



HAL
open science

Adaptation du discours de l'enseignant au niveau en langue des apprenats

Emmanuelle Carette Carette-Ivanisevic

► **To cite this version:**

Emmanuelle Carette Carette-Ivanisevic. Adaptation du discours de l'enseignant au niveau en langue des apprenats. Linguistique. Université Nancy 2, 1991. Français. NNT: 1991NAN21016. tel-01777349

HAL Id: tel-01777349

<https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01777349v1>

Submitted on 24 Apr 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

CARETTE - IVANISEVIC
Emmanuelle

**ADAPTATION DU DISCOURS DE
L'ENSEIGNANT
AU NIVEAU EN LANGUE DES
APPRENANTS**

VOLUME I

*Thèse de doctorat en
Sciences du Langage*

1991

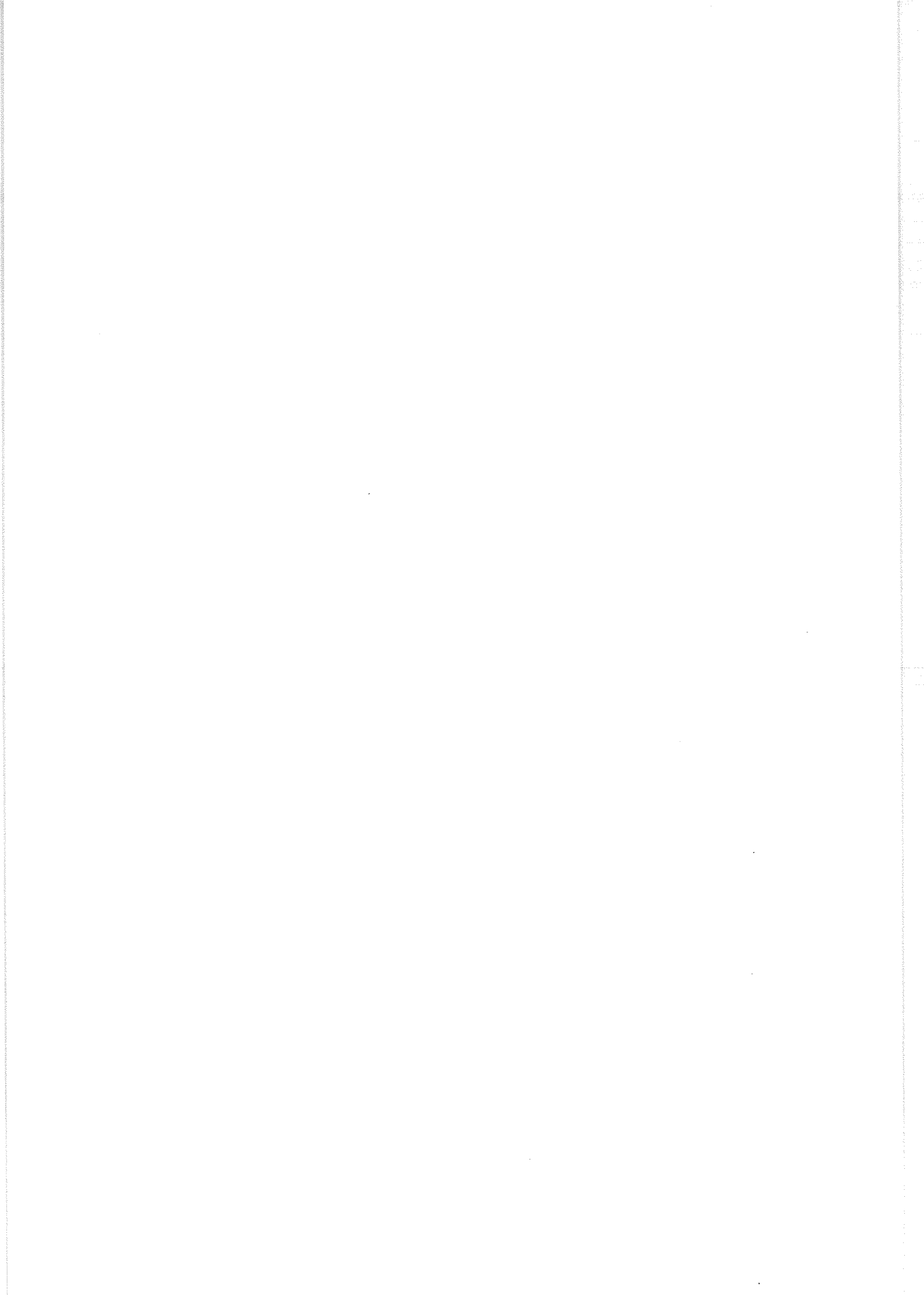
Directeur de thèse: Monsieur le Professeur
Henri HOLEC,
Université de NANCY II

Remerciements.

Les remerciements
les mieux exprimés
ne sauraient
traduire
l'intensité de
notre gratitude
envers les
personnes
mentionnées ici. ▶

CARETTE
Claudette,
CARETTE Michel,
CEMBALO Michel,
HOLEC Henri,
IVANISEVIC
Slobodan,
LE FLOHIC
Claude,
RILEY Philip,
SAUNDERS Andrew.

Pour leur amour,
leur patience,
leur aide
affective,
intellectuelle ou
informatique,
qu'ils voient ici
exprimée notre
profonde
reconnaissance.



INTRODUCTION

Le discours de l'enseignant, sujet de notre étude, a fait l'objet de recherches assez nombreuses, essentiellement anglo-saxonnes⁽¹⁾.

Les travaux dans ce domaine peuvent être groupés en deux catégories: ceux qui ont pour but de déterminer l'existence et la nature des modifications dans le discours de l'enseignant, et ceux qui tentent d'expliquer pourquoi des modifications ont lieu et quelle est leur influence sur la compréhension de la langue cible par les apprenants.

Les études de cette deuxième catégorie sont peu nombreuses pour une raison pratique et méthodologique: il est difficile d'isoler les facteurs dont on cherche à savoir s'ils aident ou freinent la compréhension. Les conditions d'observation adéquates pour ce type de recherche sont très difficiles à réunir, et nécessitent d'être créées artificiellement.

Notre étude se classe dans la première catégorie, mais elle s'en distingue par la nature des discours comparés. En effet, pour étudier les *modifications*⁽²⁾ du discours de l'enseignant, il faut pouvoir comparer au moins deux discours. Les études existantes comparent le discours

(1) Nous en avons consulté plus de trente, parues pour la plupart dans la dernière décennie.

(2) Nous utilisons dans cette introduction le terme "modification", parce que c'est le terme le plus employé dans les écrits du domaine, mais nous lui préférons ceux d'"adaptation", ou de "variation", comme nous l'expliquons dans le chapitre I, p.10, en première partie.

produit par l'enseignant dans sa classe à d'autres discours, choisis selon l'objectif de recherche:

- le discours produit par cet enseignant hors du contexte pédagogique, pour étudier la spécificité du discours didactique;

- celui d'un ou de plusieurs autres enseignants:

- * professeurs de langue pour vérifier la généralité des phénomènes observés,

- * professeurs d'autres disciplines scolaires pour distinguer les spécificités du discours de l'enseignant de langue;

- le discours adressé au non-natif par le natif non-enseignant lors d'interactions faites en milieu "naturel"⁽¹⁾, pour évaluer les différences ou ressemblances entre le discours d'un "spécialiste" de la transmission d'information et celui du locuteur moyen.

Pour notre part, face à ce vaste domaine de recherche, nous avons choisi d'analyser le comportement communicatif de l'enseignant lors de ses échanges oraux avec ses apprenants dans la salle de classe, et d'observer les adaptations qu'il opère dans le souci de se faire comprendre d'interlocuteurs dont la compétence en langue cible^{est} variable⁽²⁾.

Le premier volet de notre travail a consisté à observer les adaptations formelles opérées aux niveaux

(1) Par opposition au milieu dit "institutionnel" de la salle de classe, qui n'est selon nous pas moins naturel.

(2) L'adaptation du discours en fonction du niveau en langue cible de l'interlocuteur n'a guère été prise en considération que dans les études sur le débit de l'enseignant.

phonologique, lexical, syntaxique, et discursif, par un enseignant français d'anglais langue étrangère, selon la variation du niveau de compétence en langue enseignée de deux groupes d'apprenants. Nous avons ainsi recueilli des informations sur le comportement communicatif d'un enseignant locuteur non-natif de la langue enseignée, comportement très peu étudié jusqu'à présent.

Le deuxième volet de notre travail est plus original: nous avons comparé les résultats obtenus à partir de l'analyse du discours de l'enseignant non-natif avec ceux que nous avons obtenus en faisant la même étude sur le discours d'un deuxième enseignant d'anglais langue étrangère, britannique cette fois, lui aussi face à deux publics de niveaux différents. Nous avons ainsi pu observer dans quelle mesure le fait d'enseigner sa langue maternelle ou non avait une incidence sur le comportement communicatif de l'enseignant. Il n'existe à notre connaissance que deux recherches qui aient pris en compte cette caractéristique du locuteur, celles de MILK (1985) et de ISHIGURO (1986); mais ces deux recherches souffrent de défauts méthodologiques⁽¹⁾.

Notre objectif était donc double. Il s'agissait, d'une part, de contribuer à une meilleure description du discours de l'enseignant dans la salle de classe, et, d'autre part, de découvrir si, et dans quelle mesure, un enseignant locuteur natif de la langue enseignée et un

(1) Nous reviendrons sur ces études en première partie (cf. chapitre II, II: Description envisagée, pp. 41-42).

enseignant locuteur non-natif de cette langue adaptent leurs discours selon le niveau de leurs apprenants de la même manière.

L'intérêt de telles études est à la fois linguistique et communicatif.

Au plan linguistique, la description de discours d'enseignants s'insère dans le domaine plus large de l'analyse de discours oral. Elle devrait même en constituer, à notre avis, une partie importante: le discours de l'enseignant est un type de discours très fréquent, plus fréquent que d'autres, quand on songe au nombre d'heures d'enseignement de langue étrangère qui sont dispensés chaque année dans le monde; mais il reste encore insuffisamment décrit. Analyser ce type de discours devrait ainsi permettre de faire progresser notre connaissance du discours oral.

Au plan communicatif, ce sont des travaux qui devraient permettre de renouveler la réflexion sur le comportement communicatif des enseignants de langue dans leurs salles de classe. D'autre part, ils pourraient contribuer à redonner de l'élan aux recherches sur le processus d'acquisition: les études sur les caractéristiques de l'exposition ("*input*") sont actuellement délaissées, et celles ayant pour objet d'analyser les effets de ces caractéristiques sur l'acquisition en milieu dit institutionnel sont encore embryonnaires.

La présentation de notre travail ne suit pas le plan traditionnel (partie théorique, méthode et résultats, discussion). Nous avons adopté un plan en deux parties, et avons intégré les apports théoriques nécessaires au fur et à mesure de notre argumentation. Nous avons ainsi pu faire appel aux connaissances théoriques acquises, et rappeler les travaux déjà réalisés, en nous limitant strictement à ce qui permettait d'explicitier ou de justifier la démarche adoptée et les choix opérés dans notre propre recherche.

La première partie est divisée en trois chapitres. Dans le premier chapitre, nous précisons l'objet de notre description. En effet, l'étude du discours de l'enseignant peut prendre de multiples orientations, et il est nécessaire de définir à quels aspects du discours et de l'enseignant nous nous intéressons. Nous présentons dans le deuxième chapitre les descriptions existantes de l'objet de notre travail. Le troisième chapitre est consacré à l'exposé de notre méthodologie. Nous présentons en premier lieu les problèmes que pose le recueil des données, et expliquons nos choix en la matière. Nous définissons en second lieu les catégories que nous avons adoptées pour analyser notre corpus, en les situant par rapport aux outils existants. Nous expliquons comment nous avons parfois préféré créer nos propres outils.

Dans la deuxième partie, nous décrivons dans un premier chapitre le corpus que nous avons obtenu et utilisé. Le deuxième chapitre est consacré à la présentation de nos résultats. Pour chaque objet analysé,

nous observons en premier lieu les adaptations faites par l'enseignant français qui enseigne l'anglais, et repérons celles qui semblent liées au niveau de compétence en langue des apprenants. Nous nous intéressons en second lieu au professeur britannique, qui enseigne sa langue maternelle. Nous déterminons si les adaptations se produisent aux mêmes endroits du discours et vont dans le même sens que celles du professeur français. A partir de cette comparaison, nous posons des hypothèses interprétatives quant à l'influence du rapport qu'entretient l'enseignant avec la langue qu'il enseigne sur la nature des adaptations qu'il opère sur son discours. Dans le troisième chapitre de la deuxième partie, nous portons un regard d'ensemble sur les résultats obtenus et présentés séparément, ce qui nous permet de tirer des conclusions sur la notion même d'adaptation, ainsi que quelques implications d'ordres méthodologique et didactique.

Notre conclusion reprend les principaux aboutissements de notre travail et nous permet de suggérer des directions de recherches futures.

En résumé, l'objet principal de cette thèse porte donc sur les adaptations opérées par l'enseignant sur son discours en langue enseignée, selon la compétence de ses apprenants. La recherche est menée sur deux enseignants, l'un natif l'autre non-natif de la langue enseignée, pour déterminer l'influence de ce critère de variation sur la faculté d'adaptation aux allocutés.

**PREMIERE PARTIE: Objet de la description,
descriptions de l'objet et méthodologie.**

Introduction.

Le discours de l'enseignant est un vaste domaine de recherche, et sous ce titre sont groupées des études sur des thèmes aussi variés que l'utilisation de la métalangue, la façon de poser des questions, ou la variété du vocabulaire utilisé. Il est donc nécessaire de préciser ce que nous entendons par cette expression, ce qui nous conduit à définir quel discours nous observons et à quel comportement de l'enseignant nous nous intéressons. Ce sont ces précisions qui font l'objet du premier chapitre de cette partie. L'objet de notre description étant ainsi défini, nous présentons les recherches existantes qui ont un rapport direct avec cet objet. C'est à partir de ces recherches que nous avons construit la nôtre. C'est pourquoi les descriptions de l'objet et la description que nous envisageons sont présentées ensemble dans le deuxième chapitre. Dans le troisième et dernier chapitre, nous décrivons la méthode d'observation que nous avons choisie, et les catégories que nous avons utilisées pour analyser le discours des enseignants observés.

CHAPITRE I: Objet de la description.

I) ORIENTATION GENERALE.

Le discours de l'enseignant peut être analysé de différents points de vue, selon la finalité de l'analyse. Il est en effet le produit du comportement communicatif, psychosocial, et pédagogique de l'enseignant, et peut donc être analysé pour caractériser l'enseignant en tant que communicateur, que sujet psychologique et social, ou que pédagogue. Selon le cas, l'analyse portera sur des phénomènes discursifs différents et conduira à des interprétations et conclusions différentes.

Dans notre étude, c'est de l'enseignant en tant que communicateur que nous nous préoccupons. Nous n'analysons cependant pas l'ensemble de son comportement communicatif, la tâche serait démesurée, mais nous intéressons à une partie de son comportement, dont les limites s'établissent de la manière suivante.

Quel discours?

L'enseignant de langue est un locuteur qui s'engage essentiellement dans des échanges communicatifs oraux. Il produit également des énoncés écrits (mots, expressions, phrases écrites au tableau; textes sur transparents projetés; corrections portées sur des devoirs écrits...), mais en nombre beaucoup plus restreint, surtout si, comme c'était le cas des enseignants observés, il pratique une pédagogie dite active. En conséquence, quel que soit

l'aspect de son discours que l'on veuille observer, ce sont ses productions orales qui fournissent le plus grand nombre et la plus grande variété de données à observer.

Ceci est la raison pratique pour laquelle nous avons décidé d'analyser le comportement communicatif de l'enseignant lors de ses échanges oraux avec ses apprenants dans la salle de classe. Une autre raison, plus théorique, de ce choix tient à l'aspect même de la communication de l'enseignant que nous voulons analyser (cf. ci-après), beaucoup plus apparent dans les productions plus spontanées de l'interaction en face à face que dans les productions écrites plus surveillées (que cette communication soit immédiate ou différée).

Quel aspect de la communication?

Quelles que soient les raisons pour lesquelles il s'adresse à un interlocuteur, quelles que soient les "intentions de communication" qu'il est alors amené à réaliser, tout locuteur engagé dans un échange communicatif a le souci de se faire comprendre. Ceci est d'autant plus vrai pour un locuteur enseignant, dont la réussite de l'activité, essentiellement réalisée par la communication orale, est tributaire de la bonne compréhension par ses apprenants des propos qu'il tient. Pour l'enseignant de langue étrangère qui utilise la langue enseignée comme langue véhiculaire, se faire comprendre est une préoccupation encore plus forte dans la mesure où la langue dans laquelle il encode ses messages n'est pas bien maîtrisée par ses interlocuteurs.

Ce souci de se faire comprendre exige du locuteur qu'il prenne en compte certaines caractéristiques de son interlocuteur, en particulier, et pour dire vite, sa connaissance du domaine thématique sur lequel porte la communication ainsi que sa maîtrise de la langue de communication. Cette prise en compte le conduit à opérer des choix dans la gamme des possibilités d'expression dont il dispose:

- choix, au plan sémantique, des notions qu'il introduit dans ses messages, du degré d'abstraction auquel il se situe, etc.; on pourrait étudier par exemple quels sujets il décide de traiter, quelles informations nouvelles il apporte et comment il les relie au connu, etc.;

- choix, au plan formel, des moyens linguistiques et discursifs qu'il mobilise pour "textualiser" ses choix sémantiques; on peut observer les choix qu'il opère, comme utiliser un lexique plus ou moins simple, plus ou moins de procédés de co-référence, se répéter plus ou moins, utiliser un éventail plus ou moins large de formulations pour réaliser un acte, etc.

En résumé, le locuteur adapte son discours à son interlocuteur dans le but de se faire comprendre.

Remarque: Dans les écrits portant sur cet aspect de la communication interpersonnelle, le terme le plus couramment utilisé est celui de "modification". Nous lui préférons ceux de "variation", et surtout d'"adaptation", pour les raisons suivantes. Le terme "modification" porte l'idée que la version modifiée d'un discours l'est par

rapport à un discours de référence. Ainsi, à partir d'un type de discours pris comme norme, le locuteur opérerait des modifications pour créer d'autres types de discours. Ce n'est pas de cette façon que nous envisageons le phénomène. Nous pensons plutôt que l'enseignant produit des variétés de discours. Deux termes sont mieux adaptés à l'expression de cette idée. "Variation" est un terme plus neutre que modification; il indique l'idée de changement, sans préjuger de la nature de ce changement. "Adaptation" porte l'idée d'une variation faite en fonction d'un public précis: on s'adapte à quelque chose ou quelqu'un. Dans cette mesure, c'est l'expression qui correspond le mieux à notre situation d'observation.

L'enseignant de langue, comme tout locuteur, adapte son discours à son public. Mais la spécificité de sa situation tient au fait:

- d'une part, que ses interlocuteurs sont des apprenants de la langue qu'il utilise dans ses échanges verbaux,

- d'autre part, que l'objet même de la communication est cette langue qu'il enseigne et que ses apprenants apprennent.

Dans ces conditions, le discours de l'enseignant de langue n'offre pas les meilleures données pour étudier les adaptations faites au plan sémantique. En effet, on imagine facilement que les choix d'ordre sémantique décrits ci-dessus varient selon l'âge de l'interlocuteur, son niveau éducatif, son milieu social, etc. Mais il ne nous semble

pas que des adaptations de cet ordre soient très visibles dans une situation où les interlocuteurs se différencient essentiellement par leur maîtrise de la langue utilisée pour communiquer. En revanche, ce qu'il est particulièrement intéressant d'observer dans les productions de l'enseignant de langue, ce sont les choix qu'il opère au plan formel (cf. ci-dessus) pour se faire comprendre. On peut ainsi comparer les choix qu'il fait avec un type d'apprenants aux choix qu'il réalise avec un autre type d'apprenants; par exemple, on imagine facilement que l'enseignant n'utilise pas le même vocabulaire avec des apprenants débutants qu'avec des avancés; il est probable qu'il se répète plus lorsqu'il s'adresse à des apprenants qui montrent des difficultés de compréhension. C'est cela qui constitue l'"objet" que nous avons voulu décrire.

Mais pour bien décrire les adaptations que fait l'enseignant sur son discours dans le but de *se faire comprendre*, il est important de toujours bien les distinguer d'autres adaptations éventuelles, celles qui tiennent à ses comportements en tant que sujet psychologique et social, et en tant que pédagogue.

Le discours de l'enseignant peut en effet être analysé pour cerner son comportement psychosocial au sein du groupe classe, que ce soit face aux apprenants ou à chacun des apprenants.

On peut chercher dans son discours les marques de ce comportement, en essayant de répondre à des questions

telles que: quels rôles sociaux l'enseignant joue-t-il? Comment les joue-t-il? Se comporte-t-il comme le meneur du groupe, statut que lui reconnaissent facilement les apprenants? Au contraire, essaie-t-il de briser cette image, en laissant aux apprenants le soin de diriger certains échanges? Quels types de relations publiques entretient-il avec chacun de ses apprenants? Est-il distant ou familier? Se montre-t-il amical ou inamical?

Les contraintes psychosociales qui pèsent sur le discours de l'enseignant sont présentes dans tout son discours, et le marquent parfois très nettement, à tel point qu'il est alors difficile pour l'analyste de ne pas invoquer les explications d'ordre psychosocial. Par exemple, une intervention telle que "*sh sh→ come on↓ now you take part in the. in the conversation the discussion↓*" est constituée d'énoncés assez anodins pour le chercheur qui observe les adaptations dans le but de se faire comprendre. En revanche, si l'on étudie ces énoncés sous l'angle psychologique et social, on peut y voir la volonté de l'enseignant d'affirmer son rôle d'organisateur des tours de parole, et de rappeler aux autres acteurs sociaux les règles de comportement auxquelles ils doivent se conformer lorsqu'ils sont en classe. Il est souvent tentant d'expliquer un comportement de l'enseignant non seulement par sa volonté de se faire mieux comprendre, mais aussi par la dimension psychosociale. Cet autre exemple montre que les deux interprétations sont également plausibles: lorsque l'enseignant français produit les énoncés suivants "*if you*

say you/ you say I'm not interested in politics↓ right↓ either you say that because you don't want to say anything to me↑ right↑ which is very convenient↑ or/ you're trying to→ you know to get away from me→ or↑. you↑ euh. you're really not interested in politics↓..", cherche-t-il à se faire bien comprendre? A-t-il un autre but? Nous pouvons répondre affirmativement aux deux questions. En effet, du point de vue communicatif, nous observons des reformulations: "you don't want to say anything to me", reformulé en "you're trying to get away from me", et nous pouvons supposer que l'apprenant à qui s'adresse principalement l'enseignant comprend au moins l'une des deux formulations. Mais nous pouvons également voir dans cette reformulation la réalisation de deux préoccupations d'ordre psychosocial. D'une part, l'enseignant veut montrer à l'apprenant concerné - et, par la même occasion, à l'ensemble du groupe - qu'il n'est pas dupe des stratégies que peuvent utiliser les apprenants pour ne pas s'exprimer en classe. Ce faisant, il conforte son statut de membre dominant du groupe. D'autre part, l'enseignant affirme sa supériorité linguistique en affichant sa connaissance d'expressions anglaises dans plusieurs registres. Cette deuxième interprétation est plus facile à comprendre si l'on replace l'énoncé dans le déroulement du cours: il est produit au début du cours, et les apprenants, à ce moment encore dissipés, ne sont pas "entrés" dans le cours. Dans ces conditions, il n'est pas étonnant de voir l'enseignant essayer de rétablir son autorité. Cet exemple montre donc que les deux préoccupations coexistent, et il peut être

difficile de bien séparer les deux dimensions de son discours.

Aussi intéressante que soit cette perspective, nous n'envisagerons pas le discours de l'enseignant sous cet angle. Les contraintes psychosociales qui marquent les rapports enseignant-enseignés sont susceptibles de varier selon les personnes (personnalité, représentations et attentes sociales, etc.), mais non, à notre avis, selon les caractéristiques des partenaires de l'échange que nous voulons prendre en compte, à savoir le niveau en langue cible des apprenants et le rapport à la langue enseignée des enseignants⁽¹⁾ (cf. ci-après).

Enfin, une autre dimension du discours de l'enseignant qui peut être facilement confondue avec l'aspect qui nous préoccupe, l'enseignant "communicateur", est la dimension pédagogique.

En effet, le discours de l'enseignant est également révélateur de son comportement d'enseignant, et l'on peut analyser son discours pour décrire la manière dont il enseigne. Ce que l'on décrira alors, ce sont l'organisation de l'apprentissage, des activités des apprenants, la façon dont il donne des consignes, fait la discipline, encourage, blâme, corrige, fait répéter, traduire, écrire, parler, etc.

(1) Lorsque nous utilisons l'expression "rapport à la langue enseignée", nous parlons du fait que l'enseignant enseigne sa langue maternelle ou non.

Les actes réalisés par l'enseignant pour enseigner, c'est-à-dire pour engager les apprenants dans des activités visant à leur faire apprendre des savoirs et savoir-faire en langue cible et en organiser le déroulement, sont maintenant bien connus. Ils ont fait l'objet d'études minutieuses par des chercheurs qui ont créé des systèmes de description des discours de la classe⁽¹⁾. Parmi ces systèmes, celui de BELLACK et al. (1966), et deux systèmes dérivés, celui de SINCLAIR et COULTHARD (1975), et celui de FANSELOW (1977), méritent d'être cités.

Cherchant à étudier comment le langage est utilisé pour structurer l'environnement, BELLACK et al. (1966) ont analysé les discours de la classe en utilisant des catégories tirées de l'analyse de discours, sans créer de catégories spécifiquement "pédagogiques". Ils distinguent quatre "mouvements" (*moves*) pour décrire la classe.

* Les mouvements de structuration: par exemple, l'enseignant engage la classe dans une activité par un mouvement de structuration, où il centre l'attention sur le sujet ou le problème qui va être discuté pendant cette activité.

* Les mouvements de sollicitation: cette catégorie regroupe les demandes de réponses verbale, physique, ou cognitive. Les questions sont l'exemple le plus fréquent de sollicitation dans une classe.

(1) Nous parlons des discours de la classe, parce que ces systèmes intègrent les actes réalisés par les apprenants.

* Les mouvements de réponse: ils se produisent en réponse aux précédents. Ce sont par exemple les réponses d'apprenants aux questions de l'enseignant.

* Les mouvements de réaction: ils se produisent en conséquence des autres mouvements, mais ne sont pas directement provoqués par eux. Par les mouvements de réaction, l'enseignant modifie ou évalue ce qui a été dit. Les clarifications données par l'enseignant, ou l'évaluation de la production d'un apprenant sont des exemples de réaction.

Tous ces mouvements s'organisent en "cycles pédagogiques": c'est leur apparition ensemble qui caractérise le discours pédagogique.

Le système de BELLACK permet de définir des styles pédagogiques, en:

- décrivant les différents types de cycles et en en déterminant la distribution,
- déterminant les cycles les plus fréquents,
- déterminant la proportion des cycles dont l'enseignant a l'initiative.

Quant au système de description de SINCLAIR et COULTHARD (1975), c'est probablement le plus connu et le plus utilisé. Au départ, ces deux chercheurs n'étaient nullement concernés par l'enseignement, ni par la formation des enseignants de langue. Comme BELLACK et al, SINCLAIR et COULTHARD voulaient observer comment le langage est utilisé pour structurer l'environnement. Ils sont venus dans les

salles de classe parce qu'ils estimaient que c'était un milieu propice à la recherche. Ils ont finalement créé un outil de description des discours de la classe, en affinant le système de BELLACK, et élaboré un système hiérarchisé en quatre rangs:

- 1) la leçon (*lesson*),
- 2) la transaction (*transaction*),
- 3) l'échange (*exchange*),
- 4) le mouvement (*move*).

A ce dernier niveau, ils distinguent quatre catégories:

- ▶ l'ouverture (*opening*),
- ▶ la réponse (*answering*),
- ▶ la suite (*follow-up*),
- ▶ la focalisation (*focusing*).

Chaque catégorie est à son tour divisée en "actes de discours"; il y a onze actes d'ouverture, trois actes de réponse, trois actes de suite, et quatre actes de focalisation.

Les actes d'ouverture, de réponse et de suite sont qualifiés d'"actes pédagogiques" (*teaching acts*), et ceux de focalisation d'"actes frontières" (*boundary acts*).

SINCLAIR et COULTHARD, ainsi que les chercheurs qui ont utilisé ce système de description, ont étudié les différences entre les actes des enseignants et ceux des apprenants; ils en ont comparé la fréquence, la complexité et la diversité de réalisation (déterminer la nature d'un acte ne va pas de soi, à cause de l'absence de

correspondance univoque entre une forme verbale et une valeur pragmatique).

Le modèle de SINCLAIR et COULTHARD a été amplement discuté et illustré, aussi nous renvoyons le lecteur intéressé par ce système aux nombreux ouvrages qui le décrivent⁽¹⁾.

