croire qu'un objet puisse exister à l'extérieur de façon autonome, indépendamment de la perception que nous en avons et de la relation que nous établissons avec lui. Les conditions d'expérimentation demeurent filtrées par le point de vue du chercheur, qui a des hypothèses en fonction desquelles il oriente sa capacité d'observation. En reconnaissant ce fait, le

²¹⁴ Fayol, M. (1997). *Ibid.*, 43-44.

chercheur s'appuie sur un processus intersubjectif caractérisé par l'échange entre un sujet et lui-même :

(...) l'interaction entre chercheur et observé n'est plus considérée comme un biais (source d'interférence ou de contamination), elle constitue une situation naturelle, quoique peu fréquente, de communication, où la relation observateur/observé se négocie en contexte, les rôles n'étant pas fixés une fois pour toutes.²¹⁵

La prise en compte de cette interrelation entre chercheur et sujet tend à évacuer la problématique du paradoxe du chercheur. Elle constitue, par ailleurs, un principe majeur de la recherche-action, qui redéfinit le positionnement traditionnel du chercheur par rapport à son objet d'étude. C'est un phénomène qui a reçu une attention croissante de la part des membres de la communauté scientifique, qui reposent la question de l'objectivité du chercheur par rapport à son objet d'étude :

C'est donc le travail scientifique dans sa totalité qui se trouve pratiquement bouleversé (...) à l'instant où son objet ne peut plus être posé en stricte extériorité (ce qui ne veut pas dire qu'il n'y ait pas une forme d'objectivité). Ce retour sur soi (...) [oblige] à inclure dans la réflexion l'investissement que le scientifique met dans l'objet de sa curiosité (qui relève de sa subjectivité).²¹⁶

L'objectivité dans la conduite d'une expérimentation serait désormais garantie par la capacité dont témoigne le chercheur à mesurer les effets de son investissement dans l'examen de son objet d'étude. L'écoute des verbalisations métalinguistiques du sujet passe donc, pour le chercheur, par un travail sur lui-même, qui suppose que celui-ci reconnaisse le plus possible ses propres projections sur la relation qu'il établit avec le sujet, issues de ses angoisses ou désirs, ou de ses hypothèses sur l'interlangue des sujets.

Cette approche de la notion d'objectivité/subjectivité n'est pas paradoxale et indique bien que sujets de recherche et enseignant-chercheur sont impliqués dans une relation qui est à la fois reproductible et unique. Un même dispositif d'expérimentations (ici des entretiens et questionnaires entre deux personnes dans un temps et lieu donnés avec un objectif spécifique) peut obtenir des résultats différents selon les chercheurs qui les conduisent. La présence de la technologie ou d'appareils de mesure (qui visent généralement à quantifier des phénomènes) entre l'objet d'étude et le chercheur ne change rien à l'existence de cette interrelation. Quant à l'investissement de l'apprenant dans ce processus intersubjectif, nous avons veillé avant chaque entretien à rappeler les objectifs de notre démarche : mieux cerner son point de vue et son usage de la L2. Ce rappel n'a pas toutefois occulté le fait que l'implication du sujet dans ce processus fut canalisée, entre autres, par des motifs que nous

²¹⁵ Gadet, F. (2003). *Ibid.*, 7.

²¹⁶ Demaizière, F. et Narcy-Combes, J.-P. (2007). *Ibid.*, 6.

avons précédemment esquissés : la jouissance d'un statut particulier par rapport à l'enseignant-chercheur et le souci de lui faire plaisir.

5.3. Deux étapes de recueil de données

5.3.1. Pré-enquête : entretiens différés et questionnaires écrits préliminaires

Au fil du temps, nous avons procédé, dans l'établissement où nous enseignons, le lycée Georges Braque à Argenteuil (95), situé dans une zone d'éducation prioritaire, à deux séries de recueil de données pour mener des expérimentations en cohérence avec nos objectifs de recherche. Ces deux séries de recueil de données ont eu lieu en 2007-2008 et en 2008-2010. Nous avons procédé de septembre 2007 à mai 2008 à une pré-enquête qui s'est déroulée selon les modalités suivantes : nous avons sélectionné 12 sujets au total dans les classes que nous enseignons : 4 élèves de terminale scientifique (TS1) (2 filles et 2 garçons), 4 élèves de terminale technologique (TGSI) (2 filles et 2 garçons), 4 élèves de première littéraire (1L) (2 filles et 2 garçons). Nous avons fait en sorte d'avoir un nombre égal de garçons et de filles, pour mettre en évidence, si elles existent, les différences individuelles entre filles et garçons. Tous les apprenants étaient francophones unilingues de l'anglais, issus de catégories socio-professionnelles assez défavorisées, comme en atteste le zonage de l'établissement en ZEP. Le recrutement des sujets s'est fait dans les niveaux que nous enseignons à cette époque en fonction de leur arrière-plan linguistique que nous venons d'évoquer et d'une attitude générale en cours qui laissait présager de la participation sereine des sujets au dispositif. Nous avons effectué au total 44 entretiens en français d'octobre 2007 à mai 2008 à raison, en moyenne, de 4 entretiens par élève, et récolté 12 questionnaires, à raison d'un questionnaire écrit par élève, complété à la main.

Entretiens différés préliminaires

Les 44 entretiens furent conduits en L1 à partir d'une production écrite en L2 recueillie dans une question posée en évaluation. Cette question correspondait à une extension de la thématique abordée en cours. Les sujets de notre recherche pouvaient donc, dans une certaine mesure, réemployer des éléments de lexique préalablement abordés ou s'exprimer plus librement en fonction de ressources linguistiques antérieures à la séquence évaluée. La typologie, la variété et la spécificité des thèmes furent donc déterminées par les questions données en évaluation ; compte tenu de leur nombre, nous ne citons ici que quelques exemples :

- *Describe a day in your life. How do you feel about your daily routine?*
- *Imagine an accident that happened to Bernard Walsh while he was on holiday in Hawaii.*
- *Some people think money has ruined sport? Do you agree with them?*

- *The following Sunday the main character decided to speak to Angela. Write their conversation.*
- *Why do people leave their native countries?*
- *Do you think that celebrities like Jimi Hendrix or other artists can have an influence on the way people think and behave?*
- *Say why, in your opinion, Gandhi has become such a prominent figure today.*

Cette phase de production était suivie plus tard d'un entretien individuel en L1 d'une durée de 10 minutes environ, planifié sur une heure de cours inscrite à l'emploi du temps de la classe. Ce court laps de temps devait permettre une autoconfrontation de l'apprenant à ses propres écrits. Selon la présence des élèves concernés, un maximum de quatre entretiens pouvait être conduit par heure. Pendant cette heure, la charge de la classe était confiée à l'assistante pédagogique qui supervisait les tâches d'auto- et d'inter-correction données aux autres élèves sous forme de fiches. Compte tenu des circonstances matérielles de recherche parfois imprévues (modification d'emploi du temps, absence de l'assistante pédagogique), le laps de temps entre moment de production écrite et entretien individuel était variable, avec un écart de temps minimum d'une semaine ou maximum de 3 semaines. L'enseignant-chercheur et l'apprenant étaient assis au fond de la salle de classe pendant que le groupe classe travaillait avec l'assistante pédagogique sur ses fiches. Les entretiens, qui furent enregistrés, n'ont pas été retranscrits compte tenu des défauts que nous avons relevés dans la collecte de données.

Défauts relevés dans les entretiens différés

Bien que nous n'ayons pas retenu ce premier essai de recueil de données, nous le mentionnons, car il correspond à un cheminement dans notre recherche. Cette première expérimentation nous a permis de cerner des défauts auxquels nous avons tenté, par la suite, de remédier. En premier lieu, la production écrite de l'apprenant faisait partie d'une évaluation ; elle était, par conséquent, conditionnée par des contraintes qui affectent les négociations que l'apprenant peut entamer avec son savoir et avec l'institution et sa norme. De plus, lors de la conduite de ces entretiens, nous nous sommes aperçue que le temps d'échange avec l'apprenant était de trop courte durée, marquée, parfois, par des interruptions pour recentrer le groupe classe en dépit de la présence de l'assistante pédagogique. Ce temps trop court et ponctué d'arrêts ne donnait pas l'occasion au chercheur et à l'apprenant d'amorcer une introspection de nature moins directive dans le questionnement et les réponses. L'enseignant-chercheur ne pouvait pas faire preuve d'une disponibilité d'esprit maximale dans le traitement de la production écrite (lecture, recoupements, mise en perspective instantanée du propos de l'apprenant). Quant à l'apprenant, encore au contact du groupe classe, source occasionnelle de distraction, il ne pouvait pas, dans le temps imparti, opérer un réel arrêt sur sa production et tenter

d'appréhender les opérations mentales qui l'avaient conduit à sa production. Ces circonstances d'expérimentation amoindrissaient donc de façon substantielle la dimension qualitative de notre recueil de données.

En second lieu, le défaut incontournable de ce dispositif concernait l'écart de temps variable et, parfois long, entre le moment de production et l'entretien. Cet écart de temps rendait encore plus difficile chez les apprenants l'accès aux processus instantanés, fugitifs, inobservables qui avaient sous-tendu leur production écrite. Ainsi, les apprenants pouvaient être amenés à construire et à relater des opérations mentales fictives ou inexactes pour répondre aux questions de l'enseignant-chercheur. Nous avons donc pris la décision, suite à cette observation, de conduire des entretiens « à chaud », une fois la production écrite terminée. Le déroulement « à chaud » d'entretiens devait favoriser de la part des apprenants la véracité de la description de leurs représentations et des processus cognitifs à l'œuvre, sans toutefois éliminer de leurs propos les risques de reconstruction. Nous avons aussi triplé la durée des entretiens afin que les acteurs de l'expérimentation puissent opérer une réflexion et une introspection plus approfondies.

Questionnaires écrits préliminaires

Les questionnaires écrits (annexe 9), qui visaient à sonder les représentations générales des élèves, ne nous ont pas donné satisfaction en raison des réponses parcellaires dues au format même du questionnaire : les sujets ne disposaient pas de suffisamment d'espace pour répondre pleinement à la question C par exemple : « Comment retiens-tu un mot ? Que fais-tu pour retenir un mot ? » Mais de façon cruciale, les réponses données par les apprenants n'ont pas fait l'objet d'un questionnement par l'enseignant-chercheur. Par exemple, lorsqu'en réponse à la question C, Julien, élève de 1L, écrit : « je le regarde dans son « contexte » et ensuite je me rappelle de la feuille sur lequel je l'ai appris », il décrit là un phénomène intéressant de métacognition pour lequel l'enseignant n'a pas l'occasion de lui demander pourquoi il met des guillemets au mot « contexte » et de lui demander ce que recouvre cette notion pour lui. L'enseignant ne peut pas lui demander non plus de donner un exemple de cette démarche pour tenter de vérifier la véracité de son propos. Il aurait été intéressant aussi de savoir ce que Thomas, par exemple, voulait dire par « mémotechnie ». En a-t-il une représentation précise dans son apprentissage ou bien fait-il appel à une notion floue retranscrite de manière erronée dont il a vaguement entendu parler ? Nous avons donc opté dans le second recueil de données pour des questionnaires oraux de personne à personne qui permettent un échange effectif entre apprenant et enseignant par le biais du « crochet à questions », méthode de questionnement qui part du propos tenu par l'apprenant et qui amène celui-ci à explorer et à creuser la représentation qu'il a développée des termes

qu'il emploie au moyen de tournures du type : « et quoi d'autre ? », « est-ce que tu peux expliquer ? », « que veux-tu dire ? », etc.

En dernier lieu, cette pré-enquête nous a conduite à nous recentrer sur un nombre plus restreint d'apprenants, en mettant en œuvre une approche résolument qualitative à partir d'entretiens et de questionnaires semi-directifs. Nous sommes donc passée de douze à six apprenants avec l'espoir que cette démarche qualitative soit en cohérence avec une recherche des représentations et processus de production chez l'apprenant et qu'elle nous laisse effectivement approcher la nature de ces phénomènes.

5.3.2. Deuxième recueil de données : questionnaires oraux et entretiens à chaud

Participants : 5 sujets sur l'année 2008-09 et 1 sujet sur l'année 2009-10

De nouveaux entretiens et questionnaires ont eu lieu sur une période de 8 mois du 25/09/08 au 28/05/09 avec cinq apprenants et du 23/09/09 au 09/06/10 avec un apprenant. L'ajout d'un apprenant a correspondu à notre souci d'avoir un nombre égal de garçons et de filles pour la raison que nous avons précédemment évoquée. Compte tenu du fait que les sujets sélectionnés pour la recherche n'étaient interviewés que sur une période de huit mois environ, nous avons initialement envisagé d'adopter une approche transversale qui sondait l'état des connaissances lexicales d'un apprenant à un moment donné de son parcours mais il s'est avéré que l'approche était mixte. La possibilité de recouper des données dans le temps et de percevoir une évolution dans les productions écrites et les discours métalinguistiques émis par certains apprenants fournissait une composante longitudinale à notre recueil de données. Ainsi, la dimension longitudinale de notre recherche ne revêt pas un caractère systématique mais ponctuel, ce qui nous amène à parler plus volontiers d'« approche mixte » que d'approche longitudinale.

Les sujets ont été sélectionnés sur la base du volontariat après que nous avons informé les parents de notre démarche de recherche par courrier. Le critère déterminant dans la sélection de ces sujets était le français en tant que cadre de référence linguistique et conceptuel initial. Tous les apprenants étaient donc francophones unilingues. Ce pré-requis a éliminé bon nombre d'élèves issus de parents immigrés d'Afrique du Nord, d'Europe de l'Est ou de l'Europe du Sud (Espagne, Portugal et Italie).

Afin de travailler avec divers profils d'apprenants, nous avons recruté les sujets sur 4 niveaux d'enseignement, avec une réussite scolaire en anglais variable et un écart d'âge de 5 ans. Par leur attitude en cours, ces lycéens ou post-lycéens nous semblaient faire preuve de suffisamment de maturité pour comprendre le sens des entretiens et questionnaires qui leur étaient proposés. Le deuxième recueil de données a eu lieu dans le même

établissement, le lycée Georges Braque, dont nous avons déjà évoqué la composition socio-démographique.

Les sujets

- Mélissande, élève de 2[°]9 (neuvième division au niveau seconde), née le 12/03/92, a témoigné sur la majeure partie de l'année d'une grande réserve à l'oral et de grosses difficultés dans la production écrite.
- Nicolas, élève de 1L, né le 29/09/92, élève le plus jeune parmi les sujets de notre recherche sélectionnés était l'élément le plus actif de la classe à l'oral comme à l'écrit. Il s'est maintenu à ce niveau tout au long de l'année. Sa mère est enseignante en anglais.
- Sarah, élève de 1L, née le 23/08/92, était active à l'oral et disposait de savoirs solides mais faisait preuve de sauts d'humeur importants en cours.
- Perrine, élève de terminale ES redoublante, née le 27/08/89, était bien disposée à l'égard de l'anglais en dépit de lacunes importantes, comme en attestent ses productions écrites.
- Donald, élève de BTS MUC2 (management des unités commerciales), né le 11/06/87, était le plus âgé parmi les sujets de notre recherche et disposait déjà d'une expérience professionnelle pour laquelle il se servait de l'anglais.
- Florian, élève de 1L, né le 22/08/92, fut le dernier sujet à intégrer le dispositif. D'un naturel réservé et prudent, Florian s'est donné un temps de réflexion d'une semaine avant d'accepter notre proposition de travail.

Parmi les 6 participants sélectionnés, deux connaissaient, dans leur apprentissage de la L2, des difficultés récurrentes de compréhension et d'expression par rapport à la norme exigée en classe de seconde et terminale. Les trois élèves de première littéraire s'étaient déjà déterminés par rapport à leur apprentissage de la L2 en l'inscrivant dans leur projet professionnel. Quant à Donald, il était à même d'établir un premier bilan de son apprentissage en appliquant ses savoirs et savoir-faire à un contexte professionnel. Nous avons donc eu pour principal objectif de garantir une diversité de profils au-delà des critères récurrents de réussite scolaire, de niveau d'étude et de motivation.

Enregistrements des questionnaires oraux et entretiens « à chaud »

Tous les échanges avec les apprenants ont été enregistrés et retranscrits avec la plus grande précision possible, sans que la retranscription recèle un enjeu méthodologique pour représenter la place tenue par chaque interlocuteur dans la relation (rapport hiérarchique, rapport de force, etc.). Cependant, toute retranscription de l'oral implique un travail d'analyse et d'interprétation qui ne doit pas devenir déformation. Pour les questionnaires et entretiens recueillis, nous nous sommes donc efforcée, dans la mesure du possible, de retranscrire les

marques d'hésitation ou interjections : « hein », « ah », « euh/heu », « eh », « ben », etc., de retranscrire les répétitions : « elle, elle m'a dit » même si elles ne semblent pas *a priori* porteuses d'information. Nous avons aussi retranscrit les élisions : « je sais pas » pour « je ne sais pas » et les formes réduites « t'as » pour « tu as » et les troncatures plus rares.

Il restait, par ailleurs, une difficulté majeure, celle qui consiste à retranscrire la production d'apprenants en L2 dont la prononciation n'était pas conforme. Nous renvoyons dans ce cas aux données primaires ou enregistrements (annexe 10) sur CD audio par la formule « enregistrement à (minutage) ».

Codes de retranscription

Nous avons repris les principes les plus simples de convention dont voici la liste :

Marque	Signifié
E :	enseignant-chercheur. L'initiale « E » est suivie de l'initiale de l'apprenant : F, D, M, etc.
/	pause brève.
//	pause plus longue.
///	pause longue.
	L'étude des pauses est appréciée intuitivement par le transcripteur. Nous n'avons pas eu recours à des mesures acoustiques. Les résultats de notre expérimentation ne dépendaient pas d'une mesure précise de ces pauses. Dans ces conditions, l'interprétation du temps de pause reste simple, plus le temps de pause est long, plus l'apprenant tente de fournir une réflexion. Ce qui nous a semblé important ce sont les résultats de ces temps de pause : évitement, continuité du propos ou transformation du propos par l'émergence d'une nouvelle idée.
caractère gras ex : là	emphase.
un point (.)	intonation descendante.
une virgule (,)	intonation continue.
un point d'interrogation (?)	inflexion croissante.
un point d'exclamation (!)	ton animé.
les points de suspension (...)	indique que le propos du locuteur est inachevé et que ce dernier compte le poursuivre.
parenthèses (...)	ajout sous-entendu ou précision d'ordre phonologique
épellations	toutes les lettres sont notées en majuscules séparées par des blancs.
« ... » + italique	
ex : « <i>particular day</i> »	métalangue du sujet de recherche en mention et non en usage.
italique	L2 en usage recevable.
(prononcé en anglais)	précision apportée concernant la prononciation de mots
ou (prononcé en français)	d'emprunt du type « sofa », « bowling ».
énoncé complet en gras	mise en évidence dans la retranscription de ce que nous jugeons avoir une importance particulière.

minutage proposé (00:00) renvoi à l'enregistrement laissé à l'appréciation du lecteur en fonction du propos tenu par l'apprenant et de la teneur de l'analyse par l'enseignant-chercheur.

Les commentaires para-verbaux (toux, rires, etc.) sont mis entre parenthèses.

Chaque citation d'apprenant dans le corps de notre exposé est accompagnée de la mention des pages et de la date du questionnaire ou de l'entretien pour faciliter la consultation des annexes et avoir le contexte global de la citation.

Questionnaires oraux et représentations générales

Les questionnaires, fixés à l'avance, avaient lieu en fonction d'une disponibilité mutuelle, en dehors des heures de cours. Ils se déroulaient le plus souvent au CDI sur une période d'une heure. Nous avons conduit et enregistré six questionnaires oraux, un questionnaire par sujet : questionnaire 14/10/08 (Perrine) – questionnaire 22/10/08 (Donald) – questionnaire 23/10/08 (Nicolas) – questionnaire 13/11/08 (Sarah) – questionnaire 03/12/08 (Mélissande) – questionnaire 14/10/09 (Florian) (annexe 11). Dans ce questionnaire, chaque sujet sélectionné a répondu aux questions détaillées ci-dessous, qui visaient à mettre à jour ses représentations générales sur le lexique, ses processus d'apprentissage et les stratégies qu'il dit utiliser pour influencer sur ses processus. Nous soulignons le fait que ces questions ont constitué la trame de fond de notre questionnement oral. Cependant, nous avons embrayé avec d'autres questions, lorsque le propos de l'apprenant, suite à notre question initiale, présentait des pistes à creuser. Ainsi, les questions communes à tous les participants ont été suivies de questions complémentaires pour aller plus loin dans l'exploration de leurs représentations.

Les questions posées à tous

- Que signifie « apprendre » du vocabulaire pour toi ?

Nous avons délibérément employé le terme *vocabulaire* pour deux raisons majeures, l'une tenant à une question d'usage chez l'apprenant. C'est le terme le plus usité et le plus familier pour les apprenants, bien que dans leur grande majorité ils n'en soupçonnent pas l'origine latine, dont la portée est pourtant tout à fait accessible. L'autre raison correspond à la distinction savante faite entre « vocabulaire » et « lexique », abordée au point 2.2 de notre étude. Nous disposons bien à ce stade de notre recherche de lexèmes convertis en vocables, unités de vocabulaire.

- Comment définis-tu un « mot » ? C'est quoi pour toi un mot ?

Comme nous l'avons précédemment mentionné, il semble nécessaire d'aborder la question du lexique sous l'angle du mot, bien que ce soit un concept fourre-tout qui revêt des aspects très divers selon le point de vue du sujet (son âge, sa profession, son éducation, etc.). Le point commun à ces représentations si variées reste le fait que le mot apparaît dans les langues d'Europe du Nord comme une première entité physique isolée qui constitue une unité servant de premier point d'approche. L'apprenant dispose-t-il d'une métalangue pour cerner le concept de « mot » et, si oui, cette métalangue est-elle opératoire ?

- Comment retiens-tu un mot ? Ou que fais-tu pour retenir un mot ? Vois-tu une image apparaître dans ton esprit quand tu apprends un mot ?

Les deux premières questions visent à cerner les modes d'encodage et de mémorisation sur lesquels s'appuie l'apprenant, de façon plus ou moins ouverte, pour appréhender le lexique en L2. Dans quelle mesure les conditions d'encodage initiales permettent ultérieurement la récupération des items en mémoire ? Comment s'articulent les stratégies conscientes préconisées par l'institution scolaire pour apprendre du lexique en L2 avec les facteurs de mémorisation plus profonds tels que les empreintes énergétiques subtiles, responsables de notre mémoire sélective ? Enfin, nous tenterons de déterminer si l'apprenant a conscience de la formation d'une image quand il essaie de mémoriser un item.

- Que signifie « connaître » un mot pour toi en anglais ? Quelles sont les choses que tu dois connaître pour utiliser un mot ?

Nous abordons les représentations sur lesquelles s'appuient les apprenants pour décrire ce qui constitue, à leurs yeux, le savoir lexical en L2 et verrons où ils se situent par rapport à la notion d'unité lexicale mise en avant par Bogaards et par rapport à la grille d'analyse de Nation.

- C'est quoi un dictionnaire pour toi ?

- Utilises-tu un dictionnaire pour l'anglais ? Si oui, quel type de dictionnaire utilises-tu ?

Après avoir précédemment évoqué la place privilégiée qu'occupe le dictionnaire dans les représentations métalinguistiques de l'apprenant, nous allons examiner les types de dictionnaires auxquels il a recours : utilise-t-il un dictionnaire monolingue ? Si oui, dans quelles conditions ? L'apprenant privilégie-t-il le dictionnaire papier ou le dictionnaire électronique en ligne ?

- Quand utilises-tu le dictionnaire ?

L'usage du dictionnaire est-il occasionnel, fréquent, voire systématique ? Cette question devrait indiquer si l'utilisation du dictionnaire se fait en complément aux cours et au manuel

ou s'il s'agit d'un outil de référence à part entière dont l'apprenant se sert en autonomie en dehors de l'institution scolaire.

- Quels problèmes rencontres-tu quand tu utilises un dictionnaire, quand tu y lis une entrée ?

Cette question fait appel implicitement à la métalangue qui y est contenue sous forme d'abréviations ou autre. L'apprenant a-t-il remarqué comment est agencée une entrée et, si oui, comment tire-t-il partie de cet agencement ?

Les questions ont été adressées à chaque participant dans l'ordre où elles sont ici énumérées. Les participants n'avaient pas un temps imparti pour y répondre. Le rythme du questionnement a donc varié en fonction de leurs réponses. Dans tous les cas, une heure d'échange fut suffisante pour couvrir l'ensemble des questions avec chaque participant.

Entretiens et représentations spécifiques à partir d'une production écrite

Déroulement

Les entretiens d'une heure étaient divisés en deux temps : une première demi-heure consacrée à la production écrite en fonction d'une thématique donnée et la deuxième demi-heure consacrée à l'entretien proprement dit. Les apprenants étaient placés dans une pièce à part (salle de classe ou bureau au CDI) et disposaient d'un bloc-notes, avec une feuille de brouillon, si nécessaire. Ils pouvaient écrire à leur guise au stylo ou au crayon-papier. En dernier lieu, aucune longueur de production n'était prescrite aux apprenants afin qu'ils disposent d'une marge de manœuvre élargie. Avant le démarrage de chaque entretien, nous avons veillé à rappeler aux participants les objectifs de notre démarche : partir de leur point de vue et examiner l'usage qu'ils avaient de la L2. Nous avons spécifié de façon récurrente que le soulignage de certaines parties de leur production écrite ne correspondait pas nécessairement à des énoncés erronés. Ces conditions de soulignage furent une situation quelque peu inhabituelle pour les participants, car l'enseignant souligne le plus souvent des parties de leurs énoncés pour y signaler la présence d'erreurs.

A la fin de la première demi-heure, l'enseignant procédait en présence de l'apprenant à une seule lecture silencieuse de la production écrite en soulignant différents types de lexique employé : verbe + complémentation, syntagme nominal, syntagme prépositionnel, adjectif attribut, etc. Le relevé des productions soulignées (annexe 12) atteste que la catégorie « verbe + complémentation » est la plus fournie. Nous avons donc porté notre attention sur les relations qu'établit l'apprenant entre les différentes composantes d'une même unité de sens, le verbe servant d'apport à d'autres éléments dans la relation prédicative. Outre les caractéristiques phonologiques, morphologiques et sémantiques du lexique

traditionnellement étudiées, nous avons en effet pris en compte ses caractéristiques associatives. Pendant cette lecture silencieuse, nous avons aussi relevé les items lexicaux qui attestaient d'un choix délibéré d'un registre particulier (variété d'anglais, discours argumentatif, etc.). Cette recherche d'effet de style nous laissait entrevoir d'éventuelles ressources lexicales chez l'apprenant que seul le questionnement pouvait vérifier. Nous avons aussi souligné les éléments de production qui présentaient, à nos yeux, un écart entre intention de signifier et signifiant et qui semblaient avoir été l'objet d'opérations cognitives particulières (ratures, guillemets, flèches, etc.). Dans cette perspective, nous sommes partie de questions récurrentes telles que « Que veux-tu dire ici ? », qui favorisent un regard introspectif, pour mettre en lumière les représentations de l'apprenant et ses intentions de signifier. De façon plus générale, le soulignage effectué par l'enseignant-chercheur dans l'instantanéité de la lecture a porté sur des pans de lexique sémantiquement saillants, qui amèneraient l'apprenant à développer son point de vue par rapport à sa production. Le but des entretiens était d'amener le sujet à se confronter à ses propres écrits comme produits dépositaires de ses représentations, issus de processus sous-jacents. Autrement dit, par cette autoconfrontation avec ses propres écrits, le sujet prenait sa pratique langagière en L2 comme objet de réflexion et avait, par conséquent, l'occasion de la commenter et de l'explicitier.

Lorsque l'occasion s'est présentée, nous avons aussi comparé pour un même apprenant des représentations successives d'un même item. Le rapprochement d'autoconfrontations distantes dans le temps pouvait éventuellement révéler une évolution des représentations de l'apprenant. Cette dimension longitudinale de notre recueil de données est apparue sans que nous l'ayons d'emblée envisagée. En dernier lieu, nous avons accepté d'autres types de données : supports personnels d'apprentissage tels que bloc-notes, carnet de voyage ou traces écrites dans leurs cahiers que certains apprenants nous ont proposés spontanément à la suite d'entretiens, car ces supports étaient susceptibles d'illustrer les propos tenus ou d'y apporter des précisions.

Parmi les paramètres variables, on compte la disposition d'esprit dans laquelle se trouvaient les apprenants avant les entretiens : fatigue notamment après une journée de cours. La fin de l'entretien provoquait aussi un ralentissement de l'activité mentale. Après que la cloche avait sonné, l'apprenant n'était plus disponible mentalement pour investiguer son propos et prendre le temps de répondre aux questions. Il subissait une sorte de « blanc » ou de « blocage » mental suscitée par le dépassement sur le temps imparti.

Thèmes de production écrite

19 entretiens ont été effectués à partir d'une production écrite. Les productions écrites ont porté sur les thèmes suivants :

-Sujet 1. *Describe a day in your life. How do you feel about your daily routine?* Nicolas (N) / Donald (D) / Sarah (S) / Mélissande (M) / Perrine (P) / Florian (F).

-Sujet 2. *Write about an important or major event that happened to you.* D / S / N. N'ont pas participé à cette production P / M / F.

-Sujet 3. *An important person. Choose a person to write about who has been especially important to you. Write about his/her characteristics, how your life would be different without this person.* P / M. N'ont pas participé à cette production écrite : D / N / S / F.

-Sujet 4. *A recent trip. What are some places you've visited? What did you do on these trips?* D / P / M / F (x 2). N'ont pas participé à cette production N / S.

-Sujet 5. *Do you think money makes people happy?* N / P / F. N'ont pas participé à cette production M / D / S.

Nous sommes partie de thèmes descriptifs qui faisaient appel au vécu des apprenants pour aboutir à un sujet argumentatif. Les sujets de production proposés abordent différents champs lexicaux : routine, sentiments et émotions, voyages, argent, etc., et différentes formes aspecto-temporelles : présent simple, prétérit, *present perfect*, etc. Ils font donc preuve d'une certaine variété et présentent un niveau de difficulté mesuré par rapport aux apprenants (annexe 13 A).

Mis à part le premier thème, les apprenants n'ont pas participé de façon uniforme à tous les travaux de production écrite (annexe 13 B). Les thèmes 2 et 3 se recoupent, le thème 3 présentant un aménagement par rapport au thème 2. Perrine avait déjà traité le thème 2 en raison d'un contresens dans la lecture de la consigne du thème 1 *A day in your life* qu'elle a interprété comme un jour exceptionnel marqué par un événement fort. Dans le cas de Mélissande, compte tenu de ses carences lexicales, il s'est avéré qu'elle n'était pas en mesure d'aborder le thème 2. Nous lui avons donc proposé un thème voisin qui pouvait lui permettre, à un mois et demi d'intervalle environ, de réemployer éventuellement des items abordés en cours lors d'une séquence sur une bande dessinée intitulée, *The Pianist*, tirée de *Peanuts*. Quant au thème 4, les deux élèves de 1L, Nicolas et Sarah, n'y ont pas participé en raison d'un climat relationnel peu propice à l'échange en dehors des cours. Concernant le thème 5, il n'a été traité que par trois élèves : Nicolas, Perrine et Florian. Il n'était pas prévu que Mélissande y participe, mais nous avons bien prévu que Sarah et Donald y participent. Dans le cas de Sarah, les difficultés relationnelles se sont accentuées au 3^e trimestre : elle

ne s'est pas présentée au dernier entretien fixé le 02/06/09. Donald a définitivement cessé de venir en cours avant les vacances de Pâques, mi-avril, sans que nous ayons la possibilité de rentrer en contact avec lui. Quant au traitement redoublé du sujet 4 par Florian, nous en sommes involontairement responsable, après que nous avons confondu l'ordre dans lequel les trois précédents sujets avaient été administrés.

Types de questions

- Peux-tu lire ce que j'ai souligné à la ligne... ?

Initialement la lecture à voix haute doit amener le sujet à extérioriser les représentations ou images sonores qu'il rattache à sa production écrite et doit mettre aussi en évidence le rapport graphie-phonie, graphie-phonologie qu'il établit pour l'item souligné. *A posteriori* il s'est avéré que l'activité de (re)lecture nous a aussi aidée à investiguer les facteurs qui conditionnent le stockage et la récupération du lexique en L2, chose que nous n'avions pas d'emblée escomptée.

- Que veux-tu dire ici en français ?

Il s'agit de vérifier l'intention de signifier de l'apprenant en L2 par le biais du français. Cette question nous amène à confronter notre capacité à reconstruire l'intention de signifier de celui-ci à partir de sa production écrite. L'intention de signifier de l'apprenant demeure toutefois généralement accessible à un enquêteur francophone, et de surcroît, à une enseignante d'anglais qui travaille avec des francophones, même lorsque ces formes ont subi une transformation radicale au point qu'elles ne sont pas recevables dans le lexique de la langue cible. Comme nous l'avons évoqué au point 2.3, l'apprenant peut être tenté, pour exprimer son intention de signifier, de s'appuyer sur les références culturelles et le code linguistique L1 qu'il partage avec le lecteur-enquêteur francophone, sans s'interroger sur la pertinence de ces références en L2. Cette tendance aboutit fréquemment à la production de calques à partir desquels le lecteur francophone peut assez facilement inférer l'intention de signifier. Mais cette question apparemment anodine peut aussi permettre de déceler l'abandon, la réduction ou le remplacement d'une intention de signifier par une autre, renvois dont nous ne disposons pas dans notre précédente recherche. Elle permet aussi de révéler des divergences possibles entre l'intention de signifier de l'apprenant et la reconstruction qu'en a effectué le chercheur. Dans ce cas, l'apprenant reconnaît-il une carence lexicale dans son besoin d'expression ?

- Comment peux-tu exprimer la même idée autrement en anglais ?

Le recours à la paraphrase doit nous permettre de voir si le lycéen dispose de ressources lexicales autres que celles qu'il a déjà mobilisées. Ces opérations de choix éventuel du lexique mettent en jeu des processus d'évaluation et de réévaluation de ce qu'il a produit. Martinot définit le concept de « reformulation » comme suit :

Tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante par rapport à l'énoncé source, est une reformulation.²¹⁷

Nous voulons examiner la capacité de l'apprenant à maintenir son intention de signifier et à effectuer des opérations de substitution ou de restructuration de son énoncé impliquant une réorganisation parfois assez sensible du matériau lexical. Nous espérons que cette question nous permette d'explorer les relations entre les ressources lexicales de l'apprenant et sa production langagière. Tend-il à sous-exploiter ses ressources lexicales ou bien à prendre des risques et à, parfois, inventer des termes non reconnus en L2 ? Nous verrons aussi si cette demande de reformulation amène l'apprenant à prendre conscience de l'écart entre ce qu'il dit et ce qu'un locuteur natif serait susceptible de dire dans la même situation. Nous espérons aussi, par le biais de la reformulation, répondre à la critique de White et de Pienemann selon laquelle la production écrite ne saurait donner complètement accès aux représentations de l'apprenant :

White (1991) is concerned that production data may not reveal a learner's linguistic knowledge because the learner may fail to produce certain structures for reasons to be found in the production routines rather than in his or her linguistic knowledge.²¹⁸

La reformulation devrait inciter le sujet à mobiliser des pans moins rodés de son savoir lexical en L2 et à fournir une production qui révèle son « pouvoir dire ». La terminologie grammaticale que White emploie, « *structures* », ne remet pas, par ailleurs, en cause la validité de ces remarques dans le cadre de notre étude.

- Que peux-tu dire de ce mot ? Que reconnais-tu dans ce mot ?

Il s'agit de la composition, dérivation d'items et de mots de la même famille articulée autour de racines étymologiques. Ces phénomènes du système de la L2 relèvent *a priori* d'un savoir lexical accompagné d'une métalangue du type suffixe, préfixe, racine. Quelles sont donc les représentations métalinguistiques des apprenants en la matière ? Dans quelle mesure s'appuient-ils sur la L1 pour reconnaître les traits morphologiques d'un item en L2 ?

²¹⁷ Martinot, C. (2003). « Pour une linguistique de l'acquisition. La reformulation : du concept descriptif au concept explicatif » in *Langage & société*, 2003/2 - n° 104, 147. Aussi disponible sur : <http://www.cairn.info/article.php>.

²¹⁸ Pienemann, M. (2003). « Language processing capacity » in *The Handbook of Second Language Acquisition* (éds), 707.

Nous verrons aussi si, à travers ces données, le chercheur peut prétendre avoir accès à des processus psycholinguistiques :

Le but du chercheur en psycholinguistique est de déterminer dans quelle mesure une réalité linguistique observable, telle que la structure morphologique des mots, constitue aussi une réalité en termes de processus dans le traitement du langage.²¹⁹

Babin ne précise pas dans son propos s'il fait référence à des processus épilinguistiques, mais nous y voyons un souci d'allier produit observable et processus subtil. La réussite de cet objectif n'est pas garantie.

- Dans quel contexte ou situation utilises-tu ce mot/cette expression ?

Il s'agit de la représentation de l'usage que peut avoir l'apprenant d'un mot. C'est le terme qu'emploie Nation dans sa grille. A ce terme s'ajoute ou se substitue de plus en plus fréquemment celui de « pragmatique », qui inclut des notions affinées de ce qui constitue l'usage d'un mot. La pragmatique concerne tout particulièrement le contexte d'énonciation, ce qui est extérieur au langage (cadre spatio-temporel, moment d'énonciation, statut des énonciateurs : âge, situation sociale) et l'ensemble hétéroclite des phénomènes de présupposition. Autrement dit, la pragmatique s'intéresse à l'ensemble des informations implicites d'un énoncé, qui ne sont pas formellement exposées, mais qui peuvent être inférées à partir du contexte. Cela exige de l'apprenant un savoir lexical affiné et nuancé. Est-il possible d'acquérir ce savoir dans le cadre de l'institution scolaire, quand il est fortement dépendant d'un contexte que les manuels ou même les supports visuels ou vidéo ou Internet ne peuvent que partiellement reconstruire ?

- Quelle image apparaît dans ton esprit quand tu emploies ce mot ? / Que visualises-tu quand tu utilises ce mot ?

Nous avons vu que tout concept émerge d'un processus d'abstraction à partir de nos perceptions sensorielles qui conduit à une idée ou une vision intérieure qui sert à la connaissance. Autrement dit, tout concept est ancré dans une ou plusieurs images/représentations intérieures. En ce sens, l'image sert d'indice à l'élaboration d'un concept en L2. En demandant au sujet de décrire ce qu'il voit intérieurement pour un objet ou phénomène donné, nous espérons déceler si la production lexicale observée véhicule des représentations chez l'apprenant qui se rapprocheraient de celles d'un locuteur natif. Ou bien nous verrons si la production observée a pour fonction essentielle de renommer un environnement préexistant en L1, sans que s'amorce d'élaboration de concept plus ou moins indépendant en L2. Ces questions devraient révéler le degré de subjectivité dont fait preuve

²¹⁹ Babin, J.-P., (2000). *Lexique mental et morphologie lexicale*, Berne, Peter Lang, 95.

chaque apprenant dans l'élaboration du contenu d'un concept, mais également les mises en correspondance éventuelles entre les concepts élaborés par l'apprenant et ceux élaborés par un locuteur natif au-delà d'une dénomination commune. Pour résumer notre propos, lorsque l'apprenant emploie *breakfast* ou *have breakfast*, s'il ne parle pas uniquement de son propre quotidien, a-t-il une représentation de ce phénomène marquée par une dimension culturelle spécifique à la L2 ? Cette question doit, par conséquent, mettre en lumière l'avancée de l'apprenant dans son cursus d'études et la part d'expérience vécue dans cet apprentissage.

- Que ressens-tu quand tu visualises l'image rattachée à ce mot/cette expression ?

Cette question examine les relations fortes entre langage et ressenti/affect. Comme nous l'avons vu en 1.1.1, l'image et le concept sont ancrés dans un affect. Sans nous ingérer dans la sphère personnelle de l'apprenant, nous allons tenter de voir dans quelle mesure ses images intérieures sous-tendent la mémoire de réseaux lexicaux en L2 : qu'il s'agisse de champs lexicaux ou de réseaux collocationnels au sein de la L2, d'équivalents entre L1/L2, etc. Autrement dit, nous allons chercher à savoir si l'image permet d'activer des représentations et de les nommer en L2, notamment lorsque cette image véhicule un affect positif et lorsque les items lexicaux concernés ont fait auparavant l'objet d'un apprentissage en cours. Nous espérons voir dans quelle mesure cet affect peut exercer, à son tour, une influence sur les processus d'attention et de production et influencer sur la production en L2.

Les réponses aux trois dernières questions ont souvent émergé spontanément dans le flux de paroles en lien avec les quatre premières questions systématiquement posées aux participants (annexe 14).

5.3.3. Entretiens et tentative d'accès aux processus : transférabilité/ transfert et associations d'idées

Le cadre institutionnel amène des contraintes substantielles par lesquelles les apprenants en classe font l'expérience d'une interaction simulée en production orale et écrite. Ce phénomène de « double énonciation »²²⁰ par lequel l'apprenant en s'adressant à l'enseignant francophone est aussi censé s'adresser à un locuteur natif fictif, synthétise les caractéristiques de l'apprentissage d'une langue étrangère au sein de la classe, qui apparaît comme un enclos isolé où la pratique de la L2, notamment en production orale et écrite, reste très circonscrite et spécifique. Les deux questions qui suivent avaient pour objectif essentiel de mettre en lumière les processus et les stratégies qui alimentent la production

²²⁰ Trévisse, A. (1979). « Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones » in C. Perdue et R. Porquier (éds), *Linguistique Appliquée* Encrages, Saint Denis, Université de Paris 8 (pp. 44-52).

écrite des sujets dans le cadre institutionnel. Nous avons posé ces questions à tous les sujets par rapport à des aspects remarquables de leur production écrite.

- Qu'as-tu fait dans ta tête pour produire ce que tu as écrit ?

Par cette question, nous nous attendons à ce que l'apprenant évoque le recours à la L1 pour expliquer certains aspects de sa production. Dans ces conditions, nous verrons si l'apprenant a recours à des stratégies de production explicites. Autrement dit, nous verrons s'il a conscience d'avoir recours à des calques et s'il opère, par ailleurs, des choix de production en fonction de certains paramètres : prise en compte de l'interlocuteur francophone et appréhension plus ou moins claire des vrais/faux amis. Nous espérons aussi que cette question nous amène à une meilleure compréhension de l'interaction L1-L2 dans le travail de conceptualisation et nous donne accès, par le biais de l'explicitation métalinguistique d'une production, à des phénomènes épilinguistiques. Sans qu'elles soient notre objet d'analyse prioritaire, nous pouvons anticiper que l'accès aux processus s'appuie, de façon privilégiée, sur la manifestation d'« erreurs » ou d'idiosyncrasies, formes divergentes par rapport à la norme. A la différence des bonnes productions et des « erreurs cachées », les « erreurs » constituent des traces susceptibles de nous renseigner sur les constructions, associations transitoires qu'effectue l'apprenant pour s'approprier la L2. Sont classées comme erreurs, selon Perdue, « les formes qui n'appartiennent pas à la langue cible » et « qu'il (l'apprenant) ne saura pas reconnaître lui-même comme étant erronées »²²¹. Tous les processus cognitifs qui accompagnent les erreurs émanent donc d'un système d'interlangue qui n'est pas suffisamment développé pour permettre, dans l'apprentissage, une forme d'autocorrection ou procédure d'autocontrôle en fonction d'une norme. Les erreurs peuvent donc constituer un point d'entrée privilégié pour émettre des hypothèses concernant une activité langagière non consciente.

- A quel autre mot te fait penser le mot que tu as employé ?

Il s'agit d'associations d'idées et de mots que Nation commente en ces termes :

Psychologists investigate word association by asking people to suggest other words that a certain word brings to mind. For example, they say the word *table* and see what other words it makes people think of. The most common associate of *table* is *chair*.²²²

Ce type de questions cherche à sonder l'organisation du lexique interne en réseaux chez les locuteurs natifs. Aitchison souligne les limites de la démarche :

²²¹ Perdue, C. (1990). *Ibid.*, 39.

²²² Nation, I. S. P. (1990). *Ibid.*, 42.

There turn out to be a number of problems. First, thinking up an immediate response to just one word is a somewhat unnatural kind of activity, so may not reflect ordinary speech processes.²²³

Elle met en avant l'artificialité de ces associations libres de mots qui visent à l'obtention de réponses rapides et qui ne sauraient être assimilées aux activités spontanées en phase de production langagière. Face à ces deux positions, nous sommes d'avis qu'il est possible d'inférer des processus d'apprentissage à partir des données ainsi que des processus de mémorisation et de disponibilité. En effet, la production écrite en L2 justifie davantage ce type de questionnement, car l'apprenant y a été sensibilisé en amont en cours dans le cadre de « brainstormings lexicaux » qui constituent des microsystèmes étroits axés sur une notion du type *house* ou forment des réseaux associatifs plus larges comprenant plusieurs notions noyau : par exemple, *school* peut générer *building, teachers, students, timetable*, etc. qui peuvent eux-mêmes générer leur propre prolifération d'items.

5.3.4. Limites attendues des entretiens à chaud et mise en perspective

La critique majeure concernant les discours métalinguistiques d'apprenant dans le cadre d'autoconfrontations, nommées « PV (protocoles verbaux) différés », par opposition à des protocoles verbaux concomitants, dès qu'il n'y a pas simultanéité entre l'acte de production et le commentaire, est énoncée en ces termes par Fayol :

Les PV ont été fortement critiqués quant à leur validité. Ces critiques portent sur : 1/ la possibilité de verbaliser (toutes) les activités cognitives : seules certaines seraient accessibles à la conscience et verbalisables (cf. l'opposition automatisme/contrôle, Perruchet, 1988) 2/ la validité de ce qui est verbalisé : reflet des activités ou reconstructions (involontaires) *a posteriori* (cf. le problème des omissions et des intrusions).²²⁴

Nous acceptons l'argument énoncé par Fayol concernant la possibilité de verbaliser toutes les activités cognitives. En effet, l'apprenant peut avoir recours à des opérations complexes, plus ou moins conscientes, pour produire un énoncé sans pouvoir les verbaliser et les décrire ultérieurement, après qu'il a achevé sa production écrite. On constate aussi que même si l'apprenant dispose d'un savoir, c'est-à-dire d'une connaissance explicite consciente, le recours à cette connaissance ne passe pas nécessairement par le recours conscientisé à la mémoire. Par ailleurs, le chercheur reste toujours confronté au danger de la construction artificielle ou reconstruction marquée par un discours normé chez l'apprenant en fonction d'une image qu'il aurait de l'enseignant, qui est ici enquêteur, ou en fonction d'une image de lui-même qu'il cherche à maintenir auprès de ce dernier. Dans les trois cas évoqués, on voit, comme on pouvait s'y attendre, que la parole est un outil qui n'est pas

²²³ Aitchison, J. (1987). *Ibid.*, 73.

²²⁴ Fayol, M. (1997). *Ibid.*, 41.

totallement fiable et dont il faut jauger les limites, quelle que soit la place que le chercheur lui réserve dans son dispositif d'expérimentation.

Certains chercheurs ont notamment essayé de remédier aux problèmes des reconstructions *a posteriori* en conduisant des « protocoles verbaux concomitants » pendant lesquels ont lieu simultanément l'activité de production et la verbalisation. Ce type d'expérimentation est, à nos yeux, impossible à mettre en œuvre et pose d'autres problèmes non négligeables tels que l'impact que la verbalisation peut avoir sur la tâche à accomplir (phénomène de gêne, modification du produit final).

En dernier lieu, nous avons anticipé d'éventuelles réactions chez l'apprenant, lorsque nous l'interrogerions sur ses images intérieures. En effet, l'appréhension d'images intérieures recèle un caractère inhabituel en apprentissage. Pour atteindre notre objectif, qui ne visait pas à obtenir une description détaillée d'une image intérieure mais à amener l'apprenant à percevoir l'image qu'il associait à l'expérience évoquée et à faire émerger l'affect que cette image véhiculait, nous avons pris des précautions particulières. En effet, la perception d'une image intérieure requiert un moment de recul et de recentrage de la part du sujet.

5.3.5. Maladresses d'exécution des procédures de la part du chercheur

Nous avons décelé quatre types majeurs de maladresse qui ont, sans nul doute, eu un impact sur les données recueillies. La maladresse la plus grossière que nous ayons commise concerne la conduite de l'entretien avec Mélissande le 28/01/09. Nous avons autorisé dans la salle la présence d'une personne étrangère au projet de recherche. Il s'agissait d'un locuteur natif anglophone de passage à Paris que l'apprenant avait rencontré en cours depuis peu. Lors de cet entretien, Mélissande a émis une production écrite minimale, qui s'est limitée, littéralement, à une ligne malgré la reprise des termes du sujet et a fait preuve d'une extrême réserve en phase d'échange. Aussi, face à une production écrite extrêmement réduite, nous avons élargi le propos et repris des questions d'ordre plus général telles que celle en page 5 : « Qu'est-ce qui, pour toi, est le plus difficile en anglais ? ».

Une autre maladresse concerne la longueur de certaines questions que nous avons posées lors des entretiens et des questionnaires. Par exemple, lors du questionnaire avec Nicolas du 23/10/08, on note trois questions supérieures à quatre lignes en pages 12, 15 et 20. Elles correspondaient certes au souci d'une formulation claire et au besoin de mettre en confiance l'apprenant, mais cette volonté a parfois donné lieu à des formulations complexes qui ont diminué d'autant le temps de parole de celui-ci. Il existe aussi le cas de questions posées un peu mécaniquement concernant les procédés de composition et de dérivation. Par exemple,

en page 7 de l'entretien avec Donald le 08/10/08, nous reconnaissons la difficulté de la question : « est-ce qu'il y a d'autres mots dont tu peux te souvenir avec « *mid-* » ? ».

Par contraste, nous nous sommes aperçue, en phase d'analyse des productions écrites, que nous n'avions pas suffisamment creusé le questionnement suite à une remarque de l'apprenant. Par exemple, lors du questionnaire du 23/10/08 en page 11, Nicolas affirme :

(...) pour nous, on a des mots français qui sont typiquement français et qui seront pas, resteront pas français mais qui ont quand même une histoire française. Alors que les Anglais ont des mots qui ont une histoire anglaise. Donc, c'est... On ne peut pas apprendre une langue sans aller dans un dictionnaire. C'est pas possible.

Le propos étant axé sur la représentation des dictionnaires et de leur rôle dans l'apprentissage, nous n'avons pas exploré ce que recouvre la notion d' « histoire » en relation avec un dictionnaire pour Nicolas. Il nous est arrivé aussi de manquer de présence d'esprit lors de l'échange pour vérifier, par l'écriture, les représentations de l'apprenant. Par exemple, lors de l'entretien avec Perrine le 24/03/09 en page 7, celle-ci fait référence à « la Sicile » sous la forme de « *Sicilia* » pour expliquer sa production « *Francia* ». Perrine récupère « *Sicilia* » alors qu'elle connaît *Sicily*. Nous avons alors émis l'hypothèse que « *Sicilia* » dans l'interlangue de Perrine pouvait être imputé au prénom français « Cécilia ». Nous n'avons malheureusement pas demandé à l'apprenant d'orthographier le mot (« Cécilia », cécilia, « cecilia », « sicilia », etc.) pour confirmer ou non notre hypothèse. Ce type d'écueil est, sans doute, lié à tout protocole qui fait appel à l'oral. La confirmation de cette hypothèse nous aurait, en tout cas, permis d'examiner plus en profondeur l'emmagasinement du lexique en fonction de parentés phonologiques qui prévalent sur le sens.

Enfin, notre questionnement a été parfois caractérisé par une attitude prescriptive, issue d'une déformation professionnelle, qui en a compromis la neutralité. Il est aussi certain que notre attitude atteste d'un manque de formation professionnelle au métier d'enquêteur en entretien semi-directif. Par exemple, en page 5 de l'entretien du 13/05/09, l'apprenant réagit à cette attitude prescriptive.

M : « *go* ».

E : « *go* » ?

M : « *to* ».

E : donc si, par exemple, tu faisais la, tu refaisais la, cette partie de phrase ? Qu'est-ce que tu dirais avec « *go to* » ?

M : « *go to in a castle.* »

E : vas-y, reprends!

M : « *go to in a castle.* »

Cette mise en garde, qui concerne les colligations (*go – to*), est semblable à celles faites en cours ; à ce réflexe professionnel s'ajoute, en fait, la curiosité de sonder les savoirs recueillis

par l'apprenant sous l'effet de son enseignement, car ce point de langue a fait l'objet d'une attention récurrente en cours.

5.3.6. Limites *a posteriori* du recueil de données

L'énoncé des limites *a posteriori* du recueil de données, situé avant le traitement des données, devance à certains égards la chronologie conventionnelle d'un exposé tel que le nôtre mais permet toutefois d'avoir une approche aussi complète que possible des atouts et des déficiences du recueil.

Préoccupations divergentes

Nous avons rencontré un certain nombre de difficultés que nous ne cherchons pas à dissimuler, mais que nous assumons. En premier lieu, le questionnement a fait apparaître des divergences entre le motif de la question posée par l'enseignant-chercheur et l'interprétation qu'en a eue l'apprenant. Nous allons résumer le problème de la compréhension aléatoire de certaines questions par l'apprenant, lié à son utilisation inhabituelle de la métalangue. En page 4 du questionnaire avec Perrine du 14/10/08, la question n'est pas été interprétée dans le sens voulu par l'enseignant :

E : et quand tu dis ce groupe de mots, ça veut dire quoi, pour toi ?

P : « c'est la dernière idée mais pas la moindre. »

E : hum.

P : c'est pas la dernière. Donc, je sais s'il faut le mettre à la fin pour conclure ou pas avant.

E : et si tu cherches à qualifier ce groupe de mots, d'un point de vue plus linguistique ? Qu'est-ce que tu dirais ? C'est quoi « *last but not least* » ? C'est, c'est quoi, ça, pour toi ? Parce que ce n'est pas un mot.

P : hum.

L'apprenant est axé sur le sens de « *last but not least* », l'enseignant sur la métalangue. Par la reformulation de sa question, le chercheur obtient de Perrine une réponse étonnante qui vise la catégorie grammaticale « un groupe adverbial ». Le questionnement n'amène pas l'apprenant à mentionner le terme : « expression ». La réponse apparaît plus tard spontanément dans le discours de l'apprenant, en page 5, pour répondre à une autre question concernant les dictionnaires. Ce chassé-croisé de question-réponse nous incite à réfléchir à notre questionnement pour mettre en évidence les représentations des apprenants, car visiblement Perrine disposait de l'étiquette « expression » qu'elle n'a pas associée à « *last but not least* ». Peut-être le contenu conceptuel d'« expression » ne répondait pas à l'étiquette « *last but not least* » pour Perrine.

Expression impersonnelle

Une autre forme de limite concerne le caractère vague du propos tenu par l'apprenant pour décrire les conditions d'apprentissage d'un terme lexical. Tel est le cas de Sarah en page 2 de l'entretien du 02/10/08, où, pour repérer le terme *café*, elle dit :

S : eh ben, je l'ai entendu déjà à l'école, et puis je l'ai vu dans des textes, dans certains livres, enfin, aussi dans certaines, dans certaines séries que je regarde en version originale.

E : tels que quoi, par exemple ?

S : par exemple, *Sex and The City*. Voilà, enfin, ça m'arrive pas souvent mais bon voilà, ça vient d'arriver. Oui, puis après, on le retrouve dans des textes. Voilà, quoi, dans des textes et à l'école.

Nous voyons que Sarah n'a pas en mémoire un contexte précis comme l'indique la répétition de l'adjectif « certain » : elle fait état d'un va-et-vient entre un apprentissage en classe et le contact avec des séries télévisées qui nourrissent d'une façon ou d'une autre cet apprentissage.

Recours à l'exemple

L'exemple devait nous permettre de diagnostiquer la nature du propos de l'apprenant et de nous assurer de sa cohérence, de nous donner des éléments d'analyse tangibles et de percevoir les ramifications et associations possibles avec l'objet évoqué. Or, les apprenants ont fréquemment éprouvé des difficultés pour fournir des exemples. Ainsi, lorsque nous avons demandé à Donald en page 11 du questionnaire du 22/10/08, d'illustrer les problèmes qu'il rencontre en phonétique, voici sa réaction :

E : est-ce que t'as un exemple là, est-ce que t'as un exemple, un mot, donc, que tu cherchais et que, quand tu l'as trouvé, eh ben, tu l'as vu écrit mais il n'y avait pas de phonétique ou il y en avait, même à la limite, j'en sais rien, hein, et, ça, ça t'a posé problème.

D : hum, //.

E : donc tu peux l'écrire, si t'en as un comme ça qui te vient à l'esprit, si tu n'en as pas, tant pis mais, heu, et le contexte, le contexte dans lequel c'est arrivé.

D : ///.

E : ou même ton intuition, ça ne suffisait pas, où tu sentais que tu n'arrivais pas à t'en sortir par toi-même ?

D : je n'ai pas de mot qui me vienne à l'idée mais je...

Parfois, le recours à un exemple remplit aussi une fonction inattendue et met en évidence un décalage entre une représentation qu'a formée l'apprenant (démarche d'élucidation lexicale qui s'appuie implicitement sur la consultation d'un dictionnaire bilingue, par exemple) et la façon dont il la met en œuvre. En page 2 du questionnaire du 22/10/08 Donald décrit, en fait, le recours à un dictionnaire d'argot monolingue, *urbandictionary.com*, pour élucider du lexique conventionnel issu de la presse anglaise ; l'échange indique qu'il n'a pas de représentation claire des conditions d'usage de chacun des types de dictionnaires.

Mots paravent

Nous avons anticipé la difficulté chez l'apprenant de verbaliser des activités épilinguistiques, qui, par définition, échappent à une gestion consciente mais nous n'avons pas envisagé la façon dont pourrait se manifester cette difficulté. Elle s'est manifestée de façon diverse au moyen de ce que nous appelons les « mots paravent », qui empêchent toute introspection et toute explication du phénomène observé. Tel est le cas de Donald en page 2 de l'entretien du 01/04/09 qui dit :

E : d'accord, donc qu'est-ce que t'as fait dans ta tête pour mettre ça avec « 3 years old »?

D : je ne sais pas, ça m'est venu comme ça, directement, je n'ai pas réfléchi.

Donald ne peut pas expliquer ce à quoi réfère « comme ça » qu'il rattache implicitement à un déroulement rapide d'opérations mentales que le verbe « venir » résume. Il s'agit donc d'un mouvement intérieur rapide, dont l'avancée échappe à toute perception consciente.

Lors du questionnaire du 23/10/08, en page 4, Nicolas utilise le même verbe « venir » et mentionne une onomatopée :

N : c'est dans ma tête, ça a fait tac tac tac.

E : et quand tu dis : tac tac tac (rires) ?

N : je ne sais pas, c'est, c'est venu tout seul.

« tac, tac, tac » décrit une sensation de contact intérieur par lequel ont lieu des connexions vibratoires rapides qui s'enchaînent. Ce processus inconscient et subi par l'apprenant correspond à son intention de signifier dont l'exécution part, selon ses dires, d'une connexion sémantique entre « psychologue » et « shrink » : « N : non, parce qu'en fait en l'apprenant j'avais fait le lien entre « psychologue » et « shrink ». » D'autres expressions « paravent » du type : « je ne sais pas », « je ne vois pas », « je ne me souviens plus » apparaissent dans les sessions.

Trous de mémoire et oublis

Nous avons aussi constaté la récurrence du trou de mémoire ou de l'oubli liée à de multiples facteurs. Pour ne citer qu'un cas, celui de Perrine lors du questionnaire du 14/10/08 en page 7, on note cet échange :

E : oui, alors expressions ? Tu peux donner des exemples, comme ça, qui te viennent à l'esprit, des expressions toutes faites ?

P : heu (souffle).

E : qui peuvent te venir ?

P : oh, j'en ai cherché une en plus hier, enfin, j'en ai vu une. Oh ! ///. Oh, je sais plus.

E : oui ! Là, ça te...

P : ça ne me revient pas à l'esprit.

Malgré le caractère récent de sa recherche lexicale dans le dictionnaire, Perrine ne peut pas se souvenir de l'item. Nous pouvons émettre un certain nombre de causes possibles pour expliquer cet oubli : le manque de vigilance et d'attention chez l'apprenant lors de sa recherche, l'absence d'un déclencheur lors de l'échange qui activerait un réseau d'associations mnésiques quelles qu'elles soient, l'absence d'un travail de consolidation par une répétition orale ou écrite de l'information recherchée. Mais il est difficile de cerner avec exactitude les facteurs responsables de cet oubli.

Propos contradictoires

Enfin, nous avons été aussi confrontée aux sous-entendus ou équations implicites et contradictions qui ont émergé dans le flux de paroles de l'apprenant et dont il n'a pas nécessairement conscience lors du déroulement des sessions. Nous avons observé bon nombre de contradictions qui s'ancraient dans des équations implicites. Pour ne donner que quelques exemples, dans le questionnaire du 23/10/08, Nicolas décrit son utilisation du dictionnaire le *Webster* comme suit :

N : alors qu'avec le *Webster* là on va comprendre vraiment le contexte dans lequel il faut employer les deux verbes.

E : à partir des définitions qu'ils donnent ?

N : voilà.

E : et est-ce qu'ils donnent des exemples dans le *Webster* ?

N : je ne sais plus du tout

E : tu ne sais plus ?

N : non.

A ses dires, il a une utilisation fréquente et assurée du *Webster*, mais il ne se souvient pas d'une caractéristique structurelle de l'ouvrage : l'absence ou la présence d'exemples, ce qui est d'autant plus étonnant que Nicolas insiste au préalable sur la mise en contexte des entrées. S'agit-il d'une reconstruction de recherche lexicale autonome dans un dictionnaire monolingue, comme le laisse penser la tournure impersonnelle « là on va comprendre vraiment » ? Autre exemple plus flagrant : à la page 16 du même questionnaire, il annonce « j'aime pas les dictionnaires, heu » en évoquant la raison que « c'est pas oral » après avoir déclaré un peu plus tôt en page 11 « j'ai toujours voué une passion aux dictionnaires ». Notre tâche est de réconcilier ces deux déclarations dans notre analyse des données. En page 11, il perçoit le dictionnaire comme « enferré » dans la langue écrite, antinomique à la réception et production orales. L'objet d'étude n'est donc pas dépositaire de représentations unitaires, mais de représentations fluctuantes. Notre position devant ce constat est de prendre en compte ces fluctuations en essayant d'en diagnostiquer les causes. Nous remarquons aussi que les représentations peuvent rester figées dans l'esprit du sujet au moment même où la réalité extérieure évolue.

Dans l'entretien du 01/04/09 en page 5, Donald explique sa production « *I enter in the middle school* » comme suit :

D : parce que j'ai pensé ça directement. Je crois j'ai trop pensé en français. J'ai voulu mettre « entrer ».

Dans tous les cas de figure, Donald fait état d'une réflexion, mais cette réflexion est caractérisée, d'une part, par un mouvement psychique rapide (« directement ») et, d'autre part, par un excès (« trop »). L'excès et la rapidité de pensée sont *a priori* difficiles à concilier. Or, nous voyons que le recours à la L1 dans la conceptualisation de son énoncé lui a permis la rapidité de formulation en L2. Le recours à la L2 dans la phase de conceptualisation l'aurait freiné dans son intention de signifier. L'apprenant essaie de transférer en L2 des automatismes de production de L1 auxquels il se sent autorisé par la proximité qu'il établit entre les deux langues.

Nous avons aussi observé des contradictions concernant les moyens d'expression dont pense disposer l'apprenant. Interrogé sur sa production « *in serenity* », Nicolas répond en pages 2 et 3 de l'entretien du 25/09/08 :

N : j'ai pensé en français, là.

E : ouais.

N : ouais, parce que je ne trouvais pas l'expression en anglais.

E : et, as-tu pensé à « *in peace* » en même temps ?

N : oui, je me dis que « *serenity* », c'était plus... en français, c'était le mot qui me convenait le plus.

D'une part, ce dernier admet ne pas avoir eu le choix de ses moyens d'expression et, d'autre part, avoir utilisé le mot qui lui semblait le plus approprié. Comment à nouveau concilier ces deux mouvements contradictoires ? Est-ce une contrainte lexicale déguisée *a posteriori* en choix ? Il semble que Nicolas fasse référence à une production en deux temps : une première activation lexicale l'amène à trouver *in peace* qu'il écarte dans sa configuration psycho-typologique en jugeant de la non transférabilité de « en paix » par *in peace*. En un second temps, il adapte sa production en en gardant le contour pour substituer *in peace* par « *in serenity* ».

Dans le cas des contradictions et du recours à certains exemples, notamment, nous observons que ces limites sont relatives et, selon l'attention et le travail d'analyse qui leur sont accordés, elles peuvent être, en fait, porteuses d'informations inattendues, qui échappaient aux intentions du questionnement initial.

5.4. Traitement de données hétérogènes

Les questionnaires oraux et les entretiens à partir d'une production écrite ont laissé une grande liberté de parole aux participants. A cette liberté de parole s'ajoute la nature très diverse du lexique, dont la fonction référentielle a permis aux sujets de faire part d'un ensemble exceptionnellement varié d'impressions et d'expériences personnelles. Nous avons donc recueilli des données et observé des phénomènes qui restent difficiles à cerner et à classer. Les propos de Read font écho à nos difficultés :

Whether we focus on individual lexical items or the mental lexicon as a whole, we are setting out to describe something that is inherently ill-defined, multidimensional, variable and thus resistant to neat classification.²²⁵

Nous avons, par ailleurs, gardé présent à l'esprit que l'appareillage du recueil des données devait s'inscrire dans un cadre et faire l'objet d'une analyse méthodique en fonction d'hypothèses. Dans le cas contraire, nous courions le risque de ne pas être en mesure de produire des résultats significatifs. C'est un souci partagé par Cohen :

Think-aloud data and self-observational data reflecting limited analysis and abstraction may well seem disjointed or disorganized. The task of that subject or of an outside investigator then would be to make sense out of these data according to some scheme of analysis. It makes analysis easier if there is a classification scheme whereby a learner's responses can be analyzed in terms of one or more categories. In initial research efforts, however, such a scheme may not be apparent.²²⁶

Si nous mettons en parallèle les remarques de Read et celles de Cohen, pouvons-nous trouver des pistes d'analyse qui ne relèvent pas uniquement d'une classification ou d'une catégorisation et qui offrent en même temps des conditions systématiques de recherche ? Ces remarques mettent en avant une question fondamentale, peut-être inhérente à tout projet de recherche : notre collecte de données, animée par des hypothèses de recherche et donc des *a priori* assez forts, doit aussi laisser la place à l'imprévu, à la découverte.

Suite à ces remarques, au moins deux possibilités s'offraient à nous dans le traitement des données recueillies : d'une part, procéder par types de question posée systématiquement (Que signifie « apprendre » du vocabulaire pour toi ? C'est quoi pour toi un mot ? etc. dans les questionnaires ou, dans les entretiens, que veux-tu dire ici en français ? Comment peux-tu exprimer la même idée autrement ? etc.), d'autre part, procéder par thèmes ou rubriques issus de rapprochements entre les réponses apportées par les apprenants. Chacune de ces

²²⁵ Read, J. (2004). « Plumbing the depths: How should the construct of vocabulary knowledge be defined? » in P. Bogaards and B. Laufer (éds), 224.

²²⁶ Cohen, D. A. and Hosenfeld, C. (1981). « Some uses of mentalistic data in second language research » in *Language Learning*, the University of Michigan Press (Vol. 31(2)), 292.

orientations recelait des avantages et des inconvénients. Dans le cas d'une reprise par types de question posée, nous courions le risque d'un listage des commentaires des sujets de notre recherche, qui ne fasse pas suffisamment ressortir des axes d'analyse de leurs représentations et processus. Dans le deuxième cas, nous devions rester vigilante à ne pas démultiplier le nombre de rubriques compte tenu de la multiplicité des propos tenus et de l'aspect multi-dimensionnel du lexique. A cet égard, nous soulignons que les mêmes données peuvent apparaître sous différents thèmes ou rubriques, sans que cet état de fait donne lieu à une redondance, car le matériau linguistique en raison de sa nature hétérogène peut être l'objet de différents niveaux d'analyse. Nos rapprochements pouvaient à cet effet mettre en évidence des phénomènes psycholinguistiques convergents, voire similaires mais aussi aboutir à la confrontation de phénomènes contradictoires, voire opposés.

Nous avons opté pour une structuration des données en fonction de grands axes d'analyse tels que les représentations générales des sujets sur l'apprentissage et ses outils, les représentations spécifiques à partir d'une production écrite en L2 susceptibles de conditionner l'activité métalinguistique. Le dernier grand axe d'analyse est consacré à la tentative d'accès à certains processus épilinguistiques chez l'apprenant par le biais de ses commentaires métalinguistiques. Or, en dépit de ce souci fort de distinguer les données issues des questionnaires oraux, qui devaient mettre à jour des représentations générales, de celles issues des entretiens, qui devaient révéler des représentations spécifiques et certains processus, nous avons constaté que les deux types de recueils n'étaient pas étanches. Cette perméabilité des dispositifs, que nous n'avions pas anticipée, semble émaner *a posteriori* de plusieurs facteurs. D'une part, les échanges entre enseignant-chercheur et participant ont pris la forme d'un va-et-vient entre général et particulier et *vice versa*, la généralité du propos tenu par l'apprenant dans les questionnaires devait être compensée par le recours à l'exemple et la spécificité du propos tenu dans les entretiens amenait parfois une généralisation sous l'effet d'explications complémentaires spontanées ou sollicitées. Ainsi, quand les apprenants ont émis des productions particulières lors de ces questionnaires oraux (proverbes/idiomes, expressions, énoncés ou représentations sonores d'items vus en cours, etc.), nous avons été amenée à inclure leurs commentaires dans l'étude des représentations spécifiques ou processus. Nous reconnaissons donc qu'en dépit de notre intention initiale de délimiter nettement le rôle respectif des questionnaires oraux et des entretiens, des chevauchements sont apparus dans la mise en œuvre du recueil de données. D'autre part, nous avons été confrontée à la difficulté réelle de dissocier, dans bon nombre de cas, représentations et processus compte tenu de l'appréhension et de la récupération des processus, chez les apprenants, par le biais de leurs représentations. Tout en reconnaissant la nécessité d'effectuer un travail de classification à partir de catégories,

nous constatons les difficultés d'une telle démarche pour appréhender la complexité et l'interdépendance des phénomènes. Ainsi, le chevauchement de phénomènes tels que la révision de représentations métalinguistiques chez l'apprenant et l'impact que cette révision peut avoir sur le déroulement de ses processus nous a parfois amenée à prendre des décisions difficiles pour traiter et classer ces données de nature subtile. En soulignant cet enchevêtrement et cette interdépendance de phénomènes subtils, qui ont rendu la structuration de notre analyse particulièrement ardue, nous espérons être en mesure d'anticiper des critiques éventuelles concernant la teneur des trois derniers chapitres.

Nous avons donc dû négocier cette difficulté récurrente dans le traitement des données recueillies pour suivre une progression cohérente dans l'articulation des trois derniers chapitres. Nous sommes partie des manifestations les plus tangibles de l'activité conceptuelle, les représentations des sujets dont les objets sont empreints d'une grande hétérogénéité et diversité. Puis, nous avons abordé leurs stratégies et processus de production accompagnés de degrés de conscience et d'attention variables dans l'interaction avec la L1. En dernier lieu, nous avons tenté d'accéder, chez les sujets, aux phénomènes épilinguistiques logés dans les couches psychiques plus profondes de la personne.

6. Représentations générales à partir des questionnaires

Nous avons structuré ce chapitre autour de points et de sous-points d'analyse qui sont apparus de façon récurrente dans le propos des apprenants. Dans notre partie théorique au point 4.1 nous avons mis en avant le lien entre représentations, activité métalinguistique et apprentissage. En rappel, le premier sens de « représenter » est de « faire apparaître d'une manière concrète ou symbolique l'image d'une chose abstraite ». L'activité métalinguistique correspond à la capacité dont dispose l'apprenant à se représenter la L2 comme un objet d'étude et un objet de réflexion. Le terme « représentation » désigne, dans ce contexte, la relation qu'entretient l'apprenant avec son objet d'étude, la L2 et les différentes facettes de cette relation. Le chapitre 6 fait état des représentations générales de ces différentes facettes, qui concernent trois grands axes : la perception qu'a l'apprenant de lui-même et de son contexte d'étude (points 6.1. et 6.2), la L2 et ses entités constitutives (points 6.3., 6.4. et 6.5), le rapport à la mémoire dans l'appropriation de la L2 (point 6.6), les outils de référence tels que les dictionnaires pour accompagner cette appropriation (point 6.7 et 6.8) et l'objectif final de l'apprentissage, l'appropriation d'une L2 authentique (point 6.9).

6.1. Autoportraits d'apprenants et représentations de l'institution

Nous avons précédemment émis l'hypothèse que le recours au métalinguistique devait conduire l'apprenant à prendre conscience de son propre profil d'étude ou d'apprentissage en L2. Les questionnaires, et parfois les entretiens lors d'un élargissement du propos, ont révélé des parcours individuels assez tranchés à travers lesquels les apprenants se situaient au sein de l'institution scolaire. Leurs représentations complètent à cet égard les éléments biographiques succincts précédemment mentionnés dans le second recueil de données. Nous allons aussi montrer dans quelle mesure ces autoportraits orientent l'apprentissage de la L2 en fonction de la perception d'une norme plus ou moins explicite. La position que l'apprenant se voit occuper par rapport à la norme à laquelle il se réfère peut dynamiser ou, au contraire, freiner son apprentissage de la L2.

Profils singuliers

Les profils que nous allons évoquer font preuve de singularité, car une implication personnelle forte caractérise la relation que les apprenants entretiennent avec la L2, matérialisée, dans les deux cas, par un parcours atypique. Le questionnaire de Sarah le 13/11/08 révèle qu'elle a suivi un parcours d'apprentissage spécifique, où elle a eu des cours d'anglais en classe de primaire dès le CM1 (entretien du 02/10/08, page 1) et a bénéficié d'un enseignement au collège en classe européenne. Compte tenu de ce parcours, elle se

voit comme un apprenant rapide et résolument situé dans une filière d'études littéraires : « ben moi, je pars, je pars du principe que je suis en **littéraire**. Donc, pour moi je suis en littéraire, je veux faire des études linguistiques ». Sarah souhaite devenir traductrice et aller à l'école des langues orientales. Elle exprime, à cet égard, des exigences en termes de contenu et de conditions d'études auprès de l'enseignant : « par rapport au travail qu'on aura à faire cette année, je pense qu'on avance pas assez vite. »

Quant à Nicolas, nous voyons qu'en page 2 de l'entretien du 25/09/08, suite à une erreur qu'il constate dans une colligation « *wait, /, friends' call* », il émet le commentaire suivant : « et bien normalement, j'ai jamais fait ça et puis là ». La représentation qu'a Nicolas de la qualité de son savoir est nettement supérieure à la production émise. Autrement dit, la représentation qu'il a de la valeur de son savoir s'effectue en fonction d'une norme implicite, comme l'indique l'adverbe « normalement », et l'entretien révèle une tension entre cette norme personnelle et la mise en œuvre de son savoir, l'écart perçu entraînant un lot de ressentis négatifs : frustration, trahison de soi-même, etc. « eh bien, je m'en veux parce que normalement je connais ». Cette valuation élevée d'un savoir s'appuie, en fait, sur une motivation personnelle forte, comme il l'indique en page 11 du questionnaire du 23/10/08 : « j'ai toujours voué une passion aux dictionnaires », et sur une identification par l'intermédiaire de sa mère, professeur d'anglais, à une connaissance livresque proche de l'immersion ou du bain linguistique, comme il l'indique en page 15 du même entretien. Le phénomène d'auto-identification naturel et inévitable, accompagné d'une comparaison, donne lieu chez l'apprenant à une forme d'auto-évaluation aux aspects très divers. Aux dires de l'apprenant, son profil aurait été aussi provoqué par un « déclic » qu'il impute, en page 9 du questionnaire du 23/10/08, à un voyage en Grande-Bretagne (« et, heu, j'étais... donc, on allait en Angleterre, à Brighton. Il y avait une famille avec deux copains et on, eh ben, je parlais un peu anglais et c'est là, en fait, je pense que le déclic est arrivé ») et, en page 18, à un enseignant (« c'était vraiment le... J'ai eu une très bonne prof. Et, ça m'a, j'ai eu un déclic. »). Que ce tournant dans l'apprentissage de Nicolas corresponde à une représentation réelle ou fictive, celui-ci ressent le besoin d'exprimer ou de se construire un changement qui a transformé le rythme de son apprentissage, sans pouvoir réellement l'expliquer.

Profils caractérisés par des manques

Par contraste avec les deux profils que nous venons d'évoquer, nous allons faire état d'autoportraits marqués par des valuations négatives par rapport à une norme à laquelle se réfère l'apprenant. L'existence d'une norme est commune à tous les sujets pour se positionner dans leur apprentissage. Toutefois, ils ont recours à différents critères, plus ou

moins officiellement établis : norme du groupe classe, norme du locuteur natif, norme des programmes, etc. Nous commencerons par Mélissande, élève de seconde, qui reconnaît pour elle-même : « je n'ai pas assez de vocabulaire et (...) je ne peux pas m'exprimer comme je voudrais » le 03/12/08, en page 6. Mélissande renouvelle ces remarques lors de l'entretien du 28/01/09 en page 2 lorsqu'elle concède « ben, ça m'embête un peu parce que je ne peux pas m'exprimer ». Nous percevons le sentiment d'impuissance, auquel est confrontée Mélissande pour satisfaire son besoin et son désir d'expression qui dépassent ses moyens linguistiques en L2. Deux choses importantes émergent des propos de Mélissande : d'une part, un manque par rapport à des besoins de production qui entraînent une frustration quasi inavouée et, d'autre part, un classement implicite de Mélissande par rapport à ses camarades. La chose est confirmée en page 4 du même entretien, où elle signale, concernant les mots qu'elle ne comprend pas, qu'elle ne sollicite pas d'aide auprès du groupe classe (enseignant et apprenant confondus) en invoquant la raison suivante : « sinon je demanderais trop souvent ». Nous voyons ici que la représentation ou l'image que Mélissande a d'elle-même conditionne ses conditions d'apprentissage de l'anglais. Mélissande ne veut pas être remarquée en raison de ses déficiences lexicales, qu'elle juge supérieures à la norme du groupe classe et s'isole. L'isolement initial généré par une déficience devient alors lui-même facteur de déficience.

Lors du questionnaire du 14/10/08, page 9, lorsque Perrine fait état de son utilisation de sites de traduction en remettant en cause les contenus proposés, elle se situe implicitement sur une échelle de savoirs et de savoir-faire : « même moi j'avais des doutes », l'expression « même moi » signale que Perrine se place au bas d'une échelle de savoir, position qui, exceptionnellement, ne l'empêche pas ici d'effectuer un travail d'édition par rapport aux résultats fournis par la traduction automatique. Lors du même échange, en page 6, elle attribue à ce savoir déficient le fait que les locuteurs natifs « ne comprenaient pas mon anglais à moi ». Cette remarque atteste d'une sensation d'isolement et de non appartenance à la communauté linguistique qui l'entoure sur son lieu de vacances. Elle perçoit un écart difficilement surmontable entre son savoir et celui des locuteurs natifs.

Donald définit son parcours d'apprentissage en termes de « avantagé » ou de « désavantagé » et résume sa situation en page 6 de l'entretien du 01/04/09 de la façon suivante : « Moi, je suis de la génération qui a commencé l'anglais en 6ème ». Donald se sent ici visiblement diminué par rapport à une autre catégorie d'apprenants qui a bénéficié d'une sensibilisation, voire d'un apprentissage d'une L2 plus précoce. En page 7 du questionnaire du 22/10/08, Donald se voit également en situation de faiblesse pour réemployer un item, en raison d'une sensibilisation insuffisante de la part de l'enseignant à la

mise en contexte et à l'agencement syntaxique de cet item : « on peut l'apprendre, on peut l'apprendre après il faut savoir bien le replacer dans le contexte et, heu, avec une grammaire correcte alors que nous, on, on va dire qu'on n'a pas été préparé à ça. ». Nous voyons ici que Donald dans ses représentations associe ses déficiences à la qualité de l'enseignement reçu.

Lors du questionnaire du 23/10/08, en page 8, Nicolas, malgré une représentation élevée de son savoir, se perçoit comme un apprenant qui « pour l'instant... ne connaît pas beaucoup d'expressions ». Il se voit démuné d'un pan de la L2 qu'il juge essentiel et qui, selon lui, ne peut pas être acquis en institution scolaire. L'institution scolaire est aussi perçue comme un lieu restrictif où il ne peut pas mobiliser l'amplitude lexicale nécessaire à son désir d'expression, il se sent en cours de langue en sous régime : « je le (un mot) sais dans ma tête mais je ne l'emploie pas » page 4. L'autoportrait que dresse Nicolas est donc marqué par des représentations contradictoires en fonction du contexte où se déploie son apprentissage.

Autobiographies scolaires et représentations de l'institution scolaire

Dans le cas de Donald et de Nicolas, nous voyons que l'auto-évaluation dressée par Nicolas et les carences dont souffre Donald s'accompagnent incidemment d'une évaluation de l'institution. En page 5 de son questionnaire du 23/10/08, nous nous apercevons que Nicolas cherche à s'affranchir des limites de l'institution et de ses propres limitations en acquérant un savoir plus affiné, fondé sur une capacité à exprimer des phénomènes plus subtils, « *to put a wrong construction on* ». Par conséquent, la perception qu'a Nicolas des déficiences de l'institution dynamiserait son apprentissage du lexique en L2 sur un plan personnel. Il concède à cet égard que la possession de ce savoir affiné lui procure un plaisir particulier : « j'avais trouvé ça marrant et donc j'ai appris », cette remarque fait écho à une autre dans le questionnaire : « pour apprendre les mots je vais dans le dictionnaire j'ai un mot qui, qui me plaît ». La connaissance en L2 d'items lexicaux peu usités attesterait de sa capacité à conceptualiser l'extralinguistique de façon précise et subtile. Nous voyons, en tout cas, chez Nicolas que le plaisir de connaître des mots vient compenser une auto-évaluation contrastée et une représentation assez négative de l'institution.

Dans le cas de Florian, nous constatons, en page 6 de son questionnaire, qu'il exprime la même préoccupation que Perrine, la volonté d'appartenir à la communauté linguistique de la L2. A la différence de Perrine cependant, Florian est mû par une forte volonté de surmonter cet obstacle dans son apprentissage et se place dans la perspective « de se sentir intégré dans une conversation ». Pour mettre en oeuvre cet objectif d'intégration, l'apprenant

ressent la nécessité de travailler par lui-même les différents registres et variétés d'anglais (distinction entre anglais britannique et anglais américain), comme en attestent ses remarques en page 12. A ses yeux, le registre enseigné à l'école (« en général dans les cours d'anglais on apprend surtout le langage soutenu ») n'est pas assez représentatif des variétés d'anglais et le groupe classe n'offre pas non plus une identité linguistique particulière qui inciterait l'apprenant à adapter ou à réviser certains réflexes communicationnels pour entrer en relation avec un locuteur natif. L'apprenant, sans émettre de critiques ouvertes vis-à-vis de l'école, perçoit les limites de l'apprentissage dispensé en son sein. Il a la représentation d'un apprentissage de la L2 carencé qui ne le prépare pas à communiquer efficacement avec un locuteur de L2.

Cependant, la relation qu'établit l'apprenant avec le groupe classe et l'enseignant reste primordiale. Nicolas en page 19 du questionnaire du 23/10/08 résume les tribulations qu'a pu suivre son apprentissage en L2 en fonction de la relation qu'il avait établie avec l'enseignant :

N : et bien, en fait, l'allemand, j'adorais l'allemand. J'avais une très bonne prof.

E : oui.

N : et puis elle est partie à la retraite. Et, on a eu, j'ai eu deux profs horribles qui m'ont fait détester l'allemand au moment où je commençais l'anglais. Et, en fait, l'allemand, c'est, j'avais de **très** bonnes notes. Et puis, j'ai, j'ai détesté l'allemand, donc j'avais, j'étais redescendu à 13. Et j'ai dû laisser l'allemand à partir de l'année, parce que cette année parce que j'aime beaucoup ma professeur...

E : oui.

N : Madame Lafranchi.

E : oui.

N : et, heu, j'ai recommencé à reprendre l'allemand.

Nicolas amplifie, sans doute, les contrastes qu'il a ressentis lors de son apprentissage de la L2 en fonction de l'enseignant auquel il avait affaire mais il souligne, dans ses représentations, l'importance de la relation apprenant-enseignant et du contact par lequel s'établit cette relation. Il est difficile de cerner l'impact qu'a un enseignant sur un apprenant, que ce soit du point de vue de l'un ou de l'autre. De plus, les impressions qu'ont les apprenants des enseignements qu'ils ont reçus évoluent elles-mêmes sur le court terme et le long terme.

Perspectives d'avenir et sources extérieures de soutien

Dans ces conditions, l'élève, spontanément, considère d'autres sources et moyens d'apprentissage que ceux de l'institution scolaire. C'est le cas de Florian en page 6 de son questionnaire :

F : (...) Et le fait d'apprendre, ben, ce langage courant, familier, ça m'a...

E : qu'est-ce que ça t'apporte? Qu'est-ce que, excuse-moi, qu'est-ce que t'as l'impression que ça t'apporte ?

F : ben, ça m'apporte plus de connaissances parce que je pense quand même, que quand on a une discussion avec un Anglais moyen (...), je pense qu'avoir une discussion normale avec lui, utiliser le même langage que lui permet de mieux s'intégrer.

Le parcours d'apprentissage de Florian est notamment dynamisé par ses contacts avec un membre de sa famille installé au Canada, en page 13 :

F : oui j'ai, j'ai ma cousine qui vit là-bas depuis un an.

E : ah, voilà, c'est ça, c'est ça.

F : qui justement me raconte pas mal de choses sur le Canada et c'est un pays qui m'intéresse beaucoup grâce à elle.

E : ouais, ouais.

F : le fait qu'elle m'en parle beaucoup, ça me donne envie d'en apprendre un peu plus.

Cette démarche suscite visiblement un réel intérêt pour la L2 associée à des contrées lointaines, qui peuvent cependant devenir accessibles. La référence à des locuteurs natifs ou à des locuteurs qui s'y apparentent dans les représentations de l'apprenant peut aussi constituer une source de soutien et, de ce fait, un critère décisif d'évaluation. En page 10 du questionnaire, Nicolas incorpore, dans l'auto-évaluation de ses savoirs, l'évaluation d'un locuteur natif et déclare : « elle m'a dit que j'avais un très, très bon accent ». La qualité d'accent représente un réel accomplissement en L2 et le signe d'une capacité d'écoute et d'intégration valorisée, à ses yeux, par une évaluation naturelle, celle du locuteur natif. La référence au locuteur natif est d'autant plus vitale que Nicolas se projette dans un avenir, où il associe étroitement la pratique de l'anglais à son devenir professionnel. Nicolas souhaite devenir journaliste pour le *New York Times* ou pour un magazine anglais du type *Vogue*. En page 20 du questionnaire du 23/10/08 il déclare : « mon rêve, ce serait d'habiter à New York ». Nous voyons donc que Nicolas dispose d'un projet à long terme pour lequel il doit approfondir son apprentissage de la L2. En page 10, il dit « j'ai pas encore vraiment un apprentissage fini ». Nous pouvons déduire de son propos qu'il envisage que son apprentissage arrive à terme, et que ce moment-là coïncide avec la réalisation de son projet.

En pages 11 et 12 de son questionnaire, Sarah fait part du soutien qu'elle a trouvé chez un parent, sa mère (qu'elle nomme « maman » avant de se reprendre), dont elle sollicite la présence pour l'accompagner dans une démarche d'apprentissage en dehors de la classe :

S : ben rien, je me suis dit il faut que, je me suis dit ça va m'aider à ma prononciation, parce qu'en fait je sais que ma maman me disait, ma mère, elle me dit toujours que de lire en français, enfin, ça aide à la prononciation et tout ça, enfin, ça aide pour l'écriture, pour l'imagination, enfin, pour un tas de choses. Alors moi, je me suis dit, eh ben, je vais lire en anglais, je vais lire mes textes à haute voix comme ça, ça va m'aider à prononcer mieux et, heu.

E : et tu l'as fait ? Tu l'as fait ?

S : je le faisais régulièrement ».

(...)

« E : et personne t'a dit ? Enfin, si ta maman t'a encouragée, elle t'a encouragée pour le français ?

S : voilà, et moi, j'ai eu l'idée de le faire en anglais. Et je lui ai dit ça, elle m'a dit que c'était très bien, que c'était une très bonne idée. Et, des fois, justement, ce que je faisais, je lui disais : eh ben maman, viens me voir et puis je lui lisais les textes à haute voix.

Le parent exerce un rôle de témoin qui observe, écoute et éventuellement guide le sujet qui se sent alors soutenu face à un problème et reconnu dans ses efforts. Dans des classes où les effectifs dépassent 25 élèves, l'enseignant n'est pas à même d'assurer cette présence et ce soutien.

6.2. Recherche de formes alternatives d'apprentissage

Recherche d'un apprentissage hors de l'institution

La première question « que signifie, pour toi, apprendre du vocabulaire ? » fit apparaître des points de convergence concernant la diversité des situations d'apprentissage, notamment le fait qu'un pan important de l'apprentissage du lexique a lieu en dehors de l'institution scolaire. Il est à souligner toutefois qu'« en dehors de l'institution scolaire » ne signifie pas forcément que l'apprenant ait fait ou fasse des séjours linguistiques dans le pays de la L2 qui lui permettraient de développer des savoirs et savoir-faire, comme l'indique Nicolas :

E : et donc ton apprentissage, tu considères l'avoir fait où, en fait ?

N : en France.

E : en France, d'accord.

L'apprenant utilise, en fait, des moyens personnels pour parvenir à cette autonomie. Par exemple, Sarah, interrogée sur les circonstances dans lesquelles elle a appris l'expression : « *you're kidding me* » répond en page 3 du questionnaire :

S : ça dépend, enfin, en regardant les séries en V.O. ou enfin des choses comme ça. Ouais, généralement, c'est en regardant des films en V.O. Enfin, ouais, il y a plein d'expressions comme ça ou de, de mots que, que j'entends en regardant, en regardant les séries télévisées en version originale. Donc, je les apprends en anglais, donc, voilà !

Nous avons l'impression que les séries télévisées en VO constituent aujourd'hui un moyen plus fréquent pour entrer en contact avec l'anglais que les rencontres avec les locuteurs natifs ou les cours en contexte scolaire. Certains apprenants vivent sans doute dans l'illusion que le fait d'entendre et de percevoir l'item suffit à l'apprentissage. Nous remarquons que l'apprenant ne fait pas état à proprement parler des compétences de production : écoute ou observation (« regarder » étant employé ici dans le sens de « porter les yeux sur » sans motif pointu). Nous sentons qu'à travers cette activité de compréhension sans production, l'apprenant recherche intuitivement un effet d'immersion qui minimiserait l'exercice de stratégies ou de compétences particulières pour prélever les données linguistiques en L2 et les mémoriser. On peut mettre en contraste cette approche avec l'autre démarche de lecture à voix haute évoquée par Sarah en page 10 de son questionnaire :

S : oui, voilà ! En fait, je lisais tout le temps à haute voix. Déjà, ça, c'était pour ma prononciation.

E : ah oui !

S : tous les textes de mon livre, en fait, je les lisais tout le temps à haute voix, même jusqu'à l'année dernière je le faisais. Ben, en fait, tous, tous les ans, je prenais toujours mon livre et je regardais la plupart des textes, et ceux que je voyais qui étaient les plus longs, les plus compliqués, ben, je les lisais à haute voix, une ou deux fois.

Une motivation et une volonté très forte caractérisent l'exercice de lecture à voix haute entrepris par l'apprenant : « tous les textes », « tout le temps », « toujours », « les plus longs, les plus compliqués », etc. Le recours au manuel indique, au passage, que l'apprentissage en autonomie de Sarah s'effectue en lien avec l'institution. Seule Sarah fit état de cette démarche qu'elle perçoit comme un moyen formidable de progression. Elle est animée d'une force intellectuelle particulière dont le motif s'ancre dans des circonstances personnelles et affectives évoquées au point précédent. L'apprenant reconnaît intuitivement que cette lecture à voix haute implique une dimension vibratoire et corporelle ainsi qu'une extériorisation du matériau linguistique qui dynamise les fonctions de production : prononciation/écriture. Cet entraînement favoriserait le repérage de récurrences phonologiques particulières et la mise en place d'un séquençage approprié. Nous ne savons pas cependant dans quelle mesure l'apprenant s'écoute vraiment lors de sa lecture à haute voix et en quoi une appréhension auditive en autonomie de ce qu'il produit l'aide à percevoir ses difficultés de prononciation ou d'écriture.

Sarah dit également que la lecture à voix haute dynamise son « imagination », observation étonnamment perspicace de la part d'une adolescente habituellement peu disposée à s'attarder sur les événements mentaux qui caractérisent son apprentissage. Que faut-il entendre par « imagination » ? Il suffit d'avoir recours à notre expérience personnelle de lecteur pour nous rendre compte qu'il s'agit d'images intérieures issues d'objet(s) reconstruits mentalement à partir de concepts que nous formons lors de notre lecture. Cette capacité de lecture indique aussi que Sarah dispose d'une compréhension déjà assez solide. Elle reconnaît toutefois à cette démarche des résultats modérés :

S : je suppose que je n'ai pas retenu, que j'ai même pas retenu la moitié mais...

Cette auto-évaluation informelle corrobore les observations de Nation sur les liens entre mémorisation et mise en contexte cités au point 4.8. Quant au lien entre lecture à voix haute et attention particulière aux formes, les mots nouveaux retiennent *a priori* l'attention de Sarah qui les « relisait plusieurs fois », mais son observation confirme l'hypothèse émise au point 3.2.6 de notre exposé, selon laquelle la perception formelle au niveau sensoriel est reléguée au second plan, dès que l'apprenant focalise son attention sur le sens et enclenche un travail de conceptualisation. L'apprentissage du lexique en autonomie revêt donc chez Sarah des

aspects très variés qui alternent entre une recherche d'immersion et une démarche ouvertement déployée dont les bénéfices concernant l'apprentissage du lexique en L2, clairement articulés par le sujet, restent à confirmer en termes de résultats.

Quant à Nicolas, il évoque un cadre d'apprentissage informel à partir de DVDs ou séries télévisées en page 3 de son questionnaire, dans lequel il donne plus de détails que Sarah :

N : donc, j'apprends les mots comme ça. Donc, je l'écoute. Quand il y a un mot qui m'intéresse, je fais pause. Je remets et je réécoute le mot.

E : tu réécoutes le mot ?

N : je lis en même temps.

E : et tu as le sous-titre en même temps ?

N : j'ai le sous-titre en même temps.

E : d'accord.

N : je fais pause. J'écris le mot.

E : d'accord.

N : et après, des fois je ne fais pas pause et le mot part et je l'écris parce que je m'en souviens.

Nous voyons ici que, bien que les deux apprenants (Nicolas et Sarah) utilisent un même type de support, ils en ont un usage différent. Nicolas vise à maîtriser le débit des sous-titres anglais qui apparaissent à l'écran. Après avoir effectué un arrêt sur l'item voulu, il envisage de l'écrire et, éventuellement, d'effectuer une recherche dans un ouvrage de référence pour s'assurer de sa compréhension. A notre avis, Nicolas ne met que partiellement en œuvre l'activité métalinguistique qu'il décrit pour diverses raisons. Mais ce qui nous semble important ici c'est que l'apprentissage en autonomie évoqué se rapproche d'une situation d'apprentissage formelle en classe, sous-tendu par des étapes et des actions conditionnées par une attention particulière aux formes. Nous faisons le même constat à propos de Donald lorsqu'en page 1 de son questionnaire il dit :

D : ben, en ce qui concerne l'anglais, en ce qui concerne l'anglais il y a tous les vendredi dans *Le Monde* il y a un supplément du *Times* (*The New York Times*) en fait, du quotidien le *Times* et donc il y a des traductions en anglais, en français, enfin, ils présentent quelques articles qui sont intéressants avec des traductions et sans traduction et ça permet d'acquérir du vocabulaire de tous les jours.

Sans pouvoir le formuler clairement, Donald a recours à la lecture d'articles didactisés qu'il prolonge éventuellement par un travail de vérification dans le dictionnaire. Il est, en fait, peu probable qu'il vérifie dans le dictionnaire le lexique rencontré dans les publications :

D : et si, par exemple, si je suis au travail, puisque je travaille à Relais H où on vend des journaux ou quoi que ce soit donc, heu, je prends le supplément et, en fait, je souligne les mots que j'ai pas compris et plus tard dès que j'aurai du temps, je consulte un dictionnaire, dès que je suis chez moi, en fait.

Donald a 21 ans au moment du recueil de données et est le plus âgé des sujets de notre recherche. On peut penser que plus l'élève avance en âge, plus la question de l'autonomie devient centrale dans son vécu scolaire. Or, même s'il cherche à se dégager d'une situation

d'apprentissage conventionnelle par un apprentissage en autonomie, l'apprenant envisage et, parfois, reproduit des opérations de repérage et de répétition propres à l'environnement classe. Les représentations de l'apprenant se fondent donc sur les prototypes d'apprentissage présentés et développés dans l'institution scolaire.

Quant à Perrine, à la différence de Nicolas et Sarah, elle n'attribue à l'outil DVD qu'un bénéfice modéré pour l'apprentissage du lexique :

P : mais, heu, j'écoute, enfin, je regarde beaucoup de films aussi en anglais, des séries donc à force, à l'écoute, enfin, je comprends un petit peu et, heu, je retiens des mots, quelques mots.

E : d'accord. Tu peux donner des exemples de mots, comme ça, qui, que t'as pu apprendre avec, en regardant une série télévisée ou un épisode ?

P : heu, des mots, là, j'en ai pas mais je sais que, il y a beaucoup, enfin, les 'h', on prononce, enfin, on aspire les 'h', donc je ne sais pas, //, alors là je n'ai pas de mot qui me vient en tête.

Perrine insiste davantage sur une exposition répétée à la L2 mais dont l'effet est amoindri par un afflux de langue qu'elle ne maîtrise pas : « je comprends un petit peu ». Elle reconnaît aussi que cet apprentissage en autonomie est peu porteur : « je retiens des mots, quelques mots », car ses capacités langagières trop limitées ne lui permettent pas d'extraire des items lexicaux de la mise en correspondance sous-titres L1 / production langagière L2. Perrine n'a probablement pas recours, non plus, aux sous-titres anglais à l'usage plus inhabituel et dont l'utilité n'est pas de mise lorsqu'ils accompagnent une production française. Ces observations corroborent le fait déjà énoncé qu'un apprentissage en autonomie du lexique ne peut avoir lieu que si l'apprenant dispose d'un savoir préalable suffisant pour amorcer, sous l'effet d'une volonté, une prise mentale sur le matériau auquel il est exposé. Et l'institution scolaire peut être le point de départ de cette démarche d'apprentissage en autonomie, comme le reconnaît Sarah lors du questionnaire du 13/11/08 en page 5 :

E : et, donc t'as l'impression que tu te prépares à cette expérience-là, en fait, que l'école, en un premier temps, ne prépare pas suffisamment à ça ?

