
LA RÉFLEXION SUR UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

- Introduction.
- 1. La structure linguistique.
 - 1.1. La grammatisation.
 - 1.2. La structuration du discours.
 - 1.3. La pragmatization.
- 2. La structure cognitive.
 - 2.1. La formalisation.
 - 2.1.1. L'opération de fenêtrage.
 - 2.1.2. La conscience linguistique.
 - 2.2. La contextualisation.
 - 2.3. La culturalisation.

- Introduction.

La langue n'est pas seulement un moyen de communication ou de transmissions des significations, mais aussi de savoirs nécessaires pour établir des relations entre le développement métalinguistique et celui de savoir-faire linguistique. La réflexion sur le contenu disciplinaire accorde la priorité au traitement actif de l'information en dehors du contexte du cours scolaire (Boisvert, 1999 : 32). En développant la pensée critique et créative des élèves, les enseignants les aideront à améliorer leurs résultats scolaires et à devenir des citoyens plus accomplis (Conklin, 2012 : 8) : un vrai apprentissage se met en place quand les élèves utilisent la réflexion critique et créative, représentant deux habiletés basiques de réflexion d'ordre supérieur, ce qui leur permet d'un profond apprentissage en donnant leur l'opportunité d'une pratique cognitive et de comprendre les motifs de leurs actes.

La réflexion sur une langue peut être éclaircie en parlant de la **structure linguistique** de cette langue ainsi que sa **structure cognitive**.

1. La structure linguistique.

La langue est posée comme système de signes, étant formé d'unités qui se conditionnent mutuellement, se distingue des autres systèmes par l'agencement internes de ces unités (Pirson, 1984 : 14) : il s'agit d'envisager la langue comme système organisé par une structure à déceler et à décrire. À cet égard, la réflexion sur la langue peut être considérée comme moyen qui permet de découvrir les lois des systèmes linguistiques de cette langue. La structure linguistique peut être traitée non exhaustivement par des éléments structuraux : la grammatisation, la structuration du discours, et la pragmatisation.

1.1. La grammatisation.

Les unités lexicales (mots de contenu) se distinguent des unités grammaticales (mots de fonction) (Portine, 2001 : 274) : les unités lexicales se basent sur des significations concrètes (les noms, les adjectifs, les verbes et les adverbes), alors que les unités grammaticales se basent sur des significations moins concrètes (les pronoms, les conjonctions, les prépositions et les démonstratifs). Lorsqu'une unité lexicale prend des caractéristiques d'une unité grammaticale, l'unité lexicale devient grammaticalisée. Il

s'agit d'une grammaticalisation qui est un processus de changement dynamique, et unidirectionnel, par lequel des mots lexicaux ou des constructions syntaxiques changent de statut et acquièrent un statut de forme grammaticale (Marchello-Nizia, 2006 : 16). Quant au terme de « grammatisation », il s'emploie pour désigner deux types de faits différents (Neveu, 2004 : 181) : d'une part, le processus d'enseignement/apprentissage de la grammaire scolaire, ou la formation grammaticale partagée par tous les membres d'une communauté linguistique donnée (on grammatise un individu ou un groupe d'individus) ; d'autre part, le processus par lequel on décrit une langue au moyen d'un outillage métalinguistique qui est subordonné à un dispositif conceptuel préalable (on grammatise une langue).

La grammatisation, cette création de l'outillage linguistique du français (Colombat, 2006 : 96), n'a pas eu les mêmes effets sur l'enseignement de langues comme langue de scolarisation, c'est-à-dire enseignée comme matière, comme vecteur des autres connaissances (histoire-géographie, mathématique...) et comme langue étrangère (Beacco, 2010: 67). Le fait qu'une langue soit grammatisée, signifie, selon Beacco, que l'enseignement de celle-ci comporte des activités à dimension métalinguistique. Le processus de grammatisation permet donc aux apprenants d'acquérir un savoir métalinguistique de la langue apprise (Van Campenhoudt, Lino et Costa, 2011 : 280) : ce processus de grammatisation permet aussi d'une réflexion consciente sur le fonctionnement grammaticale de la langue. Or, l'enseignement de langue a tendance de fait à devenir un apprentissage de communication dans des situations clés, où l'erreur est considérée comme inévitable et finalement accessoire (Galatanu, 2010 : 78). La perspective réflexive de cette recherche prolonge cette approche en mettant l'apprenant en interaction avec des acteurs sociaux, et en visant à l'intégration d'un savoir métalinguistique dans l'enseignement/apprentissage de la langue apprise. En ce sens, l'apprenant est considéré comme un acteur social. Il s'agit de mettre en œuvre une pédagogie de réflexion qui vise à redonner de l'authenticité à la méthode communicative et dont l'objectif premier est de motiver les élèves.