D'autres systèmes ont été élaborés, comme celui de FANSELOW (1977), appelé FOCUS⁽²⁾. Préoccupé par le foisonnement des systèmes d'analyse et l'impossibilité qui en résulte de comparer les résultats des recherches effectuées, FANSELOW a créé en 1977 un outil de description de la communication orale dans toute situation, qu'il espérait fiable et utilisable quels que soient les objectifs de description et quels que soient les descripteurs (enseignants, formateurs ou chercheurs). Le résultat, probablement à cause de cet objectif ambitieux, est un système très et probablement trop sophistiqué. FANSELOW suggère différentes utilisations de son système selon les besoins de la recherche visée: *"Chaque catégorie a des sous-catégories, et chaque sous-catégorie des divisions.(...) Si l'on veut comparer des situations pour voir dans quelle mesure chaque catégorie de contenu (langue, vie courante, procédure, autre contenu) fait l'objet de communication, alors seules les quatre catégories principales sont utiles. Si l'on s'intéresse aux*

(1) par exemple, pour une description en français, voir Bachmann, Lindenfeld et Simonin, Langage et Communications Sociales, collection LAL, Crédif-Hatier, 1981, pp 162-169.

(2) FOCUS = Foci for Observing Communications Used in Settings.

parties de discours les plus représentées dans une série de cours, alors les sous-catégories seront employées."(1) Malgré cela, il semble que le système FOCUS soit difficile à utiliser, ce qui explique probablement qu'il n'ait pas eu le succès de celui des auteurs précédemment cités.

Résumer le système de FANSELOW serait très difficile. C'est pourquoi nous reproduisons à la page suivante un tableau des catégories et sous-catégories du système, tel que le présentait l'auteur dans son article en 1977.

(1) Notre traduction. Voici le texte original: "Each category has sub-categories and each sub-category divisions.(...) If one wants to compare a number of settings to see the extent to which each category is communicated, then only the four major categories need to be used. If one is interested in determining the areas of language most frequently communicated in a series of lessons, then the sub-categories (...) would be employed."

En conclusion, les systèmes que nous venons de décrire permettent de donner une vue d'ensemble des discours de la classe, en faisant apparaître les inégalités quantitatives ou qualitatives de participation des différents protagonistes de l'échange didactique. Ils ont été massivement utilisés par les chercheurs et enseignants soucieux de définir des styles pédagogiques, d'améliorer ou uniformiser la formation des enseignants, et de donner à ces derniers des outils d'observation de leur propre pédagogie. C'est ce qui s'est passé en particulier à l'époque du micro-enseignement, technique de formation contemporaine de la création de ces systèmes. L'activité des enseignants était alors décomposée et observée, et chaque secteur faisait l'objet d'exercices pratiques visant à améliorer les compétences pédagogiques des enseignants⁽¹⁾.

Nous n'étudions pas quant à nous le discours de l'enseignant du point de vue pédagogique. Nous ne cherchons pas à savoir par exemple si l'enseignant corrige plus ou moins qu'un autre. Nous ne nous intéressons pas non plus à sa façon d'organiser, de structurer ses cours. Le style pédagogique de l'enseignant varie selon les groupes d'apprenants auxquels il a affaire. Ces variations sont dues aux différences des stratégies et techniques pédagogiques à mettre en oeuvre selon le niveau des apprenants (débutants, intermédiaires, avancés), mais aussi selon la taille du groupe, selon qu'il s'agit d'adultes ou

(1) Cf. par exemple George BROWN, *Microteaching, a Programme of Teaching Skills*, Londres, Methuen, 1975.

d'enfants, etc... Le niveau en langue cible des apprenants intervient ici en tant que paramètre de détermination de la méthodologie à exploiter (ainsi que des objectifs et contenus de l'enseignement), mais non en tant que caractéristique de ses partenaires communicatifs que l'enseignant doit prendre en compte en tant que communicateur. De la même manière, le style pédagogique de l'enseignant varie selon sa culture, la tradition pédagogique à laquelle il se réfère, mais non selon son rapport à la langue enseignée.

Pour résumer, notre objet de description est donc bien le discours de l'enseignant "communicateur". Nous voulons savoir si, et comment, l'enseignant adapte son discours dans le but de se faire mieux comprendre de ses apprenants. Notre perspective étant clarifiée, il reste à préciser quelques orientations particulières.

II) ORIENTATIONS PARTICULIERES.

1) Le discours tel qu'il est *produit*.

Pour observer les adaptations opérées par l'enseignant sur son discours dans le but de se faire comprendre, nous prenons comme objet d'analyse le discours tel qu'il est *produit* par l'enseignant. Or des études ont été menées, qui ont montré que divers facteurs influencent le nombre et la nature des adaptations, comme par exemple la perception par le locuteur du niveau de l'auditeur,

l'attitude de l'auditeur ou l'habitude du locuteur de s'adresser à un auditeur non-natif⁽¹⁾.

De telles recherches sont donc centrées sur les facteurs qui déclenchent les adaptations. Elles supposent la mise en oeuvre d'une situation d'observation contrôlée, dans laquelle un locuteur est observé face à différents interlocuteurs dont on essaie de maîtriser les caractéristiques de comportement.

Notre recherche est différente: elle est centrée sur le discours de l'enseignant. Certes l'un des deux facteurs de variation que nous prenons en compte est une caractéristique des allocutés, le niveau des apprenants. Comme nous l'expliquons au début de la deuxième partie, nous avons sélectionné nos publics de façon à contrôler au mieux ce facteur. Mais il ne sert que comme révélateur des adaptations que nous voulons observer. Notre centre d'intérêt n'est pas de déterminer ce qui, dans le comportement des apprenants, déclenche les adaptations du discours.

2) Les adaptations, mais pas leur effet sur la compréhension.

Lorsqu'on étudie les adaptations opérées par l'enseignant sur son discours dans le but de se faire comprendre, il semble logique de s'interroger sur l'effet de ces adaptations sur la compréhension. Mais cela ne se fait pas sans difficulté.

(1) Cf entre autres SCARCELLA et HIGA (1981), LONG (1983b), GASS et VARONIS (1985).

Des chercheurs ont essayé d'observer le lien entre certaines adaptations et la compréhension du message par les apprenants. Ces études sont peu nombreuses, parce qu'elles nécessitent la mise en place de situations d'observation artificielles, qui seules permettent de contrôler les données à analyser. En effet, pour pouvoir observer l'effet d'une adaptation du discours sur la compréhension, il faut que *seul* cet aspect varie. Il faut en outre pouvoir mesurer la compréhension, ce qui ne peut se faire qu'au moyen de tests d'évaluation qui ne font pas partie de situations authentiques. Ces recherches présentent donc des limitations qu'il convient de cerner.

A l'aide de quelques exemples, nous allons montrer en premier lieu qu'isoler *un seul* facteur n'est pas facile, que, en second lieu, même quand c'est le cas, l'influence d'*autres facteurs* non maîtrisés n'est pas toujours écartée, et qu'en troisième lieu, la *mesure* de la compréhension est elle aussi problématique.

A) Difficulté de limiter l'étude à un seul facteur de variation.

LONG (1985a) a mené une étude générale sur l'effet de "modifications" du discours sur la compréhension. Il a élaboré deux versions du même cours magistral, une version "locuteur natif s'adressant à des natifs" et une version "locuteur natif s'adressant à des non-natifs". Dans cette deuxième version, "simplifiée", la complexité syntaxique a

été réduite (moins de mots par T-units⁽¹⁾), le débit a été ralenti, et le nombre de répétitions et de reformulations a été augmenté. LONG a donc fait entrer dans sa recherche plusieurs facteurs de simplification. Conformément à l'attente, les étudiants qui ont été soumis à la version simplifiée ont mieux répondu à des questions de compréhension du cours, et ont déclaré qu'ils pensaient avoir mieux compris que les étudiants de même niveau qui avaient été soumis à la version "native". Malheureusement, comme plusieurs facteurs ont été mélangés dans cette expérimentation, il est impossible de déterminer l'influence de chacun d'entre eux.

B) Difficulté d'assurer la seule influence d'un facteur de variation.

DAHL (1981) a mené une étude sur *un seul* trait précis du discours; elle a cherché à repérer la relation entre débit plus lent et compréhensibilité du message. Elle a donné à six enseignants et six non-enseignants une tâche de description à faire à des publics présumés: natifs, non-natifs avancés, non-natifs moyens et non-natifs débutants. Les narrateurs n'avaient pas le public en face d'eux, mais avaient entendu des enregistrements des publics pour se faire une idée de leur niveau. DAHL a ensuite demandé à des groupes d'étudiants de déterminer quelle description était la plus compréhensible. A l'exception d'un groupe, les jugements de compréhensibilité n'étaient pas cohérents avec les mesures les plus lentes de débit. Dahl explique ce

(1) La "T-unit" est à peu près équivalente à la phrase écrite. Voir notre section "catégories d'analyse, syntaxe" pour une définition de la "T-unit".

résultat par l'influence probable d'autres caractéristiques non mesurées, comme la clarté d'articulation ou la concision de l'information, plus fortes que celle de ralentissement du débit, dans la mesure où ces qualités ont été attribuées par les enquêtés aux passages plus compréhensibles.

Cette expérience semble donc montrer que, même en situation surveillée, il est difficile d'éviter que d'autres facteurs de variation n'influencent les observations.

C) Difficulté de tester la compréhension.

Le problème majeur dans l'élaboration de ce type d'études est celui de tester l'effet sur la compréhension. Deux problèmes se posent selon nous: le premier est de déterminer ce que l'on entend par compréhension, et le second est de savoir comment tester cette compréhension.

Pour illustrer notre propos, examinons les études de KELCH (1985) et LONG (1985a déjà citée).

KELCH (1985) a cherché à déterminer l'effet d'un débit lent sur la compréhension. Pour cela, il a observé une situation de dictée, et a constaté une plus grande réussite quand le débit est plus lent. Ce résultat n'est pas étonnant, dans la mesure où il est aisément concevable que des étudiants réussissent mieux à écrire sous la dictée si le narrateur parle lentement que dans le cas contraire, ne serait-ce que pour une raison "mécanique". KELCH a tenu

compte de cet argument, et a laissé des temps de pause pour permettre aux apprenants d'écrire. Ces temps de pause ont été placés à la fin de chaque proposition, soit tous les 7 à 13 mots. Cela signifie que les apprenants ont dû se souvenir de 7 à 13 mots à la fois pour réussir la tâche de dictée. Nous pensons que la mémoire a donc joué un grand rôle dans la réussite de la tâche, et pourtant ce chercheur conclut qu'un débit lent favorise une plus grande compréhension. Mais peut-on croire que les apprenants ont *compris* ce qu'ils écrivaient, dans la mesure où ils devaient écrire le texte morceau par morceau? Il nous semble que la situation de dictée est trop éloignée des conditions ordinaires de compréhension de messages pour pouvoir observer la compréhension de cette façon. Rien ne prouve en effet que les étudiants qui ont fait la dictée aient compris le sens de ce qu'ils ont écrit.

Dès lors que l'on fait une étude où la compréhension entre en jeu se pose le problème de son évaluation. Reprenons l'exemple de LONG (1985a). Dans cette étude, les enquêtés étaient soumis à une tâche plus proche des conditions habituelles (pour les apprenants) de compréhension de messages. Ce chercheur, nous l'avons dit, a fait entendre deux versions différentes d'un cours à deux groupes d'étudiants, qualifiés de "*similaires*". Mais LONG ne détaille pas en quoi ces étudiants sont similaires. Nous supposons qu'il s'agit de leur niveau d'études, niveau de compétence en langue cible, et peut-être milieu social et éducatif. Mais il est difficile de penser que ces étudiants

soient "similaires" du point de vue de leurs connaissances préalables du thème du cours présenté. Or LONG ne nous paraît pas avoir testé les connaissances préalables des enquêtés sur le sujet de l'expérimentation; il n'est donc pas en mesure, selon nous, de définir ce qu'ils ont réellement compris de nouveau. Son travail, tel qu'il a été mené, ne permet pas de discerner si des apprenants ont compris le cours grâce aux adaptations opérées sur le discours présenté ou parce qu'ils ont mobilisé des connaissances que d'autres n'avaient pas.

La situation idéale, mais impossible, pour éviter l'influence des connaissances individuelles sur la compréhension d'un sujet donné serait de soumettre la même personne à des versions différentes du même sujet. Malheureusement, le même locuteur n'a pas le même niveau de connaissance sur un sujet s'il a déjà été exposé à une source d'information sur ce sujet.

Puisqu'on ne peut éviter de comparer la compréhension de personnes différentes, il nous paraît essentiel de se donner les moyens de mesurer effectivement la compréhension qui se produit au moment de l'expérimentation.

En conclusion, les effets des adaptations du discours sur la compréhension doivent faire l'objet d'études spécifiques, que nous ne pouvons envisager dans le cadre de cette thèse. En situation réelle d'enseignement, l'observateur ne peut pas isoler de façon certaine les

facteurs dont il veut déterminer l'influence sur la compréhension, et il est plus difficile encore de juger du degré immédiat de compréhension par les apprenants, les activités se déroulant en classe ne permettant pas d'évaluer en temps réel ce degré de compréhension.

En outre, nous allons en parler dans les pages qui suivent (cf. chapitre II; II. p.42), les adaptations du discours de l'enseignant, non-natif en particulier, sont encore mal connues. Il nous paraît logique de commencer par étudier quelles adaptations sont opérées par l'enseignant avant de penser à en évaluer l'effet sur la compréhension par les apprenants.

L'objet de notre description étant précisé, nous présentons dans le chapitre qui suit les recherches existantes, et exposons la façon dont nous avons construit notre analyse.

CHAPITRE II) Descriptions de l'objet et description envisagée.

Notre étude sur les aspects formels du discours de l'enseignant appartient à une "branche" des recherches sur la communication exolingue⁽¹⁾, celle que les anglo-saxons appellent le "teacher talk".

Les expressions "teacher talk" (discours de l'enseignant) et "foreigner talk" (discours de l'étranger) renvoient à des types de discours qui ont en commun le fait que "l'un des interlocuteurs maîtrise mieux que l'autre l'idiome véhiculaire utilisé" (PORQUIER 1986, p.104).

Il faut remarquer que "foreigner talk" est ambigu: utilisée initialement pour désigner le discours du natif lorsqu'il s'adresse au non-natif, l'expression est maintenant de plus en plus souvent employée au sens de communication exolingue, comme en témoignent ces titres de publications anglo-saxonnes: WESCHE et READY (1985) parlent de "*Foreigner Talk in the University Classroom*"; dans l'ouvrage édité par SELIGER et LONG (1983), sous la rubrique "Teacher Speech" se trouvent ces titres de CHAUDRON et SCHINKE-LLANO, respectivement "*Foreigner Talk in the Classroom-An Aid to Learning?*" et "*Foreigner Talk in Content Classrooms*". Dans le même ouvrage, LONG et SATO intitulent un article "*Classroom Foreigner Talk Discourse: Forms and Functions of Teachers' Questions*"⁽²⁾.

(1) cf. PORQUIER (1984) et (1986).

(2) C'est nous qui soulignons et mettons en italiques, pour mettre en évidence le lien entre Foreigner Talk et la situation de classe.

Cela étant, en ce qui concerne le "foreigner talk" stricto sensu, c'est-à-dire le discours du natif à l'étranger lors de conversations dans des situations "ordinaires", et le discours de l'enseignant, ce sont bien deux types de discours qui se différencient, comme l'expliquent SINCLAIR et BRAZIL (1982), par les circonstances dans lesquelles ils sont produits: "Le discours de l'enseignant est différent du discours du médecin et de celui du prêtre et de tous les nombreux autres types de discours, parce que les circonstances sont différentes. Les relations sociales sont différentes, l'environnement physique est différent, et les tâches à accomplir sont différentes. La fonction, par exemple, de contrôler trente jeunes enfants de façon à ce qu'ils absorbent quelque aspect de la culture maternelle est différente de celle de mener des entretiens individuels de quelques minutes pour conseiller des gens sur leur santé. Les médecins et les enseignants peuvent avoir les mêmes accents et les mêmes qualités de voix: hors de leur vie professionnelle, il peut être difficile de les distinguer. Mais leur discours, sur leur lieu de travail, est tout à fait différent."⁽¹⁾.

La situation de la salle de classe engendre des différences par rapport à la situation de conversation hors

(1) Teacher Talk, O.U.P., 1982, p.13. Notre traduction. Texte original: "Teacher talk is different from doctor talk and preacher talk and all the many other kinds of talk. This is because the circumstances are different. The social relations are different, the physical setting is different, and the jobs to be done are different. The job of, say, controlling thirty small children in such a way that they absorb some aspect of the native culture is different from interviewing people one at a time for a few minutes each to advise on matters of health. Doctors and teachers may have very similar accents and voice qualities: outside their professional lives, it may be hard to tell them apart. But their discourse, on the job, is quite different."

de la classe, dont nous donnons quelques exemples, sans prétendre en dresser une liste exhaustive.

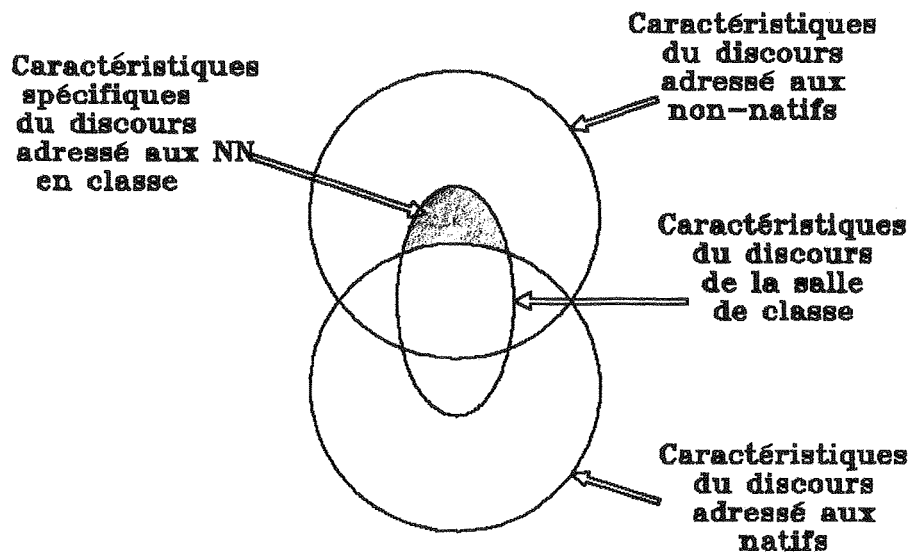
1) Une première différence se situe au niveau des actes réalisés: la situation didactique entraîne la réalisation d'actes spécifiques de cette situation. L'enseignant, par exemple, fait traduire, fait lire, donne des consignes, encourage, etc. L'apprenant, en revanche, ne fait guère que répondre.

2) Une deuxième différence réside dans la structure de l'interaction: en situation de classe, le plus fréquemment, c'est l'enseignant qui distribue les tours de parole. Les cas où les apprenants prennent l'initiative de la parole sont minoritaires. Au contraire, en conversation, tous les locuteurs participent à la répartition des tours de parole, même si c'est de façon inégale. En classe, c'est l'enseignant qui décide ce sur quoi on parle, à quel moment, etc. En conversation, les sujets peuvent être introduits de façon impromptue, par n'importe quel participant.

3) Autres: les objectifs de la réunion des participants sont définis par l'institution éducative; la durée des communications, le lieu où elles se produisent, sont fixes; etc.

Par le seul fait de la situation didactique donc, les communications et comportements en salle de classe sont différents, sur un certain nombre de plans, de ceux observables en situation conversationnelle informelle. Cependant, les aspects formels ne semblent pas devoir

varier selon la situation de production du discours. Une partie de ces aspects feraient partie de la zone "ombragée" de ce schéma de CHAUDRON (1988), qui exprime les relations hypothétiques entre les différents types de discours, adressés à des natifs ou non-natifs, en situation de classe ou non.



Si, comme nous l'avons dit, la distinction entre "*foreigner talk*" et "*teacher talk*" tient à la situation (qui détermine des objectifs institutionnels, des règles d'interaction, des activités et des tâches, etc.), et si, comme nous l'avons expliqué, nous n'étudions pas les aspects psychosociaux ni pédagogiques du comportement de l'enseignant, on peut se demander pourquoi nous étudions le discours de l'enseignant dans sa classe. Il est vrai en effet que les adaptations opérées sur son discours par l'enseignant dans sa classe dans le but de se faire

comprendre de ses apprenants partagent de nombreux points communs avec celles que fait le natif en conversation avec un non-natif. Cependant nous avons plusieurs raisons pour analyser le discours de l'enseignant.

En premier lieu, la salle de classe est un endroit propice à l'observation. Là se trouvent réunis, régulièrement, les protagonistes d'un échange communicatif, dans un but déterminé. Les phénomènes qui s'y produisent reviennent cycliquement, ce qui nous permet de recueillir des données nombreuses. Pour obtenir la même constance de situation d'observation dans des conversations, il faudrait les provoquer artificiellement, imposer les thèmes de conversation, etc.

En deuxième lieu, certains actes dont nous souhaitons observer la réalisation, comme les explications par exemple, sont plus fréquents en situation didactique qu'en conversation.

En troisième lieu, et c'est la raison principale, nous avons en vue, même si c'est au-delà du travail présenté dans ces pages, d'apporter une contribution à la didactique des langues étrangères. Nous espérons pouvoir dégager des enseignements des observations effectuées et conseiller les enseignants sur leurs pratiques en tant que communicateurs. Cette perspective justifie que nous observions le discours d'enseignants plutôt que de locuteurs non-enseignants.

Après toutes ces précisions, rappelons une dernière fois que l'objet de notre recherche est de décrire les adaptations au plan formel opérées par l'enseignant sur son discours dans le but de se faire comprendre d'apprenants dont la compétence dans la langue enseignée et utilisée est variable. Un certain nombre d'études ont été menées au cours des quinze dernières années, qui ont un rapport direct avec cet objet: nous les présentons ci-après.

I) DESCRIPTIONS DE L'OBJET.

Les études sur les caractéristiques formelles du discours de l'enseignant sont assez nombreuses dans les écrits anglo-saxons. L'intérêt des chercheurs pour de telles études semble actuellement décroître au profit de l'intérêt pour l'interaction⁽¹⁾, et pourtant il reste encore de nombreux aspects des adaptations du discours de l'enseignant à découvrir, comme nous l'expliquons en commentant les résultats existants.

Nous présentons les résultats des études existantes sous forme de tableau pour que le lecteur en ait une vue d'ensemble. Nous exposons ensuite les réflexions d'ordre général qu'ont suscitées ces recherches quant à l'élaboration de notre travail. Nous reviendrons en détail sur ces résultats lorsque nous exposerons les résultats de

(1) Comme le montre le récapitulatif des recherches menées ces vingt dernières années présenté par David NUNAN (1991). Il est intéressant de remarquer également que lors du dernier colloque d'EUROSLA (European Second Language Association), en septembre 1991, aucune intervention ne se rapportait, de près ou de loin, aux caractéristiques du discours de l'enseignant.

notre propre recherche, dans la deuxième partie de cette thèse.

Nous ne prétendons pas présenter dans le tableau qui suit l'intégralité des résultats obtenus dans les études citées. En effet, nous ne rapportons que ceux qui sont en rapport avec notre sujet. Par exemple, DOWNES (1981) fait état de plus d'actes de correction dans le discours des enseignants observés que dans le discours des natifs engagés dans des conversations avec des non-natifs. Or nous avons précisé au début de cette partie (cf. Chapitre I; Orientation Générale) que nous ne nous intéressons pas aux actes pédagogiques que réalise l'enseignant. Nous n'avons donc pas jugé utile de relater ce type de résultat. Cependant nous expliquerons notre position à leur égard dans le troisième chapitre (cf. II: Catégories d'Analyse, p.64 et suivantes).

Auteur et date	Situation d'observation	Situation de comparaison	Phonologie: résultats pour la sit. d'observation	Lexique: résultats pour la sit. d'observation	Syntaxe: résultats pour la sit. d'observation
HENZL 1973	8 non-profs avec tâche de narration face à quatre niveaux de Tchèque L2	mêmes personnes, même tâche avec LN	* prononciation plus standard * ton plus fort, débit + lent base * plus de pauses	* + de vocabulaire "de base" * moins d'argot * - de pronoms indéfinis formés" * + de mots concrets et de noms propres	* moins de mots/phrases * moins de subordonnées * plus de phrases "bien formées"
GAIES 1977	6 profs LN ⁽¹⁾ en cours GB2 face à 4 niveaux (LN ⁽²⁾ variées)	Mêmes profs en conversation avec des natifs	--	--	* moins de subordonnées. par T-unit; * moins de mots par phrase.
STEYBERT 1977	6 profs avec tâche de narration face à moyens GB2	mêmes profs, même tâche avec LN	* débit plus lent	--	* énoncés plus courts
HENZL 1979	3 profs LN GB, 3 profs LN Alld, 5 profs LN Tchèque, avec tâche de narration face à débutants et avancés ⁽³⁾	mêmes profs, même tâche avec LN	* débit 1/3 à 1/2 plus lent selon la langue	* vocabulaire moins varié avec débutants	* moins de mots/phrases * moins de subordonnées
CHAUDRON 1979+1982	3 profs en cours (contenu), face à débutants, moyens, avancés GB2	mêmes profs avec classes de LN	--	--	* moins de propositions par C-unit.
DOWNES 1981	10? profs LN en cours de GB2 face à 3 niveaux (LN variées)	15 conversations LN/NN ⁽¹⁾ + un groupe de natifs	* articulation exagérée * pauses plus longues	--	* article défini jamais omis * + de formes contractées.

(1) LN = natifs; NN = non-natifs

(2) LM = langue maternelle

(3) Alld = allemand; Tchèque = tchèque

Auteur et date	Situation d'observation	Situation de comparaison	Phonologie: résultats pour la sit. d'observation	Lexique: résultats pour la sit. d'observation	Syntaxe: résultats pour la sit. d'observation
MITZON 1981	1 prof N lors d'une leçon faite en GB2(1) face à 1 groupe de Canadiens.	Même prof, même leçon face à 1 groupe de LN (GB)	--	* Moins varié * Plus de noms propres	* longueur moyenne des énoncés plus courte * plus d'assertions et d'interrogations
LONG et SATO 1983	6 profs LN en cours de GB2 face à des débutants (LN variées)	conversations 2 par 2 LN/NN + 1 paire de natifs	--	--	* + de déclaratives que d'imperatives * moins de questions
KLIEFGEN 1985	1 prof d'école maternelle s'adressant à enfants NN à 3 moments différents	même prof quand il s'adresse à enfants LN	--	* vocabulaire moins varié	* discours agrammatical * longueur d'énoncés plus grande avec le temps
MILK 1985	14 profs non-natifs en cours de GB2 face à 3 niveaux.	entretiens mêmes profs NN avec natifs	--	--	* T-units plus courts * moins de T-units complexes
WESCHE et READY 1985	1 prof LN français face à avancés Fr2(2) (cours psycho) 1 prof LN anglais face à avancés GB2 (cours psycho)	mêmes profs et cours face à apprenants LN	* Fr2: pauses + remplies * GB2: débit plus lent, pauses plus longues	* pas de différence	* GB2: moins de mots/T-unit
HAKANSSON 1986	6 profs en classe de conversation face à débutants en Suédois L2, à 3 moments différents.	discussions informelles LN/LN.	* Le débit augmente avec le temps (tps1: 79, tps2: 114, tps3: 125)	--	* plus grande proportion de "phrases bien formées" * moins de subordonnées * moins de mots/phrases * longueur des phrases plus variable avec le temps * ordre des mots plus canonique

(1) GB2 = anglais deuxième langue

(2) Fr2 = français deuxième langue.

Auteur et date	Situation d'observation	Situation de comparaison	Phonologie: résultats pour la sit. d'observation	Lexique: résultats pour la sit. d'observation	Syntaxe: résultats pour la sit. d'observation
ISHIGURO 1986	9 profs LN et 9 profs MN en cours "monologiques", face à 3 niveaux GB2.	mêmes profs en conversation avec LN.	* débit plus lent avec débutants si prof LN	--	* énoncés plus courts (en mots par minute) dans les monologues
MANNON 1986	1 prof en cours (de ?) face à groupe de moyens GB2	même prof en conférence de linguistique face à LN.	* débit plus lent * moins de contractions	--	* T-units plus courts
PICA et LONG 1986	6 profs en classe de conversation face à GB2 (niveau?)	conversations 2 par 2 LN/MN + une paire de LN	--	--	* quel que soit le groupe de référence: même longueur d'énoncés, même complexité syntaxique.
(idem)	10 profs, expérimentés non habitués aux apprenants, et inexpérimentés habitués aux app., en classes de conversation GB2	profs inexpérimentés profs expérimentés, mais ne connaissant pas le public.	--	--	* mêmes résultats

Malgré la diversité des situations d'observation, il semble qu'il y ait une concordance des résultats en ce qui concerne:

▶ le débit: il ralentit lorsque le locuteur natif s'adresse au(x) non-natif(s): les résultats de ISHIGURO, MANNON, HENZL, STEYAERT, WESCHE et READY vont dans ce sens;

▶ le vocabulaire: il semble moins varié lorsqu'il est adressé à des non-natifs: MIZON, HENZL, KLIEFGEN l'attestent;

▶ la longueur et la complexité des "phrases" (les unités choisies sont variables): elles sont moindres dans le discours adressé aux non-natifs; tous les chercheurs cités dans le tableau trouvent ce résultat, sauf PICA et LONG, qui ne trouvent aucune différence de complexité syntaxique.

Remarque: l'examen des travaux existants nous conduit à faire une remarque d'ordre méthodologique.