S : eh, ben, si parce que d'un côté, ça nous donne, ça nous apprend les bases, l'école, parce que sinon on ne ferait pas d'anglais à l'école, ça, c'est sûr, sinon on partirait directement dans le pays. Moi, personnellement, je sais que tout ce que j'ai appris en anglais, je l'ai appris avec l'école, ça c'est clair, en sachant que moi j'ai commencé l'anglais en CM1 (...).

L'apprentissage en autonomie ne peut donc être dissocié de l'apprentissage en institution, entre ces deux pans s'opèrent des va-et-vient plus ou moins fréquents selon les apprenants.

Recherche d'un apprentissage « facile »

Les sujets ont aussi spontanément mis en avant la recherche d'un apprentissage facile, qui s'appuie le plus souvent sur une représentation binaire de l'apprentissage de la L2 : apprentissage en cours et apprentissage en dehors du cours. L'apprentissage facile a lieu en

dehors du cours et est assimilé à un apprentissage seul ou en autonomie ou à un apprentissage en interaction avec des anglophones. Dans tous les cas, il est caractérisé par une valuation positive. En page 5 de son questionnaire, Nicolas décrit une part de hasards et de vagabondages dans cette démarche solitaire :

E : et, c'est quoi un mot qui te plaît ?

N : et qui semblerait intéressant et, heu, et, heu, pratique ou je sais pas, comme « hypocrisie » j'ai trouvé ça marrant « *tartuffe-free* » et donc je l'ai appris. Enfin, il y a des mots comme ça qu'on... J'ouvre le dictionnaire : oh il me plaît, lui, et je l'apprends.

E : d'accord et ce qui te plaît c'est, c'est quoi ? C'est ?

N : je ne sais pas, c'est, par exemple, « mal interpréter quelque chose », j'avais trouvé ça sympa de le savoir alors que ça sert absolument à rien.

Sans que la notion de facilité soit explicitement évoquée à ce stade du questionnaire et soit rattachée à un apprentissage en autonomie, nous voyons que Nicolas éprouve aisance et plaisir dans sa recherche lexicale qui l'amène à mémoriser du lexique. Ces jeux et plaisirs intellectuels ne sont pas *a priori* motivés par une fonction utilitaire, puisque Nicolas reconnaît que le réemploi de « *put a wrong construction on* » fait appel à un registre et contexte spécialisés et rares. D'où viennent donc ce plaisir, cette motivation et cette facilité dans l'apprentissage d'une discipline ? Au premier abord, Nicolas se réjouit de la capacité qu'il a de rencontrer des aspects plus savants de la langue qui expriment des phénomènes subtils et qui sont méconnus de la plupart des autres apprenants de sa génération.

Dans un deuxième temps, nous constatons l'interaction entre le potentiel dont il dispose (son don ou ce qui lui est donné, pour étudier la L2) et son appréhension aisée de celle-ci. Tout se passe comme si l'apprenant vivait le phénomène sans pouvoir en expliquer les causes : « N : non ! Je ne sais pas pourquoi je l'(expression : *put a wrong construction on*) ai appris. ». Nicolas continue en page 19 d'exposer le goût et l'affinité qu'il éprouve pour la L2 et le sentiment de proximité et de contact qui en découle :

N : mais vu que l'anglais, ça a pris **tellement** une part énorme dans ma vie, tellement devenu une **passion** que l'anglais, c'est **tellement** devenu facile que, **tellement** devenu, enfin, je ne sais pas, c'est, heu.

E : ouais.

N : je vais reprendre un mot, et je vais l'apprendre. Je vais, je vais, j'aime **tellement** l'anglais que ça va être par rapport à l'allemand, ça va être **totalemment** différent.

Ce goût et cette affinité qui favorisent l'impression d'un apprentissage facile peuvent être suscités ou révélés par l'enseignant mais ils semblent provenir d'une histoire individuelle plus profonde qui caractérise le parcours de l'apprenant et lui donne une direction.

Nous avons vu qu'à travers les équations plus ou moins explicitement formulées par Donald en page 3 de son questionnaire l'apprentissage en milieu institutionnel est caractérisé par la notion d'effort et de « contrainte » et l'apprentissage facile naît d'une sensation de liberté et

de choix par laquelle l'apprenant oriente son apprentissage en fonction de centres d'intérêt plus ou moins clairement identifiés.

En dernier lieu, dans l'entretien du 08/10/08, en page 3, l'impression d'un apprentissage facile émerge, selon Donald, de situations authentiques où il interagit en L2 dans un cadre professionnel :

D : eh ben, en fait, aux dires des clients que je rencontre à Hertz, en période de stage.

E : d'accord et tu l'as vu écrit ou pas pendant ton stage, le mot ?

D : non mais je me rappelle... enfin, généralement, quand on a des conversations en anglais, les mots que, que j'ai du mal à dire couramment ou quoi que ce soit, ça s'imprègne directement comme ça, ça fait une espèce de correction interne parce que j'ai beaucoup de difficulté à m'exprimer en anglais mais à force d'écouter les gens parler on retient facilement à peu près des tournures de phrase donc ça vient plus facilement, en fait.

Ici, le désir de se valoriser auprès de clients et la sensation d'enjeux réels avec des locuteurs qui utilisent la L2, non pas comme une finalité en soi, mais comme un moyen pour accomplir une tâche ou obtenir un résultat, suscitent une attention particulière chez Donald, qui facilite la mémorisation de certains items.

Pour résumer la relation qui unit représentations générales et préférences d'apprentissage, nous venons de voir que les apprenants se façonnent des profils d'étude, au sein de l'institution, en fonction de représentations intimes, elles-mêmes issues d'expériences d'apprentissage diverses. Ces représentations, au caractère parfois hétérogène, sont toujours établies en fonction d'une norme : norme officielle par rapport à l'école ou officieuse dans une relation fictive ou vécue avec un locuteur natif. Dans leurs représentations d'un apprentissage en autonomie, les sujets n'objectivent pas les liens qu'ils établissent entre ce type d'apprentissage et l'institution. En dernier lieu, les apprenants attestent d'une capacité métacognitive accrue et d'une réflexion sur leurs processus d'apprentissage dans des démarches qui tendent vers une autonomie, le plus souvent nourrie par un lien affectif particulier avec la L2.

6.3. Représentations du terme « mot »

Objet linguistique non identifié

Nous avons précédemment évoqué le fait que le concept de « mot » était incontournable dans les représentations des sujets pour aborder la question du lexique. Pour les sujets, qui ne peuvent pas le verbaliser clairement, le mot formerait une unité autonome qui, destinée à être utilisée dans divers énoncés, garantirait les moyens d'une activité langagière. La structure d'un énoncé s'organiserait donc autour de mots, dont la nature (mots lexicaux vs mots grammaticaux) et les relations syntaxiques qu'ils entretiennent entre eux restent à

définir. Autrement dit, perçu comme une entité constitutive d'une langue, le « mot », reste le point de référence initial pour entamer une réflexion sur le lexique en dépit de la difficulté de cerner ce que recouvre cette notion. La moitié des apprenants ont, à cet égard, eu du mal à formuler les représentations qu'ils rattachent au terme « mot ». C'est une tâche difficile quel que soit le point de vue de celui qui y répond, érudit ou profane. En page 3 du questionnaire du 22/10/08, Donald ressent la nécessité de prendre du recul par rapport à la question :

D : un mot ?

E : ouais !

D : un mot ? (A voix basse). Bonne question ! Heu, c'est...

Le terme « mot » s'impose à l'esprit sans que l'apprenant ait une prise sur cet objet, d'où la répétition à voix basse qu'opère Donald pour entamer un mouvement introspectif et pénétrer mentalement le concept. Donald a également l'impression d'être submergé par la diversité que recouvre le terme (« il y a tellement de mots ») et le nombre de mots qui existent.

En page 1 du questionnaire du 14/10/08, Perrine définit un mot en fonction de catégories grammaticales en commençant par le nom :

P : ça peut être un nom, un adjectif, un adverbe, heu, tous les mots qu'il y a dans le dictionnaire.

L'ordre dans lequel l'apprenant énumère ces catégories n'est pas anodin : il confirme intuitivement ce que nous avons vu au point 1.1.3 de notre exposé : les noms forment la classe notionnelle autour de laquelle s'articule une langue. Nous retrouvons cette perception chez Florian qui décrit, en page 2 de son questionnaire, explicitement la place du nom au sein du lexique :

E : d'accord, et comment ils (les adjectifs) n'apparaissent pas comme des noms ? Qu'est-ce qui fait que tu repères l'un par rapport à l'autre ?

F : eh ben, tout bêtement, si on retire le nom, l'adjectif n'a plus aucun sens dans la traduction de la phrase. Ça permet de saisir, ben non, ça ce n'est pas un nom. Si on le laisse tout seul, il n'a aucun sens.

E : et t'as l'impression qu'avec un nom, ça n'est pas la même chose ?

F : non, si on a un nom, on se fait, enfin, on a une idée plus précise. Mais on a déjà une idée.

E : d'accord. Alors, comment tu définis la relation entre un adjectif et un nom ? Tu dirais qu'il y a quoi ?

F : il y a une espèce de complémentarité.

E : oui, oui.

F : l'adjectif est le complément du nom mais le nom, peut, enfin, peut être mis tout seul dans une phrase. Je pense. C'est assez autonome, en général.

E : d'accord, et ça, c'est quelque chose sur laquelle t'as réfléchi déjà ou heu ?

F : oui, j'ai souvent réfléchi, me dire s'il est préférable de mettre des adjectifs avec le nom pour être plus précis, pour mieux parler, c'est vrai que j'y ai souvent pensé.

L'apprenant met en avant le fait que le nom sur le plan cognitif occupe un rôle fondamental dans l'élaboration du lexique. Nous avons précédemment expliqué la raison de cet état de

fait et expliqué l'autonomie propre à tout nom qui en résulte. Il est frappant que l'apprenant ait cette perception et la formule en termes comparables à certains spécialistes.

Quant à Mélissande en page 1 de son questionnaire, elle évoque, en premier lieu, le mot en tant qu'entité graphique, suite de caractères délimitée par deux espaces, qui peut être distincte de l'entité ou unité linguistique :

M : heu, c'est un ensemble de lettres qui forme des syllabes et qui forme un mot.

E : d'accord et, heu, peux-tu donner des exemples ?

M : « manger. »

E : ouais.

M : qui est un verbe.

Pour Mélissande, mot graphique et mot linguistique se superposent. Dans quelle mesure cette équation conditionne la représentation de tous les niveaux ou de toutes les strates de savoir que l'apprenant peut rattacher à un mot, notamment concernant le sens d'une unité lexicale donnée ? L'exemple que donne Mélissande en guise de mot, un verbe *a priori* à l'infinitif (nous ne lui avons pas demandé d'orthographier l'item), répond à cette équation : à une unité linguistique, et le plus souvent graphique, correspond un sens monolithique ou une unité de sens, ce qui représente, en fait, un cas de figure assez rare dans l'emploi du lexique : un même mot peut contenir plusieurs unités de sens.

En page 3 de son questionnaire, après avoir évoqué la multiplicité des référents, Donald considère que la signification est inhérente à l'existence d'un mot :

E : quelles sont les choses importantes, enfin, quelles sont les choses qui constituent un mot ou importantes pour, heu ?

D : pour moi, un mot, ça doit avoir une certaine signification. Il peut évoquer plusieurs choses : un geste ou une émotion. Plein de choses, en fait, il faut qu'il y ait, en fait, une signification à un mot.

L'apprenant mentionne le terme « signification » avant celui de « sens », comme s'il jugeait le terme « signification » plus spécifique que celui de « sens » sans pouvoir définir cette spécificité qui concerne la relation constitutive du signe fondée sur la liaison, la plus souvent arbitraire, du signifiant et du signifié. Du point de vue de l'apprenant, si un mot est dépourvu de sens, il demeure un son, car il n'exprime pas une direction ou une orientation de la parole.

En page 2 de son questionnaire, Florian développe la fonction référentielle des mots et fait état de la valeur dénomminative du lexique (ici adjectifs ou mots à valeur adjectivale) par laquelle un mot, en évoquant les propriétés ou caractéristiques d'un objet, désigne cet objet. L'apprenant met donc en avant la relation entre la signification des mots et leur capacité à

désigner et à isoler les choses par rapport à l'environnement dans lequel elles sont imbriquées :

F : le fait de posséder plus de vocabulaire va être plus clair. Par exemple, si je veux décrire la chaise, c'est vrai que dire « *it's a chair* ». Si je donne plus de précisions, je dis qu'elle a des, qu'elle est faite en métal avec du bois, elle a du rouge dessus. Ca permet de se faire une meilleure idée de la chaise et de se la représenter.

Mot, base d'une langue et « vocabulaire de base »

Quant à Sarah, qui éprouve aussi le besoin de répéter le terme pour être à même de le définir en page 2 de son questionnaire, elle dote le mot d'une existence propre, « petite base d'une langue », et reconnaît le lien d'interdépendance entre ce mot et d'autres mots :

S : ben (souffle) Un mot ? Un mot, un mot, un mot ? Enfin, je sais pas, après ça dépend, je veux dire qu'un ensemble de mots ça peut faire le langage, le langage d'une population, d'une culture tout ça, maintenant **un** mot en lui-même, ben oui, c'est, enfin, c'est, **chaque** mot représente une petite base d'une langue, quoi, d'une culture et voilà !

Elle envisage donc le mot comme une entité qui s'assemble à d'autres mots pour former un système qu'elle nomme le « langage ». Elle situe spontanément l'entité isolée, que représente le mot, dans le champ de la langue (système de signes) et l'ensemble de mots dans le champ du langage (faculté de mettre en œuvre ce système). Nous remarquons aussi que Sarah porte en elle l'idée d'une « base ». Nous lui avons demandé d'explicitier ce qu'elle entendait par ce terme :

E : d'accord, alors quand tu dis le mot « base », heu, ça implique quoi ?

S : c'est-à-dire ?

E : tu dis un mot c'est la « base », ça peut être la « base », une « petite base » ?

S : eh ben, c'est ça qui a permis qu'une population se, se, se comprenne, que chaque personne oui, que chaque personne se comprenne entre elles, enfin, les personnes d'une même population, quoi, d'un même pays, enfin, enfin, voilà et puis après, ben, comme l'anglais, vu que c'est une langue internationale, pour que, après, toute la planète entière puisse se comprendre. Mais, enfin, ouais, pour moi, pour moi, les mots, les mots, c'est la base de la communication.

Sarah opère un glissement de sens dans sa définition du terme « base » et d'unité constitutive d'une langue, elle passe à l'utilisation qui en est faite : « base de la communication ». La définition que propose l'apprenant du mot est donc marquée par une vision utilitaire et instrumentale de la langue, le moyen par lequel s'accomplit une action, celle de communiquer, Sarah reconnaît aussi implicitement que des items isolés, sans même être coordonnés, suffisent à se faire comprendre.

En page 3 de son questionnaire, Perrine fait aussi référence à la notion de « base » :

P : avoir des mots de vocabulaire de base, par exemple, heu, savoir, oui, enfin, les mots de vocabulaire.

Dans quelle mesure cette représentation et cette recherche d'une « base » sont-elles généralisables et partagées par d'autres apprenants ? Dans quelle mesure cette base est-elle tangible ou bien correspond-t-elle à une base mythique ? Le fait que la moitié des sujets de notre recherche évoque cette notion atteste du poids de cette représentation. Sans qu'il puisse énoncer ce qui constitue ou ce qui caractérise le « vocabulaire de base », l'apprenant a l'impression que ce vocabulaire lui permet de répondre à des besoins incontournables d'expression. Sarah associe aussi spontanément cette notion de vocabulaire de base avec la fonction de « lingua franca » qu'occupe aujourd'hui l'anglais :

(...) comme l'anglais, vu que c'est une langue internationale, pour que, après, toute la planète entière puisse se comprendre.

Ce vocabulaire de base s'apparenterait, du point de vue de l'apprenant, à une forme d'anglais véhiculaire simplifié ou *globish* (néologisme qui résulte de la fusion de *global English*) dans le but de faciliter la communication entre personnes de différentes langues dans une grande partie du monde. Sarah, avec une certaine naïveté, fait ainsi appel à une notion tangible aux enjeux conséquents. Pour résumer, la notion de « vocabulaire de base » représente la garantie de faire face assez sereinement à des situations de communication, mais elle reste, malgré tout, une notion nébuleuse au contenu et aux situations imprécises.

Mots lexicaux et mots grammaticaux

De façon détournée, le questionnement a aussi révélé chez l'apprenant une tension et une problématique dans ses représentations concernant lexicale et grammaire. En page 1 de son questionnaire, Nicolas reconnaît que le vocabulaire constitue le pan essentiel de la langue, à partir duquel s'organise la syntaxe : « elle (la langue) fonctionne d'abord sur le vocabulaire ». L'apprenant assimile donc le fonctionnement de la langue à l'usage du vocabulaire, alors que cette notion de fonctionnement est habituellement associée à la grammaire. Nicolas tendrait donc à se départir du stéréotype selon lequel lexicale et grammaire formeraient deux pans séparés de la langue. A l'instar de Nicolas en page 1 de son questionnaire, Sarah affirme aussi la complémentarité lexicale-grammaire en page 1 de son questionnaire :

S : ben, alors, pour moi apprendre du vocabulaire déjà c'est le vocabulaire avec la, la grammaire, c'est la base d'une langue, pour moi. Donc, enfin, après on peut avoir les, on peut avoir la, la grammaire, tout ça mais si on n'a pas de vocabulaire enfin une langue, ça, enfin, elle reste inconnue. C'est très important, c'est très important, le vocabulaire, dans une langue. Donc pour moi, c'est quand même une base très importante pour pouvoir apprendre une langue étrangère.

Puis cette affirmation est remise en cause en page 8 : Sarah fait part d'une vision plus traditionnelle de l'apprentissage de la L2, où l'enjeu est de remplir l'axe syntagmatique à l'aide d'items lexicaux :

(...) je trouve que pour apprendre il faut d'abord apprendre tout ce qui est grammaire, syntaxe, tout ça, toutes les **bases** d'une langue et après rajouter tout le vocabulaire par-dessus, apprendre tout le vocabulaire, apprendre, en fait, **apprendre** quelques mots de vocabulaire chaque jour, tous les jours, tous les jours, tous les jours, tous les jours. Et c'est comme ça qu'on finit par apprendre une langue, je pense.

Nous voyons ici que les représentations chez l'apprenant peuvent fluctuer rapidement et certaines d'entre elles, moins conventionnelles, après avoir émergé en début d'échange, sont finalement supplantées par des stéréotypes profondément ancrés ; dans le cas de Sarah, c'est la grammaire qui confère la structure à l'énoncé et non les caractéristiques colligationnelles d'un item lexical donné qui influent sur l'agencement syntaxique d'un énoncé.

Métalangue en lien avec la représentation du mot

Nous allons désormais examiner la métalangue à laquelle l'apprenant a eu recours pour appréhender la notion distendue et disparate de mot. Nous avons vu que Perrine invoque des catégories grammaticales simples du mot : nom, adjectif, adverbe mais l'énumération de ces catégories est incomplète et laisse place à une catégorie tellement large qu'elle cesse d'être une catégorie en page 1 de son questionnaire « tous les mots qu'il y a dans le dictionnaire ». Implicitement chez Perrine, la langue dans son entièreté est contenue ou représentée dans le dictionnaire. La difficulté que rencontre Perrine pour catégoriser un mot se retrouve chez les autres sujets de notre recherche.

Par exemple, en page 4 de l'entretien du 02/10/08, Sarah ne parvient pas à catégoriser le substantif *homework* en tant qu'indénombrable. Sarah hésite entre deux 2 formes « *homework* » et « *homeworks* » et ne parvient pas à justifier la non pluralisation du substantif :

E : d'accord. Est-ce qu'il y a autre chose que tu peux dire sur « *homework, homeworks* » tel que tu l'as écrit ?

S : peut-être qu'il n'y a pas le 's'. Je ne sais plus si on met le 's' ou si c'est pas la peine.

E : et, qu'est-ce qui te fait dire ça ?

S : parce que c'est « *homework* », je crois, ça représente les « devoirs en général ».

E : oui.

S : je crois, mais je ne m'en rappelle plus exactement donc...

E : oui, donc, pour toi, le 's' ou pas le 's' tiendrait au fait que ce soit...

S : des devoirs.

Face à ces tâtonnements nous pouvons émettre plusieurs hypothèses : dans le premier cas, l'apprenant n'a pas connaissance de la catégorie « indénombrable »²²⁷, ce qui est peu probable compte tenu du parcours de l'apprenant ; dans le deuxième cas, la mise en œuvre

²²⁷ Nous n'entrons pas ici dans la polémique qui anime certains grammairiens entre le fait de décider si « indénombrable » relève d'une catégorisation ou d'un fonctionnement, nous sommes d'avis qu'une catégorisation est possible à partir du repérage d'un fonctionnement particulier de noms.

du savoir que pourrait avoir Sarah de cette catégorie est court-circuitée, en phase de production, par la L1 : Sarah établit une équivalence entre « *do my homeworks* » et « faire mes devoirs ». Cette mise en équivalence écarte tout recours possible à une métalangue : étiquette et contenu éventuel de cette étiquette (caractéristiques de l'emploi des indénumbrables), car il apparaît ici qu'une démarche contrastive ne permet pas à l'apprenant d'investir le terme « indénumbrable » d'une réalité psycholinguistique en L2. En français, cette catégorisation (ou fonctionnement) n'est pas clairement identifiée par Sarah. De plus, à cette mise en équivalence se mêle implicitement, lors de la relecture, l'emploi générique de \emptyset Nom+s en L2, comme l'indique la formulation « les devoirs en général ». L'absence de métalangue, ou peut-être l'absence de conceptualisation des métatermes grammaticaux, amène donc l'apprenant à effectuer des opérations supplémentaires qui n'aboutissent pas à une correction. En dernier lieu, l'apprenant se retranche derrière une mise en exergue du sens, « des devoirs », censée fournir une explication qui va de soi.

Quant aux constituants du mot, l'apprenant éprouve également des difficultés pour les nommer. Par exemple, Perrine fait état d'une terminologie très imprécise pour décrire le procédé de dérivation en page 1 de l'entretien du 24/03/09 :

P : oui, je ne savais plus, enfin, c'était... il y a un petit suffixe ou préfixe, enfin, je ne sais plus trop, qu'on rajoute derrière « *child* ». Et je ne savais plus ce que c'était donc j'ai tourné la phrase autrement.

Elle a gardé en mémoire une caractéristique spatiale de ce procédé « derrière », qui indique implicitement que la dérivation se joue à chaque extrémité du mot : devant ou derrière avec au centre quelque chose que l'apprenant a des difficultés à nommer. Cette déficience l'oblige à réorienter sa production de façon conséquente en passant de son intention de signifier « *since my childhood* » à « *since I'm a child* ». La métalangue dont dispose l'apprenant ne lui permet pas d'assurer des choix de production dont il a potentiellement les moyens, comme l'indique la suite de l'échange quelques lignes plus loin :

P : /, heu, si je ne suis pas sûre mais je crois que « enfance », c'est « *childhood* ».

En page 3, la suite de l'entretien révèle aussi le peu de consistance que recèle cette métalangue. Lorsqu'elle est interrogée sur le verbe *discover*, Perrine répond :

E : qu'est-ce que tu reconnais, par exemple, dans « *discovered* » ?

P : « *covered*. »

E : d'accord, quoi d'autre ?

P : et « *dis* ».

E : et « *dis* », ça serait quoi pour toi ? Ça serait... ?

P : c'est un, une petite préposition qu'on rajoute, enfin, qu'on a rajoutée ?

E : d'accord, ça serait si tu reformules en gros ? C'est composé de quoi ?

P : de « *dis* » et de « *cover* ».

E : et heu, « *dis* » donc t'as parlé de préposition ?

P : oui.

E : d'accord, et puis « *cover* » ça se serait quoi ?

P : « couvert, couvrir ».

Au vu de ses propos, l'apprenant semble confondre « préfixe » et « préposition », chose étonnante. Cette confusion vient-elle de la place des items concernés : avant le radical pour le préfixe ou avant le complément prépositionnel ? Deux cas de figure sont alors possibles : soit l'apprenant ne dispose pas de ces catégories métalinguistiques en L1, soit il n'est pas à même de transférer ces catégories pour les appliquer à la L2 et nous constatons à nouveau l'appel au sens pour subvenir à une métalangue déficiente : « radical » dans le cas de *cover*. Cette confusion tient-elle aussi à la taille physique des items concernés ? Sans métalangue ou terminologie opérante en L1 et, par voie de conséquence en L2, nous voyons aussi que l'apprenant n'a pas les moyens de catégoriser des termes proches en apparence, comme en atteste l'emploi de « *a lot of* » pour *a lot* en page 3 du même entretien. Perrine n'établit pas de distinction entre l'adverbe *a lot* et le déterminant ou quantifieur *a lot of* :

E : et pourquoi dans l'un t'as cette forme-là (« *I went dancing a lot of* ») et dans l'autre, c'est une autre forme (« *I went a lot of dancing* ») ?

P : heu, ça sonnait bien à l'oral (rires partagés). Je me disais.

A cette terminologie défaillante Perrine ajoute un critère phonologique flou qui relève à la fois de l'intuition, d'une expérience plus ou moins approfondie de la L2 et d'une consolidation de cette expérience en une espèce de norme interlangagière personnelle.

Le recours à la métalangue semble plus porteur en L2 lorsqu'il s'agit de concepts déjà clairement établis en L1 et lorsque les items lexicaux concernés font l'objet d'une catégorisation ou classement plus large. Par exemple, en page 6 de l'entretien du 08/10/08, Donald évoque le terme de « champ lexical » :

D : heu, je ne sais pas, moi j'associe ça plutôt... puisqu'on parlait des « chaînes », « *channel* », « *broadcast* » il y avait à peu près le même champ lexical donc comme avant j'avais le satellite je regardais *CNN*, tout ça, donc ça m'est resté, je ne sais pas, c'est involontaire.

Donald parle à bon escient de « champ lexical » pour désigner un ensemble théorique d'items liés par leur domaine de sens. L'apprenant reconnaît donc que le champ lexical est défini par la corrélation sémantique entre deux ou plusieurs mots.

En résumé, nous constatons que l'apprenant en L2 dispose rarement d'une métalangue cohérente pour accompagner son activité langagière. Or, lorsque l'apprenant se sert d'une métalangue qui lui permet d'identifier le statut d'items en L2 et d'en établir des catégories adéquates, ses capacités de production en sont accrues. Si la métalangue dont dispose

l'apprenant ne l'aide pas à reconnaître les catégories d'items et à en généraliser leurs caractéristiques, elle ne peut donc pas soutenir l'activité cognitive de ce dernier.

6.4. Représentations du savoir et du savoir-faire lexical en L2

Les savoirs énoncés de façon unanime par les six sujets de notre recherche correspondent aux dimensions les plus tangibles d'un item lexical : sa représentation sonore, sa graphie, les liens entre ces dimensions motivés par l'imbrication de représentations diverses et son signifié. Nous commencerons par la place qu'occupe la phonétique dans l'élaboration d'un savoir lexical aux dires des apprenants et la façon dont elle façonne les représentations qu'ils ont du lien graphie-phonie.

Représentations de la phonétique

En page 1 de son questionnaire, Sarah énonce deux pans à la représentation sonore d'un item :

E : d'accord, et quand tu dis, je regarde dans le dictionnaire, tu regardes quelle partie dans le dictionnaire pour t'aider à prononcer ?

S : là où il y a... enfin, la partie, comment on dit déjà ? Heu, avec les, les sons, enfin, là où il y a les accentuations sur des syllabes, la partie phonétique, voilà !

Sans le formaliser clairement, l'apprenant ressent, en L2, un lien entre la réalisation des sons et la présence de règles phonologiques qui transforment ces sons. Bien que son étude de la phonétique ne soit pas systématique et régulière, Sarah l'envisage comme une « aide » :

E : qu'est-ce que ça t'aide à faire la phonétique ?

S : et ben ça m'aide à placer les accents au bon endroit, à bien prononcer certaines, certaines, certains sons.

E : d'accord.

S : parce qu'il y a des sons difficiles, qui ne sont pas comme en français donc, voilà. Donc, heu.

E : d'accord, et tu peux donner des exemples ?

S : oui, par exemple, les 'ch' et les 'sh' qui ne se prononcent pas de la même manière en anglais.

E : d'accord.

S : « *shop* » et...

E : quoi d'autre ?

S : et, par exemple, le [tʃ] aussi.

E : ouais ?

S : le [θ] (enregistrement à 03:48, prononcé comme [ð]) aussi ça fait, on peut dire aussi, par exemple « *twentieth* » (enregistrement à 03:52), heu, je sais pas, le... après il y a comme le 'u' qui peut se prononcer (enregistrement à 03:59, s'apparente à) [ðʌs], enfin qui peut se prononcer (enregistrement à 04:01, s'apparente à) [əv] ou [u:], (enregistrement à 04:02) ou... enfin, voilà, ben, il y a tous les sons comme ça.

Selon Sarah, la phonétique vient pallier des sources de difficulté importante : les consonnes qui n'existent pas telles que [θ] ou les consonnes qui se prononcent différemment telles que

[tʃ] ou [ʃ] (*shop*) qu'elle distingue du français « cheval », par exemple. De façon assez étonnante, elle ne cite pas de voyelles longues ou diphtongues du type [ɔ:] ou [əʊ] dont la réalisation phonétique comporte des difficultés articulatoires spécifiques et dont la distinction reste problématique. L'attention de Sarah semble se porter sur des consonnes souvent placées en position initiale des items, qui, peut-être pour cette raison, remontent plus facilement à la mémoire, lorsque l'élève la sollicite en dehors d'un contexte de production particulier.

En page 11 de son questionnaire, Donald signale « avoir toujours eu des problèmes avec la phonétique » : il impute cette difficulté à son parcours individuel, qui ne lui a pas permis d'étudier la phonétique :

D : parce qu'en fait, la phonétique, normalement on l'étudie en 6^{ème}.

E : ouais ?

D : et j'ai jamais fait.

E : oui ?

D : j'ai jamais fait de phonétique, donc j'ai toujours été perdu. Même en maternelle, je crois, j'ai jamais, maternelle ou primaire, j'ai jamais fait de phonétique, donc, heu.

Il déplore d'autant plus vivement le fait, qu'il perçoit l'initiation à la phonétique comme faisant partie des savoirs fondamentaux étudiés dès la 6^{ème}. A ses dires, il ne dispose pas, par conséquent, d'une approche raisonnée (cf. « j'ai toujours été perdu ») pour parvenir à la représentation sonore d'un item à partir de sa transcription phonétique ou de son orthographe. Il ne peut donc pas appréhender les rapports entre orthographe et prononciation de façon autonome :

E : d'accord. Et, heu, quand tu dis : phonétique, c'est, c'est quoi ? Ce sont des...

D : les lettres phonétiques.

E : oui, des signes compliqués.

D : c'est des signes pour savoir qu'est-ce qui, qu'est-ce qu'ils signifient, quel son, à quel son ils se rapportent. Et j'ai jamais fait.

Il est à noter que Donald n'envisage à aucun moment le recours à un dictionnaire bilingue ou monolingue pour surmonter ses difficultés. Ces remarques donnent à penser qu'il procède uniquement par écoute et par mimétisme pour parvenir à la représentation sonore d'un mot. C'est le cas de Mélissande qui, en page 7 de son questionnaire, met en avant le fait de répéter « ce qu'on a entendu ». En l'absence de modèle, l'apprenant se trouve dans une situation délicate, voire d'échec :

E : heu, et si t'as pas de modèle tu, /, t'as l'impression de ne pas pouvoir, toi, prononcer le mot, je ne sais pas, non ?

M : ou je le prononce mais pas comme il faut.

Sans modèle, Donald dénomme ses tentatives d'imitation « intuition » :

E : et, heu, et, donc parfois tu le vois écrit mais, heu, qu'est-ce qui, qu'est-ce qui se passe quand tu le vois écrit mais tu ne sais pas le prononcer ? Qu'est-ce que tu fais ?
D : après c'est de l'intuition.

Le terme indique la difficulté qu'éprouve Donald à cerner les critères par lesquels il établit une correspondance entre la représentation graphique d'un mot et sa prononciation.

Quant à Nicolas, il reconnaît ne pas avoir recours à la phonétique qu'il juge rébarbative en pages 16 et 17 de son questionnaire :

N : c'est toujours, heu, je trouve ça, heu (souffle), c'est... je trouve ça, embêtant.
E : donc, t'es jamais parti, par exemple, pour un mot inconnu, d'une transcription...
N : phonétique, non !
E : du dictionnaire ?
N : enfin non !
E : pour t'aider à le prononcer ?
N : non !
E : non ?
N : je... tout ce qui est par rapport à la phonétique, j'ai beaucoup de mal. J'ai, je demande à ma mère pour, heu...
E : pour avoir le, la représentation sonore...
N : oui.
E : du mot.

Bien qu'il ressente le besoin d'être aidé, Nicolas ne perçoit pas les bénéfices de cet appareillage. La représentation sonore d'un item s'élabore donc chez Nicolas sans ce dispositif et procède de façon empirique, comme chez Donald, par écoute, mimétisme et répétition. La précision dont fait preuve l'apprenant dans la réalisation des phonèmes tient à sa volonté de se rapprocher le plus possible de la norme du locuteur natif, qui lui permet de ne pas passer par une interface, qui lui semble artificielle. Selon Perrine notamment, l'aspect visuel des transcriptions phonétiques s'apparente à des signes obscurs, difficiles à mettre en relation avec l'écorce graphique d'un item donné :

P : pour... parce que les symboles en anglais, enfin, en (classe de) seconde je les avais appris, enfin, on avait vu quelques symboles mais souvent il y a des, des 'o' un petit peu bizarres ou heu donc je le mets en français et ça me permet de savoir la prononciation, en fait, enfin plus facilement.

La lecture des symboles phonétiques constitue un défi pour bon nombre d'apprenants qui ne parviennent pas à établir une relation entre le symbole phonétique, sa réalisation phonique et ses réalisations graphiques possibles. Quant à Mélissande, elle déclare, en page 10 de son questionnaire : « c'est une aide mais je ne l'utilise pas ». Elle reconnaît donc l'utilité du dispositif sans y avoir recours. La place qu'occupe la phonétique dans les représentations des apprenants conditionne, en grande partie, la représentation qu'ils ont du lien graphie-phonie pour un item lexical.

Représentations du lien graphie-phonie

En page 6 de son questionnaire, Mélissande énumère hors contexte la forme phonologique de certaines lettres de l'alphabet en L2 :

M : eh ben, par rapport au français dans l'alphabet, il y a les lettres, les mêmes lettres se prononcent différemment.

E : hum, hum, tu peux donner des exemples ?

M : heu, en français 'a', en anglais [eɪ], heu, le 'e', c'est [i] (prononcé comme le 'i' français), le 'i' c'est [aɪ].

L'apprenant fournit un effort particulier de réflexion dans son apprentissage pour verbaliser les différences entre L1 et L2. La mise en place d'un savoir s'amorce donc à partir d'une démarche contrastive, qui part du connu pour y intégrer des éléments nouveaux. Nous remarquons cependant qu'en dépit de ce savoir, Mélissande reste « sourde », par exemple, à la spécificité phonologique du son [i:] en anglais. Plusieurs hypothèses peuvent être émises pour expliquer ce constat : Mélissande ne perçoit pas le son tel qu'il est émis en L2 en raison du filtre phonique exercé par la L1 et, par conséquent, n'a pas, d'emblée, les moyens de le reproduire, ou bien la difficulté réside essentiellement dans le mode de formation, l'articulation, des sons émis, qui en raison de l'extériorisation que le phénomène implique, est conditionné par divers facteurs psychologiques : timidité ou anxiété. Pour Mélissande, la notion d'arbitraire émerge de la représentation que les sons en L2 sont distants de ceux en L1, comparé à d'autres langues telles que l'allemand, comme elle l'indique en page 7 de son questionnaire : « en allemand on l'écrit plutôt comme on le prononce, qu'en anglais... ».

En page 3 de son questionnaire, Perrine énonce les écarts qu'elle a identifiés entre graphie et phonie en L2, notamment les lettres muettes pour lesquelles elle ne donne pas d'exemples et les réalisations spécifiques de sons :

P : heu, parce que souvent il y a des lettres qui ne se prononcent pas, par exemple, le 'e' ne se prononce pas [e] mais [hi:]... ou, heu, des fois deux lettres côte à côte ne font pas le même son donc savoir la prononciation sinon ça peut déformer le mot aussi.

E : et comment tu fais ça pour savoir la prononciation ?

P : souvent je mets, en dessous du mot, je mets comment on prononce, par exemple, deux 'e' à côté, j'ai pas d'idée là, mais je vais mettre [hi], un 'i' en français, en fait, pour savoir que ça fait le son [i].

E : tu peux donner un exemple, là-dessus ?

P : hum, ///, je sais plus. En anglais, on en avait vu, je crois, en anglais spé, le mot « *displeasure* » (enregistrement à 10:52).

E : « *displeasure*. »

P : « *displeasure* (bien prononcé). »

E : hum, hum.

P : et 'e, a', et ben, ça fait le son [i] (prononcé en français) donc, en dessous, j'avais mis le son [i], enfin, non un, (redit le mot à voix normale) « *displeasure* », un 'e' allongé, je ne sais plus ce que j'avais mis en dessous.

E : t'avais mis un symbole ?
P : oui, voilà.
E : et ce symbole, tu le rattaches à quoi ? A quelle langue, en fait ?
P : au français.
E : ouais.

Perrine identifie ces écarts par rapport à la L1 en opérant une analyse contrastive sommaire entre L1 et L2 : par exemple, le 'e' ne se prononce pas [e] mais [hi:]. Après avoir repéré des différences pour un item donné, elle superpose à sa représentation sonore du mot un système phonétique personnel inspiré du français : dans le cas de [dis'plezə(r)], elle superpose à la syllabe accentuée, dans un premier temps, le son [i] puis, sous l'effet de l'échange avec l'enseignant-chercheur, le son [e], qu'elle qualifie d'« allongé ». La prononciation d'un mot inconnu s'appuie sur le cadre linguistique préalable de la L1 comme suit : d'une part, une opération de comparaison quant à la réalisation des sons qui nous confirme, sans appareil de mesure sophistiqué, que la prononciation en L2 est filtrée par les empreintes auditives en L1, et, d'autre part, l'élaboration empirique de symboles quasiment phonétiques en fonction de la L1.

Représentations sonores assemblées

En page 16 de son questionnaire, Nicolas fait part d'une démarche empirique qui procède par composition et addition de représentations sonores :

E : tu ne connaissais pas le mot (*withdraw*) ?
N : non !
E : d'accord. Et la prononciation ?
N : eh bien, je me suis dit que c'était « *with* » et après c'était « *draw* ».
E : d'accord. (Rires).
N : comme les mots composés.

Nicolas ne voit pas d'obstacle à ce procédé d'assemblage qui s'appuie *a priori* sur deux parties lexicales autonomes égales, cette représentation sonore de *withdraw* reste ainsi parcellaire axée sur la réalisation des sons ; l'apprenant n'objective pas l'accent de mot sur *draw* en fonction d'une règle phonologique induite par la présence d'un faux préfixe. Bien que *withdraw* soit intelligible, l'enregistrement révèle que sa prononciation par l'apprenant ne tient pas complètement compte du schéma accentuel de l'item. Sans une activité de repérage du schéma accentuel, aidée par le savoir d'une règle phonologique, qui supplée à un manque de contact répété avec la L2, l'apprenant n'est pas en mesure de consolider et d'affiner des perceptions auditives.

En page 2 de son questionnaire, Donald procède aussi par assemblage pour inférer la composition de l'item *headache* mais à la différence de Nicolas, Donald ne dispose pas de tous les éléments de l'écorce graphique :

D : je l'ai jamais vu écrit !
 E : et tu peux envisager de l'écrire ?
 D : « *head* » comme « tête », H E A D, après, la suite, heu, ce sera un petit peu plus compliqué.
 E : (rires). Tu peux faire des suggestions ?
 D : heu, « *headaches* » (enregistrement à 06:53) I K S peut-être. // . Ouais, peut-être.
 E : d'accord.
 D : peut-être. Il faudrait que je cherche dans le dictionnaire.

Le point d'ancrage demeure le début du mot qui permet à l'apprenant de partir du connu, *head*, que Donald a déjà vu écrit, pour appréhender la deuxième partie, inconnue, de l'item. En réécoutant l'enregistrement, nous remarquons que Donald ne prononce pas le 'h' dans *headache* mais le prononce dans *head* isolé. L'ajout d'une donnée nouvelle semble donc déstabiliser et remettre en cause ce qui est connu. Est-ce le fait que la représentation intérieure du mot, l'image mentale, change ? Aux dires de Donald, c'est un mot qu'il entend fréquemment à l'aéroport où l'anglais est une *lingua franca* ; par conséquent nous ne savons pas quelle(s) image(s) acoustique(s) l'apprenant a été amené à percevoir. Ce qui nous incite à émettre plusieurs hypothèses : 1. Donald reproduit une image acoustique erronée qu'il a prélevée de locuteur(s) non natif(s), notamment la réduction vocalique et l'absence de [h] ou bien 2. l'amorce auditive connue en début de mot prédomine si bien que Donald ne perçoit qu'une partie de la diphtongue [eɪ], la fin, lorsque la bouche en cours de prononciation se ferme progressivement pour terminer sur la voyelle [ɪ] ou encore l'apprenant n'a pas les moyens d'objectiver l'existence de la voyelle [eɪ] en L2 en raison de sa non connaissance des transcriptions phonétiques. Sous l'effet de facteurs dont nous n'avons pas le contrôle, la représentation sonore de *headache* par Donald présente donc un écart du type : [ediks] / [hedeɪk]. Cette représentation sonore donne lieu à une prononciation fonctionnelle dont le degré d'intelligibilité varie en fonction de l'interlocuteur.

En ce qui concerne les autres mots, les noms propres, notamment, restent des sources importantes d'erreur, comme le confirme Donald en page 15 de son questionnaire :

« D : ouais, je l'ai d'abord vu écrit, après j'ai mis du, du temps à savoir comment ça se disait, « *Andrew* » (enregistrement à 44:34, prononcé à l'anglaise).
 E : d'accord, et, heu, quand tu dis, t'a mis du temps, c'est, heu ?
 D : c'est que, il fallait que je l'entende, déjà, que je l'entende.
 E : que tu le repères ?
 D : enfin, il fallait que je l'entende dans une conversation, il fallait que je voie par écrit, que « *Andrew* » ça signifiait ça, en fait. »

La difficulté qu'éprouve l'apprenant pour associer image acoustique et représentation orthographique dans le cas de *Andrew* serait engendrée par la spécificité du son [uː], voyelle qui, malgré les apparences, est distincte du [u] français (« loupe ») et dont les correspondances orthographiques sont variées : *food, spoon, boot, June*, etc.

Au vu des réactions recueillies auprès des sujets pour ce genre de savoir, nous constatons que peu d'apprenants jouissent d'une démarche autonome et raisonnée pour travailler l'image acoustique d'un mot et que le dictionnaire (bilingue ou monolingue) ne vient pas remédier à cet état de fait. Pour la majorité des sujets, l'imitation d'un modèle par la répétition constitue le moteur d'apprentissage de la prononciation. L'effort de répétition et d'imitation concomitante doit surmonter, aux yeux des apprenants, le filtre phonique exercé par la L1 dont ils soupçonnent l'existence sans pouvoir le nommer. Cette remarque peut, en partie, expliquer la difficulté qu'ils ont à appréhender le lien graphie-phonie en L2.

Graphie

Le lien graphie-phonie met aussi en évidence les difficultés que pose l'orthographe. En page 15 de son questionnaire, Florian en signale les enjeux :

- F : ben, déjà, oui, son, son orthographe, c'est quelque chose qui me paraît primordial.
E : ouais ?
F : parce que si l'orthographe change, le mot peut changer et donc signifier complètement autre chose.
E : t'as, t'as encore....
F : je suis traumatisé par ça.
E : c'était quoi ? (Rires).
F : des petits mots tout bêtes, par exemple, ben, « *through* », j'ai oublié, par exemple, de mettre le 'h', le 'r' (prononcé en français) pardon.
E : oui ?
F : donc ça a changé le sens, ça devenait le prétérit de « *think* ».
E : ah oui, « *thought* » et « *through* », par exemple.
F : ouais, voilà, j'ai changé un tout petit peu le mot, j'ai oublié de mettre une lettre, un truc comme ça et ça changeait le sens du mot et le professeur me dit « mais qu'est-ce qu'il veut dire là enfin je ne comprends plus trop, il met « *think* », il met « *through* » (enregistrement à 40:00), et ça changeait la phrase et ben ça, ça, ça rendait ma phrase complètement incohérente, quoi, elle n'avait plus aucun sens.
E : ouais, pour une lettre ?
F : oui, pour une lettre.
E : ton impression ? (Rires).
F : tout bête et ça m'a traumatisé, ce genre de choses, on se dit une lettre, donc maintenant je deviens très minutieux, je me dis : est-ce que j'ai bien mis les lettres et tout.

La représentation de Florian coïncide avec une réelle difficulté d'apprentissage, que nous avons quantifiée dans la taxonomie de l'erreur lexicale de notre DEA (annexe 15), où l'orthographe, hormis en section L, constitue l'erreur la plus fréquente. Florian évoque le traitement visuel spécifique que requièrent la reconnaissance et la connaissance de l'orthographe d'un mot en L2. Selon l'apprenant, ce traitement orthographique doit passer par le codage de lettres et leur positionnement dans le mot. Ces lettres constituent des unités fondamentales qui véhiculent des données en phase de réception et de production. Peut-être est-ce pour cette raison, qu'au début de l'apprentissage, l'encodage de la lettre ne peut se faire qu'en L1, comme l'indique Florian :

- E : ouais et comment tu fais pour bien mettre les lettres et tout ça ?

F : en général, je les épelle, je me dis « T H O U G H T » (épelle en français) et tout ça.
 E : tu épelles en anglais ? En anglais ou tu épelles en français pour l'anglais ?
 F : en français en général.
 E : tu épelles en français pour un mot anglais ?
 F : oui.
 E : pourquoi ?
 F : je pense que le fait de parler français plus souvent que l'anglais c'est, c'est, c'est un réflexe, le français vient avant l'anglais. C'est le français qui vient en premier, quoi.
 E : d'accord, donc épeler en anglais ne t'aide pas à orthographier en anglais.
 F : j'ai pas vraiment essayé donc je ne pourrais pas dire si ça m'aide ou non.
 E : mais ton premier réflexe, c'est le français, épeler en français pour pouvoir (...) donc c'est d'épeler en français pour pouvoir être minutieux et repérer les, les lettres qui composent le mot de vocabulaire.

La vibration de la lettre émise en L1 crée, à la différence de la L2, une impression sonore et visuelle immédiate dans l'esprit de l'apprenant. En L2, la vibration sonore émise par soi-même ou autrui engendre un traitement spécifique des perceptions de l'objet. En effet, l'apprenant ne possède pas forcément de représentations sonores et visuelles préexistantes qui correspondent à ce qu'il perçoit, qui lui permettraient d'apparier ses références intérieures à ses perceptions et, par conséquent, d'identifier l'objet.

A ces pans de la connaissance, prononciation et orthographe, s'ajoutent très rapidement des aspects moins ancrés dans la matérialité du signe linguistique : le signifié (ou concept) et l'emploi de l'item concerné.

Signifiant – signifié

Donald emploie son savoir à distinguer deux entrées lexicales (préposition et verbe) qui ont une même forme, en page 5 de son questionnaire :

D : c'est déjà connaître sa signification en français et savoir aussi l'utiliser, à bon escient. (...) On peut connaître le verbe « *like* » mais on peut l'utiliser comme, heu, ben, comme comparaison aussi, « *like, like a man* (enregistrement à 13:52, prononcé [men]), *like a woman* », on peut l'utiliser aussi comme verbe « *she likes read book* ».

Ces remarques indiquent que l'apprenant confond polysémie et homonymie et que l'appréhension d'un item lexical passe par sa forme ou écorce graphique au-delà de son sens. Quant à Nicolas, en page 6 de son questionnaire, il énonce clairement, hors contexte, le hiatus qui existe entre « chercher » et *seek* :

N : par exemple, il y a des mots qu'on ne peut pas employer, par exemple, vous avez dit, /, je ne me souviens plus comme ça. Mais, il y a des mots, par exemple, « *to seek* », « chercher ».
 E : oui !
 N : normalement les Anglais ne vont pas dire « *come to seek me* ». Ils vont dire « *pick me up* ».
 E : oui. Tout à fait.
 N : donc on le connaît mais c'est pas, ça, ça va être un contexte différent.
 E : oui !

Nicolas met en avant des découpages conceptuels divergents de la réalité entre L1 et L2 et circonscrit l'usage d'items lexicaux en L2 en fonction de cette démarche comparative et contrastive entre L1 et L2. En page 8, il résume son propos par la formule « savoir employer dans le contexte ». Perrine fait écho à cette préoccupation en page 4 de son questionnaire et donne un exemple où elle souhaite utiliser l'expression *last but not least* qu'elle juge savante et susceptible d'avoir un impact favorable sur l'enseignant :

P : heu, « *last but not least* », en anglais, des fois, j'aimerais bien le mettre mais je ne sais pas, enfin, je ne sais pas quand le mettre, en fait, des fois et je me dis si, si il faut que je le case parce que ma professeur d'anglais spé, elle m'a dit que c'était bien et je me dis il faut que je le mette mais où, des fois, je ne sais pas (rires). Donc, peut-être, je le mets un petit peu n'importe où (rires) mais, heu, par exemple pour ce mot-là, enfin, ce groupe de mots.

L'apprenant procède par tâtonnements compte tenu qu'il n'existe pas de correspondant exact en L1.²²⁸ Il semble que la difficulté chez l'apprenant de cerner le contexte en L2 naisse de l'absence d'équivalent effectif en L1 qui fasse émerger une image et une situation intérieures qui appellent et cadrent l'emploi de *last but not least*. Sans réel équivalent en L1, qui ne relève pas, par essence, d'une approche mot à mot par rapport à la L2, l'apprenant ne peut pas s'appuyer sur une image intérieure qui déclenche l'emploi de l'expression.

Cinq aspects de la connaissance d'un mot émergent donc spontanément dans l'esprit de l'apprenant : prononciation, lien graphie-phonie, orthographe, signification et emploi du mot dans un énoncé. De ces constantes émerge aussi un consensus, par lequel les lycéens reconnaissent que le savoir n'a pas de raison d'être sans le passage à un savoir-faire.

En répondant à la question initiale « que signifie apprendre du vocabulaire, pour toi ? » deux sujets ont eu recours à une même métaphore pour décrire l'objectif à atteindre en termes de savoir-faire : en page 4 de son questionnaire, Sarah évoque le fait de connaître une « langue sur le bout des doigts » :

Parce que, enfin, généralement on n'apprend pas une langue sur le bout des doigts à l'école, quoi, enfin, ça, c'est sûr.

Le recours à une métaphore correspond habituellement au désir d'une explication lumineuse et transcendante qui contourne l'analyse. Ici, l'apprenant évoque une sensation de contact physique pour décrire une acuité mentale extrême. Le savoir-faire est ainsi assimilé à la capacité de mobiliser et d'utiliser directement des contenus de façon comparable à la L1. Quant à Perrine, en page 1 de son questionnaire, elle axe cette métaphore sur un effort d'apprentissage à fournir :

²²⁸ on note la difficulté qu'éprouvent certains dictionnaires bilingues à fournir une traduction. Voici ce que propose *Le Robert & Collins* (1983 : 329) : « en dernier mais non par ordre d'importance ». Il s'amorce toutefois une progression concernant la formulation d'un équivalent dans l'une des dernières éditions du même dictionnaire (2006 : 1600) : « enfin et surtout »).

P : apprendre les mots de vocabulaire, comme ils nous ont été donnés et les redire, les redire comme on les a appris, enfin, vraiment, les savoir sur le bout des doigts, en fait.

Pour Perrine, cette métaphore implique une restitution brute des items concernés sans travail de réflexion particulier grâce à l'émergence de savoirs automatisés. Les apprenants ressentent la nécessité de surmonter la dichotomie entre savoir et savoir-faire dans leur apprentissage du lexique en L2 et esquissent des pistes telles que la mise en contexte d'items qui, au fil du temps, doit faciliter la mise en œuvre de l'axe syntagmatique.

Du mot à la phrase

L'apprenant reconnaît les dangers d'une approche isolationniste du mot, et, même si cette entité graphique s'impose à la vue et à l'esprit, Sarah cherche à aller plus loin dans son apprentissage du lexique :

S : ce n'est pas le tout de connaître le mot, le mot tout seul, après il faut connaître tout le reste.

Perrine, en page 3 de son questionnaire, tente aussi d'énoncer les caractéristiques de la relation entre savoir et savoir-faire :

P : avoir des mots de vocabulaire de base (...). Heu, comment, heu, former une phrase, par exemple, au présent ou, ou au prétérit, enfin, pour tous les temps et puis les petits, par exemple, enfin, connaître, oui, l'anglais de base, enfin les petits mots de, enfin, les petits mots interrogatifs comme « *what, who, whose...* » et, heu, voilà.

Nous voyons ici que ce savoir-faire se résume dans un premier temps à la constitution d'énoncés chez Perrine ; « former une phrase » est un objectif homogène de production qui ne semble pas prendre en compte la présence d'un interlocuteur et qui consiste essentiellement en un agencement d'éléments sur l'axe syntagmatique. Cet agencement syntaxique représente effectivement une véritable gageure pour l'apprenant qui, en dépit de ses efforts conscients de réemploi, ne parvient pas à produire la forme attendue. Voici ce que Sarah, en page 6 de son entretien du 08/01/09, dit :

E : d'accord. Alors, comment as-tu construit « *keep on* » ? Qu'est-ce que t'as mis avec « *keep on* » ?

S : ben, en fait, « *keep on* », c'est une expression que j'ai appris en anglais de spécialité, il n'y a pas longtemps. Donc voilà. Je sais que « *keep* », ça veut dire « garder » mais...

E : hum, hum.

S : « *keep on* » c'est, je sais enfin je l'ai appris, c'est « ne pas cesser de », voilà, je l'ai remplacé ici.

E : d'accord, O.K. et, heu, heu, tu l'as remplacé ici et tu l'as mis avec, avec quel type de forme verbale ? Ce qui suit, c'est quoi ?

S : base verbale infinitive (répond à voix basse).

E : « *to hate* » ? Oui, d'accord. Heu, est-ce que tu peux reformuler cette idée puisque ça c'est assez récent comme mot que tu connais ?

S : « *I don't* (enregistrement à 16:44, prononcé [I'll don't]) *stop to hate him*.

I continue to hate him. »

Sarah a effectivement associé au sens de l’item un contexte d’emploi possible mais la difficulté qu’elle éprouve réside dans la complémentation du verbe. Nous retrouvons une préoccupation du même ordre chez Mélissande en page 5 de son questionnaire : « On peut connaître un mot et pas spécialement l’utiliser après, dans les phrases. » La phrase devient le lieu privilégié d’action du langage par lequel le lexique devient vocable. Cette représentation du savoir-faire semble façonnée par des exigences de pratique de classe dont le produit abouti est une phrase. En page 4, Mélissande dit « c’est pouvoir faire des phrases avec ce mot, parler », la phrase est donc une entité métalinguistique par laquelle se manifeste l’indice d’un pouvoir dire chez l’apprenant. Interrogée sur les opérations qu’implique une phrase, Mélissande insiste, de façon inattendue, sur l’ordre des mots : « assembler les mots dans un ordre » en fournissant l’amorce d’une analyse contrastive entre la L1 et L2 :

M : ben, parce que, en français, on a un ordre spécial de mots et en anglais, on peut changer, enfin, les phrases sont différentes.

E : d’accord, elles sont différentes, alors pourquoi elles sont différentes en anglais ?

M : heu, la place des verbes.

Mélissande semble confondre sa L3, l’anglais, avec sa L2, l’allemand. Elle a en tout cas l’impression d’avoir à opérer un changement conséquent de l’ordre des éléments dans un énoncé en langue étrangère (L2 ou L3). Nous retenons de ces remarques que la représentation qu’elle a de son savoir-faire est marquée par une appréhension syntaxique du lexique en L2, qui ne prend pas en compte la complémentation ou la dimension colligationnelle des items concernés. En d’autres termes, le savoir-faire lexical chez Mélissande est un savoir-faire syntaxique partiel. Dans cette mise en ordre l’apprenant se concentre essentiellement sur la disposition des verbes, les marqueurs de temps et les auxiliaires, outils de manipulation grammaticale de la relation prédicative, comme en atteste son propos en page 5 du questionnaire :

M : mais après, enfin former les phrases avec les bons verbes tout ça et ben j’ai un peu du mal.

Plus tard, l’apprenant qui semble, toutefois, ne pas se cantonner à cette vision mécanique de la formation d’un énoncé, reconnaît, en page 5 de son questionnaire, l’interdépendance des éléments lexicaux au sein d’un même énoncé et amorce à juste titre la question des collocations ou des associations lexicales. Avec un peu de recul, l’apprenant révèle une perception de la langue qu’il n’arrive pas à mettre en œuvre :

M : ben, il y a des fois je connais des mots mais comme pour faire une phrase quand je veux dire quelque chose, je ne connais pas **tous** les mots de la phrase donc après ben le mot je ne peux pas l’utiliser, si je ne connais pas les mots qu’on peut associer avec.

Ainsi, à mesure du questionnaire, Mélissande sent qu'un savoir-faire lexical effectif, pour réconcilier vouloir dire et pouvoir dire, passe par la connaissance et la mise en œuvre de l'amplitude collocationnelle d'items lexicaux connus. Autrement dit, l'apprenant a identifié le besoin de travailler sur l'axe syntagmatique et les collocations qui s'y rattachent. C'est une observation remarquable de la part de Mélissande, qui verbalise des points qui ne sont que rarement enseignés à l'heure actuelle en institution : les mots et leur mise en contexte par les collocations qui, effectivement, participent au va-et-vient entre savoir et savoir-faire.

6.5. Représentations de modes d'apprentissage

Après avoir recensé les représentations associées au terme « mot » qui, chacune, inclut un aspect particulier de la notion (entité graphique, fonction référentielle, lien lexique-grammaire) et les représentations associées au savoir et savoir-faire lexical (représentation sonore, lien graphie-phonie, rapport signifiant-signifié, d'une part, et, insertion d'une unité lexicale dans un énoncé, d'autre part), nous allons examiner les différents modes d'apprentissage que les sujets ont pointé et qui régiraient, en amont, leur savoir et savoir-faire : traduction, apprentissage par cœur, listes et construction du sens et apprentissage en contexte. Nous allons voir dans quelle mesure ces modes d'apprentissage se complètent.

Traduction

Au début de son questionnaire, nous voyons que Mélissande présente une démarche d'apprentissage particulièrement conventionnelle et classique qui vise à une mise en équivalence de la L2 et de la L1 :

E : (...) T'as parlé de réfléchir tout à l'heure.

M : oui.

E : ça veut dire quoi réfléchir pour toi ?

M : heu, ben, quand on apprend du vocabulaire, on apprend la traduction du mot et il y a une réflexion pour trouver la signification.

E : d'accord, et, heu, donc, trouver la traduction...

M : oui ?

E : comment tu t'y prends ?

M : heu, ben, quand j'apprends du vocabulaire, je lis les mots dans les deux langues et ensuite je les écris ou je les cache pour les apprendre.

E : d'accord, heu, et, heu, donc, quand tu dis, je les cache, je les écris, etc. dans quel ordre fais-tu ce type d'actions, par exemple, parce que ça fait beaucoup d'actions là que tu viens de me donner ?

M : ben, premièrement je les lis.

E : oui ?

M : ensuite, je les écris pour les mémorer (mémoriser) et ensuite, ben, pour savoir si je les ai bien retenus, et ben, je les cache.

Mélissande parle de « mots », terme qui n'inclut pas *a priori* les expressions et les colligations ou différents types de complémentation d'un item lexical. L'apprenant comblerait, au fur et à mesure, ses manques par une mise en équivalence mot à mot entre L1/L2 et

L2/L1. Les mots de la L2 n'ont pas une signification mais ont, avant tout, une unique traduction en L1, situation à laquelle l'apprenant tente de remédier par une « réflexion ». Bien que ce mode d'apprentissage soit à l'origine des difficultés précédemment évoquées par l'apprenant, celui-ci ne le remet pas en cause. La démarche s'apparente à un apprentissage sous forme de liste même si la trace écrite dans son cahier d'anglais, à partir de laquelle Mélissande devait mémoriser du lexique l'année du questionnaire, s'ancrait dans un contexte. Si on examine la trace écrite de celle-ci (annexe 16), cette mise en équivalence entre L1 et L2 sous forme de traduction ne se manifeste pas cependant de façon systématique : certains mots nouveaux soulignés dans la trace écrite ne comportent pas de traduction en L1. La traduction n'apparaît que lorsqu'elle a été donnée en cours. Ces items font-ils, au demeurant, l'objet d'un apprentissage et d'une rétention de la part de Mélissande ou bien correspondent-ils à des impressions floues que l'apprenant laisse passer ? Nous sommes du second avis au vu des résultats obtenus par Mélissande sur l'année.

Apprentissage par cœur

Parmi les représentations conservatrices de démarche d'apprentissage énoncées par l'apprenant, on recense aussi l'apprentissage par cœur. En page 1 de son questionnaire, Nicolas met en avant la nécessité d'un apprentissage par cœur qu'il présente de façon impersonnelle :

N : on m'a toujours appris qu'il fallait apprendre par cœur au début pour après, heu, pour après parler parce qu'on ne peut pas parler une langue en sachant que la grammaire et en ne connaissant pas les mots.

Nicolas reprend le stéréotype d'un apprentissage par cœur, comme s'il y avait une urgence en début d'apprentissage à répondre aux exigences de la communication en L2 et estime, qu'en deçà d'un seuil minimum de savoir de 400 mots, la communication ne peut pas avoir lieu. Il donne à l'expression de ce stéréotype des allures savantes, sans toutefois préciser le champ d'application de cet apprentissage par cœur : listes ou bien contextes avec traduction ou autres. Cette absence de précision atteste bien d'un cliché qui circule en roue libre dans les représentations des sujets.

En page 1 de son questionnaire, Perrine établit des équations implicites par lesquelles « apprendre » équivaut à « mémoriser » et à « connaître la signification des mots » en L1, et « retenir » ainsi que « savoir » sont les équivalents de « pouvoir ». En premier lieu, elle reconnaît la nécessité d'une mémorisation pure et dure qui s'appuie sur une perception visuelle aiguë « en les voyant » et sur la répétition « en récitant, en le récitant ». Perrine qualifie cette démarche d'« apprentissage par cœur » dont la caractéristique est de saisir

l'item lexical sans un travail effectif sur sa signification dans le contexte évoqué. Nous reprenons l'extrait déjà cité au point précédent :

P : apprendre les mots de vocabulaire, comme ils nous ont été donnés et les redire, les redire, comme on les a appris, enfin, vraiment, les savoir sur le bout des doigts, en fait.

Un petit peu loin dans l'entretien elle reformule son propos :

E : et ça, quand tu dis ça, va veut dire quoi ?

P : heu (sourires). On a une liste de mots de vocabulaire.

E : oui, oui.

P : on les apprend et on les redit tels qu'ils nous ont été donnés, enfin, sans, enfin pas spécialement en cherchant à les comprendre, en fait. Juste apprendre, pas tout bêtement, mais apprendre sans comprendre.

Le propos de Perrine ne décrit pas les tâches qu'elle doit effectivement accomplir : partir du mot en L1 et trouver l'équivalent en L2 et/ou l'inverse ; Perrine n'a pas eu l'occasion, non plus, d'expliquer ce qu'elle entend par « apprendre sans comprendre ». Son propos corrobore, en fait, des représentations répandues selon lesquelles l'apprentissage du lexique est une activité intellectuelle de moindre rang où n'intervient guère la capacité à raisonner et à réfléchir : « sans comprendre ». Nous remarquons, à cet égard, la contradiction entre un contenu d'apprentissage axé sur la signification et le fait d'apprendre par cœur sans comprendre. Comment expliquer leur coexistence? Peut-être l'apprentissage par cœur, du point de vue du sujet, correspond à la nécessité urgente d'engranger une quantité de lexique suffisante pour satisfaire ses moyens langagiers. Cette démarche d'apprentissage d'ordre quantitatif excluerait alors, chez l'apprenant, une recherche plus affinée et plus longue des diverses caractéristiques d'un item lexical (sémantique, morphologique, associative, syntaxique, etc.).

Listes

Nous remarquons aussi que Perrine associe l'apprentissage par cœur à l'apprentissage de listes. La liste de vocabulaire demeure un stéréotype puissant dans l'apprentissage du lexique que nous retrouvons notamment chez Sarah. Nous n'avons malheureusement pas posé de question pour vérifier l'existence de ces listes, qui ne faisaient pas partie des supports d'apprentissage exigés en classe ou en devoir à la maison, l'année où les apprenants ont participé à notre projet de recherche. Si ces listes existent, elles ont fait l'objet d'un apprentissage en autonomie cette année-là, dont nous ne connaissons pas les sources, ni les contenus. Nous ne partons donc que d'une impression que Perrine a d'une liste de vocabulaire pour expliquer son propos « apprendre sans comprendre », qu'elle explicite plus haut par « pas spécialement en cherchant à les comprendre ». La compréhension évoquée à partir d'une liste de vocabulaire n'exige pas, aux yeux de Perrine, de travail d'inférence, d'associations diverses, de mise en réseau pour élaborer, interpréter

le(s) sens des items, c'est une compréhension prête à l'emploi qui crée l'impression qu'il n'y a rien d'autre à faire que de mémoriser les items dans la liste. Les listes de vocabulaire incluent généralement un moyen d'élucidation lexicale : traduction, classement par champ sémantique, illustration ou autre. Les listes sont caractérisées par la mise à disposition du/des sens ; autrement dit, le sens est donné à l'utilisateur, qui n'a pas, par conséquent, à construire ou reconstruire le sens des items lexicaux proposés. En phase de lecture d'un texte, Sarah dit, en page 12 de son questionnaire, avoir recours à la *Toolbox* proposée dans son manuel. Ce type de listes correspondrait à des notes associées à un texte pour faciliter la compréhension du contexte évoqué. Sans préciser le moyen d'élucidation auquel ont recours les auteurs du manuel (traduction, synonyme, définition ou autre), elle reconnaît que ce type de listes lui convient par les liens qu'il tisse entre savoir et savoir-faire. En effet, la fonction ciblée de ce type de listes permet une lecture en continu, plus fluide de l'extrait par la sélection de l'acception de l'item dans le contexte évoqué. L'apprenant est dispensé d'une recherche lexicale, souvent laborieuse, dans le dictionnaire comme nous le verrons avec Mélissande, Perrine ou Donald au point 6.7.

Chez Mélissande, la mention de « liste » est explicitement associée à un apprentissage par cœur d'une mise en équivalence L1-L2 hors contexte. En pages 1 et 2 de son questionnaire, elle fait état de son apprentissage des verbes irréguliers, cas typique d'un apprentissage par cœur à partir de listes avec traduction, accompagné le plus souvent d'une mise en équivalence L1-L2 :

E : (...) Tu peux donner un exemple récemment, donc, de mots que t'as appris en anglais ?
M : heu, //.
(...)
M : ben, quand j'ai appris les verbes irréguliers.
E : oui, vas-y, tu peux expliquer ?
M : hum, « *build* » (enregistrement à 04:59, prononcé [bilt]), « construire ».
E : d'accord. Donc, qu'est-ce que t'as fait là ?
M : pour heu... ?
E : pour apprendre « *build* ».
M : ben, j'ai pris mon livre des verbes irréguliers.
E : ouais ?
M : et j'ai lu le mot en français « construire » et j'ai appris le mot « *build* » (enregistrement 05:25, prononcé [bilt]). Et après je ne me souviens plus.

A travers cet échange, nous voyons que Mélissande fait preuve de peu d'initiative dans son apprentissage : tout se passe comme si elle suivait et subissait le format de la liste des verbes irréguliers sans pouvoir mettre en place des stratégies personnelles (tentatives de réemploi, recoupements de formes irrégulières, etc.) qui lui permettent de s'approprier cette liste. Le format de la liste implique *a priori* que l'apprenant part de la base verbale en anglais pour aller vers le français et qu'il reste dans ce mouvement unidirectionnel et linéaire sans avoir la capacité d'établir d'autres liens entre la L1 et la L2. Pouvons-nous généraliser ces

remarques concernant l'apprentissage de la liste des verbes irréguliers à d'autres aspects de l'apprentissage du lexique chez Mélissande ? Dans ses représentations, les listes comme supports d'apprentissage et de mise en place d'un savoir ont un poids particulier en dépit de l'usage effectif qu'elle en a. L'apprentissage des verbes irréguliers apparaît, en milieu institutionnel, comme un défi à la mémoire et, par conséquent, un indice emblématique d'un savoir, après que l'apprenant en a mémorisé la liste, sans que ce savoir soit propice à installer un savoir-faire. Le métaterme « verbes irréguliers » suggère une globalité, une totalité dans la tête de l'apprenant. Cette étiquette est aussi *a priori* le seul élément métalinguistique, bien mince, pour rassembler un ensemble d'items lexicaux aux signifiés et signifiants hétérogènes. Nous verrons au point 8.2 sur quels éléments tente de s'appuyer la mémoire pour appréhender la liste.

Construction du sens et apprentissage en contexte

La compréhension prête à l'emploi et l'énumération de mots hors contexte amènent Perrine, en page 2 de son questionnaire, à établir une dichotomie entre apprentissage par cœur et apprentissage en contexte :

P : et j'essaye de le replacer, heu, dans une autre phrase pour voir s'il y a plusieurs, enfin, sens et je retiens comme ça ou sinon j'apprends du par cœur. (Sourires).

Perrine énonce une représentation partagée par l'ensemble des sujets de notre recherche qui reconnaissent une relation étroite entre sens et contexte assurant la mise en place d'un savoir-faire. Perrine exprime la volonté de mémoriser le lexique au moyen d'une production personnelle contextualisée, qu'elle juge, implicitement, supérieure et plus difficile à mettre en œuvre qu'un apprentissage par cœur, qui interviendrait en dernier recours, par défaut. En page 3 de son questionnaire, Nicolas évoque la notion de contexte à partir d'une série anglaise sur DVD :

E : et après tu fais éventuellement un travail de recherche ?

N : hum.

E : je veux dire, à partir du mot que t'as prélevé ?

N : oui et après je vais chercher dans le dictionnaire, des fois quand heu.

E : des fois, pas tout le temps ?

N : non, pas tout le temps, parce que dans le contexte on reconnaît le mot.

E : et quand tu dis : tu reconnais le mot, ça veut dire quoi ?

N : et, ben, je ne pourrais pas le traduire comme ça.

E : oui.

N : mais je sais ce qu'il veut dire.

Ici le contexte donne lieu à une lecture immédiate, par une matérialisation visuelle extérieure à l'écran, de la situation d'énonciation et de ce à quoi réfère la langue. Dans ces conditions, la visibilité du contexte facilite, aux dires de l'apprenant, la compréhension de la production langagière en L2. Nous pouvons nous demander si cette équation est effective : outre le fait

que l'apprenant puisse avoir recours à des sous-titres, dans quelle mesure prête-t-il une attention serrée à la production langagière en L2 lorsque le support visuel domine la narration. En tous les cas, nous retrouvons chez l'apprenant une constante relation entre contexte et expression de sens. Pour Nicolas, étant donné que l'émergence et la perception du sens en phase de réception ne passent pas par une mise en équivalence avec la L1, elles représenteraient une amorce d'immersion et un éloignement de la démarche contrastive.

En page 8 de son questionnaire, Mélissande affirme : « le contexte, heu, c'est le sens (...). Le contexte c'est, /, plus général, un environnement. » Interrogé sur la nature de cette relation, l'apprenant a le sentiment que le sens d'un item découle du contexte :

M : le sens, il est plus précis que...

E : d'accord, pour toi, le sens.

M : oui.

E : d'un mot est plus précis que le contexte ? /. Non ou... ?

M : oui.

E : ça peut être ?

M : oui.

Autrement dit, le contexte exerce un filtrage par rapport aux différentes acceptions d'un item et en révèle un sens particulier. Mélissande ne peut pas toutefois aller plus loin dans son analyse et dire à quel moment intervient ce sens particulier, car elle ne dispose pas des concepts nécessaires de « langue » par opposition à « discours » pour le faire ; il est aussi quasiment certain que l'apprenant n'a pas conscience de ces phénomènes qu'il pourrait décrire au moyen de périphrases.

Dans la continuité du propos de Mélissande, Perrine précise que l'apprentissage en contexte s'appuie sur des opérations de transfert qui consistent à « replacer (...) dans une autre phrase » pour tester les effets de sens d'un item. L'actualisation des lexèmes en discours, ou leur mise en œuvre en phase de production, représente une gageure pour l'apprenant, car il ressent fréquemment, comme Donald en page 7 de son questionnaire, un écart entre l'ensemble des outils lexicaux dont il dispose en L2 et l'usage qu'il en a dans une situation d'énonciation particulière :

D : mais, heu, il y a des mots en anglais et en français qu'on peut pas utiliser ou il y a des formes qui sont pas pareilles mais bon le tout, c'est d'avoir la méthode, de pouvoir se replacer dans un contexte anglophone.

E : oui ?

D : pour pouvoir, en fait, penser anglophone puisque c'est pas le vocabulaire qui manque à certaines personnes mais c'est la manière dont l'utiliser.

A travers l'expression de ce stéréotype inculqué, penser en anglais, Donald pose la question du rapport entre savoir et savoir-faire et du transfert à d'autres contextes. Pour passer d'un

savoir à un savoir-faire, il pense à une démarche contrastive dont le but final serait d'occulter la L1 par la capacité à « se replacer dans un contexte anglophone ». Nous voyons ici une tension entre une démarche d'apprentissage qui s'appuie sur une mise en relief entre L1 et L2 et son but à atteindre : un savoir-faire qui ne relève plus du contrastif. Concernant l'évocation d'un contexte, qui résonnerait chez le destinataire anglophone ou le locuteur natif, nous observons aussi que l'apprenant est tributaire d'un ensemble de paramètres qu'il ne maîtrise guère :

D : on peut l'apprendre, on peut l'apprendre après il faut savoir bien le replacer dans le contexte et, heu, avec une grammaire correcte alors que nous, on, on va dire qu'on n'a pas été préparé à ça.

Le contexte recèle, en effet, une dimension aléatoire à laquelle l'apprenant doit se confronter : d'une part, une situation d'énonciation ponctuée de déictiques temporels, spatiaux, personnels, discursifs, sociaux, etc., dont la référence est fluctuante et, d'autre part, ce à quoi réfère la langue à partir de cette situation d'énonciation. Le contexte est, à cet égard, l'indicateur d'un découpage conceptuel divergent de la réalité entre L1 et L2, renforcé par une polysémie de la majorité des termes en L2 et en L1. Nous avons vu précédemment l'inconfort qu'éprouve Nicolas face à la polysémie du mot « chercher » en français pour laquelle apparaissent plusieurs correspondances possibles (*pick somebody up/seek*). Il reconnaît qu'il lui est difficile de conceptualiser les nuances sémantiques de *seek* en dépit, à ses dires, de l'étude de l'entrée lexicale *seek* : « je connais le mot (*seek*) (...) j'avais cherché dans le dictionnaire mais je ne saurais pas l'employer. » A cette difficulté pour l'apprenant, s'ajoutent les relations syntaxiques étroites entre items et les variations de sens qui les accompagnent. Sarah fait le même constat que Donald en énumérant, en page 8 de son questionnaire, les facteurs de mise en contexte (sémantisme et colligation). Comme Donald, elle assimile la dimension colligative d'un item à la « grammaire ». La juxtaposition de ces facteurs indique implicitement leur interdépendance ; pour l'apprenant, la complexité de ce système ne peut alors être jugulée que par un cumul d'injonctions :

S : déjà, il faut connaître la signification, il faut connaître, enfin, après il faut savoir le contexte de la phrase, enfin, il faut savoir comment l'utiliser grammaticalement. Après, ça dépend, après, il y a une syntaxe à respecter, après oui, ce n'est pas tout de connaître le mot, le mot tout seul, après il faut connaître tout le reste, quoi, mais, ça moi, moi, je parle pour moi.

Les résultats de notre recherche en DEA, en pourcentage sur 10 000 mots, font écho aux représentations énoncées par les apprenants dans leurs questionnaires et confirment que les difficultés de mise en contexte résident majoritairement dans les colligations et collocations pour l'ensemble des sections générales et technologiques (annexe 15). Situation d'énonciation et contexte sont donc, pour l'apprenant, le lieu d'une négociation intérieure, pour surmonter ces zones d'ombre. Perrine sait, par ailleurs, que les effets ou

variations de sens en fonction du contexte passent par un travail de manipulation, d'observation et d'analyse :

P : (...) enfin, je vais essayer de, enfin, apprendre je vais essayer de faire des recherches ou, heu, sur le contexte de la phrase ou sur les mots de vocabulaire, et, heu, par exemple des recherches à côté, en fait.

E : et quand tu dis recherche, ça veut dire quoi, ça implique quoi, par exemple ?

P : je ne sais pas, enfin, par exemple, en économie.

E : oui ?

P : en fait, si la prof, elle nous demande d'apprendre la leçon, je vais apprendre par cœur, si elle nous demande, enfin, essayer de chercher ou de, enfin, de, de voir les approches, et ben là je vais faire des recherches, je sais pas, sur Internet ou quoi que ce soit pour voir à peu près ce qui tourne autour et ça me permet d'apprendre aussi des nouveaux mots pour retenir l'essentiel.

(...)

P : eh ben, par exemple, en anglais, quand vous dites : apprendre la leçon eh, ben, je vais apprendre et, en fait, je suis abonnée à un magazine à côté, donc à chaque fois, je le lis et puis quand il y a des, des rapports entre les deux, entre la leçon et mon magazine, eh ben, je fais le rapport entre les deux, le lien.

E : et c'est quoi, ce magazine ?

P : c'est, mince, *Vocabale*.

L'apprenant fait, en priorité, référence à l'économie pour un apprentissage par induction et analyse ; à travers ces remarques, Perrine reconnaît aussi qu'au-delà de la dichotomie initiale qu'elle établit entre apprendre une leçon par cœur dans son cahier et élargir son contenu par un travail de lecture, il existe une complémentarité. Après avoir appris par cœur la trace écrite du cahier, Perrine éprouve le besoin de décontextualiser les points ou items lexicaux nouveaux de leur cadre d'occurrence initial.

La notion de décontextualisation revêt, en fait, plusieurs aspects chez Perrine, selon qu'elle est dans une situation de production (« le replacer (...) dans une autre phrase ») ou devant la nécessité de reconnaître en compréhension un terme abordé en cours dans un autre environnement linguistique tel qu'une publication. L'apprenant, sans pouvoir le formuler clairement, recherche une diversité de contextes qui lui permette d'affiner sa perception de la polysémie d'un terme ou de ses effets de sens afin d'approfondir son savoir et son savoir-faire. Dans les deux cas de figure, le contenu du cours constitue le point de départ au travail d'élargissement envisagé et/ou effectué par l'apprenant :

(...) je vais essayer de faire des recherches ou, heu, sur le contexte de la phrase ou sur les mots de vocabulaire.

Ces remarques indiquent, par ailleurs, que la notion de contexte chez Perrine est intimement associée à la phrase. Comme nous l'avons déjà souligné, la phrase correspond à un ensemble d'opérations psycholinguistiques par lesquelles le sujet dépasse la phase de dénomination. Ainsi, il perçoit la phrase comme une unité physique et psychique.

En résumé, nous constatons que l'apprentissage du vocabulaire chez Perrine est centré sur un objectif, l'acquisition du sens d'un ensemble d'items lexicaux, dont la mise en oeuvre

opère sur un mode simultanément binaire et complémentaire : un apprentissage par induction et analyse en lien avec la notion de contexte et une mémorisation pure et dure du lexique. Les apprenants mettent donc en avant, dans leurs verbalisations, les liens entre mots et contextualisation et mots et décontextualisation et, par conséquent, les liens entre savoir et savoir-faire et *vice versa*, car ces liens correspondent à une réelle préoccupation dans leur apprentissage, à laquelle ils n'ont pas souvent les moyens de répondre.

6.6. Rapport à la mémoire

Représentations problématiques

Le rapport à la mémoire a été évoqué spontanément par les apprenants à maintes reprises dans les questionnaires et, ponctuellement, dans les entretiens. Apprendre et connaître des mots en anglais, qui alimentent le besoin et/ou le désir d'expression en L2, sont des actes conditionnés par le recours à la mémoire, un amas de données antérieures, dont la récupération s'avère souvent problématique. Cette récupération de données est souvent plus problématique en L2 qu'en L1. En phase de production en L2, le rapport qu'entretient l'apprenant à sa mémoire est marqué par le caractère imprévisible de son fonctionnement, une forme d'impuissance et une difficulté plus grande d'intervention. Nicolas, en page 1 de l'entretien du 25/09/08, déclare « cela vient tout seul des fois. Enfin, on se souvient pas comme ça sur le coup », puis en page 2 du même entretien il poursuit : « c'est involontaire ». La mémoire est donc un ensemble de phénomènes intérieurs flous qui fonctionnent indépendamment de la volonté ou de la capacité à réfléchir de l'apprenant. Malgré le jeune âge des sujets, leur mémoire autobiographique est particulièrement sujette à des facteurs subjectifs tels que l'oubli, les problèmes d'interférence, les variations de contexte, la tonalité affective, la motivation, la fréquence, etc. Ces facteurs sont accentués lorsque le sujet est en proie à une agitation mentale qui ne permet pas une présence d'esprit et une attention effective. Tel est le constat de Donald en page 5 de son questionnaire :

D : j'ai beaucoup de mal à me concentrer (souffle), je, j'essaie de réviser, réviser, réviser mais sinon...

L'apprenant utilise la métaphore récurrente d'un gravage en mémoire insuffisant : en page 2 de l'entretien du 01/04/09 Donald constate que « ça s'efface » sans pouvoir véritablement y remédier. En page 3 de son questionnaire, il a recours à une métaphore pour décrire le travail de mémorisation en milieu scolaire, celle du passage forcé comme si l'apprenant se faisait violence pour engranger des contenus :

D : ben, quand, par exemple c'est des cours, en fait, il faut qu'il y ait... soit la volonté, soit c'est une contrainte ou soit c'est une volonté de ma part.

E : d'accord.

D : puisque quand c'est la contrainte, on va dire c'est plutôt lié à tout ce qui est scolaire et quand c'est la volonté de ma part on va dire c'est beaucoup plus facile puisque j'ai envie d'apprendre **ce mot**, /, c'est une volonté de ma part, en fait, donc quand c'est, c'est volontaire, c'est largement plus facile, je peux entendre, par exemple, un mot une fois, et le retenir directement dans ma tête sans que j'aie à le répéter plusieurs fois alors que quand, par exemple, c'est une leçon, il faut un peu plus de temps, il faut réviser à peu près tous les jours et le temps que ça rentre.

En page 1 de son questionnaire, même si elle apprécie l'étude de l'anglais, Sarah fait aussi part d'une représentation laborieuse du recours à la mémoire, qui s'appuie sur une répétition forcenée, proche d'une forme de behaviourisme : « jusqu'à ce que ça rentre ». Sarah l'admet comme un fait établi sans pouvoir expliquer les raisons à l'origine de cette représentation éventuellement liée à l'objet de mémorisation élaboré en cours (par exemple, en phase d'élucidation lexicale, relevé d'items inconnus dans un texte à partir de la proposition de traductions ou de définitions en L2 ou trace écrite dans le cahier à partir d'un contexte socio-culturel abordé en cours ou autre). En page 1 de son questionnaire, Donald parvient à énoncer les facteurs qui influent sur les processus de mémorisation en établissant une nette distinction entre le contexte scolaire marqué par les évaluations et un objectif personnel marqué par le fait d'« acquérir du vocabulaire de tous les jours ». Ces remarques recèlent une implication forte : le vocabulaire de tous les jours n'est pas enseigné en institution scolaire. En page 3, cette distinction devient dichotomie entre, d'une part, le contexte scolaire marqué par la « contrainte » associée à un martèlement (« soit en me forçant à l'apprendre, c'est-à-dire en le répétant plusieurs fois ou...») et, d'autre part, une volonté personnelle (« volonté de ma part ») marquée par une autodétermination, un engagement psychique et une répétition facultative. Selon les circonstances ambiantes, Donald reconnaît que la mémorisation se fait avec ou sans effort. Ces remarques peuvent indiquer que Donald, en raison de son âge (21 ans au moment de l'échange) et de sa maturité, situe son apprentissage sur différents plans : une sphère personnelle et une sphère socio-scolaire, qui n'opèrent pas à la même vitesse. Donald semble résister aux conditions d'apprentissage en institution scolaire : à ses dires, cette attitude globale entraîne une lenteur (« un peu plus de temps »), des retours et révisions fréquentes pour qu'il y ait éventuellement imprégnation du lexique. La métaphore sous-jacente est donc celle d'un passage à trouver et à forcer. L'apprenant décrit ici les liens entre sa capacité à mémoriser et son ressenti de l'environnement scolaire empreint d'une valuation négative qui freinerait son apprentissage. Donald a besoin, dans un processus d'individuation naturelle, de se distancier de l'institution et de trouver des sources et occasions d'apprentissage du lexique plus originales et plus variées.

En cours de langue, l'apprentissage du lexique s'appuie principalement sur la vue (découverte de l'objet au moyen de supports visuels divers : textes, documents

iconographiques dans le manuel, vidéos, etc.) et sur l'ouïe (enregistrements sonores divers). Vue et ouïe sont les principaux canaux sensoriels sollicités dans la phase d'encodage ou de mémorisation du lexique en L2. Ces conditions d'encodage caractérisées par une assise sensorielle diminuée, indépendamment de l'objet de mémorisation concerné (relevés d'items, trace écrite, etc.) ont donc un impact certain sur la récupération, souvent difficile, des items lexicaux en mémoire. Pour combler ce déficit latent, l'apprenant ressent la nécessité d'effectuer des retours sur les contenus « retenir », « répéter », « réviser », dont le caractère laborieux n'est pas nécessairement garant d'une mémorisation efficace.

Mémorisation et appropriation

Après avoir évoqué les affres d'une mémoire déficiente, les apprenants se mettent en quête d'antidotes pour réguler les flux de cette mémoire et rendre possible l'utilisation de la L2.

Le premier argument évoqué par l'un des apprenants, Donald, en page 4 de l'entretien du 08/10/08 et en page 4 de son questionnaire, est l'attention :

D : c'est que, ben, quand on est bien concentré en cours, on apprend toujours forcément en cours.

E : oui !

D : même si c'est pas la totalité du cours on va dire on apprend au moins 20% du cours ou 30% donc le fait de bien suivre en cours ça nous permet, en fait, de, d'avoir plus de facilité à apprendre.

Visiblement l'apprenant établit un lien de causalité entre attention et mémorisation. Nous avons signalé au point 3.2.6 que l'attention initie un contact avec l'objet d'étude qui s'appuie sur une perception discriminante et une observation méticuleuse de celui-ci, ce qui donne l'impression, mais aussi les moyens, au sujet de « suivre » les événements qui ponctuent un cours de L2. L'apprenant fait appel ici au *noticing* ou forme d'attention consciente. C'est une représentation qui correspond à la fois à un fait établi et à un stéréotype.

Le deuxième argument évoqué par les sujets est celui de la fréquence d'un item lexical qui en garantit sa mémorisation. Mélissande en page 2 de son questionnaire dit se souvenir de *come, came, come* « parce que c'est un mot qu'on emploie plus souvent que « *build* » ». Le pronom « on » indique que l'apprenant perçoit la fréquence comme une caractéristique inhérente à l'item, une fréquence objective indépendante du contexte socio-culturel dans lequel le sujet peut évoluer. Mélissande a, en effet, l'occasion d'entendre et de produire *come* en contexte, dans l'environnement de la classe, plus fréquemment que *build*. Elle associe aussi cette fréquence de l'item déterminée par l'environnement scolaire à un objet d'étude saillant dans ses représentations de l'apprentissage de la L2, la liste des verbes irréguliers. L'impression de fréquence chez le sujet peut donc émaner de plusieurs facteurs dans la situation d'apprentissage. Les propos de Mélissande ne correspondent pas toutefois

à une représentation uniforme parmi les sujets. Ainsi, Perrine, en page 5 de l'entretien du 24/03/09, sent intuitivement que la notion de fréquence ne peut exister par elle-même et fait état d'« habitude » :

P : oui voilà, enfin, je savais que c'était ce verbe-là, en fait, donc c'est pour ça que j'ai dû continuer mais là maintenant, enfin, je m'aperçois que c'était pas la bonne forme. (Sourires).

E : pourtant tu l'as vu un certain nombre de fois.

P : oui, oui.

E : donc la fréquence, parfois...

P : oui, c'est peut-être l'habitude aussi, enfin, je ne sais pas.

Le terme « habitude » indique que la notion de fréquence chez l'apprenant n'est pas uniquement un phénomène extérieur, mais recèle une dimension d'appréhension personnelle de l'objet d'étude. Ces observations rejoignent la notion de « fréquence subjective » ou les « effets de familiarité » vus au point 3.2.6 de notre exposé. Peut-être cette perception tend à émerger chez des apprenants plus âgés que Mélissande, pour qui l'apprentissage de la L2 passe par un mouvement introspectif et une observation intérieure grandissants. Elle peut aussi, indépendamment de l'âge, émaner d'une volonté et d'une acceptation de la contrainte inhérente au contexte d'apprentissage scolaire. En page 4 de l'entretien du 25/09/08, Nicolas reconnaît cette interrelation sujet (apprenant)/objet (fréquence). La notion de fréquence émerge d'un repérage du phénomène par le sujet qui met en rapport un certain type d'items avec les processus de mémorisation :

N : « *it's weird.* »

E : (rires) alors dans quel contexte t'emploies ce type de mot ? Est-ce qu'il y a un contexte spécifique ou dans quel contexte l'as-tu appris ?

N : eh bien, je l'ai appris aussi dans *Sex and The City* parce que... je sais pas je trouvais qu'on l'employait souvent donc je me suis dit : ah tac. J'ai regardé.

« J'ai regardé » fait écho au point 6.2, où Nicolas explique son usage des sous-titres pour élucider certains items perçus dans la production en L2. Cette mise en rapport L1-L2 en contexte crée et alimente un réseau mémoriel que Nicolas ne parvient pas à expliquer (« ah tac »). « Ah tac » semble traduire l'affleurement à la conscience de ce qui a été perçu et provoquer une espèce d'eurêka, libération intérieure issue d'une compréhension accrue de l'objet d'étude. Sarah en page 8 de son questionnaire, et Donald en page 6 de l'entretien du 01/04/09, font écho à cette fréquence subjective dont ils provoquent les conditions d'apparition :

S : (...) **apprendre** quelques mots de vocabulaire chaque jour, tous les jours, tous les jours, tous les jours, tous les jours. Et c'est comme ça qu'on finit par apprendre une langue, je pense.

D : (...) Parce qu'il faut le parler régulièrement, il faut l'entendre régulièrement. Il faut... C'est un tout.

Nous voyons ici que la notion de fréquence subjective chez l'apprenant inclut à la fois les compétences de production et de réception. Sarah précise un peu plus loin que la fréquence qu'elle recherche à mettre en œuvre s'appuie sur la consultation quotidienne et personnelle d'un dictionnaire bilingue. Au souci de fréquence, elle essaie donc d'associer un recensement exhaustif des items lexicaux. Quant à Donald, il insiste sur la notion de fréquence qui, à ses yeux, n'est pas garantie par l'institution. Cette carence serait, en outre, responsable de l'échec d'apprenants en L2.

La répétition et l'écriture sont aussi, aux yeux de l'apprenant, les biais par lesquels s'amorce une association psychomotrice entre corps et psychisme. En effet, la répétition et l'écriture, qui initient une dimension corporelle (articulation et geste de la main), permettent l'émergence d'une mémoire de l'objet d'étude ancrée dans un mouvement et un contact, par lesquels l'apprenant tente de pallier une assise sensorielle diminuée en classe. La répétition et l'écriture ou la réécriture représentent donc, pour l'apprenant, une garantie de mémorisation et un antidote à l'oubli :

S : ben, soit les répéter à voix haute, soit dans ma tête. Enfin, tout dépend. Aussi, aussi, ce que je faisais quand j'étais plus jeune je les écrivais, je les écrivais plusieurs fois, j'écrivais, écrivais, écrivais, écrivais comme ça.

Les observations de Sarah appellent de notre part trois grandes séries de commentaires qui concernent respectivement la place de la répétition et de l'imitation dans l'apprentissage du lexique en L2, l'activité métalinguistique et métacognitive induite par l'écriture et l'installation d'automatismes dans la récupération en production et en compréhension d'un item lexical à partir de sa représentation orthographique et phonologique. Nous constatons, en premier lieu, que Sarah recherche des canaux d'apprentissage variés pour lesquels la répétition figure en première position : répétition silencieuse et répétition à haute voix. Sarah reconnaît que l'apprentissage de la L2 passe par un processus d'imitation dont les bienfaits résident dans une prononciation et intonation qui se rapprochent de celles du locuteur natif. Ce travail de répétition et d'imitation semble garantir, aux yeux de l'apprenant, d'une intériorisation et d'une appropriation fidèles de la L2 qui occultent la L1 et neutralisent son rôle de filtre et de cadre préalable. Il est clair que, de notre point de vue, Sarah n'a pas objectivé le fait que son usage de la L2 dépend aussi d'un processus de création, notamment la capacité à produire des énoncés qu'elle n'a jamais eu l'occasion d'entendre et d'imiter auparavant. Cette capacité débouche, parfois, sur des idiosyncrasies d'interlangue ou des barbarismes, que l'apprenant ne rattache pas d'emblée à une forme de création. Dans cette dichotomie entre imitation et création sous l'effet du rôle de filtre de la L1 Sarah impute donc la réussite de son apprentissage de la L2 à une démarche volontaire d'imitation.

Après cette phase de répétition, Sarah mentionne l'écriture. Nous n'avons malheureusement pas demandé à Sarah si le travail d'écriture fourni consistait en de la copie ou faisait appel à la mémoire en cachant la référence initiale. Sans pouvoir l'expliquer, comme l'indique la répétition immodérée du verbe « écrivais », Sarah ressent les enjeux de l'écriture associés au travail de mémorisation que nous avons évoqués au point 4.7. La tâche pourrait sembler plus aisée dans le cas de *cognates* mais Sarah fait preuve de prudence, comme l'indique son injonction : « il ne faut pas confondre (café) avec *coffee*. » Elle ressent que la ressemblance formelle entre les deux termes requiert une attention et un traitement visuel particuliers qui amènent l'apprenant, au-delà des ressemblances, à détecter les configurations orthographiques et phonologiques spécifiques du mot en L2 par rapport à du connu en L1. Sarah ne peut pas commenter les liens qu'elle établit implicitement entre son travail d'écriture et le travail de répétition « ben, soit les répéter à voix haute, soit dans ma tête. (...) Aussi, aussi (...) je les écrivais, je les écrivais plusieurs fois, j'écrivais, écrivais, écrivais, écrivais comme ça. ».

Comme Nicolas l'indique en page 2 de son questionnaire, l'écriture impliquerait une dimension corporelle (geste de la main) et favoriserait l'émergence d'une mémoire ancrée dans un mouvement et un contact avec l'objet d'étude :

E : et pourquoi tu l'écris ?

N : parce que j'arrive pas, /, à le, /, à l'apprendre si c'est qu'oral ou que visuel. Il faut que ça passe par la main.

E : d'accord, que ça passe par la main.

N : hum. J'ai besoin de tout en fait. J'ai besoin...

L'écriture, activité métalinguistique par essence, concilie deux tendances apparemment contradictoires : d'une part, mouvement et, d'autre part, ancrage et fixité, qui amènent un recentrage dans l'apprentissage. Le geste de la main accompagne la saisie mentale de l'objet d'étude. Cette saisie s'appuie donc sur une dimension kinesthésique et un contact, par lesquels l'apprenant tente d'établir une liaison et une proximité avec son objet d'étude. L'apprenant sait aussi qu'il s'agit d'un pis-aller qui ne peut correspondre à la mise en place d'un apprentissage fondé sur une implication sensorielle complète. Par cette remarque, « j'ai besoin de tout en fait », Nicolas indique qu'il a saisi les différentes dynamiques en interaction et recherche une complétude dans son apprentissage, qu'il ne peut en fait réaliser. Puis il précise les enjeux de l'acte d'écriture :

N : eh ben, après on sait si on a bien orthographié ou pas.

E : d'accord. Donc, en fait quand tu l'écris, t'as pas le mot sous les yeux ?

N : si, si mais il faut... c'est pour se rappeler de toutes les lettres, en fait.

E : oui ?

N : parce que, quand on lit comme ça, après se rappeler, il faut se rappeler de toutes les lettres. Et pour se rappeler l'ordre et bien il faut l'écrire. Je ne sais pas.

E : d'accord.

N : je n'arrive pas à l'apprendre visuellement, il faut que j'écrive avec 'gh' (prononcé en français) ou heu.

L'écriture fonde l'effort d'observation pour individualiser et ordonnancer les lettres d'un mot. Nicolas pose la question du repérage des lettres qu'il semble considérer comme des unités fondamentales à partir desquelles vont s'amorcer des opérations de traitement lexical plus complexes : existence de graphèmes, syllabes. L'identification individuelle des lettres s'accompagne donc très vite d'une mise en relation de ces lettres entre elles ; l'apprenant se voit confronté à la tâche de coder leur position dans le mot : quelles zones de difficulté ou de conflit rencontre-t-il ? Nicolas fait allusion à une suite ordonnée de lettres en L2, 'gh' qui, sous l'effet du système préalable de la L1, s'avère insolite et requiert une attention particulière. Nous pouvons ajouter à cet exemple : 'ghf', 'th', 'wh', 'dg', 'sh', 'rk', 'rch', 'ea', 'ee', 'loo', etc. Cette énumération, loin d'être exhaustive, présente des associations diverses, plus ou moins complexes. Dans l'exemple que cite Nicolas, l'effort de mémorisation porte sur une mise en relation de couple de lettres adjacentes au sein d'un mot. L'apprenant a ici recours à un bigramme (nous pouvons aussi penser que, selon l'item concerné, il peut avoir recours à des trigrammes). Dans tous les cas de figure, l'effort de mémorisation s'inscrit dans une démarche contrastive par rapport au système préalable de la L1 où interagissent l'identification des lettres individuelles et la nécessité de les grouper en graphèmes. Dans quelle mesure la mise en correspondance des lettres s'effectue-t-elle systématiquement en fonction d'une proximité immédiate ou contiguïté spatiale ? C'est une question qui ouvre un domaine de recherche à part entière.

En dépit de l'importance accordée à l'acte d'écriture, Nicolas témoigne d'un flou quant aux étapes qu'il essaie d'instaurer entre la recopie de l'item concerné et la réécriture de l'item mémorisé, sans modèle :

E : d'accord. Et quand tu dis : ça permet de repérer l'ordre des lettres, donc, quand tu l'écris tu n'as pas l'original ou le modèle sous les yeux ?

N : non parce que je...

E : ou tu l'as ? Qu'est-ce que tu fais ?

N : eh ben des fois quand ça passe, quand ça passe, après je dis : ah ça, je vais l'écrire.

E : oui ?

N : et donc je ne l'ai pas forcément donc je reviens en arrière et je regarde l'orthographe mais sinon je le recopie pour l'avoir bien...

E : donc c'est un travail de recopie ?

N : de recopie ou de, /, ou sans le mot des fois.