1.2. La structuration du discours.

Le discours est constamment fluctuante de nombreuses variantes y coexistent à chaque instant, non seulement dans les différents groupes sociaux mais aussi chez tout locuteur (Yaguello, 1991, 117). Or, l'apprenant d'une langue étrangère passe par un

développement implicite des habitudes langagières (dites mécanismes d'intégration) (Myers, 2004 : 28) : entre sa première langue et la langue étrangère, l'apprenant passe par une langue intermédiaire appelée « inter-langue » qui représente grosso modo sa propre langue. Selon Myers, ce développement langagier, concernant ce phénomène de l'inter-langue, exige une acquisition des habiletés pragma-linguistiques et socio-pragmatiques pour que l'apprenant devienne un complice culturel dans le sens où il s'engage mentalement à acquérir un savoir et un savoir-faire.

En oral, la structuration du discours joue un rôle prééminent : pour que l'auditeur puisse juger si un énoncé est cohérent ou non, il doit aller au-delà de la structure formelle de l'énoncé parce que cette cohérence est une dimension interprétative du discours, et que le sens du discours oral n'est pas à chercher dans la structure syntaxique seulement mais aussi dans l'habillage cognitif qui le sous-tend (Guimbretière, 2000 : 50). Dans cette perspective, la cohérence dans la construction discursive peut être non exhaustivement analysée par une structuration **prosodique** et une autre **communicative**.

1.2.1. Structuration prosodique.

L'intonation et le rythme sont des éléments prioritaires dans la sensibilisation systématique d'une langue donnée dans la mesure où la verbalisation est impossible sans s'appuyer sur des schémas rythmico-intonatifs (Renard, 2002 : 173) : l'intonation a, dans une dimension communicative, beaucoup de fonctions que l'on ne peut jamais réaliser sans elle. En ce sens, la maîtrise de la prosodie dans la classe de langue ne peut pas dépendre seulement des récitations répétitives. Elle consiste à rééduquer l'oreille des apprenants pour maîtriser la structuration prosodique avec toute sa richesse (le timbre, l'intonation, le rythme, la tonicité, les indices affectifs et sociaux, les pauses silencieuses, etc.) qui se dévoile à l'oral. Il apparaît donc essentiel de réfléchir sur la prosodie de la langue cible, et de positionner la structuration de la prosodie au cœur du processus de développement des sous-habiletés d'expression orale, parce que la maîtrise de prosodie représente un cadre primordial dans la construction du système langagier de l'apprenant.

1.2.2. La structuration communicative.

Exprimer est donner à l'interlocuteur les moyens de comprendre, et lui présenter des arguments pour lui convaincre (Breton, 2008 : 102). La situation communicative exige que le locuteur doive maîtriser une structuration du discours lors de la transformation de

son intention linguistique en expression orale (Keller, 1985 : 109). Tout énoncé s'appuie donc sur une structure communicative qui permet au locuteur de transformer le sens de l'énoncé en message (Pollet, 2001 : 49) : cette structure communicative repose sur deux valeurs : la **thématisation** et la **rhématisation**. La thématisation reflète, selon Pollet, des choix de point de vue sur le plan de structuration des énoncés et du mode de présentation des thèmes. La thématisation est un processus qui vise à mettre en position un élément ou un ensemble d'éléments qui construit l'énoncé. Quant à la rhématisation d'un terme, elle désigne une focalisation, c'est-à-dire l'opération par laquelle on fait en sorte que ce terme devienne le centre de l'information communiquée (Nølke, 1994 : 149). À cet égard, le thème, qui représente le cadre général d'un énoncé (de quoi on parle), est l'élément connu dans l'énoncé, alors que le rhème, qui représente le propos (on dit quoi ou comment), est l'élément nouveau que l'on introduit dans l'énoncé (Paltridge, 2006 : 147) : tout message se caractérise par le fait que l'on dit quelque chose (le rhème) à propos de quelque chose (thème). Dans cette optique, la structuration communicative de l'expression orale repose sur une cohérence qui se réalise par une continuité thématique et une progression rhématique. Il convient donc d'aider les élèves à être intelligibles en structurant leurs pensées verbales et développer l'enchaînement de leur expression orale pour qu'ils puissent guider la pensée de l'auditoire.

1.3. La pragmatisation.

L'interprétation des énoncés repose sur l'application des instructions qui permettent d'atteindre leur sens (Trognon et Ghiglione, 1993 : 104). Trognon et Ghiglione notent aussi que l'échange des messages oraux s'appuie sur une intention **informative** et une autre **communicative** : la première intention repose sur un sens conceptuel ou extérieur, tandis que la seconde repose sur un sens intérieur. Ce dernier se fonde sur la production et l'interprétation d'indices, assez souvent linguistiques, qui constituent autant d'opérations cognitives **mobilisées** par le locuteur pour co-construire une intention communicative spécifique et **utilisée** par l'interlocuteur pour interpréter cette intention.