Certains chercheurs ont mêlé les variables; en effet, GAIES, DOWNES, LONG et SATO, MILK, PICA et LONG, HAKANSSON et ISHIGURO ont comparé des *cours* donnés à des non-natifs avec des *conversations* entre natifs, joué sur l'*expérience/ inexpérience* des enseignants ou leur familiarité avec leurs interlocuteurs. L'existence de plusieurs facteurs de variation amoindrit la portée explicative de leurs résultats: en effet, en cas d'observation de différences de comportement, il est impossible pour ces chercheurs d'attribuer la variation à une seule caractéristique de la situation observée.

Ces exemples nous montrent qu'il est essentiel de bien distinguer et surtout d'isoler les facteurs de variation, et nous nous y sommes appliquée dans notre propre étude.

II) DESCRIPTION ENVISAGEE.

1) Sujets de l'observation.

Presque toutes les recherches existantes portent sur des enseignants locuteurs natifs de la langue qu'ils enseignent, et l'on est maintenant assez bien renseigné sur les adaptations opérées par ces natifs sur leur discours. En revanche, le comportement d'enseignants non-natifs a été peu exploré. A notre connaissance en effet, seuls MILK (1985) et ISHIGURO (1986) ont observé des enseignants non-natifs. Les résultats de ces deux études nous intéressent donc particulièrement.

MILK (1985) a comparé les discours d'enseignants non-natifs dans deux situations différentes: d'une part, face à des apprenants non-natifs en classe, d'autre part, ^{face} à des natifs en conversation. Une fois encore, il nous semble que la portée de la comparaison est amoindrie par le fait que les discours des enseignants ont été observés en situation de classe et en situation de conversation. En effet, rappelons-le, chacune de ces situations a des caractéristiques qui influencent les discours qui s'y produisent. Par exemple, en ce qui concerne le débit, il nous semble qu'un enseignant en situation didactique peut

ne pas avoir le même débit que lorsqu'il s'exprime en situation de conversation. Il n'est donc pas certain que les variations observées par MILK soient dues uniquement au niveau de compétence en langue des allocutés.

En outre, MILK n'a pas comparé le comportement des enseignants non-natifs à celui d'enseignants natifs. Or cela nous semble important: nous reviendrons sur ce point plus loin.

ISHIGURO, lui, a étudié non seulement des non-natifs, mais aussi des natifs. Malheureusement, il a observé des enseignants natifs et non-natifs face à des apprenants non-natifs en *classe*, et les mêmes enseignants face à des natifs en *conversation*. Les résultats de ISHIGURO ont donc des limitations semblables à ceux de MILK: il n'est pas certain que les variations observées soient imputables au niveau des apprenants ou au fait que l'enseignant enseigne sa langue maternelle ou non.

Les recherches existantes n'ont donc apporté jusqu'à présent que peu de résultats quant aux adaptations opérées sur leur discours en langue cible par les enseignants non-natifs. Or, il nous paraît intéressant de développer des recherches visant à mieux connaître le comportement des non-natifs, pour plusieurs raisons.

En premier lieu, lorsque l'on parle d'enseignement de langue étrangère, on rencontre parfois cette idée qu'un enseignant locuteur natif est préférable à un non-natif. Il

apporterait plus de connaissances sur la culture cible, et s'exprimerait dans une langue plus authentique.

Pour ce qui est de la culture, beaucoup d'enseignants non-natifs ont des connaissances culturelles équivalentes à celles de natifs, et sont donc aussi capables que des natifs d'informer leurs apprenants à ce sujet.

Quant à la langue utilisée en classe, il nous semble plus important qu'elle soit adaptée au niveau des apprenants plutôt qu'authentique; en effet, l'apprenant désireux de s'exposer à de la langue "authentique" peut avoir recours à d'autres sources que l'enseignant, quelle que soit d'ailleurs la nationalité de ce dernier. Par exemple, l'apprenant qui veut se familiariser avec la variété d'anglais américain de New-York ne sera pas plus aidé par un enseignant originaire de Londres que par un enseignant français. En conséquence, que l'enseignant produise de la langue "authentique" ou non ne nous semble pas pertinent. Ce qui l'est plus selon nous, en revanche, c'est la façon dont cet enseignant adapte son discours au niveau de ses interlocuteurs. Or rien ne prouve qu'un enseignant locuteur natif adapte mieux ou moins bien son discours qu'un enseignant non-natif, et c'est cette faculté d'adaptation chez l'un et chez l'autre que nous voulons observer.

En second lieu, la plupart des enseignants de langue étrangère dans notre pays, enseignants d'anglais en particulier, sont locuteurs non-natifs. Cette situation est

d'ailleurs de loin la plus répandue dans le monde, que la langue enseignée soit l'anglais, le français, l'espagnol ou toute autre langue internationale. Il est donc pertinent de chercher à connaître le discours auquel sont exposés la majorité des apprenants de langue.

Outre l'étude des adaptations du discours d'un enseignant non-natif, il nous semble important d'observer *simultanément* le discours d'un enseignant natif, de façon à pouvoir :

- d'une part, vérifier les résultats existants, qui, nous l'avons souligné, sont parfois contradictoires,
- d'autre part et surtout, comparer des résultats obtenus à l'aide des *mêmes méthodes et outils d'analyse*. Si nous insistons sur ce point, c'est que nous avons constaté la difficulté de comparer les résultats d'études existantes, faute de posséder des informations précises sur la manière dont ils ont été obtenus.

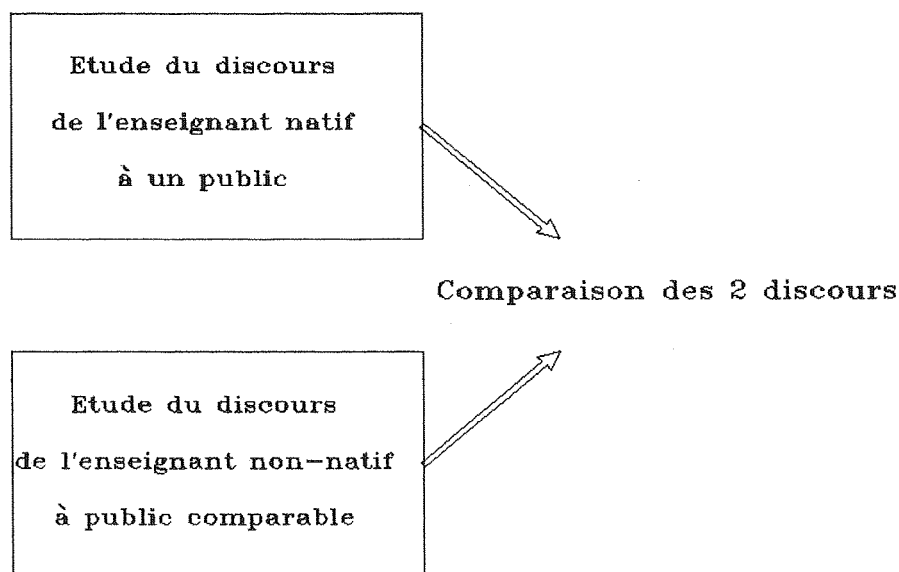
Pour ces raisons, nous observons le discours d'un enseignant natif et celui d'un enseignant non-natif, et les comparons selon la procédure que nous détaillons ci-après.

2) Procédure de description.

Notre recherche s'articule donc autour du critère locuteur natif/ non-natif de la langue enseignée. Nous l'avons dit, le locuteur adapte son discours à ce qu'il pense être le niveau de compétence en langue cible de ses auditeurs. Il est donc souhaitable d'observer les discours des deux enseignants adressés au même groupe d'apprenants,

ou, à défaut, à deux groupes d'apprenants de même niveau de compétence en langue cible. Mais la comparaison de ces deux discours peut-elle nous permettre de montrer l'influence du critère natif/ non-natif? Par exemple, si, lors de l'étude du débit, nous observons que le locuteur natif parle plus vite que le non-natif, pouvons-nous imputer cette différence au seul critère natif/ non-natif? Nous ne le pensons pas, puisque la même différence pourrait être observée entre deux locuteurs de même langue maternelle. Des particularités individuelles peuvent influencer les caractéristiques du discours.

Une recherche du type:



ne nous renseigne donc pas sur l'influence du critère natif/non-natif sur le discours produit.

Il est donc nécessaire d'organiser différemment l'observation.

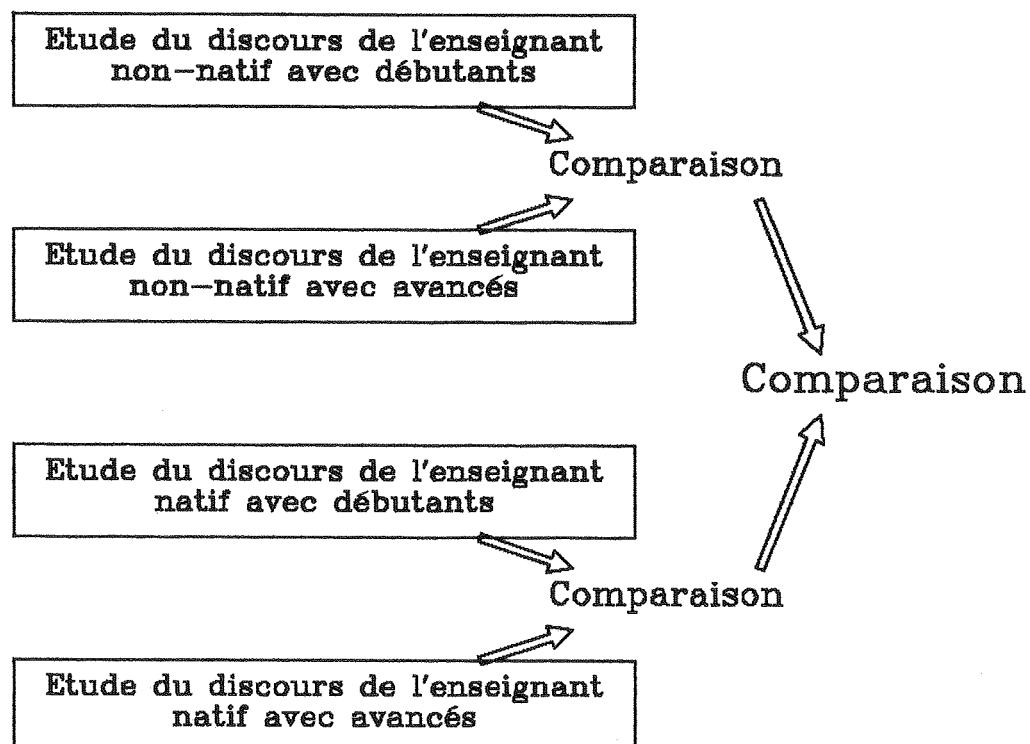
Ce qui pose problème dans le schéma précédent, c'est que nous n'avons qu'un seul discours du premier

enseignant à comparer à un seul discours du second. A partir de cette constatation, nous pouvons nous demander s'il est possible de résoudre le problème en multipliant le nombre de discours observés. Nous ne le pensons pas, parce que la plupart des particularités qui affectent un discours affectent de la même façon tous les discours produits par un même individu. Par exemple, si un locuteur A montre une tendance générale à parler vite et si un locuteur B montre une tendance générale à parler lentement, il est probable que nous constatons que A parle plus vite que B, que nous comparions les discours de A et B face à un seul groupe de niveau (X), ou face à trois groupes de niveau (X, Y ou Z). Autrement dit, ce n'est pas en comparant l'enseignant A dans une situation 1 à l'enseignant B dans une situation 1, puis A dans une situation 2 à B dans une situation 2, etc., que nous éliminerons l'influence des particularités individuelles.

Pour limiter l'influence des particularités individuelles, et assurer le pouvoir explicatif de notre observation, il faut passer d'une situation d'observation où nous ne pouvons pas dissocier ce qui est constant (les particularités individuelles) de ce qui est variable (les adaptations au niveau des auditeurs), à une situation qui nous permette de mettre en évidence ce qui est variable. Pour ce faire, il nous faut comparer *entre eux* plusieurs discours de A et *entre eux* plusieurs discours de B, avant de comparer la variation de A à celle de B. Pour reprendre notre exemple, si nous observons A face à deux groupes de

niveaux différents X et Y, et si nous comparons les deux discours, les différences éventuellement observées pourront être imputées à l'adaptation de A au niveau des groupes. De même, les différences éventuellement observées entre les deux discours de B face à deux groupes de niveaux différents X' et Y' pourront être imputées à l'adaptation de B au niveau des groupes. Il sera alors possible de comparer ces différences. Si cette dernière comparaison montre que le comportement de A est différent du comportement de B, cette différence pourra être expliquée par le caractère natif ou non-natif des enseignants.

En conséquence, nous adoptons le schéma d'observation suivant:



En conclusion, l'observation des travaux existants nous a amenée à définir étroitement l'objet de notre recherche. Ce sont donc les adaptations du discours d'un enseignant Français d'anglais face à deux groupes d'apprenants en anglais langue étrangère de niveaux débutant et avancé, comparées aux adaptations faites par un enseignant Anglais d'anglais observé face à deux groupes de niveaux similaires à ceux du professeur Français. C'est grâce aux résultats obtenus par les chercheurs qui nous ont précédée que nous avons pu organiser notre recherche d'une façon qui, nous l'espérons, permettra de faire progresser les connaissances sur le discours de l'enseignant.

Nous avons limité le champ de notre observation, en ajustant nos jumelles d'observatrice sur une petite partie du paysage discursif, et nous pensons avoir pu ainsi scruter finement certains détails de ce paysage.

Dans le troisième chapitre qui suit, nous expliquons comment nous avons mené notre analyse. Nous présentons tout d'abord les problèmes relatifs au recueil des données, et présentons ensuite nos catégories d'analyse.

CHAPITRE III: Recueil des données et Catégories d'Analyse.

Une fois notre projet défini, il nous fallait prendre des options concernant le recueil des données nécessaires à la réalisation de notre recherche. Nous expliquons nos choix, avant de présenter la façon dont nous avons analysé notre corpus.

I) RECUEIL DES DONNEES.

1) Les problèmes posés par l'observation.

Nous savons que nous pouvons par notre seule présence influencer sur la situation que nous observons; nous transformons une situation établie, dont les paramètres sont connus des participants, en une situation nouvelle, qui inclut un participant au statut spécial, auquel on ne doit pas adresser la parole, dont on ne doit pas tenir compte. A la situation habituelle de la classe, où chacun connaît son rôle, nous ajoutons un oeil extérieur, qui n'est pas partenaire officiel des échanges qui y ont lieu. Cet état de fait dérange les observés, qui tentent de temps à autre de prendre l'observateur à partie. De même, nous avons remarqué que l'enseignant s'adresse parfois à ce dernier, et ceci non pas en tant qu'enseignant, mais en tant qu'observé. L'adresse à l'observateur se fait soit directement, soit de façon détournée. Dans ce dernier cas, l'adresse prend souvent la forme d'un aparté. Par l'aparté,

l'enseignant ne montre pas ostensiblement qu'il est sensible à la présence d'un observateur, mais "ménage sa face" vis-à-vis de lui. Il en a particulièrement besoin quand il a le sentiment de ne pas se comporter comme "il faut". Il lui faut alors sinon se justifier, du moins montrer qu'il est conscient de son comportement. C'est le cas de l'enseignant français qui dit "*I talk too much*". Il ne s'adresse pas à ce moment-là aux apprenants, mais à nous, observatrice. Cet aparté n'a d'autre fonction que de nous envoyer un message, qui signifie "vous avez dû remarquer que je parle trop; j'en suis conscient". Il y a également toujours un moment où les apprenants intègrent l'observateur dans le groupe classe: cela se manifeste le plus souvent par des plaisanteries, adressées en surface à l'enseignant ou à d'autres apprenants, mais avec un regard à l'observateur.

Nous sommes consciente des perturbations qu'engendre notre présence, mais pensons qu'elle n'altère pas beaucoup les résultats de notre étude, pour plusieurs raisons.

La première tient à ce qui est affecté par l'observation. Il nous semble que les changements de comportement de l'enseignant se situent surtout au niveau pédagogique: l'enseignant peut vouloir montrer une certaine pédagogie qui dans son esprit est valorisante, celle du "bon" professeur de langue. Dans l'exemple déjà cité, où il s'excuse de trop parler, l'enseignant français estime qu'un bon enseignant doit laisser la parole aux apprenants. Il

sait qu'il monopolise le droit à la parole, et redoute que nous portions un jugement défavorable à cet égard. Il nous signale donc qu'il est conscient de ne pas se comporter au mieux. Cet exemple montre l'impact de l'observation sur les préoccupations de l'enseignant. Dans ce cas précis, il ne modifie pas son comportement, mais nous pouvons imaginer qu'il le fait pour d'autres pratiques. Les "secteurs" de leur activité que les enseignants ont signalés à notre attention, essentiellement par des réflexions en dehors de la salle de classe ou par des apartés, sont d'ordre méthodologique: ils sont relatifs à leur façon de conduire un cours en général, une activité d'apprentissage en particulier, à leur façon d'organiser le travail (en sous-groupes, par paires, etc.). Or notre étude ne porte pas sur les pratiques pédagogiques de l'enseignant. Elle porte essentiellement sur des variations au niveau linguistique de son discours, c'est-à-dire des variations de "forme", qu'elles soient phonologiques, lexicales ou syntaxiques. Les implications pour la formation des enseignants quant à leur discours que nous déduisons de nos observations sont indépendantes de la pédagogie des enseignants observés. En résumé, si notre présence a quelque influence sur la façon dont le professeur enseigne, notre recherche ne devrait pas en être affectée.

La deuxième raison tient à l'identité des conditions de recueil des données. L'influence de l'observation sur nos résultats est amoindrie par le fait que notre méthode de travail repose sur la comparaison, et

que les deux enseignants sur lesquels porte la comparaison sont soumis aux mêmes conditions d'observation.

La troisième raison tient à la méconnaissance par les observés de l'objet de notre observation. Si l'observateur ne peut cacher sa présence, il peut en revanche garder secrète la raison de sa présence. Si le motif de l'observation est connu de l'observé, il y a toutes chances pour qu'il modifie son comportement, même involontairement. Dans notre cas, les observés n'ont qu'une vague idée de ce que nous observons: nous n'avons pas divulgué le thème de notre recherche. Cette façon de faire peut paraître un peu "sauvage", mais nous pensons qu'elle est nécessaire. Les enseignants ont agi dans ce sens: ils ont eux-mêmes demandé à ne pas connaître le but exact de notre observation, craignant que, dans le cas contraire, ils ne puissent se comporter comme à l'accoutumée.

Enfin, le fait d'être consciente des effets de l'observation garantit que nous fassions notre possible pour les réduire; nous avons pris des précautions quant à l'utilisation et à l'interprétation du corpus. C'est ce que nous exposons dans le premier chapitre de la deuxième partie, consacré au corpus.

2) Choix de la méthode d'observation.

De nombreux chercheurs, en particulier au début de l'observation en salle de classe dans les années 60, ont procédé à une catégorisation "en direct": l'observateur codait les événements à mesure qu'ils se déroulaient devant lui. Le centre d'intérêt était alors relativement simple,

et la catégorisation souvent binaire. Il s'agissait par exemple de déterminer la proportion de discours de l'enseignant par rapport à celui des élèves; pour cela, il suffisait de coder T pour *teacher*, et S pour *student*. Mais certaines observations étaient plus complexes: par exemple, pour déterminer quel acte de discours était réalisé, l'observateur devait analyser rapidement les événements de la classe, et cocher sur une grille parmi de nombreuses catégories ou utiliser un code approprié⁽¹⁾, appris à l'avance. Ce type d'observation en temps réel a plusieurs inconvénients.

1- Il nécessite un long entraînement du ou des codeurs.

2- Il pose un problème de fiabilité du codage: un même codeur peut-il être régulier, autrement dit son codage est-il comparable d'un bout à l'autre de l'observation? D'autre part, les codages de codeurs différents, même s'ils sont formés ensemble aux mêmes catégories, peuvent-ils être comparés?

3- Il n'offre pas la possibilité de revenir aux données brutes, en particulier en cas de doute sur la validité du codage. Cela suppose que l'on admette qu'il est possible de coder vite et bien, ou que l'on accepte le codage avec ses éventuels défauts.

4- C'est un système qui est créé pour une analyse définie; on ne peut réutiliser les données pour d'autres travaux.

(1) Dans le système de FLANDERS (1967), il faut déterminer qui parle (enseignant ou élève), à qui (enseignant, individu ou groupe), en quelle langue, et la nature de la participation (13 catégories).

Cependant ce système présente plusieurs avantages :

1- celui d'être économique en termes de matériel et de temps (pas de transcription à faire),

2- celui de moins inhiber les observés que l'utilisation de matériel d'enregistrement audio, et a fortiori vidéo.

Pour les recherches des années 60-70, l'observation "en direct" était possible parce que la liste des phénomènes à catégoriser était finie et relativement courte. Ce critère de brièveté n'est pas réalisé dans notre cas. C'est pour cette raison, parmi d'autres que nous expliquons ci-après, que nous avons opté pour l'enregistrement.

A) Choix d'enregistrer.

Plus encore que la seule présence d'un observateur, l'enregistrement peut avoir un effet inhibiteur. Le fait d'enregistrer impose un stress aux observés, dans la mesure où ils savent que ce qu'ils font ou disent de "bien" comme ce qu'ils font ou disent de "mal" perdure au-delà du moment où ils sont observés. Cela entraîne une volonté d'être "irréprochable". L'enseignant devient modèle, fait attention à ce qu'il dit, soigne son cours plus que d'ordinaire, peaufine ses pratiques pédagogiques, etc. . . . Il essaie de montrer ce qui pour lui est un enseignant et un cours idéal. Quant aux enseignés, ils sont souvent plus timorés, hésitent à prendre la parole, etc. . .

Malgré cet inconvénient⁽¹⁾, nous avons choisi d'enregistrer pour plusieurs raisons:

1- vu le nombre d'objets à analyser (la liste des objets est présentée p.69), qui s'attachent aux mêmes extraits du discours, il nous aurait été impossible de prendre en note sur le vif, et surtout d'analyser le discours sous différents aspects et classer les phénomènes observés dans de multiples catégories;

2- en conséquence, il nous fallait garder des traces analysables en temps différé: l'enregistrement était le seul moyen qui nous permette de le faire.

Nous avons choisi d'enregistrer en audio plutôt qu'en vidéo pour deux raisons:

1- l'audio est moins inhibiteur que la vidéo;

2- dans la mesure où c'est le verbal qui nous intéressait, la vidéo ne nous était pas indispensable. Il est vrai que pouvoir associer des gestes ou une mimique à un énoncé en éclaire l'interprétation. Mais nous avons préféré ne pas perturber inutilement les observés, et avons utilisé le procédé suivant pour garder trace des aspects non-verbaux qui pouvaient nous être utiles: nous avons pris des notes sur les détails non-verbaux qui éclairent la compréhension de ce que disent ou font les participants, ainsi que de qui parle à qui. Ces notes nous aident lors de la réécoute des enregistrements. Certaines remarques notées sur le moment nous restituent l'impression en temps réel,

(1) Remarque: le stress diminue à mesure que les participants prennent l'habitude d'être enregistrés. Le chercheur peut pallier l'effet de stress en enregistrant quelques séances dans le seul but d'habituer les observés; ces enregistrements ne servent alors pas à l'analyse.

qui nous échapperait lors de la transcription quelques semaines plus tard⁽¹⁾. Par "impression en temps réel", nous entendons la nôtre, celle de l'observateur. Cette impression peut bien entendu différer de celle des protagonistes de la situation observée, dans la mesure où chacun perçoit individuellement les événements qui l'entourent. Notre impression peut cependant être utile pour ne pas interpréter certains comportements de façon trop éloignée de leur signification instantanée.

Ce qui nous a encouragée à ne pas utiliser inutilement les moyens vidéo, c'est la lecture de la recherche de WESCHE et READY (1985). Pour leur étude, elles ont enregistré des classes en vidéo, mais ne se sont pas vraiment servies de ces enregistrements pour analyser le non-verbal; elles se sont contentées de faire quelques remarques, traduisant des impressions, des tendances, dont nous pensons qu'elles auraient pu être faites à partir de simples notes. Il est impossible de savoir si l'utilisation de la vidéo a effectivement nui à leurs observations, mais étant donné ce que nous savons quant au caractère inhibiteur de ce moyen d'enregistrement, il nous paraît raisonnable de ne pas l'utiliser si l'objectif de la recherche ne le justifie pas.

B) Transcription.

L'étape de la transcription est très importante dans notre démarche d'analyse. Le script est en effet la

(1) Pour bénéficier de la mémoire des événements, nous nous sommes efforcée de transcrire le plus vite possible après les cours, mais la transcription est tellement longue qu'il est impossible d'éviter de prendre du retard. Les notes prises sur le moment sont donc très utiles.

matière sur laquelle porte notre analyse. Plus le script est clair et précis, moins nous avons besoin de revenir aux enregistrements, ce qui offre l'avantage de ne pas perdre de temps en manipulations nombreuses. Moins nous revenons sur les enregistrements, plus la qualité de l'analyse dépend de la qualité du script.

Nous avons choisi de faire une transcription qui soit avant tout lisible. Nous entendons par *lisible* que la lecture en soit aussi facile que celle d'un journal - pour cela nous utilisons l'alphabet -, et qu'elle apporte quelques informations minimales sur l'intonation - pour cela nous utilisons un système de flèches simples: ↑, ↓, et →⁽¹⁾. L'intérêt étant centré sur ce que dit ou fait l'enseignant, nous présentons les interventions des élèves en retrait de celles de l'enseignant. Cette présentation en retrait ne signifie pas que nous n'accordons pas d'importance aux énoncés des apprenants. Le discours des élèves a été fidèlement transcrit, parce qu'il éclaire le discours de l'enseignant, ce dernier réagissant à ce que produisent ou font les apprenants. Les tours de parole de l'enseignant sont numérotés pour faciliter la référence au cours de l'analyse.

Les scripts ont été utilisés pour l'analyse de la façon suivante: nous les avons photocopiés en autant d'exemplaires que d'objets d'analyse de façon à pouvoir y ajouter tous codes et remarques pertinents pour chaque

(1) Ce système suffit pour nous qui avons fait la transcription, et qui de ce fait nous souvenons bien des cours. Pour le lecteur extérieur qui voudrait avoir une idée précise de l'intonation, ce type de transcription est probablement insuffisant.

aspect du discours étudié. L'analyse a été faite sur les scripts, mais nous avons eu recours à l'enregistrement initial aussi souvent que nécessaire. Par exemple, pour analyser le débit, nous avons dû segmenter la transcription en intervalles de temps réguliers. Nous avons pour cela réécouté la cassette simultanément à un métronome (voir le chapitre III, catégories d'analyse, section 1: débit).

C) Choix des observés.

Il nous fallait trouver des enseignants qui répondent à nos critères, c'est-à-dire des enseignants:

1- qui enseignent la même langue, mais qui n'aient pas le même rapport avec cette langue,

2- qui l'enseignent à des apprenants de niveaux différents (débutants et avancés de préférence, pour que les différences observées soient plus évidentes),

3- qui l'enseignent à des publics comparables, tant au plan de leur compétence en langue qu'au plan de leur profil étudiantin (ce qui implique que les deux enseignants travaillent dans le même genre d'institution).

a) Les enseignants.

Après avoir pris de nombreux contacts, et même enregistré des classes, nous avons eu la chance de trouver deux enseignants qui non seulement remplissaient les conditions que nous nous étions définies, mais qui, de surcroît, acceptaient de nous recevoir dans leurs classes pendant environ trois mois, sans savoir précisément ce que nous venions observer. En effet, nous ne pouvions les

informer du sujet exact de notre observation sans courir le risque qu'ils modifient leur attitude (cf: les problèmes de l'observation, p.53). La seule information que nous avons donnée, ceci afin de rassurer les apprenants, était que nous étions intéressée par le comportement de l'enseignant.

Nous avons donc enregistré et observé deux professeurs d'anglais langue étrangère, un Britannique et un Français⁽¹⁾, dont nous décrivons schématiquement les caractéristiques.

L'enseignant britannique avait environ 30 ans; il vivait en France depuis plus de cinq ans, avait à peu près 5 ans d'expérience d'enseignement de l'anglais langue étrangère, et préparait un DEA.

L'enseignant français avait environ 40 ans, était titulaire du CAPES, avait environ 15 ans d'expérience d'enseignement de l'anglais langue étrangère, et préparait lui aussi un DEA.

Comparaison: Les deux enseignants ont un "profil intellectuel" comparable en termes d'études universitaires.

Leur expérience d'enseignement n'est pas identique. Cependant aucun des deux ne peut être qualifié de "débutant": cela nous paraît important au vu des résultats des travaux de HENZL (1979), et ceux de PICA et LONG (1986), qui indiquent que l'expérience de l'enseignant semble influencer la qualité des adaptations qu'il opère

(1) Nous pourrions référer aux deux enseignants en utilisant leurs prénoms: Claude pour le Français, Andy pour l'Anglais.

sur son discours. L'observation de PICA et LONG porte sur des locuteurs natifs, mais nous ne voyons aucune raison de penser que leurs résultats ne puissent s'appliquer au cas de nos deux enseignants, même si l'un d'eux n'est pas locuteur natif de la langue enseignée.