Nicolas ne peut pas décrire les étapes de mémorisation qui conduisent à une image intériorisée du signe graphique à partir de l'objet extérieur matériel ; autrement dit, il ne peut pas expliquer les opérations de prélèvement qu'il a dû conduire sous forme d'allers et retours de façon fugitive entre ces deux pôles.

Nous mentionnons également les propos de Donald en page 4 de son questionnaire qui font écho à ceux de Nicolas concernant la fixation par écriture :

D : ben, généralement, ce que je fais, je fais, je réécris mes leçons, en fait, je réécris mes leçons pour que ça rentre puisque j'ai des problèmes de concentration maintenant, j'ai du mal à rester comme ça en train de réviser en cours. Donc, je préfère écrire, écrire et ça me permet d'apprendre.

Donald constate que l'effet de fixité et d'ancrage (aux sens quasiment littéral et figuré) laisse émerger une ou des image(s) mentale(s), celle du cours qui a motivé la trace écrite : « ça me permet de visionner déjà ce que j'écris ». Sous l'effet du questionnement, l'apprenant précise le contenu de cette image :

D : il y a des restes, en fait, dans ma tête.

E : ouais, des restes qui sont de quelle nature, qui sont... ?

D : eh ben, soit parce que j'ai participé à la, à la leçon, donc, je me rappelle quand est-ce que... ce qu'on dit, et ce que le prof a dit.

E : hum, hum.

D : donc ça me permet de, de, de mettre en rapport avec ce qu'on a écrit.

E : oui, ton expérience personnelle.

L'acte de réécriture provoque le retour à un contexte d'apprentissage initial, à présent, intériorisé. Autrement dit, l'écriture peut activer ou réactiver un savoir consigné dans un outil de référence.

En page 1 de l'entretien du 02/10/08 à propos de l'item lexical *lake*, Sarah considère également que la mémorisation est facilitée par trois autres facteurs centrés sur les qualités d'un item lexical : « simple, court et transparent ». Ces critères hétérogènes concernent différents champs de perception : par « simple » Sarah semble entendre la référence à un objet conceptuel concret, perçu comme une entité discrète avec des caractéristiques physiques assez précises. Nous reconnaissons la tangibilité de ce critère qui fait apparaître une représentation/image mentale dotée d'une clarté d'ordre archétypal – représentation de l'eau dans un bassin. Par « court », l'apprenant entend un terme monosyllabique dont la voyelle est diphtonguée, mais cette syllabe complexe commune à beaucoup d'items lexicaux de niveau élémentaire du type *make*, *take*, *shake*, etc. est aisément identifiable par l'apprenant. Reste la question de la transparence évoquée par Sarah. La proximité formelle que Sarah envisage entre *lake* / « lac » s'avère plus particulièrement contestable sur le plan sonore. Peut-être avons-nous affaire à un cas de figure où, pour mémoriser l'item, l'apprenant, malgré les disparités sonores, effectue des rapprochements formels *a posteriori* fondés sur la graphie et la concrétude conceptuelle du référent partagée par les deux items.

Enfin, en page 7 de l'entretien du 08/01/09 Sarah érige le réemploi en antidote à l'oubli :

S : voilà, je me dis tant qu'à faire il ne vaut mieux pas l'oublier, je vais aussi m'en servir donc je peux m'en servir, ben, tant qu'à faire, il faut bien que ça serve. J'apprends des choses, ce n'est pas pour les laisser dans mon cahier.

En page 1 de son questionnaire, Perrine tente de préciser les conditions du réemploi perçu comme facteur de mémorisation :

P : retenir, heu, retenir les mots, heu, en les voyant, par exemple, en les remettant dans une phrase pour comprendre le contexte ou, heu, enfin leur sens, en fait.

Ici le réemploi reste axé sur le contexte. Selon Perrine, le contexte donne le sens, la direction du réemploi. Nous n'avons pas eu les moyens de déterminer la part de créativité de l'apprenant dans le réemploi mais celui-ci essaie de mettre en œuvre ce que le cours de langue ne peut lui offrir systématiquement : une appropriation en profondeur de l'item au moyen d'opérations mentales diversifiées. L'apprenant sait que le travail de répétition, utile à la mémorisation des items, peut s'avérer insuffisant et, sans pouvoir le formuler, il ressent le besoin d'appréhender l'item dans ses dimensions colligationnelles, collocationnelles, sémantiques pour l'insérer dans un énoncé. Il ressent aussi la nécessité de rattacher cet item à une expérience d'apprentissage plus personnelle. De ces efforts conscients d'apprentissage doit s'élaborer un lexique interne, où les associations mentales s'avèrent suffisamment dynamiques pour former des réseaux et permettre la mémorisation d'un item. Ce lexique interne est une direction, un but vers lequel tendent les apprenants, sans qu'ils puissent formaliser leur démarche en ces termes.

Procédés mnémotechniques

En page 6 de l'entretien du 24/03/09 Perrine fait part d'un moyen mnémotechnique qu'elle a utilisé pour mémoriser l'expression « *create ties* » :

P : et c'était, enfin, je ne sais plus trop mais c'était : « cela crée des liens ».

E : oui ?

P : et comme je ne savais pas comment on disait « liens », j'avais écrit : « liens » en français.

E : oui ?

P : et après, ben, maintenant ça m'est resté.

E : ça t'est resté, ouais.

P : je sais qu'il y a « *link* » mais ça, c'est « les liens sur, enfin, surtout pour les ordinateurs ».

E : ouais ?

P : et « *tie* (prononcé sans [s]) », c'est plutôt « les contacts humains », en fait, « les liens humains ».

E : ouais, d'accord, entendu. Et, donc, par rapport à « *ties* », est-ce que « *ties* » te fait penser à un autre mot, « *tie* » ?

P : « cravate ».

E : ouais ?

P : en anglais aussi.

E : ouais, ouais, ouais. Et tu fais justement un lien entre les deux ? Entre, entre « *ties* », comme tu l'as employé ici, par exemple, « *tie* » ou est-ce que c'est, ça n'a rien à voir ?

P : heu, enfin, non ça n'a rien à voir mais il y a une camarade dans ma classe qui dit que « *ties* », « la cravate », ça, c'était attaché autour du cou donc, enfin, ça pouvait s'attacher autour de plusieurs cous et créer des liens.

La mémorisation de « *create ties* » ne résulte pas d'un apprentissage par cœur fondé sur la répétition. Perrine passe de la mise en équivalence, « lien(s) amical (aux) » – « *link* », à un réseau du type : « lien(s) amical (aux) » – « *ties* » – « *tie* » – « cravate ». Après l'expérience d'apprentissage évoquée, « *link* » ne semble plus directement appartenir à ce réseau, Perrine associe désormais cet item au domaine de l'ordinateur et d'Internet. Nous voyons que l'apprenant a délibérément recours, pour faciliter sa mémorisation du mot « *ties* », à une analogie qui lui permet d'établir une ressemblance entre deux objets hétérogènes dans son champ de perception, d'une part, un objet abstrait et, d'autre part, un objet concret. Il s'agirait d'une analogie directe fondée sur une association qualitative (annexe 3). La démarche de Perrine rappelle à certains égards « *The keyword method* » évoquée au point 4.8. Nous constatons cependant que les liens qu'établit l'apprenant sont plus complexes que ceux décrits par Ellis et Beaton. En effet, l'apprenant ne peut pas s'appuyer sur une ressemblance sonore entre « liens » et « *ties* ». La ressemblance sonore se situe au sein de la L2 entre « *ties* » et « *tie* », sous-tendue par une image, celle d'une cravate. Autrement dit, le filtre de la L1 s'exerce sous la forme d'une représentation intérieure enclenchée par des homophones en L2 qui amène l'émergence de « cravate ». Comment expliquer la force de cette association ? La nature de ce réseau mémoriel revêt à la fois une dimension hétéroclite et une dynamique amorcée par une convergence de son [taɪ], d'image et de sens (rapport entre deux objets). Nous assistons ici à la création d'un réseau révélé par une activité métalinguistique dont la cohésion s'ancre dans l'épilinguistique. Ces associations motivées par une intention de signifier (formation de liens amicaux avec une personne) enclenchent, en effet, un processus psycholinguistique soumis à la loi de causalité où interagissent son, image, sens, sans que l'un de ces facteurs domine le déroulement du processus. La stabilisation du processus et son aboutissement résulteraient, par ailleurs, pour la récupération de *ties* en mémoire, en un lien psycholinguistique entre « *ties* » et une représentation imagée de « cravate ». Penchons-nous à cet égard sur le contenu de l'image rattachée à un nom, ici une cravate. Nous avons vu que la partie conceptuelle de notre esprit a besoin, pour construire la réalité qui l'entoure, de pointer et d'isoler un objet de nature concrète et individuelle. Puis elle se réfère à l'image ou la représentation discrète de cet objet pour continuer à élaborer cette réalité conceptuelle. Le nom par rapport au verbe incluerait la perception de phénomènes convergents qui tendent à former une entité individuelle, sur laquelle s'appuie le travail de mémorisation. Ce dernier cas de figure déterminé par un effort et une volonté délibérée d'apprentissage de la part de Perrine montre aussi le passage progressif de l'objet mémorisé dans le travail épilinguistique.

6.7. Représentations des dictionnaires

Nous rappelons que le dictionnaire occupe une place prépondérante dans les représentations des apprenants concernant l'apprentissage du lexique en L2 ; d'une part, ils l'assimilent à une source de savoir capable de répondre à leurs besoins langagiers par un recensement systématique des items lexicaux et, d'autre part, le dictionnaire semble garantir une possibilité d'autonomisation dans l'apprentissage. L'autonomisation interviendrait plus particulièrement sous forme de consultations individuelles du dictionnaire, qui dispense du recours à l'enseignant. Cette autonomisation demeure toutefois relative et conditionnée par l'usage limité qu'en ont les sujets dans certains domaines tels que les transcriptions phonétiques et le lien graphie-phonie, comme nous l'avons vu précédemment.

Dictionnaires bilingues

En page 5 du questionnaire du 14/10/08, Perrine explique qu'elle a recours à un dictionnaire bilingue sans utiliser cette terminologie :

P : à la maison et puis des fois quand j'ai des heures de perm et qu'on a du travail à faire en anglais, je viens au CDI et puis je prends le dictionnaire anglais-français.

E : d'accord, t'en prends pas d'autres ?

P : non !

E : anglais-français !

P : hum ou français-anglais !

E : d'accord, tu les appelles comment ces dictionnaires ?

P : « *dictionary* » (rires partagés).

L'apprenant utilise une terminologie descriptive « anglais-français » ou la traduction du terme dictionnaire en anglais « *dictionary* », qui se substitue par défaut au terme « bilingue ». Nous observons le même comportement chez Mélissande qui, en page 7 du questionnaire du 03/12/08, affirme :

E : à la maison, d'accord. Et qu'est-ce que tu utilises comme dictionnaire ? Tu peux expliquer ?

M : ben, un dictionnaire...

E : oui ?

M : *Larousse*.

E : d'accord, et tu peux expliquer comment il est organisé ou heu ?

M : ben, il est divisé en deux parties : anglais-français, français-anglais.

En dernier lieu, nous voyons que Donald a recours à différents types de dictionnaire mais, en page 9 de son questionnaire, il mentionne également l'usage d'un dictionnaire bilingue :

D : ouais, j'en ai un, c'est un *Hachette*. C'est plutôt de l'anglais *British*.

E : (sourires) et il est organisé comment celui-là ?

D : ben, une partie français, une partie anglais et il y a des, des lettres de motivation, des CV en anglais, il y a de la conjugaison. Il est assez complet, en fait.

A l'instar des autres apprenants il ne parvient pas à qualifier de « bilingue » le type de dictionnaire utilisé. L'absence de terminologie catégorielle chez les sujets de notre recherche indique que le dictionnaire bilingue domine de façon hégémonique le recours à cet outil de référence. La majorité des sujets ignore ou n'a pas intégré les caractéristiques et l'usage d'un dictionnaire monolingue. Les résultats de notre approche qualitative corroborent incidemment l'étude quantitative conduite par Schmitt mentionnée au point 4.5.

Cette prédominance du dictionnaire bilingue peut s'expliquer par les fonctions que lui associe l'apprenant. En page 7 de son questionnaire, Mélissande accorde au dictionnaire la primauté du sens qu'elle ne dissocie pas de la traduction en L1 :

E : ouais et qu'est-ce que tu y trouves donc dans ce dictionnaire ?

M : ben, la, la signification du mot.

E : d'accord, et quand tu, est-ce qu'il n'y a pas autre chose dans ton dictionnaire ? Donc en gros il y a, c'est un, quand tu dis « la signification », c'est quoi qu'il y a, par exemple ?

M : ben la traduction

E : la traduction, oui.

M : et le genre du mot : adjectif, verbe.

La configuration du sens reste donc intimement liée à la L1 et consiste en un ré-étiquetage des concepts déjà installés en L1, sans que l'apprenant ait l'occasion de remarquer les disparités entre L1 et L2 dans le découpage conceptuel de la réalité et des phénomènes intérieurs et extérieurs à soi. Le recours quasi systématique au dictionnaire bilingue vient renforcer cette approche de façon notoire et quasi irréversible. Mélissande fait, par ailleurs, allusion à une mise en contexte par la mention d'exemples. Nous pensons que l'apprenant fait ici état de son usage d'un dictionnaire de langue française. Dans tous les cas de figure, les exemples en L1 ou L2 restent d'une utilité limitée pour l'apprenant qui remet en cause leur conception : longueur, inadéquation avec la définition proposée.

M : oui et après on regarde dans les exemples si ça peut correspondre à celui que nous on cherche.

E : donc tu t'appuies aussi sur l'exemple ?

M : oui.

E : ouais ? Et donc l'exemple, lui, ça t'aide vraiment ou c'est, ça complique encore ?

M : ça complique aussi. (Rires partagés).

E : pourquoi ?

M : ben, parce que bien souvent c'est, ça ne correspond pas à ce que nous, on cherchait.

E : quand tu dis, ça ne correspond pas, c'est-à-dire ?

M : ben, le mot, il n'est pas, enfin, c'est pas la bonne phrase.

E : c'est-à-dire toi, t'as, tu cherches un, tu cherches... ?

M : le contexte du, du mot et...

E : d'accord et dans l'exemple donné il y a parfois des ...

M : oui, des mots composés des fois.

E : des mots ?

M : composés.

E : ah, d'accord !

M : ou d'autres significations que le mot pourrait avoir aussi.

Mélessande a donc bien conscience qu'un même item lexical peut avoir des sens différents selon les contextes dans lesquels il apparaît. Or, cette mise en contexte dans le dictionnaire par le biais de l'exemple ne facilite pas le travail de compréhension. L'exemple ne rend pas compte, non plus, de la polysémie d'un item. Par conséquent, le dictionnaire ne répond pas aux attentes de Mélessande dans sa quête du sens, motif essentiel de son recours au dictionnaire. Dans la continuité des propos de Mélessande, en page 8 de son questionnaire, Donald déclare que le dictionnaire est un « outil qui nous permet d'avoir la traduction littérale d'un mot. La traduction, on va dire, plus ou moins vraie ». Nous voyons la méfiance de l'apprenant à l'égard de cet outil. Selon Donald, on peut être induit en erreur, en phase d'emploi ou de réemploi, par la traduction proposée. Il constate les effets pernicieux de la traduction sans pouvoir en expliquer les causes évoquées ci-dessus dans notre analyse du cas de Mélessande.

Ces représentations plutôt critiques sont à rapprocher de celles de Nicolas, Sarah et Perrine. En page 11 de son questionnaire, Nicolas décrit le recours au dictionnaire comme suit :

N : pour parler une langue, et parler une langue, parler une langue qui a ... avec des vrais mots, des **vraies** définitions, on va l'employer dans le **bon** contexte. On va vraiment parler extrêmement bien la langue.

Selon lui, le dictionnaire garantit l'exactitude et la précision des entrées lexicales fournies. Il valide l'existence de certains items par rapport à d'autres en établissant une hiérarchie implicite entre les « vrais mots » et les faux mots, pour ainsi dire, les faux mots étant *a priori* inadmissibles ou inacceptables au sein de la communauté linguistique L2. A cet égard, il mentionne le recours au dictionnaire comme moyen d'aide à la production et à la mise en place d'un savoir-faire lexical dans une étape ultérieure de réemploi.

Dans ces conditions, Nicolas envisage le dictionnaire comme un outil de référence incontournable dans ses études : « on ne peut pas apprendre une langue sans aller dans un dictionnaire. C'est pas possible ». En page 11 de son questionnaire, Nicolas se représente le dictionnaire bilingue comme le moyen qui met en rapport deux langues en procurant « une ouverture sur le monde » et en donnant accès à « une autre civilisation qui n'est pas la nôtre ». Le dictionnaire bilingue est donc perçu comme le véhicule d'un conditionnement social et culturel différent de celui de la L1 :

N : même, en Angleterre, donc, heu, je prends mon dictionnaire bilingue et là ça va être un savoir différent. Ca va pas être les mêmes mots, il va falloir apprendre, enfin, c'est une ouverture sur un autre monde.

Le recours au dictionnaire bilingue assure donc à l'apprenant son intégration dans la communauté L2. Nous retrouvons cette idée chez Sarah en page 13 de son questionnaire, où elle envisage le dictionnaire comme une passerelle entre deux langues :

S : (...) c'est quelque chose d'important, parce que c'est, c'est un **lien** entre, entre plusieurs langues, enfin, ouais, un lien entre plusieurs langues, entre même, enfin, même pour une même langue, un lien de communication important qui, qui **permet** la communication.

Le dictionnaire rassure parce qu'en comblant un vide langagier, source d'impuissance, il est garant de la communication. Nous retrouvons les mêmes représentations et préoccupations chez Donald en page 12 de son questionnaire lorsqu'il affirme :

D : un livre de grammaire ? Non, parce qu'il n'y pas des phrases toutes faites, pas des phrases toutes faites. Et il y a des mots, du vocabulaire qu'on chercherait et que dans le livre de grammaire on ne trouverait pas.

Parce qu'il permet de faire face aux divers imprévus et éventualités rencontrés à l'étranger grâce au « prêt-à-parler » qu'il propose, le dictionnaire procure un soutien d'ordre essentiellement psychologique. Le propos de Florian en page 21 de son questionnaire fait écho à celui de Donald et en prolonge la teneur :

F : ouais, notamment quand on cherchait des informations, on était complètement perdu à Brighton, on se dit : mais on est où là ? On ne savait pas du tout où on était et, justement, on a cherché dans le petit dictionnaire, on a trouvé des petites expressions pour dire comment trouver son chemin, on a fini par, par retrouver le chemin. On était tout content.

E : oui.

F : le soir, on a applaudi le dictionnaire, il nous a sauvé la vie, on était tout content.

E : ouais, enfin, t'as l'impression que ça t'a vraiment aidé.

F : oui, enfin, je n'ai pas beaucoup d'expérience à l'étranger, non plus.

E : bien sûr.

F : mais quand j'y étais il y a 4 ans il m'a été très primordial, quoi.

Il est clair que Florian idéalise cet ouvrage de référence, même s'il nuance, par ailleurs, ses propos. D'une part, à la page suivante, il concède en avoir un usage intermittent en l'égarant et, d'autre part, sur le terrain, son emploi reste peu commode dans le cadre d'une interaction rapide avec des locuteurs natifs.

La suprématie du dictionnaire bilingue est entretenue par des représentations contrastées. Pour tenter d'expliquer cet état de fait (dictionnaire à la fois encensé et critiqué par un même sujet), il apparaît qu'à un même objet ou qu'à une même notion, ici le dictionnaire bilingue, les apprenants associent différents paramètres subjectifs ou valuations (propriétés qualitatives particulières) issues d'une des caractéristiques qu'ils perçoivent de l'objet au moment où il parlent. Face à la suprématie du dictionnaire bilingue quelle place occupent dès lors les dictionnaires monolingues dans l'apprentissage de la L2 ?

Dictionnaires monolingues

Sarah, en page 9 de son questionnaire, décrit son outil de référence comme suit :

- E : tout petit et c'est quel type de dictionnaire ? C'est un, un...
S : je pense que ça doit être un dictionnaire pour... je ne sais pas, moi, un dictionnaire.
(Sourires).
E : donc t'as de l'anglais ?
S : et du français.
E : et du français.
S : voilà !
E : t'as pas anglais-anglais uniquement ?
S : non, non, ah, oui, non, je devrais en avoir un, ça.

Sarah pense qu'elle devrait avoir un dictionnaire monolingue. Cette observation peut être associée à la recherche d'un effet d'immersion qui occulterait le recours à la L1 ou bien elle reprend à cet égard les propos d'enseignants d'anglais. En tout cas, il apparaît clairement que l'usage d'un dictionnaire monolingue ne concerne que les sujets avec un profil d'apprentissage particulier, comme Nicolas dont l'attachement à la discipline et l'ambition professionnelle restent des moteurs d'apprentissage très forts. En page 7 de son questionnaire il oppose le dictionnaire bilingue et le *Webster's dictionary* :

- E : d'accord. Et, quelle différence fais-tu entre la définition et l'équivalent ?
N : eh ben, l'équivalent, heu, c'est ben souvent, enfin, il y a plusieurs sortes d'équivalents, c'est-à-dire eh ben « chercher » donc il y a « *pick* » (enregistrement à 16:26, prononcé [i:]) enfin et tout ça. Donc « chercher », nous, on va l'employer « viens me chercher » alors que, eux, ils ne vont pas dire la même chose. Ils vont dire un autre verbe qui veut dire la même chose. Pour nous, on va l'employer avec le même verbe en français.
E : oui.
N : mais en anglais on va l'employer avec deux verbes différents.
E : d'accord.
N : dans un contexte différent.
E : d'accord.
N : alors qu'avec le *Webster* là on va comprendre vraiment le contexte dans lequel il faut employer les deux verbes.
E : à partir des définitions qu'ils donnent ?
N : voilà.

Nicolas établit une distinction très nette entre « équivalent » et « définition » qu'il juge plus porteuse pour apprendre du lexique. Selon l'apprenant, les définitions donnent les conditions d'emploi et permettent de cerner les contextes probables d'occurrence. Cette impression de déploiement et d'explication conduit Nicolas à prendre position en faveur des définitions monolingues dont l'avantage principal serait de faciliter la compréhension du contexte et, par conséquent, l'emploi des items concernés en L2 en garantissant l'occultation de la L1. Nicolas ne fait pas état de problèmes de compréhension lors de la lecture de la définition de l'item en L2.

Ce point de vue est à comparer à celui de Mélissande qui, dans son questionnaire en page 11, fait part des difficultés qu'elle ressent dans l'usage de l'*Oxford Advanced Learner's Dictionary* sollicité par l'enseignant :

- M : c'est, ben, ce n'est pas un dictionnaire de traductions, c'est un dictionnaire de définitions.
E : et, pour toi, c'est, qu'est-ce qui est le plus, je dirais, qui t'aide le plus ?
M : la traduction.
E : ouais, pourquoi ?
M : parce que la définition, le mot, il est toujours, la définition, elle est toujours en anglais, donc heu.
E : d'accord, donc la définition est toujours en anglais.
M : oui.
E : et ça, mais c'est une définition, ça explique pourtant ?
M : oui, mais dans les définitions, il y a toujours des mots non plus qu'on comprend pas donc heu...
E : donc, heu, tu tournes en rond. (Rires partagés).
M : oui.

Mélissande se heurte dans la définition à un emboîtement de mots inconnus qui ne lui permettent pas d'accéder directement au sens. Nous remarquons aussi que les exemples n'explicitent pas davantage la définition concernée :

- E : sur Internet, heu, et est-ce que, heu, tu as remarqué en cherchant sur Internet, par exemple, une définition, heu, qu'il y avait, est-ce que t'as remarqué s'ils donnaient aussi des exemples ou pas ?
M : oui.
E : ouais ?
M : ils donnaient des exemples aussi.
E : et quand t'as, si tu compares ces exemples-là ?
M : oui.
E : dans le dictionnaire anglais-anglais par rapport au dictionnaire anglais-français, c'est, est-ce qu'il y a une différence ou heu ?
M : heu, oui.
E : c'est quoi ?
M : dans le dictionnaire anglais-anglais, elles sont plus longues que si c'est en français.

En invoquant la longueur des exemples, Mélissande est confrontée au même problème de compréhension que pour les définitions. Dans ces conditions, même si la L1 est occultée de la recherche lexicale, les définitions en L2 ne permettent pas d'emblée l'élaboration de réseaux sémantiques et lexicaux par lesquels les mots entretiennent entre eux une variété dynamique de relations. Ainsi, ces dictionnaires monolingues, destinés à l'usage des apprenants en L2 et conçus par des locuteurs natifs, ne concernent qu'une minorité restreinte d'apprenants dont le savoir et le savoir-faire lexical sont suffisamment développés pour qu'ils puissent se servir de ces ouvrages. Tel est le cas de Nicolas en page 15 de son questionnaire qui, face à l'emboîtement de lexique inconnu dans la définition de *secede* en L2, parvient à inférer partiellement le sens de *withdraw* :

- E : « *withdraw*. » Donc, qu'est-ce que t'as fait, par exemple, avec « *withdraw* », qui était dans la définition du mot (*secede*) que je vous avais donné ?

N : en fait, non, j'ai compris, en fait, avec ce qu'ils disaient aussi « *to withdraw* », et en fait, ils donnent la définition, j'ai compris que ça voulait dire « quitter ».

E : oui. A partir de la définition ?

N : à partir en fait... « *To withdraw*, na na, une famille ». En fait, j'ai compris que ça voulait dire « quitter, devenir indépendant », en fait.

E : et est-ce que le fait d'aller, donc, de rencontrer ce mot-là dans une définition t'a obligé à aller rechercher à nouveau ?

N : normalement, ça m'arrive. Mais là, ça m'est pas arrivé parce que, là, j'ai compris tout de suite.

Nicolas infère, en fait, une conséquence du sens initial de *withdraw*, mais cette inférence lui est suffisante pour comprendre le sens global de la définition.²²⁹

En dernier lieu, nous faisons état du cas particulier de Donald, qui tente de décrire le dictionnaire électronique monolingue auquel il a recours, *urbandictionary.com*, pour étudier le lexique de certaines chansons américaines. Mise à part la confusion dont il témoigne dans sa présentation des caractéristiques de l'ouvrage : Donald emploie le terme « traductions » pour, en fait, désigner des définitions, nous constatons qu'il rapproche implicitement l'usage d'un dictionnaire bilingue dans l'institution scolaire de celui, plus personnel, d'un dictionnaire électronique monolingue :

D : par exemple, soit je vais étudier une chanson américaine, comme c'est souvent de l'argot américain puisque c'est Duran. Donc je vais sur *urbandictionary.com*, donc ça me donne des traductions, c'est des traductions en anglais mais, heu, c'est des équivalences en fait.

Il ressent une adéquation entre le type de lexique présent dans la chanson et le type de dictionnaire utilisé, qui laisse place à une recherche lexicale non conditionnée par des contraintes temporelles et des exigences de compréhension en vue d'une évaluation ultérieure.

Autres types de dictionnaires

Notre questionnement révèle que les représentations des sujets se limitent essentiellement aux types de dictionnaire que nous venons d'évoquer. Les sujets n'ont pas mentionné une catégorisation d'ouvrage en fonction de la variété d'anglais qui y est répertoriée : anglais britannique ou anglais américain, essentiellement. Cet état de fait nous semble directement lié à l'utilisation par les apprenants des dictionnaires bilingues, dont les objectifs linguistiques ne sont pas d'emblée axés sur ces préoccupations. Seul un sujet de recherche, Donald, a évoqué furtivement ce point :

D : ouais, j'en ai un, c'est un *Hachette*. C'est plutôt de l'anglais *British*.

²²⁹ Nous pourrions envisager des dictionnaires monolingues conçus par des francophones qui tendraient à concilier un usage authentique de la L2 avec des aides à la compréhension (recours aux hyperonymes, mots transparents, exemples courts mais évocateurs).

Nous précisons que Donald possède cette sensibilité supérieure aux variétés d'anglais grâce à son expérience professionnelle et à son recours au dictionnaire monolingue *urbandictionary.com* conçu par des Américains. En lien avec son orientation BTS MUC, Donald aurait aussi ponctuellement recours à un dictionnaire d'anglais commercial. Enfin, Nicolas mentionne les dictionnaires de synonymes en page 14 de son questionnaire, sans s'y attarder.

Les représentations que les apprenants ont du dictionnaire en L2 offrent une convergence : seul le dictionnaire bilingue donnerait les moyens d'un savoir dire en L2. Le dictionnaire monolingue ou autres types de dictionnaire restent d'un usage fort limité, réservé à un profil d'apprenant avancé ou à une recherche spécifique que l'apprenant effectue sous l'effet d'une motivation personnelle (intérêt pour certains registres, par exemple).

Représentations de l'évolution des contenus

Les sujets de recherche interrogés reconnaissent l'existence de différentes générations de dictionnaires. C'est ce dont Nicolas fait état à divers moments de son questionnaire en pages 14, 15 et 20 : « et puis aussi les dictionnaires des années 70, c'est bon, là, c'est vraiment des exemples désuets mais, heu. ». Selon l'apprenant, la naissance de nouvelles générations de dictionnaires est motivée par l'évolution de la langue. En page 11, le dictionnaire est, selon Nicolas, le résultat de l'évolution des faits linguistiques dans le temps, il recèle une diachronie perceptible au travers des faits linguistiques considérés à ce jour (mots empruntés à la L2, mots francisés, etc.) :

N : (...) on a des mots français qui sont typiquement français et qui seront pas, resteront pas français mais qui ont quand même une histoire française. Alors que les Anglais ont des mots qui ont une histoire anglaise.

Les mots ont donc une « histoire » qui passe par des échanges entre deux langues. Sans pouvoir le formuler distinctement, Nicolas ressent une interdépendance entre le phénomène de diachronie et celui de synchronie.

Sarah donne un exemple de nouveau dictionnaire récemment acquis en L3 :

S : eh ben moi, dans mon dictionnaire allemand-français parce que je l'ai acheté, cette année, enfin, il y a toutes les abréviations, quoi, dedans. Il y a, il y a des tonnes d'informations en plus des mots. Enfin, ouais, c'est bien. Ben, les dictionnaires récents, ils sont, ils sont bien parce que il y a plein, plein d'informations, quoi.

Parmi les « tonnes d'informations », elle mentionne l'ajout de points grammaticaux (catégorisation de verbes) au lexique, qui atteste de l'interdépendance lexique-grammaire précédemment mentionné dans notre exposé. Outre les points grammaticaux, en pages 5 et 7 de son questionnaire, Perrine constate l'ajout de pages de référence qui vise à mettre en

œuvre le principe d'utilisation idiomatique de la langue (« *the idiom principle* ») par lequel la distinction entre axe paradigmatique et syntagmatique est moins tranchée :

P : c'est un outil de recherche pour savoir la signification des mots, heu, aussi pour, heu, apprendre du vocabulaire. Par exemple, un mot peut avoir plusieurs significations dans le dictionnaire, heu, pour apprendre aussi des synonymes parfois ou pour voir les expressions qui sont plus familières que d'autres, d'autres qui sont plus courantes. Des fois, aussi, à la fin des dictionnaires il y a les, des synonymes ou des pages de synonymes ou des expressions à utiliser, donc ça peut toujours servir.

Perrine fait uniquement allusion aux « expressions » et à leur registre, nous notons que c'est le seul concept dont disposent les apprenants pour envisager le principe d'utilisation idiomatique de la L2 : ils ne disposent pas du concept de collocation. Mais, en dépit de ces déficiences, les apprenants sont cependant sensibles aux évolutions majeures qui concernent les dictionnaires, dont la richesse des données ne cesse de s'accroître.

Or, nous sommes témoin d'une situation paradoxale : en dépit de la reconnaissance de ces évolutions, l'apprenant ne semble guère en tirer parti, comme si la représentation de ces évolutions n'était pas assez forte pour modifier son comportement et son usage des dictionnaires. Nous observons donc que les représentations n'influent pas nécessairement sur les agissements de l'apprenant.

Perrine, en page 7 de son questionnaire, a davantage recours à son « vieux » dictionnaire en raison de la quantité et de la qualité des définitions qu'il propose à ses yeux :

P : j'utilise plus le vieux que le récent.

E : et pourquoi ?

P : heu, il y a plus de mots.

E : dans le vieux ?

P : ouais, et, enfin, les définitions sont plus longues ou, heu, enfin, elles sont plus approfondies, je trouve.

E : d'accord, et quand tu dis approfondies, c'est-à-dire que ?

P : elles sont plus expliquées, en fait, les mots sont plus expliqués dans le vieux que dans le dictionnaire récent.

Nous observons le même phénomène chez Sarah :

S : oui, c'était à ma grand-mère (à voix relativement basse).

E : ah, c'était à ta grand-mère ?!

S : voilà !

E : donc t'as regardé, enfin, heu... ?

S : elle ne devait pas l'avoir depuis très, très longtemps, mais bon...

E : oui !

S : ça fait longtemps qu'elle me l'a donné, quoi.

E : c'est un recueil et depuis peut-être que les choses ont évolué ?

S : oui, sûrement (rires partagés). Il faudrait peut-être que je pense à en acheter un autre. Ce serait bien. Ce serait peut-être bien (à voix basse).

Quant à Donald, en page 12 de son questionnaire, il dit emporter le vieux dictionnaire de sa mère aux Etats-Unis en mettant en avant la petite taille du dictionnaire : « ça ne sert à rien d'avoir des gros ».

Il nous semble raisonnable d'invoquer la dimension affective que recèle un dictionnaire pour expliquer l'écart chez les apprenants entre leurs représentations et leurs agissements. Le dictionnaire est souvent un objet de famille ancien, soigneusement transmis à la nouvelle génération. Il représente la matérialisation d'un savoir dans lequel l'ancienne génération a investi et symbolise l'accumulation de ce savoir devenu au fil du temps trésor inaccessible. En page 4 de son questionnaire, Mélissande précise que ce sont ses parents qui lui ont acheté son dictionnaire au début de son apprentissage d'une L2. Quant à Donald, en page 8 de son questionnaire, il rattache son usage de *urbandictionary.com* aux conseils d'une amie.

Cas d'usage

En page 3 de son questionnaire Nicolas a recours au dictionnaire bilingue pour y trouver « le mot français juste » :

N : c'est ça mon problème, c'est pareil avec la traduction, je, je comprends tout mais une traduction anglais-français et avoir le mot français **juste**, je ne le saurai pas.

E : t'auras des difficultés ?

N : hum.

E : d'accord.

N : donc c'est pour ça qu'il faut que j'aile dans le dictionnaire pour traduire et après l'apprendre.

E : d'accord.

N : la traduction française et, /.

E : donc, en fait, le dictionnaire vient t'aider, t'aide à trouver l'équivalent français essentiellement ?

N : voilà.

Cette notion du « mot français juste » fait appel à une série de données : la composante sémantique, les relations d'ordre sémantique d'un item par rapport à un autre, la connaissance des registres de langue centrée sur un emploi approprié, les considérations métalinguistiques, etc. Ici, le dictionnaire aiderait l'apprenant à choisir précisément l'item escompté en fonction de plusieurs variables qualitatives. Nicolas ressent que son travail approximatif d'inférence, qui ne remet cependant pas en cause son apprentissage, doit être vérifié et validé par un dictionnaire, car le choix précis d'un item en L1 en fonction de critères qualitatifs reste essentiel à la réussite de l'entreprise de traduction.

En page 13 de son questionnaire, Nicolas exprime ce même souci de précision auquel il peut répondre à l'aide du dictionnaire :

N : eh ben par exemple, j'ai lu un poème de Wordsworth.

E : ah, Wordsworth ! D'accord.

N : *The Rainbow*. Et, heu, à un moment il disait « *to grow old* » et je ne comprenais pas parce que j'avais pas appris ça.

E : oui.

N : et donc, je cherchais dans le dictionnaire et donc « *grow old* » ça s'emploie beaucoup en littérature. Ça s'emploie, à l'oral, après on a appris en cours mais j'avais bien appris avant...

E : oui.

N : et, heu, moi, je connaissais « *to get old* », donc « vieillir ».

E : oui, d'accord.

N : et en fait « *to grow old* », s'employait, donc ils avaient dit, plus en littérature. Et donc pour moi...

E : et le fait d'aller dans le dictionnaire t'a aidé à percevoir cette distinction ? Ou, heu, c'est en, /, enfin, le point de départ...

N : le point de départ c'était...

E : c'était le dictionnaire, dans ta démarche personnelle ?

N : enfin, c'était, c'était, c'était une édition, il y avait des, des, des mots, en fait, qu'on donnait et ils expliquaient que « *to grow old* », ça voulait dire « devenir vieux » mais ça s'employait, c'était assez désuet à l'oral, ça s'employait vraiment en littérature.

E : donc, là, tu dirais quoi, par rapport à l'aide que t'apporte le dictionnaire ? Ca t'aide à quoi faire ?

N : à approfondir.

E : à approfondir.

N : ça donne deux aspects de la langue, l'oral et l'écrit.

Le dictionnaire peut donc aider l'apprenant avancé à se spécialiser en tant qu'angliciste dans son cursus d'étude. Grâce au dictionnaire, il sent qu'il peut travailler de façon intensive des contenus d'apprentissage tels que le repérage des différents registres : écrit/parlé. Le dictionnaire met en perspective les différents niveaux de langue dont l'apprenant ne peut pas se rendre compte, quand il est pris dans une situation de communication.

Perrine évoque à plusieurs reprises, notamment en page 8 de son questionnaire, la médiation orthographique en L2 :

P : l'orthographe, aussi, des fois.

E : ouais ?

P : parce que, par exemple, il y a des mots, je ne sais pas si ça prend deux 'p', deux 'l'.

E : ouais.

P : et heu, ça met du temps à chercher. Donc des fois je regarde par exemple à « appelle ».

Des fois j'ai un doute si ça prend deux 'p', deux 'l' ou un 'p', deux 'l'.

E : dans la partie français quand tu cherches... ? Parce que, là, tu parles, par exemple, quand tu cherches un mot anglais à partir du français ?

P : oui, voilà !

E : d'accord, oui, vas-y !

P : et donc je ne sais pas si ça prend deux 'p' ou deux 'l'.

E : oui ?

P : et, heu, ça prend du temps. (Rires partagés).

E : donc c'est le français qui prend du temps là ?

P : oui, oui.

E : d'accord, dans l'autre sens, est-ce qu'il t'arrive de chercher de l'anglais à partir de, pour arriver vers le français ?

P : ah oui, oui, aussi souvent. Mais quand je cherche de l'anglais pour le traduire en français, souvent, enfin, je sais comment il s'écrit, et, enfin, je le cherche directement, en fait ça me pose plus de problèmes en cherchant un mot français pour le traduire en anglais...

E : ouais !

P : que l'inverse.

E : hum.

P : parce que la langue française, elle est dure. (Rires partagés).

Nous voyons ici certaines difficultés que pose le « système préalable » de la L1 dans le va-et-vient entre les deux langues favorisé par le dictionnaire bilingue. Le recours au dictionnaire amène l'apprenant, pour conduire à bien sa recherche lexicale, à confronter sa représentation graphique intérieure du mot en L1 ou L2 à celle fournie sur le papier ou sur l'écran. Le dictionnaire constitue ainsi un lieu de révision des savoirs lexicaux.

Quant à la remédiation phonologique, seule Sarah articule clairement cette préoccupation dans son recours au dictionnaire en page 1 de son questionnaire. Nous remarquons que ses efforts de mise en place phonologique s'inscrivent dans une démarche raisonnée et volontaire de lecture à voix haute en autonomie. Le dictionnaire vient alors consolider cette initiative :

S : eh ben, ben déjà, enfin, quand je les lis, quand je les répète à voix haute, cela m'aide pour la prononciation. Donc, enfin, généralement s'il y a des mots que je sais pas comment, que je ne sais pas les prononcer, je vais regarder dans mon dictionnaire, comme ça vu que c'est marqué, et puis après je m'entraîne à les dire à haute voix pour m'aider à mieux les prononcer.

Nous voyons cependant que Sarah n'a pas la maîtrise des transcriptions phonétiques dont l'usage nécessite jusqu'à ce jour un enseignement formel.

S : **enfin, enfin**, quand je dis : lire la phonétique, il y a des fois, j'ai besoin de me reporter à mes cours, heu, mais, parce que je ne la connais pas par cœur mais après c'est, c'est une habitude, alors après on comprend.

Nous pouvons, par ailleurs, envisager que la présence croissante des enregistrements sonores des entrées lexicales apportera aux apprenants une aide précieuse.

Usage des dictionnaires et métalangue

En dernier lieu, la métalangue des dictionnaires n'interfère pas avec l'usage qu'en font les apprenants :

P : il y a, par exemple, ben, il y a le 'v', c'est pour « verbe », mais des fois il y a des petites abréviations que je ne connais pas et je sais pas à quoi ? Enfin, c'est pour quoi, en fait.

E : d'accord, et là qu'est-ce que tu fais ?

P : eh ben, rien. (Rires partagés).

E : rien ?!

Les propos de Perrine en page 8 de son questionnaire sont représentatifs de la position des autres apprenants et indiquent un manque de réactivité par rapport à ces données, qui apparaissent comme secondaires dans la recherche du sens. La non prise en compte de la métalangue indique, par ailleurs, que les apprenants prêtent peu d'attention à la catégorie grammaticale ou syntaxique des items recherchés. C'est peut-être l'un des facteurs qui amène Donald à penser que « les dictionnaires sont mal organisés », comme nous le

verrons au point suivant de notre exposé. Nous avons cependant recensé un cas où la métalangue devient opérante chez l'apprenant : la mention des registres. En page 14 de son questionnaire, Nicolas a relevé la terminologie *slang* :

N : eh ben, voilà, et aussi pour heu, j'ai aussi, par exemple, lu le *Thesaurus* pour « *psychologist* » et « *shrink* » mais c'était en « *slang* » (enregistrement à 35:59, prononcé de façon erronée) et *slang* (prononcé correctement).

E : d'accord. Donc, « *slang* », c'était indiqué en... ?

N : en parenthèses, entre parenthèses.

E : entre parenthèses.

La terminologie *taboo*, *slang* existe bien dans certains dictionnaires monolingues tels que le *Cambridge International Dictionary of English* et le *Oxford Advanced Learner's Dictionary* à propos desquels nous avons noté l'usage restreint qu'en ont les apprenants.

Parmi les cas d'usage évoqués, nous avons vu que le dictionnaire peut aider l'apprenant avancé à affiner son savoir en tant qu'angliciste dans son cursus d'étude mais cette dimension de l'apprentissage du lexique de la L2 ne semble concerner qu'une petite minorité de sujets au lycée.

Critiques exprimées à l'encontre des dictionnaires

- Structuration d'une entrée.

En pages 12 et 13 de son questionnaire, Donald fait état d'un manque d'ordonnement à l'intérieur d'une entrée. Selon lui, la mention des contextes, qui conditionne l'emploi d'un item, est aléatoire :

E : d'accord, donc dernière question, en revenant à l'utilisation d'un dictionnaire, est-ce qu'il y a vraiment des problèmes que tu rencontres ou que tu as rencontrés quand tu cherchais un mot dans le dictionnaire ?

D : c'est qu'il y a plusieurs mots qui sont donnés....

E : oui ?

D : et, heu, il n'y a pas forcément le mot qu'on cherche, auquel on, auquel, enfin, ça ne se rapporte pas exactement à ce qu'on cherche.

E : d'accord.

D : des moments où les dictionnaires sont mal organisés.

E : ouais et quand tu dis : mal organisé c'est...

D : c'est, heu, ils disent oui, ça permet de dire ça, ça après un autre, il permet de dire ça, ça, ça. Dans ce contexte-là, il faut l'utiliser. C'est, c'est pas très...

E : oui, ça ne t'aide pas.

D : hum.

Donald semble être submergé par la quantité de données contenue dans une entrée. La polysémie d'un terme qui explique en partie la quantité d'informations proposée n'est pas suffisamment hiérarchisée selon Donald et ne l'aide pas à opérer un choix parmi plusieurs sens. Donald ne semble pas percevoir l'ordonnement des entrées en fonction de leur catégorie grammaticale ou syntaxique (ex. *fancy* comme nom, verbe ou adjectif, etc.). Il ne semble pas savoir, non plus, que le recensement de la polysémie d'un terme s'effectue en

fonction de certains critères : fréquence, degré d'abstraction du sens, etc. Peut-être aussi, comme dans le cas de Mélissande, il peut éprouver des difficultés à exploiter les exemples fournis.

- *Manque de contextualisation.*

En page 6 de son questionnaire Nicolas met en avant les déficiences du dictionnaire bilingue, qu'il juge sévèrement, et estime qu'il ne fournit pas suffisamment de contexte :

N : parce qu'en fait on ne me l'a pas expliqué, dans le dictionnaire ils n'expliquent pas.
E : ils ne l'expliquent pas. Et quand tu dis dans le dictionnaire, ils ne l'expliquent pas, ça veut dire quoi ?
N : eh ben, ils expliquent pas le contexte. Il m'a juste dit « chercher » (pour *seek*).

Les propos recueillis indiquent, d'une part, que l'apprenant a manifestement conscience des différents sens que recèle un item en fonction du contexte dans lequel il apparaît, autrement dit, il reconnaît le filtrage du sens par le contexte et le sens contextuel que prend un item particulier. D'autre part, Nicolas estime que le dictionnaire bilingue, sur le plan cognitif, ne remplit pas sa fonction : l'association d'un signifiant en L1 et d'un signifiant en L2 n'amène pas l'apprenant à créer un nouveau signifié (concept et image mentale). Cette carence est source de confusion du point de vue de l'apprenant, car celui-ci n'a pas les moyens d'appréhender les écarts entre L1 et L2 qui concernent leur découpage conceptuel respectif de la réalité. Toujours selon Nicolas, une des causes de cet état de fait résiderait dans l'insuffisance ou l'absence d'exemples : « N : mais le problème, c'est que, souvent dans les bilingues, il n'y a pas d'exemple. » L'exemple est censé faire apparaître une image dans l'esprit de l'apprenant qui met en situation l'item recherché.

Mélissande en page 8 de son questionnaire adresse le même grief : le dictionnaire ne rend pas compte de la variété des contextes et, par conséquent, ne couvre pas la polysémie d'une entrée de façon adéquate :

M : ben, parce que bien souvent c'est, ça ne correspond pas à ce que nous, on cherchait.
E : quand tu dis, ça ne correspond pas, c'est-à-dire ?
M : ben, le mot, il n'est pas, enfin, c'est pas la bonne phrase.
E : c'est-à-dire toi, t'as, tu cherches un, tu cherches... ?
M : le contexte du, du mot et...

Peut-être, par effet de contraste, un dictionnaire thématique est perçu comme plus « précis » par l'apprenant, car l'évocation du contexte y est déjà amorcée de façon substantielle, chose dont il n'a pas nécessairement conscience, comme l'indique Donald en page 10 :

E : quel dictionnaire tu vas voir d'abord ?
D : ben, alors, le dictionnaire administratif.
E : oui ?
D : puisque c'est plus précis.
E : ouais !

D : enfin, le dictionnaire commercial puisque c'est plus précis, en fait, par exemple si je cherche des informations sur, sur l'entreprise, c'est-à-dire « fusion », « *to merge* », ou quoi que ce soit j'irai voir directement dans le (?)

E : d'accord.

D : puisque je sais que je le trouverai directement, il y aura une définition, un mot courant en fait.

L'aspect transculturel et quasi transconceptuel de l'anglais des affaires peut également s'ajouter, dans les représentations de l'apprenant, à cette évocation sous-jacente du contexte par la thématique

- *Dictionnaires et discours : mise en contexte des différents registres.*

En pages 12 et 13 de son questionnaire, Donald conteste la véracité du contenu des dictionnaires qui ne fournissent pas les emplois des mots en usage : les dictionnaires ne représentent qu'un type restreint de registre, ce qui porte atteinte à l'authenticité de la L2 répertoriée :

D : souvent, aussi, il y a des dictionnaires qui ne sont pas forcément à jour puisqu'il y a des expressions, par exemple, que, que, courantes, que j'utiliserais, qui ne sont pas dans le dictionnaire.

Aux côtés de *garbage* répertorié dans le dictionnaire, Donald a l'assurance de connaître un autre mot dont il n'a plus le souvenir. Cet écart entre le registre du locuteur natif et la nomenclature proposée est sans appel aux yeux de l'apprenant qui estime, dans ces conditions, que cet outil de travail ne lui donne pas les moyens de s'intégrer dans la communauté linguistique de la L2. Donald fait aussi état en pages 8 et 9 de l'inadéquation entre discours et dictionnaire à propos du dictionnaire monolingue électronique *urbandictionary.com*. Il explique qu'il doit opérer une sélection au sein des informations dont il dispose pour une entrée. Ces informations donnent des avis sur les définitions des mots/expressions argotiques nouvellement répertoriés : Donald se fie à ces avis, pour lesquels la source est incertaine :

E : et les avis sont émis par qui, en fait, de ce que tu comprends du site ou heu... ?

D : à mon avis, c'est des personnes qui doivent consulter le site, elles aussi, qui doivent, heu...

E : est-ce que ce sont des gens qui apprennent ou est-ce que ce sont des natifs ou heu ?

D : il doit y avoir, à mon avis, beaucoup de gens qui, qui, qui connaissent déjà le mot à la base.

E : oui ?

D : ou des gens qui pensent le connaître et qui donnent leur avis soit, en fait, sur le mot.

E : mais qui ne sont pas nécessairement natifs ?

D : non, pas forcément, je ne pourrais pas vous dire exactement d'où ils viennent mais, à mon avis, ça doit être sûrement des anglophones, sûrement.

(...)

E : donc tu te fies à des avis, en fait. Et, est-ce qu'il y a des fois où tu ressens pas ça ?

D : des fois je me dis c'est un petit peu bizarre.

E : (rires).

D : c'est bizarre, j'aurais pas vu comme ça.

Lorsque Donald constate l'écart entre sa représentation de l'item et les données dans *urbandictionary.com*, il dit : « je laisse en suspens », forme de laisser-agir par lequel il reconnaît que la mise en place d'un savoir s'effectue et se prolonge dans la partie non consciente de l'esprit, à la faveur d'un travail épilinguistique.

6.8. Représentations d'outils de référence annexes

Autres sources (Toolbox, condensés, I-Pods, sites de traduction, un proche)

En page 12 de son questionnaire, Sarah mentionne le recours à une *Toolbox*, outil qui s'inscrit dans une démarche de cours du manuel scolaire (annexe 5.C) :

S : (à propos de chansons) je ne sais pas parce qu'il y a plein de mots que je ne sais plus où je les ai appris. Enfin, il y a plein de mots. Enfin, je ne sais pas. Non, en plus, ce qui était bien dans les livres c'est qu'il y avait, souvent dans les textes, des mots, il y avait les petites *Toolbox* comme ça, avec les mots de vocabulaire donc les mots que je ne comprenais pas généralement ils étaient dedans.

E : les mots difficiles, plus difficiles, ils étaient expliqués ?

S : oui !

Au moment de l'échange, l'apprenant généralise l'emploi de la *Toolbox* en tant qu'outil de référence. Cet outil met, en fait, en évidence les différentes catégories grammaticales/syntaxiques des items présentés et fournit un condensé d'items lexicaux pour répondre aux besoins d'expression des apprenants sur une séquence. Une nouvelle fois, il s'agit d'un sous-ensemble très ciblé et simplifié d'ouvrage de référence.

Perrine, en page 6 de son questionnaire, fait aussi état d'un petit ouvrage pour les « choses de base » lors d'un séjour à Malte :

P : heu, non mais j'ai un petit bouquin, en fait, pour les choses de base. Par exemple pour demander quand on va dans un restaurant : je voudrais ceci ou cela ou pour demander son chemin ou quoi que ce soit. Et oui, je l'ai emmené.

L'apprenant juge utile le recours à un ouvrage qui propose une approche fonctionnelle de la L2. Nous ne savons pas s'il s'agit d'une expérience linguistique ponctuelle ou répétée mais il semble certain que cette expérience a lieu essentiellement lors de séjours linguistiques, qui repositionnent de façon incontournable la L2 en tant qu'outil de communication répondant à des besoins d'expression.

Nicolas, en page 13 de son questionnaire, mentionne des leçons d'anglais, dont il dispose sur son I-Pod, qui recoupent les fonctions et les réalisations linguistiques évoquées par Perrine :

N : (...) Moi, j'ai, j'ai des, sur mon I-Pod, j'ai des leçons en anglais.

E : sur ton I-Pod ?

N : hum.

E : d'accord. C'est quoi, les leçons ? (Sourires).

N : c'est des leçons, vous savez, enfin, c'est pour pratiquer, heu, vous savez, des expressions, heu, « où est la gare, s'il vous plaît ? » Ou, heu...

E : ah, t'as ça ?

N : oui !

A travers les remarques exprimées par les apprenants, nous nous rendons compte que la mise en œuvre effective de ces fonctions passe par des supports matériels de petite taille et de nature électronique qui fournissent rapidement l'expression voulue, chose que les dictionnaires ne garantissent pas d'emblée. Le développement d'Internet donne aussi l'occasion aux apprenants d'avoir recours à des dictionnaires et des sites de traduction dont l'utilisation en autonomie reste problématique et nécessite de leur part un travail d'édition qu'ils n'ont pas toujours les moyens d'assurer. L'apprenant a l'intuition que ce qui lui est proposé ne convient pas mais son savoir ne permet pas d'intervenir sur ce contenu :

P : je ne savais plus comment dire, enfin, quelque chose et je l'ai tapé sur un site de traduction et, heu, je savais très bien que c'était pas ça, et ça m'a mis, enfin, c'était 'il est' je ne sais plus quoi et ça me mettait « *he is* »... Et ça me traduisait tout **mot à mot**, par exemple, oh, je ne sais plus c'était quoi comme phrase, mais ça m'a traduit tous les petits mots, même les petits qu'on ne prononce pas, qu'on ne dit pas. Donc c'était juste pour voir, mais, heu, pour m'aider.

E : et là t'as senti que cela n'allait pas du tout !

P : ouais, ouais, ouais parce que même moi j'avais des doutes. (...)

Le propos de Perrine témoigne d'une conscientisation des calques par la méfiance qu'elle exprime à l'égard du « mot à mot », qui résulte d'opérations de mise en équivalence L1-L2 mécaniques.

En dernier lieu, Nicolas, en page 3 de son questionnaire, décrit le rôle de sa mère en tant que personne ressource dans son apprentissage de la L2 : « enfin surtout je crois que mon dictionnaire ambulante, c'est ma mère. ». Dans ces conditions, un proche constitue la référence ultime ancrée dans une expérience vécue qui comble toutes les déficiences des dictionnaires et autres ouvrages de référence.

Cas particulier d'un bloc-notes

Nous faisons ici état d'un bloc-notes, que Florian a spontanément mentionné dans son questionnaire et qu'il nous a confié ultérieurement pour examen. A la différence des outils de référence précédemment décrits, ce bloc-notes ne sert pas à trouver le ou les sens d'un mot mais à mémoriser du lexique. En page 5, Florian décrit l'usage qu'il en a :

F : eh bien déjà, j'ai, comment dire, j'ai un petit bloc-notes dans lequel j'aime bien écrire certains mots que, que je viens d'apprendre, que je ne connaissais pas, j'aime bien le faire en général, ça permet, ben, quand je les revois de faire, d'apprendre de nouveaux mots, de revoir certains mots et de pouvoir les réutiliser.

Pour lui, le bloc-notes correspond à un thésaurus lexical à un moment donné de son apprentissage et constitue un objet d'appropriation qui le soutient dans son parcours. Ce bloc-notes est un lieu de mémorisation privilégié et personnel qui s'inscrit dans un devenir assumé par l'apprenant qui y ajoute des entrées à son rythme et y effectue des retours fréquents selon ses besoins. Ce bloc-notes représente donc un lieu d'activité métalinguistique et métacognitive différent de ce que nous avons précédemment exposé (annexe 17).

Florian a commencé ce bloc-notes en 2004, en classe de 5^{ème}, environ 5 ans avant le questionnaire, sous l'impulsion de son professeur de l'époque. Il est remarquable qu'il ait gardé cet objet aussi longtemps et qu'il y fasse toujours référence en dépit de son aspect élémentaire. Nous y observons un classement par ordre alphabétique pour répertorier les entrées qui sont à 98% des entrées lexicales. Ce classement alphabétique ne s'apparente pas toutefois au classement d'un dictionnaire. Parmi les entrées lexicales qui ne relèvent pas d'un classement strictement alphabétique, on compte, mise à part une inversion d'entrée (« avion » à la rubrique A au lieu de « *plane* » à la rubrique P), « *at school* », « *at home* » sous la rubrique A, « *be hungry* », « *be keen on + vbe ing* » sous B mais « *in the street* » ou « *at the station* » sous S. Ces entrées comportent l'amorce de blocs lexicalisés qui indiquent que l'apprenant les a *a priori* abordés et mémorisés comme tels. Nous ne trouvons pas, par ailleurs, d'entrée isolée pour « *home* » à la rubrique H, « *school* » à la rubrique S, mais nous en trouvons pour « *station* » et « *street* ». Il est à noter que les quatre items « *station* »/ « *at the station* », « *street* »/ « *in the street* » sont situés sur la même page. Cependant, nous avons remarqué que lors de l'entretien du 13/01/10 Florian produit « *to not stay in house* » avant de reformuler transitoirement, à la demande de l'enseignant-chercheur, « *to don't stay home* ». Nous verrons au point 7.5 de notre exposé les facteurs psychologiques particuliers dans lesquels intervient la production initiale, ces facteurs semblent dans un premier temps envahir l'espace psychique et empêcher la remontée en mémoire d'éléments plus anciens, issus de couches plus profondes. Nous voyons ici comment des paramètres variables et fluctuants déterminent un savoir-faire à partir d'un savoir mis en mémoire depuis longtemps. Sous la rubrique L, nous constatons l'occurrence de « *let me know* » et sous la rubrique W l'occurrence de « *what about* ». Ces deux entrées attestent que l'apprenant tente de mettre en œuvre le principe d'utilisation idiomatique de la langue (« *the idiom principle* ») et aborde cet ensemble de termes comme des unités mémorielles.

Parmi les entrées qui ne sont pas lexicales, on compte une entrée selon un déterminant à la rubrique A « *a mark* ». A la rubrique S, on note le terme « *structure* », dont Florian dit « *pronom interrogatif + auxiliaire + Sujet + Base verbale + complément + ?* » A la rubrique P

figure pour « *them* » et « *it* » une explication d'ordre grammatical « pronom complément (fin de phrase) (dernière parenthèse rajoutée par nos soins) », « *to* » à la rubrique T dont Florian dit que « « *to* » devant un vbe lorsque 2 vbes se suivent le deuxième a to devant lui. », à la rubrique R la métalangue « réponse courte » dont il dit « « *yes* » + pronom pers + auxiliaire (contracté) » et « « *No* » + pronom pers + auxiliaire négatif », à la rubrique G « *good* » « devient the best au superlatifs », à la rubrique H « *her* » est « pronom complètement (fin de phrases) », à la rubrique D l'auxiliaire « *do* » : « toutes les personnes sauf 3e personne » et à la rubrique B, « *be+ing* » pour lequel figure « présent continue ». Dans quelle mesure ces entrées attestent-elles d'une remise en cause de la dichotomie lexique-grammaire ? Florian ne fait pas état dans son questionnaire de cette dichotomie mais son bloc-notes atteste dans la pratique d'une amorce d'interpénétration de ces deux axes.

Les entrées qui recèlent une mise en équivalence avec la L1 sont à 98% monosémiques sauf la rubrique N où « *nice* » est répertorié avec les sens de « sympa, gentil, belle », à la rubrique IJ où « *journey* » est répertorié avec les sens de « petit voyage, excursion », à la rubrique L où « *leave* » est répertorié avec les sens de « quitter, partir et laisser » et à la rubrique S où « *sound* » est répertorié avec les sens « semble (l'ouïe, entendre) ». Nous ne savons pas dans quelle mesure « *miss* » sous la rubrique M est un cas non monosémique répertorié avec les sens « ne pas rater, manquer ». Nous notons également que « *take place* » fait l'objet d'une polysémie erronée : « se déplacer, avoir lieu ». En dépit de sa sous-représentation dans le bloc-notes, la polysémie est un phénomène lexical que Florian et les autres sujets de notre recherche reconnaissent. En page 24 de son questionnaire, Florian émet les remarques suivantes :

F : eh bien, c'est vrai que parfois quand, quand je demande un mot, il peut signifier plusieurs choses.

E : oui ?

F : il y a beaucoup d'exemples.

E : oui ?

F : là c'est vrai qu'il m'arrive parfois d'avoir un peu de mal à choisir le bon exemple.

E : oui.

F : parce que je me dis : est-ce que cet exemple-là correspond à ce que je veux dire ?

E : oui.

F : comme il y a beaucoup d'exemples on ne sait pas forcément lequel choisir. Parfois on ne comprend pas toujours ce qui est écrit dans l'exemple.

E : oui.

F : donc on ne sait pas forcément si c'est le mot, enfin, le sens qu'on cherche.

E : oui.

F : donc, c'est vrai que parfois j'ai un peu de mal à ce niveau-là mais en général j'essaie de me débrouiller et finalement j'y arrive.

Le rapprochement du bloc-notes avec ces propos indique que les difficultés rencontrées par l'apprenant pour aborder la polysémie en phase de réception sont issues de la représentation des contenus sémantiques mémorisés en amont. Si on prend l'exemple de

« *about* », on note que Florian connaît une acception classée en première ou deuxième position selon les dictionnaires, bilingues ou monolingues. Nous ne savons pas dans quelle mesure il est à même, au fil du temps, d'élargir la représentation de ces contenus sémantiques.

On note aussi une amorce de variété d'anglais à la rubrique F où Florian mentionne « *fall* » « automne (américain) » et « *autumn* » « automne (anglais) ». L'entrée « *autumn* » est de ce fait conditionnée par « *fall* ». Ces entrées nous indiquent un aspect assez pointu du savoir lexical de l'apprenant sans que nous ayons de cas de mise en œuvre et de transformation éventuelle en savoir-faire dans sa production.

L'analyse globale de ce bloc-notes nous révèle donc, malgré une simplicité apparente, des aspects multiples de la matérialisation du lexique interne de l'apprenant et une activité métalinguistique accrue à propos de la L2. La mise en équivalence monosémique – à un mot en L2 correspond une acception en L1 – n'est pas l'unique axe d'apprentissage. Il s'esquisse d'autres phénomènes lexicaux (blocs lexicalisés, colligations, registres, etc.) dont l'amplitude et la mise en œuvre par l'apprenant obéissent à des circonstances diverses au sein et à l'extérieur du cours de langue.

6.9. Représentations d'une L2 authentique

Expressions comme signe d'authenticité

Nous venons de voir au point *Dictionnaires et discours : mise en contexte des différents registres* que, pour l'apprenant, la dimension synchronique de la L2 telle qu'elle est abordée dans les ouvrages de référence (dictionnaires) présente des carences, car ces ouvrages ne prennent pas en compte les dernières évolutions de la L2. Les dictionnaires ne représenteraient qu'un type restreint de registre, qui nuit à l'authenticité de la L2. Donald se voit, par exemple, utiliser des expressions « courantes » qui « ne sont pas dans les dictionnaires ». Ces remarques indiquent au moins deux choses du point de vue de l'apprenant : d'une part, l'authenticité de la L2 est contemporaine du locuteur et, d'autre part, les expressions constituent un pan important de cette authenticité. Sarah fait écho aux propos de Donald et assimile la « vraie langue » aux expressions qui la caractérisent. Nous retrouvons la même position chez Nicolas en page 9 de son questionnaire : il mesure la réussite d'un voyage scolaire à Brighton en Grande-Bretagne au nombre d'expressions apprises :

N : mais vu que je ne parlais pas beaucoup, que je n'avais pas beaucoup de vocabulaire, c'était pas, heu, j'ai pas vraiment, heu, progressé.

E : à cette occasion ?

N : appris beaucoup d'expressions.

L'apprenant a conscience de l'enjeu que représentent les expressions dans l'apprentissage du vocabulaire, car elles constituent un pan essentiel du savoir lexical dont il doit disposer pour réussir. Que recouvre, dans ces conditions, le terme « expression » chez l'apprenant ? Selon Nicolas, en page 13 de son questionnaire, certaines expressions font partie d'une approche fonctionnelle de la L2 et constituent des énoncés à part entière :

N : c'est des leçons, vous savez, enfin, c'est pour pratiquer, heu, vous savez, des expressions, heu, « où est la gare, s'il vous plaît ? » Ou, heu...

E : ah, t'as ça ?

N : oui !

E : d'accord.

N : et heu, donc il y a des personnes qui disent : « où est la gare ? » Alors, « *Where's the station, please ? Where's the post office ?* » Donc, plein d'expressions comme ça et après il y a un truc de grammaire.

Ces expressions ont donc une portée pragmatique dans le sens où, par le langage, l'apprenant agit pour répondre à des besoins. Selon cette représentation, l'apprenant envisage les expressions comme le moyen le plus tangible pour évoluer dans l'environnement de la L2. Par ailleurs, le fait que l'apprenant rattache l'emploi d'expressions à une situation tout à fait banale nous informe qu'il a conscience de l'omniprésence des expressions dans l'utilisation de la L2 par les locuteurs natifs, que ces derniers ont recours à des expressions fixes ou semi-fixes, des formules préétablies pour s'exprimer de façon fluide dans des circonstances ordinaires. Autrement dit, sans pouvoir le formuler clairement, l'apprenant reconnaît chez le locuteur natif l'utilisation de « *the idiom principle* » mis en avant par Sinclair. Cette perception plus ou moins claire agit comme moteur d'apprentissage et conduit l'apprenant à rechercher une authenticité en L2 fondée sur les fonctions, qui correspondent à ce que l'apprenant fait avec la L2 et à comment à travers elle il agit sur autrui.

Les questionnaires et certaines remarques lors d'entretiens ont aussi révélé que le terme « expression » correspond à un métaterme fourre-tout qui regroupe des éléments hétérogènes : nom composé, verbe à particule, etc. En page 3 de l'entretien du 08/01/09, Sarah fait spontanément référence à « *card player* » en ces termes : « ce n'est pas une expression très, très compliquée. », en page 6 du même entretien à propos de « *keep on* », elle dit : « ben, en fait, « *keep on* », c'est une expression que j'ai appris en anglais de spécialité, il n'y a pas longtemps. Donc voilà. Je sais que « *keep* » ça veut dire « garder » mais... ». Quelles sont les caractéristiques communes à ces items qui permettent à l'apprenant de dire qu'il s'agit, dans les deux cas, d'expressions ?

En page 4 de son questionnaire, Perrine parle spontanément de « groupe de mots » pour renvoyer à « *last but not least* ». Lorsqu'elle est interrogée sur cette terminologie distendue, Perrine tente, par défaut, de catégoriser grammaticalement « expression » en faisant état de

« groupe adverbial ». Cette terminologie n'est pas dénuée de sens puisque nous avons affaire à une unité lexicale invariable qui peut être jointe à d'autres éléments de la phrase pour en compléter ou modifier le sens. Mais une expression, dont la portée sémantique est très diverse par rapport à un énoncé, ne saurait être systématiquement un adverbe. En page 3 de son questionnaire Sarah fait écho aux propos de Perrine mais tente de définir de façon plus abstraite ce qu'est une expression :

S : eh ben, non, enfin, une expression, c'est un ensemble de mots. Maintenant, maintenant il y a des mots qu'on peut, qu'on peut traduire exactement, enfin, mot pour mot, qu'on peut traduire directement dans une autre langue, par exemple, en anglais, en français on peut traduire les mots directement alors qu'une expression, par exemple, en anglais on la traduira pas **exactement** pareil en français. Ou une expression en français elle voudrait dire, enfin, elle sera écrite d'une manière totalement différente en anglais.

Par « ensemble de mots », Sarah décrit la partie la plus tangible de l'item, ses constituants graphiques. Quant à la relation sémantique entre ces différents constituants, une expression en L2, pour Sarah, est antinomique d'une traduction mot à mot. Autrement dit, une expression en L2 est obligatoirement constituée d'au moins deux mots qui excluent la présence de calques. Par cette remarque, Sarah indique que cet ensemble de mots recèle une spécificité sémantique, pour laquelle il s'agit de trouver des équivalents, qui représentent des passerelles entre L1 et L2. Sans le formuler clairement, Sarah reconnaît que le sens d'une expression n'est pas forcément déductible de l'analyse des items lexicaux qui la composent, notamment dans le cas d'expressions figurées qu'il est difficile d'interpréter sans connaître les antécédents historiques ou le contexte culturel actuel. L'apprenant a donc conscience des divergences entre les expressions en L1 et les expressions en L2, par rapport auxquelles se manifeste son sentiment de distance entre les deux langues, que nous avons évoqué en référence à Kellerman lors de l'examen du concept d'interlangue.

Expressions et idiomes

L'analyse de Sarah est partagée par Nicolas qui, en page 1 de son questionnaire, fait état d'expression « idiomatique » en donnant un exemple prototypique :

E : d'accord. « *It rains cats and dogs* ». O.K. Et pour toi, ça, c'est quoi ? « *It rains cats and dogs* » ?

N : heu, je ne sais plus, j'avais appris, « il pleut des chiens » enfin non c'est, /, littéralement c'est « il pleut des chiens et des chats ».

E : oui, oui.

N : mais, heu, c'est « il pleut des cordes ».

E : d'accord, et ça, pour toi, c'est quoi ? C'est, c'est un mot, une expression ?

N : c'est une expression.

E : d'accord.

N : tellement idiomatique que, là-bas, eh ben, si on ne l'emploie pas...

E : hum, hum.

N : enfin, il faut comprendre parce que si quelqu'un va l'employer, par exemple, en Grande-Bretagne, et je pense que c'est plutôt en Grande-Bretagne qu'on l'emploie.

E : oui.

N : heu, on ne peut peut-être pas comprendre nous, Français, parce qu'on a une autre expression. Et il faut quand même les apprendre pour comprendre parce que cela peut faire des quiproquos énormes. (Sourires partagés).

Compte tenu que le sens d'une expression ou d'un idiomme ne peut que rarement être inféré de ses composantes, Nicolas constate que les expressions sont l'occasion d'un écart maximum entre la L1 et la L2 et que cet écart est susceptible d'occasionner des impasses dans la communication. Autrement dit, Nicolas a le sentiment d'une distance entre L1 et L2 provoquée par la spécificité des images véhiculées par les expressions et les idiomes en L1 et en L2. Il pose à cet égard la question de leur transférabilité d'une langue à l'autre. En page 5 de l'entretien du 08/10/08, Donald établit aussi un lien entre la notion d'idiomaticité et celle d'images partagées par une communauté linguistique et véhiculées par le langage :

D : non, je ne pourrais pas exprimer, en fait, le mouvement parce que c'est pas comme... cela veut dire que les mots-là c'est plus plutôt idiomatique, c'est-à-dire des images.

E : oui ?

D : alors qu'en français, c'est... comment expliquer ? C'est plutôt abstrait, on commence à traduire une action par un mouvement, alors qu'en français, c'est...

Ici, l'apprenant se réfère à une catégorie d'expressions/idiomes métaphoriques déterminés par des références culturelles propres à un groupe social donné, qui ne permettent pas le transfert de ces items d'une langue à l'autre.

En page 15 de son questionnaire, Sarah tente d'énoncer les caractéristiques distinctives entre expression et idiomme :

E : alors est-ce que tu fais une différence entre « expression » et « proverbe » ?

S : oui !

E : laquelle, si t'essayes de... ?

S : eh ben une expression, une expression ça peut être, enfin, ça peut être des choses qu'on dit tous les jours alors qu'un proverbe, heu, enfin, c'est un **proverbe**, c'est une **expression**.

E : ouais ?

S : mais qui, a un autre sens que..., qui a un autre sens, ben, que qu'elle voudrait qu'elle paraît, on va dire. Je ne sais pas comment dire ça.

E : hum, hum.

S : oui, c'est, oui, un proverbe, oui, c'est une expression, oui, une expression qui, qui veut dire autre chose que, que...

E : d'accord et, heu.

S : pour comprendre autre chose que ce qu'il y a écrit.

E : d'accord, et, heu, les proverbes, c'est quelque chose d'essentiel pour connaître une langue ?

S : non, ce n'est pas, ce n'est pas **essentiel**. C'est bien d'en connaître quelques-uns mais c'est pas essentiel, il y en a plein qui servent à rien, qu'on, qu'on, qu'on se sert généralement pas. Et voilà, mais, mais c'est bien d'en connaître quelques-uns, les plus, les plus souvent employés, enfin, les plus souvent employés (?!), les plus souvent énoncés mais, non, ce n'est pas **essentiel** de les connaître pour moi.

Sarah tend à inclure les idiomes dans les expressions en fonction de leur usage respectif : les expressions font l'objet d'un emploi journalier alors que les proverbes donnent lieu à un emploi plus spécifique en fonction de la métaphore qu'ils véhiculent. Cette disparité dans

l'usage s'expliquerait par le sens figuré ou métaphorique plus prégnant des proverbes dont l'emploi demeure plus spécifique. Les propos de Sarah font écho aux observations de chercheurs tels que Singleton qui qualifie les idiomes de « sémantiquement opaques » (« *semantically opaque* »)²³⁰. Quant au degré de fixité plus ou moins fort qui caractérise les expressions ou proverbes l'apprenant n'y fait pas allusion, car cette donnée est difficilement objectivable, dans le sens où elle s'impose comme une évidence à l'esprit.

En quête d'expression authentique en L2

En page 3 de son entretien du 25/09/08, Nicolas envisage, en l'absence d'immersion, les séries télévisées américaines comme un biais puissant par lequel il est en contact avec une L2 authentique :

N : alors, c'était, alors, heu, des séries américaines.

E : ouais ?

N : *Desperate Housewives*, *Sex and The City*, *Cold Case*, heu, *The Closer*... mais je ne regarde plus maintenant. Il faudrait que je regarde un petit peu.

E : d'accord, t'apprends, t'apprends beaucoup de...

N : des mots, c'était surtout dans *Sex and The City* que j'ai appris beaucoup de mots, beaucoup, beaucoup.

E : pourquoi ? Pourquoi ça t'aide ?

N : parce que c'est un langage très réel. Par exemple, « *shrink* », je l'ai appris aussi là-dedans.

Les séries télévisées apparaissent, dans ces conditions, comme des ersatz des séjours linguistiques, même si leur usage n'inclut pas les compétences d'expression. En page 5 de son questionnaire, à propos de *Desperate Housewives*, Sarah fait écho à ce que dit Nicolas en nuançant l'effet d'immersion des séries télévisées par une amorce de mise en équivalence L1/L2 :

S : oh, c'est bon, on va le mettre en français, c'est pas grave. C'est, c'est bien des fois de, c'est bien de regarder en français aussi, c'est bien de, de, de regarder dans la vraie langue. Ça apprend des expressions, des expressions, ça explique.

En pages 1 et 2 de l'entretien du 09/06/10, Florian fait part d'un idiomme, qu'il assimile incidemment à une expression, tiré de la série des Simpson :

E : et d'où ça te vient, ça, « *sweet home* » ?

F : ça me vient de plusieurs films, par exemple.

E : ouais ?

F : où je vois des, par exemple, sur la porte de la maison « *home, sweet home* ».

E : ouais et ça veut dire quoi, ça ?

F : ça veut dire, il me semble, parce que je n'ai pas, je ne suis pas sûr à 100%.

La douce maison, l'endroit simple où on aime vivre, où on aime rentrer.

E : ouais ?

F : donc heu.

E : et, par exemple, dans plusieurs films, t'as un film en tête ?

F : par exemple j'ai les Simpson, le film en tête.

²³⁰ Singleton, D. (2000a). *Ibid.*, 49.

E : ah, oui, oui, oui !
 F : où, heu, enfin, là c'est, comment dire, c'est une référence à cette phrase pour décrire « *home, sweet home* » la mère de famille, Marge, écrit « *dome, sweet dome* » parce qu'ils sont sous un dôme, donc heu.
 E : d'accord.
 F : en plus, j'ai mis, j'aurais pu mettre ça aussi parce que c'est assez marrant.
 E : donc dans les Simpson tu sais qu'il y a un jeu de mots.
 F : oui, voilà !
 (...)

 F : parce que je trouve que c'est quand même une expression assez sympathique, assez marrante parce qu'il y a deux fois le mot « *home* ».

Florian fut le seul apprenant à faire état d'une production langagière doublement ancrée dans la L2 : la mention d'un idiome accompagné d'un jeu de mots dont il n'est pas l'auteur mais dont il a repéré et mémorisé le contenu sans entrave. Dans ces conditions, l'apprenant a l'impression, d'une part, d'être capable de s'approprier une langue authentique et, d'autre part, de faire preuve d'une capacité de compréhension et d'action sur la L2 qui dépasse la simple dénotation strictement référentielle d'une réalité extralinguistique. Autrement dit, par la reconnaissance du jeu de mots, il a l'impression de s'extirper d'une représentation ordinaire du monde pour y insuffler une dimension plus personnelle et particulière, qui lui procure un plaisir accru en L2. Cette activité métalinguistique, qui amène l'apprenant à se distancier de sa représentation du monde et à mettre en perspective son utilisation du langage en L2, reste cependant un cas rare parmi les sujets. En effet, la remontée de l'idiome et du jeu de mots est ici suscitée par une demande de reformulation de la part de l'enseignant-chercheur. De plus, les idiomes associés à des images spécifiques recèlent souvent un caractère singulier, qui tend à rendre aléatoire leur emploi dans le registre parlé ou écrit en contexte scolaire.

En pages 2 et 3 de l'entretien du 30/09/08, Perrine justifie son emploi du mot *stress* par une référence à une chanson :

E : as-tu le souvenir d'avoir rencontré « *stress* » quelque part, à un moment donné, en classe ou dans ton apprentissage ?
 P : non !
 E : non ?
 P : non ! Je me suis dit que ça existait en anglais puisqu'il y a une chanson qui existe, c'est « *no stress* ». (Sourires).
 E : ouais, c'est qui ça ?
 P : ben, je ne sais pas qui chante ça mais je l'entends souvent à la radio. Et je me suis dit comme il y a « *no stress* » cela doit être de l'anglais.
 E : tu ne connais pas le groupe ?

Les chansons sont perçues comme un réservoir de langue « authentique » en L2 dans lequel l'apprenant pioche pour répondre à des besoins d'expression ou pour choisir des moyens d'expression qui prolongent sa personnalité et sa situation personnelle.

Variétés de langue comme signe d'authenticité

Voici ce qu'exprime Donald en page 2 de son questionnaire lors d'une recherche dans *urbandictionary.com* :

E : d'accord, et est-ce que t'as encore un, un exemple plus... ?

D : il y a aussi « *ain't* » mais ça je l'avais vu il y a **longtemps**.

E : oui !

D : en fait, je crois que c'est le verbe « avoir ». « *I ain't* » (à voix basse). Ouais, c'est le verbe « avoir » plus contraction, je crois, « *ain't* ».

E : oui ?

D : il y avait ça, il y avait, //, heu, il y a tellement de mots !

Nous n'avons malheureusement pas demandé à l'apprenant de fournir une transcription de sa production qui aurait pu révéler des données inattendues. La forme à laquelle Donald fait référence oralement peut correspondre à *am not*, *is not*, *are not*, *has not* ou *have not*. Bien que l'apprenant en ait gardé un souvenir imprécis, cet item recèle un certain attrait : transgression de règles syntaxiques élémentaires (accord sujet/verbe), sémantisme où l'être et l'avoir se confondent. Autrement dit, *ain't* correspond à une transcription d'utilisation de la L2 qui se distancie de la norme et s'appuie sur des règles morphologiques et phonologiques particulières. De plus, *ain't* appartient à une variété orale populaire de l'anglais, perçue par les élèves comme plus « jeune ».

En pages 5 et 6 de l'entretien du 08/01/09, Sarah fait part de son choix délibéré d'une production plus informelle :

S : « *I was yellin'* »

E : là, tu veux dire quoi ?

S : « j'étais en train de crier. »

E : d'accord.

S : j'ai mis, par contre, j'ai pas mis le 'g'.

E : ouais ?

S : normalement il faudrait le mettre mais j'ai **argoté** tout ça.

E : argoté ? Ca veut dire quoi ? (Rires).

S : enfin, j'en ai fait, ben, Madame Judic, elle nous a dit comme quoi par rapport à un mot qui finit par « *ing* » qu'on met « *in'* » avec un apostrophe, ben, enfin, c'était plus familier, quoi. Voilà !

E : donc, là, tu sais que tu utilises un style ?

S : oui !

E : assez informel ?

S : voilà !

E : et c'est délibéré ?

S : ben, (souffle), oui, enfin, oui.

E : en tout cas, t'avais le choix entre...

S : entre « *yelling* » et « *yellin'* » (prononciation difficilement audible).

E : et pourquoi t'as choisi ?

S : je ne sais pas, je trouve que ça fait mieux. (Rires).

Sarah perçoit sa production « *yellin'* » comme en accord avec son âge et la génération à laquelle elle appartient : elle « trouve que ça fait mieux » par rapport à la génération qu'elle

représente. Il s'agit donc, d'une part, d'intégrer une communauté linguistique en L2 qui lui corresponde et, d'autre part, de se sentir davantage libre dans son utilisation de la L2. Le choix en faveur d'un registre familier serait l'indice d'une maîtrise grandissante de la L2 qui lui permet d'entreprendre davantage en L2, indépendamment d'une norme majoritaire.

En page 6 du questionnaire du 14/10/09, Florian évoque l'enjeu linguistique que comporte le savoir et le maniement des registres :

F : « *I gonna feeling* », par exemple, des choses comme ça. Je ne connaissais pas avant et justement le fait de traduire cette chanson m'a appris, m'a permis d'apprendre que justement c'étaient des abréviations pour, qui étaient utilisées dans la langue, enfin, comment dire, la langue familière ou courante.

E : oui, oui.

F : et c'est en général dans les cours d'anglais on apprend surtout le langage soutenu. Et le fait d'apprendre, ben, ce langage courant, familier, ça m'a...

E : qu'est-ce que ça t'apporte ? Qu'est-ce que, excuse-moi. Qu'est-ce que t'as l'impression que ça t'apporte ?

F : ben, ça m'apporte plus de connaissances parce que je pense quand même que quand on a une discussion avec un Anglais moyen...

E : ouais ?

F : qui risque d'être le même dans la vie. On ne va pas forcément côtoyer des personnes de la haute société. En parlant un langage soutenu, il va nous prendre pour des petits blaireaux qui viennent de France qui veulent faire, enfin, qui veulent bien se faire voir. Je pense qu'avoir une discussion normale avec lui, utiliser le même langage que lui peut permettre de mieux s'intégrer.

Comme nous l'avons déjà indiqué au point 4.3, il y va du sentiment d'appartenance ou non de l'apprenant à la communauté linguistique de la L2 et de son image vis-à-vis d'elle. Visiblement, pour l'apprenant, l'enseignement dispensé en classe ne garantit pas cette appartenance.

Ainsi, pour des sujets tels que Sarah, dont le devenir scolaire et professionnel dépend de son usage de la L2, il s'agit de mettre en œuvre cette compétence socio-pragmatique dès que l'occasion se présente. Elle fait part notamment de son usage en L2 des textos en page 7 de son questionnaire :

S : enfin, ouais, c'était pas mal sur MSN, enfin, enfin, **oui**, c'était, c'était intéressant. Il y a des passages, il y a des choses que j'ai, que j'ai appris de ça. Et, en fait...

E : tu peux dire, tu peux me donner deux, trois exemples de textos, par exemple ?

S : heu, par exemple, heu, au lieu de dire « *I love you* », elle nous avait dit « *Love you* » (enregistrement à 18:55) heu, /, après, ça dépend, c'est quelque chose que tout le monde connaît « *Xmas* », X M A S (épelle en anglais), heu (souffle) je ne sais pas, enfin, attendez, « *See you later* » (enregistrement à 19:14, prononce avec un accent américain et décompose *see you later*.)

Cette nouvelle forme d'expression, à l'interface du registre parlé et du registre écrit, constitue un pan grandissant de la réalité de la langue des adolescents en L1 et en L2. Dans quelle mesure l'apprenant, par l'écriture de textos, transfère-t-il des contenus linguistiques de la L1 vers la L2 ? Il nous semble que dans certains cas l'apprenant n'effectue pas de transfert

mais découvre des créations en L2 qu'il importe en L1, du type *LOL* (*laughing out loud* ou *lots of laugh* pour transcrire « mort de rire ») dont l'usage s'est intensifié parmi les adolescents ces dernières années.

L'anglais scolaire : stéréotype ou réalité ?

Pour l'apprenant, la L2 enseignée dans l'institution ne correspond pas à la « vraie langue » et demeure empreinte d'artificialité. Avant d'examiner plus en détail les représentations des sujets, nous pouvons nous demander si l'appareillage pédagogique qui conditionne la transmission de la L2 (manuel, laboratoire de langue, enregistrements, etc.) ou le contenu de ce qui est transmis ou l'association des deux facteurs sont responsables de cette impression d'artificialité.

En page 1 de l'entretien du 25/09/08, Nicolas à propos du type de lexique utilisé dans les manuels de L2 dit :

N : « *tidy up my bedroom.* »

E : d'accord. Et, donc, que veux-tu dire ici?

N : heu ! Ben, « ranger et laver ma chambre. »

E : d'accord pour ce qui est de « *tidy up my bedroom* », comment peux-tu exprimer la même idée autrement ?

N : hum, /, « *clean my bedroom* », enfin, c'est moins joli. Il y a... En fait, je ne sais pas, je n'ai appris que celui-là, en fait. Dans les livres, ils ne l'emploient pas.

Bien que l'observation ne soit pas justifiée (*tidy* ou *tidy up* apparaissent bien dans les manuels de collège), Nicolas souhaite se démarquer des contenus lexicaux transmis par ces manuels comme si ces derniers ne pouvaient proposer qu'un ersatz de L2.

En page 4 de son questionnaire, Sarah met une étiquette sur l'anglais enseigné dans l'institution :

S : parce que l'anglais scolaire c'est pas comme l'anglais qu'on pratique tous les jours, qu'on parle tous les jours, qu'on écrit tous les jours, qu'on entend tous les jours. Ca, c'est sûr. Et l'anglais en plus qui est parlé **là-bas**, qui est parlé dans, dans, dans ce pays-là. Et, que enfin, voilà.

E : donc t'as l'impression d'un...

S : décalage. Moi, je trouve qu'il y a quand même, il y a quand même beaucoup, enfin, quelques différences entre surtout, dans le parlé, je pense, entre l'anglais scolaire et l'anglais, l'anglais, l'anglais, l'anglais, quoi !

L'apprenant se représente une variété d'anglais, l'« anglais scolaire », dont l'insuffisance et la déficience le conduisent à dénigrer son objet d'étude. Sans qu'elle puisse le définir, Sarah ressent un écart entre cet anglais et l'anglais « qui est parlé là-bas ». Ce « là-bas » indique à la fois un éloignement physique/géographique et une terre/un lieu inconnu dont l'accès reste incertain. En page 5 de son questionnaire, nous remarquons que la représentation de Sarah ne s'appuie pas sur une expérience vécue, elle n'a pas encore voyagé dans un pays anglophone et, par conséquent, n'a pas encore eu l'occasion de vérifier cet *a priori* :

E : alors, voilà, est-ce que t'es déjà allée pour dire ça ?

S : non, non, moi c'est des choses qu'on m'a dit. Voilà, comme je viens de vous le dire. Moi, je ne suis jamais partie en Angleterre.

En page 10 de son questionnaire, Nicolas distingue le type d'anglais parlé en cours de celui d'une conversation avec un locuteur natif :

N : pour pouvoir parler, parce qu'en France, on ne peut pas parler, donc heu,

E : ouais.

N : et l'oral, heu, après ça permet de développer.

E : par exemple, en cours tu, tu prends beaucoup la parole. D'accord, ce qui, bon, est comme c'est. Et pour toi, ça c'est quoi ? C'est pas parler ? Ca, c'est... ?

N : c'est parler mais c'est pas, heu, c'est parler, c'est pas une conversation parce qu'une conversation, c'est trois fois plus dur que de... Je sais que j'ai eu une expérience par contre. Une collègue, Madame Chevalier, avait une fille anglaise qui est venue. Pendant deux jours, j'ai parlé anglais. Elle m'a dit que j'avais un très, très bon accent mais c'est vrai que pendant deux jours, c'était rude parce que, /, une conversation, c'est dur à tenir quand elle ne comprenait pas un mot de français et que les mots à force de ne pas les employer, on les oublie. Et tenir une conversation, c'est beaucoup plus dur et ça m'a permis de beaucoup progresser.

Ce propos met en avant plusieurs caractéristiques concernant l'anglais scolaire. D'une part l'apprenant doit se départir d'une expérience d'interaction simulée créée par le phénomène de « double énonciation », par lequel l'apprenant est censé s'adresser à un locuteur natif fictif, alors qu'il s'adresse, en fait, à un enseignant le plus souvent francophone. Le recours éventuel à des approximations ou des calques pour matérialiser son intention de signifier en présence d'un locuteur natif « qui ne comprenait pas un mot de français » n'est donc plus possible pour l'apprenant. D'autre part, « tenir » un rythme de conversation et assurer un débit ne s'apparente pas à une prise de parole en continu en cours ; nous retrouvons cette préoccupation chez la quasi-totalité des apprenants qui se voient dans l'obligation d'adopter la rapidité du débit du locuteur natif. Pour eux, le locuteur natif reste le modèle plus ou moins ouvertement déclaré qui exige d'aller au-delà de la pratique de classe pour acquérir une compétence socio-pragmatique effective. Telle est la teneur des remarques de Sarah et de Perrine respectivement en pages 7 et 6 de leurs questionnaires. On note à cet égard la perception en creux qu'ont les apprenants de l'enseignant par rapport au locuteur natif. En page 7 du questionnaire du 13/11/08, elle compare implicitement ce dernier à des enseignants qu'elle a côtoyés, dont le parler est, à ses yeux, empreint d'artificialité ou de manque d'authenticité :

S : eh ben, ça fait, ça fait, la première fois, ça fait bizarre de parler avec une réelle personne.

En page 5 de son questionnaire, Donald constate aussi que l'anglais appris dans l'institution scolaire aurait tendance à l'induire en erreur dans l'appréhension d'un adverbe tel que *hardly* dont le contenu sémantique ne peut être dérivé de ses composantes : *hard + ly*

D : parce qu'en fait on pense **connaître**, on pense savoir que c'est ça mais en fait, en réalité, c'est pas ça. Parce qu'à partir du moment où on pratique une langue, on voit à peu près ses usages, on se dit que, en rajoutant, par exemple, L Y, à la fin ça pourrait faire ci ou ça sonne bien donc on va le mettre alors que la réalité, c'est pas ça.

Donald s'aperçoit qu'il aurait tendance à suremployer le procédé de formation des adverbes sous l'effet d'un savoir quelque peu systématique ou caricatural. Il doit dans ces conditions entamer une négociation intérieure par rapport à l'écart qu'il pressent entre la représentation qu'il a de son objet d'étude et de ses composantes lexicales et la représentation qu'en a le locuteur natif. En page 6 de son questionnaire, il déplore cet état de fait : « je sens que je n'ai pas la connaissance au fond de moi mais je me dis que c'est bon, enfin. ». L'interlangue, dans ces conditions, est un microsystème régi par la perception de règles et d'exceptions dont la mise en œuvre s'effectue consciemment en passant, parfois, par l'infirmité d'hypothèses.

Représentations de l'impact des séjours linguistiques

La rencontre avec des locuteurs natifs a majoritairement lieu lors de séjours linguistiques qui permettent, comme l'indique MéliSSande en page 7 de son entretien du 28/01/09 « le contact avec une autre langue ». Cette formulation évoque, en dépit du manque de détails, une proximité avec l'objet d'étude et son représentant, le locuteur natif, que rien ne peut remplacer, pas même la télévision : « quand on regardait la télé, ce n'était pas avec eux ». Nous ressentons la sensation d'isolement de MéliSSande en l'absence du locuteur natif.

Dans son questionnaire en pages 8, 9 et 12, Nicolas n'envisage l'acquisition d'expressions qu'au moyen de séjours linguistiques, si possible, prolongés : « les expressions, on les a vraiment quand on va dans le pays ». Nicolas met en avant la nécessité d'immersion en page 12 : « il y a s'immerger dans le pays, donc apprendre les expressions à force de les écouter ». On peut considérer que ces remarques font écho à des stéréotypes, ou bien qu'elles attestent du bon sens de l'apprenant ; l'immersion linguistique, accompagnée d'une véritable interaction où l'affect est impliqué, garantirait *a priori* une mise en contexte et une fréquence répétée d'expressions dans l'environnement linguistique de l'apprenant pour qu'il les acquiert. Dans les représentations de l'apprenant, l'objet d'étude par lui-même et non la relation qu'il entretient avec cet objet d'étude est susceptible d'avoir un impact sur son apprentissage.

Quant à Donald, outre les séjours linguistiques, il reste en contact avec la réalité de la L2 grâce aux stages de sensibilisation professionnelle qu'il effectue pour l'obtention du BTS MUC à l'aéroport de Roissy Charles de Gaulle. En page 2 de son questionnaire, il affirme :

D : ben, le fait d'entendre beaucoup de gens parler en anglais à l'aéroport, donc ça permet aussi d'apprendre puisque c'est répétitif. Donc, heu, voilà !

Dans cet univers restreint, Donald est en contact avec une très grande variété d'anglais ; en page 13 de son questionnaire, voici ce qu'il dit :

D : on nous apprendait l'anglais-français. C'est-à-dire que... on va dire il y a plusieurs anglais il y a, admettons, l'anglais indien, l'anglais suédois, eux, en Suède ils apprennent ça pour ça, un mot pour ça alors qu'en France on utiliserait plutôt ce mot-là pour ça, ce qui fait que même avec l'anglais il y a des moments quand on parle, par exemple, à une autre personne, on a du mal à se comprendre ou on comprend pas trop.

E : d'accord.

D : en fait, il n'y a pas un anglais universel, on va dire.

E : d'accord, donc tu sens que...

D : c'est de la manière, en fait, dont on l'étudie, enfin, les mots utilisés ne sont pas pareils.

E : donc un Suédois ne parle pas le même anglais qu'un Français, par exemple.

D : ouais, enfin, ils pourront...

E : je dis n'im(porte quoi).

D : ils pourront, ils pourront se comprendre mais, heu, c'est qu'il y a des mots forcément qu'eux ils n'utiliseraient pas. Eux, ils utiliseraient d'autres mots alors que, nous, on nous, on nous aurait appris, en fait, d'autres mots avant et ce serait pareil aussi.

L'apprenant a conscience qu'une L2 acquiert une spécificité en fonction de la L1, surtout en phase de production. Nous voyons aussi que Donald n'entretient pas l'illusion d'une *lingua franca*, d'une forme d'espéranto ou *globish*. Il reconnaît implicitement un principe de réalité à manifestations multiples : *English vs Englishes*. Ainsi, en France, « on nous apprendait l'anglais-français » ou bien « un Suédois ne parle pas le même anglais qu'un Français ». Dans son poste à l'aéroport, l'apprenant se voit à l'intersection de ces variétés d'anglais L2 et joue le caméléon (« on s'adapte »). Donald fait part d'observations tout à fait personnelles dans l'usage de différents items lexicaux pour un même référent en fonction de la nationalité du locuteur « *receipt/ticket/bill* » pour l'équivalent de « facture », « *phone box/phone booth* » pour « cabine téléphonique », « *plastic bag/bag* » pour « sac en plastique » et « *post box/(mail) box* » (ici second item incomplet) pour « boîte aux lettres ».

Du point de vue de l'apprenant, ce principe de réalité de la L2 reste cependant indissociable de l'école qui sert de point de référence et de comparaison aux expériences linguistiques à l'extérieur de l'institution. A partir de ce point de référence, l'apprenant observe des différences et se constitue une nomenclature ou un corpus individuel en perpétuelle réactualisation et révision.

Collocations absentes des représentations

Quant aux collocations, elles sont absentes des représentations du principe de réalité de la L2 chez l'apprenant ou bien sont assimilées hâtivement à des expressions, comme en atteste en page 3 l'entretien du 18/12/08 avec Nicolas :

E : d'accord. Et, heu, peux-tu, donc « *I've had* », est-ce que tu connais d'autres verbes qui fonctionnent avec « *problems* » ? « *To have a problem* ».

N : « *to* » heu...

E : est-ce qu'il y a d'autres verbes que, auxquels tu peux avoir recours pour employer « *problem, a problem* » ?
 N : « *to* », déjà, « avoir un problème », heu, même en français j'ai...
 E : t'as du mal (Rires).
 N : même français j'ai du mal.
 E : à trouver d'autres verbes. Ouais.
 N : parce qu'on ne dirait pas ça, enfin, j'ai, je suis, en français, on dirait : je suis en conflit avec...
 E : oui, oui, d'accord.
 N : on emploierait une autre expression.
 E : donc, heu, O.K. et, ici, donc, il y a « *have* », OK, et tu ne sais pas dans ton apprentissage ou dans tes lectures, t'as pas repéré des verbes qui, différents de « *have* », qui fonctionnent avec « *problems* » ?
 N : non, enfin, je me suis... Je ne m'en rappelle plus.

Il s'agit d'une collocation dont le schéma correspond aux types les plus importants de collocations : adjectif + nom, verbe + nom, nom + verbe, adverbe + adjectif, verbe + adverbe et pour laquelle l'entrée dans le dictionnaire des collocations *LTP Dictionary of Selected Collocations* est quasiment la plus fournie (annexe 18). Malgré cet état de fait et le profil de Nicolas dans la discipline, nous voyons qu'il ne fournit aucune réponse, car il n'a pas été sensibilisé au concept des collocations dans son apprentissage de la L2 et que son savoir-faire en L1 ne l'incite pas à avoir recours à ce même concept. Nous observons le même phénomène chez Florian en page 6 de l'entretien du 14/04/10, qui, en dépit du questionnement, ne parvient pas à proposer *have waffles*. Sans une sensibilisation à ce concept, l'apprenant s'appuie donc sur des processus automatiques de production en L1, qui conditionnent sa capacité d'expression en L2 :

E : d'accord et donc t'as employé « *eat waffles* », est-ce qu'il y a d'autres verbes que tu pourrais employer avec « *waffles* » ?
 F : hum, non, je ne pense pas. Enfin, en tout cas je n'en connais pas d'autres. Il ne me semble pas en tout cas.
 E : et si tu réfléchissais, comme ça, à d'autres verbes que tu pourrais employer avec ce nom, cet objet ?
 F : là non je ne vois pas d'autre mot, c'est non, pour moi, c'est « manger des gaufres » il n'y a pas d'autre façon de l'employer, non je ne vois pas d'autres verbes, d'autres expressions qui...
 E : en anglais, bien évidemment.
 F : oui, même, en anglais et non, non, je ne vois pas d'autres verbes qui pourraient me permettre d'exprimer ça. Pour moi, non, c'est « *eat* », il n'y a pas d'autre chose.

Les résultats obtenus lors de l'analyse des données recueillies pour notre DEA (annexe 15) confirment que les collocations ainsi que les colligations, représentent, après l'orthographe, une source de difficulté majeure, dont l'une des causes peut être imputée à l'enseignement reçu.