La pragmatisation est un processus qui vise à donner à une unité linguistique le statut de pragmatème (qui représente une unité minimale de sens et d'interaction) (Reboul et Moeshler, 1998 : 80) : ce processus consiste à utiliser librement des morphèmes autonomes (pragmatèmes) qui s'appuient sur l'interaction et les attitudes des locuteurs. La pragmatisation se déclenche en général par des emplois innovateurs qu'un locuteur crée

pour arriver à certains buts communicatifs (Verbeken, 2009 : 128). Pour Verbeken, la pragmatization est une manière de sémantisation ou de conventionnalisation de fonctions pragmatiques qui se fondent sur une organisation de l'interaction linguistique. D'ailleurs, la pragmatization, contrairement à la grammatisation, conduit à l'émergence d'unités qui jouent des rôles sur le plan de la macro-syntaxe du discours (Dostie, 2004 : 63) : les unités pragmatiques ne participent que rarement au contenu des messages énoncés mais ils ont des fonctions pragma-sémantiques qui visent à réaliser des actes illocutoires et les lier les uns aux autres. Sous le nom de connecteurs pragmatiques, ces unités sont considérées comme des marqueurs qui indiquent des connexions intérieures dans les actes linguistiques de l'oral.

Par ailleurs, Talbot (2012 : 113) a mis l'accent sur l'idée que les méthodes traditionnelles n'accordent pas assez de place à l'activité de l'apprenant et aux relations maître-élève(s). Talbot valorise aussi le fait de détacher des approches traditionnelles en dépassant la démarche magistrale qui est très centrée sur les contenus d'enseignement, sur les processus de mémorisation, d'autorité et d'émulation. Pour autant, en se focalisant sur la sociolinguistique et la pragmatique dans l'enseignement/apprentissage des langues, les exercices grammaticaux ne se limiteront pas à la phrase, mais s'étendent à l'énoncé (Kroubo Dagnini, 2008 : 61) : cette focalisation porte sur le sens à transmettre, sur l'acte à réaliser, et sur les outils linguistiques. Autrement dit, les contenus grammaticaux sont abordés en fonction des besoins de communication (savoir-faire et actes de langage) qui sont les sujets d'étude. Dans cette optique, avec la pragmatization des savoirs, de la formation et de la culture, l'enseignant serait moins un formateur qu'un médiateur entre l'élève et des savoirs qui n'auraient qu'une valeur d'utilité (Tardif et Lessard, 1999 : 298).

De plus, l'élaboration pragmatique s'appuie sur le fait que les concepts sont des entités vivantes, en réélaboration perpétuelle, au centre des processus de pensée (Mayen, 2008 : 55) : le système des concepts élaborés par un individu se transforme selon deux processus dont chacun étaye l'autre (le premier processus est une opération visant à résoudre un problème, tandis que le deuxième s'appuie sur le biais de la rencontre avec les autres individus et la culture). Sur ce plan, il convient que l'enseignement de langue organise, de manière consciente et volontaire, les conditions de rencontre entre les **éléments externes** des produits de la cultures que sont les savoirs et savoir-faire élaborés par les membres de la communauté linguistique concernée et les **éléments internes** de la

pensée et de l'action des élèves. En ce sens, l'enseignement des pensées analytique et critique devient une ambition afin de mettre en œuvre ces deux processus de l'élaboration du système des concepts.

Fondés sur ce qui précède, les éléments structuraux (grammatisation et pragmatization) s'appuient sur des habiletés de réflexion (analyse, abstraction, déduction, évaluation, etc.) qui consistent à comprendre et acquérir les unités fonctionnelles et lexicales de la structure linguistique de la langue apprise. D'où la nécessité de faire réfléchir les élèves sur la structure linguistique (ou les valeurs des unités structurelles) de la langue cible.

2. La structure cognitive.

La langue, en tant que système communicatif, aide le locuteur de s'exprimer et véhiculer ses pensées à travers un contact avec l'autrui dans une communauté linguistique donnée. La structure cognitive renvoie généralement à l'étude de la structure appliquée à la psychologie. Or, le terme de « structure », en tant qu'organisation interne, peut être envisagé sous plusieurs perspectives. Il renvoie dans cette étude aux abstractions réfléchissantes qui reflètent, grâce à l'intervention du langage, un fait psychologique particulier propre à l'évolution langagier. En l'occurrence, la structure cognitive apparaît sous la forme de schème dans l'inconscient collectif (Estivals, 2002 : 93) : en apprenant une langue, on passe de la psychologie individuelle à la pensée collective, de la démarche consciente à l'inconscient collectif et, par là même, à la mémoire collective. Selon Estivals, ce schème et cette structure cognitive renvoient à la structure des phénomènes sociaux. En ce sens, la langue est considérée comme un système cognitif qui façonne le locuteur au plus profond de lui-même, et influence son attitude culturelle vis-à-vis du monde. Le développement des sous-habiletés d'expression orale peut aussi être considéré comme un processus personnel qui repose, dans une perspective sociale, sur la responsabilité de l'apprenant face à la construction des savoirs et leurs utilisations dans des situations variées et complexes.