En ce qui concerne leur formation pédagogique - comprise au sens large, dans la mesure où l'expérience d'apprenant de langue dans une institution avec un type de pédagogie influence probablement les pratiques pédagogiques de l'apprenant devenu enseignant -, elle est sans doute assez différente. Mais cet aspect ne constitue pas un problème pour notre étude dans la mesure où nous ne comparons pas le style pédagogique de chaque enseignant. Peu nous importe de savoir si l'un ou l'autre encourage plus ses apprenants, s'il questionne plus, ou s'il occupe deux-tiers du temps de parole total de la classe, alors que l'autre laisse 50% du temps de parole aux apprenants.

On peut évidemment se demander si la formation pédagogique intervient sur le débit de l'enseignant, le choix lexical, etc. Tout enseignant reproduit plus ou moins consciemment un modèle, que ce modèle vienne de ce qu'il a connu en tant qu'apprenant, ou d'une formation pédagogique. Les enseignants, que nous n'avons pas questionnés explicitement à ce sujet, mais avec qui nous avons eu l'occasion de discuter de façon informelle, ne nous ont pas paru conscients d'une influence quelconque, ni d'une volonté de parler plutôt lentement, d'utiliser tel ou tel type de vocabulaire, etc.

De toute façon, comme nous observons les adaptations de chaque enseignant face à des auditoires différents, et comparons les variations des deux enseignants, nos conclusions ne devraient pas être altérées par l'influence éventuelle de la formation pédagogique des enseignants.

b) Les enseignés.

Les publics des enseignés étaient eux aussi assez semblables. C'étaient des étudiants de grandes écoles (ENSEM et Ecole de Géologie de Nancy), en 1ère et 2ème années. Ils avaient environ 20 ans (plus ou moins selon les aléas de leur parcours scolaire), et leur niveau en langue cible (anglais) était assez comparable. Dans les deux écoles en effet, on retrouve des groupes ainsi qualifiés:

* niveau "débutant": les étudiants n'ont jamais étudié l'anglais avant d'arriver en 1er cycle, ou l'ont un peu étudié pendant les classes préparatoires. Ce sont souvent des lycéens qui ont choisi l'allemand comme première langue et qui changent d'orientation dans la perspective de leurs besoins professionnels. D'autres ont suivi des cours d'anglais pendant plusieurs années, mais par motivation externe (parents, institution, etc.), sans intérêt personnel; en conséquence ils n'ont jamais appris ou acquis le fonctionnement de la langue ni n'ont eu l'occasion de l'utiliser.

* niveau "avancé": ce sont des étudiants qui ont étudié l'anglais pendant 5 à 7 ans au lycée, et ont fait

des voyages ou séjours aux Etats-Unis ou en Grande Bretagne.

Nous pensons donc avoir trouvé des publics comparables, ce qui nous permet d'espérer que:

- si nous observons des variations opérées par chaque enseignant, elles seront bien dues à la différence de niveau de compétence en langue cible des apprenants;

- la comparaison des variations sera valable du fait de la similarité des publics facteurs de variation.

De ce fait, et parce que les deux enseignants sont aussi comparables, nous espérons que la comparaison des variations relèvera de la différence de rapport avec la langue enseignée⁽¹⁾.

II: CATEGORIES D'ANALYSE.

Dans les chapitres qui précèdent, nous avons précisé l'objet de notre recherche, à savoir les adaptations formelles opérées par l'enseignant de langue étrangère dans le but de se faire comprendre, selon qu'il s'adresse à des apprenants débutants ou avancés, et selon qu'il enseigne sa langue maternelle ou non. Il reste à déterminer quelles caractéristiques de leur discours les deux enseignants que nous avons observés font varier. Pour ce faire, nous avons fait le point sur les résultats obtenus dans les recherches antérieures. Nous avons fait un

(1) Rappel: lorsque nous utilisons l'expression "rapport avec la langue enseignée", nous parlons du fait que le professeur enseigne ou non sa langue maternelle.

examen attentif d'extraits de notre corpus pour sélectionner les caractéristiques du discours qui semblaient sujettes à variation, et paraissaient donc intéressantes à analyser en détail. Nous avons fait de même pour les adaptations dont nous pensions intuitivement qu'elles pouvaient se produire, et qui n'avaient pas fait l'objet de recherches.

Nous avons présenté sous forme de tableau (cf chapitre II, p.38) les principales recherches portant sur ce type d'adaptations du discours de l'enseignant. Les adaptations remarquées par les chercheurs lorsque des locuteurs natifs s'adressent à des auditeurs non-natifs, plus ou moins attestées, sont les suivantes:

- phonologie: articulation exagérée, pauses plus longues et/ou plus nombreuses, débit plus lent;
- lexique: moins varié, plus élémentaire, comportant plus de noms propres;
- syntaxe: moins de subordonnées, énoncés plus courts, moins de constructions passives;

A cette liste nous ajoutons les résultats que nous n'avons pas portés sur notre tableau, pour expliquer notre position à leur égard.

- discours: moins de questions, plus de répétitions de son propre discours, plus de référence à la première personne, plus d'ordres, plus de clarifications.

Lors de notre observation et de la transcription des cours, nous avons eu le sentiment que certaines des adaptations ci-dessus n'apparaissaient pas dans le discours

de nos deux enseignants. L'analyse d'une partie de notre corpus a permis de sélectionner celles que nous allons étudier en détail. Nous exposons ci-après le résultat de cette sélection.

Phonologie.

Nous expliquons dans notre analyse du débit notre opinion quant à l'articulation et aux pauses.

Lexique.

Notre étude reprend les résultats cités ci-dessus, et intègre d'autres dimensions.

Syntaxe.

Notre étude traite de la subordination et des énoncés. En ce qui concerne les constructions passives, nous pensons qu'effectivement l'enseignant soucieux de se faire comprendre éviterait peut-être ce type de construction. Mais nous n'avons pas remarqué de cas d'évitement dans notre corpus. Nous pensons que, pour pouvoir étudier cette caractéristique, il faut observer les locuteurs dans une situation artificielle, où ils sont "obligés", pour exprimer un message, d'utiliser des constructions passives. Dans le cas de notre corpus, nous ne pouvons nous demander à chaque phrase si l'enseignant aurait pu s'exprimer à l'aide d'une telle construction.

Discours.

Toutes les observations groupées dans cette catégorie sont d'ordre quantitatif: moins de questions, plus de répétitions, etc. Or, pour comparer des nombres

d'occurrences, il faut observer les locuteurs dans des situations d'émission du même message, ce qui n'est pas le cas de notre situation, naturelle rappelons-le, d'observation. En outre, l'usage de ces formes ne relève pas nécessairement du souci de se faire mieux comprendre. Il peut dépendre de la pédagogie à laquelle se réfèrent les enseignants, par exemple. Nous nous sommes intéressée aux "questions" et "ordres", mais les avons examinés en termes de variété de formulation, ce qui nous paraît devoir varier selon les deux facteurs d'adaptation que nous avons définis. En ce qui concerne les répétitions, elles sont intégrées, avec d'autres caractéristiques, dans notre étude des explications.

Nous avons pensé à d'autres adaptations possibles du discours de nos enseignants, mais les avons écartées de notre recherche pour les raisons que nous exposons ci-après.

La structuration du cours.

Intuitivement, il nous semblait que la façon dont l'enseignant marque les limites entre les étapes de son cours pouvait varier selon le niveau des apprenants (les frontières seraient plus marquées avec les débutants), et selon le rapport à la langue enseignée (choix de la langue pour marquer les frontières, et variété des marqueurs).

Mais nous n'avons pas ressenti de différence lors de notre observation. Nous avons voulu vérifier notre impression et avons analysé quelques transitions dans les

quatre cours de notre corpus principal. Cette analyse a montré que nos deux enseignants utilisaient autant le français et l'anglais face au même niveau d'apprenants, et qu'ils marquaient toutes les transitions. Ils utilisaient en outre les mêmes marqueurs: right↓ now↓ OK↓ bon↓ alors↓, accompagnés de pauses.

L'absence de différence de comportement de nos deux enseignants était en fait prévisible, dans la mesure où EARLY (1985) et PICA et LONG (1986) n'avaient observé aucune différence entre des enseignants s'adressant à des natifs et les mêmes enseignants s'adressant à des non-natifs.

Il semble donc que la façon de marquer les transitions entre les étapes d'un cours soit inhérente à l'activité d'enseignement, et qu'elle soit de ce fait invariable, quelles que soient les conditions de cet enseignement.

Désinences verbales.

Suite à la lecture de l'étude de LONG et SATO (1983), qui ont observé que les enseignants marquent plus les désinences verbales lorsqu'ils sont en situation d'enseignement que lorsqu'ils parlent en conversation informelle, nous nous sommes demandée si nos enseignants marquaient plus ou moins les désinences verbales selon leurs auditeurs, et si nous constaterions des différences de comportement explicables par le rapport de l'enseignant à la langue enseignée.

L'analyse d'extraits de corpus a confirmé l'impression que nous avons eue lors de l'observation: aucun des deux enseignants n'omet de terminaisons verbales. D'autre part, aucune stratégie d'évitement d'un temps ou d'un mode ne nous est apparue, ce qui ne signifie pas que ce phénomène n'existe pas, mais que nous ne pouvons l'observer dans notre corpus.

Il est possible que la situation d'émission du discours, à savoir la situation d'enseignement, empêche les locuteurs d'abandonner les désinences verbales ou de privilégier l'usage de temps, mode et voie simples. Cette conclusion va dans le sens de l'étude de LONG et SATO (1983).

Topicalisation à gauche.

Nous avons envisagé d'analyser cet aspect de la syntaxe, et pensions que l'enseignant s'adressant aux débutants pourrait utiliser ce procédé, qui sert à mettre le thème en évidence. Par exemple, au lieu de dire "*what's the lady carrying the two bags doing?*", l'enseignant dirait "*the lady carrying the two bags, what's she doing?*". Mais nous avons observé que ce procédé est marginal dans notre corpus, quel que soit l'enseignant et le groupe d'apprenants.

Cohésion textuelle.

Nous avons également pensé que les enseignants pourraient utiliser différemment des procédés de cohésion, comme les "connecteurs" ou les pronoms. Mais l'examen de

notre corpus nous a mise devant une évidence: nous n'étions pas en présence d'un texte continu analysable comme un texte écrit. Du fait de la structure interactive des échanges, et de l'oralité, l'analyse de la cohésion relève de l'analyse des conversations (*conversational analysis* dans les écrits anglo-saxons), à l'aide des catégories d'analyse propres à ce champ de recherche.

Après ces recherches préliminaires, nécessaires pour orienter notre analyse, nous avons retenu les objets d'étude suivants:

- 1) débit,
- 2) lexique,
- 3) syntaxe,
- 4) demandes de dire,
- 5) demandes de faire,
- 6) explications.

Pour chacun des objets d'étude retenus, nous avons défini des catégories d'analyse que nous présentons dans les pages qui suivent.

Remarques sur la présentation adoptée:

Nous avons choisi de présenter notre réflexion sur chaque objet (catégories d'analyse existantes, choix de nos catégories, procédure) sous forme de section distincte; ce choix se traduit par une mise en page qui sépare nettement les sujets abordés. Pour redonner une cohérence formelle à cette présentation éclatée, nous rappelons en tête de

chaque page le titre de la section à laquelle le texte appartient.

Les résultats obtenus à l'aide des catégories que nous présentons dans les sections qui suivent font l'objet de la deuxième partie (chapitre II). Le lecteur désireux de lire les résultats immédiatement après avoir pris connaissance de nos catégories peut le faire sans difficulté, les résultats étant présentés en sections qui portent le même titre que dans la première partie. Ainsi à la "section 1: catégories d'analyse, Débit" correspond la "section 1: résultats, Débit". La page de chaque section "résultats" correspondant à chaque section "catégories" est indiquée dans un encadré à la fin de chaque section "catégories".

Section 1: DEBIT

1) Définition.

Parmi les recherches sur les adaptations phoniques de l'input, nombreuses sont celles qui étudient les variations phonologiques.

SINCLAIR et BRAZIL (1982) s'intéressent à l'intonation et identifient des schémas intonatifs spécifiques des échanges didactiques. HENZL (1979) rapporte que des enseignants parlent plus fort lorsqu'ils s'adressent à des débutants. DOWNES (1981) remarque une articulation qu'elle qualifie d'exagérée. Ces chercheurs dégagent de leurs observations des impressions plus que des résultats chiffrés.

Plus nombreuses et souvent chiffrées sont les recherches sur le débit. Si le débit est communément compris comme quantité de discours produite par unité de temps, sa définition est rendue complexe par le contenu du terme "discours". Certains auteurs entendent par là les seuls éléments sonores émis par le locuteur, alors que d'autres y incluent les pauses. DERWING (1990) parle de "speech rate", qu'elle définit comme "articulation rate and pauses". CHAUDRON (1988) pense que "les pauses contribuent à la vitesse globale du discours": "one feature observed in several studies which contributes to overall rate of speech (...) is amount and length of pauses"(p.69). D'autres

encore ne spécifient pas si les pauses sont comprises ou non dans leur étude du débit.

Le terme "pause" est, comme "débit", un terme ambigu, du fait du nombre de réalités différentes qu'il désigne selon les auteurs. WESCHE et READY (1985) parlent de pauses "remplies", CHAUDRON (1988) de pauses qui donnent un style "haché" mais servent à souligner des mots importants. De ce fait, l'objet des recherches sur les pauses est variable: DOWNES (1981), HENZL (1973) et (1979), CHAUDRON (1982), WESCHE et READY (1985) étudient leur nombre et leur longueur, DERWING (1990) leur incidence sur l'articulation.

Comme nous le développons plus loin, toutes les pauses ne sont pas de même nature, et il nous faut préciser la place que nous leur donnons dans notre définition du débit.

Notre définition du débit

Pour nous, le débit est la vitesse à laquelle un locuteur émet des "mots", mesurée en *mots par minute*. Il semble difficile de prendre les pauses en compte dans le calcul du débit, parce qu'une pause peut avoir plusieurs raisons d'être, qui ne sont pas toutes le résultat de la volonté de l'enseignant d'adapter son discours pour le rendre plus compréhensible:

1- réaction à un indice non-verbal de la part d'un apprenant: par exemple, un apprenant qui réfléchit et

soudain relâche son visage, montrant ainsi qu'il est prêt à entendre la suite;

2- choix de l'enseignant de laisser du temps pour copier par exemple, pour traiter les informations, etc.;

3- réflexion de l'enseignant sur ce qu'il va dire ou faire;

4- moyen de faire la discipline; par exemple, en réaction à deux élèves qui discutent; c'est tout au moins un moyen de capter l'attention;

5- façon de donner de l'effet (d'importance, humoristique) à ce qui vient d'être dit.

Comment étudier ces pauses en distinguant leur variété? En effet, si les différentes sortes de pauses se conçoivent aisément, il est plus difficile d'interpréter sans équivoque la motivation d'une pause. Comment ensuite décider quelles pauses doivent être considérées comme éléments du débit ou non? Il est clair qu'un temps laissé aux apprenants pour copier le tableau n'a pas la même place dans l'étude des adaptations du parler de l'enseignant qu'une pause faite pour mettre une expression en évidence, par exemple.

Pour résoudre le choix d'étudier ou non tous ces types de pause, il nous suffit de nous rappeler l'objet de notre recherche: les adaptations faites par l'enseignant dans l'optique d'une accessibilité optimale de son discours. Cela implique que les pauses pour laisser réfléchir les apprenants par exemple n'ont pas à être prises en considération. Peu nous importe de savoir si

l'enseignant facilite la réflexion et la compréhension sur le fond de son discours par les apprenants: c'est une considération qui relève plutôt de préoccupations pédagogiques.

Les interruptions qui ont pour fonction de segmenter les énoncés (qui sont une "ponctuation" de l'oral, de même façon que l'intonation) et/ou de permettre au locuteur de reprendre son souffle, de mettre une expression en évidence, etc., ces interruptions sont de toute façon prises en compte dans le calcul du débit en nombre de mots par minute, puisqu'elles modifient le nombre de mots prononcés au cours de l'intervalle de temps choisi pour le comptage.

Nous écartons donc de la mesure du débit les pauses qui influencent plus le "débit" du cours, la rapidité de son déroulement, que la façon de parler du professeur. Ce sont en général des pauses d'une durée supérieure à une seconde.

En conclusion, il nous paraît préférable de calculer le débit en évitant d'y faire entrer les pauses longues. Cette méthode permet de faire une comparaison entre groupes, qui porte bien sur la vitesse d'élocution, mais non sur le rythme du cours.

2) Procédure.

L'étude porte sur 250 intervalles de trois secondes par groupe et par enseignant, ce qui revient à environ

treize minutes de discours continu dans chaque cours. Les sondages ont été effectués au début, au milieu et à la fin de chaque cours. Des échantillons de 100 intervalles ont été pris dans d'autres cours pour vérification de nos résultats.

La segmentation du corpus et la définition de l'unité d'analyse ne sont pas évidentes, comme nous l'expliquons ci-après.

A) Unité de temps.

Pour mesurer le nombre de mots par minute, il faut choisir une unité de temps qui permette de traiter les tours de parole assez courts, lorsque l'enseignant fait un énoncé assez bref, ainsi que les plus longs, par exemple lorsque le professeur est "lancé" dans une explication, de façon à pouvoir traiter un échantillonnage varié du discours. Si le style de discours doit avoir une incidence sur le débit, mieux vaut pouvoir analyser des passages variés. L'unité doit en outre être facilement convertible en minute. La valeur de trois secondes nous paraît adéquate; elle réunit ces différentes conditions. Pour permettre au lecteur de se rendre compte de ce que prononce un enseignant en trois secondes, voici un extrait segmenté:

||OK↑ er. which.|| person did you find. er easier|| to
understand↓. th the woman↑ or the man↓.||..+

B) Segmentation du corpus.

Nous avons segmenté la transcription du corpus en intervalles de trois secondes, à l'aide d'un métronome

électronique marquant ce rythme de façon sonore. Il est important que le signal ne soit pas visuel pour pouvoir suivre le discours à segmenter sur la transcription en même temps qu'est diffusé l'enregistrement sur magnétophone à cassette. Pour cette étape de la procédure, nous avons demandé à une seconde personne de segmenter une copie de la transcription en même temps que nous, afin de pouvoir vérifier la fiabilité de notre oreille et de nos réflexes. Il y a eu peu de cas de divergence. Lorsqu'il s'en est présenté, nous avons recommencé l'opération sur le passage controversé jusqu'à obtenir l'accord des deux "codeuses".

Pour l'enseignant français, qui utilise beaucoup sa langue maternelle, nous avons sélectionné les passages segmentés où il s'exprime en anglais⁽¹⁾. Le débit de cet enseignant en anglais risquait en effet d'être très différent de son débit en français. C'est de toute façon le débit dans la langue cible des étudiants qui nous intéresse.

C) Comptage des mots.

Dans les études existantes, le débit est mesuré en mots par minute. Mais les chercheurs ne définissent pas ce qu'ils entendent par "mot". Le sens qui vient naturellement à l'esprit est celui de mot écrit, mais le mot écrit ne nous semble pas *a priori* être une unité adaptée à l'analyse de discours oral. Nous avons donc envisagé d'autres unités: la syllabe, et le mot porteur d'information.

(1) La même sélection s'applique à l'enseignant britannique, bien entendu.

Intuitivement, la syllabe est un indicateur fin pour qui veut compter le nombre d'éléments qui sont émis en un temps donné. Le nombre de syllabes prononcées est indépendant de la longueur des mots utilisés. A ce titre, la syllabe nous semble intéressante.

Cependant, selon nous, si le locuteur natif ralentit son débit lorsqu'il s'adresse à des auditeurs de moindre compétence en langue, il le fait (au moins) pour deux raisons:

- pour faciliter la segmentation de la chaîne parlée, donc la reconnaissance de formes associées à des sens;
- pour diminuer le nombre de sens à traiter en un temps donné.

Dans ces conditions, compter le nombre de syllabes est inadéquat, puisqu'il est admis que les syllabes isolées ne sont pas signifiantes.

Nous pensons que c'est là une des raisons pour lesquelles aucune étude existante n'utilise la syllabe comme unité de comptage pour le calcul du débit.

Il nous reste donc le mot. Mais tous les mots sont-ils à prendre en compte dans une analyse du discours oral? Etant donnée notre hypothèse sur la motivation d'une adaptation de son débit par l'enseignant, nous sommes tentée de ne considérer que les mots porteurs d'information.

Certains chercheurs, américains en particulier, distinguent "content" et "function" words (mots porteurs de sens, ou mots pleins: ce sont les substantifs, verbes, et adjectifs; mots fonctionnels, ou vides). Nous ne comprenons pas une telle distinction: pourquoi une préposition par exemple ne serait-elle pas porteuse d'information? Si on n'adopte pas cette distinction plutôt arbitraire, il faut trouver un moyen de définir et reconnaître des mots porteurs d'information. Seule une analyse de discours au plan de l'organisation de l'information peut permettre de juger du caractère "informatif" d'un mot à un moment donné. Cette méthode nous paraît très difficile à appliquer, et nous ne souhaitons pas nous hasarder dans une méthodologie qui exige trop d'inférence de notre part.

Une autre façon de repérer les mots porteurs d'information serait de considérer les mots accentués. Mais cela pose un autre problème.

FRY (1955) et (1958)⁽¹⁾ a montré que l'accent peut être réalisé de différentes façons: par l'intensité, le locuteur parle plus fort lorsqu'il prononce le mot; par la longueur, le locuteur "traîne" sur un mot; par la hauteur, le locuteur prononce le mot plus haut que les autres. FRY a trouvé que l'accent le mieux perçu est celui réalisé par la hauteur, puis celui réalisé par la longueur, et enfin celui réalisé par l'intensité. Selon la réalisation adoptée, il n'est pas toujours facile de percevoir un accent. Nous nous en sommes d'ailleurs aperçue lorsque, vérifiant une

(1) cité par BRAZIL, COULTHARD et JOHNS (1980), p.4.

transcription avec l'enseignant britannique, celui-ci nous a fait remarquer quelques accentuations qui avaient échappé à notre oreille. Comme nous ne disposons pas de matériel d'acoustique physique pour mesurer objectivement les accents, nous écartons l'utilisation d'une méthode qui, de ce fait, repose entièrement sur la perception de l'analyste.

Finalement, nous concluons avec Maurice GROSS (1989) qu'"il n'existe donc pas d'autre possibilité que de définir le mot à partir de la forme écrite de la langue. Cette position peut sembler paradoxale, mais elle est justifiée par le fait que la forme écrite est une représentation de la forme phonique et les formes écrites sont les seules conventionnellement bien définies". Nous adoptons donc le mot tel qu'il est écrit, parce qu'il présente l'avantage d'être concrètement défini, donc moins sujet à la subjectivité de l'analyste. Nous l'assortissons des conventions suivantes:

1- Nous comptons deux mots dans des expressions contractées comme "there's", même si à l'écoute on ne distingue qu'un groupe de sons. De la même façon, "to get away from" compte quatre mots, même si, en terme de sens, c'est l'ensemble qui prend un sens précis.

2- Un chiffre est un mot; un nombre compte autant de mots que de chiffres prononcés. "twenty-five" compte donc deux mots.

3- Les "faux-départs" sont comptés. Les hésitations et les pauses, même remplies, ne sont pas

comptées. De la sorte, le style de pauses que fait le locuteur n'influe pas: les pauses courtes silencieuses n'étant pas considérées comme des mots, il n'y a pas de raison que les pauses remplies le soient davantage.

Exemple de segmentation, notée ||.

Claude: *so the sort of* || *social side of politics* ↓.
you find THAT || *more interesting than the. economic*
problems || *as such* ↓

Yves: {yes

Claude: {*which you find a bit boring and. perhaps*
too com || *plicated for any of us to to understand* ↓. ||

Le premier segment "so the sort of" n'est pas compté parce qu'il ne dure pas trois secondes. L'intervalle de temps qu'il termine a commencé pendant le discours de l'élève.

Le "yes" de Yves n'interrompt pas Claude, c'est pourquoi *as such (...)* *too com* || forme un ensemble de trois secondes que nous comptons (il compte 11 mots et une partie de mot).

L'exemple présenté montre le cas où le "top" du métronome coupe un mot. Dans ce cas, nous comptons une partie de mot, qui vaut 0,5 dans notre calcul. Nous pourrions compter un mot entier d'un côté et un mot de moins de l'autre sans beaucoup faire varier la moyenne finale, mais à condition qu'il se trouve peu de cas où

l'autre partie du mot coupé appartient à un segment que nous ne comptons pas parce qu'il est incomplet. Cela, nous ne pouvons l'assurer. C'est pourquoi nous préférons compter des parties de mots.

Dans cet extrait, l'enseignant produit à la suite 6 mots/3s et 11,5 mots/3s. Rapportés à la minute, ces chiffres montrent une variation de 120 mots/minute à 221 mots/minute, cette dernière valeur étant par ailleurs très élevée et assez exceptionnelle. Cet exemple montre bien les variations de débit qui se produisent au sein d'une même intervention, pourtant adressée au même public au même moment du cours.

Ce genre de constatation nous encourage à travailler sur d'assez longs et nombreux extraits de cours.

Les résultats de notre étude sur le débit
sont présentés en deuxième partie, chapitre II,
section 1, p. 144.

Section 2: Variété et Complexité du Lexique.

Le lexique est un élément du discours où l'on imagine aisément que des adaptations se produisent en fonction de la compétence en langue de l'interlocuteur.

Qu'entendons-nous par lexique?

La lecture des articles qui traitent du lexique montre qu'une telle question n'est pas superflue. De toute évidence, il n'y a pas unanimité à ce sujet. En effet, certains auteurs étudient les substantifs, verbes et adjectifs, "*content words*", d'autres y ajoutent les "*function words*", c'est-à-dire les pronoms, prépositions, articles, adverbes, etc.

Nous étudions quant à nous les substantifs, verbes, adverbes et adjectifs. Il nous semble que le locuteur soucieux d'adapter son lexique au niveau de compétence de ses auditeurs peut le faire de différentes manières. Il peut choisir entre plusieurs mots de sens équivalent; il peut choisir des mots plus concrets, des mots qui sont plus proches de la langue maternelle des apprenants, etc. Cette latitude de choix existe pour les substantifs, verbes, adverbes et adjectifs, beaucoup plus que pour des mots comme *I, you, since, before, near, to, the, a*, etc.

Les études existantes qui ont analysé le vocabulaire, relativement peu nombreuses, se sont limitées à des calculs de richesse et des impressions quant à la

complexité du lexique utilisé (nous évoquerons ces études plus loin).

Nous faisons quant à nous deux études du lexique utilisé, l'une quantitative sur la diversité du lexique, et l'autre qualitative sur sa complexité.

I) ETUDE QUANTITATIVE: variété du lexique.

1) Définition.

Ce type d'étude permet de mesurer le taux de répétition des mots utilisés par des locuteurs dans des situations diverses.

Les études sur le *foreigner talk* ou le *motherese* observent une exposition (*input*) plus ou moins variée selon l'âge ou le niveau de compétence de l'enfant ou de l'apprenant de langue. L'apprenant de faible compétence reçoit un *input* moins varié que l'apprenant plus avancé. Il semble intéressant de voir si ce résultat se vérifie dans la situation que nous étudions: les apprenants avancés reçoivent-ils un *input* plus varié que les débutants, et ceci que l'enseignant soit natif ou non-natif de la langue enseignée?

2) Procédure.

Pour ce faire, nous calculons la variété de vocabulaire en faisant le rapport entre le nombre d'occurrences et le nombre de lexèmes. C'est ce que les Anglo-saxons appellent le "*token-type ratio*". La valeur

minimale obtenue est 1. Plus le rapport est proche de 1, plus la variété est grande⁽¹⁾. Il permet de quantifier le nombre moyen de répétitions des lexèmes utilisés. Moins il y a de répétitions, plus le lexique est varié.

Exemples de calcul:

Premier cas: On relève 100 mots. Certains apparaissent plusieurs fois, et, lorsqu'on tient compte de ces répétitions, on totalise 50 lexèmes différents. On calcule alors $100:50 = 2$.

Deuxième cas: On relève 100 mots, mais cette fois on totalise 90 lexèmes différents. Le calcul est alors $100:90 = 1,1111$. Il y a moins de répétitions, le vocabulaire utilisé est donc plus varié. Le résultat du calcul est plus proche de la valeur 1.

Le rapport obtenu est en fait une moyenne. Pour avoir une idée plus fine de la façon dont le lexique varie, nous schématiserons les proportions des mots répétés 1, 2, 3 fois et plus (cf: section résultats).

II) ETUDE QUALITATIVE: complexité du lexique.

Que signifie simplicité ou complexité du lexique?

Simple, selon les études, signifie plus fréquent, (CHAUDRON 1982) de base ("*basic*"), c'est-à-dire plus élémentaire, plus concret, moins idiomatique (HENZL 1973 et

(1) Il faut faire attention lorsqu'on compare les résultats de plusieurs recherches: en effet, certains chercheurs calculent le "type-token ratio", ce qui signifie que le rapport est inverse: plus le chiffre est petit, moins la variété est grande.

1979), composé de plus de noms propres⁽¹⁾ (MIZON 1981, HENZL 1973).

Dans ces études, "fréquent", "élémentaire", "concret", etc., ne sont pas définis précisément; les chercheurs semblent penser que ces catégories sont évidentes. Il faut remarquer qu'ils font part d'impressions, et n'ont pas besoin de catégories précises pour cela. Les recherches existantes ne nous fournissent donc pas de critères précis pour faire notre étude. Nous avons alors défini nos catégories en y intégrant certains aspects signalés par les chercheurs. Nous avons établi les critères de description suivants:

- 1- concret/abstrait,
 - 2- connu/ inconnu facile/ inconnu difficile,
- que nous définissons ci-après.