Les thèmes d'analyse dégagés à partir du questionnement oral révèlent chez les sujets des représentations générales majoritairement marquées par des carences. Ces carences concernent l'institution et les enseignants qui l'incarnent. La salle de classe et les ouvrages

de référence qui l'accompagnent ne suffisent pas, aux yeux de l'apprenant, à mettre en contexte la L2. Les enseignants ne sauraient aussi rivaliser avec des locuteurs natifs qui restent implicitement la référence ultime pour mesurer ses compétences en L2. Ainsi la langue pratiquée en cours par l'enseignant et l'apprenant recèle des spécificités qui ne préparent pas l'apprenant à faire face aux exigences de communication en milieu non guidé. L'apprenant ne serait pas suffisamment armé pour répondre à une forme d'évaluation naturelle, par laquelle il parvient à agir en L2 et à répondre à des besoins d'échanges avec un interlocuteur natif. Dans ces conditions, il recherche les voies d'une autonomie (séries télévisées, lectures, Internet, etc.) où il exerce une activité métalinguistique et métacognitive accrue en l'absence d'un enseignant. Cette activité métalinguistique s'appuie sur une démarche contrastive par rapport au système préalable de la L1 et intervient plus particulièrement au niveau des savoirs explicites. L'apprenant rapproche les savoirs dont il dispose en L1 et ceux dont il dispose en L2 et observe des écarts entre ses savoirs en L1 et en L2, dont les caractéristiques les plus tangibles concernent la prononciation, la graphie, le lien graphie-phonie, le découpage conceptuel de la réalité extralinguistique. Le but de cette activité métalinguistique plus ou moins clairement identifié par l'apprenant est d'acquérir un savoir-faire ou une pratique « sur le bout des doigts » de la L2 qui lui permette de se départir de cette démarche contrastive et d'aborder la L2 comme un système linguistique autonome. L'objet visé est donc l'acquisition d'une L2 authentique, qui exclut le recours au mot à mot et à des calques issus de la L1 ainsi que l'utilisation d'un anglais scolaire caractérisé par un ensemble de contraintes matérielles et langagières telles que la double énonciation. Dans ces conditions, la capacité à contextualiser en production et en compréhension le lexique de la L2 au sein d'unités discursives telles que les phrases pour mener une activité langagière effective représente un indice majeur du savoir-faire auquel les apprenants aspirent. Ils reconnaissent aussi qu'ils n'obtiennent pas les résultats escomptés lorsqu'ils tentent de répondre à ce désir d'autonomisation et qu'apprendre une langue sur « le bout des doigts » par la mise en place de processus automatisés reste une entreprise difficile à réaliser, qui ne peut pas faire l'économie d'un apprentissage en milieu guidé.

7. Représentations spécifiques à partir des entretiens ou autoconfrontations

Le but des entretiens était d'amener les sujets de notre recherche à se confronter à leurs écrits, dépositaires de leurs représentations et issus de leurs stratégies et processus sous-jacents de production. A cet égard, les représentations spécifiques émanant d'une production écrite ont fait apparaître un objet d'analyse hétérogène dont les données multiples ont été difficiles à ordonner et à sérier en raison de l'interdépendance des notions évoquées par les sujets. Comme nous l'avons indiqué au chapitre 5, nous avons été confrontée à la difficulté de dissocier représentations et processus compte tenu de l'appréhension des processus, chez les apprenants, par le biais de leurs représentations. En dépit de ces difficultés méthodologiques récurrentes, le chapitre 7 devait fournir une avancée dans notre exposé et servir à compléter les observations du précédent chapitre sur les représentations générales afférant aux différentes facettes de la relation que l'apprenant entretient avec son objet d'étude (la perception qu'a l'apprenant de lui-même et de son contexte d'étude, les entités constitutives de la L2, le rapport à la mémoire dans l'appropriation de la L2, etc.).

Ce chapitre porte donc sur des représentations ciblées de la L2 issues d'une production écrite dégagée des contraintes habituelles de la norme et de l'évaluation. Compte tenu de cette caractéristique, les productions écrites devaient nous permettre de recueillir auprès des sujets des représentations spécifiques et de disposer d'un support propice à un mouvement introspectif, par lequel les sujets explicitent le produit observable dont ils sont auteurs. Nous avons, à cet égard, maintenu le regroupement des représentations évoquées par thème et non par apprenant : représentations sonores d'items produits à l'écrit, représentations sémantiques susceptibles d'influer sur le choix d'items lexicaux dans l'acte de production. Les commentaires métalinguistiques des apprenants par rapport à leurs écrits devaient aussi nous aider à mieux cerner les conditions de récupération du lexique en interlangue et à aborder respectivement les stratégies et les processus de production en interlangue. En dernier lieu, l'activité métalinguistique de l'autoconfrontation a soulevé une autre problématique que celle de l'accès aux stratégies et aux processus de production. Sous l'effet de nos questions et de notre guidage, l'apprenant fut amené à réviser certains aspects de sa production : les demandes de reformulations et les processus d'autocorrection guidée ont induit chez l'apprenant une forme d'auto-évaluation de sa production initiale.

7.1. Représentations sonores de mots

Ces représentations sont issues de la lecture à voix haute par le sujet d'un segment souligné dans sa production écrite. La demande de lecture par l'enseignant-chercheur devait amener l'apprenant à extérioriser les représentations ou images sonores qu'il rattache à sa production écrite. Cette lecture à voix haute devait ainsi mettre en évidence le rapport graphie-phonie, graphie-phonologie qu'il établit pour l'item souligné en relation à la L1. Sans que nous l'ayons anticipé, cette lecture à voix haute devait aussi, de façon élargie, nous aider à cerner l'impact que la représentation sonore d'un item lexical peut avoir chez l'apprenant dans le recours à une stratégie de production.

Représentations sonores et emprunts lexicaux

En page 6 de l'entretien du 01/04/09, Donald a recours à deux représentations sonores concernant le mot d'emprunt *bowling*. Ces représentations sont-elles concurrentes ?

D : j'ai mis : « *we went to, to the bowling* » (enregistrement à 17:45, prononcé à la française). Je ne sais pas si... à mon avis, c'est le même mot pour dire « *bowling* ».

E : ah, oui, d'accord. (Se déplace pour fermer la porte du bureau). Ouais, alors, tu peux répéter, en fait, tu peux le relire, le mot ?

D : « *we went to the bowling* » (même prononciation).

E : tu prononces ça comment alors ?

D : « *bowling* » (prononcé à la française), « *bowling* » (enregistrement à 18:12, prononcé à l'anglaise).

E : comment ?

D : le mot « *bowling* » (prononcé à la française), moi, je dis « *bowling* ». Je le dis à la française.

E : et à l'anglaise ça serait quoi ?

D : à l'anglaise, ça je ne sais pas du tout, je ne l'ai jamais entendu en anglais, « *bowling* ».

Nous remarquons une légère contradiction dans le propos de Donald : d'une part, il dit qu'il n'a jamais entendu le mot prononcé en L2, et, d'autre part, il fournit, sous l'effet du questionnement, la prononciation attendue en L2 sans avoir eu *a priori* de modèle. L'apprenant dispose, en tous les cas, en potentiel, dans son lexique interne, de la prononciation de [bəʊlɪŋ] à laquelle il n'a pas recours en phase de relecture de sa production en L2. Autrement dit, le retour à la L2 ne s'accompagne pas de la représentation sonore originelle dont est capable l'apprenant. Les expériences vécues à répétition dans le pays de la L1 empêchent-elles l'apprenant de désenclaver et de réviser la prononciation à laquelle il est habitué ? Ou bien l'apprenant éprouve-t-il des difficultés à identifier clairement la situation d'emprunt qui caractérise « *bowling* » en L1 ? Le phénomène d'emprunt reste incertain pour la majorité des apprenants interrogés. En page 1 de l'entretien du 02/10/08, nous nous apercevons que Sarah inclut, dans la catégorie mots transparents, des mots empruntés au français en L2 tels que « *café* » prononcé avec une pointe d'accent anglais :

S : « *at a café* » (tousse), *sorry*, « *at a café* » (enregistrement à 03:00, intonation montante).
 E : d'accord, alors là, qu'est-ce que tu voulais dire ?
 S : hum, « dans un café ». Enfin, j'étais, oui, ben, j'étais dans un café.
 E : d'accord, et, donc qu'est-ce que t'as fait dans ta tête pour utiliser ce mot-là ?
 S : (sourires). Ben, c'est pareil, c'est enfin comme je vous ai déjà dit, ouais, c'est déjà, ouais, c'est pareil, c'est un mot transparent, par exemple il ne faut pas confondre avec « *coffee* » parce que c'est pas la même chose. Heu, ben voilà, c'est comme tout, ça s'apprend. On sait faire la différence après en apprenant les choses, quoi.
 E : et selon toi, quelle est l'origine de, de, de ce mot ou... ?
 S : je pense que c'est un mot, c'est un mot tiré du français.

A la différence de Donald, Sarah parvient à distinguer phonologiquement l'emprunt lexical du terme originel. Cette distinction phonologique est-elle rendue plus aisée lorsqu'il s'agit d'un emprunt de la L1 vers la L2 ? La chose semble peu probable.

Liens graphie-phonie ou phonie-graphie : quel arbitraire ?

En page 5 de l'entretien du 28/01/09, Mélissande fait part de sa représentation du lien graphie-phonie dans le temps comme suit :

M : c'est mécanique, c'est un mot qu'on connaît donc heu...
 E : ouais ?
 M : on a l'habitude de le prononcer de la façon...

Une fois l'image acoustique mémorisée et installée, Mélissande ne s'interroge plus sur la prononciation d'un item devenue « mécanique ». L'adjectif évoque une forme d'automatisme. En page 5 du même entretien, Mélissande considère *white* comme « mécanique » puisque c'est un mot « qu'on a déjà entendu et qu'on répète ». L'apprenant ne peut donc pas opérer de généralisations possibles à partir de la graphie de *white* pour inférer la prononciation d'un item inconnu en appliquant la règle de tension d'une voyelle suivie d'une seule consonne et d'un e muet du type : *line*, *ride*, *note*, *coke*, *tune*, etc. Les seules opérations de conversion orthographe-prononciation auxquelles elle a recours concernent des mots transparents du type *characteristic* inclus dans le sujet de rédaction :

E : oui, t'as l'habitude et quand tu n'as pas l'habitude, qu'est-ce que tu fais ?
 M : ben, je lis comme le mot me semble correct.
 E : par exemple, ici, si tu lis dans la consigne ça, vas-y. Ce mot-là, qu'est-ce que tu dirais ?
 M : « *characteristic* » (enregistrement à 17:45, prononciation recevable).
 E : et là, est-ce que c'est mécanique pour toi, est-ce que... ?
 M : oui.
 E : c'est-à-dire quand tu dis : mécanique, c'est quoi ?
 M : ben, je prononce comme je lis le mot.

Par le terme « mécanique », Mélissande semble indiquer cette fois-ci une correspondance entre la représentation orthographique du mot et sa prononciation qu'elle rapproche, en page 7 de son questionnaire, de l'allemand, sa L3 : « en allemand on l'écrit plutôt comme on le prononce, qu'en anglais... ». Que se passe-t-il quand la représentation sonore n'est pas « mécanique » dans le cas de Mélissande ?

En page 7 de l'entretien du 13/05/09, Mélissande a orthographié le nom de la ville de Brighton qu'elle a eu l'occasion de visiter en voyage scolaire comme suit : « *we are go to brithon* » tout en conservant une prononciation recevable du nom propre. Nous observons plusieurs opérations dans la production de Mélissande : l'inversion de deux consonnes 'h' et 't' et l'élimination du 'g', lettre muette. Se dessine donc, dans le temps, une simplification de l'orthographe initiale, car Brighton est correctement orthographié dans le cahier de voyage de Mélissande 3 ans plus tôt. Ces opérations semblent correspondre à un découpage de la représentation sonore de l'item en deux syllabes : « *bri* » et « *thon* ». Ce découpage en syllabes amène, au premier abord, une perception claire des extrémités du terme mais laisse subsister une zone floue au centre de l'item :

E : donc l'écrire, ouais, heu, pourquoi il y a... tu ne sais pas l'écrire ?

M : ben, le milieu les 'h'.

E : le milieu, les 'h' ?

M : au milieu du mot B R I, ça, c'était sûr.

E : ouais ?

M : mais après je ne savais pas.

E : B R I, ça t'étais sûre ?

M : oui.

E : d'accord.

M : et O N à la fin aussi.

Le propos de Mélissande indique que l'analyse visuelle d'un item lexical ne prend pas en compte toutes les lettres de l'item de façon uniforme : l'œil semble prélever de façon privilégiée certaines lettres au sein de l'item. Nous voyons donc que la visibilité des lettres varie en fonction de leur position dans le mot et qu'en phase de réception quelques lettres seulement sont nécessaires pour assurer la reconnaissance du mot. La récupération ultérieure de l'item en phase de production révèle que le prélèvement sensoriel par la vue de l'objet aboutit, dans un premier temps, à la représentation d'une forme globale plus clairement délimitée à chaque extrémité. Pour pallier ce flou, Mélissande a, *a priori*, recours à des associations de lettres récurrentes qu'elle a repérées telles que 'th'. L'apprenant y a recours en dépit de la disparité entre la réalisation sonore du phonème 'th' par [ðə] (qu'elle énonce) et la représentation sonore qu'elle a de Brighton. Mélissande établit cependant une similitude formelle entre le 'th' qu'elle a repéré au préalable et le 'ght' enfoui en mémoire. Suite aux sollicitations de l'enseignant-chercheur, elle tente de réécrire le nom comme suit « *brihgton* ». L'apprenant se rapproche par étapes de l'orthographe normée mais ne parvient qu'à une reconstitution partielle de celle-ci comme si les opérations de réordonnement des lettres étaient trop nombreuses dans le temps imparti pour que puissent être effectuées toutes les corrections. Mélissande ne dispose pas, par ailleurs, de moyens mnémotechniques du type G H T (prononcé en L1 « j'ai acheté ») pour mémoriser l'enchaînement des lettres de façon assurée. Nous remarquons aussi que la trace écrite au

brouillon révèle une orthographe correcte après un tâtonnement formel (réécriture des lettres 'gh') qui n'est pas validée par l'apprenant dans sa production écrite finalisée. Mélissande ne peut pas valider cette correction, car elle n'a pas objectivé le lien qu'elle établit entre les graphèmes 'th' et 'gh'. Elle ne peut pas, par conséquent, se dégager mentalement de ce lien et effectuer un choix conscient par rapport à l'une de ces deux options. Ce cas de figure indique aussi que l'apprenant s'appuie sur différentes formes de récurrence pour appréhender l'arbitraire du lien graphie-phonie : découpage de l'item lexical en syllabes, repérage d'associations de lettres par tâtonnements.

Lien graphie-phonie : manifestations du filtre phonique de la L1

En pages 2 et 3 de l'entretien du 01/10/08, Mélissande tente d'inférer la graphie du mot *delicious* à partir de son image acoustique en procédant par tâtonnements :

E : d'accord, donc si tu relis ce que t'as essayé de dire. Vas-y.

M : « *deliches* ».

E : d'accord, donc si tu résumes ce que t'as fait, tu peux redire comment tu es arrivée à ça.

M : par rapport à une prononciation que je connaissais, j'ai rassemblé des lettres pour essayer de former... cette prononciation.

E : d'accord et pourquoi, là, t'as l'impression que ce n'est pas ça ?

M : parce qu'au niveau visuel cela fait... cela ressemble plutôt à un mot français qu'à un mot anglais.

E : et c'est quelle partie qui pour toi... ?

M : la fin.

Dans son travail de reconstitution de la forme écrite à partir de sa représentation sonore, l'apprenant se heurte à un obstacle : la retranscription de la syllabe finale non accentuée, composée de la consonne chuitante [ʃ] [dɪ'lɪʃəs]. Hormis la retranscription de la consonne chuitante, par laquelle elle assimile la consonne [ʃ] au son français [ch] présent dans « cheval », « chenille », etc. la difficulté majeure à laquelle Mélissande semble se heurter concerne la retranscription de *iou*s. Elle retranscrit la réduction vocalique au lieu de retranscrire les lettres qui correspondent à cette réduction. Nous observons alors une situation paradoxale où l'apprenant assimile le schwa en L2 au schwa en L1 qui a toujours 'e' comme correspondant graphique. Ce croisement phonie-graphie entre L1 et L2 aboutit paradoxalement à éloigner deux écorces graphiques assez proches en L2 et L1, *delicious* et « délicieux ».

En page 3 de l'entretien du 08/10/08, Donald prononce *classmates* ['kla:ɪs,mets] de la façon suivante :

D : « *classmates* » (enregistrement à 11:07, prononcé 'kla:ɪs,mets).

E : oui ?

D : je ne sais plus si c'est « camarade de classe » ou, ou je ne suis pas sûr que ce soit « camarade de classe », « *classmate* » (même prononciation), je ne suis pas sûr du tout.

E : et si tu regardes, qu'est-ce que tu reconnais dans ce mot-là, alors ?
D : « *class* » et « *mates* » (enregistrement à 11:26, prononcé à nouveau [mets])
E : « *mate* », oui ?

Nous constatons que l'apprenant ne reproduit pas la diphtongue [eɪ]. Le passage de [eɪ] à [e] pourrait alors s'apparenter à une simplification par rapport à la L1, par laquelle l'apprenant ne fournit pas le mouvement articulaire d'ouverture et de fermeture de la bouche nécessaire à la réalisation de la diphtongue mais maintient la bouche dans une position légèrement ouverte. Au-delà de la difficulté d'extérioriser et d'articuler des sons spécifiques à la L2, il semble, en fait, plus probable que Donald ne perçoive pas la diphtongue [eɪ]. Nous avons précédemment évoqué le phénomène de « surdité » qui frapperait l'apprenant et les causes probables qui engendrent ce phénomène : filtre phonique exercé par la L1.

En page 1 de l'entretien du 30/09/08, en phase de reformulation de sa production initiale « *I have organised a barbecue* », Perrine propose l'énoncé suivant :

E : d'accord. Alors, est-ce que tu peux exprimer, comment pourrais-tu exprimer la même idée autrement ?
P : heu, en le disant différemment ?
E : oui, en anglais, oui.
P : « *I, I have, I, invented* » (enregistrement à 03:28).
E : « *invited* » (correction phonétique sur [vaɪ])
P : « *invited* (reprend avec la correction) *my friends, I, for, heu, for a barbecue* ».

Perrine a l'intention de signifier *invited* alors qu'elle émet une production qui s'apparente à *invented*. Lorsque nous tentons de décrire les phénomènes entendus, nous constatons que Perrine opère, au sein de la syllabe accentuée, une modification phonétique de la voyelle qui est articulée [e] au lieu de [aɪ]. Comme dans le cas précédent, cette modification de la voyelle fournit *a priori* une chaîne de phonèmes plus simple à prononcer, d'où est éliminée la voyelle diphtonguée, voyelle complexe dont la réalisation articulaire est caractérisée par un glissement d'un son vocalique à un autre et une ouverture supérieure de la bouche. Il semble aussi que cette simplification phonétique soit engendrée par la L1. En effet, le français, marqué par une absence de diphtongues, a recours à des voyelles dont les séquences articulaires sont moins fluctuantes et changeantes que les voyelles anglaises. Cette simplification articulaire ne saurait, cependant, être assimilée à une « paresse articulaire », car Perrine s'efforce de reproduire, sans grande assurance, les caractéristiques phonétiques de *invited*. Nous remarquons à cet égard que l'apprenant récupère le même nombre de syllabes, le même schéma accentuel, ici la 2^{ème} syllabe accentuée, et le contour consonantique [v-t]. Ces remarques, qui mettent en avant les

éléments stables dans la récupération de l'item, nous incitent à explorer davantage le rôle de la structure syllabique dans la mémorisation du lexique.

Tâtonnements phonologiques

En page 2 de l'entretien du 01/04/09 nous assistons à un tâtonnement phonologique qui révèle les étapes parcourues par l'apprenant pour qu'il puisse récupérer l'image acoustique de ce qu'il a orthographié « *I went to the beach* » :

« D : (enregistrement à 04:58, dit quelque chose qui ressemble à [bəʊ]), « *beach* » (prononcé [bi:tʃ]), « *beach* » (prononcé [bɪʃ]), « *the beach* » [bɪʃ]. J'ai du mal à la prononcer.

E: comment tu le prononces?

D : « *beach* » (prononcé [bi:tʃ]). »

Dans ce cas de figure, le phénomène de familiarité ne joue pas le rôle escompté : la récupération directe de l'image acoustique. En reconstituant l'enchaînement des prononciations tentées, nous obtenons : [bəʊ] [bi:tʃ] [bɪʃ] [bɪʃ] [bi:tʃ]. Nous remarquons à cet égard la disparité des voyelles articulées. La première série de voyelles concernées, [əʊ] et [i:], présente des lieux d'articulation éloignés l'un par rapport à l'autre, du centre vers l'arrière de la bouche pour [əʊ] (annexe 19), puis en avant de la bouche pour [i:]. Quant à [ɪ], elle correspond à un mouvement articulaire de retour vers le centre de la bouche, en retrait par rapport à [i:]. La voyelle [ɪ] constitue une phase intermédiaire dans ce tâtonnement phonologique pour atteindre le lieu d'articulation voulu. Les voyelles apparaissent ainsi être plus malléables que les consonnes au sein de l'unité phonétique complexe que représente la syllabe et s'avèrent être le lieu propice à une recherche articulaire. Nous observons aussi, en anglais L1, cette malléabilité des voyelles dans le phénomène de réduction qui les caractérise lorsqu'elles sont inaccentuées. Or ce rapprochement possible entre L1 et L2 s'appuie sur des phénomènes articulaires très différents. Le tâtonnement phonologique qu'opère Donald au niveau des voyelles semble être motivé par la difficulté de récupérer la consonne affriquée [tʃ] qui est peu fréquente en français. La structure syllabique garantie par le maintien de la consonne labiale à l'initiale [b], représenterait, dans ces conditions, un groupe phonologique, où interagissent voyelles et consonnes dans la mémorisation et la récupération du lexique en L2. L'apprenant s'appuie *a priori* sur la voyelle contiguë pour récupérer la consonne. Nous pouvons, en dernier lieu, nous demander si Donald a suivi ce cheminement en phase de production écrite silencieuse pour orthographier le mot *beach* ou si l'image acoustique de l'item lui est apparue directement dans le langage intérieur qui accompagne toute production écrite, que le sujet en ait conscience ou non. Sa trace écrite

ne révèle pas, à cet endroit-là, de rature particulière. Il est par conséquent difficile de se prononcer.

Les voyelles constitueraient donc le matériau privilégié de la recherche articulatoire chez l'apprenant, notamment lorsqu'il doit récupérer en L2 un item, dont les voyelles et, éventuellement, les consonnes n'existent pas en L1. Dans le cadre d'une autre étude, ces observations pourraient nous inciter à davantage explorer la recherche articulatoire de l'apprenant en L2, qui consiste à se servir des voyelles pour récupérer des consonnes, et à davantage investiguer les caractéristiques respectives de ces catégories de phonèmes pour mieux cerner la façon dont ils interagissent.

7.2. Représentations sémantiques de mots

Mots composés

En premier lieu, les entretiens ont révélé que les représentations du contenu sémantique d'un item peuvent reposer sur un procédé classique de formation de mots tel que la composition et/ou la dérivation. Ce procédé est aisément mis en œuvre par l'apprenant lorsqu'il s'agit de significations littérales par lesquelles le travail de dénomination s'appuie sur une relation unitaire entre le ou les vocable(s) et un élément du monde. A un vocable correspond un élément du monde. Tel est le cas de Mélissande en page 1 de l'entretien du 01/10/08 :

E : non, d'accord. Alors peux-tu lire le second mot souligné dans l'énoncé, à la ligne 1 ?

M : « *swimmingpool* »

E : d'accord, que peux-tu dire de « *swimmingpool* » ? Qu'est-ce que tu reconnais dans « *swimmingpool* » ?

M : c'est, enfin, un mot composé mais, /, c'est deux mots, c'est deux mots... deux significations pour, heu, former un mot.

E : d'accord. Et quand tu parles de signification, c'est ?

M : ben, enfin...

E : qu'est-ce que tu reconnais ?

M : il y a le début du mot « *swim, swim* », c'est « nager », et « *pool* », « la piscine ».

Ici le procédé de construction ou d'assemblage d'un mot par composition et dérivation procure à l'apprenant une sensation de clarté et de régularité dans son appréhension du lexique mais ce cas de figure transparent qui correspond à un mot composé particulier reste rare. En page 1 de l'entretien du 25/09/08, Nicolas décompose *breakfast*, dont la transparence sémantique est moins évidente, comme suit :

E : et, dans le mot « *breakfast* » ?

N : il y a le « jeûne ».

E : donc quelles sont les parties que tu reconnais ?

N : et bien il y a « *break* », et « casser le jeûne », en fait, on casse le jeûne de la nuit.

E : d'accord.

N : en fait, on me l'avait déjà expliqué.

E : qui te l'a expliqué ?
N : ma professeur en 4ème.
E : d'accord et tu t'en es souvenu depuis...
N : depuis la 4ème.
E : d'accord, et est-ce qu'il y a des mots comme ça, d'autres mots pour lequel t'as un souvenir de ce qui le compose et de l'origine du mot ?
N : heu, en fait, je ne sais pas, ça vient tout seul des fois. Enfin, on ne se souvient pas comme ça, sur le coup, mais après quand on me dit, ah oui, on se rappelle d'où ça vient et tout ça.
E : d'accord.

L'apprenant indique que sa représentation du sens conventionnel de *breakfast* s'appuie distinctement sur une juxtaposition de morphèmes autonomes, *break* et *fast*. Nous contrastons maintenant les propos de Nicolas avec ceux de Florian en page 1 de l'entretien du 23/09/09 :

E : d'accord, OK, et dans « *breakfast* », est-ce que tu reconnais des choses dans « *breakfast* » ou pas ?
F : « *break*. »
E : oui ?
F : qu'on peut utiliser comme étant « une pause ».
E : oui ?
F : et « *fast* » (enregistrement à 01:32), « rapide ». « Une petite pause », en fait.
E : ah, d'accord, OK, d'accord.

Florian récupère à partir des mêmes morphèmes autonomes *break* et *fast* des homonymes, dont la juxtaposition propose une étrange cohérence sémantique. Dans le cas de *fast*, on note que l'homonymie est partielle puisque l'apprenant prononce *fast* [fæst] et non [fa:st]. Paradoxalement, l'interprétation conjointe des morphèmes ne donne pas lieu chez Florian à une représentation erronée du contenu sémantique de l'item concerné puisqu'il en connaît le sens, même si les dimensions colligationnelles et collocationnelles de l'item restent à préciser.

En page 5 de l'entretien du 02/10/08, Sarah produit « *do my homeworks* » ; lorsqu'elle est interrogée sur la catégorie du substantif *homework*, elle redirige le propos sur la polysémie du terme :

S : ah, oui, ce que je veux dire c'est que « *homework* », heu, ça peut représenter, enfin, on pourrait aussi l'interpréter de manière à ce que, enfin, ce soit pas forcément les devoirs par rapport à l'école.
E : oui !
S : le travail à la maison, ça peut être, ça peut être, par exemple, le ménage ou quelque chose comme ça.
E : et comment tu sais ça ?
S : je ne me rappelle plus (sourires). Je l'ai appris à l'école, sûrement. Donc, enfin.

L'apprenant a conscience que *homework* ne s'applique pas uniquement à un contexte scolaire, ce qui attesterait, dans un premier temps, d'un savoir assez précis de la L2 qui étonne l'enseignant-chercheur. Or, la représentation de cette polysémie ne coïncide pas

avec les usages recensés. Il semblerait donc que, par un procédé de composition *a posteriori* (*home + work*) en phase d'autoconfrontation, l'apprenant soit amené à attribuer à *homework* un sens particulier proche de *housework* dont la contiguïté sémantique et consonantique avec *homework* est remarquable. Avons-nous, dans ces conditions, affaire à une reconstruction du contenu sémantique de l'item par l'apprenant ou à une confusion entre deux termes contigus ?

Saveur sémantique et va-et-vient L1-L2

En page 6 de l'entretien du 09/06/10, Florian justifie le choix de « *persons* » dans sa production par rapport à « *people* » comme suit :

F : par exemple, ici, à la base, j'avais, j'avais mis « *people* ».

E : ah, oui, oui, oui tout à fait. Et t'as rayé ?

F : et je ne sais pas pourquoi, j'ai rayé, je me dis, non, « *persons* », c'est mieux.

E : est-ce que « *people* » représente un danger potentiel dans l'emploi ou ?

F : non, pas du tout, c'est juste que c'est un mot que je n'apprécie pas forcément, surtout à cause de la connotation qu'il a ici en France.

E : ah, oui !

F : je pense à, aux journaux, les media soit disant. Les paparazzis qui suivent les gens partout, je trouve que c'est quelque chose de désagréable, de malsain. Donc...

E : ouais, les magazines *people*.

F : ce n'est pas un mot qui me plaît forcément.

E : ouais, les magazines *people* comme on dit en français, et t'as une représentation de « *people* » en français qui t'incite pas...

F : qui est mauvaise, malsaine.

E : qui t'incite pas à l'employer en anglais alors que c'est un mot anglais au départ. Et ça c'est un peu délibéré de ta part ? C'est...

F : c'est pas délibéré, enfin, c'est, c'est juste que quand je le vois, je pense automatiquement à ces journaux, je me dis mais... c'est pas le genre de mots que j'ai envie, enfin, je me dis si les gens sont comme moi et ils rattachent tout de suite à ce genre de, de media, ben, il y a quelque chose de malsain, quoi, je n'ai pas envie que les gens fassent la même, la même association que moi.

L'échange avec Florian révèle le va-et-vient incessant entre L1 et L2 par le biais des anglicismes, mots empruntés à la L2 en L1, qui influent sur la représentation du contenu sémantique de l'item en L2. Dans le cas présent, la représentation du contenu sémantique de *people* en L2 est conditionnée par la L1 et tend à nuancer des représentations sémantiques plus anciennes de *people*, comme en atteste la page 2 de l'entretien du 14/04/10, deux mois plus tôt :

E : et pourquoi tu as choisi « *persons* » ?

F : en fait, j'en ai aucune idée, c'est le mot qui m'est venu à l'esprit. Enfin, je ne sais pas c'est peut-être parce que ça ressemble à, un peu, au français. Donc, c'est peut-être pour ça. En fait, non, je l'ai choisi comme ça sûrement au hasard je n'ai pas fait attention en fait, j'ai écrit comme ça. C'est vrai que j'aurais pu choisir « *people* » mais j'ai choisi « *persons* ». En fait, c'est même pas un choix, c'est juste je l'ai écrit sans faire attention.

E : d'accord, en relisant, tu t'aperçois que tu peux dire « *people* », d'accord, et si tu as à choisir maintenant qu'est-ce que tu gardes, tu garderais quoi ?

F : je pense que je choisirais « *people* » parce que c'est un mot qu'on entend plus, plus souvent en général. Après, comme « *persons* » veut dire la même chose, je pense que choisir entre les deux n'a pas vraiment d'importance, les deux signifient la même chose.

Le cas atteste de représentations sémantiques concurrentes pour un même item lexical. Ces représentations influent sur les choix de production de Florian en fonction de l'évocation affective et intellectuelle qui les accompagne : en avril, Florian est disposé à réorienter sa production en faveur de *people* en invoquant le critère de fréquence objective. En juin, il écarte l'item de sa production, non point en fonction d'écueils formels éventuels (nom collectif dépourvu du marqueur 's') comme le suppose l'enseignant-chercheur, mais en fonction de représentations de propriétés physico-culturelles particulières auxquelles l'apprenant associe une « valuation » qui regroupe un ensemble de paramètres subjectifs. Au vu de la valuation qu'associe Florian à *people*, l'item lexical « *persons* » revêt une neutralité et une transparence formelle et sémantique salvatrices pour l'apprenant dans son effort de production.

Dans l'entretien du 01/04/09 en pages 6 et 7 Donald, en décrivant sa pratique du bowling, mentionne l'item *strike* comme suit :

E : et, heu, donc, que peux-tu dire comme ça de ce mot, « *bowling* » (prononcé à l'anglaise) ?
D : je sais que c'est un mot anglais.
E : ouais (sourires).
D : je sais que c'est un mot anglais. Après l'exactitude de la signification, je ne pourrais pas la dire mais pour moi ça me semble être « *bowling* » comme en français.
E : oui, oui, d'accord, et ça correspond au même jeu. OK. Et quelle image as-tu en tête ?
D : « les strike ».
E : quoi ?
D : « les strike ».
E : « des strike », c'est quoi ça ?
D : c'est quand on fait tomber toutes les quilles.
E : d'accord. « *Strike* », est-ce que tu sais comment l'écrire ?
D : S T R I K E.
E : qu'est-ce que ça veut dire, ça ?
D : le mot littéral, enfin, la signification ?
E : oui, en dehors de...
D : le pire, ça veut dire « grève ».
E : oui.
D : « grève. »
E : oui, autre chose ?
D : après ça signifie « faire tomber toutes les quilles au bowling ».
E : d'accord. OK, entendu. Alors, est-ce que t'es allé jouer au bowling en Angleterre par exemple ?
D : non. J'ai jamais visité l'Angleterre.
E : ah, t'es jamais allé là-bas ?
D : pourtant j'ai eu l'occasion à plusieurs reprises mais je me suis toujours promis, si j'allais en Angleterre, c'est pour aller voir un match de foot d'Arsenal.

Nous observons que Donald ne se réfère ici qu'au substantif *strike*. L'expérience vécue de l'apprenant dans le domaine du sport en L1 en dehors de l'école influe sur la représentation du contenu sémantique de *strike*. Cette expérience vécue (qui n'est pas d'ailleurs partagée

par l'enseignant-chercheur) amène un ajout à la représentation du contenu sémantique de *strike*. La définition donnée par Donald, en lien avec le sport, vient en troisième position dans le recensement des acceptions de *strike* en tant que substantif après celles de grève et d'attaque aérienne. Quel rapport entretiennent les acceptions de « grève » et l'activité de bowling entre elles dans la mémoire de l'apprenant ? Les frontières entre homonymie et polysémie restent floues : derrière un même signifiant les relations entre signifiés restent difficiles à caractériser et à catégoriser.

Saveur sémantique et diachronie imaginaire

Nous avons relevé une remarque inattendue de Florian en page 13 de son questionnaire, dans lequel il place les formules familières « *gotta* » et « *gonna* » dans une perspective diachronique :

F : ben, déjà, enfin, je pense quand même qu'il est logique puisque le peuple américain et le peuple anglais ne sont pas forcément les mêmes, il y a eu beaucoup de changements en deux cents ans d'histoire.

E : tout à fait, ouais.

F : notamment la traite négrière.

E : ah, oui ! Ca, c'est encore autre chose.

F : qui, qui a permis, enfin, c'est à partir de là justement que les mots « *gotta* » ou « *gonna* » sont arrivés puisque les noirs américains avaient du mal à le prononcer donc, heu, ils le disaient comme ça et puis, petit à petit, c'est entré dans la langue. Mais, aussi, on se dit qu'en deux cents ans la langue peut changer.

Nous ne savions pas au moment de l'entretien s'il s'agissait d'un fait reconnu ou bien de représentations non fondées de la part de l'apprenant, dont les sources pouvaient être multiples. Il s'est avéré, lors d'un échange avec Florian, onze mois plus tard, en septembre 2010, qu'il avait recueilli cette information en classe de seconde auprès de son enseignante. Bien que l'origine de ce qui est répertorié comme « *African American Vernacular English* » soit controversée, elle séduit l'imaginaire des enseignants et des apprenants et circule parmi eux tel un récit. En effet, l'enseignante concernée a simplement « entendu » cette information pendant son cursus universitaire ; pour Florian cette remarque n'a pas fait l'objet d'un apprentissage formel en cours au moyen d'une trace écrite ou d'une étude de document, mais l'apprenant en a gardé un souvenir très clair, qui lui permet de catégoriser des items familiers de façon signifiante et de donner une profondeur au contenu sémantique de ces items, que l'usage tendrait à amoindrir. Ce cas de figure reste cependant rare.

Imprécision sémantique

Face à ces cas de figure ponctuels, où la représentation des contenus sémantiques est marquée par des pointes de sens sans équivoque sous l'effet de facteurs spécifiques, nous notons l'imprécision sémantique qui accompagne la représentation de certains termes. En

pages 1 et 2 de l'entretien du 08/10/08, Donald fait part de sa représentation du contenu sémantique de *high school* qu'il met en équivalence avec « lycée » :

D : « *I go to the high school.* »

E : oui alors, là, que veux-tu dire?

D : eh ben tous les matins, dans ma vie d'étudiant, eh ben, je vais au lycée parce que avant j'étais à la fac donc maintenant c'est le lycée. Avant de passer la fac, j'étais au lycée.

E : d'accord. Alors, « *high school* » pour toi, qu'est-ce que, qu'est-ce que ça représente ? Où as-tu appris ce mot-là ?

D : j'ai appris ça au lycée mais, bon, on va dire que c'est pas valable pour moi parce que je suis un étudiant, donc je suis dans le supérieur. On aurait dû, enfin, ça aurait été préférable d'utiliser, en fait, peut-être « *college* » or « *university* ». Mais, bon, on n'est pas à l'université ou ni au collège, on est au lycée, en fait, parce qu'il n'y a pas de BTS en Angleterre.

La représentation qu'a Donald du contenu sémantique de *high school* n'est pas de qualité homogène : il amalgame, comme en L1, le lieu ou l'établissement, et l'activité ou le fait d'être scolarisé, qui correspondent à deux phénomènes distincts en L2. Par contre, Donald cerne bien le niveau d'études auquel correspond *high school* dont il décrit l'achèvement du cycle avant une poursuite d'études universitaires comme suit :

E : qu'est-ce qu'il y a derrière le mot pour toi, qu'est-ce que ça recouvre comme réalité que tu peux connaître par rapport au pays ?

D : eh ben, je crois qu'ils ont un diplôme qu'ils passent à la fin de l'année ou il y a une cérémonie qu'ils passent, c'est généralement comme ça dans les pays anglophones, il y a des cérémonies après chaque diplôme ou quoi que ce soit mais sinon rien de plus parce que je ne connais pas exactement les équivalences de première ou de terminale ou quoi que ce soit. Je connais, juste dire « baccalauréat » en anglais.

L'apprenant dispose essentiellement d'un arrière-plan culturel américain pour donner corps à la représentation sémantique de *high school*. La représentation de l'apprenant caractérisée par un fait marquant qui n'existe pas en France, la remise du diplôme pendant une cérémonie, assure la mémoire d'un contenu sémantique. Or, cette représentation reste floue : l'apprenant se sert de références culturelles américaines (type de diplôme concerné : *high school diploma* et la cérémonie qui l'accompagne) pour décrire le système britannique, bien que le terme *high school* s'applique aux systèmes scolaires américain et britannique. Nous assistons donc à un transfert culturel d'un domaine anglophone (américain) vers un autre (britannique). Il semble que Donald ait une représentation sémantique et culturelle amalgamée des deux systèmes d'éducation, comme l'indique la suite du propos :

E : et t'as mentionné « *college* » et « *university* », tu établis une distinction entre ces deux ou... ?

D : en fait, « *college* », c'est plutôt utilisé, /, en Angleterre, je crois, et « *university* » aux Etats-Unis, je crois. Peut-être le contraire, /. Oui, je dirais plutôt « *college* » aux Etats-Unis et « *university* » en Angleterre mais j'ai pas une certitude exacte.

L'apprenant a conscience qu'il existe des pratiques culturelles propres à chaque système dont il ne peut cerner la nature précise, ce qui l'amène à croiser les termes *college* et *university* avec rapidité en dédiant exclusivement un terme à un système d'éducation. En

effet, les termes *university* et *college* n'ont pas fait l'objet chez Donald d'une démarche comparative et contrastive, soutenue éventuellement par une expérience vécue en Angleterre ou aux Etats-Unis, par laquelle l'apprenant pourrait définir le contenu sémantique exact de chacun des termes et leurs points d'intersection.

Nous avons sélectionné le cas de *pub*, concept tangible et emblématique de la culture britannique, mentionné par Florian en page 3 de l'entretien du 14/04/10 :

F : « *I like going to drink in some pub.* »

E : d'accord, alors là c'est, c'est quoi que tu veux dire?

F : en fait, j'essaie de dire que justement quand je suis à cet endroit il y a quelques bars assez sympas qui sont assez conviviaux(aux) et j'aime bien aller boire un café ou prendre un coca-cola ou ce genre de choses donc, ben, c'est ce que j'ai envie de dire : « aller boire quelque chose ».

E : qu'est-ce que tu peux dire de « *pub* » ?

F : hum, ben, en fait c'est, pour moi, c'est le mot qui correspond à « bar », vraiment au mot « bar » français, et ben comme c'est, ce sont vraiment des bars à la base, là on consomme plus d'alcool qu'autre chose, c'est ce que je voulais exprimer c'est vraiment l'endroit, le bar, quoi, pas le petit restaurant ou la petite cafétéria, c'est vraiment le bar.

E : et qu'est-ce que tu vois dans ta tête quand tu emploies le mot « *pub* » ?

F : je vois, en fait, je vois des gens assis sur des chaises hautes, sur un comptoir ou des gens assis à des tables sur une terrasse et je vois le patron qui vient 'vous voulez quoi un coca ceci (cela)?'

E : d'accord, donc, tu vois ça en France ? Tu vois ça où ?

F : je vois ça en France, je pense que c'est la même chose en Angleterre puisque la dernière fois qu'on y avait été avec le lycée justement j'avais vu quelques endroits qui étaient assez similaires, donc, à mon avis, c'est plus ou moins le même principe.

E : et t'es allé dans un pub déjà anglais ou pas ?

F : non.

E : t'es rentré dans un pub, non ?

F : je suis passé devant mais non je ne suis pas rentré.

E : d'accord.

F : je voulais à un moment mais au final je n'y suis pas allé.

Nous constatons le décalage entre le contenu conceptuel que Florian a élaboré du lexème *pub* et la réalité extralinguistique à laquelle cet item renvoie communément en L2. Autrement dit, par le biais de l'emprunt, la représentation que Florian a d'un pub anglais n'est pas en phase avec le vécu des locuteurs natifs de la L2 et relève de plusieurs processus que nous avons décrits au début de notre exposé. D'une part, la perception de l'objet s'appuie sur des perceptions visuelles préexistantes de lieux en France auxquelles l'apprenant fait appel pour atteindre une complétude dans la représentation intérieure de l'objet : bien qu'il en ait aperçu l'extérieur lors d'un voyage scolaire, Florian n'est jamais rentré dans un pub anglais. Ainsi un certain nombre, voire beaucoup, des aspects qui composent l'idée totalisante de *pub* chez Florian n'ont jamais été perçus par le sens de la vue mais correspondent à de pures projections de l'activité conceptuelle. Dans ces conditions, au-delà de la dénomination langagière commune *pub*, l'émergence d'un savoir lexical, adapté à la réalité du pays de la L2, par laquelle il existe une correspondance effective entre la représentation de *pub* qu'a Florian et la représentation qu'en a un locuteur natif reste problématique. L'élaboration de

concepts en L2 est donc le compromis de plusieurs éléments (perceptions nouvelles et préexistantes, aménagement plus ou moins poussé de concepts en L1 et, dans certains cas, amorce de nouveaux concepts en L2). Nous nommerons ce phénomène interconceptualisations.

7.3. Accès à des stratégies de production

« Processus » et « stratégie » relèvent de l'activité conceptuelle de l'esprit, mais nous avons vu précédemment que ces deux termes n'ont pas la même amplitude. Une « stratégie », appartient à un sous-ensemble de processus. Elle recouvre aussi chez l'apprenant un degré de conscience accru, lorsqu'il est confronté à un obstacle langagier, notamment des carences lexicales. Elle correspond donc à la notion de problématique et de problème dont la résolution appartient au seul apprenant pendant sa production écrite pour atteindre un vouloir dire. Quelles furent les stratégies auxquelles ont eu consciemment recours les apprenants pour mettre en œuvre leurs savoirs ? Au point 3.2.5, nous avons vu que chaque partie d'énoncé résulte souvent pour l'apprenant d'un effort d'analyse pour faire aboutir son intention de signifier. En page 4 de l'entretien du 01/04/09, Donald souligne à cet égard les liens problématiques entre savoir et savoir-faire dont il fait l'expérience en évoquant, à propos de l'emploi des formes verbales irrégulières, le manque d'automatismes qui caractérise sa production langagière :

D : hum, parce que quand on écrit en anglais on ne pense pas forcément au passé, en fait, c'est plutôt au présent.

E : forme présent ?

D : ouais, parce que ce n'est pas un automatisme, en fait. Ce n'est pas...

E : oui.

D : comme ce n'est pas de l'anglais qu'on pratique tous les jours donc...

E : ouais ?

D : donc ça ne devient pas un automatisme comme le français.

Cet état de fait entraîne le recours par défaut à des stratégies de production que l'apprenant récuse ouvertement dans ses représentations.

Traduction littérale récusée

La majorité des sujets réfute ouvertement la traduction littérale comme stratégie de production. Tel est le propos de Donald en page 6 de son questionnaire :

D : je ne pourrais pas, pardon, exactement m'en rappeler mais ça m'arrive souvent parce qu'en fait on fait beaucoup de, de traduire en anglais, enfin du français en anglais, on veut traduire littéralement donc, heu, ça fait un petit peu des, des remix bizarres. Donc, parfois, on a le vocabulaire mais on l'utilise mal. Donc, heu...

La traduction littérale est, à ses yeux, un obstacle responsable d'une mauvaise utilisation du lexique, même si Donald y a recours inconsciemment. La remarque de Donald atteste d'un

sentiment de distance entre la L1 et la L2 qui rend le recours à la traduction littérale ou au mot à mot problématique. Elle est aussi l'indicateur d'une déficience générale : l'incapacité chez l'apprenant à conceptualiser les phénomènes, comme le ferait un locuteur natif :

D : dans cette démarche, en fait, on n'a pas l'esprit anglophone, c'est la démarche de... au moment de la création de la phrase, en fait, c'est heu... on ne pense pas, on ne pense pas dans le bon sens, en fait, on pense encore en français alors qu'il faut penser en anglais. Mais, heu, ça, ça devrait être travaillé, en fait, au niveau de...

E : donc, ça, le... avoir l'équivalent, ce que tu dis... tu...

D : en fait, on peut avoir les mots, apprendre du vocabulaire, c'est quelque chose.

E : ouais !

D : on peut l'apprendre, on peut l'apprendre après il faut savoir bien le replacer dans le contexte et, heu, avec une grammaire correcte alors que nous, on, on va dire qu'on n'a pas été préparé à ça.

Donald envisage essentiellement le fait de « penser en anglais » ou d'avoir « l'esprit anglophone » sous forme de prescription « il faut ». Malgré ces stéréotypes prescriptifs, l'apprenant dispose de peu de moyens pour remplir cet objectif. Les seuls éléments évoqués sont contexte et grammaire. Cette déficience générale, dont fait part Donald, serait en partie due au fait que l'apprenant distingue apprentissage du lexique en L2 et capacité progressive à conceptualiser en L2. Implicitement, Donald a le sentiment que l'apprentissage du lexique en L2 s'opère indépendamment de la syntaxe.

Nous avons aussi précédemment fait état de la méfiance qu'éprouve Perrine envers les sites de traduction sur Internet qui opèrent sur le mode « mot à mot ». La représentation extérieure du phénomène de traduction littérale aide l'apprenant à faire au moins trois choses : d'une part, clairement identifier les travers de la démarche, s'appuyer sur un contre-exemple et s'évaluer en creux par rapport à ce qui est proposé par l'outil informatique.

En pages 3 et 4 de l'entretien du 02/10/08, Sarah récuse sa démarche de traduction littérale:

E : O.K. Alors, à la ligne 21, à nouveau, peux-tu lire ce que t'as écrit ?

S : « *do a sport*. » (enregistrement à 10:35).

E : hum, tu voulais dire quoi, là ? Tu veux dire quoi ?

S : que « je veux faire un sport » mais ça ne se dit pas, enfin, je ne sais pas, ça veut rien dire ce que j'ai marqué.

E : comment tu sais ça ? (Sourires).

S : parce que cela veut rien dire (rires partagés). Parce que j'ai essayé de copier sur le français mais, non, ça va pas.

E : alors, qu'est-ce qui ne va pas selon toi, quand tu... ?

S : « *do a sport*. ». Ca fait trois mots, ça va pas ensemble.

Lorsque Sarah définit les opérations qu'elle a effectuées par défaut : « j'ai essayé de copier sur le français », elle indique son recours à des calques ou transferts négatifs. Quand son vouloir dire excède son pouvoir dire dans ses représentations, la traduction littérale correspond donc, chez l'apprenant, à une stratégie par défaut, à propos de laquelle il perçoit les déficiences de son interlangue et les écarts que ces déficiences entraînent entre

sa production et celle du locuteur natif. L'apprenant reconnaît clairement qu'il n'a pas mis en oeuvre « *the idiom principle* ». Sarah exprime toutefois assez maladroitement les critères formels qualitatifs sur lequel se fonde ce principe, associations lexicales particulières, ici *do/play sport*. En phase de reformulation sollicitée par l'enseignant-chercheur, elle parvient à exprimer son intention de signifier :

E : ouais, alors, si tu réagis à ça avec du recul, ça donne quoi ?

S : « *I play sport, maybe* », heu, après j'aurais pu mettre le nom du sport. Ou, j'aurais pu mettre tout simplement : « *I play volleyball* ». Ca aurait été mieux, je pense. (A voix basse : ça veut rien dire du tout, rires).

Elle sort du cadre de référence de la L1 pour aller vers la L2 en effectuant diverses opérations : maintien du champ lexical du sport, maintien de la construction syntaxique (verbe + COD) en exploitant l'amplitude collocationnelle du verbe *play*. Le retrait du déterminant « *a* » semble être motivé par des bribes en mémoire qui créent une impression générale, que Sarah a du mal à rationaliser. Nous constatons donc la contradiction dans laquelle sont pris les apprenants concernant la traduction littérale : bien que ce soit une démarche qu'ils récusent, ils y ont recours par défaut en l'absence d'une activité métalinguistique spontanée.

Transfert et transparence

En quoi les mots transparents facilitent-ils l'opération de transfert, ici positif, dans la production de l'apprenant ? En page 5 de l'entretien du 02/12/08, Perrine matérialise son intention de signifier à l'aide d'un mot transparent :

P : « *dynamique* » (enregistrement à 17:12, prononcé quasiment à la française).

E : d'accord, donc là qu'est-ce que t'as fait dans ta tête ?

P : donc je me suis, j'ai vu ma grand-mère en train de faire plusieurs choses à la fois et je voulais dire qu'elle était très dynamique mais j'étais pas sûre que ça se dise en anglais, en fait, mais pour moi dans ma tête quand je me disais « *she is very dynamique* », ça sonnait bien, donc ça ne doit pas être ça. Enfin, là, le mot, ça ne doit pas être ça en anglais ou alors ça ne doit pas s'écrire comme ça. Mais...

E : et où sont tes hésitations par rapport à l'orthographe ?

P : à la fin.

E : oui ?

P : Q U E.

E : oui, qu'est-ce que tu dirais ?

P : un 'c'.

E : hum, hum.

P : je... non, je ne sais pas vraiment. Enfin, j'hésite.

E : t'hésites ? Et pourquoi t'as choisi, finalement, Q U E et pas C ?

P : parce que je me suis dit, **ça se trouve ça existe pas du tout en anglais même avec un 'c' donc autant le mettre en français** (mis en gras par nos soins) au moins il y aura un sens dans la phrase, même si je sais que c'est pas bien de mettre des mots en français dans les phrases anglais. (Rires partagés). Donc, voilà.

E : et quand tu dis ça tu penses à la personne qui va te lire ou heu... ?

P : oui.

E : parce que si c'est une, un lecteur anglais, est-ce que tu mettrais ça ?

P : non, j'aurais mis avec un 'c', je pense. Ouais. Moi, je pense toujours à la..., moi, je me comprends quand j'écris ça mais, après, je ne sais pas si ça change toute la phrase ou, enfin, si mon correcteur comprend. Si c'est un vrai Anglais, enfin, oui, anglais, anglais.

On peut penser que Perrine s'appuie sur l'alternance de code linguistique (*code-switching*) et se contente ici de garder le français. Lorsqu'elle est interrogée sur sa production, elle fait part, en fait, d'impressions et de représentations contradictoires qui s'affrontent : d'une part, l'apprenant a une image acoustique de l'item qui le rend transférable en L2 (« ça sonnait bien »), et d'autre part, Perrine estime que le signe écrit dans sa globalité n'est pas recevable en L2. Nous assistons, dans ces conditions, à une opération de transfert partiel par laquelle Perrine s'appuie, dans un premier temps, sur une représentation sonore en interlangue et, dans un deuxième temps, sur une prise en compte du destinataire dans son intention de signifier compte tenu du déficit lexical qu'elle ressent en L2. Aux dires de l'apprenant, c'est la prise en compte du destinataire qui motive la façon dont elle orthographie *dynamic* « *dynamique* ». La suite de l'entretien révèle que « *dynamique* » serait une réécriture de *dynamic*, forme issue d'une mémoire diffuse. Nous ne pouvons pas avoir accès au réseau mémoriel auquel peut appartenir « *dynamique* » : visiblement il existe un lien, même distendu, entre « *dynamique* » et *dynamic*. Ce lien est-il alimenté par la présence en mémoire d'items lexicaux terminés par le même suffixe fort *-ic* du type *economic*, *fantastic*, etc. ou d'autres items tels que *music*, *magic*, etc. qui formeraient une résonance ou vibration mémorielle subtile ? Notre demande de reformulation occasionne une sortie de ce réseau mémoriel pour aboutir à un sens dérivé :

E : d'accord, donc tu as mis ce mot-là, pourrais-tu en mettre un autre, toujours en ayant cette image de ta grand-mère, qui s'approche de ce que tu veux dire ou de ce que tu voulais dire ?

P : « *she's curious* » (enregistrement à 19:47, prononcé avec un fort accent français) aussi. « Elle est curieuse de tout ».

E : hum, hum. Donc si tu fais un énoncé, là, si tu reprends la phrase, tu, tu mettrais quoi ?

P : « *she's curious* » (même prononciation), or, heu, ////.

E : « *curious!* »

P : yes !

Quoi qu'il en soit, ce cas de transfert partiel recèle une multitude de facteurs à l'œuvre où des représentations contradictoires sont animées par une mémoire autobiographique fluctuante et diffuse. Le cas de figure évoqué pose aussi la question : lorsque l'apprenant transfère un mot transparent, que transfère-t-il ?

En page 1 de l'entretien du 30/09/08 Perrine fait spontanément état du terme « étymologie » pour expliquer son emploi de « *result* » par rapport à « résultat à l'examen ». Selon Perrine, l'étymologie permettrait donc d'emprunter des passerelles entre le lexique de la L1 et celui de L2 :

P : yes « *result* » (enregistrement à 00:19).

E : d'accord. Alors, que veux-tu dire ici ?

P : « le jour des résultats, /, de l'examen. »
 E : d'accord. Donc, qu'as-tu fait pour employer ce mot ?
 P : heu, j'ai cherché, je ne savais pas comment on disait « résultats ». Donc j'ai cherché à partir de... enfin « *result* », cela ressemblait un petit peu, enfin, je voulais dire « *pass an exam* » au départ, mais c'est « réussir », donc...
 E : donc finalement tu as décidé de...
 P : de le laisser comme ça (sourires).
 E : d'accord, et est-ce que... peux-tu dire autre chose au sujet du mot ?
 P : heu, je pensais, en fait, qu'il y avait un mot qui ressemblait en anglais à peu près, qui avait la même, la même étymologie mais je ne savais plus si c'était « résultat » ou si ça voulait dire autre chose.
 E : d'accord, OK, et comment t'as fait le choix en fait ?
 P : heu par rapport à... parce que dans ma tête je me suis dit, j'ai dit à haute voix et je me suis dit que cela ressemblait à peu près.

Dans le cas présent, l'apprenant s'appuie sur un *cognate* marqué par une ressemblance formelle graphique, et, dans une moindre mesure, une ressemblance sonore en raison d'une étymologie commune aux deux langues. Ce *cognate* qui se situe dans le pôle des vrais amis du type « société »/*society* – « concombre »/*cucumber* – « bicyclette »/*bicycle*, etc. semble justifier la récupération de « *result* ». Cette approche étymologique empirique du lexique en L1 et en L2 fonde la représentation du contenu sémantique de l'item et incite l'apprenant à une prise de risque pour pallier une déficience lexicale (« je ne savais pas comment on disait « résultats » ») de façon apparemment raisonnée. Or, nous observons une tension entre la ressemblance formelle graphique que perçoit l'apprenant et l'incertitude qu'il ressent par rapport au contenu sémantique de l'item concerné. Il semble qu'à la notion de mots transparents l'apprenant associe celle de faux ami. Cette ressemblance formelle invite l'apprenant à la prudence dans l'opération de transfert, non point parce qu'il juge l'item idiomatique ou spécifique à sa langue maternelle (« *language specific* ») mais parce que cette ressemblance peut recouvrir une divergence sémantique du type « crier »/*cry* susceptible de l'induire en erreur. Cette réserve dont témoigne l'apprenant dans l'opération de transfert semble conditionnée en amont par une mise en exergue des faux amis dans l'enseignement de la L2. La réticence de Perrine dans l'opération de transfert est, par ailleurs, perceptible dans le maintien de l'accent aigu.

Nous avons affaire à un cas identique, toujours avec Perrine, en page 3 de l'entretien du 24/03/09 :

P : non, non, c'est, je ne savais même pas si on disait « *specialities* », en anglais si ça se disait, enfin, si ça avait le même sens qu'en français. Et il me semble que je l'avais déjà entendu.

A nouveau l'incertitude porte sur le signifié ou le contenu sémantique du terme dont la transférabilité en L2 semble compromise par la ressemblance formelle. Nous constatons donc que le transfert de la L1 vers la L2 de mots transparents s'apparente à une prise de risque chez l'apprenant en dépit des parentés formelles et sémantiques que ces mots

proposent et de la fréquence bien supérieure des mots transparents par rapport aux faux amis que certains enseignants mettent beaucoup en avant.

Transfert et transgression : cas d'anglicisation

Nous entamerons ce point par l'analyse de cas de figure où l'apprenant incorpore des mots de la L1 à la langue anglaise et non le contraire (qui consiste à introduire des mots anglais en L1). Dans l'entretien du 22/05/09, Perrine produit :

- P : « PIB / hab » (lu « P I B par habitant »). (Rires partagés). En fait, je voulais dire « le salaire ».
E : oui ?
P : et je ne savais pas comment on disait.
E : hum.
P : donc je me suis dit « PIB », ça se trouve, c'est pareil en anglais qu'en français.
E : hum.
P : j'ai mis ça.
E : et qu'est-ce qui t'as fait dire que c'était pareil en anglais et en français ?
P : je ne sais pas, comme c'est, enfin, c'est un indicateur qui est utilisé, enfin, dans tout le monde je me suis dit peut-être que, enfin, c'était à peu près pareil dans tous les pays.
E : ouais ?
P : j'ai tenté.
E : t'as tenté. Ouais, ouais, et à ton avis, ça fonctionne ?
P : non, je ne pense pas. (Sourires).
E : et donc t'as pris le risque ?
P : oui.
E : ce risque-là, tu l'as pris là, est-ce que tu l'aurais pris dans d'autres circonstances ? Ou à l'examen, par exemple, à la fin de l'année ?
P : non, le jour du bac, non, je chercherai ou, enfin, je ferai une autre phrase ou je ne mettrai pas le salaire ni PIB mais, heu, non, parce que...

L'anglicisation qu'effectue Perrine s'accompagne de peu de transformations : l'image acoustique de la L1 reste inchangée en L2, il n'apparaît pas de modification orthographique et le contenu sémantique est transféré *in extenso*. Cette opération de transfert et l'hypothèse qu'émet Perrine sur la proximité entre L1 et L2 sont motivées dans ses représentations en tant qu'élève en sciences économiques et sociales par l'émergence d'une langue économique internationale commune à tous les pays. L'apprenant appliquerait ce phénomène d'uniformisation à sa propre production.

En page 5 de son entretien du 25/09/08, Nicolas justifie sa production de « *changements* » comme suit :

- N : « *changements* ». (enregistrement à 16:05).
E : d'accord. Alors là qu'as-tu fait dans ta tête ici ?
N : alors là, j'ai totalement pensé en français. Parce que je me suis dit parce qu'en anglais on emploie aussi « *changements* » mais je ne savais plus « *changes* » (le prononce en anglais au pluriel). Je ne sais plus si c'est ça ou pas et donc j'ai pensé en français et j'ai...
E : et quand t'as pensé en français, qu'est-ce que t'as fait en gros ?
N : je l'ai **anglicisé**.
E : t'as anglicisé quoi ? (Rires).
N : le mot français « *changements* » (prononcé à l'anglaise).

E : ah ! Tu l'as anglicisé de quelle façon, en fait ?
 N : parce que je me suis dit que les « changements » (prononcé en français), ça existait vraiment en anglais. Je ne me souvenais plus, je crois que c'était ça et, en fait je me suis dit c'est peut-être ça. Donc, je me souvenais que c'était à peu près le même, donc j'ai pris le mot français et je l'ai un peu anglicisé et dans mon souvenir, c'était à peu près ça.
 E : pourtant là sur le papier c'est la même chose que le français. Comment l'as-tu anglicisé alors ?
 N : eh bien avec la prononciation !
 E : d'accord. Alors, quand t'as écrit, qu'est-ce que tu t'es dit ?
 N : « *I like changes* » (prononcé à l'anglaise).
 E : c'est ce que tu t'es dit dans ta tête pour ensuite...
 N : l'écrire.
 E : l'écrire. D'accord. Heu, si tu avais gardé « changements » (prononcé en français) dans ta tête.
 N : ça n'aurait pas marché ! (Rires) « *I like changes* » (prononcé à la française avec une intonation montante marquée). Non, ça va pas !

Nicolas verbalise ici les différentes étapes d'une négociation intérieure et nomme sans détour la stratégie utilisée, l'anglicisation. Cette opération d'anglicisation est motivée par une hypothèse transitoire, la non-validation de *changes* comme production recevable en L2. Il est possible que l'apprenant éprouve une incertitude quant à la catégorie grammaticale de *changes* dont les marques morpho-syntaxiques peuvent aussi correspondre à un verbe. Face à cette incertitude, Nicolas effectue un choix en faveur d'un item où apparaît une marque phonologique souvent associée à un nom, le suffixe *-ment* en français comme en anglais. S'agit-il d'un simple transfert de la L1 vers la L2, comme il le dit, ou bien s'agit-il d'un procédé de dérivation amorcé en L2 et calqué sur la morphologie d'items lexicaux que Nicolas connaît du type *management, development* ? Il pourrait donc y avoir un cumul d'opérations : procédé de dérivation en interlangue suivi d'un transfert. Nous voyons au même moment que la phonologie joue un rôle primordial dans l'opération de transfert. Bien que Nicolas ne se dise pas très auditif en page 3 du même entretien, la représentation sonore intérieure de « *changes* » l'autorise à transférer l'item en phase de production. Une langue étrangère, c'est d'abord des sons étrangers, même singés.

En page 2 de l'entretien du 30/09/08 avec Perrine, nous assistons à ce qui semble être une opération d'anglicisation similaire :

P : « *a cake for this event.* » (enregistrement à 04:30, prononcé à l'anglaise).
 E : d'accord. Alors, là, que veux-tu dire ?
 P : heu, qu'une de mes amies avait acheté un gâteau pour cet événement.
 E : d'accord. Quels sont tes... Qu'est-ce que t'as fait, qu'as-tu fait dans ta tête quand t'as écrit, donc, ce que j'ai souligné ?
 P : je me suis représenté le gâteau à la fraise, qu'on a mangé tous ensemble, à la fin du repas.
 E : d'accord, et, donc, t'as la représentation du gâteau.
 P : yes.
 E : OK, et ensuite pour exprimer ce qui suit, qu'est-ce que t'as fait ?
 P : heu, je me suis dit, enfin, je voulais dire pour le gâteau « en dessert ».
 E : ouais.

P : et sur le coup je ne me suis plus souvenue comment on disait « dessert ». Donc j'ai dit « pour cet événement-là », « pour les résultats du bac ».

E : ah, d'accord, d'accord. Et dans le dernier mot que j'ai souligné, qu'est-ce que, qu'est-ce que t'as fait dans ta tête pour, donc, écrire... ?

P : je ne savais plus comment on disait « événement »

E : oui ?

P : et, et j'ai dit « *evenment* » (enregistrement à 06:02, prononcé à l'anglaise) parce que je pensais que cela se disait en anglais mais j'étais pas sûre.

E : ouais.

P : et je crois qu'il y a 'n' suivi du 'm' mais je ne savais plus s'il y avait le 'e' au milieu ou pas.

E : ouais ?

P : donc j'ai dit que... j'ai mis sans 'e', en fait.

E : d'accord. Et est-ce que... as-tu le souvenir d'avoir vu le mot quelque part ou ?

P : oui, je crois, mais je ne suis pas sûre l'année dernière en anglais.

E : oui ?

F : la prof, elle disait « *evenment* » (enregistrement à 06:36, prononcé à l'anglaise, un accent tonique sur le début du mot) (rires) à peu près ça.

E : d'accord.

P : mais je ne suis pas sûre du tout.

E : ouais, t'es pas sûre de l'avoir vu dans ce contexte.

P : ouais.

Nous voyons ici que « *evenment* » est issu d'une tentative de reformulation en L1 pour combler une déficience lexicale en L2 et que Perrine s'appuie sur la L1 pour produire « *evenment* ». L'opération de transfert est toutefois accompagnée d'une modification orthographique, élision de la voyelle 'e'. En quoi cette modification orthographique facilite-t-elle l'opération de transfert ? Tout d'abord, l'élision du 'e' intercalé en français rapprocherait formellement l'item produit d'autres items tels que *government*, *development*, *establishment*, etc., pour lesquels l'enchaînement de consonnes représente une spécificité de la L2. Perrine tente donc d'incorporer une spécificité orthographique de la L2 à son opération de transfert. Quant à la prononciation anglicisée de l'item, celle-ci fluctue : positionnement variable de l'accent tonique et nombre indéterminé de syllabes (4 ou 3) qui se précise cependant à mesure que l'item est répété ; à la fin de l'échange, Perrine prononce sa production avec 3 syllabes peut-être par rapport au français qui en compte aussi trois. Il est à noter que l'apprenant fait appel à une forme de mémoire associée à l'enseignant : « oui, je crois, mais je ne suis pas sûre l'année dernière en anglais la prof, elle disait « *evenment* (...) à peu près ça. ». La reconstruction du propos de l'enseignante est visiblement fondée sur une perception erronée et/ou une incompréhension de ce qu'elle disait ou un souvenir retouché par la mémoire.

Nous avons constaté la récurrence de ce type de production chez des apprenants de tout niveau y compris des étudiants en BTS tels que Donald (annexe 13.A). Ces productions récurrentes correspondent-elles aux mêmes opérations psycholinguistiques ? Il semble qu'il y ait des différences ancrées dans les représentations ou images intérieures individuelles, mais ces représentations ne modifient pas en profondeur l'activité cognitive des apprenants issus d'un même système préalable.

Cas d'anglicisation inversé

En page 1 de l'entretien du 30/09/08 Perrine émet la production suivante « *I have organised a barbecue* » dont elle dit :

- P : je ne savais pas si cela se disait en anglais, en fait. (Sourires) donc je l'ai mis en français.
E : et, dans ta tête quand tu as pensé à ce mot-là, comment tu le prononces, comment tu l'as prononcé ?
P : « *a barbecue* » (enregistrement à 04:04, prononcé à l'anglaise).
E : d'accord.
P : (rires) je ne savais pas si ça se disait comme ça en anglais, en fait.

L'apprenant ne sait pas, en phase de production, que *barbecue* est un mot d'emprunt à la L2. De son point de vue, il incorpore donc à la L2 un mot étranger issu de la L1. Nous remarquons qu'au fur et à mesure Perrine se rend compte dans l'entretien qu'il s'agit d'un anglicisme, sa prononciation de *barbecue* fluctue légèrement pour se rapprocher de [ˈbaː(r)bɪ,kjuː] sans toutefois y parvenir. L'entretien montre que les mots d'emprunt tels que *barbecue* sont fondus au lexique de la L1. En fait, ils donnent rarement lieu à un apprentissage formel en L1 mais présentent une saveur et un statut particulier plus ou moins conscient dans le lexique de l'apprenant en L1. Est-ce ce statut particulier qui amène l'apprenant à sélectionner intuitivement un verbe qui appartient à l'amplitude collocationnelle de *barbecue* en L2 au côté de *there's a barbecue*, *have a barbecue* ?

Stratégies de production littérale par paliers de conscience

Nicolas, en pages 2 et 3 de l'entretien du 25/09/08, émet « *in serenity* » avec l'intention de signifier « en paix » qu'il justifie comme suit :

- N : « *in serenity*. »
E : que veux-tu dire ici ?
N : « en paix. »
E : d'accord et comment peux-tu exprimer la même idée autrement ?
N : heu, oui, heu « *in peace* » mais, heu, en fait, je voulais expliquer que, vu que c'est la nuit on n'entend plus rien et que c'était agréable de travailler dans un endroit très calme. On n'entend plus les bruits de la ville et je trouvais ça apaisant.
E : d'accord, donc, qu'est-ce que t'as fait dans ta tête quand tu as employé cette expression ?
N : j'ai pensé en français, là.
E : ouais.
N : ouais, parce que je ne trouvais pas l'expression en anglais.

La suite de l'entretien révèle, en fait, que Nicolas a les moyens de produire *in peace* qui correspondrait effectivement à son intention de signifier. Nous sommes confrontée à une situation paradoxale où, malgré la stratégie affichée « penser en français » et les moyens lexicaux dont l'apprenant dispose, celui-ci ne parvient pas à une production acceptable en L2. En effet, penser en français aurait dû conduire Nicolas à directement produire *in peace* et non « *in serenity* » pour lequel il n'existe pas de traduction littérale en français du type « en

sérénité ». La stratégie déclarée s'avère donc plus complexe que celle dont fait part Nicolas et s'appuie sur des représentations intérieures que l'apprenant n'a pas clairement objectivées. Nous constatons alors des tensions d'ordre psycholinguistique face à des choix que l'apprenant doit effectuer :

E : et, as-tu pensé à « *in peace* » en même temps ?

N : oui, je me suis dit que « *serenity* », c'était plus... en français, c'était le mot qui me convenait le plus.

E : d'accord, et quand tu as employé, donc, ce mot, quelle était ton impression ? C'est-à-dire est-ce que tu sentais que c'était plus français que...

N : je sentais que c'était très français.

E : ouais, mais, quand même, qu'est-ce que t'as fait alors ?

N : ben, je l'ai mis parce que ça définissait quand même mon, mon, mon état.

E : d'accord, donc t'as pas hésité à préférer un mot qui était plus proche...

N : du français que...

E : oui. Et la raison pour laquelle t'as fait ça, c'est ?

N : bien, parce qu'en fait, je ne connaissais pas, enfin, je ne connaissais pas l'expression. Donc ce soir, je vais chercher dans un dictionnaire.

E : ouais ?

N : comment et après je le saurai.

Nicolas invoque, dans un premier temps, la description précise d'un état intérieur qu'il souhaite privilégier sur l'usage conventionnel de la L2 mais la justification de son choix reste incomplète et peu convaincante. Lorsqu'il met en équivalence « en paix » et *in peace* dont il rejette la recevabilité et, donc la transférabilité, en L2 peut-être estime-t-il que cette mise en équivalence ne correspond pas à la production d'une expression figée et, *a fortiori* idiomatique, mais à une démarche de traduction mot à mot. Ce choix résulterait donc d'un sentiment de distance entre L1 et L2. Si tel est le cas, nous avons affaire à un cas typique de la psycho-typologie mise en avant par Kellerman où la transférabilité de formes de la L1 vers la L2 passe par l'évaluation de l'apprenant du caractère idiomatique ou spécifique d'une unité lexicale par rapport à la L1. En rappel, s'il juge l'item idiomatique ou spécifique à sa langue maternelle (« *language specific* »), il ne transfère pas l'item. Par contre, s'il juge que l'item est neutre (« *language neutral* »), il a tendance à le transférer. Nous voyons cependant que Nicolas ne déploie pas de stratégie d'évitement en renonçant au transfert, il maintient l'opération de transfert en substituant le terme *peace* par *serenity*. Par cette substitution, il juge que sa production se distancie de la L1, ce qui l'autorise à transférer *in peace*. La production « *in serenity* » en interlangue représenterait un compromis pour obtenir cet effet de neutralité mentionné par Kellerman dans le transfert de la L1 vers la L2. Il nous semble que ce cas de figure apporte des réponses aux questions précédemment posées en 3.2.1 concernant la notion de transférabilité et les stratégies conscientes qui peuvent l'accompagner.

Ce cas de figure révèle plusieurs choses : le fait de penser en L1 ou en L2 ne doit pas être confondu avec le fait de penser à la L1 ou à la L2. Nous voyons ici que Nicolas pense, à la

fois, en L1 et à la L2. Le fait de penser en L1 à la L2 est déterminé par la notion de transférabilité de la L1 vers la L2, cette notion étant elle-même marquée par des phases d'éloignement et de rapprochement de la L1.

En page 6 de l'entretien du 18/12/08, Nicolas fournit la même réponse à la question sur les stratégies de production auxquelles il a eu recours :

N : « *I take positive points of...* »

E : « *each home* », alors.

N : « *each home*. »

E : qu'est-ce que, qu'est-ce que tu veux dire ?

N : alors, là, j'ai **complètement** pensé en français.

E : ouais ?

N : j'ai pris, ça veut dire : « j'ai pris les points positifs de chacun, de chacune des maisons ».

E : d'accord. Et pourquoi t'as pensé en français parce que apparemment tu me dis que tu sais que t'avais conscience de penser en français ?

N : oui, mais je sais pas parce qu'en fait je sais qu'il y a des équivalents mais je ne les connais pas forcément donc je...

E : donc là ?

N : donc dans l'attente de les connaître, j'utilise, heu...

E : dans l'attente de les connaître ? (Rires). D'accord, donc là, tu as utilisé, heu...

N : le français.

Nicolas signale à nouveau le fait de penser consciemment en français pour répondre à son besoin d'expression compte tenu de son incapacité à mettre en œuvre « *the idiom principle* » en L2. L'apprenant reconnaît dans ces conditions qu'il ne peut pas penser à des expressions en L2 qu'il pourrait rapprocher de la L1. Par défaut, en page 7, il se voit dans l'obligation de traduire des expressions françaises qui donnent lieu à de « mauvaises expressions » ou des expressions que l'on n'aurait pas utilisées en L2. Nicolas effectue une auto-évaluation informelle par laquelle il a conscience que sa stratégie de production est vaine et présente un écart avec celle de locuteurs natifs. Nous remarquons cependant, comme précédemment, que la production de Nicolas ne correspond pas à une traduction mot à mot de l'expression attendue en français « j'en tire des points positifs » ou bien « j'en tire des avantages ». A nouveau, l'interlangue de Nicolas représente un compromis par la mise en œuvre simultanée de collocations en L1 et en L2 : en L1, on parle volontiers de « point positif » dans un énoncé du type « c'est un point positif » par comparaison à l'anglais où l'on parle de *strong/good point* et en L2 on dit volontiers : *I take your point* que Nicolas a dû entendre ou lire. Dans le cas de *I take your point* cependant, cette collocation devient expression avec le sens particulier d'exprimer une prise en compte de l'opinion d'autrui, qui ne correspond pas à l'intention de signifier de Nicolas qui utilise « *point* » dans le sens d'« aspect », « caractéristique ». En dépit de la stratégie à laquelle Nicolas dit avoir consciemment recours, penser en français et traduire en L2, on voit que l'apprenant essaie de temporiser cette stratégie par défaut en utilisant des ressources linguistiques en L2 dont l'assimilation n'est pas achevée. En dernier lieu, nous remarquons que Nicolas traduit en L1,

de façon quasi mot à mot, ce qu'il a formulé dans son interlangue. La production de Nicolas en L1 est donc implicitement marquée de l'empreinte de son interlangue. Nous voyons que l'interaction entre L1/L2/interlangue n'est pas uniquement d'ordre unidirectionnel ou bidirectionnel mais multidirectionnelle et asymétrique et que les frontières entre L1/L2/interlangue fluctuent insensiblement sous l'effet de circonstances psycholinguistiques diverses. L'apprenant prend visiblement en compte son interlocuteur ou le destinataire du message. En fin d'échange, Nicolas déclare avoir recours à l'écrit à une stratégie de communication par laquelle il communique du sens en fonction de la connaissance et de la représentation qu'il a de son interlocuteur francophone :

E : ouais ? Et, est-ce que, par exemple, t'aurais écrit ça, sachant que la personne ne parlait pas du tout français ?

N : heu, non.

E : (rires). Heu, et, quand tu dis non, pourquoi ?

N : parce que, là, je savais que c'était vous, donc, heu.

E : ouais, ouais, (rires), et quand tu dis c'est moi, alors, ça peut être un autre enseignant, ce n'est pas la question.

N : parce que vous connaissez les expressions françaises.

E : ouais, voilà, et donc je suis plus à même de déchiffrer...

N : oui !

E : ou de comprendre d'emblée ce que t'as...

N : ce que j'ai voulu dire.

E : ce que t'as mis. D'accord. Alors que si c'est un interlocuteur, heu, carrément, heu, anglais, là, il y a... le champ est plus restreint.

N : oui !

Aux dires de Nicolas, sa production se situe sur un plan inter-personnel, qui influe sur les négociations et opérations intérieures auxquelles il a recours pour mettre en œuvre son savoir. L'apprenant, dans ces conditions, peut « se laisser aller » à des rapprochements L2/L1 plus fréquents dans l'espoir que sa production soit comprise.

Créations lexicales : mots composés réinventés ou inventés parfois en lien avec la L1

En page 4 de l'entretien du 02/10/08 Sarah propose « *team mind* » en guise de *team spirit*, lorsqu'elle est interrogée sur des associations d'idées éventuelles avec le sport :

E : oui, des mots que tu associes spontanément à « *sport* », qui te passent par l'esprit.

S : « *short* » (sourires).

E : « *shorts* », d'accord. Quoi d'autre ?

S : « *tee shirt* », heu, « *ball* », heu, « *run* », heu, des mots, comme ça, que j'associe au sport ?

E : oui, oui que tu associes spontanément au sport, en anglais.

S : heu, (souffle), comment on dit « se dépenser », /, (rires), heu, « *enjoy* ».

E : « *enjoy*. »

S : « *have fun*, heu, *be with*, /, *with our friends*, heu, *team mind*. »

E : « *team* ? »

S : « *team* ! »

E : O.K. D'accord.

D'une part, Sarah semble effectuer une traduction terme à terme *team* = « équipe » et *mind* = « esprit » et, d'autre part, elle travaille sur la relation de repérage, de localisation d'un nom par rapport à l'autre, la portée sémantique du deuxième nom (« *mind* ») étant restreinte par le premier nom (« *team* »). Dans ces conditions, l'apprenant fait preuve de créativité linguistique dans la première phase. Plusieurs hypothèses peuvent rendre compte de sa production : Sarah ne connaissait pas *spirit* ou, si elle connaissait l'item, elle n'a pas pu le récupérer en raison de la représentation sémantique particulière qu'elle en avait ou bien *mind* est marqué d'une plus grande fréquence dans le lexique interne de l'apprenant compte tenu de l'apprentissage assez récurrent d'expressions du type *to my mind* dans des exercices de rédaction. Il s'agit en tout cas d'une création hybride typique de l'interlangue qui, en fonction des hypothèses retenues, laisse entrevoir l'absence de choix ou le choix relatif dont dispose l'apprenant dans son désir d'expression.

En page 3 de l'entretien du 08/01/09, trois mois plus tard, Sarah produit un nouveau mot composé, « *a card player* » :

S : « *a card player*. »

E : alors, là, c'est, c'est quoi, ça, pour toi ?

S : ben, c'est « qu'il jouait souvent aux cartes ». Donc voilà.

(...)

E : d'accord, quelle image as-tu ?

S : par rapport à ça ?

E : ouais !

S : par rapport à ce que j'en pense ou par rapport... ?

E : non, non à, je veux dire, à l'image qui sous-tend, qui est derrière ce mot-là. Quelle image tu vois ?

S : ben, quelqu'un qui, ouais, quelqu'un qui, qui joue frénétiquement.

E : d'accord, O.K., et, heu, donc, heu, « *card player* » je veux dire c'est un mot que t'as rencontré où aussi ?

S : ben, « *player* », je connaissais, « *card* », je connaissais, donc j'ai collé « *card player* ».

E : d'accord.

S : voilà, enfin, **non mais, je ne sais pas**, enfin, c'est, ça fait, enfin, je ne sais pas, tout ça, enfin, c'est des mots que j'apprends au fur et au mesure du temps et que ça reste dans ma **petite tête** et voilà, après j'en fais, enfin, voilà, je les utilise, quand je m'en rappelle à peu près, ou à peu près donc je les utilise.

Sarah ressent le besoin de confectionner, à partir d'items connus, un nom composé accompagné d'une dérivation. Quels facteurs psycholinguistiques motivent la création de ce nom composé ? Les arguments mis en avant par Sarah, celui d'une volonté de réemploi et d'une mémoire imprécise de l'item, ne répondent pas véritablement à cette question. Son choix nous semble sous-tendu par des facteurs plus profonds : jouer aux cartes fait partie intégrante de la personnalité de son père. Autrement dit, la fréquence de cette activité caractérise le personnage et, pour faire référence à cette caractéristique, Sarah a recours à un nom dont l'autonomie notionnelle circonscrit à ses yeux la personnalité de son père à la différence d'un verbe qui, dans un processus de cognition ordinaire, décrit plutôt les relations

des êtres aux choses. Nous voyons donc ici qu'une création linguistique, fruit d'une démarche linguistique consciente, est sous-tendue par des motifs intérieurs profonds que l'apprenant ne s'explique pas forcément.

Approximation sémantique

En page 2 de l'entretien du 14/04/10 Florian a l'intention de signifier « faire des bonhommes de neige » :

F : « *sometimes we made some persons with snow.* » Heu, ben, alors en fait là ce que je voulais dire, c'est, c'est on faisait, en fait, des bonhommes de neige mais ben là j'aurais pu faire comme dans la première phrase dire ce que je voulais exprimer mais je ne savais pas du tout comment exprimer le mot « bonhomme... »

E : ah, d'accord !

F : de neige », donc, ben, je me suis dit comme je n'avais aucune idée de la façon dont je pourrais l'écrire autant prendre une version recevable et l'écrire « nous fabriquons des personnes avec de la neige. »

D'une part, l'apprenant n'a pas recours à un procédé de composition mais à une périphrase en dépit de la présence en L1 d'emprunts lexicaux du type *snowboard* et, dans une moindre mesure, *snowboarding*, ce qui atteste de l'absence de réseau entre *snowboard* et *snow* dans le lexique interne de l'apprenant. Cette absence de réseau peut surprendre compte tenu du fait que Florian fréquente des stations de ski. L'évolution au sein d'une même réalité extralinguistique ne suffit, sans doute, pas à créer des associations qui sous-tendent des réseaux lexicaux. A cette raison, on peut aussi penser que *snowboard* a été appris, sans que soit analysé le procédé de composition ; Florian ne pourrait pas alors faire la même analyse de composition que réclamerait *snowman*. D'autre part, l'apprenant a recours à une approximation sémantique pour parvenir à son intention de signifier « bonhomme de neige » en employant l'hyperonyme « *persons* ». Il ne s'autoriserait pas à mettre en équivalence *man* et « bonhomme » en dépit de la mise en correspondance automatisée *man* et « homme ». Le fait que Florian ne mette pas en équivalence « bonhomme » et *man* peut s'expliquer par la représentation sémantique que l'apprenant associe d'emblée à « homme », celle d'un être humain de sexe masculin. Cette représentation excluerait, dans ces conditions, la représentation imagée du bonhomme de neige, être a-sexué. De façon plus simple, on peut aussi envisager que Florian ne met pas en équivalence « bonhomme » et *man* en raison du niveau de langue qui sépare « bonhomme » et « homme ». Cette seconde hypothèse nous semble toutefois moins probable car, confronté à la nécessité de surmonter une déficience lexicale, l'apprenant tend à transgresser ce critère pour faire aboutir une intention de signifier.

Structure résultative aménagée

En page 3 de l'entretien du 08/10/08 Donald produit « *the car driving me lazy* » pour exprimer le fait que « la voiture le rend paresseux » :

D : j'ai mis « *the car driving me lazy* ».

E : alors, ça, c'est, qu'est-ce que t'as fait, là, dans ta tête pour écrire ici ce...

D : en fait, je ne trouvais plus le nom, le verbe « rendre », en fait, en anglais, donc je me rappelle d'une chanson en anglais. C'est Sean Kingston qui disait « *the girl driving me crazy* ».

Je crois que ça veut dire que « cette fille me rend fou ».

E : tu peux répéter le nom du chanteur là ?

D : Sean Kingston.

E : Sean Kingston. D'accord.

D : le titre de la chanson, c'est *Beautiful Girl*. Comme je savais à peu près ce que ça voulait dire, enfin, j'en ai **déduit** que ça voulait dire ça donc j'ai mis ça comme ça. C'était une sorte de simplification.

E : et quand tu dis : j'ai mis ça comme ça, t'as fait quoi, en fait ?

D : parce que c'est au feeling parce que je suis pas sûr et certain. Donc c'est soit ça passe ou ça casse. Il vaut mieux mettre quelque chose que rien du tout.

E : d'accord, là pour toi, ça passe, ça casse ?

D : je ne sais pas du tout. J'ai envie de le dire. (Rires partagés).

Nous observons le sentiment d'insécurité avec lequel Donald met en œuvre son interlangue. Il fait appel dans un premier temps à une mise en équivalence implicite et informelle entre *make* et « rendre ». Concernant la deuxième relation prédicative (*me-lazy*), au moins deux hypothèses sont possibles concernant le choix de l'adjectif. Soit, Donald poursuit sa mise en équivalence mot à mot et il peut être encouragé dans cette démarche par une parenté phonologique entre *crazy* et *lazy*, paire minimale (kreɪzi/leɪzi), qui temporerait sa prise de risque. Soit, l'apprenant perçoit intuitivement en fonction d'une mémoire floue quel élément du bloc est modulable (*drive somebody mad/insane/up the wall/round the bend/to despair/to drink*, etc.), sans qu'il en soupçonne la spécialisation sémantique caractérisée par une intensité émotionnelle forte. Dans le premier cas, Donald appréhenderait *drive somebody crazy* comme une expression semi-fixe. Dans le deuxième cas, sans pouvoir le rationaliser de la sorte, l'apprenant envisagerait *drive somebody crazy* comme une structure résultative (*N1 V N2 Adjective*), voire causative (du type *N1 make N2 Verb*, par exemple *make somebody work*). Ces deux hypothèses ne sont, bien sûr, pas étanches en termes de processus et de stratégie de production. Dans tous les cas de figure, Donald a consciemment recours à une stratégie qui fait partiellement appel au principe d'utilisation idiomatique de la L2 qu'il appréhende de façon empirique.

Nous voyons, par ailleurs, que le sentiment de créativité dont témoigne l'apprenant dans l'emploi de la L2 ne donne pas nécessairement lieu à une création linguistique recevable. En pages 4 et 5 de l'entretien du 08/10/08, Donald fait part de sa démarche pour expliquer sa production « *switch on TV* » :

E : oui, à la ligne 12 tu peux... ?

D : « *switch on TV* ». Eh ben, c'est un geste de tous les jours.

(...)

E : OK, alors, « *switch on* ».

D : « *switch...* »

E : « (*switch*) *on* », c'est quel type de mot pour toi ?

D : eh ben, j'en ai déduit que, puisqu'on avait vu en cours « *switch off* », ça voulait dire « éteindre », donc « *switch on* », peut-être c'était « allumer », c'est peut-être le mouvement, un mouvement. Je sais qu'il y avait un rapper Will Smith et une fédération qui s'appelle *Switch*, je crois. C'est un mouvement.

Pourquoi l'apprenant a-t-il l'impression de créer un verbe à particule alors que ce dernier existe ? Ce raisonnement par antonyme n'est-il pas sous-tendu par une forme de mémoire ? L'apprenant semble rationaliser l'effet d'une mémoire inconsciente en abordant la L2 comme un système dont le fonctionnement s'appuierait sur une capacité élargie d'assemblage de morphèmes et la possibilité d'une mise en facteur commun à partir d'une base verbale à laquelle on ajouterait selon ses besoins langagiers des particules. L'apprenant exercerait une forme de créativité à partir de la perception qu'il a d'un fonctionnement de la L2 comme système.

Nous venons de voir que les stratégies de production correspondent chez l'apprenant à des négociations intérieures marquées par un degré de conscience variable. Le fait que certaines de ses productions lui apparaissent comme réfutables (mot à mot) ou acceptables, sans qu'elles correspondent toutefois à un anglais authentique, tient à la conscience vague de règles phonologiques, morphologiques et syntaxiques et de préconisations diverses par l'enseignant en L2, sur lesquelles s'appuie l'apprenant pour effectuer des opérations de transfert. En fonction du récepteur du message, l'apprenant s'autoriserait des conditions plus ou moins souples de transfert entre L1 et L2 tout en ne validant pas nécessairement les formes de sa production en fonction de sa perception d'une norme qu'il n'a pas les moyens langagiers d'assumer.

7.4. Accès à des processus de production

A la différence des stratégies de production, les processus ou opérations langagières qui conduisent à une production en L2 ne sont pas d'emblée marqués, du point de vue de l'apprenant, par la notion de problématique, comme en attestent certaines reformulations réussies par les sujets, et par la prise en compte d'un interlocuteur. L'apprenant produit sans avoir l'impression d'être contraint par une déficience lexicale qui l'obligerait à repenser ou à réviser son intention de signifier initiale. La récupération d'items par l'apprenant dans son lexique interne est avant tout motivée par des représentations ou images intérieures individuelles qui influent sur le processus de sélection de ses items disponibles en L2 pour exprimer un sentiment particulier et personnel.

Interaction représentations et processus de production

En page 1 de l'entretien du 08/10/08, la production de Donald est motivée par la métaphore prégnante du combat qui exprime ce qu'il ressent intimement par rapport à la situation évoquée :

D : « *there's a fight, /, for, /.* »

E : « *for* », ben, tu peux continuer ?

D : « *for the bathroom.* »

E : d'accord, donc, là, que veux-tu dire?

D : c'est que tous les matins, en fait, c'est un combat perpétuel entre ma mère et moi pour savoir qui va rentrer le premier dans la douche. (...)

D : ou quoi que ce soit, donc c'est un petit peu le combat perpétuel, qui va sortir le premier, qui rentre le premier. Donc, j'ai symbolisé ça comme ça, en fait, comme un combat, en fait.

E : et donc t'as utilisé un mot assez fort !

D : c'est un mot assez fort mais il y a pas de, de combat physique. Mais c'est un petit peu comme ça. C'est un rapport de force, on va dire.

Sous l'effet du questionnement, Donald tente de nuancer cette métaphore et correspondance terme à terme. Cette recherche du « mot juste » en L2 ne se traduit pas, en fait, nécessairement par l'incapacité de trouver le mot juste mais par la difficulté d'en faire usage aisément. Une production probable en fonction de la norme native aurait été *The fight for showering first is...*, où *The fight for...* est employé en position sujet. L'apprenant se concentre prioritairement sur le sens, comme les enfants, avant de se préoccuper de la forme. L'apprenant se sent, en fait, pris par l'urgence d'exprimer un contenu fugitif pour lequel la mise en mots s'effectue lentement. Ce phénomène peut être perceptible en L1, mais il peut s'avérer omniprésent en L2 pour certains apprenants. L'urgence dans l'acte d'écriture ne peut pas être assumée en L2. Lors de son travail d'écriture, le sujet suit ses idées ou pensées distinctes d'une réflexion ou d'un espace psychique, qui lui permettrait un retour sur leur mise en forme.

En page 5 de l'entretien du 25/09/08 Nicolas révèle un choix linguistique étonnant pour exprimer son intention de signifier :

E : Alors, peux-tu lire ce que j'ai souligné à la ligne 28 ?

N : « *the structure.* »

E : alors, que veux-tu dire ici ?

N : heu, en fait, je veux dire que ma routine, c'est presque toujours la même, même s'il y a quelques détails qui changent, la plus grosse partie reste intacte, c'est-à-dire que quoi qu'il arrive, je vais travailler le soir, je vais dîner avec ma mère et, après, elle va travailler devant la télé et moi je vais continuer de travailler en haut.

« *The structure* » correspond à l'impression de solidité, de fixité que ressent Nicolas lorsqu'il évoque sa routine. Cette association d'idées et d'images intérieures issue de son vécu domine son intention de signifier et supprime les contingences normatives et stylistiques de la L2.

Processus et cadre préalable

Nous observons chez Sarah en pages 2 et 4 de l'entretien du 08/01/09 l'apparition instantanée d'un mot qui s'impose à l'esprit.

En page 2 :

E : et là pourquoi t'as choisi « *alcoholic* » ?

S : hum, parce que c'est une image forte, on comprend tout de suite, enfin, pas besoin, c'est pas trop long. Et puis on comprend tout de suite, vu que c'est un peu un mot transparent par rapport au français.

E : hum, donc t'as, est-ce que, quand tu écrivais t'as pensé à « *who drinks a lot, who's drinking a lot* » ou heu ?

S : non, j'ai pensé directement à « *alcoholic* ».

E : d'accord, c'est le premier mot qui t'est venu ?

S : hum.

En page 4 :

S : « *because of his absence.* »

E : d'accord, alors, là, tu parles toujours de la même personne ?

S : hum.

E : et tu voulais dire quoi, là ?

S : « à cause de son absence. »

E : d'accord, heu, quand tu lis ça, t'as, je veux dire, est-ce que tu, enfin, quand t'as écrit ça, t'avais autre chose en tête ou heu ?

S : hum, enfin, j'avais **ça** principalement et, heu, aussi par rapport, enfin, pour moi, enfin que, ouais, par rapport à l'indifférence, on va dire. Mais, ouais, j'avais ça. En fait, là quand j'ai, tout ce que j'ai écrit, je l'ai écrit vraiment comme je le pensais, sous le coup, et voilà.

E : ouais, ouais.

S : je n'ai pas cherché à me compliquer la vie ou à... j'ai écrit comme c'est parti.

E : c'était d'abord ce que tu ressentais.

S : voilà !

Nous remarquons une nouvelle fois que l'apprenant a recours à un mot transparent dont la proximité formelle avec la L1 garantirait l'expression de sentiments personnels forts. Cette remarque pose une question : celle de l'expression d'expériences personnelles en L2. Le savoir-faire et l'usage qu'a l'apprenant de la L2 ne lui permettent que rarement de trouver, par la parole, une forme de libération momentanée. En ce sens peut-être, la L2 reste une langue étrangère à soi et à son intériorité plus profonde.

En page 13 de l'entretien du 23/09/09 lorsqu'il est interrogé sur son emploi de l'adjectif « *repetitive* », Florian semble ressentir la même préoccupation que Sarah pour exprimer un fait qui le concerne intimement dans son quotidien :

F : « *it's very repetitive.* »

E : alors là que veux-tu dire ?

F : j'ai dû oublier un mot. Enfin, je voulais dire c'est, « c'est une vie assez répétitive », c'est assez morose, assez répétitive.

E : d'accord.

F : c'est, c'est une routine qui, qui recommence chaque, chaque jour, c'est à peu près la même chose.

E : d'accord, alors, est-ce que tu pourrais, comment peux-tu exprimer la même idée

autrement ?

F : « *it's, it's always the same thing. / It's everyday the same* ». Ben, c'est ce que j'ai écrit juste à côté justement. Hum.

E : d'accord, et ça, pourquoi t'as mis ça ?

F : « *very* ? »

E : non, heu...

F : ah, ben « *repetitive* », je, je l'avais, enfin, c'est ma tante qui est aussi prof d'anglais, enfin, qui était parce qu'elle est à la retraite maintenant.

E : d'accord.

F : avait dit ce mot une fois, il me semble, en tout cas.

E : oui ?

F : et je me dis pourquoi pas, pourquoi ne pas le réutiliser, ce serait, ce serait bien parce que j'aime bien enrichir mon vocabulaire en général.

E : oui, oui.

F : et, ben, j'ai voulu ressortir ce mot

E : d'accord.

F : et j'ai ajouté « *very* » pour, enfin, pour montrer que c'est, c'est vraiment, vraiment, vraiment la même chose.

(...)

F : comme je n'ai pas non plus un vocabulaire extrêmement enrichi en anglais, c'est vrai qu'il y a des mots comme ça que, que j'ai tendance à dire, c'est des mots transparents, donc je, c'est un réflexe aussi je pense de dire : est-ce que c'est un mot transparent ? Mais sinon comme je ne suis **pas** sûr, je ne préfère pas me...

Si nous écartons le risque de rationalisation *a posteriori*, il est possible que Florian préfère avoir recours à un item en L2 doté d'une dimension personnelle à laquelle il peut se relier intérieurement. *Repetitive* est porteur d'une référence à un membre de la famille : pour Florian, cette référence spécifique confère à l'item un sentiment de proximité et, peut-être aussi, de « réalité » supérieure aux autres formulations dont il dispose « *it's always the same thing* ».

En page 1 de l'entretien du 25/09/08, Nicolas produit « *I have a little breakfast* » au lieu de *have breakfast*, ce qui est étonnant compte tenu du caractère élémentaire et systématique de *have breakfast, have lunch, have dinner, etc.*, et du savoir dont a fait preuve l'apprenant durant l'année scolaire. Pourquoi, dans ces conditions, l'apprenant a-t-il recours à cette production ?

N : « *I have a little breakfast.* »

E : d'accord, alors, ici quand tu dis ça, qu'est-ce que tu vois dans ta tête ?

N : « je prends le petit-déjeuner. »

E : est-ce que t'as des images qui te viennent à l'esprit, quand tu dis ça ?

N : heu, oui, je me vois sur la table de ma cuisine en train de mettre ma tasse de thé avec l'eau chaude.

E : d'accord, et il y a des choses par rapport au petit-déjeuner que tu vois clairement, dans ta tête ?

N : le pain, le beurre et la confiture, c'est tout. Je vois, en fait, c'est le pain et le beurre de ma mère parce que... pardon.

Peut-être l'apprenant a en mémoire des expressions avoisinantes du type *I have a quick cup of cocoa* ou *have a light breakfast*, voire *have a big breakfast* qui, par le biais de l'antonymie, peut donner lieu à *small*, ce qui pourrait expliquer la présence du déterminant *a* dans sa

production. Cette hypothèse est peu probable, car ces productions s'avèrent éloignées de l'intention de signifier initiale : l'activité de prendre le premier repas de la journée sans qualificatif particulier. Notre questionnement révèle seulement que l'image mentale intérieure qui sous-tend la production de Nicolas est conditionnée par un aspect de la culture française (pain, beurre, confiture, etc.) et non par un aspect de la culture britannique (*toast, breakfast cereal, marmalade*, etc.). Tout se passe comme si la production émise était issue d'un procédé de composition redondant dont la forme contestable échappe à l'attention de l'apprenant. Cette production interviendrait donc à l'insu de Nicolas, dictée par le système préalable en L1, lui-même sous-tendu par l'image intérieure d'un petit-déjeuner français classique. Selon les circonstances de production (implication émotionnelle, psychologique...) la possibilité de transfert et d'interférence de la L1 vers la L2 aurait donc un impact psychique plus ou moins important dans l'activité d'écriture. Autrement dit, selon le poids psychique de certaines représentations ou images mentales, des automatismes langagiers, qui échappent à tout contrôle ou travail d'édition, sont activés en L1 dans l'esprit de l'apprenant avec plus ou moins de force. Ces habitudes langagières contractées à l'enfance ne sauraient être, par ailleurs, systématiquement présentes dans la production de la L2 mais modulables en fonction de l'activité cognitive et de contrôle que l'apprenant a la capacité d'exercer pendant l'acte d'écriture.