La réflexion sur une langue vise en général à organiser la structure cognitive de l'apprenant dans la mesure où les propriétés des objets, et les caractères des concepts sont toujours abstraits. Dans cette perspective, la détermination des propriétés d'un objet et des caractères d'un concept aide à comprendre pourquoi les langues ne retiennent, dans la

nomination de l'objet, que certaines propriétés (Depecker, 2002 :54). Par exemple, on dit en français « pompier » = (pompe + agent humain), en anglais « *firefighter* » = (feu/incendie + lutter + agent humain), alors qu'en arabe, (رجل مطافئ /rajol mattafe/ [l'homme des cendriers] = (agent humain + cendriers). En ce sens, chaque langue reflète une structure cognitive qui lui est propre. Le développement des sous-habilités d'expression orale consiste à intérioriser des informations sur la langue apprise dans la mesure où le traitement de ces informations est un processus personnel et évolutif qui demande une activité mentale continue.

2.1. La formalisation.

Toute activité langagière renvoie à deux activités de production et de reconnaissance de formes (Culioli, 1990 : 14) : la première activité renvoie à la réflexion en langue, tandis que la deuxième s'appuie sur une reconnaissance des formes linguistiques et implique une réflexion sur la langue. D'ailleurs, tout changement syntaxique entraîne un changement sémantique (Culioli, Fuchs et Pêcheux, 1970 : 7). Or, l'apprentissage d'une langue étrangère implique des systèmes intermédiaires qui construisent une interlangue. À partir d'un certain stade du développement langagier, ces systèmes se stabilisent. Ce phénomène, dit fossilisation, peut atteindre les niveaux morphologique, syntaxique, lexical et phonologique, et qui peut indiquer une tendance chez l'apprenant à garder, dans un nouveau système intermédiaire, des structures linguistiques d'un système linguistique antérieur, alors qu'elles semblaient éliminées (Robert, 2009 : 15). L'apprenant se contente d'un système intermédiaire qui représente des connaissances partielles de la langue cible. Il convient donc de réfléchir sur la langue parce que ce genre de réflexion peut mener les apprenants à comprendre le mécanisme de la langue cible en distinguant entre la **maîtrise des règles** explicites (l'interlangue d'apprentissage) et l'**élaboration des règles** implicites ou intériorisées (l'interlangue d'acquisition).

La **conscience linguistique** et l'**opération de fenêtrage** sont deux exemples que je peux présenter comme des éléments de formalisation.

2.1.1. La conscience linguistique.

La conscience linguistique a des répercussions sur la pratique de la communication verbale et sur le contrôle social qui y est lié (Scherfer, 1981 : 170). Une conscience

linguistique résulte de l'organisation conceptuelle que fait une communauté linguistique de ses expériences linguistiques : c'est d'énoncés sur la communication verbale que l'on peut déduire l'existence et les propriétés de la conscience linguistique (Gülich et Kotschi, 1995). En ce sens, la réflexion sur la langue peut porter sur des divers constituants de langue tels que la phonologie (conscience phonologique), la morphologie (conscience morphologique) et la syntaxe (conscience syntaxique) (Duneton, 1973). Le but poursuivi ici est d'expliquer le rôle que jouent la conscience phonologique, la conscience morphologique et la conscience syntaxique dans le processus de l'apprentissage.

La conscience **phonologique** peut avoir un effet de remédiation des difficultés en lecture (Briquet-Duhazé, 2013 : 13) : cette conscience concerne l'habileté à détecter et à manipuler les structures sonores de la langue orale (les syllabes, les rimes, les phonèmes, etc.) en permettant d'établir une mise en correspondance entre les phonèmes (sons) présents dans le discours oral et les graphèmes (signes qui véhiculent ces sons). Néanmoins, la conscience **morphologique** explique davantage la variance de la composante « compréhension » (Casalis, 1996 : 243) : cette conscience correspond à la signification que l'élève accorde à des marques écrites qui portent des informations morphologiques de nature grammaticale (genre, mode, temps, personne, nombre pour les verbes). Quant à la conscience **syntaxique**, elle s'appuie sur la capacité de raisonner consciemment sur des aspects syntaxiques du langage et de contrôler délibérément l'usage des règles de grammaire (Gombert, 1990 : 59). La conscience syntaxique est aussi un prédicteur puissant de la capacité d'exploiter la structure syntaxique du langage (Piérart, 2005 : 89) : il s'agit d'une tâche linguistique requérant à la fois l'analyse de la connaissance (description des règles de construction d'énoncés) et le contrôle cognitif de l'utilisation de cette connaissance (correction d'énoncés incorrectement construits). D'ailleurs, lorsqu'un apprenant doit extraire consciemment le sens de différentes structures syntaxiques qu'il ne comprend pas implicitement, ordonner les mots ou juger de la grammaticalité d'un énoncé, il doit faire appel à ses habiletés de conscience syntaxique (Dalpé, St-Pierre et Lefebvre : 2010 : 79). En ce sens, la conscience syntaxique permet à l'apprenant de synthétiser l'information, de réfléchir à la compréhension et à l'utilisation des pauses discursives (ponctuations orales), analyser la classe lexicale des mots utilisés et leurs emplois dans l'énoncé (Scott et Nagy, 2009).