1) Définitions.

A) Le trait concret/abstrait.

Cette catégorisation concerne une caractéristique que nous avons remarquée à l'écoute de notre corpus, et que WESCHE et READY (1985) ont "ressentie", mais non évaluée: les lexèmes concrets ou abstraits. Cette distinction est facilement imaginable, mais elle est très difficile à définir. La définition des dictionnaires ne nous aide pas: elle ne fait qu'opposer matériel à non-matériel. Il nous

(1) Les cours observés par MIZON et HENZL sont des cours de géographie. Nous ne devrions pas constater cette variation dans nos cours de langue.

faut préciser exactement comment classer les lexèmes. Notre définition est la suivante:

Définition

Le caractère "concret" comprend un faisceau de qualités compatibles, mais non nécessairement simultanées.

Le lexème qualifié de concret:

▸ désigne un objet plutôt qu'un sentiment, une idée

ET/OU ▸ désigne une caractéristique ou une action plutôt visible, palpable, évaluable par les sens.
exemples: big, tall, to cut, to eat,...

ET/OU ▸ fait référence à un objet, un acte, une situation appartenant à l'"ici et maintenant", c'est-à-dire la salle de classe lors du cours qui constitue le corpus, et/ou peut être accompagné d'un geste ou un dessin qui le(la) rend concret(e).

Définition

Par opposition, le lexème qualifié d'abstrait:

▸ désigne un sentiment, une idée

ET/OU ▸ désigne une caractéristique ou une action plutôt subjective, difficilement évaluable. *exemples: pleasant, ideological, to believe, etc...*

ET/OU ▸ fait référence au monde extérieur à la salle de classe et/ou au jour du cours.

Lorsque nous avons voulu appliquer le critère concret/ abstrait aux adverbes, nous nous sommes aperçue que ces mots ne se prêtaient pas à une telle catégorisation. Par exemple, quel trait attribuer à *actually, really, definitely, obviously*? Cette impossibilité nous a troublée: nous avons de fait, mais pour cette catégorisation uniquement, opéré la distinction "content/ function words"⁽¹⁾, dont nous ne comprenions pas la raison d'être.

Lors de l'application de ces définitions aux substantifs, verbes et adjectifs, nous avons eu parfois des doutes. Nous nous sommes aidée du contexte pour trancher.

Exemple 1: s'il est évident de catégoriser "cat" ou "car" dans la catégorie concrète, qu'en est-il de "to die"? Voici deux contextes:

Premier contexte: OK↓. right↓ you are dying to speak Philippe↓

Deuxième contexte: .but was it. THAT story where 25 people. died↑

Dans le premier contexte, il est évident que Philippe n'est pas en train de mourir. Il s'agit du sens figuré de "to die". Indépendamment du fait que c'est un sens figuré, mais parce que "mourir d'envie de" exprime un sentiment, nous le classons dans la catégorie abstraite. Dans le deuxième contexte, "die" est utilisé dans son sens concret.

(1) cf p.78

Exemple 2: le double classement est aussi le cas de "lines", classé dans le premier cas comme mot concret et dans le deuxième comme mot abstrait:

Premier extrait: L'enseignant cherche à faire trouver le sens de *cord jeans*:

cord cord trousers↓. *erm.. (rit) alright du velours*↑ *in French d'you say*↑. *the the. the material with lines*↓..

(...)

it's these trousers which er. have sorts of lines going down them↓ *OK*↑

Deuxième extrait: L'enseignant veut faire trouver l'expression adéquate pour demander à un vendeur quelle somme il faut laisser en acompte. Il commente la réponse d'un apprenant pour aider le groupe à réfléchir dans la bonne direction.

(...) *well somebody somebody said/ was it you Pascal*↓ *you said how much do you want*↓ *er. along the same lines but (...)*

Il résulte de cette méthode de classement, en partie subjective, qu'un même mot peut être classé dans deux catégories différentes selon le contexte qui l'entoure et le définit.

Or une bonne catégorisation se caractérise par l'impossibilité d'un chevauchement de catégories. Cependant il nous semble que le chevauchement de nos catégories n'est qu'apparent, dans la mesure où un même mot dans des

contextes différents prend des sens différents. Ces acceptions correspondent aux subdivisions des dictionnaires sous une même entrée. Nous estimons que nous pouvons les considérer comme des unités lexicales distinctes. L'idée qu'il s'agit en fait d'items différents peut être étayée par le fait que, d'une langue à l'autre, des mots différents traduisent parfois le même lexème de la langue de départ. Dans l'exemple ci-dessus, "lines" au sens concret peut être traduit par "rayures", et dans le sens abstrait par "idée". Le phénomène de chevauchement nous semble donc n'être qu'une apparence, qui ne compromet pas la validité de notre catégorisation.

En conclusion, nous ne sommes pas entièrement satisfaite de cette première catégorisation, parce qu'elle dépend un peu de la subjectivité de l'analyste.

Cependant nous avons pris des précautions pour en limiter l'effet éventuel: nous nous sommes efforcée d'être régulière dans notre appréciation du caractère abstrait ou concret des lexèmes, en revenant au besoin sur les contextes de lexèmes classés. Nous avons en outre fait cette catégorisation avec l'aide d'une seconde personne, ce qui a permis de nous interroger plus souvent et peut-être plus finement sur nos classements.

Trier le lexique selon son degré d'abstraction ne suffit pas à en déterminer le caractère facile/difficile à comprendre, et il nous est apparu que la seule

catégorisation en abstrait/concret ne nous informerait pas suffisamment sur les adaptations lexicales de l'enseignant. L'expérience suivante est assez révélatrice. Considérons ces deux lexèmes:

to think est plutôt abstrait;

to eat est plutôt concret.

Lequel de ces deux mots est le plus facile à comprendre?

Nous ne pouvons répondre à cette question de façon absolue. D'un point de vue cognitif/sémantique, il est peut-être moins facile de se représenter en quoi consiste "penser" que "manger". D'un point de vue extralinguistique, ce sont deux expériences que tout un chacun fait quotidiennement. D'un point de vue formel, les deux lexèmes anglais sont différents de leurs équivalents français, et l'on ne peut pas dire que l'un soit plus accessible que l'autre. Si nous nous plaçons du point de vue des apprenants que nous avons observés, ce sont des mots qu'ils ont rencontrés lors de nombreux cours de langue, des mots que l'on qualifierait d'élémentaires: à ce titre ils ne sont pas difficilement accessibles⁽¹⁾.

Considérons un deuxième exemple: comparons *a preposition* et *a hook* (un crochet). Le lexème plus abstrait *preposition* est plus facile d'accès pour un apprenant français d'anglais que *hook*, parce que sa forme est identique dans les deux langues. Inversement, un mot concret n'est pas forcément "facile": *a cabinet* (une

(1) Nous supposons que ce genre de mot très courant est appris ou acquis par les apprenants, et qu'ils savent en reconnaître la forme orale.

armoire pour les dossiers), a hook, corduroy (du velours), ne peuvent pas être considérés comme facilement accessibles pour des apprenants français.

D'autres facteurs que concret/abstrait influent donc sur la compréhensibilité du lexique.

Par conséquent, pour nous qui voulons savoir si l'enseignant adapte le lexique qu'il utilise à ce qu'il suppose être les savoirs et savoir-faire de ses apprenants pour comprendre la langue cible, il faut ajouter des catégories qui permettent de rendre compte de l'accessibilité des lexèmes. C'est ce que nous détaillons ci-après.

B) La distinction connu/ inconnu facile/ inconnu difficile.

Nous avons défini aussi précisément que possible un faisceau de caractéristiques qui, en combinaison éventuelle mais non nécessaire, constituent chaque catégorie.

Définition

Un lexème est dit connu⁽¹⁾ ou courant lorsqu'il fait partie de l'ensemble des mots que l'on apprend au début d'un apprentissage d'anglais dans une classe française. C'est le type d'apprentissage qu'ont suivi les apprenants présents aux cours que nous avons observés, issus de lycées français. C'est ce que certains chercheurs appellent le vocabulaire "de base":

(1) Ce qui signifie en fait supposé connu. Nous sommes consciente du fait qu'il ne suffit pas d'avoir expliqué un mot lors d'un cours pour qu'il soit acquis. Mais les lexèmes dont il s'agit sont massivement et fréquemment réutilisés dans un cours de langue.

*Exemples: to say, to think, to read
bread, tree, car, cat
small, big,..*

Un lexème est dit inconnu ou peu courant, mais facile:

► lorsqu'il ressemble au français, non seulement à l'écrit, mais aussi par sa prononciation. Il s'agit des mots d'origine latine principalement.

Exemples: hors d'oeuvre, moustache, to reconstruct, excellent.

Si la reconnaissance d'un mot français est rendue trop difficile à cause de la prononciation anglaise ou si c'est un faux-ami qui, bien que sa forme se comprenne aisément, prend en anglais une signification différente du français, le lexème est répertorié dans la catégorie ni courant, ni facile.(voir plus bas)

OU ► lorsque le mot anglais est passé dans la langue française sans altération du sens.

Exemples: the ferry, smart, tennis.

ET/OU ► lorsque le contexte ou la situation le rend facile à interpréter. Dans l'exemple ci-dessous, un dessin de l'enseignant permet aux apprenants d'accéder facilement au sens de *rod* (canne à pêche).

*Exemple: when you go fishing↓ you need a rod↑.
(dessine)*

Enfin, les lexèmes ne répondant à aucun des critères ci-dessus ont été répertoriés dans la dernière catégorie, celle des mots inconnus difficiles. Il s'agit:

▸ des faux-amis, dont la forme fait penser à un lexème français, mais dont le sens n'est pas celui du lexème français,

Exemples: to pretend, a starter, actually.

▸ des mots d'origine latine dont la prononciation anglaise est éloignée de la prononciation française,

Exemples: special, crisis, euthanasia.

▸ des mots d'origine saxonne peu courants.

Exemples: gist, tense, tough.

Remarques: ▲ Nous ne nous sommes pas fiée à notre seule intuition pour déterminer la catégorie dans laquelle nous avons affecté un lexème. Nous craignons en effet de ne pas être capable de nous mettre à la place d'un apprenant débutant en anglais. Nous avons donc fait appel au jugement d'une personne de faible niveau en anglais. Ce sont ses remarques qui nous ont permis de ranger *special* dans la dernière catégorie, par exemple. Notre habitude des correspondances phoniques entre français et anglais nous aurait conduite à juger *special* facile à comprendre.

▲ Le critère connu/courant s'entend de la même façon d'un groupe à l'autre. Nous n'avons pas changé d'échelle de catégorisation lorsque nous avons étudié les groupes avancés qui connaissent plus de

vocabulaire que les débutants, puisque notre but n'est pas de déterminer quel est le niveau où un lexème devient "difficile" pour un groupe d'apprenants, mais de prendre une mesure qui nous permette d'observer la variation opérée sur son lexique par le professeur en fonction du niveau de son public. En règle générale, lorsqu'un lexème, classé dans une catégorie à la suite de l'analyse d'un cours pour débutants, apparaît dans un cours pour avancés, ce lexème est catégorisé de la même façon. Cette règle est exceptionnellement transgressée dans le cas où la situation particulière d'émission du lexème modifie son accessibilité. Par exemple, si l'enseignant utilise un mot jugé "difficile" avec un groupe d'apprenants, et utilise ce même mot, mais accompagné d'un dessin, avec un autre groupe, le lexème sera classé dans la catégorie "facile" dans le deuxième cas.

▲ Les critères autres que abstrait/concret sont établis en fonction de la langue maternelle des apprenants. Pour l'étude du lexique d'autres enseignants face à d'autres apprenants, les critères peuvent être conservés, (familiarité, ressemblance morphologique, etc. .) mais leur définition peut varier. Nous pensons en particulier aux mots d'origine latine, qui sont considérés comme plus faciles pour des Français, mais ne le seraient pas pour des Allemands par exemple.

2) Procédure.

Nous avons relevé tous les substantifs, adjectifs, verbes (à l'exclusion des auxiliaires), et adverbess du discours en anglais de chaque enseignant dans chaque groupe. Le relevé des lexèmes est assez fastidieux; nous nous sommes facilité la tâche - la recherche des items - grâce à l'ordinateur. Comme nous avons utilisé un traitement de texte pour écrire nos transcriptions, nous avons pu nous servir de la commande "cherche" du logiciel, qui a fait pour nous le repérage des mots dans les transcriptions.

Nous avons déterminé, au cas par cas:

- le caractère abstrait/concret,
- le caractère connu/ inconnu facile/ inconnu difficile.

Nous avons souligné le défaut principal de notre démarche: le recours à la subjectivité. Mais nous avons travaillé avec rigueur, ce qui a dû nous permettre d'assurer une constance dans l'application de nos catégories. C'est pourquoi nous accordons quelque crédit aux résultats que nous avons ainsi obtenus.

Les résultats de notre étude sur le lexique
sont présentés en deuxième partie, chapitre II,
section 2, p.154.

**Section 3: Syntaxe:
Subordination et énoncés.**

Une caractéristique du discours de l'enseignant très étudiée est la variation syntaxique. Les chercheurs qui ont mené des études sur les adaptations syntaxiques considèrent la syntaxe de différentes façons; aussi l'objet d'étude est-il variable. Cet objet peut être: la grammaticalité des "phrases", les types de phrase, la subordination et la longueur des énoncés. CHAUDRON (1988) ajoute à ces quatre objets la morphologie verbale (*markedness*), c'est-à-dire l'étude des marques (temporelles) verbales, qui seraient⁽¹⁾ occasionnellement abandonnées par des locuteurs natifs lorsqu'ils s'adressent à des non-natifs. Nous avons expliqué que notre corpus ne nous permettait pas de faire ce type d'étude (cf. p.67). En outre, nous ne pensons pas que ce type d'étude relève des recherches sur les adaptations syntaxiques, parce que ce n'est pas selon que les verbes comportent ou non une terminaison verbale que la structure d'une phrase change. C'est pourquoi nous écartons cette étude de notre recherche.

Les quatre types de recherche sont assez différents, et tous ne présentent pas un intérêt égal pour notre travail. Nous exposons notre opinion sur ces

(1) Nous utilisons à dessein le conditionnel, parce que les résultats des recherches sont assez contradictoires.

différents objets d'étude, avant de présenter les catégories que nous utilisons.

Les recherches existantes.

* Les études sur la grammaticalité.

Ce terme regroupe les études sur l'utilisation de "phrases bien formées" et de "fragments". Le choix de telles dénominations pour caractériser le discours oral ne semble pas très adéquat.

En effet, d'une part il renvoie aux débats qui ont eu lieu dans les années 1960-70 autour de l'acquisition de langue, maternelle d'abord et seconde ensuite. Certains chercheurs "innéistes" pensaient alors que le discours adressé par l'adulte (la mère en particulier) à l'enfant était "incorrect" ou "dégénéré", et de nombreuses études ont essayé de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse. Cette attitude s'est d'ailleurs retrouvée par la suite dans les études portant sur la comparaison entre le processus d'acquisition de la langue maternelle et celui de la deuxième langue.

D'autre part, dans les recherches sur la grammaticalité plus récentes, HENZL (1973), DOWNES (1981), KLIEFGEN (1985), HAKANSSON (1986), ISHIGURO (1986), PICA et LONG (1986), il semble que les chercheurs aient adopté ces dénominations par transfert sur l'oral de réflexions portant sur l'écrit. En effet, lorsque l'on examine les recherches sur la "grammaticalité" du discours de

l'enseignant, recherches anglo-saxonnes sur enseignants locuteurs natifs d'anglais, on remarque que les chercheurs appellent "agrammaticales" les phrases où sont omis le verbe être, les articles, les pronoms personnels sujets ou pronoms objets. Or de telles "omissions" sont plutôt courantes en anglais oral, et nous ne pensons pas qu'il soit pertinent de les qualifier d'agrammaticales; un tel jugement reflète une position selon laquelle la grammaire de l'écrit est prise comme norme.

De la même façon, nous sommes étonnée de voir les résultats d'une étude de Pica et Long (1986) sur les faux-départs, hésitations, et autres interruptions du discours oral classés par CHAUDRON (1988) dans un chapitre sur la "grammaticalité". Certes choisir ces caractéristiques comme objet d'observation d'adaptations de la syntaxe nous paraît assez justifié. Elles peuvent être sujettes à variation selon la compétence en langue cible des interlocuteurs: on peut imaginer que l'enseignant soucieux de se faire comprendre essaie de moins hésiter ou de ne pas interrompre des structures syntaxiques⁽¹⁾. Mais qualifier les faux-départs, hésitations et interruptions d'"agrammaticaux" dénote une fois de plus une conception selon laquelle on applique à l'oral la norme de correction de l'écrit. Cela n'a pas lieu d'être pour nous.

(1) Cependant nous imaginons difficilement qu'il y parvienne. Dans ces conditions, il est peut-être instructif d'observer comment un enseignant "rattrape" un faux-départ, c'est-à-dire le rend évident. Le problème n'est pas de faire des ruptures de syntaxe - c'est un phénomène inhérent au discours oral -, mais plutôt d'aider à la reconnaissance de ces ruptures par les allocutés. Ce type d'étude serait à mener par qui s'intéresse à la structuration du discours. Cela sort du champ de la présente thèse.

Outre que ce critère de grammaticalité est surprenant, il ne semble pas très efficace: il existe autant d'études qui rendent compte de l'utilisation de phrases bien formées que d'études qui montrent la présence de fragments. Il est possible que cela résulte des attentes du chercheur: s'il s'attend à trouver beaucoup de fragments, il trouvera élevé le nombre de phrases bien formées, et vice versa. Il est possible aussi que le facteur "grammatical/agrammatical" soit très dépendant des individus observés. D'une part, ce sont des locuteurs natifs, et la variation individuelle peut être très grande. D'autre part, ce sont des enseignants, et leur façon de s'exprimer en classe est plus ou moins surveillée selon la formation pédagogique qu'ils ont reçue ou leur représentation de ce que doit être l'expression d'un enseignant.

En conséquence de tout cela, nous avons préféré éviter de faire une étude en terme de grammaticalité.

** Les études sur la distribution des types de phrase.

Ces études⁽¹⁾ portent sur l'usage relatif des formes déclarative, interrogative et impérative. Elles sont motivées par cette idée que l'usage proportionnel de ces formes renseigne sur le genre d'interactions qui se produisent en classe. Ainsi par exemple des déclaratives nombreuses dans le discours de l'enseignant seraient typiques de ces interactions. Nous voyons deux objections à

(1) MIZON (1981), LONG et SATO (1983), PICA et LONG (1986), EARLY (1985), ISHIGURO (1986).

ce type de recherche. La première, c'est que les adaptations éventuellement observées peuvent être plus liées au type d'activité pédagogique pendant laquelle le discours est observé qu'au niveau en langue cible des apprenants. Il faudrait donc observer les mêmes enseignants faisant ^{faire} les mêmes activités à des apprenants débutants et à des avancés pour pouvoir comparer les proportions mesurées. Quand bien même nous pourrions faire une telle observation, que pourrions-nous en conclure? C'est notre deuxième objection, relative aux catégories utilisées pour l'observation: parler de types déclaratif, interrogatif, et impératif, c'est utiliser la métalangue grammaticale et décrire de façon abstraite la langue de l'enseignant. Or une telle description ne renseigne pas sur le discours, la langue dans son emploi. Il est admis qu'à une forme grammaticale peuvent correspondre plusieurs actes de discours. Donc observer des formes grammaticales ne renseigne pas sur les actes réalisés par le professeur. Par exemple, même si l'on observe de nombreuses formes déclaratives, cela ne signifie pas que l'enseignant questionne peu ses apprenants, dans la mesure où une forme déclarative peut être utilisée pour poser une question.

Nous sommes intéressée par le choix opéré par l'enseignant parmi différentes formes pour réaliser des actes de parole, comme questionner, donner des ordres ou expliquer. Nous avons fait une telle observation, que nous présentons dans les sections 4, 5 et 6 de cette partie, intitulées questions, ordres, et explications. Mais il

n'est pas pertinent pour nous d'étudier la fréquence relative de formes sans considérer ce qu'elles servent à faire.

*** Les études sur la subordination.

S'appuyant sur les études sur le *motherese* ou le *foreigner talk*, certains chercheurs pensent que l'enseignant (ou le locuteur en général) qui veut simplifier son discours utilise majoritairement des structures syntaxiques à un ou deux éléments. Pour aboutir à cette conclusion, ils calculent le nombre moyen de propositions par phrase.

Bien que ces études soient basées sur la description traditionnelle de la langue écrite, elles nous semblent pouvoir donner une indication objective de la complexité syntaxique d'un discours oral, en particulier lorsqu'il présente des structures voisines de celle de l'écrit. Le découpage du discours oral, surtout interactif, en propositions est un peu délicat mais n'est pas impossible, comme nous l'expliquons plus loin dans la présentation de nos catégories.

**** Les études sur la longueur moyenne des énoncés.

Ces études ont un objectif différent des précédentes: il ne s'agit pas d'observer la structure des "phrases", mais leur longueur. Ce sont des analyses de l'oral beaucoup plus souvent que les autres⁽¹⁾. L'idée qui

(1) Ceci s'applique, plus précisément, à celles qui utilisent une unité de découpage du discours (ce que nous venons d'appeler "phrase") déterminée à l'aide de critères phonologiques.

sous-tend ces études est que plus une "phrase" est longue, plus elle est difficile à comprendre. Ce point de vue se justifie au moins par les limites de la mémoire à court terme mise en jeu dans le traitement de l'exposition.

L'étude de la longueur des énoncés nous paraît être un type d'étude intéressant pour compléter l'étude sur la subordination. Ce sont en effet deux calculs différents: le nombre de propositions par unité (la phrase de type écrit) donne une image de la complexité structurelle, et le nombre de mots par unité (l'énoncé, ou phrase de l'oral) reflète la longueur des structures.

I) ETUDE DE LA SUBORDINATION: phrase et propositions.

1) Définition.

L'unité la plus couramment utilisée est la "*T-unit*", c'est-à-dire la phrase de type écrit, définie comme "une proposition principale plus toute subordonnée ou structure non-propositionnelle coordonnée ou apposée"⁽¹⁾. Elle comporte donc au minimum une proposition, une proposition comportant au minimum un sujet et un verbe.

L'application de cette définition ne pose pas de problème dans une intervention comme celle ci:

(Annexe 3: Andy Débutants)

(1) HUNT (1970), cité par ALLWRIGHT (1988) p.219, notre traduction.

perhaps I'm er. pushing the question a little bit too far→ it was bac/ it was because of er. a. a morality clause in the contract↓ (écrit morality clause)..

Nous reconnaissons deux propositions, celle du verbe *to push* et celle du verbe *to be*.

En revanche, elle est plus délicate dans une intervention de ce type:

(Annexe 1: Claude Débutants)

in Jean-Marc's picture↓ *right*↓ *OK*↓ *yes no lines on the sheets*→ *which are on the left-↑hand side of the. of the first desk*↓

"*which*" introduit une subordonnée mais "*no lines on the sheets*", qui joue le rôle de principale, n'a ni sujet ni verbe. Nous devons tenir compte de la structure d'"échafaudage" ou "construction emboîtée" typique de l'interaction didactique, et aller chercher le début de la proposition dans ce qui précède l'intervention "*in Jean-Marc's picture...*":

OK↓ *and there are no lines*↑.

José: *no lines euh...*

in Jean-Marc's picture↓ *right*↓ *OK*↓ *yes no lines on the sheets*→ *which are on the left-↑hand side of the. of the first desk*↓

Après "*yes*", le groupe verbal "*there are*", qui ferait de "*no lines on the sheets*" une principale, n'est pas répété. Nous avons le choix:

- soit de considérer que le groupe verbal est implicite et , par conséquent, "*no lines on the sheets*" est

une proposition: nous comptons alors trois propositions dans l'extrait cité,

- soit de considérer que "no lines" est une répétition due à l'oral et, par conséquent, "no lines on the sheets" est la fin de la première proposition, ce qui donne deux propositions dans ce même extrait.

Nous choisissons cette deuxième solution, plus commode pour l'analyse.

En résumé, comme les chercheurs en complexité syntaxique⁽¹⁾, nous identifions une proposition par groupe verbal explicite. Une proposition peut ne pas se présenter d'un seul tenant, être entrecoupée de discours d'apprenant, de petits mots comme OK, right, etc., de manifestations diverses (rires, dessins, etc.).

2) Procédure.

Nos observations portent sur la totalité du corpus.

Nous avons déterminé et compté les propositions, ainsi que le nombre de phrases, pour calculer la complexité syntaxique. Pour avoir une image plus fine de cette complexité, nous avons classé les phrases à une, deux, et jusqu'à six propositions, la structure de ces phrases étant:

► phrase à une proposition: une proposition indépendante.

(1) PICA et LONG (1986), HENZL (1973) et (1979), WESCHE et READY (1985).

▸ phrase à deux propositions: une indépendante coordonnée à une indépendante, ou bien une proposition principale et une subordonnée.

▸ phrase à trois propositions: trois indépendantes coordonnées, ou bien une principale et deux subordonnées, ou bien une indépendante coordonnée à une principale et sa subordonnée.

▸ phrase à quatre propositions: une indépendante coordonnée à une principale et ses deux subordonnées, ou bien une principale et trois subordonnées, ou bien une principale et sa subordonnée coordonnée à une principale et sa subordonnée.

▸ phrase à cinq propositions: une principale et une subordonnée coordonnée à une principale et deux subordonnées, ou bien une indépendante coordonnée à une principale et trois subordonnées.

▸ phrase à six propositions: une principale et cinq subordonnées, ou bien deux indépendantes coordonnées à une principale et trois subordonnées.

Nous ne comptons pas les "and" narratifs comme coordinateurs, c'est-à-dire ceux qui remplissent une pause mais n'ont pas pour fonction d'associer le sens de deux phrases (le fait de les enlever ne modifie d'ailleurs pas le sens du texte). Ils signifient seulement "je continue mon histoire". Ce phénomène est particulièrement fréquent chez l'enseignant anglais lorsqu'il raconte une anecdote. En voici une illustration:

I I I've got a friend er. an English friend who. who was who went out of his house one evening→ to make a telephone call↓. er in er. Trois Maisons. part of town↓. and er. the the C.R.S. were coming along in their panier. de salade or (très vite) whatever you call it (fin) and er. they they they stopped him↓ and this this friend of mine's got. long hair and er. you know↓ he doesn't shave very often↓. and er. they they stopped him↓ while he was talking to his mum↓. on the telephone↓ (...)

Dans ce cas, nous n'avons pas considéré les and soulignés comme conjonctions de coordination.

II) ETUDE DE LA LONGUEUR DES ENONCES.

1) Définition.

Dans les études existantes, les chercheurs adoptent des unités variées, auxquelles ils attribuent des sens différents. MIZON (1981) utilise l'énoncé (*utterance*), défini comme "unité de sens limitée par l'intonation et les pauses". CHAUDRON (1988) définit l'énoncé un peu différemment: nous l'évoquons plus loin. KLIEFGEN (1985) utilise aussi l'énoncé, mais ne le définit pas précisément. HENZL (1973) et (1979) mesure le nombre de mots par "phrase", mais ne définit pas ce qu'elle entend par phrase.

Il nous faut faire un choix entre plusieurs unités: la phrase, l'unité de communication, et l'énoncé. Nous

exposons les raisons de ce choix, et définissons l'unité retenue.

* la phrase (*T-unit*) est une notion de l'écrit, adaptée pour des recherches basées sur l'utilisation de catégories écrites. Pour étudier la longueur des ensembles sonores dans ce que dit l'enseignant, adopter cette unité conduit le chercheur à un problème d'analyse: comment traiter le discours suivant?

apprenant: climbing

professeur: *climbing*†

climbing† serait-il considéré comme une phrase? Les chercheurs qui adoptent la T-unit ne prendraient pas ce type de réponse pour unité d'analyse. C'est pour combattre cette inadaptation de l'unité à la réalité que certains chercheurs comme CHAUDRON ont adopté la C-unit.

* l'unité de communication: elle est plus satisfaisante dans la mesure où elle permet d'intégrer les productions de type elliptique, mais ne résout pas le problème de l'analyse de l'oral: une réponse comme celle-ci: *what d'you think of this*↓ *perhaps you're not interested in politics*→ *are you interested in politics*† *euh Yves*† serait analysée en trois ou quatre unités de communication, selon que *euh Yves* est rattaché ou non à la dernière "unité". Mais à l'écoute, les "unités" ne sont pas segmentées de la sorte: il n'y a aucune pause entre la deuxième, la troisième, et la quatrième. Elles sont enchaînées comme si elles formaient une "phrase" de l'écrit.

L'utilisation des deux unités d'analyse ci-dessus conduit à une segmentation du discours qui, si elle coïncide avec la *lecture*, ne correspond pas nécessairement à l'*écoute* du discours.

Il nous paraît essentiel, pour rendre compte de la réalité perçue, d'utiliser des critères phonologiques de segmentation, d'où notre choix de l'énoncé, défini comme suit.

* L'énoncé.

Nous nous inspirons de la définition de CHAUDRON (1988): pour lui, l'énoncé est "*a string of speech by one speaker under a single intonation contour, and preceded and followed by another speaker's speech, or a pause of more than x seconds*" (p.45)(1).