Pour expliquer sa production en page 5 de l'entretien du 02/10/08, *extraordinary*, dans l'énoncé « *I don't think I'm an extraordinary teenager* », Sarah invoque implicitement une démarche lexicale contrastive à partir d'un même préfixe :

S : c'est pareil. Une idée bien précise, heu, /, je sais pas, parce qu'en fait, heu, en fait, l'emploi j'ai appris je ne sais plus quand, enfin, j'ai appris à l'école que « *extraordinary* » en anglais, ça n'avait pas vraiment le même sens qu'en français, en fait, « *extraordinary* », c'est pas, enfin, en français nous quand on dit « ah, c'est extraordinaire », c'est que c'est vraiment... c'est heu, c'est heu, enfin, vraiment quelque chose qui est très rare, par exemple, quand on dit « les extraterrestres ». Ca sort, enfin.

Elle crée, en phase d'autoconfrontation, une démarcation sémantique relativement artificielle entre « extraordinaire » L1/*extraordinary* L2 à partir du préfixe « extra » et aboutit à une situation paradoxale par laquelle le rapprochement à partir d'un même préfixe « extra » donne lieu à une démarcation qu'elle justifie par l'invocation de « extraterrestre » pour renforcer le sens de *extraordinary* en anglais. La crainte des faux amis chez Sarah peut être à l'origine de l'explication qu'elle donne. Nous remarquons aussi une certaine confusion dans le propos de l'apprenant qui s'efforce de créer des nuances sémantiques entre des termes transparents L1/L2 par la référence à un troisième terme en L1. Derrière le terme *extraordinary* se profile donc un échaffaudage sémantique fondé sur un ordonnancement gradué en intensité des termes « extraordinaire » et « extraterrestre » qui est censé

alimenter le sémantisme de *extraordinary*. Cet échaffaudage est-il une reconstruction et justification *a posteriori* pour faire face aux questions de l'enseignant-chercheur ? Ou bien révèle-t-il un emmagasinement sous-jacent du lexique en L2 en lien avec la L1 par le biais de parentés phonologique et sémantique ? Lorsqu'elle est interrogée sur l'expression du contraire, Sarah conserve la proposition principale « *I don't think* », retire le préfixe *extra* et produit :

S : *I'm... I don't think I'm an, a? Non ! an ordinary teenager.*

Elle opère donc une modification du sens en jouant sur la dérivation du terme lexical et non sur l'assertion de la principale (*I think I'm an extraordinary girl*) comme si les enjeux sémantiques étaient ancrés dans une réalité discrète à l'aspect concret et individuel, à laquelle se réfère prioritairement l'activité conceptuelle.

En page 1 de l'entretien du 18/12/08 Nicolas a une représentation correcte du contenu sémantique de l'item *news*, par lequel il reconnaît les différents emplois recensés dans le *Macmillan English Dictionary* comme suit : 1. *information about something that has happened recently* 2. *information about recent events that is reported in newspapers or on television or radio* 3. *a television or radio broadcast (...)*.

N : « *I had no news.* »

E : d'accord, ici, que veux-tu dire ?

N : « je n'avais pas de nouvelles. »

E : et, heu, qu'est-ce que t'as fait dans ta tête pour produire ce que tu viens de lire ?

N : j'ai pensé en français.

(...)

E : d'accord, d'accord. Que peux-tu dire de « *news* » comme ça, c'est heu... ?

N : « les nouvelles. »

E : oui, d'accord, entendu. Ca c'est le sens. Est-ce que tu peux dire autre chose sur le mot en tant que tel, « *news* » ?

N : il y a aussi « *information* ». Les informations, ça a deux sens, les nouvelles de, de vie, les nouvelles de vie mais il y a aussi les nouvelles, les informations par rapport aux émissions télé.

E : d'accord, O.K.

N : ou radio.

E : d'accord.

N : ou presse écrite.

A travers son propos, cependant, la prise en compte de la polysémie et des différents emplois du terme en L2 s'appuie sur la polysémie du terme en L1 ; il semble donc que l'apprenant opère un transfert de polysémie de la L1 vers la L2, qui l'amène à fournir une production inattendue en L2. Etranger à la représentation de l'apprenant demeure le fait qu'à chacun des sens répertoriés, le terme entretient une relation syntaxique spécifique avec les autres parties de l'énoncé du type : *I've got some bad news* (*have some* + adjectif + *news*) ou *no news is good news* (*no news* étant en position sujet dans l'énoncé) ou *have news for somebody* (*for somebody* étant le précurseur de mauvaises nouvelles) ; la production

attendue en L2 étant *I hadn't heard from...* Nous pensons que la prise de conscience de cette interdépendance lexicale-syntaxe, qui participe à l'élaboration du sens, ne peut être théorisée par les apprenants que lorsqu'ils se spécialisent en L2 au niveau universitaire.

Transfert de métaphore

En page 1 de l'entretien du 08/01/09 nous remarquons que Sarah dérive l'emploi du verbe *smash*, pour décrire la relation conflictuelle entre sa mère et son père, de sa pratique du volleyball en L1 :

E : pour arriver à, à, à choisir ce mot-là. (S : « *I asked him why he smashed mamma.* »)

S : non, c'est parce que je le connaissais déjà. Enfin, je me suis dit, je peux mettre « *hit* », je peux mettre « *hurt* », je me suis dit : je vais changer, je vais mettre « *smash* ».

E : ouais !

S : donc voilà.

E : et quelle différence fais-tu entre « *smash* », « *hit* », « *hurt* » ?

S : ben, il y en a un qui veut dire « frapper », l'autre qui veut dire « battre ». Il y en a un qui veut dire, heu, non « battre » c'est « *bat* ». Je ne sais plus. Enfin, je sais qu'il y a une **légère** différence mais réellement ça veut dire la même chose à peu près. Je pense.

E : hum, hum, d'accord, et ça t'apparaît, s'il y a des..., dans la violence il y a peut-être des degrés, je ne sais pas, ça t'apparaît comment par rapport à « *hurt* » ou « *hit* » ?

S : ben, c'est assez fort, je pense que, je pense que le plus fort, ça serait « *hurt* » mais je pense que « *smash* » c'est aussi assez fort. Voilà.

E : donc t'as choisi ce mot-là tu m'as dit pour heu ?

S : c'est par rapport à une image parce que, quand je fais du volley dans les « *smash* » tout ça.

E : ah, d'accord !

S : mais ce n'est pas spécialement par rapport à ça. Mais, quand on dit, si on parle d'image, enfin, voilà, quoi.

E : hum, d'accord. Donc si tu reformulais avec un autre, un autre verbe ?

S : « *I asked him why he hurt* (enregistrement à 04:11) *maman and why he was absent too long.*

C'est un choix *a priori* délibéré, car Sarah dispose de ressources lexicales autres que *smash* telles que *hit*, *hurt* pour décrire la situation. Qu'est-ce qui a conditionné le choix de Sarah en faveur de *smash* et qui l'a conduite vers une production intelligible mais peu probable en L2 ? Sarah cherche à traduire la violence physique de son père envers sa mère et, pour rendre l'expression de ce sentiment réelle et effective en L2, l'apprenant s'appuie sur une image intérieure issue d'une expérience vécue, la force avec laquelle un joueur de volley frappe une balle pour marquer. C'est une expérience qui, à l'évidence, s'inscrit en dehors du cadre du cours de langue. Sur le plan linguistique, grâce à l'emprunt de *smash* en L1 dans le domaine du sport, Sarah utilise la structure argumentative transitive de *smash* (verbe + complément) et l'un des sens de *smash* en L2 *to hit a ball very hard* (*Macmillan English Dictionary*, 2002 : 1350). Or, nous remarquons que la représentation du contenu sémantique de *smash* chez Sarah correspond à un sens qui est répertorié, dans les dictionnaires bilingues ou monolingues, après des emplois plus fréquents en L2 du type *to break something noisily into many pieces by dropping or hitting it with a lot of force*, par exemple :

Someone had smashed a window. Ainsi, sont recensées au moins trois autres acceptions de *smash* comportant, chacune, des nuances syntaxiques avant qu'apparaisse l'acception à laquelle l'apprenant tente d'avoir recours (*smash somebody's face/head*). Dans ce cas de figure, l'expérience vécue en L1 apparaît comme un facteur majeur qui paramètre la représentation du contenu sémantique d'un item lexical en L2 et conditionne son emploi à l'exclusion d'autres acceptions plus courantes. Autrement dit, ce cas de figure révèle, en interlangue, un traitement particulier des emprunts par l'apprenant. Des critères d'ordre personnel (expérience vécue au sein de l'institution scolaire ou en dehors d'elle) tendent à supplanter les conventions langagières qui caractérisent la communauté linguistique et sociale de la langue cible.

7.5. Reformulations

Par nos demandes de reformulation *a posteriori*, nous continuons d'explorer les ressources lexicales dont dispose l'apprenant. Il s'agit ici d'une autre problématique que celle de l'accès aux stratégies et aux processus de production. L'apprenant dispose-t-il d'un potentiel d'expressions qui seraient absentes de sa production initiale pour exprimer une intention de signifier ? Nous allons examiner la partie variante et la partie invariante dans la reformulation proposée et voir comment, à partir de la transformation de sa production initiale, l'apprenant maintient son intention de signifier. En dernier lieu, nous verrons dans quelle mesure cette reformulation est propice chez l'apprenant à une forme d'auto-observation et à une prise de conscience de l'écart éventuel entre ce qu'il dit et une norme cible.

Nous avons recueilli différents types de reformulation dont le recensement suit un ordre croissant de complexité.

Cas de substitution

En page 3 de l'entretien du 24/03/09, suite à notre demande de reformulation, Perrine propose « *I discovered a lot of specialities* » pour reprendre « *I ate a lot of specialities* » :

E : hum, d'accord, OK, donc tu as mis « *I ate* », est-ce qu'il y a d'autres verbes auxquels tu peux penser ?

P : « déguster. »

E : oui, alors en, en anglais ?

P : //. Je ne sais pas du tout comment on dit.

E : non ?

P : non.

E : d'accord, donc, c'est le seul verbe là que...

P : ou « découvrir ».

E : oui ?

P : « je découvre des spécialités. »

E : et qu'est-ce que tu dirais ?

P : « *I discovered a lot of specialities* »

Cet échange nous informe sur la manière dont l'apprenant opère une substitution. Il puise, dans un premier temps, dans un même champ lexical (l'alimentation) en L1 pour essayer de trouver les équivalents des items voulus en L2. Cette démarche est rapidement confrontée à des limites, comme l'indique Perrine. Face à une impasse lexicale telle que « déguster », l'apprenant a alors recours à un autre champ lexical pour se distancier du mot bloquant, celui de la découverte. Nous remarquons que « *discovered* » figure déjà dans la production de l'apprenant : « *I discovered the Corsica's culture* », ce qui indique que l'apprenant dispose de certains items lexicaux qu'il applique à un grand nombre d'environnements ou de contextes. S'agirait-il d'un mot « caméléon » dans le lexique interne de l'apprenant pour qui il n'existe guère de pourtour au champ sémantique de cet item ? L'apprenant, dans ces conditions, tendrait à surexploiter l'amplitude collocationnelle verbe + complément/nom préexistante dans la langue cible, compte tenu essentiellement du fait que les objets de découverte font partie d'un domaine ouvert.

En page 2 de l'entretien du 30/09/08, Perrine opère deux transformations de sa production initiale :

P : « *with very stress.* »

E : donc, qu'est-ce que tu veux dire ici ?

P : « avec beaucoup de stress », une attente avec beaucoup de stress.

E : d'accord. Et, qu'est-ce que t'as fait, donc, dans ta tête pour produire cette partie d'énoncé ?

P : je me suis représentée dans ma tête, tout, enfin le... dans l'ordre la journée qui s'était passée et je me revois encore devant la grille du lycée en attendant et en me posant plein de questions, en fait, et après eh bien il y a le mot « stress » qui m'est venu par la tête et je me suis dit que cela représentait bien ce que j'avais ressenti.

E : d'accord. Alors, comment peux-tu exprimer la même idée autrement ?

P : « *I, with, I, a lot of impatience, I, impatience.* » (enregistrement à 08:00).

E : d'accord, et est-ce que t'as pensé à cette autre possibilité quand t'as écrit ?

P : non, pas du tout !

E : non ?

P : non, j'ai pris les premiers mots qui me sont venus par la tête. (Sourires).

D'une part, l'adverbe de manière ou de degré « *very* » devient « *a lot of* », déterminant ou dénombreur qui s'emploie avec des noms qui fonctionnent sur le mode dénombrable et indénombrable, et d'autre part « *stress* », mot d'emprunt, devient « *impatience* », mot transparent. Lorsque nous rapprochons les productions de l'apprenant de celles qui sont probables en L2 par rapport à la norme native dans ce contexte, nous obtenons *be under a lot of stress*, *impatience with something* ou *get impatient with something*. Dans les deux cas de figure, l'apprenant opère des choix lexicaux, qui présentent une proximité formelle avec la L1 et qui correspondent à son intention de signifier, mais dont la mise en œuvre sur la base de mots isolés, *stress* et *impatience*, présente un écart avec la L2. D'un point de vue syntaxique, la deuxième reformulation serait possible mais demeure peu probable et ne représente pas, par conséquent, une remédiation à la première formulation. Ainsi, l'urgence

ressentie par l'apprenant dans l'acte d'écriture n'entrave pas nécessairement la justesse de ses choix lexicaux individuels mais son intention primaire de communiquer est compromise sur le plan formel par l'apport de la L1 sous forme de transferts négatifs terme à terme, communément appelés calques. Ces transferts rendent plus aléatoire la mise en œuvre des relations syntaxiques étroites entre items lexicaux.

En page 3 de l'entretien du 02/10/08 Sarah reformule sa production initiale « *my life is similarly like other people's life* » par « *I think my life is the same* ». Cette reformulation réussie s'appuie sur plusieurs transformations sur le plan formel : la substitution de « *similarly* » par « *the same* » et le retrait du complément « *like other people's life* ». Dans un deuxième temps, Sarah propose « *like* » sans complément et sans reformulation complète d'énoncé qu'elle semble aborder comme adjectif attribut au même titre que *the same*. Examinons maintenant les justifications avancées par l'apprenant concernant sa première reformulation :

S : parce que je trouvais ça plus, un petit peu plus soutenu ; ou je ne sais pas, je trouvais que ça faisait mieux dans le texte. C'est pareil, j'avais une idée précise donc « similaire ».

E : donc, heu, donc, heu, peux-tu résumer la raison pour laquelle t'as choisi ce mot-là et pas les autres que tu connaissais visiblement ?

S : j'ai choisi ce mot-là parce que j'avais cette idée bien précise en tête de dire que ma vie était « similaire » à celle d'autres personnes et donc « *similarly* », c'était le mot qui me paraissait le plus juste

E : par rapport à ce que tu voulais dire ?

S : par rapport à ce que je voulais dire, voilà, tout à fait.

Sarah invoque la question d'un registre plus soutenu pour « *similarly* ». Qu'est-ce qui motive, chez Sarah, cette représentation de « registre » ? Dans un premier temps, elle semble restreindre sa capacité ou liberté d'expression en fonction d'une norme linguistique dictée par une situation d'énonciation. Il s'agit du premier entretien avec Sarah et peut-être ressent-elle la nécessité de maintenir un ton particulier vis-à-vis de l'enseignant-chercheur. « *similarly* », compte tenu de sa longueur, aux allures plus savantes, du procédé de dérivation qu'elle applique et, peut-être, de son origine latine, serait pour Sarah plus soutenu que « *the same* ». Très vite, cependant, cet argumentaire est dépassé par une raison plus profonde, celle de la recherche du mot juste ou du mot « qui paraissait le plus juste ». Nous avons déjà rencontré cette notion chez Nicolas et Donald. Dans le cas de Sarah, il s'agit d'un concept relatif défini par un « plus » et, par conséquent, par un « moins ». C'est une recherche légitime à laquelle l'apprenant aspire en L1 comme en L2, mais en L2 cette recherche est très souvent caractérisée par une impossibilité de dire. Cette impossibilité de dire en L2 équivaut à une déficience lexicale ou à une impression de déficience lexicale. Cette recherche du mot juste reste cependant la partie invariante et le moteur d'investigation lexicale fondamental dans toute intention de signifier. Nous sommes ici dans une situation

paradoxe où la justesse de l'emploi de « *same* » en phase de reformulation ne répond pas à une attente et à la reconnaissance du mot juste, comme si l'apprenant n'était pas à la hauteur d'un contrat passé avec lui-même pour manifester son vouloir dire en L2.

En pages 4 et 5 de l'entretien du 14/04/10, la demande de reformulation auprès de Florian révèle un cas de figure assez similaire : recherche du mot juste en fonction de la représentation du contenu sémantique du terme produit et échec pour parvenir à une production attendue ou probable en L2 :

E : hum, connais-tu d'autres façons d'employer « *drink* » comme ça ?

F : « *have a drink*. »

E : ouais, pourquoi t'as pas mis « *have a drink* » ?

F : en fait, c'est parce que « *have a drink* », pour moi, c'est « prendre juste un verre ».

E : ouais ?

F : et là, c'est pas un verre, en général quand on y va, on reste.

E : on boit vraiment ?

F : on y va avec des amis, on s'assied, avec ma famille, aussi, on reste pas un petit moment. On prend deux, trois cocos, parfois, un peu plus, on reste un long moment. Donc là c'était plutôt l'idée de, ben, de ne pas faire une petite pause, c'est vraiment rester un long moment.

E : parce que pour toi, « *have a drink* » c'est...

F : c'est vraiment un truc passager, une chose passagère qu'on fait et après, ben, on passe à autre chose.

E : une activité très, assez courte dans le temps et donc, donc t'établis une différence entre « *have a drink* » et « *to drink* » ?

F : ouais.

E : d'accord, et donc « *have a drink* » donc tu assimiles ça à, à, à un moment rapide ?

F : oui.

E : d'accord, OK, et c'est ça qui a fait que...

F : que j'ai choisi ce...

E : ouais, tu penses l'avoir choisi ou ?

F : non, celle-là je l'ai choisie. J'ai un peu réfléchi, d'ailleurs, j'ai passé quelques coups de gomme. Ca se voit.

Aux dires de l'apprenant, il aurait exercé un choix en phase de production dont il fournit une preuve (gommage) et aurait délibérément écarté « *have a drink* » en faveur de « *drink* ». Toutefois, à la différence de Sarah, Florian n'invoque pas la question du registre comme paramètre décisif dans son choix de formulation initiale. Nous observons à nouveau une situation paradoxale où la justesse de la reformulation n'est pas reconnue en tant que telle par l'apprenant pour répondre à son intention de signifier. Florian ne perçoit pas la dimension sociale de « *have a drink* » qu'il semble interpréter littéralement « prendre juste un verre ». Cette interprétation restrictive et littérale de *have a drink* est étonnante au vu des connotations que recèle l'expression française « prendre un verre ». Quelle représentation sémantique Florian a-t-il de « prendre un verre » en français ? Nous avons vu au point 7.2 pourquoi la représentation de Florian n'inclut pas la fonction sociale qui est habituellement rattachée à *have a drink*.

En page 1 de l'entretien du 02/12/08, Perrine reformule « *my grand mother is a person very important* » par « *she is nice* » :

E : tu as choisi, enfin, tu as pris, tu as utilisé « *important, very important* », et comment pourrais-tu exprimer la même idée autrement ?

P : /// heu ///.

E : si tu la vois, comme ça, dans ta tête.

P : un synonyme de « important » (prononcé en français) comme quoi elle est ?

E : pour exprimer le sentiment, le même...

P : que « elle est jolie » ! (Sourires).

E : d'accord, alors, qu'est-ce que tu dirais en anglais ?

P : « *she is nice* » avec, heu, je la vois avec ses cheveux blancs, et heu, voilà.

Nous remarquons que la reformulation de Perrine est amenée par deux facteurs : d'une part, le rappel d'une image intérieure (celle de sa grand-mère), encouragé par l'enseignant-chercheur et, d'autre part, la recherche d'un synonyme de « *important* » initiée par l'apprenant. L'évocation d'une image intérieure a conditionné plus fortement cette reformulation que la recherche de synonymes, comme en atteste le propos de Perrine. La procédure d'investigation lexicale par la recherche de synonymes, qui correspond à un mode d'enseignement du lexique que l'apprenant s'efforce de mettre en œuvre, n'aboutit donc pas. C'est par le rappel d'une image intérieure que Perrine effectue une substitution d'adjectif et introduit une variante sémantique par rapport à sa production initiale pour parler de sa grand-mère. On note, par ailleurs, que cette reformulation s'inscrit dans la continuité de la production source où nous avons une occurrence de « *very nice* » en fin d'énoncé à la ligne 5 (annexe 13.A). Comment interpréter ce fait ? Est-ce dû à la permanence de la représentation intérieure de l'objet de production ou à la saillance conceptuelle de « *nice* » en fin d'énoncé par rapport aux autres adjectifs mentionnés ou encore à des ressources lexicales limitées chez l'apprenant ? Ces trois facteurs sont convergents et il pourrait en exister d'autres.

En page 5 de l'entretien du 13/05/09 en phase de reformulation de sa production initiale « *visited a castel* », Mélissande procède par étapes et propose : « *go* »/ « *to* »/ « *go to in a castle* ». Il s'agit d'une des rares reformulations proposées par Mélissande. Nous assistons à trois changements : d'une part, une variation sémantique : la visite d'un lieu implique le fait de s'y être déplacé mais le fait d'aller dans un lieu n'en implique pas sa visite ou découverte. Sur le plan formel, nous remarquons l'emploi de la forme infinitive, sur lequel nous reviendrons au cas suivant. Nous retenons, pour l'heure, la complémentation de *go* « *to in* », qui atteste que Mélissande reconnaît la différence de complémentation entre *visit* et *go*. Cette reformulation indique que la complémentation de *go* dans l'interlangue de l'apprenant est à la confluence d'hypothèses transitoires où deux prépositions sont en concurrence.

En page 4 de l'entretien du 08/01/09, Sarah reformule « *I said him* » par « *I tell him* ». Nous n'observons pas de différentiel de sens véritable entre les deux items. Par contre, sur le plan formel, nous remarquons plusieurs faits : le maintien de la transitivité directe lors de la reformulation et l'apparition d'un nouveau marquage temporel : présent simple. L'entretien révèle que la complémentation de « *say* » chez Sarah fait l'objet d'hypothèses transitoires conflictuelles et que l'émission de ces hypothèses reste conditionnée par la L1 :

S : je ne me rappelle plus si on met « *I said to him* » ou « *I said him* ». Je ne me rappelle jamais.

E : pourquoi ?

S : ben, parce que je ne m'en rappelle, parce que, en français, on dit, enfin, « je lui **ai** dit », enfin « j'ai dit **à** », il y a la préposition, et je ne me rappelle plus en anglais si on la met ou pas.

E : donc si t'hésites sans arrêt comme ça ?

S : c'est à cause du français.

Cette observation nous incite à réfléchir sur les conditions de reformulation de *tell* : la complémentation de *tell* dépend-t-elle, comme pour *say*, d'un raisonnement du même type en L1 ou bien d'un savoir-faire en L2 ? Quant au marquage temporel, il est à noter que Sarah, comme Mélissande, ne récupère pas la forme passée. Au-delà de cette coïncidence formelle, avons-nous affaire à des processus de reformulation semblables ? Dans les deux cas, les apprenants ont une connaissance et un savoir des formes passées requises, mais ils ne parviennent pas à les mettre en œuvre. Les apprenants partagent-ils la même préoccupation formelle, celle de la complémentation du verbe qu'ils utilisent, au détriment d'un autre aspect formel, le marquage temporel ? Autrement dit, l'exercice de reformulation semble entraîner chez l'apprenant un décentrage par rapport à certaines formes et un recentrage par rapport à d'autres.

En page 2 de l'entretien du 18/12/08, suite à sa production source « *at the begining* », Nicolas propose « *heu, at the begining of, no, heu, //, heu, //, after the divorce* ». Sur le plan formel, le sujet maintient les catégories grammaticales initiales préposition + déterminant + nom. Sur le plan sémantique, la partie invariante demeure « *the* », qui marque un haut degré de détermination. Le maintien d'un nom, par lequel Nicolas explicite la teneur de l'événement, indique aussi que son expérience représente un point précis dans sa vie, caractérisé par une unité sémantique.

En page 5 du même entretien, Nicolas propose de reformuler sa production initiale « *it's very great* » par « *it's very interesting or it's very amazing* ». Sur le plan formel, Nicolas conserve la combinatoire initiale avec l'intensifieur *it's very...* et emploie des adjectifs dérivés de participes présents *V-ing* (*interesting* et *amazing*). Il reconnaît les nuances sémantiques entre « *interesting* » et « *great* », sans étayer le différentiel de sens qu'il peut éventuellement percevoir entre *great* et *amazing*. Nicolas dispose donc de ressources lexicales et déclare

opérer un choix de registre « parce que, souvent, dans les, enfin, quand on parle, à l'oral c'est « *great, great* » ». Nicolas reprend les caractéristiques syntaxiques propres à l'emploi de *great* dans un registre parlé où *great* est souvent en position d'attribut. L'exercice de reformulation ne l'amène pas, cependant, à réviser l'amplitude collocationnelle de l'adverbe *very* qui semble s'associer dans le lexique interne de l'apprenant à toute sorte d'adjectifs. Ce constat *a priori* motivé par le souci de saturer son intention de signifier indique en fait que l'apprenant ne soupçonne pas la dimension collocationnelle des items employés : adjectifs ou adverbes.

En page 4 de l'entretien du 18/12/08 Nicolas reprend « *I had to move from one house to another* » par « *to move toward new horizons* » puis par « *to move toward new perspectives* ». L'apprenant qualifie ses reformulations de « plus réfléchi, plus pensé ». Il a recours à un invariant formel « *move* » accompagné d'un différentiel sémantique : il passe d'un sens littéral à un sens plus métaphorique. Nous assistons à un glissement de sens que Nicolas juge plus recevable que sa production initiale.

En page 5 de l'entretien du 13/01/10, Florian reprend « *to not stay in house* » par étapes. La première reformulation à voix basse « *to don't stay home* » reste officieuse et débouche sur « *to don't stay here* ». On note deux modifications. En premier lieu, l'apprenant tend à focaliser ses efforts de reformulation sur la négation, car elle correspond à une intention de signifier première, celle de retranscrire en L2 les paroles de sa tante :

F : heu, justement, comme, enfin, on restait souvent à la maison, comme je l'ai exprimé, ma tante ne voulait pas qu'on, qu'on reste toujours avachi sur le canapé, elle nous disait : sortez un petit peu, profitez de l'air, donc je voulais dire, justement, qu'on sortait de la maison.

En outre, Florian opère des substitutions lexicales : « *in house* » devient « *home* » de façon transitoire puis « *here* ». Ces substitutions semblent révéler une mise en place progressive mais parcellaire de l'intention de signifier en L2. Si « *stay home* » et, dans une moindre mesure, « *stay here* » correspondent à des reformulations réussies, ce n'est pas le cas de la négation. Florian en a l'intuition et revient une quatrième fois sur sa production en proposant : « *get out of the house* » et « *leave house* ». Nous constatons l'abandon de la négation et le réemploi de « *house* » en position de COD. Lorsqu'il est interrogé sur les conditions psycholinguistiques de sa production, Florian dit :

E : et quand t'as écrit, qu'est-ce qui se passait dans ta tête, quand t'as écrit ça ?

F : je revoyais ma tante qui, qui disait : arrêtez de rester à la maison, sortez un petit peu.

E : d'accord. Tu, tu l'entendais dans ta tête ?

F : oui, j'essayais vraiment de dire mot pour mot ce qu'elle nous disait.

E : d'accord.

F : « ne restez pas à la maison. »

E : et avec ce que tu reformules là actuellement, qu'est-ce que tu vois comme différence ?

F : ben, quand, quand je reformule, enfin, ce n'est plus comme si c'était ma tante qui, qui disait ces choses-là.

Lorsqu'il décrit la scène qu'il a gardée en mémoire, il recontacte les images visuelles et sonores, notamment la voix de sa tante, qui la caractérisent. Le propos de Florian est donc filtré par cette expérience vécue qui domine son activité conceptuelle et il ne peut pas, dans un premier temps, se dégager mentalement de cette situation. Dans un deuxième temps, le travail de reformulation exigé par l'enseignant-chercheur force l'apprenant à se distancier de cet objet en mémoire pour réorienter son attention sur les formes qui traduisent cette expérience. A mesure qu'il se recentre sur les formes langagières en L2, il parvient à se dégager de la voix intérieure de sa tante et donc à s'éloigner mentalement de l'objet de mémoire. Florian parvient, dans ces conditions, à fournir des reformulations recevables. A cet instant, on note un phénomène intéressant : la reformulation ne possède pas la même force ou le même pouvoir référentiel aux yeux de l'apprenant pour décrire son expérience vécue.

Cas de périphrase

En page 3 de l'entretien du 28/05/09, Nicolas reformule « *become cupid* » par « *money want, they want more* ». Il reprend de façon simplifiée l'explicitation fournie au préalable, spontanément dans sa production écrite « *they always will want to have more and more* ». Sur le plan formel, Nicolas abandonne la concision de sa production initiale, opération qu'il effectue par défaut, à notre sens, au vu des préoccupations stylistiques dont il témoigne dans ses productions. Il ne dispose pas, sans doute, de synonyme qui puisse se substituer à sa représentation sémantique de « *cupid* ». Sur le plan sémantique, la partie invariante demeure l'intention de signifier de l'apprenant mais le contenu sémantique de sa production initiale est en rupture avec le contenu sémantique de sa reformulation. Cette rupture issue d'une représentation erronée du contenu sémantique de « *cupid* » intervient probablement sous l'effet de la L1 ou, de façon moins probable, de la rencontre avec le terme *cupidity* à partir duquel Nicolas dériverait l'adjectif « *cupid* ». La demande de reformulation confirme que Nicolas dispose de ressources linguistiques qu'il hiérarchise stylistiquement et en fonction desquelles il peut opérer des choix à son insu.

En pages 1 et 2 de l'entretien de 02/12/08, Perrine reformule « *she has learnt me to cook...* » par « *hum, //, she wants, heu, she wants, //, she wants given, heu, //, she wants given, heu, at the people.* ». Puis, Perrine, à la demande de l'enseignant-chercheur, poursuit ses efforts de reformulation :

E : dans ce que t'as exprimé en français que tu peux aussi exprimer en anglais, donc « *she wants to...* » ?

P : « *she wants to partage* (enregistrement à 05:16, prononcé à l'anglaise sur un ton hésitant) *with, with the other people and she, she wants talk about this, this passion* ». (enregistrement à 05:38).

E : « *her passion* ».

P : « *passions* » (prononcé correctement mais avec [s])

Sur le plan formel, l'effort d'explicitation auquel se livre Perrine l'amène à tenter de mettre en œuvre des relations syntaxiques étroites ou colligations qu'elle ne maîtrise pas. Sur le plan sémantique, Perrine opère graduellement un glissement de sens entre le fait d'enseigner et la passion qui motive cette capacité à enseigner. Nous retrouvons l'utilisation récurrente de périphrases chez Perrine en phase de reformulations sollicitées par l'enseignant-chercheur qui s'accompagnent des mêmes difficultés lexicales sur l'axe syntagmatique. En page 3 de l'entretien du 30/09/08 pour « *I was serious* », Perrine propose « *I quite a good pupil* ». Comment s'explique l'absence de verbe d'un énoncé à l'autre? L'examen de la production écrite de Perrine révèle que l'emploi de *be* copule est encore l'objet d'hypothèses transitoires. En effet, « *was (serious)* » a déjà donné lieu à une réécriture « *have were (serious)* » et « *I was* » a été rajouté à « *always presents* », enfin « *I was a* » a été rajouté à « *quite good student* ». Ici le travail de reformulation atteste que la correction formelle d'un énoncé ne découle pas nécessairement d'un savoir-faire établi. Elle peut confirmer, au contraire, les fragilités d'un savoir en perpétuelle réorganisation. En dernier lieu, en page 10 de l'entretien du 22/05/09, Perrine reformule sa production initiale « *To my mind, I prefer have a family and friends who love me for me* » par « *To my mind, I prefer that my family love me, love me for, for my personality* ». On observe une expansion de l'énoncé par tâtonnements par lesquels l'apprenant tente de réviser la complémentation de « *prefer* » sans y parvenir et d'expliciter le pronom « *me* ». Nous ne savons pas si cette reformulation correspond à une mémoire partielle de *would prefer that'd prefer that*, ou si l'apprenant transfère la complémentation du verbe de la L1 vers la L2. Cette reformulation est, en tout cas, amorcée par l'ajout d'un sujet dans la complétive. Par ailleurs, Perrine propose ultérieurement la reprise de « *I prefer have* » par « *I prefer to have* » en énonçant une règle officieuse vue en cours, non formulée dans les manuels « ben, que ça me vienne à l'esprit quand, que deux verbes, enfin, ça ne peut pas se suivre en anglais. Deux verbes à l'infinitif ou heu.... ». La reformulation permet la remontée d'un savoir informel sous forme de règle que Perrine ne parvient pas à mettre en œuvre directement.

Ce cas de figure expose la façon dont peut s'effectuer la réorganisation de savoirs sur un moment, voire une période donnée. Cette réorganisation suscitée par une demande de reformulation est bien axée sur la mise en œuvre de la relation prédicative pour laquelle l'apprenant a gardé en mémoire des manifestations diverses et éparses.

Restructurations

En page 2 de l'entretien du 01/04/09 Donald reformule « *When I was young near to 3 years old* » par « *when I was young* » puis par « *when I was 3 years old* ». Dans les deux cas, les reformulations proposées débouchent sur des énoncés recevables dont les énonciations successives s'orientent vers un affinement du sens. On note que l'apprenant conserve la combinatoire de départ *When I was...* et qu'il introduit, par ailleurs, une correction formelle au détriment de son intention de signifier (*when I was about 3, when I had just turned 3*). La reformulation proposée représente donc une simplification de ce qu'il souhaitait signifier. Donald accepte cet aménagement au prix d'une variation sémantique qu'il juge minime. Six mois plus tôt en page 7 de l'entretien du 08/10/08, Donald reformule la production « *I sleep near to midnight* » par « *I sleep near to, I, zero am, maybe* » tout en reconnaissant que cette reformulation ne convient pas. « Non, ça ne se dit pas, ça. « *am* », ça se dit mais... ». En l'espace de six mois, nous remarquons des constantes entre les deux productions : « *near to* » suivi d'un repère temporel, par contre la reformulation que propose Donald de ses énoncés a évolué. En octobre 08, il substitue le repère temporel « *midnight* » sans remettre en cause « *near to* », en avril 09 il procède d'emblée au retrait de « *near to* ». En quoi, « *midnight* » est-il plus susceptible, aux yeux de l'apprenant, d'être une production erronée que « *3 years old* » ? Les reformulations montrent que l'apprenant organise et réorganise en permanence la L2 qu'il tente de mettre en œuvre en fonction de contraintes d'apprentissage multiples et de représentations, conscientes ou non.

En page 1 de l'entretien du 02/10/08 et en page 4 de l'entretien du 08/01/09, Sarah propose deux reformulations du même type à trois mois d'intervalle. Dans le cas de « *in my childhood* », elle reformule par « *when I was a little girl* » et « *when I was young* », dans le cas de « *because of his absence* » elle reformule « *because he was, he was often absent, away* ». Ces deux reformulations relèvent d'une même démarche : l'apprenant reprend à chaque fois un syntagme nominal, préposition + déterminant + nom, par une proposition subordonnée. Dans les deux cas, les reformulations proposées comportent une partie d'invariant sémantique par rapport à la formulation source et se rapprochent sur le plan formel de la production d'un locuteur natif. Pourquoi Sarah ne parvient-elle pas d'emblée à produire ces énoncés en phase d'écriture ? A cette question, elle répond :

E : d'accord et est-ce que t'avais le choix entre tout ce que tu viens de me dire et t'as fait le choix pour « *in my childhood* » ou...

S : oui, oui j'ai fait le choix pour « *in my childhood* » parce que je trouvais ça mieux, parce que le mot était plus approprié donc voilà je voulais vraiment dire « enfance » donc j'ai dit « enfance ».

Elle met en avant en page 4 de l'entretien du 08/01/09 deux arguments : d'une part, des préoccupations stylistiques « je trouvais ça mieux » et, d'autre part, une intention de signifier

forte par rapport à la L1. Elle exprime plus clairement ce qui sous-tend cette intention de signifier trois mois plus tard :

E : d'accord, heu, quand tu lis ça, t'as, je veux dire, est-ce que tu, enfin, quand t'as écrit ça, t'avais autre chose en tête ou heu ?

S : hum, enfin, j'avais ça principalement et, heu, aussi par rapport, enfin, pour moi, enfin que, ouais, par rapport à l'indifférence, on va dire. Mais, ouais, j'avais ça. En fait, là quand j'ai, tout ce que j'ai écrit, je l'ai écrit vraiment comme je le pensais, sous le coup, et voilà.

E : ouais, ouais.

S : je n'ai pas cherché à me compliquer la vie ou à... j'ai écrit comme c'est parti.

E : c'était d'abord ce que tu ressentais.

S : voilà !

E : avant de te soucier de la langue.

S : hum, ben, pas forcément, ben, enfin, si quand même un minimum mais pour que ça veuille dire un minimum quelque chose.

E : oui, bien sûr.

S : même si ce n'est pas tout à fait ça.

E : bien sûr.

S : mais ouais j'ai écrit enfin comme je pense.

L'apprenant cherche en L2 la transposition d'une forme de pensée dont elle dispose en L1 pour exprimer des expériences personnelles. Ainsi, elle ne semble pas vouloir remettre en cause les conditions d'écriture de ses énoncés tant que celles-ci représentent un compromis entre le sens en L1 et la forme en L2. Bien qu'elle reconnaisse la validité de ses reformulations, Sarah choisit de ne pas y travailler de façon méthodique et systématique, elle préfère se « laisser porter » par la pensée automatique de la L1 au lieu d'entamer une démarche intérieure de reformulation en phase de production en L2 qui l'éloignerait d'une expression personnelle de sentiments douloureux.

En page 2 de l'entretien du 28/05/09, Nicolas propose de restructurer son énoncé « *in the need* » par « *needing it* » après avoir rejeté une formulation concurrente « *who need it* » en raison de critères stylistiques (« plus joli »). Nicolas déclare « je déteste les relatives, je n'aime pas ça ». Notre demande de reformulation est l'occasion pour Nicolas de se créer un profil d'apprenant disposant d'un choix dans son maniement de la langue. Sur le plan formel, Nicolas procède par transposition ou changement de catégorie grammaticale : le syntagme nominal devient un verbe transitif accompagné d'un COD. Bien que Nicolas maîtrise les métatermes qui désignent sa production (« gérondif »), il ne semble pas percevoir le différentiel de sens qu'entraîne la modification syntaxique. Dans le cas de « *people in need* », Nicolas fait, en effet, référence à une classe de personnes bien définie à la différence de « *needing it* » qui exprime un état de fait plus transitoire. La reformulation amène donc une correction syntaxique qui marque un éloignement par rapport à l'intention de signifier initiale.

En pages 7 et 8 de l'entretien du 09/06/10, Florian propose une reformulation réussie de sa proposition hypothétique initiale « *if they (persons) have anybody in their life* » par « *if there's*

somebody who could live with them », qu'il valide. Lorsqu'il est interrogé sur les conditions d'émergence de cette reformulation, Florian invoque sa longueur formelle comme obstacle à son apparition initiale :

F : c'est vrai que maintenant je me dis « *if there somebody who could live with them* », je pense que ça aurait pu être aussi, aussi bien.

E : et pourquoi tu ne l'as pas mis ça ? Pourquoi ça n'est pas venu dans ta production en premier ?

F : parce que ça me paraît un peu long quand même.

E : oui ?

F : il faut la construire, donc je me dis, comme je vous l'ai dit, je voulais faire un truc, exprimer quelque chose de simple.

Visiblement, cette impression de longueur formelle repose sur des opérations langagières que Florian, en production, a du mal à assumer : « il faut la construire ». Comment donc, en phase de reformulation, maintient-il son intention de signifier : indifférenciation du référent possible par rapport à la thématique évoquée, relation à autrui et bonheur individuel ? Nous notons le recours, dans cet ordre, à « *anybody* » et « *somebody* », pronoms communément appelés « indéfinis », qui reprennent « *persons* » en amont dans l'énoncé (« *money could make persons happy if...* »). Sur le plan sémantique, le passage à « *somebody* » particularise légèrement l'énoncé par rapport à « *anybody* ». Cette modification sémantique est accompagnée de « *there's* » dont la forme fluctue et devient « *there* » en phase de reprise. Cet apport pose au moins deux questions : est-ce que Florian traite « *there's somebody* » comme un bloc lexicalisé ou transfère-t-il de la L1 « s'il y a quelqu'un qui... », partie de discours qui introduit, en L1 comme en L2, une proposition relative ? S'il s'agit d'une opération de transfert à partir de la L1 qui soutient *a priori* le besoin d'expression, d'où vient cette impression de longueur et de reconstruction chez Florian ? Peut-être est-elle due au non maintien du référent « *persons* » en position sujet, repris par « *they* » dans la production initiale et par « *with them* » en phase de reformulation. Les reformulations supplémentaires, qui maintiennent le référent « *persons* » en position sujet « *if they (persons) are not alone, if they don't feel alone* » semblent confirmer cette hypothèse. L'apprenant propose donc une reformulation vis-à-vis de laquelle il a l'impression d'une cohésion discursive amoindrie en dépit de sa recevabilité.

En page 2 de l'entretien du 18/12/08 Nicolas reprend son énoncé « *more I spent time with her, more I liked her* » par étapes successives : « *day after day I liked her* », puis par « *I, I learned how to like her* » puis par « *At the beginning, heu, I, heu, I, had learned to, to like my mother day after day* ». Dans cette procédure de reformulation par étapes, la partie invariante correspondant à l'accroissement proportionnel (*parallel increase*) est d'ordre sémantique. Comment Nicolas récupère-t-il sur le plan formel cette signification ? En premier lieu, il réintroduit un repère temporel « *at the beginning* » qui marque le point de départ de

cet accroissement puis insère deux items lexicaux « *learn* » et « *day after day* » qui offrent une complémentarité sémantique : d'une part, la notion d'augmentation et de croissance par l'apprentissage, et d'autre part, la notion de répétition dans le temps « *day after day* ». L'accumulation de marqueurs temporels est maladroite mais l'apprenant a les ressources lexicales nécessaires soit pour compenser le retrait de la structure syntaxique *the more... the more...* dont il a mémorisé les éléments les plus saillants (la symétrie formelle *more... more...*), soit pour tout simplement compenser un calque du français.

En page 5 de l'entretien du 01/04/09, Donald reformule sa production initiale « *When I enter in the middle school* » par étapes successives : « *When I was in the middle school* », « *When I was in the first years of middle school* ». Cette étape se rapproche d'une production recevable du type : *When I was in my first year at...* Nous remarquons à nouveau que l'amorce reste inchangée *when I...* comme si, sur le plan psycholinguistique, la capacité à réorganiser un énoncé s'effectuait à partir d'un repère conceptuel déjà posé qui sert de support au travail de reprise et de révision de l'énoncé. Dans quel ordre Donald a-t-il restructuré son énoncé ? A-t-il reformulé le verbe à partir de l'ajout de « *in the first years* » ou bien l'inverse ? A ces remarques, nous ajoutons qu'au-delà de son identité formelle, la préposition *in*, dans la production de l'apprenant, n'a pas la même valeur. La reprise du verbe s'accompagne aussi d'un changement de temps grammatical, ce qui indique que le travail de reformulation incite l'apprenant à prêter une attention supérieure à l'acte de production langagière. Il y aurait donc un lien de cause à effet entre reformulation élicitée et attention aux formes. Cette précision formelle croissante se traduit également par le retrait du déterminant « *the* ». Les raisons pour lesquelles Donald ne parvient pas, cependant, à reformuler complètement son énoncé sont à associer à la non prise en compte des expressions figées du type *my first year at*. L'apprenant dans son parcours scolaire a eu l'occasion d'apprendre *first, year, first year*, mais n'a pas eu l'occasion d'unir ces items de façon récurrente avec des liens syntaxiques spécifiques.

Echec des reformulations

En page 2 de l'entretien du 11/03/09, Donald ne peut pas proposer de reformulation de sa production initiale « *a huge changement* » :

E : d'accord. Est-ce que tu pourrais exprimer la même idée autrement ?

D : j'aurais mis peut-être « bouleversement » mais, heu, mais comme je ne connaissais pas le mot en anglais donc j'ai choisi pour « changement ».

E : d'accord et donc si tu gardes « *change* » est-ce que t'as un, tu as un autre adjectif qui te vient en tête ?

D : non, j'ai juste « *change* » ou « bouleversement » en français qui me serait venu en tête.

Donald ne peut pas envisager d'autre image que celle d'un bouleversement. Il ne pense pas à « tournant », par exemple, qui aurait pu susciter l'émergence d'un réseau autre d'idées et, par conséquent, la récupération d'autres items lexicaux. Il y a donc des cas où l'apprenant ne peut pas répondre à la demande de reformulation, car la représentation du contenu sémantique désignée par l'item en L1 s'impose seule à son esprit. Il ne peut pas envisager un autre champ lexical en L1 qu'il pourrait transposer en L2.

L'analyse lexicale-syntaxique et sémantique des reformulations à partir des énoncés sources sur lesquels elles s'appuient nous permet d'entrevoir certains des modes de production de discours chez les apprenants. Les apprenants, pris dans un courant automatique de pensée en L1, sont généralement en deçà de leurs ressources lexicales potentielles en L2. En outre, les parties variantes présentent des manifestations diverses et nous devons rester prudente quant à l'interprétation des phénomènes perçus, tout particulièrement lorsqu'ils partagent des similitudes formelles. Divers facteurs psycholinguistiques peuvent être à l'origine d'une similitude formelle. En dernier lieu, nous ne pouvons pas dire si cet exercice de reformulation favorise une prise de conscience chez l'apprenant de l'écart éventuel entre ce qu'il dit et une norme cible mais, par le mouvement de retour qu'il implique, il amène l'élève à se distancier de ses représentations lexicales et à, éventuellement, les réviser.

7.6. Processus d'autocorrection guidée

Activité métalinguistique vs épilinguistique

Nous allons examiner l'effet que les entretiens ont pu avoir sur les représentations des sujets concernant le lexique en L2 et analyser le phénomène de conscientisation métalinguistique que l'expérimentation a éventuellement provoqué en eux. Par le biais de la relecture, a émergé une activité métalinguistique *a posteriori* au moyen de laquelle l'apprenant s'est distancié de sa L2 et de sa L1. Le travail de relecture demandé a plus particulièrement sollicité l'attention de l'apprenant, qui a dû réinitier un contact avec l'objet d'étude en s'appuyant sur une perception discriminante et une observation méticuleuse de celui-ci. Dans cette partie, nous allons voir les modalités et les points d'ancrage attentionnels privilégiés de la relecture fournie par les apprenants, l'effet qu'elle a pu déclencher sur leurs représentations de la L2 et les formes d'auto-évaluation et, éventuellement, d'autocorrection qu'elle a pu susciter.

En page 8 de l'entretien du 01/04/09, lors de la relecture de sa production initiale « *Italia* », Donald indique une tension aiguë entre l'activité épilinguistique en phase de production souvent évoquée par les apprenants comme faite « sur le coup » et le traitement de la L2 *a posteriori*, dénoté par « avec du recul » :

D : je croyais que pour moi c'était bon mais...
 E : ouais ?
 D : avec du recul, j'aurais mis « *Itali* » avec un 'i'.
 E : « *Italy*. »
 D : avec un 'y' plutôt.
 E : « *Italy*. »
 D : hum.
 E : d'accord, et, heu, en fait, là, qu'est-ce que t'as fait, t'as fait quoi, là ?
 D : c'est le premier mot qui m'est venu à l'idée, c'était « *Italia* ».
 E : ouais, pourquoi, ça sonne comment dans ta tête ou je ne sais pas ?
 D : ça me fait penser, en fait, au jeu de foot.

Cette rapidité dont a conscience l'apprenant, malgré les carences lexicales auxquelles il est confronté, devrait être compensée par une révision qui nécessite un temps de réflexion, que Donald ne mène pas ici. Lors des entretiens, les apprenants se sont livrés à plusieurs types de relectures : relecture silencieuse de la production avant l'entretien, relecture à voix haute à la demande de l'enseignant-chercheur, lecture silencieuse spontanée en cours d'entretien. Nous aborderons dans un premier temps le rôle qu'a joué la lecture silencieuse lors du retour sur production.

Rôle de la lecture ou relecture silencieuse

En page 3 de l'entretien du 02/10/08 Sarah effectue un retour sur sa production par une lecture silencieuse spontanée :

S : (sourires) j'aurais pu employer le mot « *outdoor* » au lieu d'utiliser « *'little travel'* ».
 E : d'accord. Donc, ça donnerait quoi si tu l'insères dans l'énoncé que tu as proposé ?
 S : (à voix basse) alors, attendez ! Il faut que je relise toute la phrase. (Commence sa lecture à partir de *that day*). « *That day, I musted* (enregistrement à 07:00 pour une écoute complète, variation sur *café*, entre *coffee* et *café*) *for the, heu, for go outdoor, outdoor* » (accent tonique placé sur *out*).

L'entretien révèle que, lors de sa lecture silencieuse, Sarah émet quand même des sons quasi inaudibles et qu'une lecture sublabiale quasi inobservable intervient. La relecture silencieuse ne saurait donc être une activité silencieuse *stricto sensu*. Par ses caractéristiques, en L1 comme en L2, la lecture ou la relecture « silencieuse » permet d'accéder de façon privilégiée à la compréhension d'un texte. Cette activité vise le décodage du message, c'est-à-dire la compréhension du texte. La lecture à voix haute, par contre, représente une autre démarche qui implique une activité de prononciation véritable et non sublabiale (oralisation et vocalisation) plutôt que de recherche de sens. Une lecture silencieuse est "pour soi". Elle met l'apprenant en situation de récepteur qui travaille à la construction d'un sens, qu'il s'agisse d'un texte dont il est l'auteur ou non. Lors des entretiens, en phase de relecture, l'apprenant devient donc le récepteur de son propre texte devenu objet extérieur à lui-même. Dans ces conditions, l'apprenant réactive ses connaissances ou son savoir et, dans la mesure du possible, un savoir-faire à l'aide desquels il reprend contact avec son texte. L'opération par laquelle il décode les signes ou

les mots les uns après les autres pour arriver à un niveau affiné de compréhension est nécessaire : elle consiste à identifier avec les yeux la graphie (lettres et syllabes), les mettre en relation et les assembler pour comprendre le lien entre elles. Mais cette opération est soumise, dans la lecture des mots écrits, à un processus d'anticipation et d'émission d'hypothèses issues du contexte en amont d'autant plus puissant que l'apprenant relit sa propre production. L'apprenant risque de récupérer directement dans son lexique interne la représentation sonore et orthographique du mot qu'il relit puisqu'il s'agit d'une reconnaissance et non d'une découverte de texte. En phase de relecture, il y a donc une tension intérieure entre l'attention dont fait preuve l'apprenant et le processus automatique d'anticipation par rapport à sa propre production.

Sur la recherche de sens se greffe la recherche d'une prosodie plus ou moins consciente de la phrase. Nous avons vu au point 4.8 les caractéristiques formelles du lexique en L2 (réurrences et régularités phonologiques et rythmiques) à partir desquelles un énoncé peut s'ancrer en mémoire. Cette recherche prosodique en fonction d'une norme plus ou moins explicite, qui s'est souvent exprimée chez les apprenants par des remarques du type « déjà entendu » ou « ça sonne bien », guide l'apprenant à la fois en phase de production et en phase de relecture de sa production. On note que Sarah n'en fait pas mention ici mais cette lecture silencieuse l'a aidée à reformuler son intention de signifier et à se rapprocher d'une production recevable, sans qu'elle y parvienne complètement.

Relecture guidée

Parmi les causes incriminées dans le non repérage de leurs erreurs, les sujets reconnaissent par rapport à eux-mêmes l'absence d'un travail de relecture ou son caractère approximatif. Nous ne citerons ici que quelques exemples. En page 4 de l'entretien du 18/12/08, Nicolas rationalise la cause de son erreur lexicale comme suit :

N : (corrige son énoncé) C'est « *to* », parce que « *I had to move **from** my house **to** another, to another* ». Je ne me suis pas relu, en fait, vous êtes arrivée et je venais de finir.

En page 4 de l'entretien du 24/03/09, Perrine fait écho aux propos de Nicolas :

P : j'ai repris le verbe « rencontrer » dans la liste des verbes irréguliers et j'ai mis « *meet* » mais il me semble que c'est « *met* », en fait, au prétérit.

E : oui ?

P : oui. Et je ne me suis pas relue, en fait.

La relecture est perçue par l'apprenant comme un antidote à ses erreurs, car il a l'impression de passer, en phase de production, d'un centrage sur le sens à, en phase de relecture, un centrage sur les formes. Ce centrage sur les formes est donc caractérisé chez l'apprenant par une activité métalinguistique sous-tendue par une recherche d'erreurs. De façon plus générale, comment la relecture peut-elle amener une reconnaissance d'erreurs lorsque ces

erreurs, prises dans un processus de production, ne relèvent pas d'un acte conscient ? Cette question en amène une autre : en quoi le travail de relecture sollicité par l'enseignant-chercheur et marqué par un soulignage diffère-t-il d'une relecture que l'apprenant est censé effectuer en autonomie après la rédaction d'un devoir ?

En page 1 de l'entretien du 01/04/09, Donald exprime l'orientation d'esprit avec laquelle il aborde les parties de sa production soulignées :

D : peut-être la ressemblance. Mais moi dans ma tête je l'avais bien écrit. Et là c'est en voyant le fait que vous l'avez souligné que je vois que je l'ai mal écrit, en fait. Ou peut-être la ressemblance ou peut-être c'est une erreur d'inattention.

Malgré nos remarques récurrentes avant l'entretien (le fait que le soulignage de certaines parties de leur production écrite ne correspondait pas nécessairement à des énoncés erronés) Donald pense d'emblée que sa production soulignée est problématique. En page 5 de l'entretien du 08/10/08, il ne lit pas, à la demande de l'enseignant-chercheur, sa production soulignée « *the news broadcast* », convaincu de la présence d'une erreur qu'il cherche d'emblée à rectifier :

D : en plus, j'aurais dû dire « *broadcast news* », « les programmes télé », non les programmes (? incompréhensible) oh je me suis trompé !

La conduite des entretiens est, en fait, caractérisée par une double injonction à la révision : l'autoconfrontation et le soulignage qui la suscite. Cette double injonction tendrait à déstabiliser les représentations qu'a l'apprenant de la L2, car la L2 dans ce contexte particulier est avant tout un objet de réflexion et d'analyse qui ne relève pas d'une activité langagière de simple communication où l'enjeu n'est « que » l'intelligibilité d'une intention de signifier. Le contexte de l'entretien métalinguistique attise donc un sentiment d'insécurité chez l'apprenant. Il en résulte chez celui-ci, lors de la découverte de l'erreur, réelle ou supposée, sous l'effet du soulignage, des réactions assez vives. En page 2 de l'entretien du 25/09/08, Nicolas s'insurge contre une « énorme faute » :

N : heu ! Je ne sais pas, enfin, j'ai fait une énorme faute je ne me suis pas relu après...

Nicolas considère sa production « *wait, /, friends' call* » comme rédhitoire compte tenu de l'interférence non perçue de la L1, qui débouche à son insu sur une traduction mot à mot, qui évacue la complémentation spécifique de *wait* en page 2. Un sentiment d'impuissance et de frustration fort émane de cette découverte : « eh bien, je m'en veux parce que normalement je connais ». Le savoir de Nicolas n'est pas encore devenu savoir-faire sous l'effet de processus automatisés en production. Les entretiens par les autoconfrontations qu'ils ont provoquées ont donc amené, dans une première phase, des découvertes chez les apprenants et, dans une seconde phase, déclenché des processus d'apprentissage.

Pour justifier les développements à venir concernant Perrine et Donald et répondre à l'objection, selon laquelle nous traiterions un point de grammaire, sans rapport avec le lexique, nous rappelons le point que nous avons énoncé en 2.3 « *What's in a word ?* » dans la partie flexion. Nous incluons, dans le lexique, le morphème « -ED », dont les allomorphes présentent une qualité abstraite et/ou relèvent d'un processus qui affecte la base du mot. En effet, ce morphème, dans le cas des verbes irréguliers, a un impact majeur sur la base verbale. Nous incluons donc, dans le lexique, des morphèmes habituellement considérés grammaticaux, car ils peuvent avoir une incidence aussi conséquente sur la base du mot que les morphèmes lexicaux.

En page 5 de l'entretien du 24/03/09, Perrine commente sa première relecture à propos de l'emploi de « *I meet* » au lieu de *I met* comme suit :

P : alors que, quand en relisant je vois que, je m'aperçois que ce n'est pas cette forme-là que j'aurais dû écrire.

E : donc tu peux compenser ultérieurement avec une relecture ?

P : heu, oui, je pense.

E : tu penses ?

P : oui, oui, là pour ce cas-là, oui.

E : parce que là t'as eu le temps, en fait, de te relire ?

P : oui enfin je me suis relue mais j'ai pas vu, en fait.

E : d'accord, t'as pas vu. (Rires partagés).

P : non.

E : et bon, t'as pas vu alors c'est difficile d'expliquer pourquoi t'as pas vu.

P : non, peut-être je me suis trop, trop vite relue, mais j'ai pas fait attention, en fait.

E : et quand tu dis j'ai pas fait attention, ça veut dire quoi ?

P : j'ai dû me relire, en fait, pour voir la forme mais pas mes fautes, mes fautes de grammaire ou...

E : ouais, pour voir la forme, c'est-à-dire c'est quoi, pour voir la forme ?

P : pour voir s'il ne manquait pas des mots dans mes phrases que je voulais dire et je n'ai pas fait attention à la grammaire, en fait.

E : d'accord quand tu relis tu fais quoi ? Tu...

P : je relis...

E : t'as un crayon ? Tu pointes chaque mot ?

P : ouais et je relis phrase par phrase.

E : ouais ?

P : et je corrige quand je vois que ça ne va pas.

E : donc là, en gros, ce que tu dis c'est il y avait le mot et ça, ça a suffi pour que tu continues ta (?).

P : oui, voilà, enfin, je savais que c'était ce verbe-là, en fait, donc c'est pour ça que j'ai dû continuer mais là maintenant, enfin, je m'aperçois que c'était pas la bonne forme. (Sourires).

Nous constatons qu'en phase de relecture, marquée par la difficulté de pénétrer mentalement l'objet d'étude, l'apprenant dirige son attention sur certains aspects de sa production. La recherche du sens prévaut sur la forme et, dans ces conditions, les mots lexicaux dotés d'un contenu sémantique circonscrit restent le point d'ancrage de l'effort attentionnel. Perrine se relit donc en priorité pour « voir s'il ne manquait pas des mots dans mes phrases que je voulais dire et je n'ai pas fait attention à la grammaire, en fait. » Autrement dit, l'apprenant ne remarque pas les morphèmes grammaticaux et autres

particularités formelles tant que ceux-ci n'affectent pas la perception du sens principal. Cette disposition intérieure ne permet donc pas à l'apprenant de réviser activement sa production écrite. La relecture de sa production reste, en effet, conditionnée dans le cas de *meet/met*, par des facteurs préexistants que nous évoquons au point 8.2 : l'ordre de mémorisation des items dans une liste de verbes irréguliers, qui débute par l'infinitif ou la base verbale, et celui de la saillance phonologique de *meet* par rapport à *met* mis en avant par Perrine. Ces facteurs relèvent davantage d'une activité épilinguistique qui n'est pas soumise à une gestion consciente et se manifestent directement dans les productions des sujets. L'activité métalinguistique entamée par l'apprenant dans le travail de relecture ne lui permet pas d'objectiver intérieurement ces facteurs qu'il subit en phase de production et de révision. Seule une relecture guidée, initiée dans le cadre d'un échange avec une tierce personne, ici l'enseignant-chercheur qui, garant d'une norme cible, n'est pas un interlocuteur « normal », permet à l'apprenant de réorienter son attention et de conscientiser certains de ces éléments. Cette démarche donne l'occasion à l'apprenant de repérer ses erreurs et éventuellement d'y remédier. Tel est le cas dans l'entretien du 01/04/09 en page 4 où Donald parvient à rectifier sa production initiale en proposant « *bought* » au lieu de « *buy* ». Cette relecture initiée par une tierce personne s'accompagne chez l'apprenant d'une réactivation partielle de la règle grammaticale qui lui permet de rationaliser, *a posteriori*, l'écart entre une norme linguistique et sa mise en œuvre dans l'interlangue :

D : après, c'est, après, avec la concordance des temps ou en se relisant que je vois mes erreurs en fait parce que ça, c'est du passé ça, c'est du passé révolu.

L'activité métalinguistique, dans ces conditions, est conduite par rapport à un savoir grammatical et une règle extérieure que l'apprenant réactualise en la répétant. On note que l'attention à la grammaire est suscitée par une exigence de l'école et non par une activité langagière en interaction, où seule l'intelligibilité ou le sentiment d'intelligibilité compte. Dans ce contexte, quel est l'impact, à long terme, de cette démarche sur l'activité épilinguistique de l'apprenant ou sur sa capacité à automatiser l'emploi de formes à partir d'un coût cognitif moindre ? Se repose ici la question du passage du savoir au savoir-faire par automatisation avec un retour possible sur la règle en cas d'obstacle.

En page 4 de l'entretien du 30/09/08, Perrine, en relisant sa production soulignée « *I was always presents* », énonce une règle erronée :

E : et, là, donc comment t'es-tu aperçue du 's' à la fin ? Qu'est-ce qui a fait que... ?

P : là, en relisant, je me suis dit que les 's', c'était toujours pour la 3ème personne du singulier.

E : ouais ?

P : et que j'avais mis « *I* », donc que c'était pas bon.

A nouveau Perrine conduit une activité métalinguistique en fonction d'une règle erronée, dont le souvenir dilué produit cependant l'effet voulu. L'apprenant confond *a priori* les catégories grammaticales des items lexicaux qu'elle emploie et surgénéralise certains aspects liés à la manipulation de la relation prédicative. Nous assistons dès lors à l'imbrication de représentations métalinguistiques, par lesquelles Perrine établit une relation réciproque et exclusive entre l'absence de marqueur 's' et la personne grammaticale du sujet, seule la personne grammaticale du sujet semblant motiver l'absence du marqueur 's'. Bien qu'il ne soit pas nécessairement capable de mettre en œuvre cette règle, l'apprenant conduit une activité métalinguistique qui s'appuie sur la référence à certaines règles syntaxiques élémentaires qu'il surgénéralise. Cette activité métalinguistique centrée sur l'erreur vise à réparer et à rationaliser *a posteriori* des processus qui échappent à l'apprenant. Il semble qu'en dépit de la révision ou rectification formelle effectuée, l'apprenant n'amorce pas de nouvelles représentations sous l'effet de l'activité métalinguistique conduite en entretien. Toutefois, lorsque l'activité métalinguistique n'est pas restreinte au recours à des règles erronées ou « fossilisations métalinguistiques », comme l'indique Trévisse dans son article de 2010, elle aide l'apprenant à ordonnancer le lexique en L2.

En page 3 de l'entretien du 01/04/09 Donald propose l'item « *glasses* » en phase de production pour « lunettes de soleil » :

D : « *glasses* » aussi. « Lunettes » aussi.

E : oui, oui, oui, oui.

D : « lunettes de soleil ».

E : d'accord, « *glasses* », ça serait « lunettes de soleil » ?

D : non ça serait « lunettes de vue » mais, heu, /, « lunettes de soleil » je ne sais pas comment on dit. « *Sunshine glasses* », peut-être. Je ne sais pas.

E : d'accord, tu peux répéter ?

D : « *sunshine glasses* ».

E : donc là qu'est-ce que tu fais pour... ?

D : je mets « soleil » avec « lunettes ».

E : non, oui, oui, peut-être un peu plus que « soleil » avec « *sunshine* ».

D : ah, le soleil brille. Ouais, là j'aurais mis « *sunglasses* » puisque « *sunshine* », « c'est le soleil brille. »

Toujours sous l'effet d'une élicitation réussie et non de processus de production spontanée, l'apprenant surmonte l'approximation sémantique initiale en procédant par composition. Puis, par étapes successives et en interaction avec l'enseignant, il parvient à l'item souhaité en opérant des choix linguistiques conditionnés. Il maintient la structure des noms composés en L2 : le nom à valeur adjectivale est bien placé avant le substantif qui est ici le repéré. Il est, par ailleurs, étonnant que Donald ait recours à un substantif plus complexe que celui attendu : « *sunshine* » au lieu de *sun*. Il en résulte, en tout cas, une hypothèse lexicale transitoire, que Donald finit par écarter en fonction d'une amorce de traduction littérale de

l'item en L1 « *sunshine* », « c'est le soleil brille ». Cette traduction semblerait brutalement indiquer que ce sont les lunettes qui émettent des rayons de soleil lumineux. Avant de parvenir à « *sunglasses* », nous voyons que les choix lexicaux initiaux de Donald, sous-tendus par une variété de facteurs (approximation sémantique en L2, formation des noms composés en L2, traduction littérale), sont réorientés par un processus d'autocorrection guidée.

Activité métalinguistique et amorce de nouvelles représentations ?

En page 10 de l'entretien du 09/06/10, sous l'effet d'une activité métalinguistique guidée, Florian entame une réflexion sur les adjectifs attributs ou postposés du type *alone* :

E : d'accord, OK. Autre chose que tu peux dire par rapport à « *alone* » dans la position ? Est-ce que t'as remarqué la position de « *alone* » en général dans les phrases ?

F : enfin, il semble, j'ai souvent remarqué que c'était souvent après le verbe.

E : ouais, tout à fait, t'as remarqué ça ?

F : oui.

E : sans avoir d'explication par rapport à ça ?

F : non, j'ai aucune explication, en fait, j'ai juste remarqué que c'était souvent après le verbe.

E : souvent, oui !

F : même presque tout le temps, il me semble.

E : oui, oui, oui. Donc tu remarques et t'as pas d'explication.

F : non, aucune explication, en fait. Je suis juste le mouvement. (Sourires). On le met après le verbe. (Remarque complémentaire inaudible).

E : et tu le sens comment le fait que tu n'aies pas d'explication ? Ca te...

F : ça me fruste un petit peu parce que j'aimerais comprendre quand même.

E : oui, pourquoi.

F : parce que c'est quand même un adjectif.

Florian objective, à mesure du questionnement, que certains adjectifs s'emploient exclusivement en position attribut. Le questionnement de l'enseignant-chercheur l'aide aussi implicitement à imputer la caractéristique syntaxique de ces adjectifs à leur morphologie.

E : et il y a d'autres adjectifs comme ça que t'as repérés qui commencent par 'a' comme « *alone* » et dont la place est quasiment fixe dans un énoncé après le verbe ?

F : « *awake* », par exemple.

E : oui.

F : « *asleep*. »

En fait, Florian n'a pas établi, à ce jour, de lien de cause à effet entre ces deux phénomènes. Toutefois, le fait qu'il puisse énoncer rapidement des adjectifs partageant la même caractéristique morphologique indique qu'il perçoit, avant l'entretien, un signe distinctif concernant ces adjectifs, sans que cette perception soit encore parvenue à sa conscience. Il attribue donc une qualité particulière à ces adjectifs dans l'épilinguistique sans que cette opération lui permette de faire formellement une catégorie de ces adjectifs. En l'absence d'une catégorie formelle et fonctionnelle, il ne peut pas généraliser ces observations et les nommer. Il ne peut donc pas, *a fortiori*, avoir recours à une métalangue opératoire qui devrait

l'aider, en phase de réception, à appréhender ces adjectifs. La mise en place de cette catégorie est susceptible de faciliter la production, et l'entretien laisse entrevoir les bénéfices que recèle une activité métalinguistique pour tenter de structurer le lexique dans sa complexité et diversité. Sous l'effet de l'activité métalinguistique induite en entretien s'amorce une dynamique entre savoir et savoir-faire.

En page 5 du même entretien, nous continuons d'observer l'effet du questionnement métalinguistique sur la mise en place de champs sémantiques et de réseaux lexicaux :

F : le mot, de savoir pourquoi est-ce qu'il est comme ça et pas autrement. Mais en temps normal non je le fais pas souvent. C'est comme en français, parfois, je vois un mot, j'essaie pas forcément de le découper, je me dis il est comme ça et c'est tout.

E : d'accord et est-ce que t'as des, est-ce que ça te sert à établir des catégories, par exemple, tu te dis bon il y a « *useful* » et puis il y a des mots que je rattache, qui ont un peu la même formation, à « *useful* ».

F : ben, c'est vrai des mots que je pourrais rattacher à « *useful* », je pense à « *usually* ».

E : « *usually* », oui, d'accord.

F : qui ressemble plus ou moins surtout qu'il y a « *use* » dedans.

E : oui, oui. Ca c'est par rapport à la racine. Tout à fait, ouais.

E : et par rapport au préfixe, enfin, au suffixe, pardon, avec « *full* » ?

F : « *fully* » qui signifie « pleinement ».

E : d'accord.

Par l'échange, l'apprenant sort de son utilisation ordinaire de la L2 et de l'instantanéité du discours. Cette démarche l'amène à placer son attention sur les propriétés de l'item en L2 ; par ce mouvement intérieur, Florian amorce progressivement dans son interlangue un classement fondé sur le repérage de racines et d'affixes qui l'aide à structurer et, on peut l'espérer, à récupérer du lexique en mémoire. Cette démarche exige un espace-temps particulier, dans lequel l'apprenant effectue un retour sur la L2, qui l'aide à désamorcer une forme de conditionnement dans l'appréhension de la L2 et aussi, par voie de conséquence, de la L1, et à exercer une capacité de réflexion et d'action sur la structuration du lexique dans son interlangue.

En page 5 de l'entretien du 18/12/08, l'enseignant-chercheur sonde le lien que Nicolas aurait pu établir entre *move* et *movies* :

E : autre chose, qui, heu, que tu peux associer ? « *Move, movement* », ça c'est direct, « *moving* », d'autres choses qui peuvent bouger, peut-être, aussi ?

N : oui, heu, ///.

E : non ?

N : non ! Je ne sais pas.

E : non, ça ne te vient pas à l'esprit ? Non, pas directement, en tout cas, ce qui te vient à l'esprit, c'est ce qui est en rapport direct.

N : oui.

E : j'avais autre chose en tête, par exemple, « *movies* ».

N : ah, ben oui, « *movies* » !

E : et pourquoi, là, quel est le rapport ?

N : oui, mais je ne voyais pas le rapport, en fait, entre.

E : mais maintenant que je te le dis, quel est le rapport ?

N : c'est des images qui bougent.
E : ouais, voilà, c'est ça, mais d'emblée t'avais pas fait la connexion ?
N : non, je n'avais pas fait...
E : d'accord, entendu.

Sous l'effet du questionnement, Nicolas établit un rapport sémantique *a posteriori* entre *move* et *movies*. Avant ce questionnement, Nicolas n'a pas établi de lien entre les deux items en dépit des aspects formels et sémantiques qu'ils partagent. Cet état de fait n'est pas particulier à la L2, il est aussi très fréquent en L1. Comme l'indique précédemment Florian dans son entretien du 09/06/10, nous remettons rarement en cause les aspects familiers du langage, surtout lorsqu'il nous permet de nous référer au monde qui nous entoure sans obstacle. Qu'est-ce qui crée en L2 cette impression de familiarité en dépit du nouvel environnement linguistique auquel l'apprenant est confronté ? L'apprenant conserve ses habitudes de locuteur natif compte tenu de l'activation d'un concept préexistant en L1 auquel il appose une nouvelle étiquette linguistique. Dans ces conditions, seul un savoir qui s'appuie sur le rapprochement conscientisé de formes semblables à partir d'une racine commune permet à l'apprenant d'organiser et d'unifier des champs sémantiques au sein de son lexique interne.

Dans un deuxième temps, Nicolas rationalise cette absence de lien entre *move* et *movies* en invoquant l'argument de la fréquence :

N : et puis j'utilise pas souvent « *movies* », j'utilise « *films* ». Donc, heu...
E : ouais, et tu connais la différence entre les deux ?
N : oui, « *films* » c'est britannique, alors que « *movies* », c'est américain, quoique maintenant les Anglais disent « *movies* » aussi.

L'argumentation fournie par Nicolas s'apparente à une prise de position et à un choix individuel par rapport à une variété d'anglais pour expliquer que tel ou tel mot s'impose à son esprit. Il semble, par ailleurs, que Nicolas ne fasse pas encore partie des locuteurs de L2 qui s'identifient fortement avec une variété régionale de L2 et chassent les américanimes ou les britannicimes, pour que leur langue soit aussi authentiquement américaine ou britannique que possible.

En page 4 de l'entretien du 08/10/08, Donald rapproche « *alone* » de « *lonely* » :

E : et tu peux, t'as d'autres mots que tu peux associer à cet état-là, en anglais, bien sûr ?
D : « *alone* », /, heu, ouais c'est tout ! « *Alone* ».
E : fais-tu une différence entre « *alone* » et « *lonely* » ?
D : je ne me rappelle plus du tout, (rires), je sais que ça veut dire à peu près la même chose mais je ne me rappelle plus du tout. Généralement, j'ai tendance à oublier les petits mots, ça part vite, parce qu'on ne les utilise pas souvent donc...
E : et est-ce que tu vois des caractéristiques communes du point de vue forme entre « *alone* » et « *lonely* » ?
D : c'est un verbe ou, /, non c'est trop loin pour moi, trop loin. Il faut que je m'y remette d'ailleurs.

Donald établit bien un lien sémantique entre *alone* et *lonely*, mais ces deux items sont caractérisés par une opacité formelle qui ne permet pas à l'apprenant de dégager une racine commune, *one*. Comme pour Florian, seule une investigation d'ordre métalinguistique, par laquelle l'apprenant prend de la distance par rapport à la L2 et s'abstrait de son utilisation normale pour déplacer son attention des contenus transmis aux propriétés de l'item en L2, lui permettrait de classer *alone* et *lonely* en un groupe étymologique qui tisse et unifie une série ou un champ lexical. Par défaut, Donald donne à notre question une réponse de nature grammaticale tout en reconnaissant qu'il fait fausse route.

En page 11 de son questionnaire, Sarah reconnaît des points de rapprochements possibles entre anglais et allemand :

S : eh ben, je me trompais, en fait, ça dépendait, quoi, je confondais des choses par exemple par rapport à l'allemand parce qu'il y a des mots en allemand qui sont un peu pareils qu'en anglais, donc, heu.

E : ah, d'accord, et, heu, un exemple ?

S : par exemple, (souffle), je ne sais pas, moi, heu, comme « rouge », par exemple, « *red* » et « *rot* ». Je ne sais pas. Enfin, c'est un exemple, je ne me rappelle plus très bien.

Il en est de même pour Mélissande qui, sous l'effet du questionnement dans l'entretien du 28/01/09 en page 6, reconnaît des points de rapprochement entre « *Mutter* » et « *mother* ». Cette parenté linguistique entre anglais et allemand devrait participer à la mémorisation du lexique en L2 et L3 et faciliter sa mémorisation par l'effet de synergie qu'elle amorce. Par l'activité métalinguistique qu'ils suscitent, les entretiens et questionnaires amorcent une conscientisation de la dimension multilingue du lexique en L2 et L3 et établissent un lien entre savoir et conscientisation susceptible d'avoir un impact sur l'activité cognitive de l'apprenant.

Le guidage de l'enseignant-chercheur pendant les entretiens a donné accès à des processus d'autocorrection en L2. Il est, à cet égard, difficile d'émettre un verdict unitaire quant à l'émergence de nouvelles représentations chez l'apprenant, après qu'il a effectué un retour sur ses productions. Cette observation s'explique notamment par les conditions particulières de retour sur production et par l'instabilité inhérente à l'interlangue dont l'évolution à long terme obéit à de multiples paramètres extérieurs et à une alchimie intérieure d'ordre conscient et non conscient. On note cependant que le guidage métalinguistique personnalisé, centré sur les spécificités des interlangues individuelles crée, chez l'apprenant, les conditions d'une remédiation par le travail d'observation et de comparaison et par l'appel au savoir qu'il suscite. Lorsque l'activité métalinguistique n'aboutit pas à une remédiation, il semble qu'un des facteurs responsables de la persistance de certains processus et représentations soit la référence à une règle discutable, par laquelle l'apprenant justifie sa production. Tant qu'il n'y a pas de remise en cause du contenu de la règle, les

représentations qui s'y rattachent restent inchangées, car l'apprenant investit la règle d'une autorité métalinguistique qui lui sert de référence. Concernant l'énoncé de la règle de référence, on note que l'interlangue est le plus souvent régie par une métalangue scolaire, qui ne s'appuie pas, en L1 et en L2, sur des catégories métalinguistiques opérantes au service d'une activité langagière effective en L2. Par exemple, la redondance du terme « passé révolu » chez Donald ne lui permet pas de faire aboutir son intention de signifier en employant à bon escient *bought*.

Ce chapitre consacré à l'accès au métalinguistique à partir d'autoconfrontations a mis en avant certaines représentations spécifiques dotées d'un degré de conscience et susceptibles d'expliquer la production écrite observable de l'apprenant. Nous avons, dans un premier temps, examiné les représentations sonores et sémantiques qui influent sur la sélection d'items lexicaux et leur impact, voire leur interférence, sur la perception de phénomènes extérieurs dans l'apprentissage (appropriation de formes en L2). Ces représentations sont elles-mêmes accompagnées de stratégies conscientes de production que l'apprenant tente de mettre en œuvre le plus souvent par défaut. L'activité langagière en L2 découle donc en partie de l'interaction de ces facteurs, dont la dynamique obéit à des rapprochements divers entre L1 et L2. Dans un deuxième temps, nous avons abordé deux autres pans de l'activité métalinguistique sollicités par l'enseignant-chercheur : les reformulations et les processus d'autocorrection. Les reformulations ont, d'une part, répondu, à l'une des critiques exprimées à l'encontre de notre recueil de données, selon laquelle la production écrite ne saurait donner complètement accès aux représentations des sujets et, d'autre part, elles ont montré que les sujets n'exploitent pas toutes les ressources lexicales dont ils disposent en sommeil dans leur interlangue pour parvenir à une intention de signifier, qui se rapproche d'une langue authentique, à laquelle ils aspirent. Les processus d'autocorrection guidée à partir d'une demande de relecture par l'enseignant-chercheur ont incité les sujets à revisiter leurs processus de production en amont, caractérisés par une rapidité d'exécution calquée sur la L1 en dépit de carences lexicales en L2 qui entravent leur compétence langagière. Dans ces conditions, le phénomène notoire observé sous l'effet d'une activité métalinguistique *a posteriori* concerne les points d'ancrage attentionnels privilégiés chez l'apprenant : la recherche du sens s'impose aux dépens de l'exactitude formelle et, par conséquent, les mots lexicaux dotés d'un contenu sémantique circonscrit constituent le point d'ancrage sur lequel le sujet dirige en priorité son attention. De façon récurrente, l'apprenant ne remarque pas les morphèmes grammaticaux et autres particularités formelles tant que ceux-ci n'affectent pas la perception du sens principal. Cette observation amorce des aspects de l'activité épilinguistique que nous allons étayer au chapitre suivant, consacré au décryptage de l'activité langagière en phase de production.

8. Tentatives d'accès à l'activité épilinguistique

Dans cette partie de notre analyse, nous allons tenter, dans un premier temps, de mettre à jour les phénomènes épilinguistiques qui ont déterminé, en synergie avec des activités métalinguistiques, des aspects de la production écrite des sujets. Rappelons la définition culiolienne de l'activité épilinguistique développée dans notre partie théorique : il s'agit d'une activité langagière qui échappe à une gestion consciente. Elle permet de produire et de comprendre en interaction, avec un coût cognitif minimal. Une remontée à la conscience de ces activités langagières peut être provoquée par un obstacle ou un phénomène particulier, qui crée les conditions d'un va-et-vient entre activité métalinguistique et activité épilinguistique.

La mise en œuvre de notre recueil de données, dans lequel l'accès à certains cheminements épilinguistiques dépend donc de verbalisations métalinguistiques, nous conduit à examiner ce qui caractérise une activité langagière non consciente et à étayer les manifestations directes et spontanées de cette activité dans l'interlangue. A cet effet, les « erreurs » ou formes divergentes par rapport à la norme sont souvent les traces visibles d'hypothèses plus ou moins conscientes des sujets sur la L2. L'observation de traces d'activité épilinguistique relève donc de la perspicacité de l'enseignant-chercheur, puisque l'apprenant met en discours des images intérieures ou représentations dont il n'objective pas la dynamique dans son activité conceptuelle. Autrement dit, l'apprenant n'a pas les moyens psychiques, sous l'effet de divers facteurs (affect, fatigue, contraintes temporelles, etc.), de prendre ses représentations comme objet de réflexion même éphémère et de s'en distancier en phase de production. Il ne peut donc pas d'emblée discourir sur ces objets ou traces épilinguistiques présentes dans sa production écrite, notamment parce qu'elles relèvent d'une forme de non conscience. L'invitation au métalinguistique par l'enseignant-chercheur reste, dans ces conditions, l'un des moyens d'accès au traitement épilinguistique du lexique en L2, par essence, inobservable, et pour lequel le travail d'investigation reste délicat. Nous allons donc tenter d'élucider des phénomènes liés à l'activité épilinguistique chez l'apprenant par le biais d'explicitations métalinguistiques sollicitées *a posteriori*. Puis, dans un processus intersubjectif propre à la recherche-action, l'échange fondé sur les verbalisations métalinguistiques entre enseignant-chercheur et sujet peut favoriser chez ce dernier une forme de prise de conscience de certains pans de son activité langagière en L2 jusqu'alors inaccessibles. Par ce processus, la non-coïncidence initiale entre ce que l'apprenant a dit sous l'effet d'une gestion non consciente de sa production et ce qu'il souhaitait dire peut s'amenuiser.

Dans un deuxième temps, nous allons examiner des processus de mémorisation révélés lors des entretiens et questionnaires et les liens qu'ils entretiennent avec les activités métalinguistique et épilinguistique. Le stockage en mémoire peut se faire de façon plus ou moins consciente. On a vu à cet égard, dans leurs représentations générales, que les apprenants tentent de forcer le stockage en mémoire des items lexicaux de la L2 mais ils reconnaissent aussi ne pas maîtriser ce stockage en dépit d'un travail de répétition ou de procédés mnémotechniques. L'une des problématiques majeures de ce chapitre sera donc de déterminer ce à quoi les verbalisations métalinguistiques donnent accès.

8.1. Interactions sons-sens-affect dans la récupération du lexique en interlangue

Costa, Alario et Sebastián-Gallés dans leur article *Cross-linguistic research on language production*, évoqué au point 3.1.2, montrent que le sens prévaut sur le son dans la mémorisation et la récupération du lexique en L1. Ces observations sont-elles confirmées en L2 ? Comment interagissent son et sens en mémoire dans le stockage du lexique en L2 et comment les sujets ont-ils accès à ce stock ? Rappelons que les données recueillies ici n'ont pas fait l'objet d'exercices d'amorçage contrôlés et minutés mais sont apparues spontanément dans le déroulement de l'entretien.

Sons-Sens dans la récupération du lexique en L2

En page 2 de l'entretien du 08/10/08, Donald produit « *the diesel is expensive now* » avec l'intention de signifier « essence » :

D : « *the diesel* » (enregistrement à 07:21, prononcé à la française).

E : d'accord, alors, là, qu'est-ce que tu veux dire ?

D : en fait que... eh ben dans l'idée générale, en fait ?

E : oui, oui !

D : eh ben que avec l'augmentation du prix du diesel maintenant, en fait, je préfère venir en bus... enfin, c'est une des raisons pour laquelle, maintenant, j'essaie de prendre le bus.

E : d'accord.

D : « Diesel » en anglais, je ne sais... enfin, comme je suis en stage à Hertz, donc j'entends beaucoup d'anglophones qui disent « diesel » parce que, peut-être, en France ils savent qu'on dit « diesel ». Mais je sais que l'« essence » en anglais, c'est « *oil or* » ils appellent ça, « *gasoil* » ou un truc comme ça.

E : et tu peux le relire là ? Relire ce que...

D : « *diesel* » (enregistrement à 08:02, même prononciation). « *Diesel* », je crois.

E : d'accord, et donc pourquoi t'as choisi ce mot ?

D : parce que j'étais pas sûr à 100% que « *oil or gasoil* », c'était bon, en fait, de dire ça en anglais, en fait. »

Le questionnement révèle qu'au moment où il produit « *diesel* », Donald dispose des termes « *oil* » et « *gasoil* » (ou « *gas oil* », nous n'avons malheureusement pas demandé à l'apprenant d'orthographier l'item) pour se référer à l'objet extérieur (« essence »). La production de « *diesel* » serait donc issue d'un choix linguistique qui excluerait « *oil* » et

« *gasoil* ». La production de Donald s'appuie, en fait, sur des liens diffus entre ces termes. L'apprenant fait état d'un champ lexical en L2, au sein duquel il tisse un réseau d'associations sémantiques et phonologiques, qui créent les conditions non objectivées d'un va-et-vient entre la L1 et la L2. Nous voyons notamment qu'il assoit le sens de « *oil* » sur la parenté formelle (écrite et phonologique) qu'entretient ce terme avec « *gasoil* », en français. Selon Donald, *oil* correspondrait à une abréviation de *gasoil* qu'il impute à l'anglais en prononçant le mot à la française. Nous avons donc affaire à des associations sémantiques et phonologiques interlinguistiques labiles qui s'inscrivent dans un contexte international, où les frontières entre L1/L2 tendent à devenir floues en raison de la présence de mots d'emprunt au sein de la L1. Ce cas de figure révèle un microsystème phono-sémantique dont le caractère idiosyncratique rend délicat les généralisations d'un apprenant à l'autre.

En page 3 de l'entretien du 02/10/08, Sarah a l'occasion de produire :

- S : « *become with my mom.* » (enregistrement à 07:32).
 E : donc là, qu'est-ce que tu veux dire ?
 S : heu (souffle) je suis, en fait, à ce moment-là, « je suis revenue voir ma mère ».
 E : d'accord, donc, heu, quand tu... si tu regardes à nouveau « *become* » pour toi, c'est... qu'est-ce que ça... c'est fait de quoi ? Comment ?
 S : heu, « *come* », « venir », eh ben, « *become* », « revenir »
 E : O.K., et pourrais-tu exprimer la même idée autrement ?
 S : « hum, *I, I, come with my mom again.* »
 E : d'accord, *I*, est-ce qu'il y a d'autres choses qui te viennent à l'esprit ?
 S : sur le moment il faut que j'essaie de refaire les phrases dans ma tête. Heu *///*. Je ne sais pas, ça vient pas. Je ne sais pas.

La récupération successive par Sarah de « *become* » et « *come* » révèle *a priori* un emmagasinement lexical contigu des deux items ; nous voyons aussi que cette contiguïté phonologique est sous-tendue par un réseau de sens au sein duquel *be*, considéré comme un préfixe par l'apprenant, serait l'équivalent du préfixe « re- » en français. Cette mise en équivalence est étonnante compte tenu de la fréquence de *become* et de l'apprentissage dès la classe de 5ème de la liste des verbes irréguliers comportant une colonne traduction. La relation sémantique tissée entre *come* et *become* opère donc à un niveau plus profond et est suffisamment puissante pour supplanter un savoir déclaré. Il est à noter que Sarah étudie l'allemand en L3 et qu'une parenté phonologique interlinguistique existerait entre *become* et *bekommen* dont la mise en équivalence primaire en L1 est « recevoir », « réceptionner », quelque chose qui vient vers soi. Avons-nous donc affaire à un réseau associatif plus ou moins distendu du type : *become* – *bekommen* – « revenir », lui-même alimenté par un sous-réseau du type « venir » – « devenir » ? Si tel est le cas, il ne peut s'agir de la superposition de réseaux mais de l'enchevêtrement phonologique et sémantique de termes en L1, L2 et L3. Il s'agit donc d'un enchevêtrement interlinguistique où son et sens se fondent et se confondent.

En page 9 de l'entretien du 24/03/09 avec Perrine, nous constatons la complexité croissante de ce type de parenté phonologique doublée d'associations sémantiques non conscientes chez l'apprenant ; nous citons un passage assez long qui permet de mettre en évidence les différentes avancées de l'information en provenance de l'apprenant :

P : // « *Fouesnant's, Fouesnant's food.* », « la forêt de Fouesnant ».
E : tu peux, tu peux redire ?
P : en anglais ?
E : oui, oui.
P : « *Fouesnant food.* »
E : « *food* » ?
P : « *food* », je ne sais plus comment on dit « forêt ».
E : ah, d'accord !
P : heu, non, j'ai un trou là.
E : oui, oui, la forêt de Fouesnant, en fait.
P : oui !
E : d'accord.
P : je ne sais plus comment on dit.
E : donc, vas-y, reprends ce qui, ce qui te vient à l'esprit comme ça. « *Fouesnant...* »
P : « *Fouesnant's food.* »
E : « *food* » ?
P : « *food.* »
E : « *food* », d'accord, ça te semble correspondre à l'idée de forêt, le deuxième mot ?
P : je ne sais plus, /, bof !
E/P : (rires partagés).
P : heu, en plus, je l'ai, enfin, on l'a vu l'année dernière.
E : ouais, dans quel contexte ?
P : en anglais spé puisqu'on parlait de la nature.
E : oui, oui.
P : et ce mot-là ne m'est, ne m'est pas resté à la mémoire.
E : oui, mais c'est quelque chose qui se prononce comme...
P : je crois, il me semble qu'il y a, enfin, « *hood* », le son « *hood* », dedans.
E : ouais ?
P : mais sinon le début, je ne sais plus.
E : t'as, t'as oublié le début ?
P : oui.
E : d'accord, donc il y a le son « *hood* » ?
P : oui.
E : mais il te manque quelque chose au début ?
P : il me semble, je pense.

Nous nous contentons ici de baliser les différentes étapes qui conduisent à la production de « *food* » au lieu de « *forest* » ou « *wood* », avant de revenir sur ce cas de figure au point 8.8 de notre exposé. Nous constatons que Perrine part d'une ressemblance formelle écrite entre *forest* et *food* à partir de laquelle elle semble inférer une parenté phonologique qui s'appuie sur deux termes *forest* et *wood*, enfouis en mémoire, auxquels elle n'a pas accès. Il y aurait alors deux termes concurrents *forest* et *wood* dont le dénominateur commun serait *food*, qui allie à la fois la ressemblance formelle et phonologique de *forest* et le contenu sémantique de *wood* par l'intermédiaire de *hood*. Nous remarquons qu'un type fréquent de traces sur lequel nous pouvons nous appuyer en phase d'activité métalinguistique pour tenter d'accéder à la non conscience, qui accompagne les processus de production, réside dans

les verbalisations telles que « je ne sais plus », « ça m'est venu tout seul », etc. Ces traces épilinguistiques se manifestent le plus souvent dans des divergences par rapport à la norme en L2 et dans la non-coïncidence entre la production écrite et l'intention de signifier initiale de l'apprenant.

Sons-Sens-Affect.

Nous continuons d'analyser les dynamiques individuelles susceptibles de motiver l'enchevêtrement sons-sens avec Donald en page 1 de l'entretien du 01/04/09 :

E : alors, Donald, peux-tu lire ce que j'ai souligné à la ligne 1 ?

D : « *in the word* » (enregistrement à 00:12, prononcé [wɜ:(r)ld]).

E : d'accord, alors, heu, peux-tu dire ce que tu signifies, ici, ce que ça signifie?

D : en fait, l'idée, elle, elle est raccordée au fait que j'ai visité peu de pays dans le monde et que j'ai visité beaucoup de villes, en fait, en France.

E : d'accord, alors comment écris-tu ce que tu viens de lire ?

D : « *world, W O R L D* », j'ai oublié le 'l', on dirait.

E : d'accord, donc là t'aurais oublié le...

D : le 'l'.

Donald lit la fin de sa production écrite « *I visited many cities in France and few contries in the word* » en fonction de son intention de signifier « *in the world* » et non en fonction de ce qu'il a écrit. On constate que l'écart réside dans l'absence de la consonne latérale 'l' entre les deux items qui, par ailleurs, sont monosyllabiques et disposent de la même voyelle longue. En premier lieu, la lecture à haute voix de Donald peut être motivée par un phénomène d'anticipation lorsqu'il appréhende l'item. Comme nous l'avons précédemment évoqué, cette anticipation semble être induite par un effet de familiarité par rapport aux deux termes. L'apprenant appréhende le mot comme une globalité avec des parties plus ou moins saillantes : le début et la fin du mot qui restent des points d'ancrage dans la récupération du mot avec une zone intermédiaire entre ces deux points qui échapperait en partie à la perception du sujet. Dans le prolongement de cette hypothèse, l'accès au lexique en production se ferait par étapes successives très rapides sous la forme de sous-ensembles décroissants : une première étape serait l'accès au lexique interne en fonction d'unités globales de deux mots situés dans une même zone de stockage. Une seconde étape serait l'accès à ces deux mots en fonction des sous-unités qui les composent : les syllabes ou lettres selon la longueur du mot. Au sein d'une même syllabe, l'apprenant vérifie l'ordonnement des lettres. En fonction du degré de familiarité, le processus d'identification et de vérification exercé par l'apprenant serait plus ou moins rapide et effectif en phase de production. Selon cette hypothèse, Donald n'aurait pas, au sein de l'unité mot, mené à terme ce processus d'identification.

Après avoir présenté une première série d'hypothèses concernant les manifestations articulatoires et psychomotrices de cette parenté phonologique, nous allons examiner les

causes possibles de cet écart, qui vont, à notre sens, au-delà de la simple confusion de mots proches. Nous nous apercevons, en fait, que cette parenté phonologique n'est pas fortuite et s'accompagne d'un processus psychologique particulier. L'entretien révèle que Donald déplore le fait de ne pas voyager beaucoup et exprime indirectement son désir de le faire mais que ce désir d'ouverture subit une restriction. Le questionnaire environ 6 mois plus tôt, le 22/10/08, nous permet d'affiner cette impression de restriction et d'enfermement ressentie par l'apprenant. Même lorsqu'il voyage aux Etats-Unis, Donald se retrouve dans un univers étroit, qui s'apparente à la notion de ghetto. En pages 14 et 15 du questionnaire, il dit :

D : puisqu'aux Etats-Unis, en fait, je ne sortais pas, je ne voulais pas trop sortir puisque je ne connaissais pas... Ou j'étais tout seul et je ne voulais pas me perdre.

E : trop traîner, oui.

D : puisque j'habitais déjà dans le Bronx et...

E : ah, d'accord !

D : ben, c'était pas, il y avait beaucoup, en fait, d'Hispaniques qui parlaient un petit peu français, il y avait aussi des Haïtiens, il y avait une forte communauté sénégalaise, malienne, donc ça parlait un petit peu français.

E : aussi ?

D : ouais.

E : un mélange ?

D : ouais. On va dire, ça parlait **beaucoup** français.

E : d'accord.

D : mais, heu, j'avais pas trop envie de sortir parce que j'étais tout seul, j'avais, je crois, 13, 14 ans. Non, même pas, non, non j'avais plus, quand je suis parti dans le Bronx, j'avais 17, 16 ans, je crois, j'étais en 3ème. Je crois, ouais, ouais.

Cet échange tend à montrer que le fait d'assumer son désir de découverte et d'ouverture dans un lieu tel que New York, passe, pour l'apprenant, par le mot/parole « *word* » et sa capacité à communiquer avec autrui. Face à la situation paradoxale à laquelle il est confronté, parler sa L1 dans le pays de la L2, l'apprenant s'interroge sur sa capacité à sortir de cette communauté d'accueil et à explorer pleinement l'environnement élargi de la ville de New York. Ce cas de figure a des allures de lapsus dont la portée dépasse le sémantisme respectif de mots individuels et se niche dans les profondeurs de l'affect. Il nous incite, en tout cas, à poursuivre notre examen des circonstances dans lesquelles intervient le sens dans l'emmagasinement du lexique et à examiner les rapports qu'entretiennent son et sens, sens et affect en phase de récupération du lexique en L2.

En page 8 de l'entretien du 13/01/10, Florian fait état de son intérêt qu'il partage avec son oncle pour le poker. Lorsqu'il est interrogé sur sa production « *have a poker* », par laquelle il a l'intention de signifier « faire une partie de poker », nous assistons à nouveau à un enchevêtrement interlinguistique, sémantique et phonologique, par lequel Florian récupère le terme « *poker* ». D'une part, il reconnaît l'emprunt que représente « poker » en L1 qui l'autorise à retransférer le terme en L2 avec des incertitudes concernant son amplitude

collocationnelle (*a game of poker* ou *a poker game*) et sa prononciation. D'autre part, l'entretien révèle une association particulière à *poker* au sein de la L2 :

E : et là ce que t'as mis, ça, le dernier mot dans ce que j'ai souligné, c'est, tu l'as appris quelque part ? C'est heu ?

F : non, non, enfin, c'est quelque chose que, c'est un mot qui me semble quand même assez, assez anglophone.

E : oui, pourquoi ?

F : ben, je trouve que, oui, c'est un nom, enfin, la prononciation des gens en général qui disent « *poker* » (enregistrement à 24:20). Et puis, enfin, il m'arrive d'entendre dans certaines chansons.

E : oui, comme quoi ?

F : une chanson qui me vient en tête, c'est « *poker face* ».

E : « *poker face* » ?

F : voilà, par exemple.

E : c'est quoi ça ?

F : c'est une fille complètement délurée qui chante justement, enfin, elle a, elle a une tête « *poker face* », c'est-à-dire elle a un visage...

E : oui ?

F : elle bluffe, en fait, si j'ai, si j'ai bien compris les paroles ».

(...)

« E : et donc ça t'est venu à l'esprit et en arrière-plan t'avais la chanson plus ou moins ?

F : oui, plus ou moins.

E : plus ou moins mais tu t'en rendais pas vraiment compte.

F : non.

E : c'est là en en parlant que c'est devenu très clair.

F : oui.

E : la référence à la chanson, hein ?

F : oui.

A « *poker* » est donc associé « *poker face* » dont Florian cerne l'acception par glissement sémantique : la chanteuse « bluffe » vraisemblablement, car elle a un visage impassible. L'apprenant ne soupçonne pas cependant le lien sémantique établi entre un visage impassible et le fait de faire une partie de poker. Cette association souterraine en phase de production, alimentée par une valuation positive de l'activité de poker par le biais de personnes qu'il apprécie, n'affleure à la conscience qu'en phase d'entretien. Lorsque Florian prend conscience du phénomène par l'intermédiaire de l'enseignant-chercheur, il fait part de son étonnement et n'est pas en mesure d'expliquer le lien dans son lexique interne entre *poker* et *poker face* « enfin, oui, c'est vrai. Enfin, c'est peut-être bête mais c'est quand j'ai repensé à cette chanson je me suis dit ça pouvait peut-être aller. ». L'invitation au métalinguistique peut ainsi prendre la forme d'une maïeutique, par laquelle le sujet prend conscience de ses associations latentes et en explore les dynamiques souterraines. Dans ce cas de figure, nous voyons comment se constituent, inconsciemment, des réseaux lexicaux hybrides et parcellaires en fonction de circonstances individuelles. Les verbalisations métalinguistiques mettent ces réseaux à jour chez l'apprenant et, par le processus intersubjectif entre chercheur et sujet qui les caractérise, elles permettent chez le sujet le passage à la conscience, champ psychique où ces associations peuvent avoir une visée cognitive.