En ce qui concerne la conscience lexicale, elle permettrait de réfléchir sur les frontières des mots « l'arrosoir »/la rosoir », de s'interroger sur la signification d'un mot, ou de résoudre certaines ambiguïté concernant la signification d'un mot dans un certain contexte (à l'oral, l'énoncé « *il met le [ver] sur la table* » pourrait être interprété comme « *il met le verre sur la table* » ou « *il met le ver sur la table* » ou même « *il met le [le stylo : sous-entendu] vert sur la table* ». (Dalpé, St-Pierre et Lefebvre : 2010 : 80). Par ailleurs, la conscience sémantique est une compréhension de réalité sémantique de la langue (Marot, 2009 : 146) : il s'agit d'habileté à manipuler les unités de sens dans un message oral ou écrit. Dans cette perspective, la conscience sémantique réfère à la fois à l'habileté à reconnaître le langage en tant que code conventionnel, et à l'habileté à manipuler les mots et les unités de sens en reconnaissant que les mots sont distincts des réalités qu'ils représentent (Gombert, 2003).

Dans cette perspective de développement de la conscience linguistique, la pensée critique relève d'un mouvement réflexif de la conscience sur ses propres énoncés (Benasayag et Charlton, 1991 : 33). La pensée critique appelle à la création d'un nouveau savoir (Boisvert, 2000 : 35). Dans cette optique, la pensée critique, liée à la pensée créative, s'appuie sur l'analyse, la comparaison, la résolution des problèmes (ambiguïté linguistique), ce qui correspond aux habiletés de réflexion d'ordre supérieur. Or, le développement de la conscience linguistique en L2 s'accompagne d'une réflexion et d'une comparaison implicite et explicite avec L1 (De Man-De Vriendt : 2000 : 168). Puisque les élèves d'origine étrangère dans la banlieue parisienne sont sollicités à l'usage social du français, et au développement des habiletés langagières, quelques activités basées sur le TC sont proposées, lesquelles peuvent être réalisées dans la classe. Ces activités ont pour objectif général de familiariser les élèves avec la langue orale, en développant leur conscience linguistique.

2.1.2. L'opération de fenêtrage.

En s'appuyant sur la Théorie des Opérations Prédicatives et Énonciatives, développée par Culioli, l'activité de langage repose sur des opérations de représentation, de référenciation et de régulation (Culioli, 1990 : 14) : cette activité renvoie à une activité de production et de reconnaissance de formes. Les énoncés portant du sens, déclenchent chez autrui des représentations qui sont à la fois externes (interprétations de comportements manifestés par le locuteur) et internes (qui ont la forme d'un jugement) (Culioli, 2002 :

32). De plus, selon cette théorie, le message oral laisse chez le locuteur et l'auditeur des traces qui présupposent un système de règles et des opérations sous-jacentes (Bronckart, 1995, 314) : ces traces représentent une surface pour les énoncés qui visent à transmettre un sens qui se construit chez le locuteur ainsi que l'auditeur, dans un contexte d'énonciation, au travers de valeurs référentielles. D'où la nécessité de tenir compte de tous les paramètres (la situation d'expression orale, la construction des énoncés, les valeurs référentielles, etc.) de cette activité orale. Ces paramètres définissent la situation de l'expression orale dans son ensemble.

En outre, la situation de communication verbale est soumise à une opération cognitive (dit fenêtrage) qui se définit par un cadre événementiel (Constant, 2009 : 75). Cette notion de « fenêtrage » est liée à la notion de « représentation », au sens étymologique de « rendre présent », qui implique déjà une dimension temporelle (Col et Victorri, 2007). Une représentation n'est effectivement pas donnée, mais reconstruite (Bonnet, 2006 : 109). Ce processus de reconstruction s'accompagne du coup d'un décalage entre les événements et leur présentation dans le discours (Gosselin, 2005 : 21) : ce décalage donne à la représentation une dimension temporelle, dans la mesure où ce processus consiste pour le sujet à déplacer son attention vers un autre moment du temps, disjoint du présent, et à se le re-présenter.