Définition

Pour nous, un énoncé est une chaîne parlée émise par un seul locuteur, dont les limites peuvent être marquées par:

▶ un énoncé d'un autre interlocuteur

OU ▶ un ton descendant suivi d'une reprise haute

OU ▶ un ton descendant ou ascendant suivi d'une pause d'au moins une seconde si le débit est lent, d'une demi-seconde si le débit est rapide.

(1) "une chaîne de discours émise par un seul locuteur, sous un même contour intonatif, et précédée et suivie du discours d'un autre locuteur, ou d'une pause de longueur variable" (notre traduction).

Une pause hésitative, remplie ou non, n'est pas une rupture d'énoncé; l'intonation de toute façon indique clairement que l'énoncé n'est pas terminé. Elle permet de ne pas se tromper.

2) Procédure.

Nous avons segmenté le discours à trois moments différents de chaque cours, l'ensemble des extraits constituant environ le quart de notre corpus. Ces moments ont été choisis au début, au milieu et à la fin du cours, de façon à étudier le discours lors d'activités différentes et lorsque l'enseignant est plus ou moins fatigué. Pour la segmentation, nous avons écouté les enregistrements, de façon à percevoir les limites intonatives.

Nous avons relevé 250 énoncés en anglais par professeur et par groupe, et avons compté le nombre de mots par énoncé.

Les mots sont définis de la même façon que pour l'analyse du débit⁽¹⁾, à savoir que ce sont les mots tels qu'on les écrit, avec cette convention: nous comptons deux mots dans des expressions contractées comme *there's*, même si oralement on ne distingue qu'un groupe de sons. La motivation de cette convention est la même que pour le débit. Imaginons que nous comptons un seul mot dans une expression comme *there's*. A énoncés égaux, nous compterions plus de mots par énoncé en considérant les contractions comme des mots entiers qu'en les liant aux mots qu'elles

(1) voir la section sur le débit p.76.

suivent. Par exemple, "there's a cat on top'f th'car" aurait 6 mots dans un cas et 9 dans l'autre. Un enseignant faisant des contractions aurait donc une longueur moyenne d'énoncés moins élevée que l'enseignant qui ne contracte pas. L'incidence de ce critère phonologique risquerait donc de fausser les calculs. En convenant de compter un mot entier quelle que soit l'articulation de l'enseignant, nous avons des chances de pouvoir comparer effectivement la longueur moyenne des énoncés.

Comment calcule-t-on la longueur moyenne des énoncés?

Nous faisons le compte des mots par énoncé, et calculons la longueur moyenne d'énoncé. Dans la mesure où l'écart entre les valeurs minimales et maximales peut être important, il nous paraît intéressant de déterminer la valeur médiane⁽¹⁾, qui permet de nuancer le résultat trouvé par le calcul de la moyenne.

Les résultats de notre étude sur la syntaxe
sont présentés en deuxième partie, chapitre II,
section 3, p.177.

(1) La valeur médiane est telle qu'il y a autant de valeurs en dessous qu'au dessus. C'est un chiffre qui, en complément à la moyenne, permet d'avoir une vision plus fine des résultats trouvés.

Section 4: Les Demandes de Dire.

Recherches existantes.

Les recherches sur les "questions"⁽¹⁾ et le questionnement dans les classes de langue étrangère sont assez nombreuses, que ce soit chez les Anglo-Saxons ou chez les Français. Elles ont été menées avec des objectifs variés.

1-La question a été envisagée en tant que partie de la structure typique de l'interaction didactique: question-réponse-évaluation⁽²⁾.

2-La question a été envisagée pour savoir si elle a un effet sur les productions d'apprenants, et lequel (favorisant, freinant, etc.) et, éventuellement, pour en déduire des implications pédagogiques quant à l'usage de la question⁽³⁾. La nature des questions est étudiée de près parce que les chercheurs se sont aperçu qu'elle influence directement la quantité et la qualité des réponses d'apprenants. D'après LONG (1981), les questions facilitent probablement l'interaction parce qu'elles permettent d'établir clairement à la fois le sujet de l'interaction et les tours de parole. LONG observe que les enseignants choisissent plus volontiers de poser des questions qui contiennent la réponse et qui ne demandent qu'une confirmation ou infirmation de la part de l'apprenant.

(1) Nous utilisons provisoirement le terme "question" parce que c'est le terme employé dans les écrits existants, mais nous lui préférons "demande de dire", que nous définissons plus loin.

(2) SINCLAIR et COULTHARD (1975), FANSELOW (1977).

(3) cf. N.SOULE-SUSBIELLE (1984).

Un autre facteur important dans l'étude des questions par rapport aux productions d'apprenants est la longueur des pauses qui suivent les questions. LONG et al. (1984), WHITE et LIGHTBOWN (1984) plaident pour un allongement de la durée des pauses, pour permettre aux apprenants de préparer et formuler une réponse.

3-Enfin, la question a été étudiée pour savoir si le nombre et/ou la nature des questions posées à des locuteurs natifs est différent du nombre et/ou de la nature de celles posées à des locuteurs non-natifs, en situation non-didactique et en situation didactique. MIZON (1981) et EARLY (1985) trouvent que les professeurs emploient plus les questions avec des étudiants non-natifs qu'avec des natifs.

Pour mener ces recherches aux objectifs variés, des catégories variées ont été créées ou utilisées.

Une première distinction, assez ancienne, est celle des questions "ouvertes" ou "fermées". BARNES 1969 distingue dans les classes de langue maternelle ces deux types de questions. NAIMAN et al. (1978), BIALYSTOK et al. (1978), dans leurs études des classes de seconde langue, distinguent les questions d'information spécifique et les questions d'information générale.

Ces deux catégories portent sur le même critère de distinction: la question appelle-t-elle un éventail de réponses réduit ou laisse-t-elle toute latitude quant à la longueur et au contenu de la réponse?

SOULE-SUSBIELLE (1984) présente une catégorisation similaire: elle distingue les "interrogatives propositionnelles", auxquelles on répond par oui ou non ("yes-no questions"), les "interrogatives à alternative", qui proposent deux réponses au choix ("or-choice questions"), et les "interrogatives catégorielles", où l'interrogé doit remplacer le terme interrogatif par un élément absent de la question ("Wh-questions").

Une deuxième distinction plus récente, liée à la "qualité" de l'interaction en salle de classe, porte sur le fait que le professeur connaît ou ne connaît pas la réponse à la question qu'il pose. Nous appellerons "questions d'exhibition" les questions dont l'enseignant connaît la réponse ("display questions" dans les écrits anglo-saxons) et "questions référentielles" celles dont il ne connaît pas la réponse ("referential questions"). Les questions d'exhibition sont le plus souvent fermées, alors que les deuxièmes peuvent être ouvertes ou fermées.

La majorité des questions posées par l'enseignant de langue est de type "display", comme le montrent de nombreuses études. LONG et SATO (1983) trouvent que des enseignants d'anglais langue étrangère utilisent beaucoup moins les questions référentielles que les questions d'exhibition en classe, par comparaison avec des natifs en conversation avec des non-natifs. D'autres études ont abouti au même résultat: PICA et LONG (1986), DINSMORE (1985), EARLY (1985).

BIALYSTOK et al (1978), qui comparent des classes de langue et des classes qui ont lieu en langue seconde mais portent sur divers contenus, observent que plus le cours est centré sur la langue, plus le professeur sollicite de ses élèves des réponses de forme linguistique précise à l'aide de questions d'exhibition.

Une troisième distinction porte sur la façon dont l'enseignant utilise les questions et les modifie, lorsqu'il n'obtient pas de réponse adéquate. Sont étudiés le taux de questions obtenant une réponse, les répétitions ou reformulations de questions sans réponse, le temps laissé par le professeur à ses élèves pour répondre. Joanna WHITE et Patsy LIGHTBOWN (1984) observent que des enseignants posent jusqu'à quatre questions par minute, que 40% de ces questions ne reçoivent aucune réponse, et que 64% sont des répétitions de questions déjà posées. Elles concluent de ces chiffres que les enseignants ne savent pas modifier leurs questions de façon à favoriser les réponses d'apprenants. LONG (1981) examine des interactions natifs-natifs et les compare à celles entre natifs et non-natifs. Il trouve que les questions "ouvertes" sont souvent reformulées par des questions "alternatives", et en trouve deux fois plus dans les conversations natifs/non-natifs. Il est aussi sceptique que WHITE et LIGHTBOWN (1984) en ce qui concerne l'efficacité des reformulations de questions.

SOULE-SUSBIELLE (1984) distingue les questions selon leur fonction interactive: la "question première",

qui ouvre une séquence en introduisant un nouveau sujet; la "question-sonde", qui redonne la parole à l'apprenant qui a répondu pour qu'il justifie, développe sa réponse; enfin la "question redirigée", qui permet de relancer la question première en l'orientant différemment et vers les apprenants qui ne se sont pas exprimés.

Un dernier critère de classification des questions est leur rôle dans la structure de l'interaction. Plusieurs chercheurs étudient les trois types de question suivants, dont la fonction est d'assurer la poursuite de l'interaction: les demandes de confirmation, les vérifications de compréhension et les demandes de précision. ELLIS (1985) n'observe pas de changements dans l'utilisation de ces types de questions par un enseignant face à deux étudiants, au début de l'observation et cinq mois plus tard. EARLY (1985) compare des cours donnés à des étudiants dans leur langue maternelle et dans une seconde langue; elle trouve que l'enseignant qui travaille en langue cible des apprenants utilise plus de vérifications de compréhension. LONG et SATO (1983) et PICA et LONG (1986) comparent des situations de classe à des conversations informelles natifs/non-natifs; ils trouvent que les vérifications de compréhension sont les plus fréquentes en classe (67%), mais les moins fréquentes en conversation informelle (10%).

SOULE-SUSBIELLE (1984) suggère de classer les questions selon leur fonction pédagogique et leur contenu.

Elle aboutit à 35 combinaisons différentes (exemples: "rectification/langue"; "information/création"; etc.).

Toutes ces recherches sont importantes pour qui veut comprendre les mécanismes de la communication en salle de classe. Cependant nous ne pensons pas que ce type de recherche soit pertinent pour nous: en effet, peut-on imaginer que l'utilisation de tel ou tel type de question varie selon que l'enseignant enseigne sa langue maternelle ou non, et, si cette utilisation varie selon le niveau des apprenants, qu'elle ne soit pas liée à des choix d'ordre pédagogique?

Objet de notre étude.

Notre perspective est assez différente de celles que nous venons de décrire ci-dessus. Elle est guidée par cette interrogation: qu'est-ce qui peut varier dans la façon de poser des questions, selon que l'enseignant s'adresse à des débutants ou des avancés, et selon qu'il est locuteur natif ou non de la langue utilisée?

Ce n'est donc pas le choix du type de questions (ouvertes ou fermées, exhibition ou référentielles, propositionnelles, alternatives ou catégorielles) qui nous intéresse. Ces choix sont déterminés par des préoccupations pédagogiques, telles que le souci de rendre la classe plus vivante en donnant plus souvent à plus d'apprenants la possibilité de prendre la parole.

Les questions que nous nous posons sont celles de savoir si, selon qu'il est locuteur natif ou non de la langue qu'il enseigne et selon le niveau de ses apprenants, l'enseignant:

- opte pour l'utilisation du français ou de l'anglais,
- joue sur un éventail de formulations plus ou moins large,
- opère des choix de formulation différents.

1) Définition.

Pour étudier ce domaine des questions, nous avons sélectionné les "objets" à étudier sur des critères autres que formels. En effet, le terme "question" renvoie pour nous à l'acte de parole "demander", mais non à la catégorie grammaticale "interrogation". Les phrases à la forme interrogative ne sont pas nécessairement des questions, et une autre forme, déclarative par exemple, peut être la réalisation d'une question.

La question est plus précisément une "demande de dire", comme l'appelle F. CICUREL (1983), c'est-à-dire un acte de parole par lequel l'enseignant sollicite une réponse verbale d'un (des) apprenant(s). Cette définition est très utile pour distinguer une question d'une consigne: il suffit d'opposer "demande de dire" à "demande de faire". Nous examinons donc les demandes de dire.

2) Procédure.

Nous observons quatre-vingts demandes de dire dans chaque cours, ce qui représente entre la moitié et les trois quarts des "questions" d'un cours⁽¹⁾.

Pour chaque demande de dire, deux observations sont faites:

1- nous faisons la proportion des demandes faites en anglais et en français;

2- pour savoir le nombre de façons différentes de faire une demande en anglais, il faut catégoriser les formulations possibles. Celles-ci peuvent être classées de la façon suivante:

A: présence d'un terme interrogatif.

B: inversion du sujet (auxiliaires) et utilisation de "do" (autres verbes).

C: forme indirecte (ex: I would like to know if...)

D: forme déclarative avec prosodie interrogative (intonation, pause).

Cependant nous trouvons cette catégorisation trop globale pour notre objectif, qui est d'observer des variations de formulation. Nous décomposons donc les catégories A et B:

A1: what/which

A2: how (et ses composés how long, how far..)

A3: where

A4: why

(1) Le nombre de demandes de dire variant selon l'activité, quatre-vingt "questions" peuvent être groupées sur une durée équivalente à un tiers du cours ou aux trois quarts du cours.

A5: when

B1: inversion du sujet (auxiliaires)

B2: autres verbes, utilisation de "do"

C et D sont inchangées.

Nous calculons la fréquence relative des différentes formes dans chaque groupe d'apprenants et comparons.

Les résultats de notre étude sur les demandes de dire sont présentés en deuxième partie, chapitre II, section 4, p.190.

Section 5: Les Demandes de Faire.

A notre connaissance, il n'existe pas d'étude qui ait étudié en détail la façon de donner un "ordre".

Dans les systèmes de description des discours de la classe, l'ordre est un acte parmi d'autres. SINCLAIR et COULTHARD le catégoriseraient dans "*directive*". Dans FOCUS, le système de FANSELOW, la seule catégorie qui puisse accueillir ce type d'acte est "*teaching directions*". Ces catégories ne sont pas prévues pour l'étude détaillée des ordres, et ne correspondent pas à notre objectif de recherche.

Notre objectif est d'observer ce qui, dans cette classe d'actes, peut varier selon le niveau des apprenants et selon le fait que l'enseignant est natif ou non de la langue enseignée. Nous ne sommes donc pas intéressée par la comparaison du nombre d'ordres par cours, ni par la réaction des apprenants à ces ordres. Ce qui peut varier selon les deux critères que nous avons choisis, c'est la langue utilisée pour donner les ordres, et la variété des formulations en anglais par chaque enseignant dans chaque groupe.

Nous avons utilisé jusqu'à présent le terme "ordre", mais nous lui préférons celui de "demande de faire", comme nous le définissons ci-après.

1) Définition.

Un ordre est une demande de faire⁽¹⁾ quelque chose; l'action à accomplir doit être physiquement possible au moment où l'ordre est émis. Lorsque l'enseignant français dit à ses débutants "vous ret'nez cela hein", nous considérons que ce n'est pas une demande de faire, puisque le fait de retenir échappe à la volonté du professeur comme à celle des élèves. Lorsque l'enseignant dit "here we go", il s'agit d'une stimulation, non pas d'une demande de faire. En revanche, lorsqu'il dit "speak up", il s'agit bien d'une demande de faire quelque chose, ici parler plus fort.

2) Procédure.

Nous avons relevé toutes les demandes de faire dans chaque cours. Nous avons déterminé la proportion de celles qui sont faites en français et en anglais⁽²⁾. Dans le cas des "ordres" donnés en anglais, nous avons, comme pour les demandes de dire, établi une liste de catégories pour distinguer les formulations différentes utilisées.

Ces dernières peuvent être classées selon leur syntaxe:

- A: forme impérative
- B: forme déclarative
- C: forme interrogative.

(1) Par opposition à la demande de dire, cf: section précédente.

(2) Il n'y a pas de demandes de faire en langue "mixte".

Mais certaines demandes de faire peuvent être réalisées autrement, et ne pas entrer dans cette catégorisation: c'est pourquoi nous ajoutons un type:

D: sans verbe. Exemples:

in English↓

right↓ *number nine er. Alain*↑

Il est des cas où le seul prénom est mentionné. La nomination d'un élève se produit lorsque la tâche demandée aux apprenants est répétitive: les apprenants savent ce qu'ils doivent faire, et il suffit à l'enseignant de nommer l'apprenant à qui il veut demander d'exécuter l'ordre, sans répéter la demande. Dans ce cas, le contexte dans lequel apparaît le prénom nous permet de déterminer "en quelle langue" est donné l'ordre.

Des nuances de formulation peuvent se produire à l'intérieur des trois premières catégories: nous les décomposons davantage, afin que d'éventuelles variations n'échappent pas à notre analyse. Voici donc l'intégralité de nos catégories:

type A: forme impérative.

exemples: *speak up*↓; *please bring this along next week*→

type B1: forme déclarative, verbe autre que modal. exemple: *so you put down which one you think*→

type B2: forme déclarative, you should.

exemple: *you should ask me in English*↓

type B3: forme déclarative, I would like (you/x) to.. exemple: *I would like you to draw the streets*↑ OK↑ and *eah.. the shops as well*↓

type C1: forme interrogative, can you.

exemple: *can you give us an example*↓

type C2: forme interrogative, could you.

exemple: *could you please bring along the "In Court" exercise*→

type C3: forme interrogative, would you like to..

exemple: *Stéphane would you like to read the instructions please*↑

type D: sans verbe.

exemple: *in English*↓

Nos catégories sont basées sur un critère formel. Peut-être leur liste serait-elle insuffisante pour étudier un corpus différent, dans la mesure où elle a été établie à mesure que nous rencontrions des formes différentes dans le corpus. Mais, de la sorte, nous avons catégorisé toutes les demandes de faire de chaque cours.

Les résultats de notre étude sur les demandes de faire sont présentés en deuxième partie, chapitre II, section 5, p.199.

Section 6: Explications.

Les catégories existantes.

Reconnue comme l'une des fonctions les plus fréquentes du discours de l'enseignant, l'explication a pourtant été peu étudiée dans le détail. Cette situation vient de ce que la recherche a longtemps été orientée vers la connaissance de la structure d'un cours, plutôt que du détail des fonctions réalisées. Ce sont les recherches liées à la notion de compréhension et aux rapports discours de l'enseignant/ apprentissage de langue par les apprenants qui ont montré l'intérêt que pouvait présenter l'analyse de l'explication.

Dans les systèmes de description des années 1970, l'acte d'expliquer apparaît sous des étiquettes variées.

Dans le système de SINCLAIR ET COULTHARD (1975), les explications sont codées dans la catégorie des "informatifs" ("*informatives*"). Cette catégorie des "informatifs" ne permet pas de distinguer les apports d'information des anecdotes, digressions, etc., qui sont autant de moyens d'apporter de l'information. D'autre part, on peut expliquer quelque chose sans apporter d'information, en faisant un raisonnement, par exemple.

Dans le système de FANSELOW (1977)⁽¹⁾, système aux catégories multiples, les explications seraient

(1) Rappel: ce système est appelé FOCUS.

probablement codées dans la catégorie 4/1, appelée "expliquer" ("explain"). Avec une telle étiquette, il semble impossible de se tromper. Mais FANSELOW place dans une autre catégorie la paraphrase ("paraphrase"), qui pour nous est un moyen d'expliquer. En revanche, nous ne trouvons pas d'autres catégories qui permettent de coder toutes les distinctions que nous aimerions faire. Cela n'est pas étonnant dans la mesure où FOCUS, le système mis au point par FANSELOW, n'a pas été conçu pour étudier spécifiquement l'explication.

Il nous semble donc que dans de nombreux systèmes descriptifs du discours de la salle de classe, l'explication est une "macrocatégorie", qui, n'intéressant pas les chercheurs en tant que telle, n'a pas été étudiée de façon indépendante et précise.

Les recherches, plus récentes, qui s'intéressent spécialement aux explications, sont peu nombreuses. YEE et WAGNER (1984), dans une étude sur le schéma discursif des explications de vocabulaire et de grammaire, c'est-à-dire la façon dont elles sont organisées, font une distinction entre les explications prévues et non prévues ("planned"/"unplanned"). Nous avons été tentée de faire une telle distinction: en effet, il nous semble intuitivement que le fait de prévoir ou non une explication peut affecter la façon de faire cette explication. La structure d'une explication sollicitée soudainement est probablement plus chaotique que celle d'une explication longuement réfléchie. Peut-être la première comporte-t-elle plus d'éléments, des

répétitions et réorganisations étant nécessaires pour pallier un éventuel manque de clarté.

La distinction aurait donc été intéressante, mais nous avons renoncé à la faire pour trois raisons:

► la plus importante est que la différence entre la façon de mener une explication prévue et la façon de mener une explication non prévue ne tient probablement pas aux deux critères de variation qui font l'objet de notre étude: le rapport de l'enseignant avec la langue enseignée, et le niveau débutant ou avancé du public.

► La seconde raison est la difficulté de définir ce que l'on entend par "prévue". Nous pensons qu'il n'est pas réaliste de croire que le professeur arrive en classe avec un plan de cours détaillé au point d'y faire figurer *toutes* les explications qu'il compte faire ce jour là, dans leur moindre détail; il passerait beaucoup de temps à préparer un tel cours. La situation de classe que nous observons n'est pas celle d'un cours magistral, où le professeur a toutes les chances de faire un monologue ininterrompu, prévisible du début à la fin. Il pourrait probablement prévoir la majorité des explications à donner, ainsi que certaines questions que pourraient lui poser les élèves. Nous comprenons très bien qu'un enseignant pense, préalablement à son cours, à des exemples sur lesquels travailler, pour assurer l'efficacité de ses démonstrations. Mais nous doutons qu'il puisse élaborer dans tous ses détails chaque explication. Dans ces

conditions, où placer la limite entre prévoir quelques exemples et réfléchir par le menu, imaginer le déroulement exact d'une explication?

► Enfin, même en supposant que le professeur arrive en classe avec son plan détaillé, et que nous ayons résolu le problème de distinguer sur le plan théorique ce qui constitue une explication prévue ou non-prévue, avec des critères précis, dans la pratique, comment l'observateur peut-il juger si l'explication est prévue ou non? Autrement dit, sur quelle attitude de l'enseignant, sur quel critère l'observateur peut-il distinguer les deux types d'explications?

Cela ne peut pas être le fait que le professeur regarde sa feuille de préparation: il peut avoir retenu ce qu'il a prévu et ne pas la consulter, ou ne pas le faire ostensiblement. La seule possibilité serait de demander au professeur de nous confier sa préparation de façon à pouvoir y repérer les explications prévues. Mais nous rejetons cette idée, parce que l'observateur deviendrait terriblement inquisiteur, et le professeur, en admettant qu'il accepte encore sa présence, modifierait probablement son enseignement à cause de cet oeil trop présent.

Nous ne pouvons pas non plus utiliser comme critère le fait que l'explication est initialisée par un élève: l'élève peut poser une question appropriée au déroulement du cours, que l'on qualifierait alors de "pertinente", juste avant que le professeur donne l'explication qu'il

avait prévue. Elle serait alors considérée à tort comme "non-prévue". En outre, la demande de l'élève peut se faire par des moyens non-verbaux (mimique, attitude, etc.) qui peuvent échapper à l'oeil de l'observateur et qui ne sont pas enregistrés sur la bande magnétique.

En résumé, d'une part la définition de "prévue" n'est pas simple: cela peut signifier que le contenu et/ou le moment de l'explication est pré-déterminé. D'autre part il est difficile de reconnaître les deux types d'explications lors de l'observation sans entraîner des perturbations nuisibles à l'authenticité de la situation. Enfin, le phénomène ne nous semble pas devoir varier selon les critères qui nous intéressent. Pour ces raisons, nous avons abandonné l'idée de faire une distinction entre les explications prévues et non prévues.

Enfin, deux chercheurs font porter leurs observations sur certaines des explications de l'enseignant. FAERCH (1985) et (1986) étudie le "métadiscours", c'est-à-dire le discours qui porte sur le code linguistique. Il précise qu'il n'est pas nécessairement réalisé par de la *métalangue*. CHAUDRON (1982) cherche à préciser les différentes façons d'expliquer le vocabulaire, et émet des hypothèses sur leurs effets sur la compréhension. Nous nous intéressons à un champ plus large que le vocabulaire, mais nous trouvons intéressante la démarche de CHAUDRON, qui consiste à déterminer quels sont les moyens utilisés par le professeur pour mener une explication. Nous retrouvons dans notre

propre description des catégories équivalentes aux "paraphrase", "exemplification", "definition", et "naming" de ce chercheur, mais en ajoutons d'autres, que nous présentons ci-après.

1) Définition.

Notre définition de l'explication est plus large que celle des chercheurs dont nous avons parlé:

Définition

Les explications sont les parties du discours où le professeur veut faire comprendre:

► le sens ou le fonctionnement de la langue: cela peut être une règle de grammaire, des conditions d'usage, règles pragmatiques, etc...

► le contenu du cours, sujet de l'interaction: cela peut être une notion économique, un fait de société, un comportement culturellement marqué, etc...

L'explication ainsi comprise est l'activité la plus fréquente de l'enseignant.

Nous ne nous préoccupons pas dans cette analyse de savoir si l'enseignant réalise d'autres actes de discours en expliquant. Nous savons qu'il peut faire autre chose, comme par exemple corriger un énoncé déviant d'un apprenant, ou confirmer ce qu'a dit un apprenant, etc...

Mais cela ne nous intéresse pas. Nous ne voulons pas savoir quelles sont les réalisations des actes de correction, confirmation, ou autres, mais nous voulons savoir si la façon d'expliquer varie selon le niveau de compétence en langue cible des apprenants, et selon la relation de l'enseignant avec la langue enseignée.

Pour définir cette "façon d'expliquer", nous découpons l'explication en constituants que nous appelons des **moyens**. Dès lors que l'enseignant explique un terme ou une idée, il a différents moyens à sa disposition, que nous décrivons page suivante.

Liste et description des moyens explicatifs

Définition: sur le Thème: circonscrit le thème abordé.
 exemple: *the er. the word Arab↓. in En/ in English and in French→. has/they've totally different connotations↓* (suivent des illustrations)
sur la Langue: ce qui correspond à la définition du dictionnaire.
 exemple: *rats↑ they are er. big mice↓*

Conditions d'usage: information donnée sur le contexte, le registre, la situation, qui conditionnent l'usage d'un mot ou d'une expression.

exemple: *bungle↓ (...)* euh *bungle si vous voulez c'est un mot qu'on qu'on va employer dans un. contexte familier→. qui. euh. voudrait dire euh. fichier par terre (...)* vous pouvez par exemple euh. euh *bacler un travail heint voilà le le verbe euh qu'on emploiera↓.*

Illustration: exemple donné une fois que le sens d'un mot a été élucidé par une définition, une condition d'usage ou une traduction.

exemple: (traduction préalable de *casually* par "l'air de rien") *OK↑ er. donc qu quand vous avez très bien mangé vous dites "ah c'était bien ça"↓. OK↑ au lieu de dire hou là là qu'est-ce que c'était splendide↓*

Description: le nom l'indique, il s'agit de décrire le référent pour faire trouver le sens du mot. La description remplace souvent une définition.

exemple: *this is a hook↓.. for example when you go fishing↓ you need a rod↑ (dessine).. then you have a line↑. right↑ this is the surface of the water↑ the line goes below the surface of the water↑ and at the end of the line↑. there is a small hook↓ which you/you usually put something on it..(etc)*

Exemple donné pour faire trouver la règle grammaticale, le sens ou l'usage d'un mot ou expression: ce moyen explicatif fait appel à l'esprit de déduction des apprenants. Il ne doit pas être confondu avec l'illustration.

exemple: *you you book↑ a table↓ in a restaurant or er. a seat in the theatre↓. but you wouldn't book→. a pair of jeans↓*

traduction: exemple: *a cupboard en fait c'est un placard↓*

répétition/reformulation: l'enseignant redit avec les mêmes mots ou d'autres mots: une définition, une traduction, le thème sur lequel porte l'explication.

exemple: bon pour traverser you know you can euh you can cross a river on a bridge for example↑ or you can actually→ walk in the water↓. alors j'emploierai plus across dans c'cas là↑. mais puisqu'i faut rentrer dans l'eau pis en r'sortir donc j'vais employer l'idée de↑...+ (...)*he's walking through the water*↓. right↑ *parc'qu'il entre dans l'eau*↓

comparaison/opposition: utilisation d'un phénomène semblable ou contraire à celui sur lequel porte l'explication, et qui est supposé connu des apprenants.

exemples:..*the cheque card is er. is is like a credit card*↑. and *it er.*

yeah two thousand five hundred↓. *yeah don't forget it's the er. the inverse of er French*↓. *all right a comma is for the thousands and a point. er.. virgule en français*↓.

apport d'information sur le thème: l'enseignant donne de l'information sur le thème de l'explication. Ce moyen explicatif ne constitue jamais à lui seul une explication. L'apport d'information est un plus, mais n'est pas nécessaire.

exemple: ..and *er. you know in England we don't have. identity cards*↓.

synonyme: exemple: *two and a half thousand people er will lose their job. jobs*↓ all right↑ *the jobs are being er. suppressed*↓. *if you like*↓ *th they're getting rid of the jobs*↓.. (écrit out of work). all right↑. *two and a half thousand people will. find themselves out of work*↓ all right↑ *will have no job left*↓. *the the jobs er. will no longer exist*↓.

hyponyme/hyperonyme: exemple: *cor/cord*↑ *cord jeans*↑. *this this material*↑.. *chance if anybody's got any on*↓

dessin, mime: exemple (avec le concours de votre imagination): *suppose I am sitting*↓.(s'assied) *right now*↓ and *now*↑ *I'm doing this I'm actually doing it*↓ (a mis les pieds sur le bureau en parlant)

épellation, écriture: exemple: *jumping off the car*↓ right↑ *O deux F hein cette fois ci*↓

L'ensemble de ces catégories nous a permis de traiter toutes les explications de notre corpus.