L'étude de ces cinq cas de figure renseigne sur différents processus non conscients à l'œuvre dans la récupération du lexique en L2 en phase de production et d'autoconfrontation. En tentant de mettre en lumière les interactions son-sens dans la mémorisation du lexique en L2, nous avons décelé une complémentarité entre les deux. L'émission de sens en L2 est marquée par des enchevêtrements son-sens plus fréquents et caractérisés par une diversité plus riche d'associations qu'en L1. Ces associations, qui ne résultent pas d'un apprentissage raisonné et d'un travail de catégorisation explicite, forment cependant des réseaux non-conscients puissants mêlés d'affect. Autrement dit, en dépit de l'activité métalinguistique qui initie le travail de mémorisation en fonction de méthodologies d'apprentissage individuelles évoquées aux points 6.5. et 6.6 le stockage et la récupération ultérieurs en mémoire des items obéissent à des processus non conscients. Nous allons désormais examiner l'existence d'autres facteurs issus d'un apprentissage en langue, susceptibles de participer à la constitution de lexique en réseau.

8.2. Rôle de la morphologie dans la récupération du lexique en interlangue

Nous rappelons ici notre démarche : tenter de mettre à jour des phénomènes épilinguistiques en phase de production chez l'apprenant par le biais d'explicitations métalinguistiques sollicitées *a posteriori*. En effet, une appréhension plus systématique de l'activité épilinguistique ne peut s'effectuer qu'au moyen d'une étude qualitative et longitudinale de corpus d'apprenants beaucoup plus vastes, qui dépasse le cadre d'une recherche individuelle. De plus, l'étude de ces corpus exigerait aussi de mener des échanges avec les auteurs des productions recueillies pour confirmer ou infirmer les hypothèses émises à partir de leur production observable.

En pages 3 et 4 de l'entretien du 01/04/09 Donald produit l'énoncé suivant avec l'intention de signifier que son père avait acheté une maison :

D : « *buy a house.* »

E : qu'est-ce que tu veux dire ici ?

D : parce que mon père, quand j'avais à peu près huit ans, il avait acheté une maison en Normandie.

E : ouais, d'accord, alors, donc là qu'est-ce que t'as fait dans ta tête pour produire ça ?

D : c'est venu directement.

E : ouais, quand tu dis ça, ça veut dire quoi ?

D : ben, c'est venu tout naturellement, je n'ai pas réfléchi, on va dire, en français, puisque que les mots je les connaissais, donc je les ai écrits comme ça. Après...

E : et par rapport à ce que tu voulais dire et ce que t'as écrit ?

D : eh ben, ce que je voulais dire, en fait, je voulais dire qu'il avait acheté une maison en Normandie. C'était tout.

E : d'accord.

D : donc qu'il n'avait pas de difficulté, en fait.

E : qu'est-ce que tu peux dire de « *buy* » ?

D : // . Que je ne l'ai pas conjugué, je l'ai mal conjugué, en fait, au niveau du temps. Je crois, c'est pas bon. J'ai, donc, « acheta, acheta », « *bought* » (enregistrement à 10:22), j'aurais dû mettre « *bought* » (prononcé [bəʊt]), B O U G H T, en fait.

E : comment tu le prononces ?

D : « *bought* » (prononcé [bəʊt]).

(...)

D : hum, parce que quand on écrit en anglais on ne pense pas forcément au passé, en fait, c'est plutôt au présent.

E : forme présent ?

D : ouais, parce que ce n'est pas un automatisme, en fait. Ce n'est pas...

E : oui.

D : comme ce n'est pas de l'anglais qu'on pratique tous les jours donc...

E : ouais ?

D : donc ça ne devient pas un automatisme comme le français.

E : ouais, ouais, donc, en fait, quand tu dis un automatisme, ça veut dire quoi ?

D : ben, par exemple, comme j'exprime un fait en français, comme quand on a acheté quelque chose hier.

E : ouais, ouais.

D : j'ai acheté, on utilise le passé composé parce qu'on sait que c'est comme ça.

Cet échange révèle qu'à première vue les occurrences possibles d'un mot sont ramenées pour l'apprenant à une forme unique, *buy*, la base verbale, semblable à la forme répertoriée dans un dictionnaire. Nous constatons donc *a priori* l'absence d'un réseau morphologique par lequel l'apprenant pourrait mobiliser *bought* pour répondre à son intention de signifier. Quelles sont les causes possibles de cet état de fait ? Dans un premier temps, nous remarquons pour ce verbe irrégulier la quasi-absence de proximité phonologique entre les formes *buy* [baɪ] et *bought* [bɔ:t]. L'apprenant ne peut donc pas s'appuyer sur une association phonologique entre *buy* et *bought* pour récupérer la forme voulue, il ne peut pas non plus s'appuyer sur un procédé de dérivation comme pour les verbes réguliers. Par contre, l'ordre de mémorisation des items dans une liste de verbes irréguliers, qui débute par la base verbale, et la fréquence supérieure de *buy* par rapport à *bought* pourraient être des facteurs décisifs dans l'activation première de *buy* par rapport à *bought*. Ces remarques posent la question des processus d'encodage et de l'impact que ces conditions d'encodage ont sur la récupération des items en mémoire. Tout se passe comme si l'apprenant ne pouvait que récupérer en priorité *buy* en fonction de sa position dans le contexte de mémorisation. Seule une attention particulière à la forme provoquée par la question « Qu'est-ce que tu peux dire de « *buy* » ? » permet à Donald de déceler l'écart entre sa production, son intention de signifier et le fait de ne pas activer la forme passée. Nous devons peut-être envisager, dans ces conditions, l'existence d'une association entre *buy* et *bought*, qui, sous l'effet de contraintes temporelles, en phase de production, ne peut pas se manifester. Face à l'urgence que ressent l'apprenant à communiquer du sens en production, la base verbale devient le point d'ancrage primaire de son intention de signifier et la forme ou désinence passée est reléguée au second plan dans l'activité épilinguistique. Le phénomène d'urgence ferme l'accès à la conscience et au raisonnement. De façon paradoxale, la liste

des verbes irréguliers aiderait, en fait, à mémoriser le sens des bases verbales et non leurs formes passées. Nous remarquons aussi qu'en contexte, dans le même énoncé, « *buy* » intervient en concomitance avec « *was* » : « *When I was eleven years old my father buy a house in normandie.* » Bien que le contexte de production soit marqué par le révolu, on constate l'instabilité de l'interlangue dans l'épilinguistique et la mise en place par à-coups de processus automatisés.

Nous assistons à un phénomène similaire avec Perrine le 24/03/09, lorsqu'elle est interrogée sur la forme *meet* en page 4 de l'entretien :

P : « *I meet.* »

E : donc, là, que veux-tu dire ?

P : « j'ai rencontré. »

E : et donc pour écrire « *meet* » qu'est-ce que t'as fait ?

P : j'ai repris le verbe « rencontrer » dans la liste des verbes irréguliers et j'ai mis « *meet* » mais il me semble que c'est « *met* », en fait, au prétérit.

E : oui ?

P : oui. Et je ne me suis pas relue, en fait.

E : ouais, ouais, et, heu donc là tu te rends compte que peut-être ce n'est pas cette forme-là.

P : oui.

E : qu'est-ce qui fait que quand t'as écrit, heu, tu as mis ça, finalement, alors que visiblement tu savais ?

P : oui.

E : ouais ? Qu'est-ce que...

P : parce que, dans ma tête, je me suis dit c'était « *meet, met, met* » et enfin « *meet* », c'est le plus tôt sorti. Et, c'est pour ça que j'ai dû écrire ça, en fait.

E : tu peux répéter là ce que t'as dit ? Je n'ai pas entendu très bien.

P : enfin, je me suis dit que, enfin, je me le suis épilé dans ma tête, « *meet, met, met* ».

E : ah, tu as épilé ?

P : enfin, je me le suis dit.

E : d'accord.

P : et « *meet* », en fait, ça, ça ressort plus que « *met* » et c'est pour ça que ça a dû me rester plus.

E : ça ressort plus que « *met* » dans ta tête ?

P : oui, ça s'entend plus.

E : d'accord.

P : « *meet, met, met.* »

E : « *meet, met, met.* » Est-ce que c'est le fait que ça vient en premier aussi ?

P : heu, sûrement, ça doit jouer aussi, je pense.

Comme pour Donald, au-delà du phénomène de fréquence, Perrine évoque le rôle que jouent les conditions d'apprentissage dans la récupération des items en mémoire. L'ordre de mémorisation des items par le biais d'une liste de verbes irréguliers, qui débute par la base verbale, serait un facteur prépondérant dans l'activation première de *meet* par rapport à *met*. Au-delà de cette explication, qui a le mérite de la clarté mais qui peut être trompeuse, Perrine évoque un autre facteur, celui de la saillance phonologique de *meet* par rapport à *met*. Si nous examinons les conditions d'articulation que l'apprenant s'efforce de reproduire, sans véritablement y parvenir, nous remarquons que, sur le trapèze articulatoire, la voyelle tendue [i:], fermée, exige de relever la langue en fin de prononciation pour faire apparaître

une légère diphtongaison alors que la voyelle [e], mi-ouverte, tend à se prononcer comme le [ɛ] français que l'on retrouve dans « sec ». Les différences articulatoires entre *met* et la L1 sont donc moins importantes qu'avec *meet*, même si l'apprenant tend à prononcer *meet* [mit] et, de ce fait, à diminuer les différences articulatoires. C'est donc la perception de cette variation dans l'articulation des items par rapport à la L1 plus que sa mise en œuvre qui amène l'apprenant à dire que *meet* « ressort » plus que *met*. L'apprenant ne réagit pas aussi en termes de rapprochement avec la L1 mais en terme de contraste.

Dans les deux cas évoqués, les occurrences de *buy* et de *meet* interviennent en concomitance avec la production de formes verbales passées : chez Perrine, nous lisons « *visited* », « *got* », « *stayed* », « *went dancing* », « *discovered* », « *created* », « *ate* », chez Donald, nous lisons « *was* », « *went* », « *learnt* », etc. Ces occurrences nous indiquent que l'apprenant effectue au niveau global de sa production des opérations de prédication et qu'il manipule la relation sujet/prédicat en fonction d'une intention de signifier, pour laquelle il utilise le prétérit. Cependant cette intention ne parvient pas à terme en production pour certains items lexicaux compte tenu de phénomènes qui échappent à une gestion consciente et que nous avons tenté de mettre en avant : conditions spatiales de mémorisation, absence de parenté phonologique entre base verbale et forme passée, phonétique articulatoire contrastive, instabilité de l'interlangue. La prépondérance d'un phénomène ou le cumul de plusieurs de ces phénomènes empêche l'émergence ou la manifestation d'un réseau lexical en fonction de l'agencement de formes. Les entretiens, que nous avons conduits, ne nous permettent pas de dire si la production par les apprenants de *buy – meet* au lieu de *bought – met* atteste de l'absence d'un réseau lexical morphologique ou bien de l'existence d'un réseau qui ne parvient pas à se manifester de façon systématique encore. Ces remarques étaient en détail l'analyse de VanPatten et Mesumeci présentée au point 3.2.6, selon laquelle les items lexicaux restent le point d'ancrage attentionnel prépondérant pour véhiculer du sens aux dépens des marques morphologiques.

En page 1 de l'entretien du 01/10/08 MéliSSande produit :

M : « *did tired* » (enregistrement à 03:07).

E : d'accord et donc que veux-tu dire ici ?

M : « est toujours fatigué », par contre le temps je ne sais pas si... si j'ai employé le bon temps, j'étais pas sûre du temps.

E : d'accord, donc tu hésitais ?

M : oui !

E : entre quoi et quoi ?

M : eh ben pas vraiment une hésitation mais j'ai réfléchi, /, au temps que j'allais mettre et heu...

E : et, donc, il y a l'adjectif, hein, que tu as employé et quel est le verbe que tu as employé avec « *tired* » ?

M : « //, heu, ben, *did* ».

E : d'accord, donc ça c'est quoi, pour toi, « *did* » ?

M : un auxiliaire.
 E : OK, peux-tu continuer ou... ? Est-ce que t'aurais... Comment aurais-tu pu exprimer la même chose autrement ?
 M : et bien dans un autre temps.
 E : c'est-à-dire ?
 M : heu, par exemple heu, « *we, /, are tired* ».
 E : d'accord, et quelle différence fais-tu entre « *we did tired* » et « *we are tired* » ?
 M : heu, « *we did tired* », c'est du passé, et, « *we are tired* », c'est du présent. Heu ? Oui !
 E : et, donc, c'est une différence de temps ?
 M : oui !
 E : est-ce qu'il y a d'autres différences pour toi ?
 M : //, non !

En dépit de la formulation du sujet de rédaction (*Describe a day in your life. What do you do every day ?*) Mélissande envisage les événements décrits au passé. Toutefois, elle n'associe pas d'emblée « *did* » au passé : « je ne sais pas si... si j'ai employé le bon temps ». Elle confondrait *a priori* le temps grammatical prétérit avec, éventuellement, d'autres formes grammaticales. Tout se passe comme si elle n'établissait pas de réseau formel entre *are-was-were* et qu'elle ne reconnaissait pas le fait qu'un même mot dispose d'un paradigme. En l'absence de ce réseau surgit, en lieu et place de *were*, une forme unique, *did*, qui est aussi la forme la plus fréquente dans la formulation du prétérit et que l'apprenant semble généraliser comme méta-opérateur de prétérit. Incidemment cet état de fait ne provient pas d'un savoir déficient, comme en atteste deux mois plus tard en page 3 le questionnaire du 03/12/08 qui révèle que Mélissande a mémorisé ces formes :

M : la fin de la liste ? Heu, /, je ne me souviens plus.
 E : tu ne t'en souviens plus ? Et le début ?
 M : « *be, was/were, been.* »
 E : d'accord. Donc, tu te souviens mieux du...
 M : oui.
 E : du début.

La mémorisation et le stockage des formes de ce verbe s'avèrent cependant souvent inertes lorsque l'apprenant souhaite les utiliser. Ce cas de figure, qui illustre la problématique des liens entre savoir scolaire et savoir-faire, indique que la mémorisation de formes à partir de listes ne garantit pas nécessairement leur mobilisation de façon automatisée en phase de production. En d'autres termes, l'apprenant ne peut pas spontanément récupérer les items voulus, car ils ne jouent pas de rôle dans une chaîne d'activations et d'associations mentales donnée. Seul le recours à une activité métalinguistique, par un retour sur sa production accompagné d'une demande de reformulation, incite l'apprenant à effectuer une opération de prédication et de marquage entre *we* et *be* au moyen de *are*.

Si nous récapitulons les opérations effectuées par Mélissande en l'absence d'un réseau lexical morphologique, qui lui aurait peut-être permis de produire *were*, nous observons que l'apprenant est parvenu à un cumul de formes, *did* et *are*, sous-tendu par deux opérations consécutives de nature différente : sur le plan sémantique il s'agissait d'indiquer la

transmission d'événements passés et sur le plan morphologique il fallait prendre en compte *we* en tant que sujet de l'énoncé. En l'absence d'un réseau morphologique dynamique, où forme et sens interagissent pour un même paradigme, Mélissande a donc procédé par étapes successives et complémentaires sous-tendues par son intention de signifier, « étions » en L1. Nous pouvons imaginer qu'un troisième retour sur les formes au moyen d'un questionnement aurait été nécessaire pour déclencher chez l'apprenant la production de la forme *were*. Les opérations qu'effectue l'apprenant semblent conditionnées par la notion légitime, consciente ou non, qu'il faut un relateur, même si, ici, Mélissande assimile à mauvais escient la notion de relateur à un auxiliaire (*do* ou *be*). En l'absence d'un réseau en L2, où formes et sens sont inter-reliés, l'apprenant est donc contraint d'effectuer un travail de décomposition qui ne garantit pas l'automatisation et l'émergence de la production normée, non divergente.

Pour expliquer cet état de fait, qui aboutit à la non récupération des formes verbales voulues, nous reprenons un échange avec Mélissande, en pages 1 et 2 de son questionnaire, à propos de la mémorisation des verbes irréguliers sous forme de liste, déjà évoqué au point 6.5 :

E : pour apprendre « *build* ».

M : ben, j'ai pris mon livre des verbes irréguliers.

E : ouais ?

M : et j'ai lu le mot en français « construire » et j'ai appris le mot « *build* » (enregistrement à 05:25, prononcé [bilt]). Et après je ne me souviens plus.

E : d'accord (sourires partagés). T'as oublié les... ?

M : oui !

E : les, les autres formes. Il y en a combien des autres formes ?

M : ben, en tout, il y en a trois.

E : lesquelles ? C'est quoi, les formes ?

M : heu, il y a *au*, à l'infinitif, prétérit et, /, je sais plus la troisième.

E : donc, tu les as appris comme ça en colonne ?

M : pour les verbes irréguliers, oui.

Le questionnement fait remonter en mémoire « *build* », dont la mémorisation semble s'être effectuée en deux temps, d'une part, l'item en L2 et l'équivalent français (« hum, « *build* » (prononcé [bilt]), « construire » »). La mémoire de ces éléments s'appuie donc sur une simple mise en équivalence terme à terme entre L1 et L2. On perçoit, par ailleurs, une confusion phonologique entre la forme infinitive et la forme passée qui semblent amalgamées. Est-ce dû aux caractéristiques phonologiques des consonnes dentale et alvéolaire [t] et [d], dont le lieu et le mode partagés d'articulation (occlusives) rendent la distinction peu perceptible à l'oreille de l'apprenant ? Cette distinction serait rendue plus ardue en raison de la position finale des consonnes concernées. Ou bien cette confusion est-elle due à une compréhension partielle de l'organisation de la liste au sein de laquelle la fonction de certaines colonnes n'est pas clairement identifiée ?

Les propos de l'apprenant révèlent une mémorisation mécanique de la liste en fonction d'un ordre préétabli par les auteurs de manuel :

E : hum, hum, d'accord, O.K., et, heu, donc, heu, ces verbes irréguliers, heu, donc à nouveau comment t'as fait pour les apprendre ? Tu les as appris en liste ou heu ?

M : en liste, oui.

E : et puis donc en horizontal ? Comment ? Comment parce que t'as oublié visiblement, enfin, t'as dit que tu avais oublié les deux autres formes.

M : oui, en horizontal.

E : ouais ?

M : dans l'ordre du livre.

Dans ces conditions, l'« ordre du livre » s'apparente le plus souvent à l'ordre alphabétique qui ne constitue pas un facteur puissant d'encodage en mémoire, bien que cette organisation présente des avantages apparents de mise en œuvre d'objectifs : quantification précise du contenu d'apprentissage en un temps donné en vue d'une évaluation :

M : ben, on devait apprendre des nombres de verbes pour des dates données pour avoir des contrôles et savoir si on a appris.

E : d'accord mais est-ce que tu te souviens, donc, comment les verbes étaient listés ? Ou est-ce que... ?

M : par ordre alphabétique.

E : ouais et ça t'apparaissait comment ?

M : ben, comme si on les apprend toujours dans le même ordre alphabétique, des fois on connaît l'ordre mais quand ils sont dans le désordre, et ben, on mélange un peu, en fait, les verbes.

E : ouais, donc, à nouveau tu peux donner un exemple là sur ce, ce, cette difficulté ? Si on déränge l'ordre alphabétique, en gros, ça, ça déränge ce qu'il y a dans la tête ?

M : oui.

E : ouais ? (Rires).

M : quand on apprend des mots, souvent on les apprend dans un ordre spécial, dans cet ordre-là on se souvient mais des fois quand on change l'ordre.

E : hum, hum. Quand on change l'ordre ?

M : oui.

E : d'accord et c'est qui qui changeait l'ordre ?

M : ben, si elle prenait un mot dans les 'b', dans les 'c', enfin, ça sautait des étapes par rapport à...

E : par rapport à ce que t'avais mémorisé ?

M : oui.

Il est intéressant de noter qu'aux dires de Mélissande dans les premières lignes, le contrôle n'aurait pas pour fin la vérification de la rétention mais la vérification de l'apprentissage. De plus, l'efficacité de la démarche évoquée n'est qu'apparente, car la mémorisation par ordre alphabétique, et non par types de verbes (verbes forts et non simplement irréguliers), amène la création d'unités ou de paquets cloisonnés de données dont l'accès reste conditionné par une réactivation de ce lien alphabétique. La mémorisation par ordre alphabétique ne permet donc pas de mobiliser les items voulus en dehors de la reprise de ce lien, qui s'ancre dans une mémoire sémantique plus profonde, dont les automatismes pour apprendre l'alphabet ont été installés dès la petite enfance. Dans l'enfance, la mémorisation d'un ordonnancement arbitraire de lettres est, par ailleurs, aidée par la taille minimale des entrées concernées,

simples lettres, ce qui n'est plus le cas des entrées en L2 avec un contenu décuplé. L'apprenant doit donc négocier un encodage mémoriel inadéquat, dont le déclencheur essentiel ne s'inscrit pas dans une utilisation ordinaire de la L2 et dont les objets sont considérablement plus complexes que les lettres de l'alphabet initiales. Ainsi, la mémorisation de verbes irréguliers sous forme de liste résulte le plus souvent en un savoir inerte où se côtoient données langagières et mise en contexte métalinguistique dissociée d'une mise en œuvre effective de ce savoir.

Dans ces conditions, l'apprenant est confronté à, au moins, deux problèmes majeurs. En premier lieu, l'effort d'apprentissage d'une entrée ne conduit pas à un savoir-faire, car il reste axé sur la mémorisation d'un ensemble de formes qui constituent une entité isolée, figée, dont l'association la plus extérieure est matérialisée par la traduction en L1. La totalité des formes énoncées semble être associée à la traduction en L1, sans que ces formes interagissent entre elles ou existent en lien avec des complémentations diverses. Nous assistons donc à une juxtaposition de formes modifiées, imperméable à une activation et récupération en phase de production. De plus, la contextualisation métalinguistique (classification explicite des formes à l'aide d'une métalangue) n'a pas participé à la construction de valeurs référentielles, d'ordre personnel, à partir desquelles l'apprenant peut effectuer une opération de transfert à d'autres situations, comme en attestent les propos de Mélissande en page 3 de son questionnaire :

E : (...) Alors, et quand tu dis ça, quand tu fais cet énoncé (« *I comed, heu, at the home.* »), par exemple, est-ce que t'as une image dans la tête ? Est-ce que tu vois quelque chose en particulier ?

M : heu, ben, la liste des verbes.

E : ah, oui, quand t'as appris, tu vois, tu vois dans ta tête la liste ?

M : oui.

E : d'accord. (Sourires). Et, heu, le fait de voir la liste est-ce que ça a un effet pour t'aider à mémoriser ou heu ?

M : non, c'est juste des images qui viennent.

Cette mémorisation dépourvue d'opérations psycholinguistiques ancrées dans la référence à une réalité extralinguistique ne pousse pas l'apprenant à travailler l'axe syntagmatique (axe des combinaisons). Ce résultat confirme ce que Skehan a observé chez bon nombre d'apprenants et théorisé dans *A Cognitive Approach to Language* (1998). Les apprenants, pour produire un énoncé, s'appuient sur un système de règles linguistiques véhiculées par une métalangue plus ou moins claire qu'ils tentent de mettre en œuvre. Chaque partie d'énoncé produite provient d'un effort d'analyse de la part de l'apprenant qui doit procéder, comme dans le cas de Mélissande, par étapes successives et complémentaires pour se rapprocher de son intention de signifier.

Ce développement a tenté de mettre en évidence les facteurs en amont qui expliquent l'absence d'un réseau en L2, où formes/sens et représentations extralinguistiques sont inter-reliés. Sans la constitution d'un ensemble de formes inter-reliées qui permette la récupération d'une de ces formes par une réactivation en chaîne, l'apprenant doit effectuer diverses opérations de décomposition qui freinent son débit et ne garantissent pas l'émergence de la production voulue.

8.3. Rôle présumé des familles de mots et de l'étymologie dans la récupération du lexique en interlangue

Nous venons d'observer que les liens susceptibles de contribuer à l'agencement et à la récupération du lexique en interlangue obéissent à des associations diverses, motivées par une interaction son-sens-affect, et, dans une bien moindre mesure, à des réseaux tissés par la morphologie. Nous allons désormais tenter de voir dans quelle mesure les familles de mots et l'étymologie, qui peut les sous-tendre, structurent le stockage du lexique en interlangue et en facilitent sa récupération. La notion de famille de mots, ensemble constitué par un étymon et les mots qu'il a servi à former, joue-t-elle un rôle dans la mémorisation inconsciente du lexique en interlangue ? Ce dernier point soulève à nouveau la problématique des degrés de conscience qui accompagnent la récupération du lexique en mémoire.

En page 1 de l'entretien du 24/03/09, nous observons que Perrine a recours à une périphrase, « *since I am a child* », pour parvenir à son intention de signifier, « depuis l'enfance ». Cette périphrase recèle l'item racine *child* que l'apprenant, à la différence de *childhood*, parvient à récupérer, en phase de production écrite. Ce n'est qu'en phase de relecture et de reformulation, après un temps de latence, qu'émerge *childhood* :

P : « *Since I am a child.* »

E : alors, peux-tu dire, heu, ce que, ce que tu voulais dire ici ? Qu'est-ce que tu voulais dire ?

P : « depuis que j'étais une enfant, enfin, depuis que j'étais enfant. »

E : d'accord, alors qu'est-ce que t'as fait dans ta tête pour dire, pour écrire ce que t'as, ce que t'as mis sur le papier ?

P : en fait, je voulais dire « l'enfance » et je ne savais plus comment on disait. Donc j'ai traduit mot à mot « depuis que j'étais une enfant ».

E : d'accord, donc, en fait, au départ ce que tu voulais dire c'était quoi ?

P : « depuis l'enfance. »

E : et ça, ça t'a posé problème ?

P : oui, je ne savais plus, enfin, c'était... il y a un petit suffixe ou préfixe, enfin, je ne sais plus trop, qu'on rajoute derrière « *child* ». Et je ne savais plus ce que c'était donc j'ai tourné la phrase autrement.

E : d'accord et là quelle est ton impression par rapport à ce que t'as écrit pour compenser ?

P : c'est de la traduction mot à mot. C'est pas...

E : d'accord et quand tu dis mot à mot, ça veut dire quoi ?

P : depuis, j'ai traduit : « depuis que je suis une enfant ». Donc, après, je ne sais pas, enfin, je pense que si je dis ça à des Anglais, ils comprendront.

E : ouais ?

P : mais ça ne doit pas être bien en anglais.

E : d'accord, et maintenant avec un petit peu de recul si tu essayais de reformuler ?

P : /, heu, si je ne suis pas sûre mais je crois que « enfance », c'est « *childhood* ».

Perrine aurait préféré employer le syntagme « *since my childhood* » plus proche, à ses yeux, de son intention de signifier, qu'elle ne parvient pas cependant à mobiliser. Le déroulement de l'entretien atteste d'une remontée en mémoire progressive de *childhood* après qu'une attention particulière a été axée sur les formes morphologiques, « préfixe »/« suffixe ». Cette observation nous permettrait de conclure à l'existence de liens distendus et peu dynamiques entre *child* et *childhood* au sein desquels la cristallisation et la permanence de *child* sur *childhood* s'expliqueraient, dans le cas de Perrine qui prononce *child* [tʃaɪld] et non [tʃɪld] comme certains apprenants, par la saillance phonologique de la voyelle [aɪ] dans la racine et par la position de cette saillance phonologique en début de mot. Ces liens distendus entre la racine, *child*, et le suffixe, *hood*, seraient réactivés par un procédé de dérivation plus ou moins formalisé, qui s'appuierait avant tout sur une mémorisation floue de *childhood* et non sur le rapprochement avec d'autres items comme *boyhood*, *neighbourhood*, etc. Dans ces conditions, la mise en œuvre d'une famille de mots ne deviendrait effective qu'après l'acte de production, en phase de relecture et d'activité métalinguistique.

En page 2 de l'entretien du 08/01/09 Sarah fait état de son cheminement pour parvenir à la production de l'item *alcoholic*, que nous avons déjà cité à propos de l'accès à des processus de production au point 7.4 :

E : hum, donc t'as, est-ce que, quand tu écrivais t'as pensé à « *who drinks a lot, who's drinking a lot* » ou heu ?

S : non, j'ai pensé directement à « *alcoholic* ».

E : d'accord, c'est le premier mot qui t'est venu ?

S : hum.

E : et celui que t'as pris ?

E : et, heu, ce mot-là, donc, heu, je veux dire, tu sais qu'il existe en anglais, t'as aucun doute là-dessous ?

S : ouais, je suis sûre, enfin, oui, non, mais je suis presque sûre. Non, et puis aussi je sais que « *alcohol* » ça s'écrit comme ça en anglais parce que généralement quand on regarde sur les crèmes ou sur les médicaments, ou, ben voilà, quand c'est marqué, c'est marqué en dessous en anglais, généralement puisqu'il y a de l'alcool dedans, « alcool », c'est marqué comme ça.

E : « *alcohol* ». Quel type de produits ?

S : ça dépend. Dans certains, je ne sais pas, dans certains médicaments, dans certains, dans certains...

E : ouais, tu as vu le mot « *alcohol* » ?

S : hum.

E : d'accord, et, tu, tu, t'as un exemple précis de produit où tu l'as vu écrit ?

S : non, pas là dans ma tête. Ben, à partir du moment, quand on regarde l'alcool à, par exemple, l'alcool à 90°C.

E : ouais ?

S : eh ben là il y a marqué dessus.

E : d'accord, donc, en gros, « *alcohol* », t'es complètement sûre ?

S : hum, hum.

E : et ensuite tu as, heu, composé quelque chose avec « *alcohol* » pour arriver à...

S : « *alcoholic*. »

Bien que Sarah affirme que l'item lui soit apparu « directement » en phase de production, nous voyons que « *alcoholic* » pourrait être le résultat d'un procédé de dérivation à partir de contextes extralinguistiques très différents : éthylisme et composante médicamenteuse. Cette reconstitution *a posteriori* d'une famille de mots *alcohol-alcoholic* s'ancre dans une expérience vécue assez commune, le fait de lire des notices. Il nous semble que le rapprochement entre *alcohol* et *alcoholic* s'appuie sur une association d'idées qui, motivée par le questionnement de l'enseignant-chercheur, opère par glissement formel et sémantique. Sarah montre aussi qu'elle a compris la dérivation d'un adjectif à partir d'un nom par l'ajout du suffixe *-ic*, car elle forme bien *alcoholic*.

Ce cas de figure tendrait à montrer, en fait, que l'agencement du lexique en L2 par familles de mots résulterait de la convergence de plusieurs facteurs : un savoir plus ou moins conceptualisé et formalisé par l'apprenant et des associations d'idées dont la manifestation est d'ordre personnel.

8.4. Associations guidées d'idées

Nous avons décidé d'inclure les associations guidées d'idées par l'enseignant-chercheur dans notre dispositif d'expérimentation car, bien que ce type d'associations d'idées ne soit pas intégré à une démarche de production et reste quelque peu artificiel, il nous a permis d'inférer la présence de réseaux lexicaux L1/L2 et les processus de mémorisation qui peuvent les accompagner. Dans l'accès à l'activité épilinguistique, les associations d'idées obéissent à des processus internes indépendants de la volonté du sujet et peuvent révéler un sens que celui-ci ne soupçonne pas. Les apprenants ont répondu à la question récurrente : « A quel autre mot te fait penser le mot que tu as employé ? ». Ces associations d'idées offrent aux sujets la possibilité de dire spontanément, sans contrôle et favorisent l'accès à des réseaux lexicaux plus ou moins situés dans le non conscient.

En page 3 de l'entretien du 11/03/09 Donald procède à l'énumération des items qu'il associe à « *apartment* » :

E : quels sont les mots que tu peux associer à « *apartment* » comme ça spontanément. Est-ce qu'il y a des mots qui te viennent, que tu associes ?

D : en anglais ?

E : ouais, en anglais.

D : « *furniture*, heu, *TV*, *window*, *door*, *bathroom*, *kitchen* ».

E : *right*.

D : « *bedroom* ». Hum, ça serait ça.

E : et quand tu énumères tous ces, tous ces mots, heu, qu'est-ce qu'il y a dans ta tête ?

D : je vois mon appartement.

E : tu vois ton appartement ? (Rires).

D : je vois mon appartement, comment il est situé.
E : ouais, et ça, ça t'aide à énumérer ou, ou c'est indépendant de... ?
D : non, mais ça me vient comme ça, en fait.
E : ouais ?
D : ça me vient comme ça.

Nous observons que l'association d'idées dont fait part Donald est alimentée par une image intérieure claire où apparaissent des entités discrètes. Ces entités individuelles semblent d'abord limitées à une pièce, le salon ou la salle à manger, puis la représentation intérieure de Donald se déplace et s'élargit pour se diriger intérieurement vers les autres pièces. Cette association repose donc à la fois sur une contiguïté physique et une extension progressive de la représentation. Donald énumère les éléments à mesure qu'ils lui apparaissent dans son champ de représentations intérieures. On note que ce champ recoupe, en matière d'apprentissage formalisé, la notion de champ lexical qui correspond à un ensemble théorique de noms, de substantifs, d'adjectifs et de verbes appartenant à une même catégorie syntaxique et liés par leur domaine de sens. Le contenu de ce champ lexical varie selon le conditionnement culturel du sujet qui nomme certains aspects de la réalité dont il fait l'expérience. Par ailleurs, l'énumération d'items dans ce champ semble correspondre à un ré-étiquetage d'entités discrètes présentes dans l'environnement en mémoire, sans que soient décrites les relations entre ces entités. Autrement dit, l'apprenant forme des associations d'idées en se centrant sur la représentation de contextes physiques et tangibles indépendamment des activités qu'il peut y mener. Apparaissent alors à l'esprit de l'apprenant essentiellement des noms pour véhiculer ces représentations d'entités discrètes. L'énumération de noms n'est donc pas conditionnée par la catégorie grammaticale de l'amorce mais par la représentation intérieure qui en découle.

Nous constatons que ceci est un phénomène récurrent. Voici quelques exemples où l'association d'idées est fondée sur la perception d'entités discrètes et l'énumération de noms : Donald en page 1 de l'entretien du 08/10/08 associe une série de noms à « *fight* », on retrouve la même chose en page 2 de l'entretien du 01/04/09 à propos de « *beach* » et en page 5 de l'entretien du 08/10/08 à propos de « *broadcast* ». Nous retrouvons le même phénomène avec Florian en page 6 de l'entretien du 14/04/10 à propos de « *waffles* », avec Nicolas en page 6 de l'entretien du 25/09/08 à propos de « *furnitures* », avec Perrine en page 3 de l'entretien du 24/03/09 à propos de « *specialities* », etc. On note quelques nuances entre les items énumérés, notamment un va-et-vient entre le concret et l'abstrait et un glissement de sens progressif.

En page 3 de l'entretien du 30/09/08 avec Perrine, l'association d'idées conjointe à « *boyfriend* » consiste aussi en une relation de proximité physique (« *pupil-classroom-school* ») qui va en s'élargissant pour englober l'expression de sentiments (« *love-*

friendship »). Après avoir pointé l'élément saillant ou le noyau dans la représentation intérieure, l'esprit s'en départit pour prendre en compte les éléments qui s'y rattachent en fonction d'une expérience vécue et d'un affect. Nous observons le même mouvement psychique chez Sarah en page 4 de l'entretien du 02/10/08 à propos de « *sport* » où après s'être centrée sur le joueur de volley-ball (« *shorts - tee-shirt - ball - run* ») elle exprime des sentiments qui s'y rattachent (« *enjoy - have fun - be with friends - team mind* » pour *team spirit*). L'expression de sentiments amène le recours à des verbes qui constituent un apport et indiquent une relation par rapport à la référence posée, *sport*.

Dans le cas de Mélissande en page 6 de l'entretien du 13/05/09, à propos de « *a castle* », l'association d'idées recèle un élément incongru, « labyrinthe ». Cet élément est issu d'une expérience vécue chez Mélissande qui, sous l'effet d'une contiguïté physique, rapproche les deux éléments. Nous sortons ici des conventions d'un champ lexical établi par un domaine de sens. Nous observons à cet égard que l'apprenant ne connaît pas l'équivalent de « labyrinthe » en anglais mais qu'il en a une représentation intérieure précise par rapport à l'expérience vécue dans un pays anglophone. Il semble qu'un certain nombre d'éléments périphériques et disparates (un labyrinthe, des faisans, etc.) ont contribué à la mémorisation de *castle* et constituent par là-même un réseau informel en fonction d'une expérience vécue qui échappe à des associations relevant de la logique (relations hiérarchiques, cause-effet, opposition dialectique par exemple) ou de l'analogie.

La modification de l'écorce graphique est-elle due à la présence d'éléments en L1 tels que « labyrinthe » au sein de l'association d'idées, qui activerait le rôle de filtre de la L1 ? Ou bien est-ce dû à une absence de réemploi ? Les deux hypothèses ne sont pas mutuellement exclusives.

En page 5 de l'entretien du 13/01/10, à propos de « *shops* » Florian énonce à nouveau « *shops* » et « *magazine* » sans complètement parvenir à la prononciation escomptée [ˌmæɡə'ziːn]. En effet, Florian n'accentue pas la dernière syllabe. Cette association d'idées que l'apprenant récuse (*shops* – magasin – *magazine*) s'appuie, d'une part, sur une mise en équivalence sémantique terme à terme entre L2 et L1 et, d'autre part, sur une ressemblance graphique entre L1 et L2 (magasin – *magazine*) sans qu'il y ait d'identité entre les deux items. Quant à la représentation sonore que Florian a de l'item *magazine*, celle-ci ne semble pas être suffisamment ancrée ou raisonnée dans la tête de l'apprenant pour se distancer de « magasin » en L1. Tout se passe comme si la représentation graphique de « magasin » en L1 formait l'architecture de cette association d'idées. Cette association d'idées s'appuie donc

sur le sens et des ressemblances formelles : graphiques et, dans une moindre mesure, sonores qui s'enchaînent selon des stimulations diverses.

En page 5 de l'entretien du 11/03/09, Donald produit « *rail station* » pour signifier « gare ». A la question « ...connais-tu d'autres mots qui, heu, qui, heu, où il y a « *station* » dedans avec quelque chose avant, comme tu disais ? », Donald répond « *a wagon, wagon station* (enregistrement à 17:11, prononcé comme [vaegn]) ». Nous voyons que s'amorce un glissement sémantique de « *rail* » à « *wagon* » sous-tendu par un ensemble de facteurs qui associent L1 et L2. D'une part, Donald opère ce glissement sémantique par contiguïté spatio-temporelle : de « *rail* » il passe à « *wagon* » regroupés dans un même espace physique ; d'autre part, ce glissement sémantique est prolongé par un transfert de « *wagon* » de la L1 vers la L2 qui s'appuie sur une ressemblance formelle entre L1 et L2, comme le confirme la prononciation [vaegn]. L'apprenant est en fait confronté à un « faux ami » dont la convergence de formes sonore (homophone du point de vue de l'apprenant) et écrite (homographe) l'amène à anticiper une convergence sémantique qui est ici erronée. Cette ressemblance formelle entre L1 et L2, renforcée par une prononciation erronée, empruntée au français, rend le terme accessible à l'apprenant. Donald insiste sur le fait d'avoir « déjà entendu » cette paire d'items sans pouvoir en décrire le contexte. Dans un premier temps, nous pouvons penser qu'il s'agit ici de l'addition de deux formes sonores que Donald a repérées séparément au fil du temps, il s'agirait dans ce cas d'une création linguistique. Ou bien nous pouvons aussi envisager que lors de son séjour aux USA il ait entendu le nom composé *station wagon* qui, en anglais américain, signifie *estate car*, un break. Si c'est le cas, la mémoire aurait transformé, en interlangue, la production initialement perçue en fonction d'impressions auditives et d'associations sémantiques et formelles floues.

Comme nous l'avons anticipé, le recours à des associations d'idées guidées donne peu d'indices quant aux processus de production mais nous confirme la présence de réseaux lexicaux L1/L2 sous-tendus par des images ou représentations intérieures chez l'apprenant dont l'agencement procède par glissements divers : contiguïté spatio-temporelle, rapprochements non objectivés entre son, graphie et sens de la L1 et de la L2. Les associations d'idées, qui visent à sonder des liens latents entre objets mentaux par leur énumération spontanée et rapide, amorcent aussi l'étude d'empreintes en mémoire, dont la dynamique souterraine échappe au contrôle du sujet.

8.5. Empreintes mémorielles

Nous avons rassemblé dans cette partie de notre exposé des cas de figure où les sujets ont fait part de cas de récupération en mémoire de lexique dans leur interlangue. L'analyse

longue et minutieuse de ces cas, propre à toute analyse qualitative, était, de notre point de vue, le seul moyen d'aborder le non observable et de nous plonger dans les méandres de la mémorisation. La difficulté d'accès au non observable demeure, quel que soit le moyen envisagé pour atteindre cet objectif. Beaucoup de nos observations demeurent, dans ces conditions, de l'ordre d'hypothèses au vu de la complexité manifeste des processus épilinguistiques et métalinguistiques à l'œuvre et de leurs enchevêtrements.

Formation des empreintes mémorielles

En page 2 de son questionnaire, Donald décrit son appréhension intime d'un processus de mémorisation qui s'enclenche lorsqu'il est en contact avec des voyageurs étrangers en période de stage à l'aéroport Roissy Charles de Gaulle. C'est un cas d'auto-observation spontanée en dehors du cours de langue dont témoigne l'apprenant pendant l'échange :

E : est-ce que tu sens les moments où tu apprends au contact d'une personne?

D : ouais.

E : tu peux décrire ce moment-là ?

D : ben, on dirait je sens que le mot, il s'imprègne dans ma cervelle.

E : (rires) c'est-à-dire ?

D : je sens qu'il est en train de s'ancrer.

E : et qu'est-ce qui se passe pour qu'il s'ancre quand tu...

D : je ne sais pas, des, dire, des mots que forcément je ne connais pas la définition, ils viennent s'imprégner directement, ça me donne l'équivalent, enfin, j'ai l'équivalent en français et je reçois l'équivalent en anglais, en fait. Donc ça s'imprègne directement.

Nous voyons incidemment qu'ici l'activité métalinguistique ne s'apparente pas uniquement à une forme de contrôle délibéré que l'apprenant exerce sur ses processus d'attention et de sélection dans son traitement de la L2. Cette activité métalinguistique ne s'apparente pas non plus au seul « *monitor model* » mis en avant par Krashen selon lequel l'apprenant exerce un contrôle en production, comparable à un travail d'édition. Il s'agit plutôt d'une capacité à s'observer en situation, à créer un espace psychique dans lequel l'apprenant se rend vaguement compte des processus qui l'amènent à mémoriser des items langagiers. Ici, l'activité métalinguistique est forcée par l'autoconfrontation et les verbalisations demandées par l'enseignant-chercheur. Ces verbalisations comportent toujours le risque d'être des reconstructions mais elles ouvrent des fenêtres sur l'activité épilinguistique. Nous remarquons que Donald décrit l'apparition d'un item en mémoire en termes d'imprégnation. Au vu de la répétition du terme, il ne peut pas s'agir ici de la reconstruction d'une situation informelle d'apprentissage. Le terme « imprégnation » constitue une métaphore par laquelle l'apprenant tente de décrire, en termes simples, les différents degrés de conscience qui accompagnent la formation d'une empreinte mémorielle. Il fait état de l'attraction, du contact et de la pénétration d'un objet dans son esprit. Cette imprégnation, qui amène une saisie instantanée de l'objet extérieur, est motivée par une sensation et une perception discriminante, par lesquelles l'apprenant tire à lui l'objet. Donald parle de « cervelle » qui, par

défaut, correspond à une représentation simpliste du fonctionnement du cerveau et de ses mécanismes.

Ces remarques posent au moins une question : pourquoi un item lexical est-il mémorisé en particulier et pas un autre ? Nous souhaitons réexaminer la notion d'appropriation incidente du lexique, par laquelle l'apprenant mémorise du lexique, sans que cette mémorisation ait été programmée ou voulue.

Le caractère accidentel de la mémorisation d'un item peut néanmoins être remis en cause, même si Donald se situe dans un contexte extra-scolaire non guidé, sans contrainte langagière formelle à prendre en compte. En effet, nous avons vu au point 1.1.1 que nos perceptions du monde extérieur ainsi que notre développement physique et intellectuel sont déterminés et conditionnés par des empreintes énergétiques subtiles issues de notre hérédité familiale, trans-générationnelle et de l'inconscient collectif, considérées généralement comme ce qui est inné. Ces empreintes énergétiques subtiles provoquent ou non une attraction vis-à-vis d'un objet extérieur. En cas d'attraction, l'apprenant aura l'occasion de mémoriser l'item lexical qui fait écho à des dispositions intérieures préexistantes. Cette force d'attraction sous-tend ses facultés d'attention et d'intention dans la situation à laquelle il est confronté. Il n'y a donc rien d'accidentel dans la mémorisation d'un lexique qui ne fait pas l'objet d'un apprentissage formel en cours.

Lorsqu'il établit un lien entre imprégnation et mise en équivalence entre L1/L2, Donald parle en fait d'inférence en contexte. Les termes avec lesquels Donald est en contact apparaissent dans un cadre professionnel où l'apprenant a recours à ces termes pour les mettre en œuvre au sein d'une situation de communication et agir. La mise en équivalence peut donner lieu à un simple ré-étiquetage de concepts préexistants ou s'accompagner de la révision de ces concepts. Cette activité conceptuelle est, en tout cas, amorcée par de nouvelles perceptions auditives (génératrices d'images) et visuelles, processus par lesquels l'esprit, de façon générale, a la capacité de prendre l'apparence de n'importe quel objet de perception, d'où émerge une image ou représentation qui imite et reproduit intérieurement l'objet perçu. L'apparition d'une image ou d'images dont nous avons plus ou moins conscience selon notre disponibilité d'esprit est donc inhérente aux processus de mémorisation d'un item lexical en L1 et en L2. Selon le parcours d'étude de l'apprenant, ces nouvelles images, si elles sont nommées, entraîneront la présence en mémoire de nouveaux concepts et donc de nouveaux réseaux.

Les représentations ou images intérieures engrangées créent une impression, voire, aux dires de Donald, une imprégnation, qui marque plus ou moins profondément son esprit.

Selon l'intensité de cette imprégnation se forme une empreinte mémorielle qui conditionne, en cas de besoin, la remontée de l'objet intérieur.

8.6. Mise en évidence de quelques processus mémoriels

En page 4 de son questionnaire, Nicolas décrit les circonstances dans lesquelles il récupère l'item « *shrink* » en cours :

N : c'est dans ma tête, ça a fait tac tac tac.

E : et quand tu dis : tac tac tac (rires) ?

N : je ne sais pas, c'est, c'est venu tout seul.

E : ouais. Et t'as, /, est-ce que tu te souviens ou te souviens-tu d'avoir, donc, pour que ça émerge et que ça fasse tac, tac, tac (rires), est-ce qu'il y avait, en fait, quelle, quelle, si tu te souviens, quel rapport as-tu établi entre la situation, en cours, et là, le contexte dans lequel tu l'as perçu dans la série ?

N : non, parce qu'en fait en l'apprenant j'avais fait le lien entre « psychologue » et « *shrink* ».

E : d'accord.

N : et c'est sorti tout seul, en fait.

Que recouvre la fulgurance de cette mise en équivalence terme à terme dont Nicolas tente de décrire les étapes ?

E : et en cours tu te souviens pourquoi tu l'as, pourquoi t'as repensé à « *shrink* » ? Qu'est-ce qui a été déclencheur ?

N : « *psychologue* » (enregistrement à 11:28, prononcé à l'anglaise) « *psychologue* » (idem).

E : « *psychologist*. »

N : hum.

E : et c'est qui qui l'avait dit en cours ?

N : Nawelle.

E : Nawelle ?

N : hum.

E : et heu donc t'as fait la connexion entre « *psychologist* » et... ?

N : « *shrink* », tout de suite, enfin, je ne sais pas, c'est sorti tout seul.

E : et est-ce que dans la série, il y avait « *psychologist* », tu dis, qui était mis comme...

N : oui !

E : comme synonyme ? Tu te souviens de ça ?

N : oui !

N : très clairement ?

N : oui !

E : ouais ? Donc il y avait déjà les deux mots dans la série en gros ?

N : oui !

E : et nous, en cours, on a travaillé sur « *psychologist* ».

N : « *psychologist* » (correctement prononcé).

E : auquel, /, tu as...

N : rajouté « *shrink* ».

E : « *shrink* ». D'accord.

L'activation et la production de *shrink*, que Nicolas a préalablement mémorisé en dehors de la classe en regardant la série télévisée, *Sex and The City*, se sont effectuées en cours de langue à partir du besoin d'emploi de *psychologist* par une camarade, Nawelle, quelques jours avant l'entretien. Suite à la séance, les élèves ont eu pour tâche de mémoriser ce lexique. Au moment de l'entretien Nicolas ne dispose plus de *psychologist* en mémoire mais de « psychologue » qu'il anglicise. L'apprenant semble ainsi avoir gardé en mémoire

l'observation qu'il existe un mot transparent en L2 pour exprimer « psychologue ». Son impression ou saisie mentale de l'objet linguistique n'a pas toutefois été assez puissante pour qu'il se souvienne du contenu exact du terme transparent. Il lui reste donc une empreinte mémorielle inadéquate. Nous voyons que le réseau lexical dans lequel s'insère *shrink* fluctue dans le temps « psychologue » (L1)/concept - *psychologist* - *shrink* qui devient « psychologue » (L1)/concept – « psychologue » (interlangue) – *shrink*. Il est à première vue paradoxal qu'au moment de notre échange Nicolas ne se souvienne pas de *psychologist* mais de *shrink* pour lequel il n'existe pas de ressemblance formelle avec la L1. L'une des raisons que nous pouvons avancer est celle de l'antériorité ; la nomination au moyen de *shrink* du contenu conceptuel engrangé occupe l'espace mental et circonscrit la représentation intérieure qui en découle au point d'exclure à plus ou moins long terme la possibilité d'ajouter une nomination à ce contenu. Ce mouvement de rejet d'une nomination additionnelle pour une même représentation peut être sous-tendu par des conditions d'ancrage particulières comme celles évoquées par Nicolas où le contexte dans lequel est apparu le mot *shrink* a une résonance personnelle chez l'apprenant. Ainsi, la fulgurance de l'équivalence « psychologue L1/concept » et *shrink* que Nicolas subit (« c'est sorti tout seul ») s'appuie sur des liens mémoriels privilégiés qui tendent à exclure des dénominations additionnelles pour un même concept en L2.

En page 7 du questionnaire du 14/10/09, Florian évoque une chanson à partir de laquelle il a mémorisé un certain nombre d'items tels que « *sleeping bag* », le contenu lexical du refrain et des vers complets :

- F : « *sleeping bag* », heu, attendez, j'essaie de me souvenir encore.
 E : oui, la chanson, oui.
 F : //, j'ai un peu de mal avec les paroles là.
 E : oui ? Parce que ça fait longtemps tu ne l'as pas écoutée peut-être.
 F : //, après il y a des petites expressions aussi que, que j'ai retenues.
 E : comme quoi ?
 F : je me remets.
 E : tu te remets, tu te remets dans la chanson.
 F : « *find that you're missing me.* » (enregistrement à 19:35).
 E : « *find that you're missing me* », d'accord.
 F : « *and your heart starts to wonder where on this earth, (se reprend) this earth, I could be.* »
 E : ah, d'accord.
 F : « *maybe you come back, head to the place that we met* (enregistrement à 19:50, prononcé [mi:t]) *and you'll see me waiting for you on the corner of the street.* »
 E : ah, d'accord.
 F : c'est le refrain justement.
 E : oui, ça c'est le refrain, ça c'est le refrain. D'accord et, par exemple, la semaine dernière on a utilisé, nous, le mot « *earth* » en demi groupe.
 F : oui.
 E : est-ce que ça tu as fait une connexion avec la chanson ou pas ?
 F : heu, pas vraiment, enfin, oui, parce que je connais le mot ; tout de suite je l'ai reconnu quand vous l'avez dit.

La reconnaissance ultérieure de *earth* en cours n'entraîne pas la remontée du contexte dans lequel *earth* a été encodé en dépit de la clarté du souvenir qu'a Florian de la chanson. Il est possible que *earth* soit pris dans un flux de pensée et d'écriture qui oblige l'apprenant à reprendre le début de la chanson pour récupérer ce qui suit. L'item serait donc enclavé dans un contexte où sa spécificité et saillance conceptuelles seraient atténuées. Ce premier élément d'analyse ne saurait cependant répondre complètement à la question soulevée. Dans un deuxième temps, nous voyons que le contexte de mémorisation qui sous-tend la reconnaissance de *earth* en cours ne semble pas affleurer à la conscience ordinaire de l'apprenant. Tout se passe comme si, au-delà de la présence d'un même item lexical tel que *earth*, deux objets mentaux distincts flottaient de manière latente dans l'esprit de l'apprenant, sans qu'il y ait de connexion effective entre les deux :

F : mais je ne l'ai, enfin, la leçon qu'on avait fait justement en demi groupe je ne l'ai pas associée à la chanson parce que je trouvais qu'elle était très différente, il n'y avait aucun point commun.

Il reformule ce constat de façon synthétique quelques lignes plus loin :

F : il y avait le thème « *earth* » romantique de la chanson.

E : oui !

F : et le thème alarmant de la leçon.

C'est l'enseignant-chercheur et non l'apprenant qui fait la connexion entre les occurrences de *earth* dans la chanson et dans le cours axé sur l'écologie. Peut-être pouvons-nous dire que, sans une nécessité ou intention particulière de la part de l'apprenant d'établir une connexion, il ne sollicite pas sa capacité à consciemment relier entre eux des objets intérieurs. En effet, *earth* forme au moins deux objets mentaux distincts, chacun doté d'un affect et d'une image particuliers que l'apprenant ne relie pas intérieurement, s'il n'en a pas le besoin ou la motivation. Chaque empreinte mémorielle semble donc fonctionner séparément, au-delà de la présence d'un même item, en fonction d'images sonores et visuelles engrangées et dotées d'un affect particulier.

En pages 7 et 8 de son questionnaire, Donald fait allusion à un énoncé qu'il vient d'écrire au tableau deux heures avant notre échange : cette empreinte mémorielle est constituée de façon privilégiée de noms et l'apprenant ne se souvient pas du « cheminement de la phrase » :

E : l'énoncé que t'as écrit au tableau est-ce qu'il te revient comme ça ?

D : heu, Mesrine, je pourrais juste me rappeler de certains mots comme « *middle class* », « *like Robin Hood* », « *robbery bank* » mais le cheminement de la phrase, non.

Pour expliquer cet état de fait, nous avons vu, d'une part, que les noms/substantifs représentent une entité stable et constituent, pour ainsi dire, des supports qui recèlent une autonomie notionnelle, auxquels l'apprenant associe des données diverses. Nous

remarquons à cet égard que « Mesrine » recèle le rôle d'agent et sert de point d'ancrage à l'information nouvelle en L2, *bank robbery*, *middle class*. Ce lien est d'autant plus opérant qu'il a un sens, une direction pour l'apprenant, l'idée de bandit de grands chemins comme Robin Hood. La reconstruction de ces éléments ou leur agencement reste toutefois problématique pour Donald. Par « cheminement », il entend, sans ambiguïté, agencement syntaxique ou au minimum ordre des mots.

Cette remarque soulève une question controversée sur laquelle nous allons nous pencher brièvement, résumée en ces termes par Truscott et Sharwood Smith : « *the degree and nature of interaction between syntactic and conceptual processing* » (2004 : 4). En phase de récupération d'un énoncé en mémoire, avant production, le traitement sémantique et l'agencement syntaxique semblent se succéder en raison du traitement spécifique que requiert la syntaxe. Sur le plan cognitif, les liens syntaxiques représentent à la différence des noms ou substantifs, des éléments plus diffus et dispersés dans le champ perceptif, qui exigent de l'apprenant une attention et une précision formelles supérieures. Ainsi, ces relations syntaxiques étroites représentent en L2 un réel défi à la mémoire.

En page 4 de l'entretien du 23/09/09 Florian fait appel à sa mémoire sans que cela soit directement l'objet de l'échange :

F : mais je veux dire par exemple quand on veut dire « il pleut beaucoup », au lieu de dire « il pleut *a lot* », ouais, « *it rain a lot* », on peut utiliser l'expression « il pleut des cordes ».

E : oui, comment tu dis ça ?

F : je ne sais même plus, j'ai oublié, je la connais, et je l'ai oubliée, celle-là. « *It rain, it rain* »... oh, non, j'ai oublié.

E : t'as oublié ?

F : oui.

E : mais tu sais que ça existe ?

F : oui, je l'ai appris, je sais qu'elle est différente du français.

E : oui ?

F : ce n'est pas une... il ne faut pas la traduire mot pour mot.

E : d'accord.

F : mais voilà, je trouve que c'est, enfin, ça enrichit le vocabulaire d'utiliser des, des termes comme on utiliserait en français, par exemple.

E : d'accord, OK, peut-être que ça va te revenir tout à l'heure.

L'apprenant peut récupérer certaines caractéristiques de l'expression dont il a un souvenir confus : l'amorce « *it rain...* », une prescription d'ordre méthodologique et lexical « il ne faut pas... ». L'activité métacognitive, qui participe donc aux processus mémoriels, prend en outre la forme d'une mise en garde par rapport aux opérations de transfert. Dans ces conditions, l'apprenant procède par la négative et entame une démarche contrastive par rapport à la L1, qui part du connu pour s'en distancier. Il reste donc une marque ou empreinte mémorielle (composée d'images, de références étayées par des comparaisons) dont le contenu est *a priori* incomplet. La partie manquante représente la nouveauté, une

métaphore incongrue où, par rapport à l'image évoquée en L1, il est difficile d'établir une analogie entre des trombes d'eau et des chats et chiens. Est-ce l'aspect incongru de cette analogie qui empêche Florian de récupérer l'image mentale de chats et de chiens qui tombent du ciel et de retrouver *cats and dogs* ? Ou bien est-ce la persistance de l'image initiale de « cordes » qui bloque l'émergence d'une image concurrente pour un même concept ? La fin de l'entretien, dont la durée totale est de 38.06 minutes, révèle que, 29 minutes plus tard environ, une remontée progressive de l'image s'est opérée. En pages 14 et 15 de l'entretien, lors du retour escompté sur l'expression, Florian dit :

E : d'accord, OK. Entendu. Alors, est-ce que ça t'est revenu, là, le, le proverbe, enfin, ou l'expression « il pleut des cordes » ?

F : là, non, sincèrement, depuis tout à l'heure, je suis en train de me dire mais « il pleut des cordes », je sais que c'est, ce n'est pas l'expression mot pour mot comme en français.

E : ouais, ouais.

F : c'est comme « poisson rouge », on dit pas, on dit « *goldfish* ». On change juste un mot, il me semble. Mais le mot, j'ai du mal à m'en souvenir. Je ne me souviens **pas** du tout. Pourtant c'est un mot tout bête. Je le sais, ça.

E : oui, en fait, oui, des mots simples.

F : voilà, c'est un mot que tout le monde connaît, je pense.

E : oui !

F : qui est tout simple à se retenir et pourtant, là, je l'ai oublié. Pourtant, je sais que l'ai appris c'était en collège, je me souviens très bien.

E : ouais ?

F : on parlait des expressions assez, assez connues.

E : oui ?

F : « comme les chats ne font pas les chiens. »

E : et tu te souviens de ça ?

F : c'est « *cats don't...* » non. Je sais que c'est... il y a, enfin, c'est pas, encore une fois que ce n'est pas du mot pour mot.

Il est frappant de voir que Florian récupère les éléments constitutifs de l'image sans être pour autant en mesure de valider leur pertinence. L'apprenant a gardé en mémoire des traces et un contour qui délimitent et individualisent l'objet mental qu'il recherche. Ces traces et ce contour s'affirment à mesure que se poursuit dans le temps, pour saisir cet objet, une activité psychique en deçà de l'état de présence ordinaire à une situation, ici l'entretien. L'opération de saisie mentale de l'objet linguistique n'est cependant pas assez puissante, pour que Florian reconnaisse la remontée de l'image chats et chiens à partir d'un autre idiome. Ce constat amène une nouvelle série de questions en direction de causes possibles : l'encodage en mémoire s'est-il accompagné à un moment donné d'une sensation de vide, d'une forme d'absence due à l'impossibilité d'établir une analogie entre l'image véhiculée en L1 et celle véhiculée en L2 ? Nous pouvons aussi nous demander si Florian n'a pas eu l'occasion, depuis son apprentissage de l'idiome en collège, de récupérer en mémoire l'expression et d'établir un circuit de connexions pour en permettre une première remontée. En dernier lieu, nous pouvons ajouter qu'au-delà de leur ressemblance formelle, chaque image recèle une chaîne et une élaboration imperceptible d'associations spécifiques

qui ne permettent pas au sujet, dans un temps donné, d'établir toutes les connexions pour reconstituer l'objet de mémoire.

En page 16 de son questionnaire, Sarah fait état, à la manière de Florian, de l'empreinte mémorielle du proverbe, « les chiens ne font pas des chats » :

E : d'accord. Et pour ce qui est des proverbes, donc que tu trouves dans les dictionnaires, t'en as un qui te vient à l'esprit ?

S : « les chiens ne font pas des chats. »

E : les quoi ?

S : « les chiens ne font pas des chats. »

E : d'accord, donc, ça c'est en français, est-ce que t'as quelque chose qui te vient en anglais ?

S : (souffle) il y avait un truc avec des, avec des oiseaux.

E : avec des oiseaux ! (Rires).

S : oui !

E : c'est quoi, les oiseaux ?

S : je ne m'en rappelle plus, non honnêtement, je sais je les ai dans mon classeur d'anglais l'année dernière mais je ne m'en rappelle plus, en plus, j'en avais appris plein l'année dernière. Il y a un truc avec « *silver* » dedans aussi, de « l'argent ».

E : oui ?

S : je ne me rappelle plus c'est quoi. /. Ah ! Ca m'énerve ! Non, je ne me rappelle plus.

Sarah met en parallèle, en L1 et en L2, deux images qui ont, pour dénominateur commun, une catégorie large, celle des animaux. Nous rappelons à cet égard que la création de catégories passe par un processus d'abstraction et de généralisation par rapport à notre perception d'objets plus ou moins hétérogènes. Ce parallélisme ou rapprochement n'était guère possible dans le cas de Florian, où cordes et animaux ne correspondent pas à une même classe d'objets en raison de leurs propriétés quasi antinomiques (objets inanimés vs êtres animés). A la différence de Florian, Sarah dispose donc d'une image qui est apparue lorsqu'elle a certainement appris le proverbe *Birds of a feather flock together*. Nous n'en n'avons pas la certitude mais la conjonction entre l'intention de signifier « les chiens ne font pas des chats » et l'image évoquée nous permet de le dire.

Pourquoi l'image ne permet pas la remontée en mémoire du proverbe ? Cet état de fait nous semble issu de plusieurs facteurs d'ordre lexical. Au-delà d'une fréquence et/ou d'un effet de familiarité moindres concernant *feather* et *flock*, l'association lexicale *of a feather flock together* présente, pour l'apprenant, une valeur dénominateur difficile à cerner. En effet, la correspondance entre la partie d'expression *of a feather* au caractère idiosyncratique et la chose désignée (une similitude) reste difficile à établir pour le sujet, car même s'il visualise un oiseau, l'objet, il ne sait pas exactement ce qu'il en est dit, le thème. La complexité de la référence lexicale par rapport à l'image intérieure expliquerait donc en partie la non remontée en mémoire du proverbe, qui engendre un sentiment de frustration important chez Sarah.

Quant au troisième proverbe évoqué, qui correspond certainement à *every cloud has a silver lining*, il semble associé à un lieu commun de mémorisation : un classeur qui constitue, notamment, une espèce de recueil d'idiomes. Mise à part la proximité spatio-temporelle provoquée par cet outil de référence, pourquoi Sarah se souvient-elle de *silver* par rapport à son intention de signifier « qui se ressemble s'assemble » ? Est-ce la saillance de l'objet dans l'esprit provoquée par la représentation d'un métal précieux ? A nouveau, Sarah n'a pas saisi la valeur dénomminative du proverbe.

Nous pouvons faire état d'un certain nombre d'empreintes mémorielles données spontanément en exemple par les sujets : en page 5 de son questionnaire Donald mentionne « *hardly* » qu'il qualifie de « mot transparent » en fonction d'un procédé de dérivation qu'il surgénéralise (formation d'un adverbe à partir de l'ajout *-ly* à un adjectif) :

D : il y avait « *hardly* », j'aurais pu me tromper, en fait.

E : ouais, ouais.

D : ça voulait dire, en fait, ça ne voulait pas dire « hardement » mais ...

E : oui ! (Rires).

D : c'était, c'était une autre définition mais j'aurais pu me tromper, aussi.

E : oui ! T'aurais...

D : ça aurait pu être mon cas, en fait. Ouais.

Nous avons précédemment évoqué au point 6.9 ce cas de surgénéralisation d'une règle dont Donald juge l'école responsable. Nous reprenons ici le propos de Donald pour examiner les processus de mémorisation à l'œuvre derrière le phénomène de rationalisation métalinguistique. Ce propos indique au moins deux choses : en premier lieu, Donald a la mémoire d'une donnée fondée sur une prescription par la négative « cela ne voulait pas dire « hardement » ». L'apprenant procède par exclusion ou élimination en plaçant l'item dans une catégorie à part, qu'il nomme « mot transparent », alors que cette catégorie concernerait davantage les faux amis. Pourquoi Donald, dans une seconde étape, ne se souvient-il pas du sens de *hardly* ? Il est difficile d'évaluer l'interférence que peuvent créer la catégorie et le métaterme « mot transparent » dans la récupération de *hardly*. En tout cas, les conditions d'encodage dans le cadre d'une remédiation en cours sous forme de corpus d'erreurs à réviser au tableau n'ont pas permis l'émergence d'une situation et d'une image intérieure suffisamment claire pour y ancrer le sens de *hardly*. Autrement dit, la mémoire des conditions d'apprentissage ne repose pas sur des éléments suffisamment spécifiques et saillants pour permettre la remontée intégrale de l'objet d'étude.

8.7. Conditions d'émergence d'items mémorisés

Implication personnelle et émotionnelle

Les cas de figure que nous avons sélectionnés ci-dessous attestent de la récupération d'un item lexical sous l'effet de facteurs qui transcendent les moyens mnémotechniques occasionnels, le phénomène de fréquence et de répétition. Nous commencerons ce point en présentant deux cas de figure relativement aisés à analyser. En pages 1 et 2 de l'entretien du 24/03/09, Perrine décrit les circonstances qui l'ont aidée à mémoriser l'expression « *get some suntan* » en cours :

P : « *I got some suntan.* »

E : alors que veux-tu dire ici ?

P : « j'ai bronzé. »

E : d'accord, alors quand as-tu appris cette expression ?

P : au début de l'année avec vous.

E : oui ?

P : quand on a, quand on a parlé des pays, il me semble, et qu'on a exprimé, enfin, ce qu'on faisait pendant les vacances.

E : d'accord, et donc là tu l'as retenue.

P : oui !

E : et pourquoi, à ton avis, tu l'as retenue, cette expression ?

P : parce que je ne sais pas, enfin, je pense parce que souvent on dit, quand on revient des vacances : ah, j'ai beaucoup bronzé, et je ne sais pas. Enfin, ça m'est resté.

E : et t'as une image dans la tête ?

P : oui !

E : c'est laquelle ?

P : moi, allongée sur la plage au soleil. (Rires).

Dès la première apparition de l'item, Perrine y associe une expérience personnelle qui se matérialise sous la forme d'une image stéréotypée (elle-même allongée sous le soleil sur la plage). L'expression « *get some suntan* »/*get a suntan* revêt un aspect concret et une valuation positive aux yeux de l'apprenant qui en facilite la remontée en mémoire. Cette concrétude sémantique se fonde, au moins, sur l'association entre, d'une part la référence à un objet archétypal, le soleil, et d'autre part, la mention de *sun* dans l'expression. Nous voyons donc que le stockage en mémoire d'items lexicaux en L2 s'effectue aussi à partir de perceptions sensorielles et d'associations conceptuelles diverses, issues de l'expérience vécue du sujet.

En page 3 de l'entretien du 02/12/08, Perrine décrit des tâches effectuées par sa grand-mère avec un lexique dont la précision étonne au vu de ses productions habituelles :

P : « *to stitch, to iron.* » (enregistrement à 10:33, prononcé [r] à la française).

E : d'accord, alors là que veux-tu dire ?

P : heu, « pour coudre et pour repasser. »

E : où as-tu appris ces mots ? Ou quand les as-tu appris ? Est-ce que tu te souviens ?

P : oui, « *iron* » (prononcé comme précédemment) il y a une marque de fer à repasser (sourires).

E : ah, bon !

P : et donc une fois, ça devait dater de cette année, je crois, j'avais cherché dans le dictionnaire ce que ça voulait dire, « *iron* ».

E : « *iron* » (correction phonétique).

P : « *iron* » (bien prononcé) et j'ai vu que ça voulait dire « repasser ». Et ça m'est revenu comme ça je ne sais pas si c'est le bon mot dans le contexte mais ça m'est revenu et, heu, « *to stitch* », c'était dans un dessin animé, heu, une fois que j'avais vu chez ma tante et c'était un, un personnage de dessin animé, ça voulait dire... enfin, il s'appelait « *stitch* ». Et, heu, avec ma cousine elle m'avait demandé ce que cela voulait dire et je lui avais dit que je ne savais pas. Et je lui avais demandé de chercher dans le dictionnaire. Et j'avais vu que cela voulait dire « recoudre une pièce, ou enfin, un bouton ».

E : et par rapport au personnage du, du dessin animé, ça correspondait à quelque chose ce nom-là ?

P : ben, c'était un gros nounours, en fait, donc peut-être c'est un gros nounours qui avait été cousu, ou je ne sais pas (sourires). Je l'avais vu qu'une fois ce dessin animé.

E : donc, en gros, ce que tu me dis c'est que ces mots-là tu les as appris en dehors de l'école ?

P : oui.

Perrine s'est constitué un champ lexical pour décrire les tâches domestiques effectuées par sa grand-mère. Des événements particuliers inscrits en dehors de la routine du cours de langue ont créé cette empreinte mémorielle. Dans le cas de *iron*, plusieurs facteurs ont contribué à la mémorisation de son contenu sémantique et de sa représentation graphique. On note que la concrétude sémantique ou l'aspect tangible que recèle le terme dans le lexique interne de l'apprenant s'appuie sur plusieurs phénomènes : la mise en équivalence des concepts en L1 et L2 est instantanée, cette mise en équivalence est, en outre, ancrée dans une expérience physique et matérielle qui marque le quotidien de l'apprenant, le repassage est une tâche que Perrine effectue à intervalles réguliers, comme en atteste le propos qui suit :

E : d'accord, et à ton avis, pourquoi tu les as retenus ?

P : je ne sais pas parce que, ben, « *iron* » (enregistrement à 12:03, prononcé [r] français), enfin « *iron* »...

E : « *iron* » (correction).

P : « *iron* » (prononcé correctement), c'est une marque de fer à repasser.

E : ouais, ouais.

P : donc je ne sais pas, ça m'a, enfin, quand je repense à un fer à repasser ou au verbe « repasser », je pense à « *iron* ».

E : est-ce que le mot était écrit sur le carton, sur quelque chose ?

P : oui, sur le carton.

E : sur le carton ?

P : ouais et comme je suis plus visuelle qu'auditive.

E : oui ?

P : eh ben je revois encore le carton avec marqué, il y avait « *iron* » (difficulté à le prononcer).

E : « *iron*. »

P : « *iron* » (bien prononcé) et un autre mot derrière. Je ne sais plus l'autre mot mais je revois « *iron* » (bien prononcé).

E : donc, tu dis : je suis plus visuelle, ça, c'est une raison, est-ce qu'il y a une autre raison qui fait que ça, que t'as imprimé dans ta tête, que le mot a imprimé dans ta tête ?

P : ben, peut-être, parce que j'ai fait la démarche de chercher aussi dans le dictionnaire ce que cela voulait dire.

E : ouais, ouais.

P : et, ça m'a marqué, enfin, je ne sais pas pourquoi ce mot-là m'a marqué alors que d'autres mots non, enfin moins. Mais, heu...
 E : est-ce que tu fais le repassage à la maison ?
 P : oui.
 E : tu repasses beaucoup ?
 P : oui, assez. (Rires). Peut-être que c'est pour ça que ça me marque (rires). Je ne sais pas du tout mais oui je repasse pas mal.
 E : donc t'aide ta maman ?
 P : oui, oui assez.
 E : d'accord dans certaines tâches dont le repassage.

Le propos indique aussi que cette tâche est dotée d'un affect fort. Mais, bien que Perrine fasse état des conditions d'ancrage émotionnel fort de cette empreinte mémorielle, elle n'objective pas le lien de cause à effet entre ces deux phénomènes. Elle évoque simplement la vue comme facteur prépondérant pour contacter cette réalité matérielle sans rationaliser ce qui motive cette perception accrue en fonction de dispositions intérieures préexistantes. Le questionnement révèle aussi que Perrine tente de formaliser cet apprentissage en dehors du cours de langue par une recherche dans le dictionnaire. Il s'agit *a priori* d'une reconstruction suscitée par le questionnement, car l'occurrence de l'item s'inscrit dans un contexte explicite. Cependant, une confusion sémantique demeure dans les représentations de l'apprenant : selon Perrine, il s'agirait d'une marque et non point d'un mot commun, générique. Elle a mémorisé l'item avec une prononciation défailante et, selon le récepteur, cette prononciation est sans doute non recevable, voire incompréhensible, dans le cas d'un locuteur anglophone.

Nous vérifions ici l'une de nos hypothèses émises au point 3.2.2 de notre exposé selon laquelle la mémorisation des items lexicaux en L2 peut s'effectuer avec une prononciation fonctionnelle inappropriée en interaction avec la L1. Perrine diphtongue bien le 'i' en [aɪ] mais elle réalise le 'r' de *iron* comme le [r] de « rare ». Ce cas de mémorisation du lexique en L2 nous permet de voir que les mots appris en autonomie, qui ne font pas l'objet d'un apprentissage oral en réception et en production, sont retenus sous leur forme orthographique, et non phonique, ce qui signifie *a priori* que le travail de mémorisation d'un item ne passe pas systématiquement par une motricité (articulation et paroles intérieures) modifiée ou élargie. Il s'agit cependant d'une tendance car, dans l'interlangue de Perrine, cette prononciation fonctionnelle inappropriée recèle la réalisation en L2 de la diphtongue [aɪ]. Quant à l'emploi de *stitch*, aux dires de Perrine, il est associé à un personnage de bande dessinée qui porte le nom *Stitch*. Mise à part l'identité formelle de ces deux items, la référence à ce personnage reste incongrue. En effet, nous ne savons pas dans quelle mesure l'apparence physique du personnage justifie son nom, compte tenu du fait que Perrine a dû avoir recours à une recherche lexicale pour éclaircir le contenu sémantique de *stitch*.

Nous avons ici affaire à des empreintes mémorielles qui s'imbriquent sur la base d'objets hétéroclites, qui ne sont pas nécessairement marqués par une contiguïté physique dans le monde extralinguistique, le dénominateur commun restant dans ces conditions l'objet de perception (ici la grand-mère de Perrine) qui met en œuvre ces divers éléments extérieurs. Autrement dit, nous voyons que l'émergence de liens mémoriels privilégiés s'appuie, au-delà de la présence d'un champ lexical, sur des associations intérieures d'objets hétéroclites rassemblés autour de perceptions préalables accumulées au fil du temps par rapport à une direction, un pôle de perception, doté d'un affect fort (par exemple, ici, la grand-mère de l'apprenant).

En page 4 de l'entretien du 25/09/08, la création d'empreintes mémorielles s'effectue chez Nicolas de façon durable, voire indélébile, sans effort particulier d'apprentissage. Cette empreinte mémorielle se forme en lui à partir d'un nœud émotionnel, la relation à sa mère :

E : d'accord et est-ce que tu te souviens où t'as, comment t'as appris ce mot ?

N : alors c'était heu... non, j'ai demandé à ma mère, pour ça.

E : d'accord. Entendu.

N : heu, non, j'ai pas demandé... j'ai... parce que avec ma mère on a une tisane qui s'appelle... en fait c'est une tisane, et, en fait, c'est marqué « *herb tea ... lala* »... J'ai demandé : c'est quoi « *herb tea* »? et elle m'a dit que c'était « une tisane »

Dans le cas de Nicolas, sa mère incarne sans doute à la fois la L1 (langue maternelle) et la L2 puisque celle-ci est professeur d'anglais. Ces conditions psychologiques représenteraient une fonction particulière de la langue maternelle, qui globalement soutient Nicolas dans son apprentissage de la L2.

Florian, en page 12 de l'entretien du 23/09/09, fait part de sa mémorisation instantanée de l'expression « *have a break* » dans les conditions suivantes :

F : « *a break* », je pense que j'aurais pu y penser parce qu'à chaque fois que j'y pense, c'est parce que j'ai une pub en tête.

E : c'est laquelle ?

F : c'était une pub pour les *Kit Kat*.

E : ouais ?

F : c'est tout bête où il y avait quatre amis, je pense, qui étaient sur le bord, le bord de l'autoroute, qui étaient perdus, et qui, qui en pouvaient plus, qui en avaient marre, ils sortent une carte, ils cherchent sur la carte, la route, tout ça. Ils ne trouvent pas. Et l'un d'entre eux sort un paquet de *Kit Kat*, un paquet de *Kit Kat* et dit « *have a break, have a Kit Kat* ».

E : d'accord.

F : ça, ça m'a marqué.

E : pourtant là tu t'en souviens très bien, là de la publicité.

F : ça m'a vraiment marqué, je la trouvais super marrante.

E : d'accord et pourquoi tu n'y as pas pensé pendant que t'écrivais ?

F : ben, parce que j'ai pas toujours cette pub en tête. J'essaie parfois de vraiment me concentrer.

La mémoire de l'item s'ancre chez Florian dans une représentation positive qui lui procure un certain bien-être (« je la trouvais super marrante ») qui, lui-même, provoque une empreinte

immédiate (« ça, ça m'a marqué »). Le nouvel item « *have a break* » fait donc partie du vocabulaire actif dès sa première apparition dans la sphère de l'apprenant, qui peut y faire appel pendant l'entretien et pour lequel il se remémore même les conditions d'apprentissage. Nous voyons cependant que ce dernier n'est pas à même de mobiliser l'expression voulue en dépit du statut qu'elle a dans son lexique interne, pour décrire la situation avec sa mère, à propos de laquelle il dit : « *pass a moment* » pour signifier « « je passe un moment », j'essaie de passer un petit peu de temps avec ma mère ». Cet état de fait est-il engendré, comme nous l'avons envisagé au point 3.2.4, par le type de connexions, uni- ou bi-directionnelles, évoqué par Meara, par lesquelles, pour qu'il y ait production, l'apprenant doit non seulement opérer des liens de sa L2 vers sa L1 mais aussi des liens de sa L1 vers sa L2 ? Cette hypothèse ne saurait toutefois répondre à la diversité des phénomènes invisibles et subtils en jeu, comme en atteste la suite de l'entretien. Nous apprenons en page 12, sous l'effet de l'activité métalinguistique et de la confrontation à la norme, que ce qui sous-tend la production « *pass a moment* » relève d'une double association. Il s'agit, d'une part, d'une contiguïté physique et sémantique qui concerne le domaine de l'école. Pour décrire son quotidien, Florian ne sort pas du périmètre mental de sa représentation de l'école :

E : quelle est l'image que t'avais quand t'as écrit ça ?

F : l'image que j'avais, c'était ce qu'on avait fait en cours récemment.

F : « *to pass an exam.* »

E : ah, oui, d'accord!

F : j'avais essayé de, ben de la traduire en français, « passer un examen », « avoir un examen », je me dis « passer un examen » correspondait mieux.

E : et, en fait, c'est quoi « passer un examen », tu te souviens ?

F : « *to sit an exam, to do an exam.* »

E : oui.

F : « *to take an exam.* »

E : d'accord.

F : et, oui, oui avec le recul je me dis que c'est peut-être pas, oui, ben, non, c'est, c'est pas le bon mot, finalement.

E : donc tu sais comment on dit « passer un examen » mais...

F : et, là, oui, c'est, ben, encore une fois, c'est parce que c'est un mot plus ou moins transparent et, ben, je me suis fait piéger.

E : (rires) tu, en fait, ce que je vois, tu te souviens mais il y a quelque chose, qui, que t'as confondu, quoi, hein ? T'arrives à résumer ce que t'as confondu ?

F : voilà, j'ai confondu « passer un examen » et « **réussir** un examen »

D'autre part, nous avons affaire à un cas classique de faux amis en L1 et L2 : l'apprenant ne parvient pas à objectiver, en phase de production, la divergence sémantique qui caractérise l'item en L1 (« passer ») et l'item en L2 (*pass*) au-delà de leur ressemblance formelle graphique. Ces deux remarques rendent compte des opérations mentales qu'effectue l'apprenant pour récupérer en mémoire « *pass a moment* » mais elles n'expliquent pas toutefois pourquoi Florian ne mobilise pas *have a break* qui aurait été une production acceptable en L2. La suite de l'entretien en pages 12 et 13 apporte quelques pistes de réflexion :

E : et donc, là, en fait, l'image que t'as là-dessus c'est, heu, si t'essaies, par rapport à l'école, est-ce que t'as une autre image par rapport à la maison, chez toi, quand tu, heu, quand, au moment où t'as écrit, est-ce que tu te voyais avec ta, ta mère à la maison ?

F : oui, j'imagine très bien les soirées quand...

E : oui, tu revois ça dans ta tête ?

F : sur le canapé où je, je m'embête un petit peu.

E : d'accord.

F : oui, oui je voyais très bien l'image.

E : et cette image-là était dans ta tête et c'est pour ça que t'as pas pensé peut-être à l'image de la publicité ?

F : oui, c'est, c'est peut-être, c'est sûrement ça.

E : hein ?

F : parce que, enfin, j'essaie de ne pas trop penser, de ne pas penser à beaucoup de choses à la fois.

E : oui !

F : sinon, j'ai les idées qui, qui se perdent et je me perds, je ne sais plus où j'en suis. J'essaie de me concentrer sur une idée précise, en général, et là le fait d'être concentré sur ma mère, j'ai...

E : sur cette image...

F : sur cette image.

E : à décrire.

F : ben, j'ai pas pensé aux autres choses.

E : d'accord, d'accord.

F : j'ai pensé vraiment à ces, ces rituels qu'on a le soir de s'embêter.

E : d'accord et si t'avais pu, peut-être, te défaire de cette image de la maison, t'aurais pu penser à une autre situation.

F : j'aurais pu prendre plus de recul et imaginer autre chose.

Nous voyons que le flot bidirectionnel évoqué par Meara (1997 : 118) de la L2 vers la L1 et de la L1 vers la L2 peut rester à l'état latent tant que les représentations intérieures des situations évoquées restent distantes sur le plan conceptuel et émotionnel. En effet, la représentation positive que recèle la publicité *Kit Kat* aux yeux de Florian ne peut s'appliquer à la relation contrainte qu'il entretient avec sa mère. Dans ces conditions, le flot bidirectionnel est activé mais court-circuité par d'autres associations, où s'enchevêtrent son, sens et affect.

En page 6 de l'entretien du 24/03/09, Perrine explique les conditions d'encodage de « *adore* » :

E : et, heu, t'as mis « *adore* ». Et par rapport à, alors, par rapport à « *enjoy* » t'as expliqué pourquoi dans ta tête « *like* » ça convenait moins et la différence entre « *enjoy* » et « *adore* » ?

P : je ne sais pas. Je me suis dit que « *enjoy* » c'était plus par rapport à une situation, et, oui, que « *adore* », c'était pour un objet ou un être humain, enfin, un pays et j'ai mis ça, j'ai mis « *adore* ».

E : d'accord et tu l'as vu quelque part ce, ce verbe-là, tu l'as... ?

P : oui, plusieurs fois.

E : ouais, dans quel contexte ?

P : heu, je me souviens d'une fois, enfin, c'était l'année dernière en anglais spé, et, heu la prof, enfin, on faisait un exercice et j'avais été corriger au tableau et j'avais marqué « *adore* », je ne sais plus c'était par rapport à un texte sur la colonisation.

E : d'accord, donc le fait d'aller au tableau ?

P : ouais, ça, ça, enfin, je me suis souvenue de ce moment-là.

E : « *adore*. »

P : ouais, c'est l'image que j'ai en tête.

Les propos de Perrine indiquent que *adore* correspond à un choix lexical. En effet, Perrine disposait en mémoire de *like* et *enjoy* pour répondre à son intention de signifier. Au-delà du choix d'un mot transparent par rapport à la L1 et des rationalisations *a posteriori* émises par Perrine, nous voyons que ce choix est sous-tendu par un événement particulier, l'écriture au tableau de l'item pendant le cours. Quel impact a cet événement dans l'encodage en mémoire ? L'acte d'écriture au tableau recèle, sans aucun doute, une implication physique et émotionnelle vis-à-vis du groupe classe. En s'exposant à la vue du groupe, l'apprenant met en jeu l'image qu'il a de lui-même par rapport à la classe, il est ainsi amené à prêter une attention particulière dans l'appréhension et la saisie de l'objet d'étude. L'apprenant, dans ces conditions, fait preuve envers l'objet d'une disponibilité d'esprit maximale, qui facilite le travail de mémorisation.

En pages 5 et 6 de son questionnaire, nous voyons comment Sarah a clairement mémorisé l'expression « *Are you kidding me ?* » :

E : d'accord et donc tu m'as donné deux exemples : « *why not ?* », « *You're kidding me* », hein, c'est ce que t'as dit « *or you're kidding?* ». Je ne sais pas.

S : « *Are you kidding me ?* »

E : « *Are you kidding me ?* » D'accord, et te souviens-tu, donc, du contexte, où t'as appris, entendu et appris, donc, cette expression ?

S : « *Are you kidding me ?* »

E : oui.

S : heu, eh ben ça dépend, je l'ai entendue plusieurs fois et puis, moi...

E : la première fois ? La première fois ? Est-ce que...

S : ben, en fait, c'est pas dans une série que j'ai (appris).

E : c'était où et c'était comment ?

S : c'est entre amis, je ne me rappelle plus, ça fait longtemps. Ça fait longtemps que je la connais, cette expression.

E : ouais ?

S : non, et puis souvent...

E : et c'était quoi la situation ? Est-ce que tu vois la situation ?

S : heu, ouais, peut-être, peut-être j'étais sûrement en train de rigoler avec des amis et j'ai dû sortir une bêtise. Et...

E : ouais ?

S : je crois j'ai un ami qui m'a, qui m'a dit ça.

E : et il était américain ? Il était anglais ?

S : non, français, français.

E : ah ! Il était français !

S : oui, oui, français. Eh ben, en fait, moi, j'ai des amis, ben, par exemple, Nicolas.

E : oui ?

S : ou un autre ami à moi.

E : oui, oui.

S : enfin, voilà, (souffle) il y a des fois on se parle en anglais, quoi, parce que...

E : ah, oui, d'accord, intéressant.

S : voilà.

E : et donc t'as appris des choses de lui ?

S : oui, il y a certaines choses, oui, que j'ai appris, enfin, il y a certaines choses que, que, enfin, parce que généralement ce qu'il dit, je le connais, comme moi généralement ce que je dis, il le connaît. Maintenant, bon, si vraiment il y a une personne qui pourrait, enfin, dans mes amis, dans mes connaissances, qui pourrait m'apprendre des choses en anglais, c'est Nicolas.

L'encodage en mémoire a eu lieu au contact d'un camarade de classe auquel Sarah se compare implicitement. Après certaines réticences, elle fait ouvertement référence à Nicolas, qui fait partie de notre dispositif de recherche, et place celui-ci au-dessus d'elle en termes de savoir et de savoir-faire dans la discipline. Nous voyons donc que la mémorisation et le réemploi de l'expression sont conditionnés par une référence à un pair jugé implicitement plus compétent en L2. L'image de soi par rapport aux autres au sein du groupe classe et la norme institutionnelle de classement sont donc des paramètres puissants dans le processus de mémorisation. Cette référence à un modèle stimule et met en mouvement Sarah dans sa capacité à mémoriser du lexique.

En dernier lieu, nous revenons sur un cas déjà évoqué dans la recherche d'un apprentissage facile au point 6.2 ; nous allons ici à nouveau émettre des hypothèses qui tentent d'élucider les phénomènes métalinguistiques et épilinguistiques responsables de cette représentation :

- N : c'est pareil que « hypocrite ». J'avais vu dans le dictionnaire et c'était « *tartuffe* ».
E : « *tartuffe* » ?
N : hum. J'avais trouvé ça très marrant et donc je l'ai appris.
E : ah bon, en fait, moi je ne connais même pas cette expression pour « hypocrite ».
N : « *Don't be a tartuffe.* », « Ne sois pas un hypocrite. »
E : d'accord.
N : comme, heu, comme, heu, le personnage de Molière.
E : oui, oui ça je vois la connexion.
N : et ça peut s'écrire entre, avec un 'f' ou deux 'f'.
E : d'accord et ça, c'est en feuilletant le dictionnaire ?
N : hum. J'aime bien feuilleter le dictionnaire. (Rires partagés).
E : et ce qui fait que c'est, /, que tu l'as mémorisé instantanément, c'est la connexion avec...
N : Molière et en plus je l'ai écrit.

Il s'agit d'un cas très particulier où l'apprenant fait état d'une connaissance précise de l'emprunt d'un terme français en L2. Que recèle pour l'apprenant la découverte de cette donnée à portée interculturelle ? Cette découverte possède à la fois une dimension nouvelle et une référence connue en L1. En premier lieu, Nicolas est intrigué, voire surpris, de trouver en L2 un item ancré dans une tradition littéraire française, qui le ramène à ses repères et fondements culturels. La reconnaissance de cet item lui procure un sentiment indicible de sécurité par la passerelle qu'il établit entre L1 et L2 et génère chez Nicolas un intérêt, voire un plaisir (« j'ai trouvé ça très marrant ») issu de perceptions sensorielles préalables, apparues lorsqu'il a commencé à étudier au collège des pièces de Molière. Molière, auteur des premières comédies sociales, appartient à l'imagerie populaire et à l'inconscient collectif français. Il reste l'auteur classique qui, en se tenant à l'écart des rigueurs de la dévotion et d'une forme d'ascétisme, soutient une jeunesse qu'il veut libérer de contraintes sociales absurdes. La découverte de cet arrière-plan culturel au sortir de l'enfance favorise des conditions psychiques particulières qui provoquent chez Nicolas une rétention et une (re)connaissance immédiate de l'objet en L2.

Dans un deuxième temps, ce processus de mémorisation instantanée est validé mentalement. Autrement dit, l'apprenant ressent le besoin de confirmer mentalement ce qui constitue un savoir direct. Puis, Nicolas approfondit l'appréhension mentale de cet objet de connaissance en L2 par un travail de recherche dans le dictionnaire : il affine alors la démarche comparative qu'il a d'emblée entamée avec la L1 pour noter les transformations éventuelles de l'item lors de sa naturalisation en L2 : « et ça peut s'écrire entre, avec un 'f' ou deux 'f' ». Cette remarque atteste d'un savoir pointu qui conforte Nicolas dans son désir de maîtriser la L2 à partir d'acquis en L1. *Tartuffe* ou *Tartufe* constitue donc un bel objet intellectuel qui confère à l'apprenant le sentiment de disposer d'un savoir discursif et exclusif. Dans quelle mesure la mémoire de cet item donne-t-elle lieu à une mise en œuvre et à un savoir-faire ? L'échange révèle en amont que Nicolas a conscience de la spécificité de l'item dont les occasions d'utilisation, malgré une mémoire claire de celui-ci, restent rares : « j'ai trouvé ça sympa de le savoir alors que ça sert absolument à rien ».

Mémorisation à partir d'une expérience vécue lors d'un séjour linguistique

Les sujets ont témoigné d'expériences d'apprentissage du lexique en L2 en dehors du cours de langue où sont *a priori* incluses toutes les dimensions de l'être, c'est-à-dire les dimensions physiques, sensorielles et conceptuelles que l'enseignement en institution ne peut pas garantir. A propos des cours de langue dans l'institution scolaire, la note d'évaluation du 04.01 (annexe 7), point de départ de notre DEA, indiquait en page 3 que « le rôle de 'langue de communication' de l'anglais n'était ni vécu, ni perçu ». Cette remarque concernant l'absence d'une dimension expérientielle de la L2 explique en partie les représentations et le rapport qu'entretient l'apprenant avec sa mémoire (métaphore d'un gravage en mémoire insuffisant : « ça s'efface », impression d'un passage forcé pour mémoriser). Par contraste, lorsque les occasions d'apprentissage du lexique en L2 sollicitent une assise sensorielle qui tend vers une complétude en impliquant les cinq sens, l'apprenant témoigne d'une capacité de mémorisation bien supérieure et durable.

En premier lieu, nous signalons le cas de Mélissande qui cite, en page 8 de l'entretien du 28/01/09, Monsieur et Madame Pepper qu'elle a rencontrés lors d'un voyage scolaire en Grande-Bretagne en avril 2006. Il est frappant de voir que Mélissande se souvient du nom de ces personnes malgré le temps écoulé (presque 3 ans après son voyage au moment de l'entretien), de la courte durée du séjour (moins d'une semaine) et de sa difficulté récurrente à mémoriser des contenus linguistiques en L2 :

E : ouais ? Tu te souviens des gens que t'as rencontrés ?

M : ben, oui parce qu'on était dans des familles d'accueil.

E : d'accord et c'était qui, ces personnes-là ? Tu te souviens de leurs noms ?

M : c'était Monsieur et Madame Peeper. (enregistrement à 25:53).

E : Madame ?
M : Monsieur, Madame Peeper.
E : Peeper? Pas Pepper, Peeper? Piper, Piper, Piper ?
M : je ne sais plus.

La mémorisation par l'apprenant du nom propre est sous-tendue par une expérience de vie qui l'implique de façon globale et qui permet à la L2 d'être perçue et vécue comme langue de communication. A cette complétude de l'expérience d'apprentissage s'ajoute un autre facteur. Nous avons eu la chance de récupérer le livret de voyage que Mélissande a confectionné pendant et après son séjour en Angleterre (annexe 20) : le nom de Monsieur et Madame Pepper y figure de façon régulière et une présentation brève de la famille conclut le livret « *the family pepper* ». Visiblement, Mélissande a apprécié ces personnes pour leur hospitalité et leur bienveillance, comme en attestent les échanges relatés dans le livret. La découverte de ce nouvel environnement, sous-tendue par un ressenti ou affect positif, permet à l'apprenant d'intégrer directement les contenus en L2 et de les mémoriser durablement.

En page 5 de l'entretien du 13/05/09, Mélissande fait état, lors de son séjour linguistique, de sa visite à Leeds Castle que nous avons déjà évoquée au point 8.4 :

E : (...) alors, ligne 4, tu peux lire ce que j'ai souligné ?
M : « *castle* » (prononcé ['kɑ:s(ə)], enregistrement à 14:14).
E : alors, c'est quoi, ça ?
M : « un château. »
E : et, heu, t'as une image dans ta tête ?
M : oui.
E : laquelle ?
M : du château et quand, à côté, il y avait un, un parking.
E : ouais ?
M : et il y avait des, des faisans qui étaient en liberté sur le parking.
E : des faisans ?
M : oui.
E : ah, d'accord.
M : au niveau de la boutique et sur le toit il y avait deux, trois animaux comme ça.
E : d'accord, et...
M : alors, par contre, je ne sais plus si c'était Portsmouth ou... mais c'était la dernière visite qu'on avait fait dans la semaine.
E : d'accord, et, donc il y avait quelque chose de spécial ?
M : voilà.
E : les faisans ! (Rires partagés). Bon. Et ce mot-là, tu l'as appris où ?
M : heu, ben, quand on a fait la visite ou même avant.
E : ouais ? Mais tu l'as vu écrit pendant la visite ce mot-là ?
M : heu, oui.
E : en arrivant sur place. D'accord. Et, heu, là comment l'as-tu écrit, en fait ?
M : /, j'épelle le mot ?
E : oui, oui.
M : C A S T L E.
E : ouais et t'as hésité là-dessus ?
M : non.
E : non ? Pour toi, il n'y a pas de doute là-dessus ?
M : non. Je ne pense pas.

Nous nous préoccupons ici, sur le long terme, du devenir mémoriel de l'item *castle* que Mélissande a eu l'occasion d'apprendre pendant son séjour. Le contexte de mémorisation est caractérisé par un ensemble de faits marquants : présence d'oiseaux, dernier moment du séjour. Son cahier de voyage confectionné 3 ans plus tôt en mai 2006 contient des photos de ces instants. Nous remarquons aussi que l'item *castle* y est orthographié deux fois de façon correcte. Il semble que l'item n'ait pas simplement été copié mais écrit de mémoire, comme en atteste l'orthographe du nom propre Leeds devenu « *lead* » et la deuxième occurrence de *castle* à la page suivante. Ce cas de figure nous permet d'entrevoir comment peut évoluer une empreinte mémorielle sur une période prolongée : la représentation sonore ou l'image acoustique de l'item est restée relativement stable. Par contre la représentation graphique a évolué : *castle* devient « *castel* ». Peut-être pouvons-nous imputer ce fait à un glissement, voire un retour, progressif vers « le système préalable » par lequel le filtre de la langue maternelle s'exerce non seulement en phase de réception et d'apprentissage initial mais aussi dans la mémoire à long terme. Demeure donc en mémoire un item au signifiant hybride qui associe une représentation sonore en L2 et une représentation orthographique en L1. Dans le contexte d'un voyage scolaire, nous pouvons envisager que la première appréhension du mot chez Mélissande fut essentiellement orale, ou, du moins à la différence du cours de langue, le recours à l'écrit serait intervenu plus tard. L'expérience d'un séjour linguistique offrirait, sur une très courte période, l'occasion à l'apprenant de pratiquer la L2 de manière fonctionnelle. Il ne s'agit là que d'une amorce, d'une tendance évanescence, dont la réalité reste conditionnée par des facteurs individuels.

En page 9 de son questionnaire, Nicolas fait état des circonstances dans lesquelles il a appris le mot « *noise* » lors d'un séjour linguistique :

N : enfin, en une semaine, j'ai quand même appris quelques mots.

E : oui.

N : parce que bon.

E : et t'as des exemples qui te... ?

N : « *noise* ! »

E : « *noise* », quel contexte-là ?

N : parce que, en fait, le père travaillait dans le bruit, et il m'avait expliqué que...

E : ouais ?

N : qu'il y avait « *noise* », il avait un petit dictionnaire et il l'avait expliqué.

E : d'accord, et c'est là que t'as appris « *noise* », par exemple, dans cette situation quand il te décrivait son activité.

N : professionnelle, oui.

E : et ça, tu t'en souviens très bien ?

N : oui.

Nicolas a, *a priori*, une mémoire claire de l'item sous-tendue par la représentation intérieure d'une situation vécue avec la famille d'accueil. Il nous semble important de noter, dans ce cas de figure, que la mémorisation durable de l'item chez Nicolas s'effectue grâce à cette

relation avec un adulte locuteur natif, qui lui confère une attention particulière. Autrement dit, la mémorisation de l'item s'effectue sous l'effet d'une implication émotionnelle née de l'échange avec un locuteur natif que Nicolas perçoit implicitement comme modèle. La mémorisation stable de cet item n'en garantit pas toutefois l'emploi effectif dans un énoncé. Nicolas, *a priori*, apprend l'item de façon isolée sans qu'il ait l'occasion d'y associer un verbe du type *make noise* mais le nom *noise* constitue une entité cohérente, distinctement perceptible, qui forme une classe notionnelle simple sur laquelle il peut s'appuyer pour élargir son lexique en L2.