Selon Constant (2009), cette opération de fenêtrage est considérée comme manifestation d'une propriété linguistique fondamentale : elle se base sur une alternative conceptuelle où le locuteur rend présent dans son cerveau le sens et les idées qu'il voudrait exprimer de manière attentionnelle et en s'appuyant sur des représentations perceptives, conceptuelles, motrices ou exécutives. L'opération de fenêtrage implique une dimension temporelle qui permet de déplacer l'attention et replacer les constructions aspecto-temporelles de l'énoncé dans un cadre sémantico-cognitif. Cela se traduit par le déplacement d'attention opéré par le locuteur. Ce processus ressemble à l'ouverture d'une fenêtre sur un événement ou sur une partie de cet événement. Chaque fenêtre a donc deux dimensions : La première est une dimension **temporelle** qui correspond au décalage entre les moments de reconstruction de représentation et de l'attention, et correspond aussi au déroulement des événements. La deuxième est une dimension **spatiale** qui correspond à l'espace dans lequel le locuteur est impliqué, ou se déroulent ces événements.

L'opération de fenêtrage montre qu'il existe deux moments : moment d'énonciation et moment du procès envisagé. Le son /s/ en arabe déclenche le premier moment qui est le sens de futur, et qui représente le cadre événementiel de la fenêtre, tandis que le verbe à l'inaccompli conjugué déclenche le deuxième moment dans lequel on construit les propriétés sémantico-cognitives qui représente le contenu de cette fenêtre. Dans les deux cas (/s/ pour le futur proche et /sawfa/ pour le futur lointain), on a toujours en arabe les mêmes caractéristiques. C'est-à-dire que les deux moments se situent sur le même plan, et que les deux sont connectés l'un à l'autre grâce à la conjugaison de verbe. En français, le déclenchement de premier moment [aller (conjugué)] reste toujours suspendu jusqu'au deuxième moment (verbe à l'infinitif), tandis qu'on déclenche, dans le cas de futur simple, le contenu de la fenêtre portant effectivement sur la construction de propriétés sémantico-cognitives (verbe à l'infinitif) avant de déclencher le cadre événementiel (terminaisons) de cette fenêtre.

L'exemple ci-dessus attire l'attention sur les différences de l'opération de fenêtrage d'une langue à l'autre et, notamment, aux cadres cognitifs différents dans le processus de construction et de reconstruction de l'énoncé français.

2.2. La contextualisation.

Selon le dictionnaire Le Petit Larousse (2012 : 258), contextualiser est le fait de « *replacer une action, un fait dans le contexte historique, sociale, artistique, etc., dans lequel ils se sont produits* ». La contextualisation repose sur des inférences et des interprétations (Gumperz, 1989 : 211) : elle consiste à mettre en relation une action cognitive avec un ensemble des conditions d'élocution d'une situation communicative. En ce sens, la contextualisation constitue une des conditions essentielle d'avoir un apprentissage ou une appropriation en profondeur. Il s'agit en effet d'un engagement conceptualisé qui se développe à travers de trois étapes (Lebrun, 2007 : 42) : la **contextualisation** (habileté à avoir conscience d'un contexte pour activer des connaissances et être en contact avec les savoirs), la **décontextualisation** (habileté à élaborer des modèles théorisés pour que les connaissances deviennent transférables à d'autres situations) et la **recontextualisation** (habileté à activer les connaissances construites). Le développement de contextualisation consiste à construire des représentations et les formaliser afin de les utiliser dans des nouvelles situations. Ce

développement s'effectue, comme le précise Jonanaert (2002 : 11), selon le schéma suivant (voir figure 6).

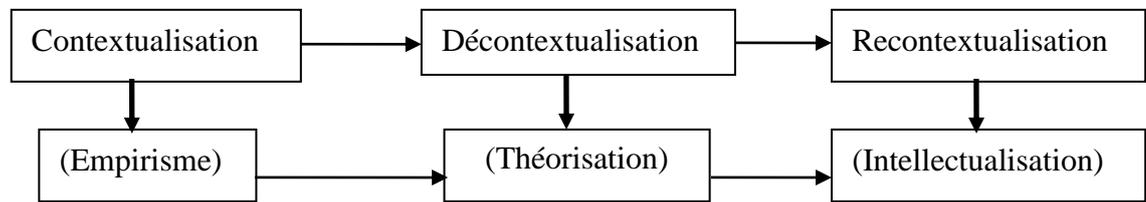


Figure 6 : le développement de contextualisation.

La contextualisation est importante pour les élèves, du fait qu'elle donne du sens à leur apprentissage (Tardif et Meirieu, 1996 : 4) : les élèves sont menés à réutiliser les apprentissages qu'ils ont réalisés (recontextualisation), mais aussi à extraire ces apprentissages hors de leur contexte d'acquisition. La décontextualisation ne vise pas à rendre les connaissances nuées de tout contexte, mais elle cherche plutôt à les mettre à distance par rapport au contexte initial d'apprentissage ou à leurs divers contextes d'utilisation (Gauthier, 2003 : 115). C'est au cours de la décontextualisation que l'enseignant peut amener les élèves à prendre conscience des connaissances dont ils disposent (Prawat, 1989 : 1).