Nous avons réussi à ne pas mélanger nos catégories, bien que le classement d'un moyen soit parfois difficile. Certaines catégories peuvent se ressembler: par exemple, une définition peut ressembler à une description. Nous tranchons alors en consultant le dictionnaire pour savoir comment le terme est défini. C'est de cette façon que "rats↑ they are big mice↓" a été reconnu comme définition⁽¹⁾. Un autre problème se pose: une définition utilise souvent l'hyponymie, l'hyponymie ou la synonymie pour définir un lexème. Or dans notre catégorisation, définition, hyponymie/hyperonymie et synonymie sont des moyens distincts. Dans ces conditions, combien de moyens compter dans l'exemple suivant:

what is a beagle↑

it's a dog used for hunting↓

Outre le moyen "définition", nous aurions volontiers catégorisé un hyperonyme (*dog*). Mais nous ne l'avons pas fait, parce que si nous relevions définition ET hyperonyme, nous compterions deux moyens d'explication là où l'explication paraît "simple". Les synonymes, hyponymes et hyperonymes ne sont enregistrés comme moyens que lorsqu'ils ne sont pas déjà codés dans une définition.

(1) Voici celle du dictionnaire HORNBY: rat: animal like, but larger than, a mouse.

Une traduction peut être isolée. Nous considérons qu'elle constitue une explication (à moyen unique).

Exemple:

(Paulo: *what is rude*↑)

rude↑ *er*.

(Armand: *impoli*↓)

impoli *yeah*↓

Lorsqu'une explication est très complexe, il peut être difficile d'en établir les limites. C'est par son thème que nous déterminons où s'arrête une explication et où commence la suivante: nous adoptons donc un critère sémantique. Il arrive que l'explication d'un mot nécessite la mise en relation avec d'autres termes qui sont, à titre de rappel, brièvement réexpliqués; l'ensemble de ces explications "secondaires" est considéré comme un tout, donc comme une seule explication. C'est le cas de *near* chez Claude Débutants (Annexe 1), où le professeur compare *near* à *by* et *close to*. Voici l'extrait:

(Jean-Marc: *here.. he's euh sitting near the car euh.*)

alors near↑

(Eric: *on the left side*)

on the left hand-side of the car↑ *near the car*↑
mais near c'est. c'est trop loin↓.. c'est pas loin de↓
near↓ *hein*↑ c'est/là il est vraiment tout près↓. donc↑....
on pourrait mettre→. *sitting*→. *by*↓ *hein*↑ *you can be for*
example you're sitting by the window↓. *right*↑ à côté de↓ *by*
the car↑ ou bien↑ à côté/tout près de↓. comment dirait-

on↓.... ben quand on veut vraiment indiquer les proximités très très. euh. très très grandes↓. close to↓ (écrit) right↑..+ (les élèves copient) alors pour near↑ je par exemple pour ce chat qui est assis un p'tit peu plus loin là à côté d'la voiture on pourra employer near dans c'cas là↓ d'accord near the car↓.. right↓ il y a un chat dans la voiture au volant donc on dira↑. (etc)

La définition des limites est importante dans la mesure où l'on peut, selon la solution adoptée, compter une explication à dix moyens ou trois explications à trois ou quatre moyens. Outre l'unité thématique marquée par le retour à *near*, l'intonation et le marqueur *right*↓ (intonation descendante) que nous avons mis en caractères gras nous aident à délimiter l'explication.

2) Procédure.

Toutes les explications recensées dans le corpus sont étudiées, soit 52 dans Claude Débutants, 32 dans Claude Avancés, 42 dans Andy Débutants, et 34 dans Andy Avancés. Pour chacune sont relevés:

1) la langue utilisée (anglais, français, ou "mixte"⁽¹⁾).

2) le thème de l'explication, c'est-à-dire ce sur quoi elle porte. Si de nombreuses explications portent sur la langue (sens et usage de lexèmes, règles grammaticales), d'autres portent sur des concepts, lieux, institutions,

(1) C'est-à-dire dans les deux langues. Une explication faite en français avec un exemple en anglais est considérée comme faite en français.

etc., qui constituent les différents *contenus* abordés lors d'une activité, qui donnent parfois lieu à des explications. Nous observons: a) la proportion d'explications sur la langue par rapport aux explications sur le contenu.

b) quelle langue est utilisée pour donner les explications sur la langue, et pour donner les explications sur le contenu.

3) les **moyens** utilisés. Nous étudions:

a) le nombre de moyens par explication, dans chaque groupe de niveau et selon la langue utilisée.

b) la distribution des différents moyens.

Pour aider le lecteur à comprendre notre procédure, nous donnons un exemple de catégorisation, à partir de l'extrait que nous avons cité plus haut (*near, by, close to*):

1) Langue utilisée: le français.

2) Thème de l'explication: la langue.

3) Moyens:

(*on the left hand-side of the car↑ near the car↑*)
mais near c'est. c'est trop loin↓..: condition d'usage
 (= near s'emploie pour situer un objet plus proche que celui dont nous parlons)

c'est pas loin de↓ near↓ : traduction.

hein↑ c'est/là il est vraiment tout près↓.
donc↑.... on pourrait mettre→. sitting→. by↓ : condition
d'usage de by. (= by est adapté au cas dont nous parlons:

il s'emploie pour situer un objet qui est tout près d'un autre.)

heint you can be for example you're sitting by the window↓.right↑: illustration de l'utilisation de by.

à côté de↓: traduction.

by the car↑: illustration de l'utilisation de by.

ou bien↑ à côté/tout près de↓. comment dirait-on↓....
ben quand on veut vraiment indiquer les proximités très très. euh. très très grandes↓.: définition de close to.

close to↓: traduction.

(écrit): écriture.

right↑..+ (les élèves copient) alors pour *near*↑ je par exemple pour ce chat qui est assis un p'tit peu plus loin là à côté d'la voiture on pourra employer *near* dans c'cas là↓: répétition de condition d'usage de *near*.

d'accord *near the car*↓...: illustration.

Il est essentiel, quelle que soit la méthode retenue, de rester cohérente du début à la fin de l'analyse du corpus. Nous nous y sommes efforcée.

Les résultats de notre étude sur les explications
sont présentés en deuxième partie, chapitre II,
section 6, p.207.

CONCLUSION de la première partie.

Ce qui ressort des précisions que nous venons d'apporter, c'est que:

► il est nécessaire de bien distinguer entre le comportement communicatif de l'enseignant et son comportement pédagogique;

► le comportement communicatif de l'enseignant a été peu étudié jusqu'ici: en particulier, il n'existe quasiment pas d'études portant sur le comportement de l'enseignant locuteur non-natif, comportement pourtant courant dans les institutions éducatives;

► les études existantes ne sont cependant pas inutiles; elles constituent un acquis sur lequel nous nous sommes appuyée pour mettre au point notre démarche d'observation. En particulier, elles montrent la nécessité d'être attentive aux facteurs annexes qui pourraient perturber l'analyse.

► enfin, l'analyse rigoureuse de cet aspect du comportement communicatif de l'enseignant rend nécessaire de réexaminer les catégories d'analyse utilisées. Certaines peuvent être reprises (exemple: le rapport occurrences-lexèmes), d'autres demandent à être précisées (exemple: le comptage des "mots" par minute pour mesurer le débit), d'autres enfin doivent être imaginées (exemple: les moyens explicatifs).

Les résultats que nous avons obtenus à l'aide de ces catégories sont présentés dans la deuxième partie qui suit.

DEUXIEME PARTIE: Résultats et implications.

Cette partie, comme nous l'avons annoncé dans notre introduction, est consacrée à la présentation de notre corpus, obtenu en appliquant les principes décrits dans le troisième chapitre de la première partie (chapitre I), à l'exposé des résultats obtenus et à leur commentaire (chapitre II), et à l'énoncé des conclusions que nous en avons tiré (chapitre III).

CHAPITRE I: Corpus recueilli/ corpus utilisé.

Suite aux choix méthodologiques expliqués en première partie, nous décrivons le corpus dont nous nous sommes servi pour notre recherche.

I) CORPUS OBTENU.

Nous avons enregistré environ vingt heures de cours par groupe, soit quatre-vingts heures au total. Les enregistrements ont eu lieu au même moment dans l'année scolaire, lorsque les professeurs et les étudiants se connaissaient déjà bien. Nous avons transcrit intégralement les cours que nous avons gardés pour l'analyse (voir ci-après).

II) CORPUS UTILISE.

Nous avons laissé systématiquement de côté les six premières heures de cours dans chaque groupe. Comme les cours ont été enregistrés au même moment dans l'année,

chaque enseignant a ainsi passé douze heures (six dans chaque groupe) avec le matériel d'enregistrement avant que l'enregistrement ne soit pris en compte pour l'analyse. Nous pensons ainsi avoir amoindri l'effet inhibiteur de l'observation sur les données recueillies.

Le deuxième avantage de cette non prise en compte des premières séances enregistrées est de permettre à l'observatrice de faire connaissance avec la situation observée (le prénom des élèves, les habitudes de l'enseignant, l'atmosphère "socio-émotionnelle"⁽¹⁾ de la classe, etc.). Cette connaissance permet de recueillir des données plus précises: par exemple, elle permet d'identifier chaque interactant, de s'accoutumer à la façon la plus courante de l'enseignant de se comporter, ce qui permet de reconnaître ses comportements exceptionnels⁽²⁾. Elle permet aussi de comprendre des événements qui seraient obscurs pour un observateur nouvellement introduit dans la classe: c'est le cas des références à des événements survenus lors de cours précédents, qui font partie du vécu commun des participants.

Nous avons analysé systématiquement et en détail un cours de deux heures par groupe et par enseignant: c'est ce cours parmi le reste des enregistrements que nous appelons à partir de maintenant le *corpus*. Les autres cours, transcrits eux-aussi, ont servi à vérifier si les résultats

(1) Expression empruntée à Dick ALLWRIGHT (1984).

(2) Ces comportements ne sont pas reconnaissables par un observateur "neuf".

obtenus s'avéraient quel que soit le moment où le discours était observé.

Nous nous sommes demandée s'il valait mieux choisir un cours où se produisait le même type d'activités d'apprentissage. Nous pouvons penser en effet que l'activité, son contenu et son déroulement, peut influencer certains aspects du discours. Par exemple, il est probable qu'un chercheur étudiant les actes de parole réalisés par l'enseignant n'observera pas les mêmes actes selon que l'enseignant corrige des exercices de grammaire ou qu'il fait jouer les apprenants à des jeux de société. Il nous semblait intuitivement qu'un observateur de la distribution des tours de parole avait intérêt à observer des classes engagées dans le même type d'activité, de façon à assurer les mêmes conditions de prise de parole. Prenons un exemple plus proche de notre observation. Nous sommes persuadée que, lors d'une explication, le débit peut être ralenti par rapport au moment où l'enseignant donne une consigne. Nous avons donc intérêt à comparer des moments où les deux enseignants donnent des explications, où ils introduisent leur cours, où ils posent des questions, etc. Nous avons essayé de sélectionner dans les cours enregistrés des cours qui présentent le même genre d'activités d'apprentissage. La même préoccupation a présidé à la sélection des passages des autres cours, analysés pour vérifier les résultats obtenus.

Le soin que nous avons mis dans le choix de nos observés et des discours analysés devrait nous permettre de

dégager des résultats fiables. La présentation de ces résultats fait l'objet du chapitre qui suit.

CHAPITRE II: RESULTATS.

La présentation de nos résultats reprend le plan du troisième chapitre de la première partie, c'est-à-dire que chaque objet d'étude constitue une section distincte des autres. Dans chaque section et pour chaque objet d'analyse, le plan suivi est le suivant:

- 1) Attentes,
- 2) Résultats et interprétation,
- 3) Commentaires.

La présentation séparée de ces sections est équilibrée par une mise en relation de tous nos résultats dans la conclusion de ce deuxième chapitre.

Section 1) Débit.

1) Attentes.

HENZL (1973 et 1979), STEYAERT (1977), DAHL (1981), WESCHE et READY (1985), HAKANSSON (1986), ISHIGURO (1986), tous ces chercheurs ont trouvé que le débit ralentit lorsque le discours s'adresse à des apprenants de langue seconde, par comparaison avec d'autres situations⁽¹⁾.

Nous reproduisons partiellement un tableau de CHAUDRON (1988), qui donne une vue très claire des chiffres obtenus par ces chercheurs.

Etude	locuteurs ^a	allocutés			
		LN	NN Av	NN Moy	NN Déb
STEYAERT 1977	Profs GB	160.68		152.28	
	idem	164.13		150.65	
DAHL 1981	LN GB	153	139	148	112
	Profs GB	154	146	136	110
HENZL 1973	LN Tchèques	127		86.4	
HENZL 1979	Profs:				
	Tchèques	118.2	78		54.1
	GB	203.8	152.4		107.6
	Allemands	137.6	126.7		99.5
WESCHE ET READY 1985	Profs:				
	GB	134.5	90.1		
	Français	80.3	77.7		
HAKANSSON 1986	Profs GB				
	Moment 1				79
	Moment 2				114
	Moment 3				125
ISHIGURO 1986	Profs GB	137.88	111.49	106.73	97.53
	Profs NN	103.8	85.55	86.49	86.33
MANNON 86	Prof GB	122.97		112.26	

a: Profs= enseignants locuteurs natifs, LN= locuteurs natifs non-enseignants, (Profs) NN= enseignants locuteurs non-natifs.

(1) Pour une vue d'ensemble de ces études, se reporter au tableau de la première partie, p. 38.

L'étude de HENZL (1979) montre que l'habitude du professeur de parler à des publics de niveaux en langue différents favorise une adaptation du discours. Nous devrions donc trouver que notre enseignant le plus expérimenté (le Français) adapte plus son discours que l'enseignant relativement plus novice. Mais l'expérience du professeur britannique⁽¹⁾ est peut-être déjà suffisante pour que ce critère ne joue pas.

Les chiffres obtenus par HENZL (1979) et par WESCHE et READY (1985) permettent de comparer les adaptations opérées par des locuteurs natifs de langues différentes; l'importance des ralentissements semble varier selon la langue. Les résultats de HENZL montrent l'existence d'adaptations quelle que soit la langue; ceux de WESCHE et READY indiquent que le professeur anglais ralentit sensiblement son débit lorsqu'il s'adresse à des non-natifs, ce que ne fait pas le français. Malheureusement, il est impossible de déterminer si ce résultat est à attribuer à la personnalité des deux sujets observés, aux normes de débit spécifiques de la langue utilisée, ou au contexte d'enseignement: les cours de psychologie observés sont de type peu interactif. Cependant l'examen des données brutes permet de relativiser l'interprétation que donnent les deux chercheuses: l'enseignant français ne ralentit pas, certes, mais parle beaucoup moins vite à des *natifs* que l'anglais à des *non-natifs*. Y a-t-il lieu pour le Français de ralentir encore un débit qui semble déjà très lent?

(1) Rappel: environ cinq ans, à des groupes de niveaux variés.

DAHL (1981), HENZL (1973), et MANNON (1986) montrent toutes un ralentissement du débit de locuteurs natifs d'anglais s'adressant à des non-natifs.

ISHIGURO (1986) trouve que les enseignants parlant leur langue maternelle adaptent leur discours selon le niveau en langue des apprenants, mais pas les enseignants parlant une langue seconde. Ce résultat semble contredire celui de WESCHE et READY (1985), dans la mesure où l'enseignant qui ne ralentit pas son débit est locuteur natif de français. Cependant il faut remarquer qu'ISHIGURO a étudié des enseignants anglais et japonais. Il est donc possible de penser que des spécificités de la langue française aient joué dans l'observation de WESCHE et READY. Il y a trop d'incertitudes dans l'une et l'autre des études pour déduire des résultats stables.

Que penser de nos enseignants? Il nous est difficile de nous baser sur ces résultats, parfois contradictoires, pour formuler des hypothèses sur leur comportement.

Nous observons un locuteur natif et un locuteur non-natif: d'après les études existantes, l'enseignant anglais devrait adapter son débit au niveau de ses interlocuteurs. D'après ISHIGURO, le Français, parce que non-natif, ne devrait pas faire varier son débit. Il nous semble cependant que le non-natif pourrait être plus conscient que le natif des difficultés posées par un débit rapide en anglais langue étrangère, dans la mesure où il a

lui-même été dans la situation d'apprentissage de cette langue. Toutefois, même s'il l'est, cela ne signifie pas qu'il puisse intégrer cette connaissance des difficultés dans sa façon de s'exprimer. Cette réflexion est trop incertaine pour nous empêcher de prendre pour hypothèse le résultat d'ISHIGURO.

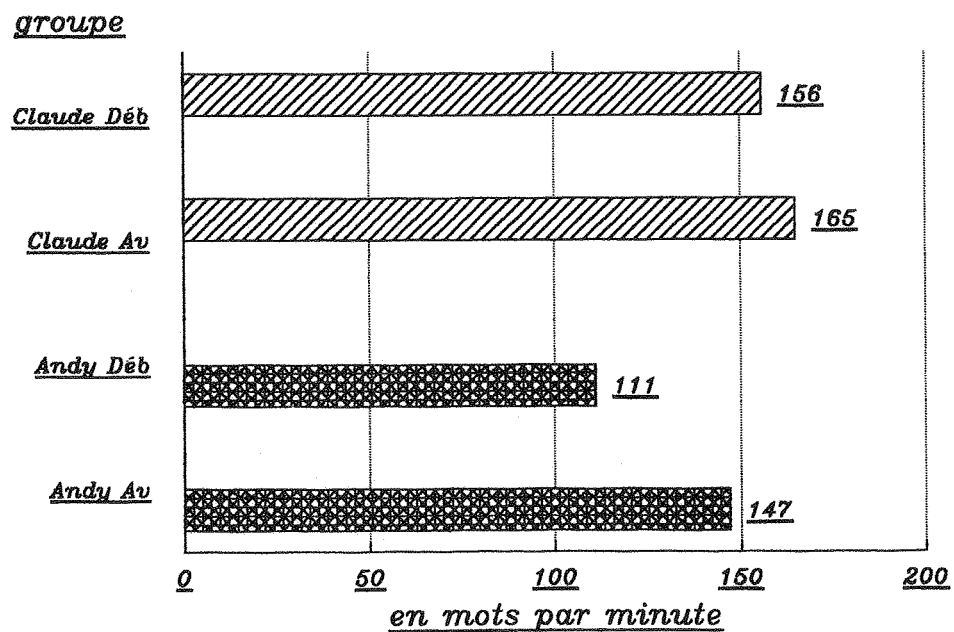
2) Résultats et interprétation.

Nous avons trouvé les résultats suivants, en mots par minute,

Claude Déb	Claude Av	Andy Déb	Andy Av
156	165	111	147

que nous illustrons par le graphique ci-dessous:

Débit



Une première remarque à faire est que nos chiffres sont cohérents avec les chiffres trouvés par les autres chercheurs: ils se situent dans la moyenne, en particulier ceux qui concernent Andy.

CLAUDE.

► Claude varie peu d'un groupe à l'autre. L'écart entre les deux groupes est de 9 mots par minute. Si nous rapportons ce chiffre à notre segmentation de 3 secondes, la différence est d'à peine un demi-mot par segment. Voici un exemple pour illustrer ce que représente cette différence: si, avec les avancés, Claude dit (en trois secondes):

would you like to go on reading these examples,
avec les débutants il dira:

would you like to go on reading these examp.
L'écart entre les deux mesures apparaît peu perceptible. Nous concluons donc que notre enseignant français ne varie pratiquement pas son débit selon le niveau de ses apprenants.

ANDY.

► Andy ralentit fortement son débit lorsqu'il s'adresse aux débutants: il ne dit que trois mots aux débutants là où il en dit quatre aux avancés. Pour reprendre notre exemple, il dit aux avancés:

would you like to go on reading these, alors qu'aux débutants, il dit:

would you like to go on.

L'hypothèse selon laquelle le locuteur natif d'anglais adapte son débit est vérifiée.

Comparaison des deux variations:

► Claude a un débit beaucoup plus rapide qu'Andy, quel que soit le niveau des apprenants. Même lorsqu'il s'adresse à des débutants, Claude parle plus vite qu'Andy face à des avancés.

► Andy varie plus que Claude selon le niveau des apprenants. Le ralentissement du débit entre les deux groupes de Andy est de 36 mots par minute, soit 25%, alors que celui de Claude n'est que de 9 mots par minute, soit 5,5⁽¹⁾. Andy ralentit donc presque cinq fois plus que Claude.

3) Commentaires.

Le faible écart entre les chiffres du débit de Claude ne nous a pas surpris, pour la raison suivante: lors des enregistrements et à leur écoute, nous n'avons pas perçu de variation de débit chez Claude, alors que celle d'Andy était très nette. La perception des phénomènes est aussi importante pour nous que leur réalité chiffrée: il ne faut pas oublier que les adaptations sont faites à l'intention d'un public, et qu'elles ne prennent de valeur que si elles sont perceptibles. Nous sommes satisfaite de constater que notre méthode de quantification traduit l'impression perçue.

(1) Puisque nous parlons de ralentissement, nous prenons comme référence la valeur la plus élevée, et nous rapportons la différence à cette valeur, ce qui donne les calculs suivants:
(156-165):165 = - 0,055, soit 5,5%; (111-147):147 = - 0,25, soit 25%.

L'étude de STEYAERT (1977) nous conforte dans notre interprétation: STEYAERT mesure une variation de débit, entre le discours adressé à des natifs et celui adressé à des non-natifs, de 14 mots/minute, soit 8,5%, qu'elle juge significative. En revanche, les 8 mots/minute qui séparent les autres résultats, soit 5%, ne sont pas considérés suffisants.

Comment le fait que Claude ne varie pas peut-il être expliqué?

En référence aux observations de HENZL (1979), selon laquelle l'habitude de s'adresser à des publics variés favorise les adaptations du débit, nous nous demandons si ce fait peut jouer dans le cas de Claude. Mais Claude a quinze années d'expérience d'enseignement de l'anglais à des groupes de niveaux variés, et nous ne pouvons lui dénier une grande habitude de ces publics.

D'après l'étude de HAKANSSON (1986), nous pouvons émettre une autre hypothèse: HAKANSSON montre que le débit s'accélère avec le temps, c'est-à-dire plus les protagonistes se connaissent, plus le débit s'accélère. Nous pourrions imaginer que, ayant peut-être parlé plus lentement au début de l'année avec les débutants, Claude ait accéléré jusqu'à ne plus faire de différence entre les deux groupes. Mais si cela est vrai pour Claude, pourquoi cela ne l'est-il pas pour Andy? Nos deux enseignants, rappelons-le, ont été enregistrés au même moment dans

l'année: ils sont, l'un comme l'autre, habitués à chacun de leurs groupes.

L'absence de variation de débit chez Claude semble bien devoir être attribuée au fait qu'il est locuteur non-natif de la langue utilisée.

Si notre observation et notre conclusion vont dans le sens des recherches existantes, en revanche les valeurs en elles-mêmes sont étonnantes: en effet, le locuteur non-natif observé par ISHIGURO (1986) a un débit lent (autour de 86 mots/minute). Claude parle presque deux fois plus vite. Cette différence de taille peut-elle être expliquée par l'influence de la langue maternelle des locuteurs? WESCHE et READY (1985), qui observent un Français (parlant français, il est vrai), invoquent plusieurs raisons pour expliquer le débit lent qu'elles mesurent (autour de 80 mots/minute):

1- l'influence de "normes spécifiques de la langue française". Le cas de notre enseignant dément en partie cette hypothèse: soit ces normes de la langue française existent, mais elles ne s'appliquent pas dans le cas de Claude lorsqu'il s'exprime en anglais, soit elles n'existent pas.

Il faut remarquer que la situation d'observation de WESCHE et READY est un cours magistral, qui favorise une certaine lenteur d'expression. Nous pensons que cela influe sur leur résultat, et accordons peu de crédit à l'explication par influence de la langue maternelle.

2- L'influence de la personnalité de l'enseignant observé: ce facteur pourrait expliquer les deux cas particuliers que sont Claude et l'enseignant observé par WESCHE et READY.

Il est vrai que nous pouvons lier le débit mesuré chez nos deux enseignants à des impressions ressenties lors de l'observation en classe et hors de la classe. Lors de notre étude, nous avons remarqué que Claude a tendance à parler exceptionnellement vite, que ce soit dans sa classe ou en conversation informelle.

Après quelques semaines passées à examiner le comportement des deux enseignants, nous décrivions Andy comme une personne posée, au rythme tranquille. Claude nous apparaît comme quelqu'un de dynamique, plus tendu. Si donc la personnalité des enseignants doit influencer leur façon de parler, les résultats que nous avons obtenus ne sont pas contradictoires.

En outre, pour expliquer le débit rapide de Claude avec ses avancés, nous pouvons faire part d'une impression que nous avons eue lors des cours. Il nous semble que l'enseignant français veut forcer l'admiration de ses élèves. Au début des cours en particulier, Claude commence par émettre quelques énoncés sur un débit rapide (et d'autres caractéristiques que nous évoquerons plus loin). Nous avons l'impression qu'il fait cela pour asseoir son autorité. A l'inverse, Andy essaie d'établir avec ses étudiants un rapport de camaraderie.

Une deuxième préoccupation de Claude, liée sans doute à la première, tient au niveau de ses apprenants. Claude se représente le niveau de certains de ses apprenants, celui d'une apprenante en particulier, comme égal au sien. Il nous a confié ce sentiment lors d'une conversation informelle. Lorsqu'on écoute attentivement les enregistrements, on s'aperçoit que ce n'est pas le cas. Mais il n'en reste pas moins que Claude a ce sentiment, qu'il trouve difficile à gérer. Nous pensons que cela contredit l'image qu'il a d'un professeur, dont le niveau de compétence doit être bien au-delà de celui de ses apprenants. Il a donc besoin de montrer l'étendue de ses compétences, pour se rassurer.

Pour conclure, il nous semble que l'absence d'adaptations dans le débit de Claude soit due probablement au fait qu'il est locuteur non-natif, comme l'a trouvé ISHIGURO. La personnalité de l'enseignant intervient probablement dans la vitesse absolue des deux enseignants, c'est-à-dire considérée hors variation.

Voici le résumé des observations que nous avons faites:

Y a-t-il variation chez:			Comparaison ^a
CLAUDE	ANDY		
<u>non</u>	<i>oui</i>		Claude # Andy
Différence liée au caractère natif/non-natif.			

a: Claude # Andy: comportements différents.

Section 2: Variété et complexité du lexique.

I) VARIETE DU LEXIQUE: étude quantitative.**1) Attentes.**

Nous présentons les résultats obtenus par les chercheurs et formulons des hypothèses sur les variations éventuelles de nos enseignants par rapport à ces résultats.

Pour faciliter la lecture comparative des résultats existants, nous avons créé un tableau d'après les données de CHAUDRON (1988) et les études auxquelles nous avons eu accès.

<u>Etude</u>	<u>Locuteurs^a</u>	<u>Allocutés</u>		
		LN	NN Av	NN Déb
HENZL 1979	Profs Tch., GB, et Allds.	1.5 ^b	1.7 ^b	2.5 ^b
MIZON 1981	Prof GB (cours de géo) Prof NN GB (cours de géo)	3.3 7.25		
KLIEFGEN 1985	Prof GB face à enfants: 1 LN et 3 NN	2.07		3 ^c 2.46 ^c 1.69 ^c
WESCHE et READY 1985	Prof GB Prof Franç.	3.35 3.23	3.76 3.23	

Rappel: plus les chiffres s'approchent de 1, plus le lexique est varié.

a: enseignants locuteurs natifs (=LN), sauf indication contraire (NN)

b: valeurs moyennes calculées par Chaudron.

c: niveau des enfants non-natifs (NN) non précisé.

Le rapport occurrences/lexèmes a été assez peu calculé, et peu de chercheurs ont comparé la variété

lexicale selon plusieurs niveaux de compétence en langue cible d'apprenants non-natifs.

Les résultats des trois études qui font varier le critère natif/ non-natif des allocutés ne sont pas tout à fait cohérents: l'étude de HENZL (1979) montre une tendance chez les enseignants à utiliser un vocabulaire plus varié avec les natifs. WESCHE et READY (1985) trouvent la même tendance, quoique faiblement marquée, chez leur enseignant anglo-saxon, mais ne mesurent aucune variation chez leur enseignant français. Enfin les résultats de KLIEFGEN (1985) iraient dans le sens de ceux de HENZL si ce n'était le cas de l'un des trois enfants non-natifs, qui reçoit un vocabulaire beaucoup plus varié que l'enfant natif.