En page 7 de l'entretien du 01/04/09, Donald dit avoir eu l'occasion de séjourner à New York environ trois ans avant l'entretien : ce séjour a été l'occasion pour lui de mémoriser l'item « *borough* » qu'il insère comme suit dans sa rédaction « *I went to many boroughs* » et pour lequel il donne les noms :

D : à la ligne 19, j'ai mis « *many boroughs* ».

E : qu'est-ce que tu veux dire ici ?

D : en fait, apparemment aux Etats-Unis, ils appellent ça, le « quartier périphérique à la ville de New York ». Bronx, Queens, tout ça, c'est des « *boroughs* », en fait, c'est, c'est, ça veut dire « quartier », en fait.

E : ouais et tu l'as appris comment le mot ?

D : parce que, déjà, aux Etats-Unis je voyais des panneaux « *Queens Bridge boroughs* » et dernièrement j'ai lu le guide de *Lonely Planet*.

E : oui ?

D : sur New York et j'ai lu un petit peu l'histoire des « *boroughs* », comme ils appellent.

E : d'accord.

D : ils expliquaient...

E : ce que c'était...

D : ce que c'était leur histoire à base des populations de base qui y habitaient, plein de choses sur Brooklyn, Bronx, tout ça...

E : d'accord, donc t'as vu le mot là-bas, sur les panneaux ?

D : hum.

E : tu l'as laissé et t'as fait la recherche ici ?

D : en fait, ça, c'était quand j'étais parti en 2006 mais après dernièrement comme je travaille au *Relais H*, il y a des guides *Lonely Planet*, donc j'ai regardé et je l'ai lu.

E : incidemment, tu ne cherchais pas particulièrement ?

D : non, c'est juste histoire de me renseigner sur New York, de voir les bons coins parce que je n'avais pas tout, tout visité à New York donc, heu, j'ai lu.

E : d'accord, donc tu le rattaches particulièrement à la ville de New York, ça les « *boroughs* ».

D : c'est typique, on va dire, à la ville de New York.

La mémoire de *borough* est ancrée dans une représentation assez précise de la ville de New York. En effet, sans être à même de définir précisément ce qu'est un *borough*, Donald en saisit la réalité spécifique bien éloignée de la notion de quartier telle qu'il la connaît en France. Il ne peut donc pas rattacher à un concept préexistant les images engrangées lors de son séjour aux Etats-Unis. Ces images donnent *a priori* naissance à un nouveau concept en L2 pour lequel il n'existe pas d'équivalent conceptuel et de traduction véritable en L1. Nous voyons que l'expérience vécue en pays anglophone empêche Donald d'établir des

correspondances approximatives qui ne prendraient pas en compte les dimensions culturelles spécifiques à l'objet concerné. Autrement dit, l'encodage mémoriel à partir d'une expérience vécue en pays anglophone tendrait à diminuer ponctuellement l'influence du système préalable de la L1 sur certains items de la L2 et à amorcer une autonomie lexicale. Cette hypothèse peut-elle expliquer que l'apprenant pense en français pour certaines choses et en anglais pour d'autres ? En page 5 de l'entretien du 01/04/09, Donald déclare :

D : parce qu'en fait je pense en français pour certaines choses et je pense en anglais pour d'autres choses, en fait.

Nous reconnaissons que l'apprenant peut aborder en L2 des phénomènes nouveaux (particularités culturelles aussi simple que, par exemple, *Mind the gap* dans le métro de Londres) dont la nomination en L2 ne trouve pas d'emblée d'équivalent en L1. L'évocation ultérieure de la situation ou du contexte concerné amène l'apprenant à convoquer directement une représentation imaginée sans passer par la L1. Il ne s'agirait donc que de bribes de pensée en L2 et non d'une capacité généralisée de penser en L2.

8.8. Cheminements et dynamiques de production langagière

Dans cette dernière partie de notre analyse, les hypothèses, que nous avons émises à partir du discours métalinguistique des apprenants pour appréhender certains aspects de l'activité épilinguistique, nous ont conduite à de longs développements qualitatifs sur le déroulement de processus langagiers à la fois conscients et non conscients. Ces développements minutieux, qui correspondent à des plongées dans les méandres de la mémoire, de la mémorisation et de la production chez un apprenant, sont motivés par le souhait et l'essai de sonder dans toute leur amplitude les processus invisibles, conscients et associatifs non conscients, qui sous-tendent une production interlangagière. Ils tentent donc de mettre à jour l'interdépendance et l'interaction entre représentations métalinguistiques et processus cognitifs qui aboutissent à une production écrite.

Les 8 cas étudiés s'appuient sur le point de vue de l'apprenant confronté à la difficulté de faire aboutir une intention de signifier en L2 et s'articulent autour de grands thèmes dont la cohérence repose sur la métaphore du cheminement et sur la succession d'opérations auxquelles se livre l'apprenant à partir de la perception d'analogies plus ou moins conscientes pour mettre en œuvre son savoir lexical et parvenir à une production. Nous avons donc articulé ces cas d'étude en fonction d'axes qui visent à mettre à jour dans toute leur ampleur les mouvements *a priori* contradictoires et les voies détournées qui caractérisent le cheminement d'une production langagière chez l'apprenant : le recours non objectivé à une stratégie de production, l'impasse à laquelle il peut être confronté dans le

déploiement d'une stratégie, les étapes tortueuses qu'il parcourt lors du déploiement d'une stratégie, les facteurs qui provoquent un emprunt d'une L3 vers la L2, les conditions de transférabilité entre L1 et L2 et, en dernier lieu, les conditions d'accessibilité des termes recherchés. Dans ces conditions, nous allons examiner les sources qui ont conduit l'apprenant à ces productions, au-delà du fait qu'il juge sa production compréhensible par son lecteur.

En raison de l'organisation thématique de notre propos, nous revenons plusieurs fois sur le même apprenant.

Entretien avec Sarah le 08/01/09 : déploiement de stratégie ?

Nous avons souligné « *stand alone* » dans l'énoncé « *When I saw him last year, I said him (my father) (...) everything I did, all my mother had to stand alone* ». En page 5 de l'entretien, Sarah indique l'intention de signifier « supporter seule » pour « *stand alone* » en parlant des difficultés rencontrées par sa mère à une époque. Sarah n'exprime pas de doutes particuliers concernant la qualité de sa production qu'elle considère correspondre à son intention de signifier. Il n'y a donc pas de hiatus ici dans sa perception du vouloir dire et du pouvoir dire. Sarah a l'assurance que son interlangue est intelligible. Elle n'a pas, non plus, conscience du sémantisme de la locution *stand alone*. La suite du questionnement révèle de façon paradoxale que cette expression est, en fait, issue d'une création linguistique à partir d'une autre expression dont Sarah se souvient « *I can't stand* ». Nous n'aurions donc pas affaire à un simple calque comme le suggère le produit observable, avec « *stand* », ayant pour équivalent de « supporter » et « *alone* » « seul ».

« *I can't stand* » est une expression qu'elle dit avoir mémorisée récemment en anglais de spécialité. Nous remarquons que Sarah n'a pas gardé en mémoire la nécessité de la complémentation du prédicat *stand* avec, par exemple, *it*, dont l'anaphore reste abstraite pour l'apprenant, car elle dépend étroitement de la situation d'énonciation et fluctue. Ainsi, compte tenu de l'absence de saillance formelle et du sémantisme anaphorique de *it*, il reste, dans la mémoire de l'apprenant, une empreinte ou case vide sur l'axe syntagmatique. Sarah reconnaît de façon furtive ce vide lors de la reformulation proposée par l'enseignant : E : « *I can't stand it.* » S : « ouais, voilà. ». C'est donc la connaissance partielle, initiale de *I can't stand + complément* qui amène Sarah à décomposer ce bloc lexical et à en modifier sa structure syntaxique en transformant la négation en affirmation. Il est difficile de dire si cette opération affleure à la conscience ou bien si elle relève de l'épilinguistique. Il est, par contre, clair que *I can't stand it* n'a pas été perçu par l'apprenant comme une expression plus ou moins figée et que, dans ces circonstances, ses éléments sont censés être amovibles de

son point de vue. Par ailleurs, l'apprenant dispose de très peu d'éléments pour arriver à la production d'une expression assez élaborée et rendre son idée initiale : connaissance sémantique minimale de *stand* et juxtaposition de « *alone* » à « *stand* », par laquelle l'apprenant s'appuie sur la somme du sémantisme de chacun des termes en présence pour manifester son intention de signifier. En résumé, l'apprenant fait preuve d'une créativité linguistique restreinte pour combler un déficit langagier sans avoir toutefois l'impression de recourir à une stratégie particulière.

Entretien avec Perrine le 30/09/08 : stratégie et impasse linguistique

Perrine produit « *It's injuste* » à la page 4 avec l'intention de signifier « c'était injuste » ou « cela n'était pas juste ». Or, elle remet immédiatement en cause sa production après l'avoir lue « mais cela ne doit pas se dire comme ça ». Le travail de relecture et l'insécurité qui lui donne à penser qu'elle a fait une erreur amènent une révision de la production spontanée. Perrine reconnaît donc d'emblée l'écart entre sa production et celle d'un locuteur natif et le fait que les stratégies auxquelles elle a eu recours n'ont pas abouti. La première stratégie qui consiste en une recherche de synonymes (« J'ai cherché des synonymes ») semble découler d'une habitude méthodologique dont s'est imprégné l'apprenant, par laquelle le vocabulaire serait enrichi par des variations sur l'axe paradigmatique, sans la possibilité de nuances, ni de variations de registres. Cette stratégie est vaine, car Perrine ignore sans doute les « synonymes » qu'elle recherche. Il semble que le cumul de prétendus synonymes sur l'axe paradigmatique n'est pas en cohérence avec un savoir-faire accompagné d'un coût cognitif minimal. Rappelons que ce souci de synonymie tend à éloigner de l'axe syntagmatique, qui caractérise initialement l'acquisition du lexique en L1 et son apprentissage en L2, compte tenu du fait que nous abordons un mot en fonction de la relation qu'il nourrit avec d'autres items dans un énoncé. Ainsi, lorsque des apprenants tels que Perrine souhaitent avoir recours à des synonymes, cette stratégie d'enseignement/apprentissage s'avère inefficace, car elle ne tient pas compte de ce processus cognitif. Cette stratégie aboutit donc souvent à essayer de combler un manque par un autre manque, comme en témoigne la remarque de Perrine « mais j'ai pas trouvé un synonyme de « *injuste* ». » Elle ne parvient donc pas non plus *a priori* à trouver un synonyme de *just*.

Perrine s'appuie alors sur une démarche plus informelle et officieuse : association d'idées qui permet l'émergence du terme « *law* ». Or, bien que la clarté du contexte ait aidé Perrine à mémoriser *law*, elle est démunie pour mettre en oeuvre cet item en l'insérant par exemple dans un énoncé ou en se servant du radical ou de la base *law* pour produire un adjectif : « il y a le mot « *law* » qui m'est venu à l'esprit et je voulais le caser mais j'ai pas réussi ». Nous voyons que le mot est appréhendé de façon isolée sans aucune amplitude collocationnelle et

qu'il appartient à un réseau associatif distendu, trop large et hybride pour être porteur. En effet, l'association d'idées entre « *law* » et « *justice* » en français amène l'apprenant à prendre le risque d'emprunter à la L1 le terme recherché, comme l'atteste la présence du 'i' et 'e' dans l'orthographe du mot, « injuste ». Cet emprunt est aussi accompagné d'un procédé plus ou moins explicite de dérivation en L1 : « je me suis dit « injuste », ça vient de « justice » ». Nous pouvons toutefois nous demander si la proximité des deux langues « *unjust* » / « injuste », « *justice* » / « justice », *justify* / « justifier », etc. aurait joué un rôle, même infime, dans l'emprunt qu'a effectué Perrine en L1. L'enregistrement sonore permet de retranscrire phonétiquement la prononciation de Perrine et de noter qu'elle réalise le radical du mot et le phonème qui le compose de façon intelligible. L'apprenant a eu, dans tous les cas de figure, l'occasion de pratiquer le terme *justify* présent dans de nombreuses consignes de baccalauréat du type : *use elements from the whole text to justify your answer*. Il est donc tout à fait probable que Perrine ajoute à l'emprunt et au procédé de dérivation en L1 qui l'accompagne un transfert phonologique partiel issu de la L2 qui valide, dans son interlangue, les deux premières opérations. Si tel est le cas, Perrine n'a cependant pas conscience de ce dernier apport dans l'élaboration de « injuste ». Nous pouvons en conclure que le produit linguistique « injuste » en interlangue, malgré ses apparences formelles, est l'aboutissement chez l'apprenant d'un grand nombre d'opérations mentales qui n'affleurent pas toutes à la conscience dans l'effort de récupération. Ces opérations ne permettent pas, par ailleurs, à l'apprenant de surmonter l'impasse linguistique dans laquelle il se trouve.

Entretien avec Sarah le 02/10/08 : stratégie et méandres

Sarah produit « *for the 'little travel'* » à la page 2 de l'entretien avec l'intention de signifier « sortie », « excursion ». Elle souhaite évoquer une expérience « vécue avec l'école quand (elle était) petite » : il s'agit d'une expérience précise dans sa mémoire, comme l'indique l'emploi de *the*. Sa production est accompagnée de guillemets, car Sarah reconnaît l'écart qui existe entre sa production et celle d'un locuteur natif pour exprimer la même idée.

Cette production est donc l'aboutissement d'opérations pour combler le déficit qu'elle ressent dans son interlangue. Avant même de répondre à la question « alors, là, qu'est-ce que tu veux dire ? », elle tente de définir l'opération qu'elle a effectuée comme suit : « en fait, j'ai voulu faire une sorte de petite métaphore en parlant (...). » et reprend le terme un peu plus loin dans l'entretien pour marquer son importance et sa véracité par rapport à sa démarche. Sarah explique, dans un premier temps, son emploi d'une métaphore en termes de choix mais reconnaît par la suite qu'il ne s'agissait pas d'un choix mais d'une contrainte : « aussi parce que je ne savais pas comment on disait (sourires) ». Nous voyons ici le désir sous-jacent de l'apprenant de maintenir une forme de contrôle sur sa production linguistique même si la qualité de celle-ci ne le lui permet pas. Les précautions oratoires (« sorte de

petite ») qu'elle prend et l'allongement de la voix pour énoncer « métaphore » indiquent, dans un deuxième temps, qu'elle n'est pas à l'aise avec le terme et qu'elle s'y réfère par défaut. Quel lien Sarah établit-elle entre ce qu'elle a produit et ce qu'elle perçoit d'une métaphore ? Pour Sarah, il existe donc une ressemblance entre les termes de L1 « sortie », « excursion » et le terme « *travel* », qui, tous, indiquent un mouvement avec une direction, mais elle ressent aussi un déplacement ou une substitution d'un terme par un autre qu'elle définit comme une transformation « transformer ce mot de sortie, en fait, en petit voyage, petite excursion, quoi. » De façon assez paradoxale, la démarche de Sarah semble correspondre aux critères d'une métaphore sans qu'il s'agisse d'une métaphore. Sur quel plan se situe l'opération d'ajustement ou de « transformation » que Sarah effectue consciemment ? La première opération concerne un ajustement de sens rendu manifeste par la présence de l'adjectif « *little* » au sein d'un même champ sémantique. Sarah a conscience que le terme connu de « *travel* » a un sens plus large que le terme « sortie » ou « excursion ». Elle ressent donc le besoin de restreindre le sens de cet hyperonyme par la présence d'un adjectif épithète. Or, l'état de son savoir ne lui permet pas de mener à bien cette stratégie, car il n'inclut pas l'amplitude collocationnelle de *travel*. A cette première opération s'ajoutent une ou deux opérations qui concernent la catégorie grammaticale de *travel* et la détermination qui accompagne le substantif. En début d'année, courant septembre, *travel* a été employé en cours comme verbe dans l'énoncé : *have you travelled (UK)/traveled (US) a lot ?* Il est hautement probable que Sarah a opéré une conversion du terme (de verbe en substantif) et qu'elle applique ici ce procédé repéré en amont, dont elle n'a pas clairement conscience. Elle ne soupçonne cependant pas que cette conversion de verbe en substantif n'intervient que dans des conditions particulières où *travel* fonctionne comme un indénombrable avec un sémantisme générique : *foreign travel, business travel*, etc. ou au pluriel pour évoquer un ensemble de pérégrinations comme dans *Gulliver's Travels*. Le caractère spécifique et individué de « *the 'little travel'* » ainsi que de l'équivalent en L1 qu'elle propose (« une sortie ») nous donne à penser que Sarah emploie « *travel* » comme un dénombrable. La stratégie que déploie Sarah pour combler une déficience lexicale s'appuierait donc sur un procédé de conversion à peine objectivé, accompagné de divers transferts par rapport au sémantisme de l'item *travel* et par rapport à son fonctionnement dénombrable/indénombrable. Seul l'ajustement sémantique, mis en œuvre de façon explicite et consciente, fait l'objet d'une conceptualisation métalinguistique inappropriée mais élaborée.

Entretien avec Perrine le 24/03/09 : déploiement de stratégie et révélation de nouvelles déficiences

Perrine produit « *go to Britain* » à la page 8 de l'entretien avec l'intention de signifier « que je vais aller en Bretagne. » Le commentaire qui suit indique que Perrine a conscience qu'il y a un écart entre sa production et celle d'un locuteur natif (*Brittany*) : « je sais très bien que Bretagne, ça ne s'écrit pas comme ça. ». Perrine remet en cause l'écorce graphique sans nécessairement remettre en cause la prononciation de l'item qu'elle énonce ['brɪt(ə)n]. L'apprenant a identifié une déficience dans son interlangue et déploie consciemment une stratégie pour la surmonter. Sur quels éléments s'appuie cette stratégie ? Le premier élément sur lequel Perrine s'appuie est la proximité qu'elle établit en L1 entre Grande-Bretagne et Bretagne. Elle tente aussi d'asseoir cette proximité sur un souvenir qu'elle ne peut pas complètement exploiter « j'avais déjà vu que Bretagne et Grande-Bretagne, enfin, la Bretagne en France... et un endroit en Grande-Bretagne, ça s'écrivait presque pareil ou c'était inversé, enfin, je ne sais plus trop. » Nous voyons que le souvenir de Perrine est porteur d'une information, le souvenir d'une proximité partielle entre *Britain* et « Bretagne » : « presque pareil ». La stratégie qu'elle déploie s'appuie sur cette proximité partielle. La poursuite du questionnement révèle qu'elle a écrit « *Britain* » « presque comme « *Great Britain* » » sauf qu'elle a « retiré le grand ». Cette proximité partielle se manifeste donc par la substitution d'une voyelle 'i' par 'e' et par l'omission de *Great*. La présence de la voyelle 'e' prononcée [ɪ] peut correspondre à plusieurs cas de figure. Soit Perrine a repéré de façon explicite ou implicite la réduction phonique de la lettre 'e' en [ɪ], lorsque celle-ci n'est pas accentuée dans des items du type *electricity, employer...* et qu'elle la juge pertinente ici pour récupérer le « bre » de Bretagne mais nous observons que, de façon paradoxale, lors de la lecture à voix haute de l'item, la réalisation phonétique [brɪ] correspond à une syllabe accentuée. Soit Perrine calque directement la prononciation [brɪ] de *Britain* sur la première syllabe Bretagne. Il nous est difficile d'opter de façon assurée et tranchée pour une des deux hypothèses. En tous les cas, nous observons que l'apprenant effectue une double opération : à la fois signaler une ressemblance partielle entre Bretagne et *Britain* et marquer une différence entre les items en présence. Pour maintenir un effet de ressemblance partielle, Perrine conserve la fin de *Britain* : « j'ai marqué la fin de « *Britain* ». » Qu'est-ce qui encourage l'apprenant à cela ? Si nous prenons en compte les remarques de Perrine plus haut, la mémoire trop lointaine et trop imprécise de *Brittany* ne peut pas ici guider le choix. Perrine met donc en présence « Bretagne » et « *Britain* » et poursuit le parallélisme enclenché dans le traitement des deux items syllabe à syllabe. Dans la deuxième partie du mot, Perrine récupère « *tain* », car cette fin de mot en L2 lui permet de préserver la structure

consonantique de la syllabe « tagne » formée du 't' et du 'n' sans y associer toutefois une réalisation phonologique particulière du type diphtongue en [eɪ]. L'apprenant déploie donc une stratégie à caractère varié, constituée d'une série d'opérations mentales qui mêlent, à la fois, mise en parallèle entre deux objets, éventuellement règle phonologique en L2 partiellement appliquée et élision. Ces différentes opérations aboutissent à la création d'un produit hybride qui pourrait s'apparenter à l'anglicisation de « Bretagne », mais le produit fini est plus complexe que cette opération. Dans quelle mesure Perrine est-elle parvenue à communiquer son intention de signifier « Bretagne » ? Elle n'y est parvenue que partiellement vu que *Britain* existe de façon à part entière en L2 et désigne la Grande-Bretagne, l'île où se trouvent l'Angleterre, l'Ecosse et le Pays de Galles. La méconnaissance de la géographie des Iles Britanniques amène Perrine à considérer *Great Britain* comme une unité linguistique non sécable. « *Britain* » est donc source d'incompréhension et l'enseignant ne peut que solliciter des éclaircissements : « Bretagne, tu veux dire la... ? » suivi de « ah, d'accord ! » indiquant la surprise.

La stratégie que déploie Perrine pour combler une déficience dont elle a conscience met en évidence d'autres déficiences dont elle n'a pas conscience ou connaissance. Cette stratégie révèle un canevas irrégulier de savoirs et de savoir-faire où la conscience et l'impression de contrôle sur les phénomènes semblent aléatoires.

Entretiens de Donald le 01/04/09 et de Perrine le 24/03/09 : « Italia » et « Francia » : créations lexicales convergentes et divergentes

A l'issue de ces deux entretiens, Donald et Perrine ont eu l'occasion de produire respectivement « *Italia* » et « *Francia* » dont la convergence réside dans la présence de « *ia* » à la fin de chaque item. Quel est le statut de ce « *ia* » du point de vue des apprenants ? Empruntent-ils directement des items à la langue italienne ou à la langue espagnole ? Est-ce un suffixe qu'ils ajoutent à un radical ou autre chose ? La suite des entretiens tend à montrer que les apprenants traitent ce « *ia* » comme un suffixe. Donald rectifie ultérieurement sa production en proposant 'y' : « j'aurais mis « *Italie* » avec 'y' » en page 8 et Perrine dit « j'ai mis, j'ai rajouté I A en fait » en page 7. En fonction des hypothèses qui se présentent à nous - création linguistique ou emprunt à une autre langue que la L1 - les radicaux des items ont subi ou non une transformation. Lorsque nous explorons la première hypothèse, celle de la création linguistique par dérivation lexicale, il est difficile à ce stade de notre analyse d'affirmer si la forme dérivée s'appuie sur le souvenir de l'item en L1, « *Italie* », ou en L2, *Italy*. La même observation s'applique à « *Francia* ». L'enseignant peut être surpris par le choix de ce type de suffixe « *ia* » au vu de ses consonances qui ne recèlent rien d'anglais. Perrine elle-même reconnaît le fait en page 8 : « non, je ne pense pas enfin ça

sonne pas bien déjà en français, en anglais encore moins. ». Donald énonce une certitude absolue vite anéantie : « ben, je me suis toujours dit qu'en anglais c'était « Italie », « *Italia* », Italie, c'était « *Italia* ». » Cette représentation ou hypothèse s'avère en fait provisoire et l'apprenant est prêt à l'abandonner très vite quand il inter-agit avec la langue cible.

Quelles nouvelles données prend-il en compte pour réviser cette représentation ou hypothèse ? Nous ne savons pas à quel moment intervient exactement le retour sur hypothèse : « Mais il y a un moment où j'ai, j'ai hésité. » Hésite-t-il pendant la production écrite ou pendant la relecture de sa production ? « j'aurais mis « Italie » avec 'y'. Je crois plutôt, c'est ça. » La prononciation exacte de *Italy* indique que Donald avait une connaissance effective du terme qu'il n'a cependant pas utilisé dans sa production. C'est certainement cette même connaissance qui lui permet une révision aussi rapide de sa représentation et de son hypothèse initiale. L'interlangue de l'apprenant est dans un état de flux et reflux incessant et rapide et plusieurs termes pour un même objet peuvent cohabiter. Parmi ces deux items, quels facteurs psychiques déclenchent le choix d'un terme en particulier ? Autrement dit, quels facteurs entraînent la non-activation de *Italy* que Donald connaît ? Donald invoque le fait d'avoir « confondu « *Spania* » » (avec « *Italia* »). Nous observons ici que l'apprenant tente de reproduire un procédé de dérivation à partir d'une référence erronée « *Spania* » qu'il a aussi incorporée dans son interlangue. Avons-nous ici affaire à une amorce de réseau de représentations erronées ? Si tel est le cas, ce fait indique qu'une référence erronée est associée même provisoirement à d'autres items par des liens divers : parenté phonologique, ici en « ia » qui évoque « Espana » (« Espagne » en espagnol) et « Spagna » (« Espagne » en italien) et qui s'appuie peut-être aussi sur une représentation floue d'une proximité géographique où sont amalgamés les deux pays. Nous constatons le même type d'associations chez Perrine qui évoque la raison suivante : « il me semble que pour « Sicile » on dit « *sicilia* » ou « *sicili* » ». Le lien géographique entre « *Francia* » et « *Sicilia* » est plus ténu chez Perrine. La proximité géographique avec l'Italie relève-t-elle d'une coïncidence ? Pourquoi Perrine récupère-t-elle « *sicilia* » alors qu'elle connaît *Sicily* ? Peut-être n'est-il pas complètement dénué de sens d'imputer la présence de « *sicilia* » dans l'interlangue de Perrine au prénom français « Cécilia ». Nous n'avons malheureusement pas demandé à l'apprenant d'orthographier « Cécilia » pour confirmer ou non notre hypothèse. Si tel est le cas, Perrine n'a pas objectivé cette association de termes tant qu'elle ne l'a pas exprimée et ne lui a pas donné une représentation sonore extérieure. Quand nous parlons d'« objectiver », nous nous référons à la capacité d'attention chez une personne qui initie un contact avec l'objet d'étude en s'appuyant sur une perception discriminante et une observation méticuleuse de celui-ci. Sans cette attention portée à l'objet d'étude, nous pouvons envisager que cette association tourne en roue libre chez l'apprenant

jusqu'à ce que sa matérialisation extérieure la rende incongrue ou bizarre à ses yeux par rapport à son intention de signifier. Ce type de réseau (« *Francia* » – « *sicilia* » – « *sicili* ») prévaut largement sur le réseau constitué de la famille de mots (*French* – *France* – *the French*...) que Perrine tente de recomposer au début du questionnement. Perrine n'a peut-être pas suffisamment analysé la structure de ce réseau conventionnel, souvent issu d'un apprentissage formel et, par un travail d'attention et d'analyse, suffisamment consolidé mentalement cet objet pour qu'il puisse prévaloir sur des associations mentales d'objets hétérogènes, plus personnels.

Quant à Donald, après avoir imputé le choix de « *Italia* » à une confusion formelle avec « *Spania* » accompagnée de la reproduction d'un procédé de dérivation, il réoriente son explication en évoquant l'usage du jeu *Super Nintendo* axé sur le football dont il dit « les noms ne sont pas en français, ils sont en anglais ou dans d'autres langues » en page 8. Cette remarque laisse présager d'un emprunt que Donald aurait fait à l'italien, sans parler l'italien. Quel processus a effectivement favorisé l'émergence de « *Italia* » chez Donald ? Si les deux processus ont été mis en œuvre, dans quel ordre ont-ils eu lieu ? Donald s'est-il servi du mot emprunté à l'italien pour lui prêter ultérieurement un procédé de dérivation erroné ?

En dernier lieu, nous constatons que le questionnement amène Perrine et Donald à fournir une autocorrection – « *Italy* » et « *France* ». Dans les deux cas, ces autocorrections guidées révèlent chez l'apprenant les raisons qui, en phase de production, auraient écarté une activité métalinguistique effective. Dans le cas de Donald une représentation superficielle erronée s'est imposée à lui : « ben, je me suis toujours dit qu'en anglais c'était « *Italie* », « *Italia* », « *Italie* », c'était « *Italia* ». » Dans le cas de Perrine, le recours à des opérations mentales spécifiques ou stratégies pour compenser et combler un déficit et répondre à une intention de signifier « et je ne savais plus si c'était « *France* », enfin, comme en français ou, heu, je ne savais plus du tout comment on disait » semble exclure, dans un premier temps, une activité métalinguistique. Seules une relecture minutieuse et/ou une intervention de l'enseignant, après que la production a été achevée, incitent le sujet à exercer un contrôle et une attention délibérée sur son traitement du langage.

Entretien avec Donald le 08/10/08 : dynamique de réseau lexical, transférabilité et proximité : quels facteurs en jeu ?

Donald produit « *the news broadcast* » à la page 5 de l'entretien avec l'intention de signifier « le journal télévisé ». Bien que sa production un peu maladroite soit recevable, Donald la considère comme non valable lors du retour sur sa production : « en plus, j'aurais dû dire '*broadcast news*', les programmes télé, non les programmes (? incompréhensible) oh je me

suis trompé ! ». Il effectue ensuite une autocorrection qui dévie de son intention de signifier et indique que Donald est déçu de sa production. Comme nous l'avons précédemment indiqué dans les processus d'autocorrection guidée, le soulignage révèle en fait un manque d'assurance chez l'apprenant par rapport à ce qu'il a exprimé. La production de Donald résulte-t-elle d'une prise de risque et d'une création linguistique qui, de façon fortuite et heureuse, correspond à un item lexical en L2 ? Ou bien est-ce un terme que Donald a mémorisé lors de ses lectures ou séances télévisées de façon implicite et inconsciente et a ensuite mobilisé sans lui prêter une attention particulière ? La suite de l'entretien révèle que, selon lui, il s'agirait d'une création lexicale à partir de la combinaison de deux mots : « Je ne trouvais plus le nom du... comment on disait « journal télévisé », en fait, donc j'en ai déduit que « *broadcast* » et « programme » et « *news* », c'était une nouvelle donc j'ai mis, j'ai fait un petit mélange, un petit mix. » On constate que Donald dispose d'un certain savoir et d'un nombre de termes tous recevables dont l'emploi lui pose toutefois problème. Bien que se rapportant au même champ sémantique, ces termes ne sont pas équivalents : *news* représente un type de *programme* et *broadcast* permet d'élaguer la polysémie de *programme* qui recouvre à lui seul plus de cinq sens. *Programme* est donc le terme hyperonyme qui inclut à la fois *news* et *broadcast*. Donald ne semble pas avoir conscience de ce lien d'hyponymie ou d'inclusion sémantique d'un item par rapport à un autre. Ou peut-être pressent-il ce lien d'hyponymie mais il ne sait pas comment l'appréhender. Dans le cas de « *news* », Donald s'en sert pour produire, *a priori*, un nom composé peut-être sur le modèle de *news conference*, *news bulletin*. C'est une opération qu'il ne parvient pas à définir en termes métalinguistiques et fait état de « petit mélange », « petit mix ». L'apprenant ne soude pas les deux termes à la façon de *newspaper* ou *newsletter* qu'il a rencontrés dans son apprentissage et avec lesquels il doit être familier. La juxtaposition de ces deux termes correspond à un besoin chez Donald de spécifier le terme *broadcast* qu'il considère comme le repéré ou le noyau du syntagme nominal mais cette hypothèse n'est que provisoire et est très vite remise en cause : l'apprenant inverse les deux termes et parvient à « *broadcast news* », production pour laquelle il est possible d'émettre plusieurs interprétations. Cette inversion signifie-t-elle que les catégories grammaticales des items en présence ont été révisées ? *Broadcast* serait-il devenu un verbe et *news* un COD ? Cette interprétation reste peu probable, car l'intention de signifier « journal télévisé » reste la même : *broadcast* aurait donc pour équivalent « télé/télévisé » et *news* : le journal, les informations. Ou bien avons-nous affaire à une inversion de termes selon une règle que Donald énonce assez clairement dans l'entretien du 11/03/09 concernant la position de l'adjectif épithète par rapport au substantif, où *broadcast* acquiert une valeur adjectivale et où *news* devient le terme spécifié en raison de sa primauté sémantique dans l'intention de signifier : journal télévisé ou actualités ? Nous remarquons que l'apprenant a à nouveau une connaissance partielle du

terme *broadcast* : il a en mémoire cette donnée lexicale mais les deux opérations qu'il enchaîne pour fournir une production nous indiquent qu'il a une notion floue du sémantisme de *broadcast* et de la catégorie grammaticale sur laquelle il peut s'appuyer pour satisfaire son désir d'expression. Peut-être pouvons-nous imputer cette incertitude concernant la catégorie du mot chez l'apprenant au phénomène de conversion qui passe souvent inaperçu compte tenu de la permanence des marques morphologiques dans le passage d'une catégorie à une autre.

La suite de l'entretien révèle aussi que les conditions d'apparition de *broadcast*, voire de *news*, n'ont pas fait l'objet d'un apprentissage formel en classe. Aux dires de Donald, ces termes ont été mémorisés en regardant *CNN* à la maison et font partie d'un même « champ lexical ». L'apparition de ce terme métalinguistique dans le discours de l'apprenant est surprenante au vu de la métalangue précédemment utilisée, mais elle semble correspondre à une expérience vécue qui a favorisé l'émergence d'un réseau d'items par contiguïté : *news broadcast, broadcast, programme, news, channel, etc.*, sans que les relations sémantiques et/ou syntaxiques entre ces termes soient clairement établies chez l'apprenant qui, par conséquent, ne peut les mettre en oeuvre et les insérer dans des énoncés que de façon apparemment aléatoire. Nous resterons prudente sur le terme « aléatoire » qui impliquerait le hasard et la chance et qui, par conséquent, échappe à tout décryptage logique et généralisable. Les relations sémantiques et syntaxiques forment des réseaux dont la dynamique associative s'appuie sur une multitude de détails, parfois infimes, tirés d'une expérience de vie particulière. En dernier lieu, nous remarquons que l'anglicisme *news* est utilisé à la question suivante par Donald : « On est obligé de se connecter, voir ses emails, voir les news. » De façon frappante, l'apprenant utilise le terme en L1 qui correspond à son intention de signifier préalable en L2 *the news (a television or radio broadcast that gives you information about recent events - Macmillan English Dictionary page 954)*. Or, chose remarquable, il ne tire pas parti de cet anglicisme ou emprunt à la L2 pour répondre à son besoin d'expression en L2 comme s'il n'avait pas établi de lien entre ces termes : *the news* – « les news » – « le journal télévisé ». Ce constat nous amène à nous interroger sur l'élaboration du contenu conceptuel de *news* en L1 et L2 et à nous interroger sur les correspondances éventuelles qu'entretiennent ces termes chez Donald. Au-delà de l'opération d'emprunt et d'identité formelle, les contenus conceptuels de *the news* et « les news » ne semblent pas se recouper chez l'apprenant comme si chacun des termes recelait des représentations de propriétés physico-culturelles séparées : par « les news » Donald désigne manifestement une composante personnelle et une expérience vécue qui n'offre guère, à ses yeux, de rapprochement possible avec *the news*, le « journal télévisé ». Le retour d'un emprunt à la L2 vers la L2 est une opération mentale qui reste fortement

conditionnée par la nature et la spécificité des contenus et représentations conceptuels qui lui sont associés. L'identité ou la ressemblance formelle ne suffit pas à déclencher un rapprochement. Cette remarque nous semble importante concernant la psycho-typologie évoquée par Kellerman et précise les notions complémentaires de transférabilité et de spécificité mises en avant par celui-ci dont l'exécution par l'apprenant ne peut s'appuyer sur le seul niveau formel (graphique et/ou sonore). La proximité entre L1 et L2 se fonde aussi sur des élaborations conceptuelles parmi lesquelles l'apprenant peut établir ou non des correspondances plus ou moins conscientes en fonction de son expérience vécue. Le fait que Donald n'opère pas de retour sur sa production écrite à la ligne 14 en page 5 « *the news broadcast* » après avoir énoncé « les news » en page 6 nous indique que ce cloisonnement conceptuel n'a pas (encore) affleuré à la conscience.

Entretien avec Perrine le 22/05/09 : transfert et transférabilité

Perrine produit « *make presents* » à la page 3 de l'entretien avec l'intention de signifier « faire des cadeaux ». Cette production semble *a priori* une traduction littérale qui révèle un écart entre la production attendue en L2 et la production émise par l'apprenant : Perrine ne connaît pas l'amplitude collocationnelle de *present* et les verbes qui peuvent être employés avec cet item. Le questionnement indique qu'elle a identifié le déficit dans son interlangue : « A mon avis, enfin, faire des cadeaux il y a une expression toute faite et je ne savais pas, donc je me suis dit... enfin j'ai mis le verbe faire et le mot cadeau au pluriel ». L'apprenant perçoit le lien serré qui existe entre des items lexicaux et le degré de fixité de la L2 qu'elle définit globalement en termes d' « expression ». Nous notons que son observation s'appuie sur le fonctionnement de la L1 : Perrine a pour souci de faire « correspondre en anglais... à une expression, déjà, enfin, déjà, toute faite (en français) ».

L'apprenant transfère, dans ces conditions, un phénomène de fonctionnement général de la L1, automatismes de langue et phénomènes de lexicalisation, vers la L2 qu'il impute à juste titre à la fréquence des situations que nous vivons : « enfin des expressions qu'on utilise dans la vie courante ». Nous observons donc la nature diverse de l'objet de transfert chez l'apprenant, ici la notion d'expression, sans que ce dernier puisse transférer la collocation elle-même. L'apprenant perçoit *a priori* le phénomène d'amplitude collocationnelle pour un item donné, mais cette perception n'a jamais été objectivée et officialisée par la mise en place d'une catégorie métalinguistique ; ce dernier n'a pas, non plus, les moyens linguistiques de mettre en œuvre cette catégorie. Ainsi, Perrine a conscience d'avoir traduit littéralement « faire » dans le sens où elle a recours à un emploi non littéral de « faire » qui ne signifie pas ici « fabriquer ou monter de toute pièce » mais « acheter, choisir... » un cadeau. Elle perçoit que cet emploi de « faire », spécifique à la L1, n'est pas transférable à la

L2. Or, compte tenu de l'ancrage fort de l'expression dans une situation conventionnelle et répétée de son quotidien, l'apprenant reste captif de l'expression comme s'il n'avait pas la capacité mentale de se dégager de l'image intérieure de la situation évoquée par l'expression pour choisir un autre verbe. L'entretien révèle, par contre, que Perrine dispose d'un autre verbe : « *do* » pour exprimer « faire » mais qu'elle en rejette l'emploi en fonction d'impression(s) auditive(s) et de sons intérieurs issus de son interlangue : « Et puis à l'oral, ça sonne mieux. « *Make presents* ». Ouais. » Ces impressions auditives et personnelles prévalent sur toute explication grammaticale plus objective et métalinguistique du type : *do* classé et employé majoritairement comme auxiliaire. Nous pouvons aussi envisager que la mise en avant fréquente d'impressions auditives par l'apprenant reste assez commode et dispense celui-ci d'essayer de donner des explications plus élaborées par rapport à sa production. Ou peut-être l'apprenant reconnaît-il de façon implicite la prédominance du son dans le stockage en mémoire par rapport au sens, même lorsque l'apprenant dispose d'une prononciation approximative en L2.

Dans tous les cas de figure, l'apprenant transfère donc un item dont il, ensuite, remet en cause la transférabilité, mais nous observons que c'est une opération à laquelle il prête divers degrés d'acceptabilité et donc de recevabilité de l'item transféré de la L1 vers la L2 : « donc là, par exemple, dans ma copie (du bac) à la fin de l'année j'aurais mis ça. » Perrine estime qu'elle peut être comprise de son interlocuteur correcteur *a priori* francophone mais pas d'un locuteur natif. Perrine a utilisé toutes les ressources lexicales dont elle disposait et ne parvient pas à surmonter l'arbitraire de cette collocation qui se cumule à l'arbitraire du signe. En effet, pourquoi *make* est-il recevable dans certaines conditions avec *gift* comme dans *make a £ 50 gift* et non *present*? L'explication en est assez aisée et est issue de l'enseignement reçu par Perrine, qu'elle décrit en pages 4 et 5 de l'entretien. Elle a gardé une image claire du contexte d'apprentissage dont la clarté nous laisse penser qu'il ne s'agit pas d'une reconstruction même si le niveau de la classe de collègue reste incertain. Il s'agissait des fêtes de fin d'année, Noël et, aux dires de Perrine, l'enseignante avait regroupé sous forme de champ lexical les objets qui caractérisent l'ambiance et l'imaginaire de Noël : le père Noël, une montagne, la neige, un sapin, etc. L'enseignante présente vraisemblablement les items lexicaux nouveaux accompagnés d'un pictogramme et de leur désignation en dessous sans autres appareillages linguistiques (insertion dans un énoncé ou présence d'un verbe pour accompagner l'objet *buy a present for..., bring somebody a present...*). Les items présentés concernent l'expérience personnelle de l'apprenant, mais l'enseignante ne semble pas avoir donné l'occasion à l'apprenant de parler de son expérience personnelle par rapport à l'objet du type : *I'm going to buy a Xmas present for X and Y (but not for)... (because...)*. Cet enseignement a eu le mérite d'aider l'apprenant à

mémoriser partiellement un champ lexical mais son approche isolationniste du mot qui ne prend pas en compte, même de façon restreinte, l'amplitude collocationnelle des items ne donne pas les moyens à l'apprenant d'employer ces items dans des énoncés de façon appropriée et opérationnelle.

Entretien avec Perrine le 24/03/09 : « Fouesnant's food » : inaccessibilité du terme voulu

Nous avons sélectionné lors de l'entretien avec Perrine un cas d'accessibilité de termes qui rend apparents les éléments psychologiques et psychiques sur lesquels l'apprenant s'appuie pour tenter de mobiliser un item. Lors du questionnement en pages 8 et 9, Perrine évoque la Bretagne et la forêt de Fouesnant, qu'elle exprime comme suit : « *Fouesnant's, Fouesnant's food. La forêt de Fouesnant.* » Nous savons ici, grâce au questionnement, que l'intention initiale de signifier de l'apprenant est *Fouesnant's forest*. La répétition de « Fouesnant » atteste d'un processus de recherche et donc de sélection du terme qui suit « Fouesnant ». La traduction du terme *food* atteste aussi que Perrine manque d'assurance par rapport à sa production. La poursuite du questionnement révèle que l'apprenant juge rapidement que cette production est non valide « « *food* », je ne sais plus comment on dit « forêt » ». Lors de la tentative de reformulation, Perrine essaie de rectifier cette déficience lexicale qui porte sur un item par une modification d'ordre syntaxique « *Fouesnant food* » sans que cela apporte de remédiation efficace. La suite de l'entretien révèle que Perrine a été en contact avec l'item *forest* l'année précédente mais aux dires de l'apprenant « ce mot-là ne m'est, ne m'est pas resté à la mémoire » malgré la proximité avec la L1, fait au premier abord surprenant. L'apprenant a, en fait, gardé quelque chose en mémoire qui ne relève pas d'emblée d'une association sémantique, mais d'une parenté formelle dont l'origine n'est pas certaine. Nous ne savons pas ici si la production « *food* » émerge d'une parenté formelle avec « forêt » ou « *forest* » compte tenu de la proximité formelle en L1 et L2. Dans tous les cas de figure, demeurent en mémoire les deux premières lettres 'fo' dont les réalisations phonétiques diffèrent : [fɔrist] et [fu:d]. Il n'y a donc pas de proximité phonologique à proprement parler mais il est possible que l'apprenant en établisse une compte tenu de la convergence orthographique. Dans une nouvelle phase de l'entretien, Perrine fait état d'une donnée supplémentaire, celle de « *hood* » : « je crois, il me semble qu'il y a, enfin, « *hood* », le son « *hood* », dedans. » Il reste donc en mémoire un contenu plus complexe qu'il n'apparaît initialement. Perrine qualifie « *hood* » en termes de son. Or, *hood* est un substantif à part entière qui possède une polysémie non négligeable. Nous pouvons, dans ces conditions, nous interroger sur le statut effectif de « *hood* » dans la mémoire de Perrine, qu'elle ne considère pas *a priori* comme un item lexical à part entière. Il est probable que l'apprenant a connaissance de cet item par l'intermédiaire de l'histoire de *Robin Hood* qui demeure dans

les bois, *woods*, la forêt de Nottingham. Cette dernière partie d'hypothèse est confirmée par les remarques de Perrine : « mais sinon le début, je ne sais plus » qui remet en cause la première lettre de *hood*. Or l'apprenant ne parvient pas à substituer le 'h' par le 'w'. Sur le plan articulatoire, ces deux consonnes ne sont pas proches l'une de l'autre, le 'h' faisant partie de la catégorie des consonnes fricatives et glottales situées dans la gorge, l'autre faisant partie de la catégorie des consonnes glissées et bilabiales. Cette absence de proximité articulatoire pourrait expliquer le fait que Perrine ne puisse pas récupérer en mémoire la consonne exacte par rapport à son intention de signifier. Il est aussi certain que, si Perrine avait pu récupérer *wood*, elle l'aurait employé au singulier par analogie à *food*, alors qu'ici le terme *woods* convient davantage.

Si nous récapitulons les étapes du cheminement parcourues par Perrine pour se rapprocher de *forest* ou *woods*, nous constatons que l'apprenant part d'une ressemblance formelle écrite (*forest/food*) à partir de laquelle elle infère certainement en interlangue une parenté phonologique. Cette parenté formelle et phonologique s'appuie sur deux termes enfouis dans sa mémoire (*forest* et *woods*) auxquels elle n'a pas accès. Il semble donc qu'il y ait deux termes en compétition *forest* et *woods* dont le dénominateur commun serait *food*, qui allie à la fois la ressemblance formelle et phonologique avec *forest* et le contenu sémantique de *wood* par l'intermédiaire de *hood*. Une nouvelle fois, nous constatons qu'un apprenant parvient à un produit écrit après un grand nombre d'opérations et d'associations mentales, où son et sens forment des réseaux apparemment aléatoires mais dont la dynamique obéit en fait à des mouvements psychiques par lesquels s'établissent des liens entre des objets mentaux partiellement ou complètement hétérogènes.

Pourquoi Perrine n'a-t-elle pas accès à *forest* ou *woods* mais d'abord à « *food* » ? Une raison peut être liée à la notion de fréquence. Nous avons précédemment rattaché la notion de fréquence à la capacité dont fait preuve l'apprenant à percevoir, dans son environnement linguistique, la présence répétée d'un item, « fréquence subjective » ou « effets de familiarité ». Dans le cas présent, la familiarité du mot *food* est hautement corrélée avec sa fréquence d'occurrence (ou fréquence objective) et recèle une fréquence objective supérieure à celle de *forest* ou *woods*. La fin de l'entretien indique que le mot « *forest* » a été fréquemment employé sur une ou plusieurs séances : « ben, on a vu plusieurs fois le mot de forêt » en page 9. Cette fréquence objective n'a cependant pas suffi à faire prévaloir *forest* sur *food*, qui correspond à la fois à des besoins individuels primordiaux et à un mot d'emprunt en français *fast food*. Ces raisons nous semblent suffisamment puissantes pour justifier la primauté de « *food* » sur *woods* ou *forest*.

L'apprenant donne l'impulsion à un processus mais ne maîtrise pas le résultat final même si parfois le contexte d'apprentissage ou de découverte du terme est clair : « c'était la déforestation en Amazonie ». Si l'apprenant, éventuellement guidé par son professeur, ne dispose d'un moyen de ralentir ses opérations mentales intérieures, qui s'enchaînent à très grande vitesse, par une capacité à se recueillir et à entamer une démarche introspective, ces opérations restent des activités épilinguistiques qui échappent, par définition, à toute forme d'appréhension mentale consciente.

Synthèse sur les tentatives d'accès à l'épilinguistique

Ce chapitre fut motivé par notre tentative d'accès à l'activité épilinguistique, qui s'est heurtée, comme nous l'avions anticipé, à deux difficultés majeures. D'une part, il s'agissait d'approcher des phénomènes qui ne sont pas des observables et qui ne sont pas rendus accessibles par l'utilisation d'appareils de mesure ; d'autre part, le sujet ne peut pas directement discourir sur une activité intérieure qui lui échappe et qu'il n'a pas objectivée. L'appréhension de bribes de l'activité épilinguistique s'est donc appuyée chez l'enseignant-chercheur sur l'observation de traces ou d'indices d'activité épilinguistique tels que les formes divergentes et les singularités de production, que l'apprenant laissait entrapercevoir *a posteriori* par ses verbalisations métalinguistiques. Les commentaires ont souvent fait ressortir une non-coïncidence entre la production de l'apprenant et son intention de signifier sous l'effet de divers facteurs.

Notre exposé a tout d'abord mis en avant les liens entre sons-sens-affect dont l'enchevêtrement est observable chez la majorité des sujets. Le phénomène d'enchevêtrement sons-sens-affect constitue une donnée généralisable, qui recèle toutefois des micro-systèmes phono-sémantiques spécifiques, animés par un affect variable. Cet enchevêtrement est entretenu par d'autres facteurs extérieurs qui accompagnent l'activité épilinguistique : le sentiment d'urgence ressenti en phase de production par les apprenants, qui s'appuient sur des processus en amont, caractérisés par une rapidité d'exécution calquée sur la L1 en dépit de carences lexicales en L2 qui amoindrissent leur compétence communicative. Les sujets s'appuieraient donc sur des processus automatiques en L1 et non des processus automatisés en L2, dont l'issue se manifeste le plus souvent, dans leur production écrite, par la présence d'« erreurs » ou formes qui n'appartiennent pas à la langue cible en fonction de leur intention de signifier initiale. En phase d'échange avec l'enseignant-chercheur, lorsque les sujets ont, eux-mêmes, tenté de remonter ces processus, ils ont eu recours à ce que nous avons précédemment appelé des « mots paravent » : « ça m'est venu tout seul », « ça a fait tac, tac, tac », « j'ai pas réfléchi », etc., par lesquels ils renonçaient à expliquer les processus en amont de leur production. Ces

verbalisations ont, en fait, laissé entrapercevoir des indices d'une activité épilinguistique à propos de laquelle l'enseignant-chercheur a émis des hypothèses en fonction des éléments de contexte fournis par l'apprenant.

Dans un deuxième temps, nous avons examiné des associations guidées d'idées et des empreintes mémorielles marquées par des degrés de conscience variables. Si le stockage en mémoire d'items lexicaux s'effectue de façon plus ou moins consciente par le biais de répétitions, de moyens mnémotechniques, d'observations diverses, etc., les sujets ne maîtrisent pas ce stockage. Pour décrire les agissements de leur mémoire, les apprenants ont eu recours à diverses métaphores : imprégnation, ancrage qui aboutissent à la constitution d'un stock précieux destiné à subvenir à leurs besoins de communication. L'usage de ce stock et l'appréhension des mécanismes mémoriels passent chez l'apprenant par une représentation spatialisée de la mémoire marquée par un mouvement d'allées et venues verticales. La récupération en mémoire d'un objet (proverbe ou autre) peut être partielle et faite de bribes en fonction de la capacité psychique dont dispose le sujet à établir et à valider des liens entre images, sons et sens véhiculé et la capacité à objectiver ces liens. Le dynamisme de ces liens dépend en amont des conditions d'encodage initiales dans l'enceinte scolaire ou en dehors de l'enceinte scolaire. Nous avons vu que la référence à un système de règles linguistiques et à une métalangue peut s'avérer trop abstraite et diffuse pour servir de support à la mémoire. Nous observons aussi ce phénomène concernant les familles de mots et l'étymologie qui, en dépit du potentiel qu'elles offrent, ne participent pas à la structuration du lexique interne en interlangue pour surmonter l'arbitraire du signe en rendant le sens inférable à partir de la constitution raisonnée de réseaux lexicaux. L'installation d'une mémoire durable et active est issue de facteurs et de paramètres qui dépassent fréquemment l'enceinte scolaire et sont caractérisés par un affect fort et une implication personnelle et émotionnelle conséquente. Ce paramètre, en souterrain, généralisable à tous les sujets crée les conditions d'émergence directe de l'item mémorisé, sans que le sujet ait à fournir un effort particulier de remémoration.

En dernier lieu, notre essai de sonder des cheminements de production langagière dans leur complétude a mis en avant l'état de flux et reflux incessant dans lequel se trouve toute interlangue qui met en jeu une multitude de facteurs et de paramètres déjà évoqués : son, sens, image, graphie, syntaxe, etc., par le biais de rapprochements entre L1 et L2. Ces opérations mentales semblent livrées à l'aléatoire, tant que des hypothèses ne sont pas émises pour déceler un lien de causalité entre le produit observable et les opérations qui l'ont généré.

Synthèse des analyses des données recueillies

Pour établir une synthèse des questionnaires oraux et des entretiens ou autoconfrontations à partir de productions écrites, nous sommes confrontée à la difficulté de généraliser la spécificité de nos analyses à d'autres apprenants. Sans cette généralisation, les possibilités de comparaison des données expérimentales en sciences humaines sont compromises aux dires de Rowe Krapels :

At present, lack of comparability across studies impedes the growth of knowledge in the field. The research designs of future studies should replicate the best and most appropriate designs of prior studies so that findings can be compared. (...) Lack of comparability affects generalizability, which in turn decreases the significance of a study's findings.²³¹

Nous reconnaissons l'importance des points évoqués par Rowe Krapels qui préconise une systématisation des méthodes de recherche pour servir les intérêts d'une communauté élargie de chercheurs. Dans ce contexte, nous avons choisi le terme « analyse » et non « résultat », car ce dernier terme tend à recouvrir la notion de quantitatif. Les représentations et processus mentaux ne peuvent pas, en effet, être séquencés, quantifiés et rationalisés de façon méthodique : ce sont des phénomènes subtils, à peine observables, qui s'appuient sur des expériences vécues particulières, difficilement généralisables, dont la rationalité échappe à une vision digitale ou binaire. De plus, la difficulté de généraliser nos analyses réside dans le constat que les entretiens n'ont que partiellement révélé les processus à l'œuvre. Au lieu d'amorcer une description de leur déroulement, les apprenants ont souvent fait part de leur sentiment d'immédiateté et d'indicible dans l'appréhension de leurs processus : « ça m'est venu comme ça » a traduit, pour les apprenants, une impression dont ils ne pouvaient pas décomposer les étapes. Nous avons alors observé le recours à des constructions pour parler de leurs processus dont le manque de fiabilité est clairement apparu dans leurs propos contradictoires et la récurrence de représentations stéréotypées concernant leur apprentissage.

Au regard de nos analyses qui, d'une part, sont parsemées d'incertitudes quant à la nature et l'exploitation de nos hypothèses, et, d'autre part, portent sur des points apparemment infimes, nous avons conçu un schéma d'utilisation de la langue par l'apprenant qui tente, à la fois, de prendre en compte ses représentations ainsi que les processus mentaux et l'organisation de la langue/lexique qui en découlent. La mise en forme de phénomènes complexes et invisibles au moyen de diagrammes ne peut être à cet égard qu'une représentation unidimensionnelle et partielle de ce qui est observé. Les diagrammes ont,

²³¹ Rowe Krapels, A. (1990). "An overview of second language writing process research" in B. Kroll (éd.), 51.

cependant, le mérite de synthétiser des observations et peuvent servir de point de référence à une réflexion. En ce sens, nos deux diagrammes peuvent avoir une utilité heuristique, car ils permettent de visualiser un ensemble de paramètres multiples évoqués dans notre rédaction. (Annexes 21.A et 21.B).

La mise en place des concepts en L1 confère à toutes les autres langues apprises par la suite un statut de langue seconde. En phase d'apprentissage de la L2 les concepts pour appréhender et catégoriser la réalité sont déjà établis chez le sujet. Le processus de conceptualisation reste inchangé en L2, cependant les objets de conceptualisation se complexifient, car ils sont caractérisés par la révision de certains concepts formés en L1. Le travail de révision est d'autant plus délicat qu'il aborde des catégories grammaticales telles que la temporalité, la détermination, etc. Le terme « concept » implique l'imbrication lexicale et grammaticale et peut inclure, par exemple, l'aspect (façon dont est envisagé le déroulement du procès) étayé de ses composantes lexicales : *still, continually, in the process of, etc.*, la modalité étayée de *maybe, obviously, etc.*

Au système préalable de la L1, qui conditionne l'appréhension de la réalité par le sujet au moyen du langage, se superpose donc graduellement un système en L2 qui ne propose pas nécessairement le même découpage conceptuel de la réalité extralinguistique. Dans ces conditions, l'apprentissage du lexique en L2, est accompagné de l'apparition de concepts hybrides ou interconceptualisations qui associent représentations de la L1 et de la L2 et de la création éventuelle de nouveaux concepts selon l'expérience vécue de la L2. Les analyses ont, à cet égard, révélé, dans les rapports L1/L2, la prégnance de la L1 qui constitue la référence incontournable dans une démarche comparative et contrastive. Le sujet investit, par paliers de conscience, cette démarche contrastive liée à tout apprentissage qui ne peut partir que du connu. Cette activité métalinguistique, qui repose sur une démarche contrastive par rapport au système préalable de la L1, se déploie plus particulièrement au niveau des savoirs explicites. L'apprenant confronte les savoirs dont il dispose en L1 avec ceux dont il dispose en L2 et observe des écarts entre ses savoirs en L1 et en L2, dont les caractéristiques les plus saillantes concernent la prononciation, la graphie, le lien graphie-phonie, le découpage conceptuel de la réalité extralinguistique. Dans cette démarche contrastive on retient les rapports graphie-phonie et l'émergence d'une mémoire phonique par lesquels l'apprenant est confronté pour un item donné à des convergences entre formes écrites et sens en L1/L2 et des divergences sonores en L1/L2. Nous avons aussi vu que la mémorisation d'un item pouvait s'effectuer en fonction d'une représentation sonore plus ou moins *ad hoc*. Cette représentation sonore peut ainsi servir de matériau à diverses associations entre items de la L1 et items de la L2 où son-sens s'imbriquent. Par ailleurs, les

créations lexicales hybrides que nous avons recueillies du type « *Francia* » « *news broadcast* », « *stand alone* », etc., qui sont caractéristiques de l'interlangue, émergent sous l'effet d'opérations de transfert dont la directionnalité est beaucoup plus complexe que celle initialement envisagée (L1-L2 et L2-L1). Ces opérations de transfert se situent donc sur divers plans : phonologique, graphique, sémantique. Leur interaction et leur imbrication semblent obéir à un mouvement psychique circulaire marqué, après une phase de déploiement, par un retour à la référence initiale.

L'environnement de la classe, principalement responsable de l'élaboration du système en L2, est un lieu artificiel caractérisé par des simulations constantes, où les perceptions sensorielles du sujet traitent d'objets de plus en plus virtuels (livres, DVDs, ordinateurs, enregistrements, etc.) qui tentent d'imiter, sans toujours l'assumer explicitement, des phénomènes existant à l'extérieur du cours de langue. L'appréhension de l'objet d'étude par le sujet passe donc par une série d'expériences secondarisées où vue et ouïe sont les principaux canaux sensoriels sollicités dans la phase d'encodage ou de mémorisation du lexique en L2. De façon générale, la vue et l'ouïe sont caractérisées par une distance avec l'objet perçu et, de façon plus spécifique dans l'enceinte scolaire, elles ne sont pas accompagnées par le goût, le toucher et l'odorat qui rétablissent une proximité avec l'objet perçu et un ancrage physique effectif. Ces conditions d'encodage caractérisées par une assise sensorielle diminuée entraînent, parfois, une récupération laborieuse des items lexicaux en mémoire et rendent incertaine l'émergence de nouveaux concepts en L2. Cet état de fait peut, en partie, expliquer que les représentations qu'ont les sujets de l'institution et des enseignants soient marquées par des carences, comme nous l'avons précédemment évoqué. La pratique de la L2 au sein de l'école, qui reste à leurs yeux insuffisamment contextualisée et caractérisée par un usage scolaire, ne les préparerait pas à interagir en milieu non guidé. L'apprenant recherche alors les voies d'une autonomie (séries télévisées, lectures, Internet, etc.) qui viserait de façon plus ou moins explicite à combler l'impression de manque. Du point de vue de l'enseignant-chercheur, les entretiens ont aussi révélé que les apprenants disposent rarement de représentations métalinguistiques, pour les collocations et colligations notamment, qui pourraient les aider à structurer le lexique dont ils disposent et à faciliter, on l'espère, l'émergence de processus épilinguistiques par rapport à ces catégories. Les expressions constituent le principal biais par lequel les élèves se départissent d'une vision isolationniste du mot pour aborder l'imbrication lexique-syntaxe.

En dernier lieu, les questionnaires et entretiens, ont mis progressivement en lumière les facteurs omniprésents et inhérents à l'activité conceptuelle, que nous récapitulons comme suit :

1. le contact qui constitue la liaison avec un objet ;
2. le ressenti ou affect, faculté qui évalue le contact avec l'objet comme agréable, désagréable ou neutre.
3. la perception discriminante, faculté qui établit des notions.
4. l'attention qui, en tant que faculté, constitue un engagement mental. Elle amène à pénétrer mentalement la L2 en tant qu'objet d'étude et à la comparer explicitement à la L1.
5. l'intention qui représente la volonté de maintenir ou pas le contact.

Ces facteurs ou facultés sont modulés par les empreintes énergétiques subtiles dont est dépositaire le sujet. Issues de l'hérédité familiale, trans-générationnelle et de l'inconscient collectif ces empreintes conditionnent le développement corporel et conceptuel du sujet et influent sur ses perceptions et projections. L'apprenant éprouve une attirance envers l'objet d'étude ou, au contraire, n'éprouve pas d'attirance particulière en fonction de ses empreintes subtiles, qui conditionnent l'histoire qu'il vit à l'école et font de l'apprentissage de la L2 une expérience de vie parfois imposée par l'institution scolaire. Ces conditions préexistantes amènent une disposition intérieure qui filtre en retour le processus de perception et de cognition ordinaires de l'apprenant. Elle est à l'origine de variations individuelles, perceptibles dans les représentations des sujets et dans la relation qu'entretiennent ces représentations avec les processus cognitifs. Lorsque cette disposition intérieure ou ces variations individuelles entrent en résonance avec l'environnement social, l'interaction incessante entre le sujet et son environnement devient davantage acquisitionnelle.

Dans quelle mesure les variations individuelles déterminent-elles l'agencement et l'organisation du lexique interne en L2 ? Les entretiens ont montré que les savoirs énoncés par l'apprenant sont sous-tendus par des hypothèses fondées sur des analogies ou des associations individuelles par lesquelles il établit un rapport de correspondance entre des items de la L1 et de la L2. Ces savoirs, qui ont chez l'apprenant une logique interne en fonction des analogies qu'il perçoit, alimentent aussi un certain nombre de processus dont il subit la dynamique souterraine tels que les enchevêtrements affect-image, sons-sens-image, son-sens-graphie-image, etc. Autrement dit, les entretiens ont mis en lumière la complexité des processus ancrés en mémoire sous forme d'associations entre objets hétérogènes investies de différents degrés de conscience. Adossés à ces associations, des réseaux spécifiques en perpétuel devenir et interaction se font et se défont en fonction des expériences d'apprentissage auxquelles est exposé le sujet. Même si l'apprenant s'efforce de stocker en mémoire des items lexicaux de façon consciente par le biais de répétitions, de moyens mnémotechniques, de réécritures, d'injonctions diverses, etc., la façon dont s'opère ce stockage lui échappe. Ainsi, pour décrire les agissements souvent imprévisibles de leur

mémoire, les apprenants ont eu recours le plus souvent à des représentations spatialisées de la mémoire, marquées par un mouvement d'allées et venues verticales. Nous avons vu que la récupération en mémoire d'un objet peut être partielle et fragmentée en fonction de la capacité psychique dont dispose le sujet à objectiver et à valider des liens entre images, sons et sens véhiculé.

Les autoconfrontations ont aussi révélé, pour la majorité des apprenants, les retombées positives d'un guidage métalinguistique centré, notamment, sur une déficience perçue en phase de production. Par le biais du guidage personnalisé en entretien s'amorce chez l'apprenant une conscientisation progressive d'une représentation et/ou d'un processus qui a souvent abouti à une forme d'autocorrection. L'invitation au métalinguistique par la conscientisation qu'elle suscite chez l'apprenant a pu prendre, en entretien, la forme d'une maïeutique, par laquelle le sujet est mis en situation de découverte de ses associations latentes qui régissent son activité langagière. En ce sens, le guidage métalinguistique tend à réguler progressivement le travail épilinguistique et à atténuer les fluctuations de l'interlangue.

Les effets des interventions métalinguistiques de l'enseignant-chercheur ont essentiellement porté sur les liens sens-formes et formes-sens ; l'invitation à un discours métalinguistique a souvent créé un espace psychique chez l'apprenant, dont il ne disposait pas en phase de production, qui lui a donné les moyens de déployer son attention sur les formes au-delà de sa préoccupation à communiquer du sens. L'exemple le plus manifeste reste le retour sur l'absence de marquage morphologique des verbes irréguliers en contexte passé. En phase de production, mais aussi de compréhension, le marquage morphologique demeure secondaire face à la diversité et, parfois, la redondance des formes utilisées pour marquer la temporalité, par exemple. Certaines formes telles que des parties de discours « *When I was eleven years old* » dans le cas de Donald ou des items lexicaux du type *yesterday* représentent des points d'ancrage attentionnels privilégiés où s'effectue de façon unique l'opération langagière concernée (ici la localisation dans le passé). Le fait, par ailleurs, que l'énoncé reste intelligible n'incite pas l'apprenant à le réviser et à poursuivre les opérations de transformations formelles nécessaires. Les autoconfrontations sous l'effet de questions personnalisées ont souvent permis le passage du sémantisme aux formes et ont tempéré les fluctuations et l'instabilité de toute interlangue. On constate donc l'utilité du raccourci métalinguistique pour répondre à des conditions d'enseignement contraintes par les horaires, les effectifs, etc. Nous nous appuyerons sur ces généralisations pour prendre en compte, en postface, la spécificité de l'interventionnisme et, donc, de l'apprentissage en milieu scolaire par rapport à l'acquisition non guidée d'une L2. Nous verrons notamment que

ces échanges métalinguistiques ont leur place à gagner au sein de l'approche actionnelle, pour la rendre plus efficace en soutenant le travail de structuration du lexique en L2.

Conclusion

Après avoir conduit une recherche d'ordre quantitatif pour notre DEA qui confirmait des observations antérieures quant aux caractéristiques de l'interlangue des apprenants, nous avons entamé une recherche d'ordre qualitatif. Il nous est difficile de dire dans quelle mesure nos analyses, assez protéiformes, issues d'entretiens et de questionnaires avec six sujets, sont généralisables pour répondre à ces deux objectifs : servir, d'une part, de référence à de futurs projets de recherche et alimenter, d'autre part, une réflexion didactique au service d'un enseignement de masse. Au-delà, cependant, des caractéristiques individuelles, propres à chaque sujet, cette recherche nous a permis d'effectuer un va-et-vient répété entre le général et le particulier au cours duquel nous avons observé des phénomènes psycholinguistiques généraux, que nous allons reprendre ici.

Au fur et à mesure de notre exposé, nous avons tenté de montrer que la recherche en matière d'acquisition et de développement du lexique en L1 et celle en matière d'apprentissage et d'enseignement en L2 se recourent et qu'une compréhension approfondie des phénomènes d'apprentissage en L2 dépend d'une connaissance des processus d'acquisition en L1, notamment dans le domaine du lexique. Ainsi, nous avons, à plusieurs reprises, abordé le lien entre langage et conceptualisation : conceptualisation et développement de la L1, d'une part, et conceptualisation préexistante en L1 et développement de la L2, d'autre part. Nous avons ensuite dégagé la spécificité de la L2 et de son apprentissage.

L'émergence d'un concept en L1 correspond à la capacité dont dispose chaque être humain à s'abstraire du champ de ses perceptions sensorielles immédiates. Ce processus d'abstraction qui donne naissance à une image et à une idée (ou vision servant à la connaissance) est accompagné de la nomination de ces représentations intérieures subjectives. Nous avons vu que le nom constitue la première étape dans le processus de conceptualisation et de catégorisation du monde en L1. Issu de la perception d'entités séparées et discrètes, le nom occupe une fonction cognitive particulière et représente une unité notionnelle et conceptuelle fondatrice à partir de laquelle émergent les autres notions et concepts. L'activité de nomination peut prendre des formes diverses (déverbaux par exemple) dans l'élaboration d'un énoncé. La référence à une entité discrète accompagnée d'un processus de nomination, qui peut s'avérer protéiforme et multifonctionnel, permet au sujet d'appréhender les caractéristiques ou propriétés de cette entité et les relations qu'elle entretient avec d'autres objets. Le sujet peut donc, à partir de la perception de cette entité discrète formalisée par un nom ou des formes qui s'y apparentent, aborder d'autres

catégories grammaticales telles que les adjectifs, les verbes, les adverbes, etc. A la présence de cette entité stable accompagnée d'un noyau sémantique s'ajoutent des degrés d'abstraction supplémentaires et des constructions syntaxiques spécifiques pour traiter les relations qu'entretient cette entité dans un contexte donné. De fait, l'acquisition du lexique en L1 est antérieure à celle de la syntaxe et sert de base de réflexion à l'apprentissage d'une L2.

Nous avons vu que ce sont les perceptions sensorielles directes qui conditionnent la formation des concepts en L1, ce qui n'est pas le cas en L2. La perception des phénomènes en L2 passe par le crible des concepts préexistants en L1 dont la fixité plus ou moins grande influe sur le contenu et l'interprétation des phénomènes perçus. Autrement dit, avant que l'apprenant puisse avoir une intimité avec la L2, surtout lors d'un apprentissage guidé en milieu scolaire, les concepts en L2 résultent essentiellement de l'élaboration d'une idée totalisante ou vision intérieure de l'objet d'étude et de ses ramifications à partir de perceptions préalables issues de la L1 que le sujet projette sur les objets qu'il considère en L2. Nous rappelons que tout concept est ancré dans une image/représentation intérieure dont la caractéristique majeure est de faire référence à une « notion hétérogène ». Nous rappelons à cet égard l'origine de cette hétérogénéité : la fonction même d'une image ou représentation intérieure dans l'esprit du sujet est d'imiter, reconstruire ou prendre l'apparence de l'objet perçu, quel qu'il soit. Ainsi, à chaque rencontre entre objet et sujet apparaît une image ou représentation intérieure spécifique à l'objet perçu. Tout concept accompagné d'une ou plusieurs images/représentations intérieures est, par ailleurs, empreint d'un degré de subjectivité variable entre natifs de la L1 (adultes et enfants), entre apprenants de L2 et, *a fortiori*, entre apprenants de la L2 et natifs de la L2. A ce phénomène s'ajoute la représentation qu'ont les sujets de la proximité entre L1 et L2. Cet état de fait soulève aussi une autre question : le renvoi et la référence à des élaborations conceptuelles et des représentations intérieures subjectives au moyen de signes linguistiques partagés. Nous avons, à cet égard, mis en avant les paramètres individuels et culturels qui conditionnent la mise en signes ou symbolisation de ces élaborations conceptuelles et représentations intérieures en L1 et L2. Nous avons, à plusieurs reprises, vérifié l'hypothèse cognitive, selon laquelle l'apprentissage du lexique en L2 est lié à l'agencement des concepts en L1, et observé les conditions dans lesquelles l'emploi du lexique en L2 interagit avec le cadre linguistique préalable de la L1.

Dans ce contexte, nous n'avons pas réduit notre étude à la seule activité sémantique qui aurait consisté à définir le lexique en tant que matériau linguistique. Nous avons, par contre, tenté d'examiner la façon dont s'agence le lexique dans la tête d'un locuteur natif et d'un

apprenant en L2. A cet effet, nous avons souhaité mettre en évidence les représentations générales et spécifiques (orthographiques, phonologiques, sémantiques, etc.) des apprenants, qui participent à l'agencement de leur lexique interne en interlangue et qui influent sur la sélection d'items dont ils disposent pendant le traitement langagier. Les entretiens ont notamment révélé qu'un même item lexical connu à la fois d'un locuteur natif et d'un apprenant recèle des divergences sémantiques subtiles en fonction d'une expérience vécue et d'un conditionnement culturel et social plus ou moins fort. Un même item lexical, dont les représentations graphiques et, dans une moindre mesure, sonores, sont apparentées en L1 et en L2 par le biais de l'emprunt plus ou moins officiel et légitimé ou d'une étymologie commune, peut donner lieu à des élaborations conceptuelles divergentes chez le sujet : l'identité formelle en L1 et en L2 ne garantit donc pas de correspondances conceptuelles entre L1 et L2. Nous avons ainsi réexaminé le concept de psycho-typologie avancé par Kellerman et les facteurs qui motivent chez l'apprenant un sentiment de proximité entre L1 et L2, lorsqu'il confronte les deux langues. Nous avons aussi observé que les représentations des apprenants orientent leur activité épilinguistique et influent sur le déroulement des processus. Sous l'effet de représentations hétérogènes, l'apprenant dispose d'objets mentaux séparés et cloisonnés au-delà de l'identité formelle que l'item lexical présente en L2. En d'autres termes, une même étiquette lexicale peut correspondre, du point de vue de l'apprenant, à deux étiquettes distinctes en fonction des représentations spécifiques que l'apprenant associe à chacune d'entre elles en L1 et en L2.

La mise en correspondance entre représentations et items lexicaux chez l'apprenant, qui recèle surprises et paradoxes, nous a amenée à étudier les processus et à explorer les associations sur lesquelles repose l'activité conceptuelle. Il s'agit d'associations à l'aspect hétéroclite dont la dynamique profonde, ancrée dans le son et le sens, est probablement généralisable. Nous choisissons de faire mention de cet enchaînement anodin et populaire « marabout, bout de ficelle, selle de cheval, cheval de course, course à pied, etc. », car il illustre bien l'enchevêtrement son-sens prolifique qui caractérise ces associations au sein de la L1, au sein de la L2 et entre L1 et L2. Nous avons évoqué le caractère prévisible et régulier que prennent ces enchevêtrements sons/sens en anglais et la manifestation tangible de cette régularité et de cette récurrence, nommées « *the idiom principle* », qui correspond, chez Sinclair aux colligations, collocations et expressions plus ou moins figées. En L1, « *the idiom principle* » fait partie d'un savoir-faire fondé sur des automatismes en mémoire qui se soustraient à un travail d'analyse et de reconstruction dans l'utilisation de la langue, sauf si le locuteur exerce une volonté métalinguistique particulière de s'en démarquer et d'émettre, par exemple, un jeu de mots par rapport à ce traitement automatique de la L1 ou encore s'il doit résoudre un phénomène d'opacification en L1 (malentendus). En L2, le plus souvent,

l'apprenant n'appréhende pas initialement ces segments répétés de la L2 ou phénomènes de régularité formelle pour soutenir son travail de mémorisation. Il dispose alors d'un savoir lexical dont les éléments constitutifs font l'objet d'une récupération hâtive en mémoire ou d'un travail de composition et d'assemblage au moyen d'une démarche consciente d'analyse. En compréhension et en production, l'apprenant sollicite sa mémoire pour en extirper le plus souvent des éléments discrets, qu'il analyse ou qui lui viennent sans qu'il y réfléchisse. Lorsqu'il rebrasse ce savoir et tente de se l'approprier par une activité épilinguistique, on observe alors de multiples écheveaux dans sa production et ses verbalisations.

Dans ces conditions, les apprenants ont fait part, à maintes reprises, de représentations problématiques concernant le déploiement de leur mémoire. Ils ont utilisé diverses métaphores : passage forcé, imprégnation, ancrage, etc., pour décrire leur travail de mémorisation ; ils ont aussi fait part de représentations spatialisées caractérisées par un mouvement d'allées et venues verticales pour appréhender la récupérabilité d'un item en mémoire. Lorsque nous avons tenté d'accéder à leur activité épilinguistique, nous avons observé que la récupération en mémoire d'une unité lexicale s'effectuait à partir de ses aspects saillants engrangés sous forme d'image, de son et de sens, empreints d'un affect variable. La saillance de ces éléments, qui concourent en amont à l'élaboration d'une même représentation, dépend manifestement des conditions d'apprentissage initiales. La référence à un système de règles linguistiques, à une métalangue et le recours à l'étymologie peuvent s'avérer insuffisants pour garantir une mémorisation. En fait, la formation d'une empreinte mémorielle durable sur le long terme est également sous-tendue par un affect et un investissement personnel et émotionnel forts. Ce paramètre est généralisable à tous les sujets au-delà de la spécificité des situations qui les ont engendrés. Au fur et à mesure des questionnaires et des entretiens les sujets ont fait référence, avec leur propre métalangue, aux facteurs mentaux omniprésents qui accompagnent ce paramètre : contact, perception discriminante, attention et intention. L'intensité de ces facteurs varie en fonction des dispositions intérieures préexistantes que l'apprenant découvre au fur et à mesure de son parcours scolaire. Ces dispositions préexistantes issues notamment de l'hérédité familiale, transgénérationnelle et sociétale déterminent les aptitudes et les difficultés du sujet face à l'objet d'étude.

La capacité à récupérer des savoirs lexicaux en mémoire pour répondre à la conduite d'activités langagières en compréhension et en production doit amener progressivement la mise en place de savoir-faire en L2. Or, nous avons observé la façon dont la mise en place de savoir-faire en L2 est nécessairement indexée sur le système préalable de la L1. Malgré

les déficiences lexicales qui devraient freiner leur production et provoquer la révision de certains de leurs savoirs, l'ensemble des apprenants, mis à part Mélissande, a mentionné la rapidité avec laquelle se déroulent les processus de production en L2. Pris dans un courant automatique de pensée en L1, ils subissent ces processus rapides pour faire aboutir une intention de signifier en L2. C'est certainement l'une des raisons pour laquelle les apprenants sont généralement en deçà de leurs ressources lexicales potentielles en L2. Nous avons souvent constaté que la production écrite de l'apprenant ne coïncide pas nécessairement avec les potentialités de son interlangue, lieu abstrait qui correspond à son savoir-dire. Savoir et savoir-faire sont en constant flux et interrelations imprévisibles sous l'effet des paramètres que nous venons d'évoquer et du cadre linguistique préalable de la L1 à partir duquel ils opèrent. L'écart entre savoir-dire et dire en interlangue ainsi que les fluctuations qui la caractérisent ne sont pas, toutefois, inéluctables, comme en atteste l'impact du guidage métalinguistique. Il convient, bien sûr, de rester prudent quant à l'impact de cette intervention, car nous n'avons pas testé ultérieurement auprès de nos sujets les savoir et savoir-faire susceptibles de découler de nos questionnaires et entretiens.

Bien que nous ayons interviewé trop peu de sujets pour définir des types cognitifs d'apprenants, les échanges métalinguistiques ont mis à jour des itinéraires idiosyncratiques et des tendances concernant l'activité métacognitive de l'apprenant. En phase d'autoconfrontation à leurs écrits, les apprenants, autorisés à avoir recours à la L1 en tant que métalangue, ont été amenés à conscientiser et à expliciter le rôle de filtre préalable que joue la L1 dans leur production en L2 et à objectiver et verbaliser l'écart formel, conceptuel, etc., qui existait entre leur propre production en L2 et celle d'un locuteur natif. En résonance avec les propos de Giacobbe, l'une des conséquences immédiates de ces échanges fut de donner les moyens à l'apprenant de conduire une activité métacognitive, qui l'aide à accompagner ses processus et éventuellement à les réorienter. On peut du moins le supposer. C'est, par ailleurs, ce type de démarche métacognitive qu'il aura le loisir de poursuivre en autonomie selon ses centres d'intérêt et obligations professionnelles à long terme, après avoir quitté le lycée. Par les phénomènes d'autocorrection observés dans les entretiens, on peut espérer qu'un accès à une véritable compétence métalinguistique facilite, à terme, l'apprentissage de la L2. Le métalinguistique guidé, par l'activité d'observation et de comparaison des liens sens/formes qu'il induit, peut faire émerger des généralisations au-delà de la spécificité de ces liens et faciliter les opérations de transfert en L2 d'un fait de langue à l'autre. Nous avons montré dans nos entretiens que la création de repères métalinguistiques peut éventuellement endiguer le phénomène de fossilisation caractéristique de l'interlangue mais aussi amoindrir son instabilité dans l'emploi des formes.

Elle peut aussi, du moins peut-on l'espérer, permettre une progression grâce à cette attention prêtée à la langue objet.

Dans cette recherche-action, où nous avons examiné les rapports qu'établissent les apprenants entre leur lexique en L1 et leur lexique en L2 ainsi que la capacité dont ils disposent à récupérer des savoirs lexicaux en mémoire, nous avons eu accès aux transpositions et transformations qu'opèrent les apprenants en interaction avec la L1 par rapport aux contenus qui leur sont enseignés. Au-delà du risque toujours présent d'interprétation incertaine dans le propos des apprenants, nous avons observé le rôle que joue le lexique en L2 dans le déploiement de leur pratique langagière : les items lexicaux constituent des points d'ancrage attentionnels privilégiés à partir desquels les apprenants effectuent prioritairement leurs opérations langagières. L'observation de ce phénomène nous a permis d'entrapercevoir l'effet de l'intervention de l'enseignant sur l'appropriation d'une L2 et les reconstructions idiosyncratiques qu'entreprennent les apprenants par rapport à cette intervention. On note la diversité de ces reconstructions : règles plus ou moins *ad hoc* investies par l'apprenant d'une autorité métalinguistique qui lui sert de référence pour justifier des pans de sa production, surgénéralisation d'un procédé de dérivation ou de composition, créations linguistiques multiples telles que la modification ou le réagencement d'expressions fixes ou semi-fixes, l'anglicisation, les opérations de transfert fondées sur des analogies de tout ordre, etc. Ces phénomènes initiés par des actes d'enseignement finissent par échapper à l'enseignant lui-même. Ces observations nous amènent aussi à émettre en postface une réflexion didactique accompagnée de pistes pédagogiques. Ces pistes incluent, entre autres, l'examen succinct de démarches actuellement préconisées telles que la perspective actionnelle et ses effets escomptés sur l'apprenant tels que l'amorce d'un bain linguistique.

Dans le cadre qui fut le nôtre pour cette recherche, nous n'avons pas exploité l'entièreté des données que recèlent les entretiens dans notre seul domaine d'étude. Nous avons relevé les données qui nous semblaient les plus significatives pour ce que nous cherchions et qui, soit, confirmaient des orientations pressenties en matière d'apprentissage du lexique en L2, soit, amorçaient des directions non attendues. Il est, par ailleurs, possible d'aborder des domaines d'étude encore plus spécifiques tels que les micro-étapes cognitives qui conduisent à l'identification d'un mot écrit et à la mise en correspondance des lettres, le rôle de la structure syllabique et/ou du schéma accentuel dans l'emmagasinement du lexique en L2/L1, l'impact des activités de repérage à partir d'un support écrit ou oral sur la production en L2, la nature et les caractéristiques de la L2 véhiculée dans les manuels et supports pédagogiques en collège et en lycée, etc. Dans tous les cas de figure, ces domaines de recherche nécessitent des démarches axées sur le qualitatif, et non le quantitatif, qui ne peut

pas rendre compte de la complexité et la subtilité des représentations et des processus dans l'apprentissage d'une L2.

Pour de futurs projets de recherche, nous pourrions donc envisager une étude qualitative, avec un petit nombre d'étudiants, marquée, cette fois-ci, par un suivi longitudinal systématique sur plusieurs années, qui seul permet d'accéder au dynamisme profond de l'interlangue. Cette étude viserait à cerner, mesurer les effets sur le long terme de la mémoire : quels facteurs, conscients ou non conscients, conditionnent les remontées en mémoire du lexique en L2. Cette démarche tendrait alors à cerner de façon récurrente les va-et-vient cognitifs et les activations réciproques entre métalinguistique et épilinguistique, entre mémoire et activité langagière en interlangue. Nous soulignons la difficulté de cette entreprise, notamment si le recueil d'indices d'une activité épilinguistique chez l'apprenant ne repose pas sur ses verbalisations métalinguistiques *a posteriori*.

Nous clôturons notre propos par une réflexion sur une difficulté d'ordre général liée à la méthodologie de recherche. Le but de notre entreprise de recherche fut d'élargir l'étendue de notre champ de vision pour appréhender, de façon même parcellaire et fugitive, la nature des phénomènes, ici représentations et processus chez l'apprenant en L2. Nous avons remarqué cependant que les moyens pour y parvenir risquaient de compromettre la réussite de cette entreprise. En effet, lorsqu'un chercheur isole dans son champ de perception un élément particulier et le convertit en un objet d'étude, il a tendance à lui donner un statut propre et à le dénaturer, car, une fois que cet élément est extrait de son contexte, il perd le lien avec sa source. Il peut être alors examiné sans que soit pris en compte le réseau des relations interdépendantes qui sous-tend son existence. Pour la conduite de futurs projets, nous gardons présent à l'esprit que la réalité, pour n'importe quelle entreprise de recherche, dépend entièrement de la position de l'observateur et du chercheur, nécessairement armé qu'il est de critères d'analyse objectivables (catégories d'observation, hypothèses de travail, etc.). C'est le principe essentiel sur lequel nous nous sommes appuyée dans cette recherche-action qui admet que l'objectivité de l'enseignant-chercheur passe par sa capacité à reconnaître son investissement personnel dans l'examen de son objet d'étude. En étudiant ce processus intersubjectif au sein duquel sujets et chercheur sont partie prenante, nous avons pu communiquer aux lecteurs cette expérience qui peut, à son tour, guider une nouvelle expérience.

C'est en ce sens que notre dispositif d'expérimentation est reproductible et non réducteur, car nous nous sommes efforcée de garder présent à l'esprit le fait que les personnes ne peuvent pas être réduites à des catégories de pensée.

Postface : de la recherche-action à une réflexion didactique accompagnée de pistes pédagogiques

Suite aux généralisations émises dans notre synthèse des analyses des données recueillies, nous avons estimé nécessaire, dans le cadre de notre recherche-action, de formuler une réflexion didactique accompagnée de pistes pédagogiques au service d'un enseignement de masse. En effet, ce type de recherche doit aboutir à une action orientée sur l'élaboration d'applications pédagogiques qui se situent dans le prolongement de nos hypothèses et de nos analyses. La position de notre réflexion didactique et de nos pistes pédagogiques en postface résulte d'un mouvement contradictoire : la nécessité d'appliquer nos observations qualitatives issues de six sujets à un enseignement de masse et la prudence à énoncer et à théoriser des démarches d'enseignement indépendamment d'un ancrage situationnel et de la relation spécifique qui met en présence enseignant et apprenant. Il est, de plus, quasi certain que l'efficacité des pistes que nous proposons soit relative au vu de ce que nous ne savons pas encore sur l'interrelation entre apprenant-enseignant dans l'élaboration de savoir et de savoir-faire. Savoir et savoir-faire ne sont pas des produits qui existent indépendamment d'un contexte mais sont issus d'un processus intersubjectif ou d'une interrelation unique entre enseignant et apprenant, inscrite dans un espace-temps donné. Sans occulter cette tension et ce double mouvement, nous allons dégager des axes d'intervention pédagogique qui portent, dans un premier temps, sur la totalité de la L2 et, dans un deuxième temps, sur le lexique en L2 plus particulièrement.

En remarque préliminaire, nous faisons état de propos qui remettent carrément en cause l'utilité de cet interventionnisme :

(...) Il vaut mieux, à tout prendre, ne rien enseigner, c'est-à-dire laisser se faire le travail épilinguistique ordinaire à la faveur de l'usage, que de recouvrir le savoir-faire réel par des savoirs savants en désordre.²³²

Bien que nous ne partagions pas son point de vue, nous faisons part de la position radicale de De Pietro afin de déjouer son utopisme sur l'épilinguistique non guidé, quelque peu choquant pour tout enseignant, et de proposer des paris en matière d'enseignement de la L2. Selon De Pietro, l'enseignement s'ingère dans les processus d'acquisition spontanés de l'apprenant et, par conséquent, empêche la mise en place d'un savoir-faire en raison de la prolifération de « savoirs savants en désordre ». Le terme « en désordre » semble motivé par, au moins, deux faits : d'une part, ces savoirs ne participent pas à la formation

²³² De Pietro, J.-F., (2002). « Et si, à l'école, on apprenait aussi ? », Considérations didactiques sur les apports et les finalités des apprentissages langagiers guidés in *Aile 16*, Saint Denis, Université de Paris 8, 58.

progressive de processus automatisés, opérants dans l'apprentissage d'une L2, que l'apprenant peut réviser lorsqu'il rencontre un obstacle dans la pratique de son interlangue. D'autre part, le qualificatif « désordre » semble être énoncé par référence à une norme à atteindre dans l'apprentissage d'une L2. Plus les savoirs d'un apprenant sont éloignés de cette norme prescriptive, plus ils semblent être désordonnés aux yeux de l'enseignant chargé de mettre en œuvre cette norme. Sans corroborer le propos de De Pietro, ces dernières remarques indiquent les limites de l'interventionnisme pédagogique dans les processus d'appropriation d'une L2. Elles nous incitent ainsi à penser, comme Corder, que l'une des choses que l'enseignant puisse véritablement faire soit la suivante :

(...) we cannot really teach language, we can only create conditions in which it will develop spontaneously in the mind in its own way. We shall never improve our ability to create such favourable conditions until we learn more about the way a learner learns and what his built-in syllabus is.²³³

Notre démarche ici même est caractérisée par le souhait de mettre en place des pistes pédagogiques qui s'appuient sur une meilleure compréhension des facteurs d'apprentissage et de leur interaction avec l'enseignement. L'un des paris auquel est confronté l'enseignant consiste à partir des dispositions intérieures existantes de l'apprenant pour l'aider à répondre à des obligations et/ou à des désirs d'apprentissage en fonction d'un projet personnel à plus ou moins long terme. Dans cette partie de notre postface, nous allons développer un argumentaire didactique qui n'est pas exclusivement fondé sur le linguistique et qui s'appuie sur l'affect et le rôle que lui ont assigné les apprenants dans les questionnaires. Nous avons vu que l'apprentissage de la L2 est en partie conditionné par la relation qu'entretient le sujet avec le groupe classe et l'enseignant ainsi que par des sources de soutien extérieures à l'institution scolaire.

Prise en compte des principaux facteurs mentaux dans l'apprentissage

Ressenti-affect

Le premier enjeu pour l'enseignant est donc de créer chez l'apprenant un ressenti agréable et positif du cours où il a un rôle à jouer dans le cadre d'échanges personnels, en dépit de ses difficultés et appréhensions éventuelles. Ce ressenti positif, qui teinte l'expérience d'apprentissage, est essentiel, car il sous-tend motivation et mémoire chez le sujet. Assez souvent la motivation chez l'apprenant est insuffisante pour faire aboutir une intention. En effet, beaucoup d'apprenants expriment des intentions sans les mener à bout pour diverses raisons (dispersion, inconstance propre à cette tranche d'âge, fatigue, etc.). Tel fut le cas de Donald, par exemple, qui souhaitait prolonger la lecture d'articles de presse par un travail de

²³³ Corder, S. P. (1967). *Ibid.*, 27.

vérification dans le dictionnaire sans l'assumer. Autrement dit, il peut y avoir un désir chez l'apprenant qui le mette en mouvement et lui donne envie d'apprendre et de travailler mais, si son esprit n'est pas disponible, il ne peut y avoir d'apprentissage efficace. Pour l'enseignant, il s'agit de rendre effective cette intention, la faire aboutir et de concilier les objectifs à long terme et les moyens à court terme de les réaliser. Par la qualité du contact et de la relation qui s'établit entre élève et enseignant, le professeur peut, en escomptant davantage de lui en termes de progrès et, éventuellement, de résultats, aider l'apprenant à faire aboutir une intention. La question que certains soulèvent est comment une motivation, un savoir et un savoir-faire peuvent être accrus chez l'élève par le simple fait que l'enseignant l'escompte.

Image et concrétude sémantique

Les questionnaires et entretiens ont montré que l'apprenant s'est appuyé à plusieurs reprises sur une image intérieure issue de son expérience vécue, qui s'inscrit en dehors du cours de langue, pour faire aboutir une intention de signifier. Tel fut, entre autres, le cas notoire de Sarah qui décrit la violence domestique que subit sa mère au moyen de *smash*. Elle privilégie ce terme par rapport à d'autres dont elle dispose, car il évoque la violence avec laquelle un joueur de volley frappe une balle, qu'elle a, elle-même, observée et peut-être exercée en tant que joueuse de volley. La formation de réseaux complexes d'items lexicaux est donc le plus souvent issue de perceptions sensorielles et d'associations conceptuelles diverses, dérivées d'une expérience vécue hors de la salle de classe. Cet ensemble de phénomènes est notamment étiqueté « concrétude sémantique » :

Students' vocabulary acquisition can be enhanced when it is embedded in real-world complex contexts that are familiar to them. (...) students need time and experience ("practice") to consolidate new skills and knowledge to become fluent and articulated.²³⁴

Comment l'enseignant peut-il remplir les conditions de concrétude sémantique dans l'environnement de la classe compte tenu de ses limitations spatiales et temporelles ? La note d'évaluation du 04.01 (annexe 7) qui fut le point de départ de notre recherche en DEA rappelle en page 3 que « les élèves ont trop peu de contact avec la langue anglaise et « adoptent une attitude passive face à son apprentissage ». Tout se passe comme si le rôle de 'langue de communication' de l'anglais n'était ni vécu, ni perçu ». Ce constat à propos d'élèves en fin de scolarité au collège indique bien l'écart qui existe entre les démarches d'apprentissage conduites en cours qui interviennent sur les processus d'appropriation et l'expérience idéale du type immersion linguistique dans le pays de la L2, où sont incluses les

²³⁴ Genesee, F. (2001). *Ibid.*, 15.

dimensions physiques, sensorielles et conceptuelles, par lesquelles le sujet développe un savoir-faire éventuellement accru et dynamisé par une activité métacognitive.

Une orientation possible est d'individualiser le savoir en L2 en entraînant l'apprenant à associer aux items lexicaux qu'il rencontre en L2 des représentations intérieures issues de ses expériences personnelles, comme l'indique Sökmen :

(...) learning is aided when material is made concrete (psychologically 'real') within the conceptual range of the learners. This may mean giving personal examples, relating words to current events, providing experiences with the words, comparing them to real life or better yet, having students create these images and relate the words to their own lives.²³⁵

La référence à une expérience spécifique et un vécu peut ancrer l'activité métacognitive de l'apprenant dans un fonctionnement plus large, où le concept, l'image et l'affect sont liés. L'affect peut être impliqué dans des découvertes métalinguistiques sur la L2 et sur la L1. Dans ces conditions, le savoir de l'apprenant, sous-tendu par des impressions effectives sur ses sens et sa mémoire, est susceptible de devenir pouvoir dire et pouvoir comprendre. Ainsi, certains aspects de la production langagière tels que le « Classroom English » pourraient être approfondis et plus largement exploités en cours, car c'est le moment où la langue cible n'est plus exclusivement appréhendée comme objet d'étude mais comme moyen d'action par l'apprenant pour effectuer des tâches simples et concrètes, issues de l'environnement classe : intercorrection en L2, obtention d'un service, description d'une difficulté personnelle pour expliquer une déficience ou un manquement dans l'apprentissage. On peut aussi espérer que ces savoirs et savoir-faire imbriqués vont pouvoir être activés et transposés en situations véritablement naturelles. Ces suggestions restent, par ailleurs, une interprétation et une mise en œuvre modestes de l'approche actionnelle, qui n'occulte pas l'artificialité de l'environnement classe ou fait comme si elle n'existait pas, mais l'assume.

Faculté de discernement ou perception discriminante

A plusieurs reprises, nous avons remarqué l'intérêt du guidage métalinguistique qui, notamment, amène l'apprenant à revisiter et à observer ses actes de production langagière et à conscientiser, par ce biais, certains aspects de son usage de la L2. Cette conscientisation est, à son tour, susceptible d'avoir un impact sur l'activité cognitive de l'apprenant. Ainsi, le guidage métalinguistique lors des entretiens a pu prendre la forme d'une maïeutique, par laquelle le sujet a pris conscience de ses associations latentes et a contacté les dynamiques profondes mais fugitives qui orientent son activité langagière. Ce guidage s'est appuyé sur la faculté de discernement des sujets pour qu'ils entrevoient les

²³⁵ Sökmen, A. J. (1997). "Current trends in teaching second language vocabulary" in N. Schmitt and M. McCarthy (éds), 244.

processus susceptibles de motiver les formes de leur production écrite. En institution, les moments de silence et d'échange individuel, pour que l'apprenant puisse faire usage de sa faculté de discernement dans la perception de l'objet d'étude sont rares, notamment en raison des effectifs et de diverses contraintes. L'enseignant peut toutefois essayer de planifier des occasions de retour métalinguistique sur des contenus lexicaux, afin que l'apprenant étoffe et affine ses notions et concepts en L2 à partir de contextualisations variées d'un même savoir lexical. Ces retours peuvent être aussi, pour l'apprenant, l'occasion d'une amorce de réflexion sur le devenir mémoriel de ces items et sur les processus qui ont conduit à leur oubli ou à leur stockage en mémoire. Par ces occasions de retour, le sujet peut ressentir l'imbrication entre ses savoirs explicites qui relèvent du métalinguistique et ses processus automatisés ou automatiques, jamais passés par la conscience et l'apprentissage, qui relèvent de l'épilinguistique. Lorsque l'enseignant mise sur le va-et-vient entre l'épilinguistique et le métalinguistique, il est, en fait, confronté à un défi majeur, puisque la réflexion intellectuelle, linguistique et métalinguistique, guidée est une pratique aux antipodes des sollicitations extérieures permanentes et multiples, auxquelles sont exposés aujourd'hui les apprenants.

Attention

Conjointe à la perception discriminante, l'attention, souvent appelée *noticing* par les chercheurs anglo-saxons, amène l'apprenant à pénétrer mentalement l'objet d'étude, ici la L2, et à effectuer un recul métalinguistique. Nous avons évoqué, dans la partie théorique, la dichotomie sous-jacente entre un centrage sur le sens et un centrage sur les formes et les points de vue divergents de chercheurs tels que VanPatten et Singleton sur la question. Les entretiens ont démontré que les apprenants ne peuvent pas diriger leur attention simultanément sur le sens et la forme et que se dessine une tendance générale chez les sujets à diriger leur attention sur le sens avant de redéployer, éventuellement, en phase de retours métalinguistiques par le biais de relectures, ré-écoutes, retours sur des textes, etc., cette faculté en direction des formes qu'ils ont employées pour émettre du sens.