La contextualisation des connaissances peut attribuer de manière significative et constructive à développer le savoir-faire linguistique dans la mesure où elle consiste à construire l'action réfléchie en mettant en œuvre des habiletés de réflexion d'ordre supérieur (c'est-à-dire, en donnant du sens aux savoirs acquis). De plus, la contextualisation repose sur quatre principes (Mucchielli, 2005 : 41) : le **traitement des informations** liées au contexte d'apprentissage, la **construction de représentations** dans le contexte d'apprentissage, et le choix **des stratégies de comportement** appropriées et menées par l'apprenant. En outre, il y a des indices de contextualisation qui peuvent prendre des formes linguistiques, et interviennent dans le signalement des présupposés contextuels (Gumperez, 1989 : 29) : ces indices peuvent avoir une forme linguistique ou paralinguistique pour interpréter les sous entendus. L'indice de contextualisation est donc un élément intégré dans la situation de communication orale.

Dans la perspective que l'épistémologie est la réflexion sur la construction et la gestion de savoir dans un domaine donné et dans son rapport avec les autres domaines

(Demaizière et Narcy-Combes, 2007 : 4), la contextualisation peut développer une réflexion épistémologique sur les savoirs sociolinguistiques liées à la langue cible dans la mesure où l'épistémologie fait objet de connaissance de nos manières de connaître (Fourez et Laroche, 2004 : 9). En ce sens, un engagement épistémologique peut rendre les apprenants capables de ne pas s'engager dans des mauvaises alternatives (Stoiciu, 2006 : 61) : l'engagement épistémologique consiste à expliquer aux apprenants comment observer, comment construire les savoirs, et comment exprimer et composer des énoncés en langue cible. Or, lorsqu'un interlocuteur ne réagit pas à un indice contextuel ou ignore sa fonction, les malentendus peuvent se produire : l'interprétation de l'intention de locuteur dépend de conventions spécifiques et culturelles.

2.3. La culturalisation.

En fait, le concept correspond toujours à un sens fixé par l'usage et partagé par un ensemble d'individus (Poibeau, 2011 : 28). Le concept est ancré dans la langue qui est un lieu de couplage entre l'individu et son environnement, parce que les signifiants sont externes (bien que reconstruits dans la perception) et les signifiés internes (bien que construits à partir d'une doxa externe) (Rastier, 2006). La culturalisation est un processus de transformation du réel de telle sorte qu'il finisse par correspondre à une vision intérieure, et par devenir aussi une valeur culturelle (Tabouret-Keller, 1997 : 116). En ce sens, la culturalisation est un processus qui consiste à développer chez les apprenants des habiletés culturelles (Dutrénit, 1997 : 33) : celles-ci se composent de trois sous-composantes : **sociale, sociolinguistique et socioculturelle**.

2.3.1. L'habileté sociale.

L'intégration sociale passe par l'acquisition d'une habileté sociale (Dutrénit, 1997 : 33) : celle-ci repose sur une gestion des relations de réciprocité entre l'apprenant et l'entourage dans lequel il pratique une langue donnée, en s'appuyant sur une maîtrise de l'espace, d'une utilisation des acquis, d'une responsabilité et d'une image positive de soi.

2.3.2. L'habileté sociolinguistique.

Les variations sociales ne sont qu'une conséquence des caractérisations internes de la langue, et en même temps, la variation linguistique est une conséquence directe de la structure des relations sociales existant au sein d'une communauté linguistique donnée (Moreau, 1997 : 259). Il y a donc des relations mutuelles entre les variations linguistiques

et les variations sociales. Dans cette optique, l'habileté sociolinguistique porte sur des savoirs exigés pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale (Robert, 2008 : 37) : l'habileté sociolinguistique est omniprésente dans toute activité linguistique, elle peut être considérée comme tributaire de personnalité et de volonté de l'interlocuteur dans la mesure où elle repose sur la maîtrise de l'usage approprié de langue en fonction de la spécificité de chaque situation de communication.