Centrage forme-sens dans l'enseignement des LV

Comment dès lors inciter l'apprenant à aborder les relations entre forme et sens et sens et forme et à mener une activité métacognitive vis-à-vis de ses propres processus d'apprentissage dans l'« approche actionnelle » préconisée par le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues vivantes). Nous abordons cette question en prenant en compte l'approche actionnelle, car les programmes en vigueur en matière d'enseignement des langues vivantes au collège et au lycée préconisent cette approche. Nous avons ici le souci de contextualiser cette question en fonction des attentes

institutionnelles auxquelles sont confrontés les enseignants. Dans le cadre de cette approche, l'action est essentiellement définie en termes de tâches et, donc, de savoir-faire de natures très diverses (écrire un livre, commander un repas dans un restaurant, etc.). On note que les tâches présentées pour l'approche retenue ne sont pas toutes adaptées à l'enseignement scolaire des langues. L'approche actionnelle a, en effet, été conçue pour être utilisée dans des contextes divers : formation continue, milieu professionnel ou scolaire, etc. Cet état de fait tendrait à gommer la spécificité de l'apprentissage en milieu scolaire de la L2. S'il est clair pour l'usager en milieu professionnel que la réalisation de cette tâche prévaut sur l'usage formel de la langue (dans la mesure où le discours reste intelligible), pour l'apprenant, les priorités sont moins claires. En effet, si la motricité et kinesthésie déployées dans la réalisation d'une tâche facilitent la mémorisation et des aspects d'apprentissage, l'apprentissage de la L2 n'est plus une fin en soi. Celle-ci devient le moyen par lequel l'apprenant accomplit des tâches. Par conséquent, exécuter une tâche efficacement tendrait à prévaloir sur l'objectif linguistique. A terme, l'approche actionnelle viserait à la réalisation d'un objectif social, celui de préparer les apprenants à agir avec leurs collègues, partenaires européens (espagnols, allemands, italiens, etc.) en langue étrangère dans leur propre pays ou à l'étranger. Cette orientation a alors pour conséquence directe de focaliser l'attention de l'apprenant sur le sens de tâches à accomplir et rend un retour sur les formes plus ardu. A cet égard, l'article de Goutéraux anticipe les zones d'ombre probables dans le *Cadre Commun* et la perspective actionnelle :

Le critère de *précision* (trier l'essentiel de l'information de l'accessoire et le valoriser par des moyens linguistiques) diffère de celui d'*exactitude* (placé en compétence linguistique). Le critère d'*étendue* s'avère réducteur par rapport au critère de *complexité* morphosyntaxique ou sémantique, qui permet de jauger l'enrichissement de la compétence langagière. Donc le *Cadre Commun* se révèle peu utile pour concevoir des tâches visant à développer ces aspects de la compétence langagière.²³⁶

Dans le contexte scolaire exolingue, l'accomplissement réussi d'une tâche peut-il prévaloir sur l'exactitude du discours de l'apprenant ? L'enseignant se voit dans une situation délicate, celle d'estimer le seuil de correction formelle sur lequel l'apprenant peut s'appuyer pour être intelligible, se faire comprendre et interagir dans l'exécution d'une tâche. Dans ces conditions, l'usage formel normé de la L2, n'est plus forcément de mise et ne peut plus être, par conséquent, un objectif prioritaire des évaluations et notations dispensées auprès des apprenants. Le CECRL propose, à cet égard, un étalonnage méthodique de compétences sans permettre d'apprécier avec rigueur la qualité de la L2 utilisée par l'apprenant dans les différentes activités langagières. Il appartient donc à l'enseignant de concilier, comme bon lui

²³⁶ Goutéraux, P. (2009). « Paramètres cognitifs et psycholinguistiques des tâches en enseignement-apprentissage d'une langue étrangère » in *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 6, numéro 1, *Recherches en didactique des langues – L'Alsace au cœur du plurilinguisme*, Université de Nancy 2, 105.

semble, ces objectifs divergents. L'un des enjeux de l'approche actionnelle serait alors pour ce dernier de concevoir et de séquencer des tâches communicationnelles où l'apprenant est centré sur les relations formes-sens au sein d'un projet de moyenne envergure. Sous l'effet d'interactions et de collaborations diverses, l'apprenant serait amené à modifier des savoirs lexicaux et les processus automatisés qu'il leur associe. Dans ce contexte, l'actionnel serait envisagé comme moyen de mettre en place une activité langagière effective. Or, nous voyons au moins un obstacle à la réalisation sereine de cet objectif. La mise en place de ce type de tâches s'avère problématique dans l'institution scolaire, car la classe qui, certes, correspond à un environnement social, reste un lieu de simulation de ces tâches dont les acteurs sont francophones. Sous l'effet d'échanges contraints par le type d'interlocuteurs (francophones), un lieu uniforme (la salle de classe) et les horaires (2 ou 3 heures hebdomadaires selon les sections), l'apprenant n'est pas exposé à une quantité, une variété et une richesse d'échanges qui lui permettent de mettre en perspective la référence à la L1 et de progressivement s'en départir par l'apprentissage d'une L2. Il s'agit donc d'assumer ces contraintes et la simulation d'activité langagière qui y est associée et de reconnaître la spécificité de l'enseignement par le recours à des activités métalinguistiques systématiques.

Dans ce contexte restreint, l'apprenant ne peut pas progresser sans avoir recours aux raccourcis métalinguistiques précédemment évoqués et à une attention spécifique portée à la L2 en tant que langue objet. Pour les collégiens, notamment à partir de la 4^e lorsque la capacité de réflexion et d'abstraction est suffisamment poussée, et les lycéens, l'actionnel et donc les savoir-faire doivent être associés à des activités métalinguistiques pour optimiser l'exactitude des formes employées en L2 lors l'accomplissement de tâches. La prise en compte de ce critère au moyen d'activités métalinguistiques pour dresser un bilan de la L2 employée lors de l'accomplissement de tâches ne peut que bonifier l'apprentissage de la L2, en lui donnant un sens. Un retour sur la L2, utilisée pendant l'accomplissement d'une tâche s'avère, en fait, d'autant plus nécessaire que l'apprenant en phase d'activité langagière et d'exécution de tâche ne peut que difficilement placer son attention sur les formes qu'il déploie. Le retour sur la L2 utilisée devrait aider l'apprenant à identifier les carences dans son savoir lexical, à structurer ce savoir en fonction de besoins langagiers et à faciliter l'interaction savoir/savoir-faire, métalinguistique/épilinguistique. Autrement dit, l'apprenant aura l'occasion de progresser sur le long terme dans l'exactitude ou *accuracy*, s'il a appris à faire attention aux rapports forme/sens et à amorcer une auto-observation de ses propres procédés d'apprentissage.

Pistes pédagogiques

Dans le cas de productions écrites, les activités métalinguistiques de repérage peuvent être conduites, comme dans les entretiens, au moyen d'un procédé typographique : soulignage ou surlignage des items lexicaux visés. Dans le cas de productions orales, les activités d'autoconfrontation peuvent être conduites à partir de l'enregistrement de ces productions, qui permet retours et arrêts sur des points saillants. En phase de compréhension d'un support écrit, ces activités d'entraînement au repérage s'accompagnent de quelques précautions : ne pas gêner la perception du sens global du texte et doser la longueur du support écrit pour que l'apprenant reste centré sur la forme. Ces activités de repérage, qui suscitent une première négociation métalinguistique entre sens et formes de la langue peuvent ensuite donner lieu à des échanges métalinguistiques en L2 entre élèves et enseignant. Au sein de la classe, la configuration des entretiens et le guidage métalinguistique personnalisé qu'ils ont suscité, doivent être adaptés. Il semble tout à fait faisable de conduire ces moments privilégiés d'autoconfrontation, où le traitement de la L2 en tant qu'objet d'étude est pleinement assumé, en groupe classe pour l'oral ou en binôme pour l'écrit. Les apprenants dans un laps de temps limité ont pour objectif en L1, utilisée comme métalangue, dans une démarche heuristique partagée de s'interroger sur leurs déficiences lexicales non perçues en phase de production et sur les moyens d'y remédier. Il s'agit donc de concilier actionnel et activité métalinguistique en milieu guidé et d'assumer l'artificialité de l'école et sa spécificité métalinguistique.

Exemple de mise en œuvre pédagogique : activité de dictagloss

Pour tenter de répondre à la difficulté d'harmoniser actionnel et métalinguistique en milieu guidé, quelle activité ou tâche pouvons-nous proposer, qui crée ou renforce chez l'apprenant, par le biais d'une activité métalinguistique, une compétence lexicale combinatoire alliant les caractéristiques sémantiques, syntaxiques et associatives des items lexicaux ? Nous avons choisi de mettre en avant l'activité de *dictagloss* par laquelle les apprenants sont amenés à travailler sur une partie de discours dont la longueur reste à l'appréciation de l'enseignant. Au sein de cette activité, les apprenants opèrent des va-et-vient entre fond/sens et forme. A partir de la lecture à voix haute d'un texte et des notes qu'ils auront prises lors de ces lectures (2 ou 3 selon les besoins du public), les apprenants ont pour tâche de reconstruire le texte entendu, dont le thème et les caractéristiques stylistiques restent, encore une fois, à l'appréciation de l'enseignant. Cette activité de reconstruction et d'écriture par les apprenants peut être conduite en binôme ; lors de cet échange en L1 les sujets discutent ouvertement des choix linguistiques qu'ils opèrent pour reconstruire le texte initial. Il s'agit donc d'induire une activité métalinguistique par laquelle

les sujets confrontent leurs choix d'items lexicaux en fonction du contexte évoqué et de leurs représentations de ces items. A l'activité métalinguistique s'ajoute une communication sociale intersubjective. C'est une démarche qui tire parti de l'hétérogénéité entre apprenants et de l'entre-aide qu'ils peuvent s'apporter en fonction d'une capacité respective à observer, à pénétrer mentalement l'objet d'étude et, ainsi à fournir une attention effective. Nous rappelons que tous les apprenants ne disposent pas d'une faculté d'attention égale dans le repérage des formes dont l'exactitude s'appuie au sein du signifiant sur des variations sonores et graphiques subtiles, parfois infimes.

En dernier lieu, ils sont amenés à comparer leur production finale à celle de l'auteur du texte initial. Dans ces conditions, les sujets mettent en jeu une activité métalinguistique qui leur permet de mesurer l'écart formel entre leur propre production et celle de l'auteur natif, car cette activité, intégrée à une démarche élargie, reste diversifiée (négociations métalinguistiques conduites entre pairs et par rapport à un locuteur natif). Cette activité de *dictagloss* peut représenter le moment où « deux systèmes linguistiques (L1/L2) à statuts très différents pour le sujet se croisent » sans qu'ils « s'agglutinent » nécessairement, selon la formulation de Trévisse dans son article, « La gestion contrastive des représentations métalinguistiques chez des apprenants francophones de l'anglais » (2010 : 2). En créant un espace-temps dédié à une activité métalinguistique l'enseignant incite l'apprenant à objectiver, c'est-à-dire à prendre comme objet d'étude, les amalgames de toute sorte dont il est l'auteur de façon plus ou moins consciente pour qu'il puisse les dénouer et constater les points de convergence et de divergence entre L1 et L2 selon la norme établie par le locuteur natif.

Dans la démarche de *dictagloss*, l'activité métalinguistique se situe en phase de production sous la forme d'une entraide, d'une inter-correction et négociation du sens et de la forme entre les sujets. Elle peut aussi se situer en amont de la production : les sujets anticipent, par binôme, leurs besoins langagiers et difficultés éventuelles en fonction d'un thème à traiter. Ce type d'activité s'avère plus particulièrement efficace lorsque le contenu concerne un domaine d'étude précis, partagé dans le cadre des D.N.L. (enseignement d'une discipline non linguistique) ou *content-based instruction*, par laquelle les sujets se réfèrent à une expérience commune d'apprentissage par le biais de la L2. Il peut s'agir, par exemple, dans le cas d'apprenants avancés en section scientifique, de la rédaction d'un compte rendu suite à une expérimentation. L'échange peut aider l'enseignant à observer et à faire un état des lieux de la métalangue française employée par les apprenants. Cette métalangue s'avère souvent parcellaire ou implicite au sein même des leçons et non intégrée à la démarche globale d'apprentissage de la L2. Nous avons à cet égard présenté les carences dont

attestent les sujets, à l'exception de Nicolas, lorsqu'ils ont recours à une métalangue pour décrire leurs représentations du lexique : énumération sommaire des catégories lexicales en L1 (nom, adjectif, verbe, etc.) qui ne tient pas compte du phénomène de conversion en L2, étiquettes inadéquates pour décrire les phénomènes de dérivation, composition, non prise en compte de la métalangue disponible dans les dictionnaires, etc. Peut-être est-il possible à long terme, pour l'enseignant lors de sa supervision du travail collectif ou en groupes plus restreints, de réguler certaines carences chez les apprenants et de les amener à se constituer « un métadiscours cohérent et adéquat » qui « peut aider à construire les catégories et les généralisations qui viendront accompagner, baliser et soutenir l'activité métacognitive », comme l'envisage Trévisse (2010 : 7), au moyen de mises au point personnelles et ciblées.

L'échange qu'ont les sujets en L1 pour discuter des choix linguistiques qu'ils opèrent, lors de la reconstruction du texte initial, révèle aussi le positionnement de l'enseignant par rapport à la place que peut occuper la L1 en classe en tant que métalangue. Dans tous les cas de figure, le professeur a la tâche de jauger la nécessité d'avoir recours au français en cours de langue vivante. Dans la démarche proposée, la L1 est au service d'une activité métalinguistique ciblée par laquelle les apprenants confrontent la représentation qu'ils ont d'items lexicaux en L2. Ce choix prend en compte les conditions de classe où la L2 est principalement appréhendée comme un objet d'étude. Il part aussi des conditions présentes d'apprentissage auxquelles sont confrontés les sujets, chez qui le fait de « penser dans la langue cible » reste un objectif quasi impossible. Vouloir réprimer l'irrépressible, le cadre préalable, ne semble pas servir l'appropriation de la L2. Il ne s'agit pas toutefois de laisser la L1 envahir le cours de langue mais d'avoir un recours explicite et ciblé à la métalangue en L1 et de reconnaître la spécificité métalinguistique et exolingue de l'école.

Structuration du lexique en interlangue

Interconceptualisations

Pour déceler les enjeux d'un savoir et d'un savoir-faire dans le domaine lexical, nous rappellerons le cas de *pub* mentionné par Florian en page 3 de l'entretien du 14/04/10 et abordé au point 7.2. Nous avons observé que l'élaboration de concepts en L2 est issue d'interconceptualisations et qu'elle émane du compromis de plusieurs éléments : perceptions nouvelles et préexistantes, aménagement plus ou moins poussé de concepts en L1 et, dans certains cas, amorce de nouveaux concepts en L2. L'enseignant doit prendre en compte ces activités cognitives chez l'apprenant et aider celui-ci à les inscrire dans une démarche contrastive et comparative quel que soit son niveau de connaissance d'un item lexical : conceptuel et sémantique, phonologique, syntaxique, usuel et culturel. Par une activité

métacognitive, induite ou spontanée, l'apprenant peut réviser le contenu conceptuel d'un item. L'enjeu pour l'apprenant est effectivement d'intégrer l'ampleur de ces différences et contrastes entre L1 et L2 pour ensuite s'en départir et, progressivement, intégrer l'environnement de la L2.

Selon les sujets et leurs parcours d'apprentissage, l'activité métacognitive dépassera la révision du seul contenu conceptuel du lexème ou concernera aussi les processus mêmes de cognition ordinaire. Autrement dit, l'apprenant sera, ou non, susceptible de développer un comportement métacognitif qui l'amène à réfléchir sur sa façon d'apprendre et, éventuellement, à dire ce qu'il en sait. Nous reconnaissons, par ailleurs, la portée *a priori* bénigne de l'exemple fourni par Florian mais ce décalage entre les représentations respectives d'apprenants et de locuteurs natifs, pour une désignation commune, peut avoir un impact tout à fait conséquent lorsque l'apprenant s'engage dans un cursus d'étude ou professionnel qui exige précision et exactitude dans l'usage de la L2. Cet exemple nous incite à penser que les enseignants devraient se livrer à une réflexion sur la subjectivité aiguë qui caractérise l'élaboration d'un concept en L2 où l'élève ne pénètre pas, bien évidemment, la dimension culturelle de la L2. Dans quelle mesure les manuels peuvent-ils mettre en œuvre cette dimension pragmatique du lexique qui est incontournable pour sensibiliser l'apprenant au contexte socio-culturel dans lequel apparaissent les items ou expressions concernés en L2 ? Au point 7.5 de notre exposé nous avons vu que Florian ne saisissait pas la fonction pragmatique de *have a drink* qui concerne le même champ sémantique que *pub*. Un item lexical peut être ainsi l'indice d'une carence lexicale qui ne concerne pas le mot seul mais un aspect ou un pan élargi d'une pratique culturelle, même banale.

Ce cas de figure indique que l'élaboration de représentations lexicales en L2 et l'émergence d'un savoir chez l'apprenant sont marquées par des représentations intermédiaires à mi-chemin entre la/les représentations d'un francophone et la/les représentation(s) d'un anglophone. Ces représentations lexicales intermédiaires dérivées de la perception d'entités concrètes telles que *pub* ou abstraites alimentent un phénomène d'interconceptualisation qui caractérise l'interlangue de l'apprenant (lexique avec la phonologie et la morphosyntaxe qui lui sont rattachées). Jusqu'à présent les questions de recherche et d'enseignement concernant cette interlangue portaient essentiellement sur l'existence de faux ou vrais amis sur le plan lexical et sur la difficulté de conceptualiser, sur le plan grammatical, le temps, l'espace, la modalité, la détermination en L2, etc. La complexité à laquelle est confronté l'apprenant pour conceptualiser la temporalité et l'aspect à l'anglaise vs à la française compte tenu de son caractère abstrait, par exemple, ne doit pas, cependant, écarter des

démarches d'enseignement les phénomènes insidieux d'interconceptualisation sur le plan lexical et phonologique et plus largement les processus de mise en équivalence entre signifiés et signifiants L1 vs L2.

Pistes de réflexion didactique : recours à la métaphore et à l'étymologie.

Nous avons observé dans les entretiens que le recours à l'étymologie et à la métaphore, en dépit du potentiel qu'il offre, ne contribue pas à la structuration du lexique interne en interlangue pour aider à la constitution raisonnée de réseaux lexicaux tels que les familles de mots et les classements sémantiques. Nous proposons donc d'examiner la métaphore et l'étymologie, dont les effets fédérateurs sont susceptibles de soutenir l'activité métacognitive chez l'apprenant. Etymologie et métaphore offrent des principes de structuration ou de restructuration du lexique aussi bien en L2 qu'en L1, dans une diachronie inévitable lorsqu'il s'agit de réguler et d'ordonner la variété des faits linguistiques au présent.

Recours à la métaphore

La métaphore n'intervient pas dans la structuration, et par conséquent, la production du lexique en interlangue en dépit de l'enjeu linguistique qui s'y loge :

Metaphor is one of the most fruitful of the novel ways of identifying patterns in lexis. Sometimes thought of as a literary device, modern research in both philosophy and linguistics has shown that metaphor pervades **all** language, including everyday speech and writing.²³⁷

Lewis reconnaît clairement l'apport de la métaphore dans l'apprentissage du lexique et illustre son emploi systématique dans le domaine des émotions et des relations humaines par exemple. Ainsi, *She was fuming, They had a blazing row, Smoke was coming out of his ears...* s'appuient sur la métaphore sous-jacente que la colère est feu (*anger is fire*). Le repérage de cette métaphore en L2, éventuellement prolongé par une activité de paraphrase, peut amorcer une démarche contrastive entre L2/L1 par laquelle l'apprenant remarque les divergences et les convergences entre les deux langues dans ce domaine. Le repérage de métaphores en L2 et la formation de réseaux sémantiques à partir de ces repérages reste donc une piste tout à fait intéressante à explorer, car ces opérations s'appuient sur un principe de structuration du lexique qui tend à unifier les aspects les plus divers de la langue : trouver un signifié commun à un ensemble d'items très divers. Certains dictionnaires monolingues incluent désormais ce type de structuration du lexique dans leurs entrées dont voici un exemple :

²³⁷ Lewis, L. (1997). *Ibid.*, 71.

Money is like **food**, which gets eaten or is shared out. The same idea is used to talk about other types of resource.²³⁸

Autour de ce sémantisme fédérateur, les auteurs proposent les exemples suivants : *they didn't get a fair share/slice of the cake/pie/ The rent takes a large bite out of their income. / The fees have swallowed most of my grant. / This ate into our savings. / The richest nations gobble up/devour the world's resources. / The company was starved of investment capital. / The government said that the cupboard was bare. /We have to make do with scraps from their table.* Ces classements devraient faciliter la structuration et la mémorisation du lexique en L2, car ils trouvent un écho dans l'imaginaire en reposant sur des analogies qui incluent la référence à un élément primitif (les 5 éléments, l'espace, les couleurs, des éléments de la nature). Autrement dit, la découverte et la conscientisation d'un sémantisme fédérateur concernant ces collocations et expressions devraient aider leur mémorisation par la compréhension écrite et/ou orale selon les moyens retenus de mise en œuvre pédagogique.

Dans la version électronique du dictionnaire, les auteurs ont ajouté un second sémantisme : « *We think of money as if it is a **liquid*** » pour lequel ils donnent les exemples suivants : *The government has poured money into education. / He spends money like water. / This is a highly liquid form of investment. / I liquidated my entire portfolio of shares. / The museum needs at least £1 million to stay afloat. / We need to improve our cash flow. / They've just splashed out on a new kitchen. / What will happen when the money dries up? / This government is throwing money down the drain. / The company has announced a wage freeze. / This war is draining the country's resources.*

La multitude des exemples donnés atteste effectivement de la très grande variété que recouvre ce sémantisme unitaire qui permet à la fois d'établir un lien transversal entre ces items au-delà de leurs rôles syntaxiques dans un énoncé et d'asseoir un travail de mémorisation autour d'un pôle imagé où les dimensions littérales et figurées de la langue cohabitent. Cette approche peut être aussi mise à profit dans l'étude des collocations, car elle rationalise et rend plus prévisible certaines cooccurrences. On peut aussi envisager, parmi les tâches possibles, que les apprenants soient amenés à inférer le sémantisme unitaire et sous-jacent pour un ensemble de collocations. La métaphore renvoie souvent à des aspects élargis de l'expérience humaine tels que les archétypes, des analogies collectives partagées dont la prise de conscience par l'apprenant peut aider à la mise en place d'une compétence combinatoire en réseau ; en effet le repérage d'une métaphore devrait permettre d'inférer ou de rationaliser et de mémoriser certaines cooccurrences privilégiées, collocations et expressions, en fonction d'un sémantisme sous-jacent convergent.

²³⁸ *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners* (2002), 918.

Recours à l'étymologie

Les entretiens ont aussi montré que l'étymologie qui pourrait être un facteur métalinguistique puissant dans l'emmagasinement du lexique en L2 ne l'est pas. En cours de L2, l'étymologie n'est guère utilisée pour aider l'apprenant à surmonter l'arbitraire du signe en rendant le sens d'un item plus prévisible et classable au sein de familles de mots ou de séries lexicales. Comment expliquer ce fait ? L'étymologie correspond essentiellement à une voie traditionnelle de l'acquisition du lexique qui fut présente dans l'enseignement des langues mortes. Selon Muller²³⁹, c'est une tradition en France qui remonte au *Jardin des racines grecques* (1657) de Lancelot. Cet ouvrage fut réédité jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle et fut ensuite remplacé par une édition « raisonnée » de Pierre Larousse qui en conserva le contenu tout en en modifiant la forme. Dans son article, Muller rappelle les tensions qui caractérisent l'étymologie : est-ce une science exacte et en quoi consiste-t-elle ? Dans le second cas, qu'il s'agisse de remonter à l'origine première du mot ou au sens antérieur qui l'explique, l'étymologie, ancrée dans une diachronie, qui finit peut-être par réunir ces deux points de vue de recherche, constitue l'un des pans de l'apprentissage systématique du lexique. L'objectif visé est la connaissance du sens primordial d'un mot d'où est dérivé le sens d'un ensemble de mots aux acceptions les plus diverses. Par exemple, *satisfied*, *satiated*, *saturated* ont pour racine latine *satis* qui exprime l'idée d'« assez ». La connaissance par l'apprenant de ce type de racines permettrait d'organiser et d'unifier des champs sémantiques au sein de réseaux lexicaux en L1 et en L2. Cette démarche exige de la précision et la nécessité de marquer des temps de pause dans l'apprentissage, après que l'apprenant a rencontré ces mots individuellement dans leurs acceptions les plus courantes, pour que ce dernier puisse établir un lien entre les différents items concernés. Pinloche met en avant le risque issu d'une absence d'étude étymologique :

L'ignorance du sens primitif des mots est en effet une des causes les plus fréquentes d'erreur et, par conséquent, un des obstacles les plus sérieux à l'acquisition du vocabulaire.²⁴⁰

L'obstacle décrit ici, souvent présent dans l'apprentissage de la L1, se retrouve de façon assez similaire dans l'apprentissage de la L2. Une démarche contrastive entre L2 et L3 pourrait, dans ces conditions, sous-tendre l'observation et l'appréhension de la composition des mots en anglais par rapport aux mots d'origine germanique : *knowledge*, *freedom*, *beautiful*, etc., par lesquelles l'apprenant doit distinguer au sein d'un item la racine de ses affixes. La même démarche contrastive entre anglais et français peut être mise en œuvre

²³⁹ Muller, F. (2004). « L'acquisition du lexique : une approche multilingue », conférence donnée à Postdam 15.12.2004, 1.

²⁴⁰ *Dictionnaire étymologique illustré de la langue allemande* (1922). Préface : VIII.

pour les mots anglais d'origine latine. Muller²⁴¹ note que cette « habitude » n'est pas nécessairement installée chez les locuteurs natifs, qui utilisent les mots, notamment les plus familiers sans y réfléchir ; il donne à cet égard un exemple révélateur *vinaigre* (*vin+aigre*), auquel nous pourrions ajouter *déjeuner* (*dé+jeûne*) et beaucoup d'autres exemples. En L1, cette démarche suppose le repérage et la mémorisation de racines et d'affixes. Il s'agit alors de transférer, de la L1 vers la L2, ce procédé de composition/décomposition. Le transfert aide à la mise en place d'un savoir-faire fondé sur le repérage de racines et d'affixes, points d'ancrage à l'emmagasinement et la récupération du lexique en mémoire.

Dans une seconde phase, l'apprenant doit mettre en œuvre ce processus de composition/décomposition grâce à ce que Muller appelle de façon assez surprenante « le recours au calque », ou « vrais amis » dans une terminologie plus positive, dont voici quelques exemples : « prévoir » → *foresee*, « se méfier » → *mistrust*, « maltraiter » → *mis-handle*, « entreprendre » → *undertake*, etc. Ce recours au calque peut aussi fonctionner de façon inversée selon l'origine du mot : « exclure » → *exclude* = *shut out*, « élaborer » → *elaborate* = *work out*, etc. Nous voyons ici que le caractère systématique de la démarche faciliterait la compréhension ainsi que la mémorisation et la mobilisation de ce lexique. Grâce à cette systématité, l'apprenant pourrait même se hasarder à créer des items pour satisfaire des besoins d'expression. Enfin, Muller fait aussi état de règles élémentaires de phonétique historique en donnant quelques exemples : « école » → *school*, « étudiant » → *student*, « épine » → *spine*, etc. Cet aspect de l'étude étymologique reste limité en quantité mais il représente, au-delà même d'une aide mnémotechnique, un moyen de rapprocher les deux langues et l'occasion d'approfondir la connaissance de la langue maternelle.

Ce que nous estimons précieux dans cette approche étymologique, sans nous mettre nécessairement en quête d'invariants ou d'une origine insaisissable des mots, c'est qu'elle propose des principes de structuration raisonnée du lexique, qui tendent à unifier les aspects les plus divers de la langue en retrouvant les mêmes signifiés dans différents mots. C'est en ce sens que le recours à l'étymologie pourrait aider à la formation de champs lexicaux et à la mémorisation de leurs items. Nous avons incidemment déjà évoqué cette démarche à propos de la métaphore. Le recours à l'étymologie et la découverte en anglais de la spécificité d'une double dérivation, latine et germanique, devraient aider l'apprenant à faire des rapprochements entre sa L1 et L2, voire même sa L3, et, par le biais de ces rapprochements, faciliter la mémorisation du lexique en L2.

²⁴¹ Muller, F. (2007). « Heurs et malheurs de l'étymologie » in *Linx* n° 55, Nanterre, Université Paris X, 222.

L'étude étymologique doit pouvoir s'intégrer à une approche communicative et actionnelle. Elle peut constituer une étape en amont ou en aval d'activités communicatives et représenter un élément qui facilite l'automatisation des savoirs et, ainsi, assure la transition entre savoir et savoir-faire. Muller²⁴² déplore le fait que l'apparition de l'approche communicative ait entraîné l'affaiblissement de ce type d'étude. Peut-être l'apparition antérieure des méthodes audiovisuelles avait déjà contribué à cet état de fait. Il est, par ailleurs, possible de réconcilier ces deux axes, si l'étude du lexique devient à un moment donné un objet et un enjeu de communication métalinguistique parmi les apprenants. Cet échange à propos de la langue objet peut alors donner lieu à une communication plus naturelle en classe, où les apprenants partagent en L2 leurs représentations d'apprentissage, c'est-à-dire s'expriment sur un thème qui les concerne personnellement.

Passage d'un savoir à un savoir-faire lexical

Comment rendre opérationnel le savoir lexical que nous venons d'évoquer pour parvenir à une compétence ou un savoir-faire lexical en production notamment ?

Listes de vocabulaire

Les questionnaires ont montré que les listes de vocabulaire font partie des principaux stéréotypes exprimés par les sujets pour parvenir, selon eux, à un apprentissage efficace du lexique. En effet, sans qu'ils soient en mesure de définir l'organisation de leur contenu, bon nombre d'apprenants se sentent rassurés par les listes, car ils ont l'impression de disposer d'un contenu solide entre leurs mains. Quel rôle les listes de vocabulaire peuvent-elles, en réalité, jouer dans le passage d'un savoir à un savoir-faire lexical ? Peuvent-elles représenter une étape dans la constitution d'un savoir, avant que ce savoir ne devienne savoir-faire ? Lewis donne un avis catégorique et quelque peu provocateur en citant un collègue chercheur, Stevick qui met en avant l'inefficacité des listes :

'If you want to forget something, put it in a list', and all too often this is what students do with 'new words' – list them, and forget them.²⁴³

Bien que les listes constituent des raccourcis qui visent à pallier le manque d'« *input* », les auteurs sont de l'avis qu'elles présentent des inconvénients majeurs pour enseigner/apprendre le lexique. On note que Lewis et Stevick ne définissent pas les différents types de listes disponibles et les raisons de leur inefficacité. Or, le terme de « liste » peut désigner des réalités très diverses. Une même liste peut être agencée en

²⁴² Muller, F. (2002). "L'enseignement du vocabulaire dans les manuels" in BIMS (*Bulletin d'Information sur les Manuels Scolaires*), BIMS n° 61, Vandoeuvre-les-Nancy, INIST-CRNS, Juin-Décembre, 71.

²⁴³ Lewis, L. (1997). *Ibid.*, 267.

fonction de différents axes : items présentés avec une traduction L2-L1 qui ne peut rendre compte des différentes acceptions d'une même entrée. Dans le cas de *Le mot et l'idée : anglais 2*, les items en L2 sont regroupés avec leur traduction en fonction de champs lexicaux ; on constate alors la nature souvent hétérogène des items présentés : mots individuels, collocations, expressions fixes. Ce mélange ne met pas suffisamment en avant « *the idiom principle* », par lequel l'utilisation de la L2 ne résulte pas de la mémorisation de lexèmes isolés. Pour combler ce déficit, les auteurs proposent en bas de page de courts textes descriptifs, où est employée une partie des items listés, qui font appel à des réalités transculturelles pour en faciliter la compréhension. Il est, en outre, difficile de dire ce qui motive l'ordre d'occurrence des items. Dans ces conditions, on peut se poser la question si ce type de liste sert de tremplin à l'activité langagière et, si oui, comment s'effectue le passage de l'un à l'autre. En présence d'une contextualisation minimale (organisation thématique), le rôle de la L1 est visiblement d'assurer la compréhension et la mémorisation des items. Ces opérations ne garantissent cependant pas nécessairement le réemploi des items, par lequel le sujet passe d'une phase d'imitation à une phase de transfert et de création. Tout dépend à nouveau des opérations métalinguistiques qu'effectue le sujet dans sa relation à ce type de liste.

Il convient alors de distinguer les listes en tant que support pédagogique des listes conçues par l'apprenant comme recueil ou lieu de mémoire d'items lexicaux vus en cours et *a priori* en contexte, sans que nous en ayons l'assurance complète. Dans le second cas, bien qu'elles soient inspirées par des modèles préexistants, tirés de manuels scolaires ou fascicules divers, ces listes personnelles, comme dans le cas de Florian, sont un lieu privé et pratique de retour pour soutenir l'effort de mémorisation. D'une part, l'apprenant a une mémoire visuelle de la liste comme un objet distinct où il a consigné un savoir lexical particulier. D'autre part, les listes peuvent aider au recensement et à la conscientisation de ce savoir après une phase d'emploi et d'amorce de savoir-faire. Le classement et la réflexion sur la façon dont l'apprenant va organiser chaque entrée sont des activités métacognitives, donc acquisitionnelles. Autrement dit, lorsqu'il confectionne une liste et, par là même individualise son contenu, l'apprenant doit effectuer, de façon plus ou moins consciente, un retour sur les circonstances d'apprentissage de tel item généralement vu en cours et peut opérer des recoupements et repérages formels, comme l'atteste le bloc-notes de Florian (annexe 17). La liste confectionnée par l'apprenant peut donc donner lieu à des allers et retours entre savoir et savoir-faire par lesquels il tend à passer du savoir-faire en compréhension au savoir mémorisable en liste puis à transposer ce savoir au savoir-faire en production. Ces listes personnelles peuvent être ainsi propices à une activité métalinguistique et donc métacognitive qui devrait faciliter son effort de mémorisation. La

question reste posée pour l'enseignant qui doit faire des paris concernant les besoins des apprenants en fonction de leurs préférences cognitives : doit-il imposer à l'apprenant la confection d'une liste à part des items lexicaux vus en cours ou bien cette entreprise doit-elle rester spontanée et résulter d'une prise en charge par l'apprenant de ses processus d'appropriation ? La décision doit venir, à notre avis, de l'apprenant lui-même pour que l'entreprise aboutisse à la mémorisation, et éventuellement, la mobilisation du lexique recherché. Si elle est imposée par l'enseignant, le recours à la métaphore et à l'étymologie peut servir de principe d'organisation ou de réorganisation au bloc-notes que Florian a confectionné au collège. Pour cela, l'apprenant doit avoir été sensibilisé à ces principes fédérateurs au moyen d'activités de classement fondé sur la mise en exergue d'analogies : rapport de ressemblance entre argent et nourriture ou liquidité, évocation des émotions par une couleur, un élément (feu...), etc.

Aménagement pédagogique de listes existantes

Nous faisons rapidement état de listes intitulées *Help yourself !*, *Toolbox* selon la génération de manuels concernée, *Your Way*, *Broadways*, *Bridges*, afin d'analyser si leur conception favorise l'émergence d'un savoir-faire lexical. Ces listes composées d'une réserve de lexique divisée en trois parties en fonction de la catégorie grammaticale des items (*Nouns*, *Adjectives* et *Verbs & expressions*) ont pour but d'aider l'élève à commenter et à analyser un texte centré sur une thématique plus ou moins étroite. On y observe une énumération d'items isolés qui ne suit pas un ordre alphabétique dans chaque catégorie grammaticale. L'énumération des items est, en fait, censée suivre l'ordre des idées qui participent à l'élaboration du compte rendu du texte. Ces listes ont donc pour objectif de faciliter la production des élèves par rapport à une thématique et un support spécifique. Leur efficacité peut être toutefois accrue : pour cela, il conviendrait de réaménager certains aspects de ces listes en présentant les items qu'elles contiennent dans leur dimension collocationnelle. Au lieu de présenter de façon isolée le substantif dans la catégorie *Nouns* (par exemple *social ladder*) et d'introduire ensuite le verbe qui lui est associé (*climb*) dans la catégorie *Verbs & expressions*, il nous semblerait plus judicieux de créer une autre catégorie du type *verb + noun* ou *noun + verb* ou *adjective + noun*, etc. selon les besoins pour permettre l'émergence d'une compétence combinatoire, qui prendrait en compte à la fois l'axe syntagmatique et l'axe paradigmatic dans sa dimension catégorielle où, par exemple, noms, nominalisations ou gérondifs seraient mentionnés conjointement. Cette démarche pourrait ainsi favoriser l'imbrication syntagmatique/paradigmatique. Ces catégories pourraient aussi être davantage mises en avant en scindant nettement la *Toolbox* en parties distinctes. Ces observations amorcent incidemment la mise en œuvre de l'axe syntagmatique qui nous semble importante, car elle incite à un prêt à l'emploi nécessaire à tout savoir-faire.

Construction du sens et contexte

L'appréhension du contexte par l'apprenant joue un rôle prépondérant dans le passage d'un savoir à un savoir-faire, chose que Nicolas, Perrine, Donald et Mélissande ont reconnu avoir du mal à mettre en œuvre en phase de production. La difficulté dont ils ont fait part à transférer une unité lexicale à un autre contexte réside, en phase de compréhension, dans la prise en compte simultanée de paramètres multiples et, en phase de production, dans l'agencement instantané et spontané d'items langagiers qui contourne les savoirs compte tenu de la rapidité des processus engagés pour parvenir à l'articulation d'une intention de signifier. Ainsi, une fois que l'apprenant a objectivé, ou plus ou moins consciemment perçu, certaines caractéristiques sémantiques et syntaxiques d'une unité lexicale, il doit l'insérer dans une chaîne de relations en fonction de paramètres situationnels extrêmement divers et souvent implicites (cadre spatio-temporel, moment d'énonciation, statut des énonciateurs) et en fonction de phénomènes hétéroclites de présupposition fréquemment regroupés sous le terme « pragmatique ». Nous avons vu au point 2.3 de notre exposé qu'en fonction de l'acception retenue en discours, *party* ne dispose pas de la même amplitude collocationnelle ; de même en fonction de l'acception souhaitée de *guilty*, cet adjectif ne présente pas la même complémentation en fonction de l'acception retenue (2002 : 634) *guilty about* signifie *ashamed and sorry because you have done something wrong*, quant à *guilty of*, l'acception retenue est (*legal*) *someone who is guilty has committed a crime*. Ce sont des phénomènes linguistiques subtils qui nécessitent de la part de l'enseignant et l'apprenant une très grande attention et donc un traitement métalinguistique spécifique, amorcé par le guidage de l'enseignant et éventuellement poursuivi par l'apprenant en autonomie. Le repérage du contexte immédiat, constructions et colligations, et l'attention portée à la forme dans son lien au sens en contexte restent décisifs chez l'apprenant, pour qu'il ait les moyens d'employer tel ou tel mot dans des énoncés faisant sens et qu'il puisse peu à peu appréhender et mettre en œuvre l'axe syntagmatique en fonction de ses choix lexicaux.

Comment aider l'apprenant à prendre conscience d'une caractéristique nouvelle par rapport à un item lexical en L2 ? La première étape est d'amener l'apprenant à prendre conscience de la relation complexe entre une forme et ses multiples sens en L2 et aussi, par voie de conséquence, en L1. Tôt dans l'apprentissage au collège, il est nécessaire que l'apprenant se départisse d'une représentation monosémique des items lexicaux et se rende compte qu'apprendre du vocabulaire dépasse le simple fait d'associer une forme nouvelle à un sens nouveau. Acquérir du lexique peut donc signifier apprendre un sens nouveau pour une forme déjà connue de L2, il peut aussi s'agir d'apprendre un sens nouveau pour une association de formes déjà connues, par exemple *down-and-out*, *down-and-dirty*, *comfortably off*, *a catch-*

22, *hardly*, etc. adjectifs ou noms dont le sémantisme ne peut être inféré à partir du sens initialement appris pour chaque composante.

L'émergence d'une nouvelle acception pour un item connu s'accompagne fréquemment en discours (contexte endophorique) d'une construction ou d'un agencement syntaxique particulier. On note que ce contexte peut être très restreint et se limiter à une courte phrase qui s'avère facile à mémoriser et à imiter ou à adapter de façon créative pour répondre à un vouloir dire, par exemple *to run to catch the bus/Guess who I ran into yesterday ?* Lorsqu'un sens nouveau est manifesté par une construction particulière, son repérage devrait donc conduire l'apprenant à ré-agencer des concepts déjà existants. Cette activité sur le cotexte ou les éléments de discours qui composent la phrase où apparaît l'item lexical concerné, peut entraîner la révision de concepts préexistants en L1 et L2 chez l'apprenant et leur mise en phase progressive avec ceux d'un locuteur natif pour moduler sa représentation à distance de la réalité extralinguistique en L2. Il semble donc souhaitable que l'enseignant travaille en priorité l'axe syntagmatique (l'axe de la phrase) et qu'il aide l'apprenant à développer une compétence lexicale combinatoire issue de son intention de communiquer (comprendre et signifier en L2) et de sa représentation du contenu sémantique d'un item donné. Ainsi, une approche rénovée du lexique en L2 rompt avec la représentation de lexèmes isolés hors contexte et passe par la représentation de mots et de sens associés selon des relations syntaxiques spécifiques ou colligations. Le sujet doit apprendre les colligations en ayant conscience du lien majeur qu'elles représentent entre savoir lexical de lexèmes et savoir-faire en contexte. Ce savoir conditionné par une représentation rénovée chez l'apprenant du lexique est une condition *sine qua non* pour permettre le passage à un savoir-faire ou compétence lexicale en compréhension et en production.

Ces observations posent, par ailleurs, pour le linguiste diverses questions concernant la malléabilité et l'élasticité des concepts en fonction des situations extralinguistiques évoquées dans un texte. Dans les exemples mentionnés ci-dessous, a-t-on affaire à cinq concepts différents pour *head* ? Ou bien l'item peut-il être appréhendé comme un concept doté d'un noyau sémantique (quelque chose qui est en haut et qui gouverne) duquel dérivent des fluctuations de sens en fonction de certains paramètres situationnels ? Comment est filtrée et paramétrée cette constante de sens en contexte pour déboucher sur différentes acceptions : *head (top part of body) vs head (of an organisation)*, par exemple ? L'enseignant-chercheur ne peut pas anticiper le devenir d'un concept dans la tête de l'apprenant en fonction des représentations intérieures qu'il se forge au cours de son cursus d'étude. Mais peut-être pouvons-nous aider celui-ci à saisir l'invariant sémantique au moyen d'une démarche contrastive et envisager que, dans le cas d'apprenants avancés, le devenir

du concept *head* se rapproche de celui-ci d'un locuteur natif en lui montrant les points communs entre les diverses acceptions.

Mise en œuvre pédagogique du lien signifiant-signifié en contexte

Lewis présente un support qui peut favoriser une prise de conscience chez l'apprenant des rapports fluctuants et complexes entre un signifiant et un signifié invariant minimal plus abstrait, filtré en différents signifiés suivant les contextes évoqués. L'activité qu'il intitule *Expressions with a keyword* a pour consigne « *Discuss in what situations someone might say these, which contain the word head* ». ²⁴⁴ Nous ne citerons ici que les énoncés présentant des variations sémantiques les plus marquées les unes par rapport aux autres : *Off the top of my head, I'd say about 200, I think we're heading for trouble, I can't make head nor tail of this*. On note incidemment que la présentation de ces variations sémantiques inclut un usage transcategoriel du terme (nom-verbe) : le repérage de ce fait accentue le caractère diversifié des fluctuations entre signifiant et signifié. Ces énoncés, qui s'adressent davantage à des élèves de lycée, sont suffisamment courts pour être mémorisés et réemployés comme tels. Dans le cas d'élèves de collège, il serait plus approprié de répertorier des variations sémantiques qui jouent sur le contraste entre les acceptions littérales et métaphoriques : *raise your head, inside his head, to have a big head, to keep a cool head, to have your head in the clouds, etc.*, et d'amener l'élève à repérer aussi bien les divergences que les convergences entre L2 et L1. Selon la faculté d'attention des sujets, on peut leur faire remarquer que les convergences d'acception sont souvent accompagnées de divergences sur l'axe syntagmatique (détermination divergente selon le rapport établi entre le sujet et l'objet évoqué en L1 et L2 : « avoir la tête... »/ *have one's head...*). Dans tous les cas, il convient initialement de sélectionner avec soin les items, pour que l'apprenant puisse effectuer une démarche contrastive à partir d'un même mot-clé sans être gêné par des difficultés lexicales additionnelles. Nous partageons l'avis nuancé de Lewis :

Meaning is often best understood differentially, *trickle* by contrast with *flow, flood, stream* etc, so it helps to exploit a group of words from the same semantic field. ²⁴⁵

Cette activité métalinguistique, qui s'avère transférable à d'autres termes permet, par ce biais, de généraliser le processus de découverte. Cette activité métalinguistique sur les différentes acceptions d'un même item, marqué ici par une dématérialisation de l'acception littérale (*top part of body*) qui ouvre la voie à d'autres représentations concrètes dérivées (*your mind and thoughts ; the leader or most important person in a group, the top or front part of something...*), doit être prioritaire dans la mise en place d'un savoir-faire par rapport à

²⁴⁴ Lewis, L. (1997). *Ibid.*, 121.

²⁴⁵ *Ibid.*, 126.

un travail sur les relations sémantiques qu'entretiennent diverses unités lexicales telles que la synonymie, l'hyponymie, l'hyperonymie, etc. En effet, nous avons vu que le souci de la synonymie dans l'enseignement, et, par conséquent chez l'apprenant, tend à éloigner de l'axe syntagmatique (axe de la phrase) qui domine initialement l'acquisition du lexique en L1. Le cumul de synonymes sur l'axe paradigmatique n'est pas en cohérence avec un savoir-faire caractérisé par un effort cognitif minimal qui vise à l'efficacité et à l'économie sur le plan mémoriel. La volonté ou l'exigence de mémoriser des synonymes pour une même intention de signifier aboutit très souvent à leur oubli et ne donne pas, par conséquent, lieu à la création de réseaux où les mots entretiennent entre eux une variété suffisamment dynamique de relations pour être mobilisables par l'apprenant quand il en ressent le besoin.

La mise en œuvre de l'axe syntagmatique ne s'oppose pas, par ailleurs, à l'exploration de nuances de sens au sein d'un même champ lexical du type *trickle, flow, flood* ; elle la prolonge, car le décryptage de ces relations de sens ne peut être une fin en soi. Il ne représente qu'un stade préliminaire avant la mise en pratique d'un savoir lexical et l'emploi des items concernés dans un énoncé en contexte. Nous abordons donc la L2 en tant que langue objet et privilégions un travail sur les différentes acceptions d'un item lexical qui déterminent à la fois l'amplitude collocationnelle de celui-ci et son comportement syntaxique ou colligational dans un énoncé. Le décryptage des différentes acceptions de sens pour un même item lexical tend donc à favoriser l'axe syntagmatique. C'est ainsi que nous interprétons le terme d'« opérationnalité » dont Chini décrit l'aboutissement :

(...) un réseau complexe où les relations de toute sorte que les mots entretiennent entre eux sont aussi importantes que les mots eux-mêmes.²⁴⁶

Il est nécessaire que l'apprenant ait conscience du fait que le sens découle des relations entre les formes et non de leur addition. Autrement dit, les termes d'« opérationnalité » et de « réseau » indiquent que l'élaboration du sens ne peut consister en l'addition de lexèmes mais désigne une organisation dynamique du lexique et un degré de savoir-faire, issu ou non d'un passage par une réflexion consciente ou contrastive, qui s'appuie sur une appréhension à la fois quantitative et qualitative du mot en fonction du contexte dans lequel il apparaît. La prise de conscience par l'apprenant de ce réseau complexe est ancrée dans l'attention qu'il porte aux liens entre formes, catégories et sens en contexte.

²⁴⁶ Chini, D., *Ibid.*, 111.

Mise en œuvre de l'axe syntagmatique

Collocations

Rappelons ici l'enjeu psycholinguistique que constituent les collocations : l'activité conceptuelle de l'esprit s'appuie davantage sur du « prêt-à-parler en mémoire » c'est-à-dire le recours à des unités lexicales préconstruites, que sur le traitement par assemblage de termes isolés. Nous avons vu au point 6.9 qu'en l'absence de représentation particulière des collocations dans leur interlangue, les sujets de recherche sélectionnés ont eu tendance, lorsque le point fut évoqué en entretien, à les assimiler hâtivement à d'autres représentations, les expressions. Or si, en phase de production, l'apprenant peut contourner l'emploi d'expressions fixes ou semi-fixes en L2, il ne peut pas échapper à la nécessité d'associer des mots et d'avoir recours à des unités lexicalisées pour exprimer des idées même assez simples. L'interlangue du sujet est, dans ces conditions, régie par des « interreprésentations », représentations métalinguistiques non-conformes à la L2, qui s'apparentent à des représentations intermédiaires à mi-chemin entre des représentations individuelles (idiosyncrasies éventuellement issues de la L1) et des représentations conformes à la L2. Parfois le positionnement de ces représentations intermédiaires est encore moins clair et erre sur des chemins de traverse bizarres. Dans quelle mesure ces interreprésentations d'ordre métalinguistique, qui sont inévitables, entravent-elles, à long terme, l'apprentissage du lexique en L2 ou bien, au contraire, ne représentent-elles qu'une phase transitoire ? Dans tous les cas de figure, ce résultat indique qu'il n'y a pas, dans la pratique de classe d'un bon nombre d'enseignants, d'approches spécifiques qui permettent de développer, chez l'apprenant, une compétence lexicale combinatoire. Lewis propose une démarche alternative pour remédier à cette situation :

(...) we consciously try to think of Collocations, and to present these in Expressions. Rather than trying to break things into ever smaller pieces, there is a conscious effort to see things in larger, more holistic ways.²⁴⁷

Selon Lewis, la mémorisation d'unités lexicalisées chez l'apprenant est conditionnée par la démarche de l'enseignant, dont le but ultime devrait être une intégration des expressions et collocations en réseaux. Dans le cas des expressions notamment, le tissage de ces réseaux pourrait aider l'apprenant à les exploiter non plus comme des entités isolées, figées, le plus souvent plaquées sur une situation mais à en exploiter graduellement la semi-rigidité en fonction du contexte extralinguistique évoqué. Nous avons vu à cet égard la créativité dont fait preuve Donald dans l'élaboration de « *driving me lazy* » à partir de *drive somebody crazy*. Si l'hypothèse qu'émet Donald pour exploiter la semi-rigidité de cet ensemble est judicieuse, son résultat est toutefois remis en question en phase de communication. Dans

²⁴⁷ Lewis, L. (1997). *Ibid.*, 204.

l'état actuel des choses, l'apprenant n'est pas, d'une part, assez sensibilisé aux collocations dans son apprentissage de la L2 et, d'autre part, son savoir-faire en L1, qui repose sur l'utilisation spontanée d'unités de langue préconstruites, ne l'incite pas à avoir recours à cette compétence combinatoire en L2. Cet état de fait semble lui-même sous-tendu par le caractère quasi intangible et malléable de ce qui constitue les collocations : en surface, rien dans l'aspect formel ne distingue ces unités lexicalisées du groupe de mots libres. Elles sont faites en apparence de mots libres dont la combinaison sémantique dépend, cependant, d'associations spécifiques. En effet, différents degrés de dépendance peuvent être observés entre ces unités préconstruites. Et les facteurs psycholinguistiques qui déterminent l'amplitude collocationnelle d'un item donné restent fluctuants. Ils sont difficiles à cerner face à l'arbitraire de certaines associations : pourquoi s'est imposé l'emploi de *huge*, *heavy*, *severe*... *losses* plutôt que celui de *big losses* ? De façon plus raisonnée, certaines collocations procèdent clairement d'analogies marquées par des degrés variables de conditionnement culturel. Par exemple, l'amplitude collocationnelle de *mind* est conditionnée par le rapport analogique : *your mind is like a container or area*, recensé par le *Macmillan English Dictionary*, page 904, qui filtre les termes susceptibles de s'associer avec *mind* du type : *enter your mind*, *open your mind*, *close your mind*, etc. dont le sémantisme fédérateur repose sur le procédé de la métaphore précédemment évoqué. Dans tous les cas de figure, l'amplitude collocationnelle d'un item est en grande partie déterminée par la fréquence et la répétition des situations que nous vivons en L1 (ici le français) et en L2 (ici tous les types d'anglais).

Mise en œuvre pédagogique

Quelles démarches l'enseignant peut-il mettre en œuvre pour que l'apprenant soit à même de mémoriser les différentes combinatoires possibles ? Nous aimerions évoquer quelques types d'exercices auxquels l'enseignant peut avoir recours pour installer des micro-compétences combinatoires intermédiaires et automatiser ces combinatoires. Ces exercices offrent des mises en contexte variables. Nous commencerons par évoquer ceux qui s'appuient sur une contextualisation minimale puis nous présenterons ceux qui incluent une mise en contexte plus large. Il peut s'agir, en premier lieu, d'un exercice de reconnaissance où l'apprenant a pour tâche de distinguer des collocations recevables de collocations fautives disposées côte à côte. Cet exercice en réception peut être le point de départ d'une démarche contrastive entre L2 et L1 par laquelle le sujet appréhende l'étendue collocationnelle d'un item en L2 en fonction de sa disposition à transférer des unités lexicalisées en L1. Ainsi, par exemple, aux côtés de *go through an experience* ou *have an experience* l'apprenant doit décider de la recevabilité de **make an experience*. On lui soumet donc des collocations fautives par rapport à la norme, ici, un calque afin qu'il puisse anticiper

des erreurs d'interférence. Il conviendrait de réserver un traitement à part aux collocations qui peuvent faire l'objet d'un transfert positif de la L2 vers la L1, pour que l'objectif initial de l'exercice, les interférences négatives entre L1 et L2, soit tenu. Ce repérage en amont, qui met en avant les divergences entre L1 et L2, peut accroître, sans nécessairement les garantir, les chances d'une production conforme.

Dans une autre approche, qui ne fait pas d'emblée appel à une démarche contrastive, nous pouvons aussi envisager un exercice d'appariement par lequel le travail de mémorisation chez l'apprenant s'appuie sur l'observation d'un sémantisme convergent entre les deux termes qui composent la collocation. Par exemple, des verbes dotés d'un sémantisme fédérateur tel que la vue peuvent être proposés : *glance at, glare at, glimpse* et accompagnés d'une série d'adverbes du type *anxiously, accusingly, hastily, defiantly, briefly*, etc. La tâche de l'apprenant est d'associer verbe et adverbe en fonction de sa compréhension du verbe. Cet exercice, qui propose une étape supplémentaire après un travail sur les définitions des verbes, comme le suggère le manuel *Bridges* par exemple, vise à appréhender l'interpénétration sémantique entre *glare at somebody* et *accusingly* et à faire émerger progressivement la notion d'unité lexicalisée ou de cooccurrence privilégiée de termes.

Dans un autre type d'approche encore, qui s'appuie ici sur un acquis culturel commun, fréquemment dénommé *shared knowledge*, les apprenants parcourent l'amplitude collocationnelle d'un item donné pour désigner une chronologie d'événements clairement identifiée par chaque sujet. Cet acquis culturel commun ne fait pas nécessairement appel à l'expérience vécue de l'apprenant, ni même à celle de l'enseignant ou du locuteur natif, mais il tire parti d'une cohésion, d'une correspondance entre sujets dans leur découpage conceptuel de la réalité extralinguistique. Dans le cas d'élèves de BTS par exemple, ces derniers peuvent décrire, dans ses grandes lignes, l'élaboration d'un produit industriel en recherchant les verbes qui désignent les différentes étapes de cette élaboration : *design, develop, invent, make, manufacture, package, market, advertise, promote, distribute, discontinue, withdraw, upgrade... a product*. Les apprenants peuvent aussi ordonner des procès en fonction du support nominal choisi comme le suggère Lewis (1997 : 72) : pour *the market* procès proposés : *take over – target – be forced out of – re-enter – break into*. Ce type d'exercice peut donner lieu à diverses adaptations selon la thématique et la chronologie abordées. Ainsi, la présentation d'items lexicaux peut être plus parcellaire, seuls sont proposés les procès, *fill – boil – warm – pour – stir*, que l'apprenant doit ordonner et compléter par un objet (ici liquide), en fonction de la thématique évoquée, qu'il a le loisir d'aménager. Cette variation peut amener l'apprenant à personnaliser cet acquis culturel

commun en fonction d'un vécu susceptible d'accroître la mémorisation des items concernés en L2, comme nous l'avons précédemment souligné.

En sus de ces exercices assez rudimentaires, qui visent à dégager des principes de structuration du lexique au moyen d'une contextualisation minimale, il convient d'ajouter un travail qui s'appuie sur une contextualisation plus large faite d'un énoncé complet ou de plusieurs énoncés. En phase de discrimination métalinguistique, l'apprenant peut indiquer, dans un texte écrit, les éléments linguistiques manquants en fonction de l'acception retenue en discours d'un item donné. Le texte exige l'occurrence d'un même item avec des acceptions distinctes. Cet exercice vise à parcourir l'amplitude collocationnelle et les liens colligationnels de l'item donné. Nous proposons *world* en exemple. L'apprenant doit compléter, au moyen des collocations proposées : *a safer world (=society in general)* - *bring a child into this cruel world (=the state of being alive)* - *come into the world (=be born)* - *leave/depart this world (=die)*, le texte suivant : *I wouldn't like to (à compléter) as I think that we should guarantee our children (à compléter). Still, thousands of babies (à compléter) every day. Now, there's something I want to do for children before I (à compléter).*

Ce type d'exercice passe par une discrimination et une attention aiguës qui visent à la compréhension des différentes acceptions d'un item donné en fonction du sens général de la phrase et du texte. En phase de correction peut être notamment conduite une activité de réflexion sur les liens sémantiques et syntaxiques entre items fournis et items à intégrer ; cette réflexion, qui devrait permettre à l'apprenant de fixer les acquis, peut être transférable à d'autres items.

Ainsi, en phase de discrimination métalinguistique, à partir d'un texte écrit, l'apprenant doit effectuer le relevé des collocations qui apparaissent dans le discours. Ce relevé fait appel à un travail de compréhension qui passe par la référence explicite au concept de collocations en L2. Nous pouvons, alors, espérer que l'apprenant passe d'un savoir conscient amené par le relevé à un savoir-faire en compréhension, étape préliminaire à un savoir-faire en production. Cette activité de reconnaissance en contexte peut être amorcée par la découverte et l'analyse, en amont, de collocations à partir de corpus informatisés tels que le *BYU-NBC British National Corpus* ou *COCA, The Corpus of Contemporary American English*, sous la supervision de Mark Davies à Brigham Young University. Il s'agit de guider l'apprenant dans l'observation de concordances et d'en faire un objet d'étude et de discussion à part entière. Ce type d'activité à partir de corpus faciles à trouver permet à l'apprenant de constater le grand nombre d'occurrences et de contextes dans lesquels figure une même unité lexicale. Le regroupement de ces occurrences devrait susciter la curiosité de l'apprenant, car ce dernier est encouragé à examiner pour un même item ses variations

de sens et les différents types de complémentation qui les accompagnent. Autrement dit, l'utilisation d'un corpus permet de procéder à un travail sur la variation. Elle devrait aussi amener le sujet à voir l'anglais non plus comme l'addition d'items lexicaux isolés mais comme un système qui suppose une cohérence interne et une forme de régularité, sans que cette cohérence et cette régularité excluent une variabilité ou fluctuation, facteurs de changement et d'évolution.

Compte tenu de l'effort d'observation requis, il convient à nouveau de sélectionner un nombre modéré de concordances (7 à 10) pour les apprenants. Les corpus informatisés présentent, par ailleurs, l'atout majeur de donner les sources des concordances et le contexte originel dans lequel les collocations apparaissent. L'accès au contexte originel, que l'enseignant peut exiger d'élèves au lycée, permet à ces derniers de se représenter et d'envisager différents éléments de la réalité extralinguistique auxquels renvoie un item en fonction de son amplitude collocationnelle. Il est à noter que l'évocation du contexte originel est majoritairement circonscrite à 3 ou 4 lignes ; cette concision devrait servir de tremplin à un réemploi de l'unité lexicalisée.

Dans une dimension intra-personnelle et autonome de l'apprentissage, après y avoir été entraîné ou spontanément, l'apprenant ne pourra réemployer efficacement cette collocation qu'après l'avoir investie d'une attention et intention particulières par lesquelles il envisage les occasions possibles de réemploi par rapport à son propre parcours et expérience vécue qui impliquent images intérieures et ressenti ou affect. Autrement dit, l'apprenant accompagne ses observations et jeux avec la L2 d'une activité métalinguistique, dont la dynamique repose sur trois fonctions de l'activité mentale : concept, image et ressenti/affect. Nous avons vu, en page 5 du questionnaire du 23/10/08 avec Nicolas, où il évoque son appropriation de *put a wrong construction on*, que cette activité métalinguistique peut procurer un certain plaisir par la capacité dont dispose l'apprenant à faire sienne l'expression concernée. Cette opération intérieure de réinvestissement par rapport à un parcours personnel devrait aider l'apprenant à mobiliser le lexique souhaité et à élaborer des énoncés en contexte. Il peut ainsi passer de la mémorisation et imitation d'expressions figées à une phase de création par leur insertion dans d'autres contextes.

Dans le cas de lycéens, la découverte de collocations en compréhension à partir de corpus informatisés peut aussi être étayée par une recherche des concordances dans un dictionnaire monolingue qui viserait à comparer les exemples donnés dans les corpus et ceux donnés dans les dictionnaires. Cette remarque indique que l'apparition de corpus informatisés qui a, d'ailleurs, rendu tangible « *the idiom principle* » formalisé par Sinclair, ouvre de nouvelles perspectives dans l'étude des collocations, car ils représentent un outil

évolutif et multi-dimensionnel qui associe données statistiques et qualitatives (registre, contexte source).

Expressions

Rappelons que les expressions sont caractérisées par une association particulière d'items, dont l'ordre et la concomitance répétée amènent dans la langue une fixité supérieure aux collocations, qui peut exclure la présence de flexions. Lewis ajoute à cette définition une dimension pragmatique et sociale, qui explique le traitement de certains ensembles d'items au paragraphe suivant comme des expressions. Dans ses représentations, l'apprenant assimile la « vraie langue » aux expressions qui la caractérisent. En d'autres termes, les expressions constituent, à ses yeux, l'indice d'authenticité de la langue usitée et cette authenticité de la langue lui est contemporaine. Il y va aussi du sentiment d'appartenance possible de l'apprenant à la communauté linguistique de la L2 et de son image vis-à-vis d'elle. En dépit de l'enjeu qu'elles représentent et de la motivation très forte dont fait preuve l'apprenant dans l'acquisition des expressions, il reconnaît au même moment ses déficiences de savoir et de savoir-faire lexicaux en la matière. Quelles pistes d'enseignement pouvons-nous proposer pour surmonter cet état de fait ?

Mise en œuvre pédagogique

La première étape incontournable nous semble le repérage d'expressions en phase de réception qui amène l'apprenant à délimiter les éléments constitutifs d'une expression par un moyen typographique (soulignage, surlignage, etc.). Une fois ce repérage effectué, un certain nombre d'exercices ou activités, selon l'ampleur de la tâche, peut donner lieu à un travail sur le sens par exemple, par classement des expressions en fonction de leur contenu sémantique. Lewis propose dans *Sorting Expressions* de classer, en fonction de deux axes : *things which show no special emotion/things which show you are annoyed or upset*, des expressions du type *I'm sure I told you last week* ou *that was a bit unnecessary, wasn't it?*²⁴⁸ ...²⁴⁹ Ce classement fonctionnel et sémantique peu novateur doit donner lieu à un approfondissement. A ce classement peut s'ajouter un travail plus précis sur le sens au moyen d'exercices d'appariement qui visent à trouver la reformulation d'une expression donnée : par exemple *look on the bright side / to think about the good parts of a situation that is mostly bad*. Cette paraphrase, qui est un mode normal d'activité langagière, correspond incidemment à une glose ou un développement explicatif de l'expression initiale sans

²⁴⁸ Lewis, L. (1997). *Ibid.*, 98.

²⁴⁹ Lewis ajoute à notre définition donnée au paragraphe précédent une dimension pragmatique et sociale, qui explique, par exemple, le traitement de *I'm sure I told you last week* comme des expressions.

s'apparenter à une recherche de synonymes de certaines composantes de l'expression. En phase de production par l'apprenant, l'enseignant, ou un camarade de classe plus avancé, peut aussi fournir des reformulations du propos tenu en cours au moyen d'expressions. Cela exige une écoute attentive, mais si ces occasions de reformulation sont centrées sur l'apprenant et se greffent sur son intention de signifier et/ou sur la nécessité de communiquer avec autrui, elles représentent un enjeu dans la capacité à construire du sens en L2 qui devrait favoriser la mémorisation de l'expression.

En dernier lieu, ce travail sur le sens doit être accompagné d'un séquençage phonologique approprié qui va au-delà de la réalisation de phonèmes difficiles au sein d'items lexicaux isolés. Par exemple, *I'm sorry I'm late* doit être appréhendé comme une unité ou séquence phonologique. Au lien graphie-phonie habituellement évoqué dans la mémorisation du lexique en L2 s'ajoute, dans les deux sens, le lien graphie-phonologie. Ce sont des données que les dictionnaires électroniques n'ont pas encore intégrées dans leurs entrées. A ce jour, les éditeurs proposent l'enregistrement de la forme sonore du mot isolé, hors contexte. Bien que cet enregistrement soit une aide et une amélioration dans l'appréhension de l'item, il peut être davantage affiné. Ainsi, pouvons-nous envisager des dictionnaires électroniques qui, bientôt, proposeront l'enregistrement d'expressions complètes dont le format se rapproche des processus de mémorisation à l'œuvre dans la tête de n'importe quel locuteur en L1. Ce type d'enregistrement permettrait de rectifier certaines approches pédagogiques qui n'entraînent pas l'apprenant à séquencer un discours en fonction des expressions ou collocations qui le composent.

Le séquençage phonologique d'une expression peut aussi s'appuyer spécifiquement sur l'effet de régularité sonore qui émane des éléments constitutifs d'une expression et qui maintient une liaison dans la chaîne parlée ou écrite par laquelle le processus de mémorisation et de récupération est facilité. Dans cette démarche, l'apprenant est amené à détecter les assonances, consonances et allitérations qui caractérisent une expression dont la prosodie crée un rythme intérieur qui sous-tend la mémoire. Lewis en page 128 cite une série d'expressions tirées du NTC's *Everyday American English Expressions* dont la prosodie se modifie au fur et à mesure :

I hear what you're saying.

I see what you're saying.

I see what you mean.

I know what you mean.

I follow you.

I'm with you.

I'm there with you...

L'apprenant en lycée peut, ensuite, avoir pour tâche d'inférer et de formuler en L2 la signification et la fonction communes à ces expressions (*Stating what you understand*). Cette démarche associe de façon équilibrée prosodie et sens indépendamment d'une notion de système rigide, régi par des règles. Caroline Graham, ex-musicienne de jazz américaine, relativement connue des enseignants, a su tirer parti de cette prosodie de la L2. Le rap et/ou le slam peuvent aussi s'avérer utiles dans le domaine. Il reste cependant aux professeurs à intégrer cette sensibilisation à la prosodie de la L2 dans une démarche pédagogique au service de la réalisation d'un projet. Si les *jazz chants* restent un support délicat à intégrer dans une séquence, les gros titres de presse, notamment dans la presse tabloïde restent une source inépuisable d'expressions caractérisées par une prosodie puissante pour capter l'attention des lecteurs. Nous citerons ici quelques exemples tirés de *The Sun* publiés sur le site Internet du quotidien le 4 mai 2010 : *Sugar Made Teens Weep, Win West End Weekend break, Win your team's trampoline, Mystic Meg's Daily Stars*, etc. Nous remarquons ici le recours quasi systématique à l'assonance et aux allitérations au sein d'items monosyllabiques qui aboutit à une prosodie simple et percutante, facile à mémoriser. Le travail de mémorisation est ainsi facilité par l'adéquation entre la résonance prosodique de mots-clés et le sens véhiculé. Outre une sensibilisation à la prosodie, les gros titres peuvent aussi donner lieu à un travail de reformulation et d'enchaînement de signifiants qui allie une explicitation et un travail plus spécifique sur les colligations. La poésie constitue également une source précieuse de sensibilisation à la prosodie du lexique (allitération, consonances, assonances, enchaînements rythmiques...) en L2 mais, à la différence des gros titres, elle est souvent caractérisée par un type de registres qui rend le réemploi des items plus délicat.

Remarques finales

Nous venons de proposer une réflexion didactique et des pistes pédagogiques, en lien avec nos analyses qualitatives, issues de six sujets seulement, et non un recueil d'exercices élaborés. Ces pistes prolongent et affinent des démarches existantes mais remettent aussi en cause quelques idées, communément admises, selon lesquelles l'enrichissement du lexique en L2 peut s'effectuer, comme en L1, par la lecture, qui induirait des opérations cognitives implicites et entraînerait une acquisition naturelle du lexique en L2. Cette remarque concerne aussi les activités communicatives préconisées par l'approche actionnelle, dont l'efficacité ne peut passer en milieu institutionnel que par une attention effective aux formes déployées en L2. Il est donc nécessaire d'accompagner le déroulement d'activités communicatives en L2 par un retour sur la spécificité phonologique, orthographique, colligative, collocationnelle et sémantique, etc. des items lexicaux employés. Cette activité métalinguistique est d'autant plus utile pour développer une

compétence linguistique qu'elle peut dissiper une impression trompeuse de familiarité à l'égard d'une grande partie du lexique en anglais due à la présence de mots empruntés à la L2 en L1 et de mots transparents entre L1 et L2.

Nous avons à cet égard vu que même les items lexicaux qui correspondent à des référents extralinguistiques de nature concrète doivent faire l'objet d'une élaboration conceptuelle spécifique qui procède d'une démarche contrastive lucide par laquelle les découpages conceptuels de la réalité et les dénominations qui les accompagnent sont mis en concurrence avec la L2. La justesse des représentations conceptuelles simultanément modulées par des relations syntaxiques étroites (colligations) et des combinaisons spécifiques de termes (collocations) constitue une condition *sine qua non* dans le passage d'un savoir à un savoir-faire lexical dont les retombées immédiates sont une contextualisation à bon escient en production et en compréhension, chose que tous les sujets de recherche sélectionnés ont reconnue être une difficulté majeure dans leur apprentissage de la L2. Cet apprentissage est, par ailleurs, dynamisé lorsque l'enseignement dispensé parvient à prendre en compte l'expérience sensorielle et psychique du sujet, notamment les principaux facteurs mentaux tels que l'intention, l'attention, la discrimination, le contact et l'affect, par rapport à la réalité extralinguistique évoquée. L'un des paris majeurs est alors de susciter une valuation positive du cours susceptible de soutenir l'apprenant au-delà des difficultés qu'il rencontre dans le cadre d'un apprentissage à long terme. Nous gardons aussi présent à l'esprit qu'il n'est possible d'enseigner quantitativement et qualitativement qu'une petite partie du lexique dont peut avoir besoin un apprenant dans sa poursuite d'étude et son parcours professionnel. Les questionnaires et entretiens conduits ont largement montré que l'enseignement dispensé en cours est souvent complété par un apprentissage en autonomie que l'élève entame spontanément à partir de supports divers qui le concernent intimement (chansons, DVDs, contacts personnels avec des locuteurs natifs, radio, Internet, etc.). Quand ces contenus appris en autonomie finissent-ils, dans les systèmes intermédiaires, par se composer avec les contenus appris en cours ? Pour certains apprenants, le savoir et le savoir-faire en L2 sont susceptibles de rester circonscrits à leur apprentissage au collège et au lycée et se fossiliser au sortir de l'école.

En dépit des limites de l'action pédagogique sur les processus d'appropriation d'une L2, les pistes esquissées, qui ne sauraient être « goudronnées », indiquent le recours inévitable à un apprentissage méthodique du lexique en L2 au sein de l'institution. Compte tenu des contraintes matérielles qui caractérisent l'enseignement-apprentissage en institution (notamment le temps d'exposition très court à la L2) une méthodologie et un apprentissage explicite du lexique en L2 s'imposent pour optimiser le temps imparti. Dans ce contexte, le

« laisser-faire » et l'autorégulation, chez le sujet, de ses processus épilinguistiques, prônés par certains didacticiens, relèvent d'un utopisme forcené en matière d'apprentissage. Entre un laisser-faire cognitif et un interventionnisme pédagogique volontariste plaqué sur l'apprenant, la recherche-action et le processus de co-construction qui lui est associé, par le biais des autoconfrontations, éclairent les bénéfices d'une démarche qui prend en compte les dispositions et singularités intérieures du sujet, en cerne les causes, pour ensuite guider celui-ci dans l'appréhension de ses propres représentations et processus.

Bibliographie

- Aitchison, J. (1987). *Words in the Mind*, Oxford, Basil Blackwell Ltd.
- Babin, J.-P. (2000). *Lexique mental et morphologie lexicale*, Berne, Peter Lang.
- Bassano, D. (2005). « Le développement lexical précoce : état des questions et recherches récentes sur le français » in F. Grossmann, M.-A. Paveau et G. Petit (éds) (pp. 15-35).
- Boers, F., Demecheleer, M. and Eyckmans, J. (2005). "Etymological elaboration as a strategy for learning idioms" in P. Bogaards and B. Laufer (éds) (pp. 53-78).
- Bogaards, P. (2001). "Lexical units and the learning of foreign language vocabulary" in *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press (Vol. 23, pp. 321-343).
- Bogaards, P. and Laufer, B. (éds) (2004). *Vocabulary in a Second Language*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.
- Bonin, P. (2007). *Psychologie du langage : approche cognitive de la production verbale de mots*, Bruxelles, de boeck.
- Brinton, L. J. and Traugott, E. C. (2005). *Lexicalization and Language Change*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Carter, C. and Nunan, D. (éds) (2001). *Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Carter, C. (2001). "Vocabulary" in C. Carter and D. Nunan (éds) (pp. 42-47).
- Chemlal, S. (2002). « Concepts et lexique en développement : une influence réciproque ? » in *Catégorisation et langage*, Cachan, Hermès Science Publications (pp. 165-181).
- Chini, D. (2005). « Entre savoirs déclaratifs et stratégies procédurales : le lexique dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais » in F. Grossmann, M.-A. Paveau et G. Petit (éds) (pp. 107-117).
- Chomsky, N. (1988). *Language and Problems of Knowledge*, The Managua Lectures, Cambridge, The MIT Press.
- Cohen, D. A. and Aphek, E. (1980). "Retention of second-language vocabulary over time: investigating the role of mnemonic associations" in *System*, Pergamon Press Ltd (Vol. 8, pp. 221-235).
- Cohen, D. A. and Hosenfeld, C. (1981). "Some uses of mentalistic data in second language research" in *Language Learning*, the University of Michigan Press (Vol. 31(2), pp. 285-313).
- Cohen, D. A. (1986). "Forgetting foreign-language vocabulary" in *Language attrition in progress*, B. Weltens, K. de Bot and T. van Els (éds), Dordrecht, Foris (pp. 143-158).
- Cohen, D. A. (1995). "The role of language of thought in foreign language learning" in *Working Papers in Educational Linguistics*, the University of Pennsylvania, (Vol. 11 (2) pp. 1-23).

Coirier, P., Gaonac'h, D. et Passerault, J.-M. (1996). *Psycholinguistique textuelle : une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Paris, A. Colin.

Corder, S. P. (1967). "The significance of learners' errors" in *Error Analysis, Perspectives on Second Language Acquisition*, J.C. Richards (éd.), Londres, Longman, 1974 (pp. 19-27).

Cossette, A. (1994). *La richesse lexicale et sa mesure*, Paris, H. Champion.

Costa, A., Alario, F.-X. and Sebastián-Gallés, N. (2007). "Cross-linguistic research on language production" in *The Oxford Handbook of Psycholinguistics*, Oxford University Press (pp. 195-215).

Culioli, A. (1991). *Pour une linguistique de l'énonciation*. Tome 1, Opérations et représentations, Paris, Ophrys.

Demaizière, F. et Narcy-Combes, J.-P. (2007). « Du positionnement épistémologique aux données de terrain », *Les Cahiers de l'Acledle*, numéro 4, disponible sur : <http://acedle.u-strasbg.fr> (pp. 1-20).

De Pietro, J.-F., (2002). « Et si, à l'école, on apprenait aussi ? », Considérations didactiques sur les apports et les finalités des apprentissages langagiers guidés in *Aile 16*, Saint Denis, Université de Paris 8 (pp. 47-71).

Dewaele, J.-M. (2004). "Individual differences in the use of colloquial vocabulary: The effects of sociobiographical and psychological factors" in P. Bogaards and B. Laufer (éds) *Vocabulary in a Second Language*.

Doughty, J. C. and Long H. M. (éds) (2003). *The Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford, Blackwell Publishing Ltd.

Elalouf, M.-L. et Trévisse, A. (2009). « Le groupe nominal et la construction de la référence. Descriptions pour l'enseignement du français et d'autres langues. », in M.-L. Elalouf (éd.), *Diptyque 16*, Presses Universitaires de Namur (pp. 16-28).

Elalouf, M.-L. et Trévisse, A. (2011). « Le traitement des connecteurs dans les instructions officielles et les manuels (français L1 / anglais L2), in A. Trévisse. et D. Flament Boistrancourt (éds) *Les connecteurs : description, traduction, apprentissage*, RFLA, XVI – 2 (pp. 121-140).

Ellis, N. and Beaton, A. (1993). "Factors affecting the learning of foreign language vocabulary: imagery keyword mediators and phonological short-term memory" in *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A*, Londres, Psychology Press (pp. 533-558).

Ellis, N. (1994). "Consciousness in second language learning: psychological perspectives on the role on conscious processes in vocabulary acquisition" in *AILA Review*, Université d'Erfurt (Vol. 11, pp. 37-56)

Ellis, N. (1996). "Sequencing in SLA: phonological memory, chunking, and points of order" in *Studies in Second Language Acquisition*, 18, Cambridge University Press (pp. 91-126).

Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

Fayol, M. (1997). *Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Paris, Presses Universitaires de France.

Foster-Cohen, S. H. (1999). *An Introduction to Child Language Development*, New York, Addison Wesley Longman Limited.

Foster-Cohen, S.H. (2000). "Vocabulary acquisition for a lifetime: how do children do it?" in *The Tesol France Journal*, Paris (Vol. 7, pp. 5-13).

Gadet, F. (2003). « Derrière les problèmes méthodologiques du recueil des données », disponible sur : http://www.revue-texto.net/Inedits/Gadet_Principes.html

Gass, S. and Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition, An Introductory Course*, Londres, Lawrence Erlbaum Associates.

Genesee, F. (2001). *The ACIE Newsletter*, Université du Minnesota, vol. 5, No. 1.

Giacobbe, J. (1992). « Activité cognitive » et « la construction des formes lexicales » in *Acquisition d'une langue étrangère, Cognition et interaction*, Paris, CNRS Editions. (pp. 13-97).

Goldrick, M. (2007). "Connectionist principles in theories of speech production" in *The Oxford Handbook of Psycholinguistics*, Oxford University Press (pp. 515-530).

Goldstone, R. L., Ying Feng and Rogosky, B. J. (2005). "Connecting concepts to each other and the world" in *Grounding cognition: the role of perception and action in memory, language, and thinking*, Cambridge, Cambridge University Press (pp. 282-314).

Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*, Paris, Presses Universitaires de France.

Goutéraux, P. (2009). « Paramètres cognitifs et psycholinguistiques des tâches en enseignement-apprentissage d'une langue étrangère » in *Les Cahiers de l'Acedle, vol. 6, numéro 1, Recherches en didactique des langues – L'Alsace au cœur du plurilinguisme*, Université de Nancy 2 (pp. 93-118).

Grossmann, F., Paveau, M.-A. et Petit, G. (éds) (2005). *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*, Grenoble, Ellug.

Handberg, L. (unpublished). Thèse *Unité dans la Dualité*, présentée à Munich 2002.

James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use*, Harlow, Pearson Education Limited.

Jessner, U. (1999). "Metalinguistic awareness in multilinguals: Cognitive aspects of third language learning" in *Language Awareness*, vol. 8 no. 3&4 (pp. 201-209).

Jiang, N. (2000). "Lexical representation and development in a second Language" in *Applied Linguistics 21/1*, Oxford, Oxford University Press (pp. 47-77).

Jiang, N. (2004). "Semantic transfer and development in adult L2 vocabulary acquisition" in P. Bogaards and B. Laufer (éds) (pp. 101-127).

Johns, A. M. (1990). "L1 composition theories: implications for developing theories of L2 composition" in B. Kroll (éd.) (pp. 24-36).

Kasper, G. and Kellerman, E. (éds) (1997). *Communication Strategies*, Harlow, Pearson Education Limited.

- Kellerman, E. and Bialystok, E. (1997). "On psychological plausibility in the study of communication strategies" in N. Kasper and E. Kellerman (éds) (pp. 31-48).
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York, Longman Inc.
- Kroll, B. (éd.) (1990). *Second Language Writing, Research insights for the classroom*, New York, Cambridge Applied Linguistics.
- Laufer, B. (1991). "The development of lexis in the production of advanced L2 learners" in *The Modern Language Journal* (Vol. 75, pp. 440-448)
- Laufer, B. and Nation, P. (1995). "Vocabulary size and use: lexical richness in L2 written Production" in *Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press. (Vol. 16, n°3, pp. 307-322).
- Lehmann, A. et Martin-Berthet, F. (2007). *Introduction à la lexicologie. Sémantique et Morphologie*, Paris, Armand Colin.
- Lenko-Szymanska, A. (2000). "Lexical problem areas in the advanced learner corpus of written data" in B. Lewandowska-Tomaszczyk, *PALC'2001. Practical Applications in Language Corpora*, Francfort/Main, Peter Lang.
- Lewis, L. (1997). *Implementing the Lexical Approach*, Hove, LTP Teacher Training.
- Lightbown, M. P. and Spada, N. (2006). *How Languages are Learned*, Oxford University Press.
- Martinot, C. (2003). « Pour une linguistique de l'acquisition. La reformulation : du concept descriptif au concept explicatif » in *Langage & société*, 2003/2 - n° 104. Aussi disponible sur : <http://www.cairn.info/article.php>.
- Meara, P. and Ingle S. (1986). "The formal representation of words in an L2 speaker's lexicon" in *Second Language Research*, Sage Publications (Vol. 2, pp. 160-171).
- Meara, P. and Schmitt, N. (1997). "Researching vocabulary through a word knowledge framework: word associations and verbal suffixes" in *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press (Vol. 19, pp. 17-36).
- Meara, P. (1997). "Towards a new approach to modelling vocabulary acquisition" in N. Schmitt and M. McCarthy (éds) (pp. 109-121).
- Melka, F. (1997). "Receptive vs. productive aspects of vocabulary" in N. Schmitt and M. McCarthy (éds) (pp. 84-102).
- Meyer, A. S. and Belke (2007). "Word form retrieval in language production" in *The Oxford Handbook of Psycholinguistics*, Oxford University Press (pp. 471-487).
- Moon, R. (1997). "Vocabulary connections: multi-word items in English" in N. Schmitt and M. McCarthy (éds) (pp. 43-63).

- Mortureux, M.-F. (2001). *La lexicologie entre langue et discours*, Campus Analyse/Méthodes/Outils, Paris, Armand Colin, VUEF.
- Muller, F. (2002). « L'enseignement du vocabulaire dans les manuels » in BIMS (*Bulletin d'Information sur les Manuels Scolaires*), BIMS n° 61, Vandoeuvre-les-Nancy, INIST-CRNS, (Juin-Décembre , pp. 69-72).
- Muller, F. (2004). « L'acquisition du lexique : une approche multilingue », conférence à Postdam 15.12. 2004.
- Muller, F. (2007). « Heurs et malheurs de l'étymologie » in *Linx n° 55*, Nanterre, Université Paris X, (pp. 195-206).
- Nation, I. S. P. (1982). "Beginning to learn foreign vocabulary: a review of the research" in *RELC Journal*, Sage Publications, (Vol. 13 n° 1, pp. 14-36).
- Nation, I. S. P. (1990). "What is involved in learning a word?" in *Teaching and Learning Vocabulary*, Rowley, MA, Newbury House (pp. 29-43).
- Nation, I. S. P. and Waring, R. (1997). "Vocabulary size, text coverage and word lists" in N. Schmitt and M. McCarthy (éds) (pp. 6-19).
- Nesselhauf, N. (2005). *Collocations in a Learner Corpus*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.
- Perdue, C. (1990). *Connaissances en langue étrangère : méthodes d'étude de la langue de l'apprenant d'une langue étrangère*. Thèse de doctorat. Saint Denis, Université de Paris 8.
- Pienemann, M. (2003). "Language processing capacity" in *The Handbook of Second Language Acquisition* (éds) (pp. 679-714).
- Read, J. (2004). "Plumbing the depths: how should the construct of vocabulary knowledge be defined?" in P. Bogaards and B. Laufer (éds) (pp. 209-227).
- Reid, J. (2001). "Writing" in C. Carter and D. Nunan. (éds) (pp. 28-33).
- Rey, A. (2008). *De l'artisanat des dictionnaires à une science du mot, Images et modèles*, Paris, Armand Colin.
- Robinson, P. (1995). "Attention, memory and the "noticing" hypothesis" in *Language Learning*, 45:2. (pp. 283-331).
- Rohen, A. (1995). *Conscience et santé*, Horbourg Wihr, APMA.
- Rowe Krapels, A. (1990). "An overview of second language writing process research" in B. Kroll (éd.) (pp. 37-56).
- Russell, G. (1997). « Preference and order in first and second language referential strategies » in N. Kasper and E. Kellerman (éds) (pp. 65-95).
- Saussure, F. (1913) [1995]. *Cours de Linguistique Générale*, Paris, Payot.
- Schmitt, N. (éd.) (2004). *Formulaic Sequences*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.

- Schmitt, N. and McCarthy, M. (éds) (1997). *Vocabulary, Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Sharwood Smith, M. and Kellerman, E. (1989). "The interpretation of second language output" in *Transfer in Language Production*, New York, Ablex Publishing Corporation (pp. 217-235).
- Sinclair, J. (1987). "Collocation: a progress report" in R. Steele and T. Threadgold (éds) *Language topics: an international collection of papers by colleagues, students and admirers of Professor Michael Halliday to honour him on his retirement*. (Vol. II: 319-31), Amsterdam: John Benjamins.
- Singleton, D. (offprint). *Sociolinguistics, An International Handbook of the Science of Language and Society*, Volume 1, Berlin, Walter de Gruyter (pp. 529-540).
- Singleton, D. (1999). *Exploring the Second Language Lexicon*, Melbourne, Cambridge University Press.
- Singleton, D. (2000a). *Language and the Lexicon, An Introduction*, Londres, Arnold.
- Singleton, D. (2000b). « Connectivité inter-linguistique dans l'acquisition et l'exploitation du lexique de la langue seconde » in *Le français dans le monde, Une didactique des langues pour demain*, CRAPEL, Université de Nancy 2 (numéro spécial pp. 56-69).
- Singleton, D. (2002a). "Cross-linguistic interactions in the multilingual mental lexicon", in *Proceedings of the Second International Conference on Third Language Acquisition* (CD-ROM) Hooghiemstra, M., Leeuwarden, Fryske Akademy.
- Singleton, D. (2002b). "Atomistic and incidental approaches to vocabulary learning", in *Time for words: studies in foreign language vocabulary acquisition*, Arabski, J., Francfort/Main, Peter Lang (pp. 191-199).
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford, Oxford University Press.
- Sökmen, A. J. (1997). "Current trends in teaching second language vocabulary" in N. Schmitt and M. McCarthy (éds) (pp. 237-257).
- Spinelli, E. et Ferrand, L. (2005). *Psychologie du langage : l'écrit et le parlé, du signal à la signification*, Paris, Armand Colin.
- Strömqvist, S., Peters, A. and Ragnarsdóttir, H. (1995). "Particles and prepositions in Scandinavian child language development: effects of prosodic spotlight?" in *ICPhS 95*, Stockholm, Session 67.4 (pp. 38-45).
- Stubbs, M. (1980). *Language and Literacy, The Sociolinguistics of Reading and Writing*, Londres, Routledge Education Books.
- Swan, M. (1997). "The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use" in N. Schmitt and M. McCarthy (éds) (pp. 156-180).
- Tarone, E. and Swierzbin, B. (2009). *Exploring Learner Language*. Oxford, Oxford University Press.

Tréville, M.-C. et Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Paris, Hachette.

Trévisse, A. (1979). « Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par des étudiants francophones » in C. Perdue et R. Porquier (éds), *Linguistique Appliquée* Encrages, Saint Denis, Université de Paris 8 (pp. 44-52).

Trévisse, A. (1993). « Acquisition/apprentissage/enseignement d'une langue 2 : modes d'observation, modes d'intervention » in *Etudes de Linguistique Appliquée*, Paris, Didier Erudition (pp. 38-50).

Trévisse, A. (1993). « Apprentissage d'une langue 2 : activités et stativités métalinguistiques », in *LIDIL*, n° 9, Grenoble : Université Stendhal, Grenoble III (pp. 69-95).

Trévisse, A. (1994). « Représentations métalinguistiques des apprenants, des enseignants et des linguistes : un défi pour la didactique » in *L'acquisition d'une langue seconde*, Vals-Asla (pp. 171-190).

Trévisse, A. (1996). « Réflexion, réflexivité et acquisition des langues » in *Activités et représentations métalinguistiques dans les acquisitions des langues*, AILE n°8, Saint Denis, Université de Paris 8 (pp. 5-39).

Trévisse, A. (2001). « Métadiscours explicatifs ou métalangue de bois ? Quelques exemples tirés d'exposés de candidats à l'agrégation interne d'anglais » in *Métalangue et terminologie linguistique, Actes du colloque international de Grenoble, 14-16 mai* (Tome 17, pp. 739-750).

Trévisse, A. (2009). « Les textes officiels français pour les langues vivantes et l'enseignement/apprentissage de la grammaire. L'exemple de la détermination nominale en anglais », in M.-L. Elalouf (éd.), *Diptyque 16*, Presses Universitaires de Namur (pp. 103-124).

Trévisse, A. Communication au colloque « La gestion contrastive des représentations métalinguistiques chez des apprenants francophones de l'anglais. » (2010).

Truscott, J. and Sharwood Smith, M. (2004). "Acquisition by processing: a modular perspective on language development" in *Bilingualism and Cognition 7* (1), Cambridge University Press (pp. 1-20).

Tulku, T. (unpublished). "The dynamic process of ordinary apperception / cognition" in *A Paper on Tibetan Psychology*, compiled and edited by Lene Handberg (chapitre 5). (1996).

Tulku, T. (unpublished). Transcriptions d'enseignement donné à Paris, en mars 2002, *La relation entre le corps, l'esprit et la réalité*.

Tulku, T. (unpublished). Transcriptions des enseignements U. D. Training Hamburg. Module I-A, Décembre 2004, Les Fondements de la Philosophie – Science de l'esprit et des phénomènes.

Ullman, T. M. (2007). "The biocognition of the mental lexicon" in *The Oxford Handbook of Psycholinguistics*, Oxford University Press (pp. 267-286).

Van Lier, L. (1994). "Language awareness, contingency, and interaction" in *AILA Review 11*, Université d'Erfurt (pp. 69-82).

VanPatten, B. (1994). "Evaluating the role of consciousness in second language acquisition: terms, linguistic features and research methodology" in *AILA Review 11* (pp. 27-36).

Vigliocco, G. and Vinson, P. D. (2007). "Semantic representation" in *The Oxford Handbook of Psycholinguistics*, Oxford University Press (pp. 195-215).

Wagner, J. and Firth, A. (1997). "Communication strategies at work" in N. Kasper and E. Kellerman (éds) (pp. 323-344).

Ouvrages de référence.

Chambers Dictionary of Etymology (1988). New York, Chambers Harrap Publishers Ltd.

Dictionnaire des racines des langues européennes (1948). Grandsaignes d'Hauterive, R., Paris, Librairie Larousse.

Dictionnaire étymologique illustré de la langue allemande (1922). Pinloche, A. Préface.

Petit ROBERT 1 (1979). Paris, Robert.

Les racines latines du vocabulaire français (2007). Cellard, J., Bruxelles, de boeck.duculot.

Les racines grecques du vocabulaire français (2004). Cellard, J., Bruxelles, de boeck.duculot.

Le Robert, dictionnaire historique de la langue française (1992). Paris, Robert.

LTP Dictionary of Selected Collocations (1997). Hill, J. and Lewis, M., Hove, Language Teaching Publications.

Macmillan English Dictionary for Advanced Learners (2002). Oxford, Macmillan Education.

Annexes (dans un volume séparé)

Annexe 1

“The dynamic process of ordinary apperception / Cognition” in *A paper on Tibetan Psychology and Psychotherapy* by Tarab Tulku Rinpoche XI, compiled and edited by Lene Handberg.

Annexe 2

Taxonomie des erreurs lexicales proposée par Lenko-Szymanska.

Annexe 3

5 dessins concernant les rapports analogiques déterminés par Claude-Marc Perrot.

Annexe 4

Extrait du corpus de notre DEA axé sur une catégorisation des erreurs lexicales. Catégorie mise en annexe : la « flexion ».

Annexe 5.A

Extrait de *Your Way*, Terminales L-ES-S. (1995). Unit 1. Part 2, page 11.

Annexe 5.B

Extrait de *Bridges*, Anglais Tles L, ES, S. (2007). Unit 2, page 34.

Annexe 5.C

Extrait de *Broadways*, Anglais Term. Sections L-ES-S. (2003). Unit 1, page 15.

Annexe 5.D

Extrait de *Bridges*, Anglais Tles L, ES, S. (2007). Unit 2, page 43.

Annexe 5.E

Extrait de *Bridges*, Anglais Tles L, ES, S. (2007). Unit 2, page 44.

Annexe 5.F

Extrait du fichier de l'élève, *Bridges*, Anglais Tles L, ES, S. (2007). Unit 6, page 57.

Annexe 5.G

Trois extraits de *Bridges*, Anglais Tles L, ES, S. (2007) concernant le réemploi du lexique pages 58, 82, 98.

Annexe 5.H

Extrait de *Broadways*, Anglais Term. Sections L-ES-S. (2003). Unit 1, page 16.

Annexe 5.I

Extrait du fichier de l'élève, *Broadways*, Anglais Term. Sections L- ES-S. (2003), page 58.
Extrait de *Bridges*, Anglais Tles L, ES, S. (2007). Page 62.

Annexe 6

Extrait de *Bridges* Anglais 2^e (2005). Pages 124-125.

Annexe 7

Etude publiée en mars 2004, intitulée « Evaluation des compétences en anglais des élèves de 15 ans à 16 ans dans sept pays européens » par Bonnet, chargé de mission aux relations européennes et internationales et Levasseur, chef du bureau de l'évaluation des élèves et des étudiants.

Annexe 8
Taxonomie des erreurs lexicales proposée dans le cadre de notre DEA.

Annexe 9
Deux questionnaires écrits préliminaires. 2009.

Annexe 10
Enregistrements des questionnaires et entretiens sur CD audio.

Annexe 11
Retranscriptions des questionnaires oraux.

Annexe 12
Relevé des items soulignés à partir des productions écrites.

Annexe 13.A
Productions écrites recueillies auprès des sujets.

Annexe 13.B
Récapitulatif des sujets de production écrite pour le 2^{ème} recueil de données 2008-2010.

Annexe 14
Retranscriptions des entretiens.

Annexe 15
Résultats obtenus à partir de la taxonomie de l'erreur lexicale élaborée pour notre DEA.

Annexe 16
Extrait de trace écrite dans le cahier de Mélissande, année 2008-2009.

Annexe 17
Bloc-notes de Florian.

Annexe 18
Extrait de *LTP, Dictionary of Selected Collocations*, pages 150-151.

Annexe 19
Articulation des voyelles anglaises.

Annexe 20
Extrait du cahier de voyage de Mélissande, année 2006.

Annexe 21.A
Diagramme du processus dynamique de notre perception et cognition ordinaires en L1.

Annexe 21.B
Diagramme du processus de notre perception ordinaire en L1 et L2.

Index des auteurs

- Aitchison.....19, 64, 65, 67, 161
 Babin.....159
 Bassano17, 30
 Bialystok.....94, 100
 Boers, Demecheleer and Eyckmans .40
 Bogaards.....55, 56, 153
 Bonin.....70, 71, 79
 Brinton et Traugott.....58, 59, 60, 62
 Carter.....52
 Cellard56, 83, 90, 117, 139
 Chemlal21
 Chini.....104, 122, 408
 Chomsky7, 50, 51, 98
 Cohen .75, 76, 97, 120, 121, 127, 128, 170
 Coirier, Gaonac'h et Passerault141
 Corder.....73, 78, 388
 Cossette111
 Costa, Alario et Sebastián-Gallés68, 316
 Coulson39
 Culioli.....23, 24, 25, 113
 De Pietro387, 388
 Demaizière et Nancy-Combes ..137, 145
 Dewaele101, 103
 Elalouf.....74, 75, 100
 Ellis et Beaton124, 220
 Ellis, N.122, 127
 Ellis, R.76, 77, 78
 Fayol142, 144, 162
 Foster-Cohen21, 27, 29, 30, 41, 75, 93
 Freud54
 Gadet143, 145
 Gass.....8, 72
 Genesee.....26, 389
 Giacobbe.....33, 73, 74, 384
 Goldrick69
 Goldstone, Feng et Rogosky23
 Gombert82, 94, 98, 114, 116, 142
 Goutéraux392
 Guillaume43
 Handberg17, 18, 24
 Hill et Lewis.....31
 James48, 60, 66
 Jessner.....94
 Jiang10, 33, 34, 35, 37, 38, 78
 Kellerman....73, 74, 75, 76, 100, 117, 118, 242, 277, 368, 382
 Krashen9, 10, 98
 Lakoff39, 40, 53
 Lehmann et Martin-Berthet.....59
 Lenko-Szymanska47, 60
 Lewis .48, 53, 61, 398, 402, 407, 409, 414, 415
 Lightbown9, 11, 93, 97, 104, 114, 122
 Martinet.....42, 44
 Martinot.....158
 Meara.....63, 85, 86, 349, 350
 Melka.....84, 85
 Moon42, 52, 54, 60, 66
 Mortureux58
 Muller400, 401, 402
 Nation....46, 47, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 63, 74, 85, 99, 101, 109, 110, 111, 121, 128, 129, 153, 159, 161, 180
 Nation et Waring.....129
 Nesselhauf103
 Perdue76, 161
 Pienemann158
 Read.....170
 Reid83
 Rey41, 44, 45
 Richardson *et al*39
 Robinson90
 Rohen.....32
 Rowe Krapels374
 Russell56
 Saussure22, 42, 44, 60, 70
 Schmitt.....52, 63, 111, 222
 Selinker.....8, 72
 Sharwood Smith.....76
 Sinclair .51, 53, 54, 60, 241, 359, 382, 413
 Singleton....26, 27, 28, 29, 37, 43, 48, 49, 50, 51, 52, 60, 92, 124, 244, 391
 Skehan.....8, 86, 87, 88, 125, 127, 329
 Sökmen.....390
 Spada.....9, 11, 93, 97, 104, 114, 122
 Spinelli et Ferrand.....80
 Strömqvist, Peters et Ragnarsdóttir ..29
 Stubbs.....70, 79, 82
 Swan34, 97
 Tarab Tulku 17, 18, 20, 22, 23, 24, 26, 28, 31, 39, 66
 Tarone et Swierzbina.....138
 Tréville et Duquette.....46

Trévisé...74, 75, 95, 96, 99, 100, 110, 115, 116, 118, 309, 395, 396	Van Lier 115
Truscott et Sharwood Smith.....341	VanPatten..... 86, 91, 391
Turner et Fauconnier.....39	Vigliocco et Vinson..... 38, 39
Ullman88, 89	Waxman et Markow 17