2.3.3. L'habileté socioculturelle.

Les héritages sociaux et culturels sont les responsables de la construction identitaire de l'individu (Gohard-Radenkovic, 2004 : 185) : cette construction identitaire se développe chez l'apprenant, par l'appropriation inconsciente, l'appartenance socioculturelle qui induit à un ensemble de valeurs, normes, modes de vie, etc. Or, l'étranger qui ne connaît pas ces conventions socioculturelles peut interpréter le message verbal de façon erronée (Lohisse, 2006 : 188) : il faut rendre compte des dysfonctionnements qui peuvent surgir dans la communication interculturelle : l'apprenant peut se trouver dans une position d'intermédiaire culturel. Pour autant, la question qui se pose : qu'est-ce que les élèves doivent apprendre à propos d'une culture étrangère afin de pouvoir fonctionner dans cette culture ? En effet, le problème pour les enseignants de langue étrangère est le choix de matériels d'enseignements appropriés. Or, la culture peut être identifiée en quatre catégories (Moran, 2001 : 15-18) :

- savoir **quoi** (être au courant d'informations culturelles, de pratiques ou de perspectives de la culture cible et de celle de l'élève) ;
- savoir **comment** (avoir conscience des pratiques culturelles dans la vie quotidienne dans la culture cible) ;
- savoir **pourquoi** (comprendre les perspectives culturelles essentielles : valeurs, attitudes, mode de vie...) ;
- savoir **qui l'on est** (avoir conscience de soi-même : comprendre sa propre culture).

Cette recherche accorde à la notion de « **conscience interculturelle** » une importance éminente parce que cette notion est considérée comme l'aptitude à expliquer son propre point de vue culturel, à communiquer de façon efficace et appropriée, à établir et à maintenir des relations, et à exécuter des tâches avec des gens d'autres cultures (Moran, 2001 : 5). À cet égard, il convient que les élèves réfléchissent sur la culture de la

langue cible, et soient encouragés à ne pas simplement observer les similitudes et les différences entre les deux cultures, mais aussi à les analyser du point de vue des autres et à établir un rapport entre d'autres systèmes et le leur (Byram et Morgan, 1994 : 5 ; Kramsch, 2001). Le traitement du contenu culturel de la langue étrangère devrait inclure l'analyse, la comparaison et la différenciation (Pulverness, 1995), ce qui correspond davantage au programme de réflexion TC suggéré dans cette recherche.

Fondées sur ce qui précède, les pratiques langagières ont des tendances socioculturelles et sociolinguistiques. Il existe des liens entre le contenu lexical et le contenu culturel dans la mesure où la langue s'inscrit dans un contexte socioculturel (McKay, 2002 : 83). La réflexion sur le contenu socioculturel et sociolinguistique est importante car la langue reflète la culture au sein de laquelle elle est parlée.

- Conclusion.

Vu que tout énoncé a une fonction communicative qui vise à fournir un sens, et que tout énoncé est un phénomène variable lié à une activité langagière dans une situation donnée, tout énoncé est un construit de son propre énonciateur en fonction de trois éléments principaux (Agostinelli et Metge, 2008 : 104) : la situation spacio-temporelle (moment d'énonciation), les co-énonciateurs auxquels l'énonciateur s'adresse la parole, et le message qu'il veut faire passer. Dans cette optique, l'énoncé est considéré non seulement comme un acte langagier individuel mais également comme un agencement de formes constitué par un système de représentation formalisable, et comme un enchaînement des opérations constructives qui sont de nature linguistique et cognitive. Tout énoncé n'est pas un donné mais plutôt un construit.

Ce chapitre conclut que réfléchir sur une langue a pour objectif de construire des savoirs applicables, et de comprendre les composantes sociolinguistiques concernant cette langue. La réflexion sur la langue vise à développer chez les apprenants une compréhension interprétative qui se définit, selon Mannheim (1982 : 243), comme « *penetration into an experiential space, bound a community, into its formations of meaning and their existential bases* ». Ce chapitre a montré, en traitant la structure linguistique et cognitive, que la réflexion sur la langue française est importante parce que le français est souvent présenté comme une des langues les plus standardisées du monde (Ledegen, 2000 : 24). Cette standardisation du français s'est posée dès qu'il y eu écriture (Klinkenberg, 1999 : 250), et s'est déroulée au fil des siècles (Soutet, 2006 : 12). Cette nature de norme se traduit par l'attachement à la norme, et se manifeste dans la prégnance de modèle de l'écrit, et dans le rejet des fautes et de tout ce que l'on appelle « ce n'est pas du français ». Or, la culture et la langue, en tant que deux phénomènes concomitants, s'influencent mutuellement en considérant que ni la langue ni la culture n'est donnée en première. D'où l'importance de s'appuyer sur le rôle de la culture française en réfléchissant sur les conventions de prise de parole, les règles de politesse, les registres différents (formel, informel, officiel, familial, intime, etc.) et les expressions de la sagesse populaire (proverbes, adages, aphorismes, expressions idiomatiques ou familières, etc.). Cette étude met l'accent sur les habiletés de réflexion d'ordre supérieur. Elle vise à les enseigner explicitement en recourant à une méthode d'instruction directe. L'enseignement et l'exercice fréquent de ces habiletés se font dans le cadre d'un contenu qui leur est familier et sont ensuite appliqués à d'autres contenus. Le but est d'amener les

élèves à atteindre un certain niveau de compétence dans l'utilisation d'un éventail d'habileté de pensée ayant été choisies comme objectifs.