Le résultat de KLIEFGEN nous intéresse surtout parce que la différence entre 2,07 et 2,46 (0,39) et entre 1.69 et 2.07 (0,38) nous paraît faible et que, malgré cela, elle est prise en considération⁽¹⁾. Mais la situation observée par KLIEFGEN nous semble trop éloignée de notre propre observation pour que nous accordions un intérêt supplémentaire à cette étude. Nous pensons en effet que s'adresser à quatre enfants dans une classe maternelle est

(1) Voici une illustration de ce que représente une variation de 0,33 autour de la valeur 2. Imaginons trois mots, M1, M2 et M3, et un nombre variable d'occurrences:

3 Mots	5 occ.	6 occ.	7 occ.
M1	M1 M1	M1 M1	M1 M1 M1
M2	M2 M2	M2 M2	M2 M2
M3	M3	M3 M3	M3 M3
	Rapport = 1.66	= 2	= 2.33

différent de s'adresser à un groupe d'apprenants adultes dans une classe de langue étrangère.

Le professeur anglais observé par WESCHE et READY (1985) utilise un vocabulaire un peu moins varié lorsqu'il s'adresse à des non-natifs. L'enseignant français, lui, n'adapte pas du tout son lexique. Nous émettons des réserves quant à la portée de ce résultat pour deux des raisons évoquées dans la section sur le débit:

1- en premier lieu, l'utilisation indifférenciée du lexique par l'enseignant peut être un trait individuel;

2- en second lieu, la différence de compétence en langue cible entre des non-natifs avancés et des natifs n'est peut-être pas suffisamment marquée pour provoquer des adaptations sensibles.

La plausibilité de notre deuxième supposition est confirmée par l'étude de HENZL (1979). En effet, les chiffres de HENZL⁽¹⁾ ne montrent pas une forte variation entre natifs et non-natifs avancés; en revanche, il est net que les enseignants observés utilisent un vocabulaire moins varié avec des débutants qu'avec des avancés ou des natifs.

Une seule étude porte sur le caractère natif/ non-natif de l'enseignant. MIZON (1981) montre une différence de comportement très nette selon que l'enseignant est locuteur natif ou non de la langue qu'il utilise. Ce résultat nous intéresse fortement: il semblerait que,

(1) Ce sont malheureusement des moyennes que communique Chaudron: nous ne pouvons pas savoir s'il y a variation selon la langue utilisée: tchèque, anglaise ou allemande.

indépendamment du niveau des allocutés, un enseignant non-natif utilise un lexique beaucoup moins varié que son homologue locuteur natif.

En résumé, ces études:- ne sont pas nombreuses,
- ne permettent pas de dégager une tendance très nette. Dans ces conditions, nous ne pouvons les prendre pour seule base de nos hypothèses. C'est donc avec une part d'intuition que nous formulons les hypothèses suivantes.

1- En tant que locuteur natif d'anglais, Andy devrait adapter son lexique, c'est-à-dire utiliser des mots moins variés avec les apprenants débutants. Quant à Claude, d'après WESCHE et READY, il ne devrait pas montrer de différence de traitement entre ses deux groupes. Mais nous l'avons dit, nous sommes sceptique sur la valeur de leurs résultats. Pour nous, les deux enseignants doivent adapter leur vocabulaire dans le sens d'une utilisation de lexique plus varié avec les avancés; éventuellement, nous ne serions pas surprise de constater que Andy adapte plus nettement son vocabulaire que Claude.

2- En ce qui concerne la diversité lexicale en elle-même, c'est-à-dire indépendamment de la variation selon le groupe, d'après les chiffres obtenus par MIZON (1981), Andy devrait utiliser un vocabulaire plus varié que Claude. La moyenne des deux rapports "token-type"⁽¹⁾ mesurés chez Andy devrait être plus proche de 1 que la

(1) se reporter à notre explication du terme pp.83-84.

moyenne de Claude⁽¹⁾. Si les moyennes ne traduisent pas de différence, nous devrions au moins constater que la proportion des mots répétés 1 à 2 fois par Andy est plus grande que celle des mots répétés 1 à 2 fois par Claude. Autrement dit, nous supposons que Claude répète plus les mêmes mots que ne le fait Andy.

2) Résultats et interprétation.

A) Le rapport "token-type".

groupe	nombre d'occurrences	nombre de lexèmes	rapport: variété du lexique ⁽²⁾
Claude Déb	1399	320	4,37
Claude Av	1159	450	2,57
Andy Déb	1349	393	3,49
Andy Av	1269	491	2,58

Remarque: Ces valeurs sont de même ordre de grandeur que celles trouvées par les chercheurs sur des sujets anglo-saxons.

CLAUDE.

► Claude, locuteur non-natif, se comporte comme les locuteurs natifs observés. Cela confirme notre intuition à propos du niveau de compétence en anglais de Claude: c'est un non-natif, mais il a une connaissance lexicale très étendue.

(1) Cependant, pour avoir assisté aux cours, il nous semble que le niveau en anglais de l'enseignant français est tel qu'il ne devrait pas y avoir de grande différence entre les deux enseignants en ce qui concerne la richesse de leur vocabulaire.

(2) Le rapport indique combien de fois en moyenne un lexème est répété.

► En moyenne, un mot est répété plus de quatre fois par Claude lorsqu'il s'adresse à son groupe de débutants, contre deux fois et demie avec les avancés. Autrement dit, pour trois mots on compte treize occurrences avec les débutants, mais seulement huit avec les avancés. Ce résultat va dans le sens contraire de celui de WESCHE et READY. Notre hypothèse 1 est confirmée.

ANDY.

► Il utilise un vocabulaire plus diversifié avec les apprenants avancés: un mot est répété en moyenne deux fois et demie, contre trois fois et demie avec les débutants. Pour trois mots, on compte onze occurrences avec les débutants, huit avec les avancés. Ce résultat est conforme à notre hypothèse 1.

Comparaison Andy/Claude.

► Les deux enseignants ont la même diversité lexicale lorsqu'ils parlent à leurs groupes d'avancés. Donc le fait que l'enseignant soit natif ou non-natif ne semble jouer aucun rôle à ce niveau. Cependant Claude, face aux débutants, utilise un vocabulaire moins varié que Andy face à ses débutants. Cette constatation est conforme aux résultats de MIZON (1981): le natif utilise un lexique plus varié que le non-natif.

► Claude varie plus que Andy: cela est contraire à notre hypothèse 2.

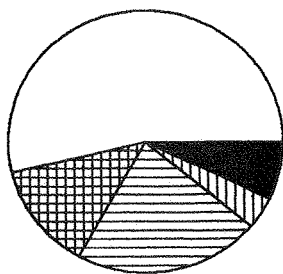
B) Répartition des mots selon le nombre de répétitions.

Il peut être intéressant de regarder au delà des moyennes comment sont répartis les lexèmes en fonction du nombre de répétitions: les pourcentages sont donnés dans le tableau suivant, et des schémas illustrent de façon visuelle les proportions.

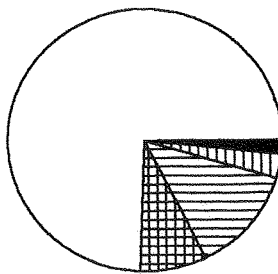
Répartition des mots selon le nombre de répétitions.

Enseignant et groupe	Proportion de mots répétés n fois:				
	1 à 2	3	4 à 8	9 à 12	13 et +
Claude Déb	53,8	13,1	21,85	4,06	7,19
Claude Av	76	8	13,2	3	1,8
Andy Déb	60,1	12	21,1	3	3,8
Andy Av	72,5	8,8	15,1	2,2	1,4

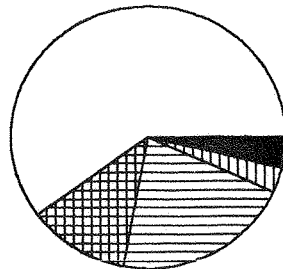
REPETITIONS LEXICALES



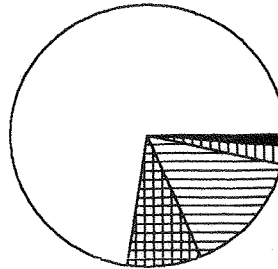
Claude Débutants



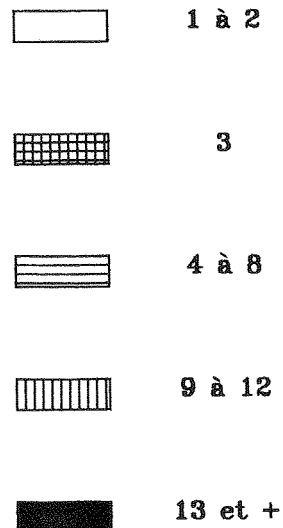
Claude Avancés



Andy Débutants



Andy Avancés



La comparaison des graphiques Claude Avancés et Andy Avancés met en évidence la similitude de comportement des deux enseignants.

Les graphiques Claude Débutants et Andy Débutants montrent une différence qui se situe essentiellement au niveau des extrêmes, c'est-à-dire les mots répétés 1 à 2 fois et les mots répétés 13 fois et plus. Le lexique de Andy comporte plus de mots moins répétés, et moins de mots plus répétés. Ceci va dans le sens de notre deuxième hypothèse. Les observations de MIZON sont encore une fois confirmées.

3) Commentaires.

Le résultat de WESCHE et READY selon lequel l'absence d'adaptation de son lexique par le Français serait due à la langue française est infirmé par le nôtre, si la langue maternelle influe de quelque manière sur l'expression en langue étrangère. Il faudrait des études complémentaires sur des Français enseignant l'anglais pour vérifier notre résultat.

Notre observation de Andy apporte un cas de plus à ceux déjà bien attestés d'enseignants anglo-saxons adaptant leur lexique au niveau des allocutés.

Il nous reste à expliquer pourquoi Claude utilise un vocabulaire moins varié avec ses débutants que Andy.

Une première explication pourrait se rapporter au niveau des groupes: si les débutants de Claude étaient plus

débutants que ceux de Andy, nous pourrions arguer que Claude s'adapte à leur niveau. Mais ce n'est pas le cas. Le niveau des deux groupes est très proche, et s'il fallait classer les groupes par ordre de compétence, celui de Claude serait peut-être un peu plus "avancé" que celui de Andy. Le niveau des groupes ne peut donc pas expliquer la différence de diversité lexicale.

Une deuxième hypothèse explicative concerne l'influence de l'activité d'apprentissage sur l'utilisation du lexique, et en particulier sur les répétitions nombreuses.

Lorsque nous observons le pourcentage des mots directement liés à l'activité là où existe la différence de comportement entre Claude et Andy, c'est-à-dire dans la tranche des mots les plus répétés dans chaque groupe, nous constatons que ce pourcentage est équivalent dans chaque groupe, soit environ 60%(1). Donc l'activité d'apprentissage influence le lexique employé dans le cours: cela n'étonne personne. Cette influence, identique dans chaque cours, ne peut expliquer la différence de variété lexicale constatée entre Claude Débutants et Andy Débutants.

Pour déterminer si c'est bien le caractère natif/non-natif de l'enseignant qui est cause de comportements différents, il faudrait pouvoir comparer les deux

(1) Le lecteur intéressé peut se reporter en annexe 5, où il trouvera la liste des mots les plus répétés dans les quatre cours du corpus principal.

enseignants face aux mêmes groupes. Notre situation d'observation ne nous donne pas cette possibilité.

La mesure de la variété du vocabulaire renseigne sur la "richesse" de l'exposition adressée aux apprenants, mais pas sur la difficulté d'accessibilité du lexique. Nous présentons l'étude complémentaire, qualitative.

II) COMPLEXITE DU LEXIQUE: étude qualitative.

1) Le trait concret/abstrait.

A) Attentes.

A notre connaissance deux études évoquent l'utilisation d'un lexique plus concret avec des apprenants non-natifs: celles de HENZL (1973) et (1979), et celle de WESCHE et READY (1985). Elles ne présentent pas d'observation détaillée, mais des impressions. WESCHE et READY font part de l'impression subjective des analystes que l'enseignant français utilise un vocabulaire plus concret avec les non-natifs: (...) *it is the impression of native speakers who worked on the French 1983 analyses that the French-speaking professor in general uses relatively more concrete vocabulary in the presentations to L2 speakers and more abstract vocabulary in the L1 presentations.*(...)(p.102)

Ce ne sont que des remarques, assez superficielles, mais nous avons eu la même impression quand nous avons observé les cours. Nous nous attendons donc à ce que nos

enseignants utilisent aussi un vocabulaire plus concret avec leurs débutants.

B) Résultats et interprétation.

Proportion de mots concrets et abstraits.

groupe	mots concrets*	mots abstraits*
Claude Déb	75,8%	24,2%
Claude Av	52%	48%
Andy Déb	63%	37%
Andy Av	66%	34%

* Nous n'avons pas pu attribuer le caractère concret/abstrait aux adverbes. Ils ne font donc pas partie des mots à partir desquels nous avons calculé les pourcentages ci-dessus.

CLAUDE.

► Avec son public débutant, Claude utilise environ trois mots concrets pour un mot abstrait, alors qu'avec ses avancés, la proportion est presque de un pour un. Ce résultat est conforme à notre hypothèse sur l'existence d'adaptations, et sur leur nature: le professeur utilise plutôt des mots concrets avec ses débutants.

ANDY.

► Il n'adapte pas son lexique selon le niveau des apprenants: dans chaque groupe, il utilise environ deux mots concrets pour un abstrait. Ce résultat est contraire à notre hypothèse. Ce n'est pas sur le critère concret/abstrait que porte la variation lexicale chez cet enseignant, si variation il y a.

Comparaison des deux enseignants.

Sur le plan de l'opposition concret/ abstrait, les deux professeurs ne réagissent donc pas de la même façon. Nous pensons pouvoir expliquer d'une part le fait qu'Andy ne fait pas de différence de traitement entre ses groupes d'apprenants et d'autre part (et par voie de conséquence) pourquoi Claude en fait, par quelques remarques sur leur utilisation de la métalangue, que nous développons dans nos commentaires (voir C infra).

C) Commentaires.

Il y a une grande différence de ce point de vue entre les deux enseignants. Considérons les quatre remarques suivantes:

1- le vocabulaire métalinguistique est classé dans la catégorie des mots abstraits,

2- seuls les lexèmes en anglais ont été étudiés,

3- Claude a tendance à utiliser le français dès qu'un problème se pose, pour une explication qui lui semble délicate ou peut-être abstraite. En particulier, pour faire trouver un mot par les apprenants ou le leur expliquer, il utilise la métalangue française.

Exemple: (Claude Débs): *comment euh.. une préposition qui indique une idée d'éloignement↓ comment dites-vous qu'un avion décolle↓.. 'fin là c'est pas une préposition c'est un adverbe m'enfin ça fait rien→..*

4- Au contraire, Andy fait des descriptions métalinguistiques en anglais;

Exemple: (Andy Débs): *yeah all right because of the word contract after the er. the amount all right† it's used as an adjective† .*

Etant données les quatre remarques ci-dessus, nous pouvons conclure que le faible taux de mots abstraits dans le lexique adressé par Claude aux débutants est dû à l'absence de métalangue anglaise. Imaginons que, dans l'exemple de Claude, les mots "préposition", "adverbe", "indiquer", "idée" et "éloignement" soient en anglais, ils seraient répertoriés dans la catégorie du lexique abstrait(1).

Cependant cela n'explique pas pourquoi Claude utilise deux fois plus de mots abstraits avec ses avancés. On pourrait supposer qu'il fait plus d'explications métalinguistiques avec ses avancés, et qu'en outre il les fait en anglais. Mais nous avons fait deux observations:

1- les deux enseignants parlent plus de la langue avec les apprenants débutants qu'avec les avancés, avec lesquels l'attention est plus portée sur l'expression d'opinion ou la compréhension orale;

2- nous n'avons pas relevé plus de métalangue anglaise chez Claude Avancés que chez Claude Débutants.

Il semble donc que ce soit le contenu des cours, dans la mesure où il suscite l'utilisation de concepts et de vocabulaire plus abstrait avec les avancés, qui explique la

(1) Nous employons le terme "métalangue" au sens large de tout mot utilisé pour parler de la langue. Nous ne limitons pas le sens de métalangue au vocabulaire de la description grammaticale.

proportion élevée de lexique abstrait chez Claude Avancés (exemples: *politics, economic and social problems, etc.*).

Si l'on considère ensemble les deux constatations selon lesquelles, d'une part, les explications métalinguistiques sont moins nombreuses avec les avancés et, d'autre part, le contenu des activités proposées aux avancés est plus abstrait que celui des activités pour débutants, nous pouvons expliquer l'absence de variation chez Andy: avec les avancés, les sujets des activités proposées sont plus abstraits, et parallèlement, il y a moins d'explications métalinguistiques. Avec les débutants, c'est le contraire. Il en résulte que la proportion de vocabulaire abstrait reste à peu près identique d'un groupe à l'autre.

2) "Simplicité" du lexique(1).

A) Attentes.

La simplicité du lexique est un domaine qui manque d'observations fines. Les quelques études qui s'y intéressent rapportent cependant toutes la même tendance: les enseignants natifs observés utilisent un vocabulaire plus simple lorsqu'ils s'adressent à des non-natifs. Sur le comportement d'enseignants non-natifs, seule l'étude de CHAUDRON (1982) apporte un début de réponse à la question de savoir si le fait d'être natif ou non-natif affecte le comportement de l'enseignant. Observant un professeur non-natif face à deux publics, l'un d'allocutés natifs et

(1) Rappel: connu, inconnu facile, inconnu difficile. cf: notre définition pp.91 et suivantes.

l'autre de non-natifs, il trouve que le professeur utilise un vocabulaire plus "fréquent"⁽¹⁾ avec les non-natifs. Il constate la même attitude chez un professeur natif s'adressant à un public non-natif. L'adaptation au niveau lexical serait donc plutôt due au niveau de compétence des apprenants qu'au caractère locuteur natif/ non-natif du professeur. Nous restons prudente quant à cette conclusion, parce que CHAUDRON n'a pas observé l'enseignant natif face à des natifs. De ce fait, il n'est pas absolument certain que l'utilisation de vocabulaire simple soit due à la prise en compte par l'enseignant de son public.

Du fait de leur petit nombre et de l'incertitude de leurs résultats, nous ne pouvons pas partir des études existantes pour formuler des hypothèses sur l'utilisation lexicale de nos enseignants. Nous nous basons donc sur notre intuition et sur notre assistance aux cours pour supposer la variation suivante.

Il doit y avoir une simplification lexicale selon le niveau du public, c'est-à-dire l'utilisation plus massive de mots concrets, connus ou inconnus "faciles"⁽²⁾ avec les apprenants débutants. En outre ce comportement devrait être observé chez les deux enseignants.

(1) terme de CHAUDRON.

(2) Nous renvoyons le lecteur à notre définition du lexique "facile" p.92.

B) Résultats et interprétation.*Proportion de mots connus, faciles et difficiles*

<u>groupe</u>	connus	<u>lexèmes faciles</u>	difficiles
Claude Déb	44%	23,6%	32,4%
Claude Av	26,1%	32,7%	41,2%
Andy Déb	35%	28,7%	36,3%
Andy Av	32,5%	31,9%	35,6%

CLAUDE.

► Presque la moitié (44%) de son vocabulaire est constitué de mots connus avec les débutants, contre environ un quart (26,1%) avec les avancés. Il semble bien y avoir une adaptation lexicale selon le niveau des apprenants, réalisée par l'utilisation de lexèmes connus plus nombreux face au public débutant.

► Les seuls chiffres de la première colonne du tableau (44% et 26,1%) pourraient nous faire penser que Claude est très difficile à comprendre lorsqu'il s'adresse à ses avancés. Mais les chiffres de la deuxième colonne montrent qu'il emploie plus de mots faciles. Si nous considérons ensemble les mots connus ou courants et les mots faciles, nous remarquons que la différence entre les deux groupes s'atténue: 67,6% avec les débutants, contre 59,8% avec les avancés. Bien que s'atténuant, la différence existe et n'est pas négligeable; environ 30% des lexèmes sont d'accès moins immédiat⁽¹⁾ avec les débutants, contre environ 40% avec les avancés.

(1) ce qui ne signifie pas que ces mots soient inconnus! La communication serait trop difficile si un lexème sur trois était à découvrir par les apprenants.

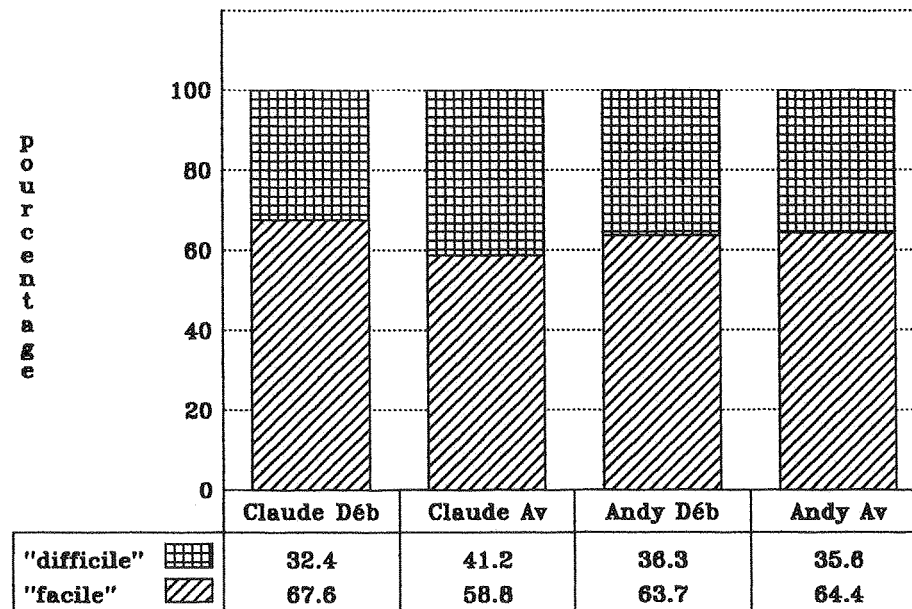
ANDY.

► Que l'on regarde les chiffres de la première, deuxième ou troisième colonne, on constate que Andy ne varie pas d'un groupe à l'autre. C'est particulièrement évident si l'on considère ensemble les deux premières colonnes: 63,7% du lexique utilisé avec les débutants est courant ou facile; le chiffre correspondant avec les avancés est de 64,4%.

Comparaison des deux professeurs.

Observons pour chaque groupe la part du lexique courant ou facile par rapport au lexique difficile.

Proportion de lexique facile/difficile



► En ce qui concerne les mots difficiles, les chiffres de Andy se situent entre ceux de Claude.

► C'est Claude qui utilise le plus de mots difficiles, et ceci avec ses avancés.

C) Commentaires.

► Nous pouvons expliquer la forte proportion de mots difficiles chez Claude Avancés par sa tendance à utiliser beaucoup d'expressions familières ou idiomatiques avec les apprenants avancés.

Exemples: (Claude Avancés)

you're trying to get away from me→

fifty bucks he says↓ speaks like a tough guy↓

Benoît you stop chatting up that girl→

Ce n'est pas le cas avec les débutants, ni le cas de Andy. Chez Andy Avancés, le vocabulaire difficile est lié à l'activité de compréhension orale vidéo. Andy est amené à utiliser un vocabulaire assez rare, classé dans la catégorie "inconnus difficiles". Voici quelques exemples: *wealth, beagle, hare, rubbish tip, oil rig, to soar, howling, heiress, jaws, etc.*

Nous pensons que l'utilisation d'expressions idiomatiques chez Claude a pour double fonction de montrer la supériorité linguistique du professeur à ses élèves et d'introduire un peu d'humour dans un cours par ailleurs assez sérieux. Nous avons déjà évoqué⁽¹⁾ le sentiment de Claude quant au niveau de son groupe d'apprenants avancés, et les conséquences de cette représentation sur son comportement. Andy, lui, n'éprouve pas le besoin de prouver

(1) cf: section précédente sur le débit.

sa compétence en anglais. Pour s'attirer la sympathie de ses apprenants, il n'utilise pas beaucoup d'expressions familières, même lorsqu'il discute spontanément avec les apprenants avancés, ou qu'il leur raconte une anecdote. La seule expression que nous ayons relevée est "*I think I'd better shut up*", qui n'est d'ailleurs pas très marquée. Quand il veut amuser les apprenants, il utilise plutôt des expressions françaises qu'il insère dans ses phrases en anglais.

Exemple: (...) *so since that story er. I always. carry my carte de séjour↓ (rires). even when I. descends la poubelle↓ at night↓ (rires)...(...)*

Si l'on en juge par le nombre de rires, c'est un procédé très efficace.

► Les mots inconnus, mais faciles, utilisés par Claude avec ses avancés sont en majorité des mots d'origine latine, fréquents dès que l'on parle de sujets abstraits. *Exemples: politics, complicated, aggressive, programme, control, position, possibility.*

III) AUTRES OBSERVATIONS.

Les observations qui suivent, si elles sont liées à la complexité lexicale, n'entrent pas pour autant dans le cadre de notre définition. C'est pourquoi nous les présentons séparément.

1) Les mots d'origine latine.

A) Attentes.

Nous avons mentionné le critère de l'origine des lexèmes à propos du critère abstrait/ concret. Mais nous trouvons intéressant de le considérer de façon indépendante pour vérifier une idée reçue: lorsqu'on parle de simplification lexicale en effet, on rencontre parfois cette idée selon laquelle l'Anglais qui simplifie son vocabulaire a tendance à utiliser prioritairement des lexèmes d'origine saxonne, alors que le Français (en anglais langue étrangère) favorise les mots d'origine latine, plus proches de sa langue maternelle.

B) Résultats et interprétation.

Voici les pourcentages de mots d'origine latine utilisés par chaque enseignant:

Claude Déb: 28,3%	Andy Déb: 35,5%
Claude Av: 44,5%	Andy Av: 41,1%

Ces résultats font apparaître une tendance identique chez les deux professeurs d'utiliser un lexique plus "latin" avec les avancés, pour les raisons évoquées plus haut (sujets abstraits, métalangue). Avec les publics débutants, c'est l'enseignant britannique qui utilise plus de mots d'origine latine, ce qui infirme l'idée reçue dont nous voulions vérifier le bien-fondé.

C) Commentaires.

Ce résultat ne nous surprend pas. En effet, nous pensons que l'habitude des deux enseignants, en particulier Andy, de s'adresser à des apprenants français peut annihiler l'effet supposé de la langue maternelle. L'enseignant britannique doit savoir, autant que le français, que les apprenants français comprennent mieux les lexèmes qui ressemblent à ceux de leur langue maternelle.

Remarque: si l'on confronte les proportions abstraits/ concrets et origine latine/ autre origine, nous ne constatons pas de rapport évident entre les deux catégories.

2) Adjectifs et adverbes.

A) Attentes.

Il nous semble intéressant d'observer si les enseignants utilisent plus ou moins les adverbes et adjectifs, qui servent à préciser ou nuancer l'expression, selon le niveau des apprenants. On peut imaginer qu'un professeur face à des débutants fasse moins de nuances. Nous calculons le pourcentage d'adjectifs et d'adverbes par rapport à l'ensemble des substantifs, verbes, adjectifs et adverbes.

B) Résultats et interprétation.

Adverbes:	Claude Déb: 4,4%	Andy Déb: 4,6%
	Claude Av: 4,4%	Andy Av: 3,7%

Adjectifs:	Claude Déb: 8,1%	Andy Déb: 13%
	Claude Av: 18%	Andy Av: 14,5%

► En ce qui concerne les adverbes, les deux enseignants en utilisent à peu près autant, et ne varient pas selon le niveau du groupe.

► En ce qui concerne les adjectifs en revanche, si l'on constate une utilisation égale par Andy avec ses deux publics, il en est différemment de Claude: il utilise deux fois plus d'adjectifs avec les avancés qu'avec les débutants.

C) Commentaires.

Nous pouvons relier cette constatation à l'activité d'expression orale qui commence le cours des avancés, et où le discours de Claude abonde en qualificatifs comme *interesting, boring, important, economic, etc.* L'usage d'adjectifs nombreux dans ce cours serait donc dû, au moins en partie, à l'activité d'apprentissage.

De ces observations nous pouvons conclure que dans la mesure où l'activité d'apprentissage et surtout sa réalisation est fonction du niveau des apprenants, si l'utilisation de lexèmes permettant de nuancer l'expression est liée à l'activité, elle est aussi indirectement liée au niveau des apprenants.

Même si de nombreux adjectifs sont utilisés lors de l'activité d'expression orale, ce *seul* fait n'explique pas que Claude en emploie deux fois plus qu'avec ses débutants.

Nous pensons donc que la variation de l'enseignant français selon le niveau de ses apprenants est bien réelle.

Conclusion.

En résumé, nous présentons un tableau qui donne une vue d'ensemble des variations opérées par chaque enseignant.

Y-a-t-il variation chez:	Claude	Andy	comparaison ^a
lexique moins varié avec déb.	<i>oui</i>	<i>oui</i>	Claude > Andy
lexique plus concret avec déb.	<i>oui</i>	<u>non</u>	Claude # Andy Différence NON -liée à natif/non-natif.
lexique plus connu/facile avec déb.	<i>oui</i>	<u>non</u>	Claude # Andy Différence peut être liée à natif/non-natif.
plus de mots d'origine latine avec déb.	<i>oui</i>	<i>oui</i>	Claude > Andy
moins d'adverbes avec déb.	<u>non</u>	<u>non</u>	Claude = Andy
moins d'adjectifs avec déb.	<i>oui</i>	<u>non</u>	Claude # Andy Différence NON -liée à natif/non-natif.

a: Claude > Andy: Claude varie plus que Andy.
 Claude # Andy: comportements différents
 Claude = Andy: même variation.

La lecture de ce tableau montre que Claude adapte son lexique au niveau linguistique de ses apprenants, alors que Andy le fait moins, et souvent ne le fait pas du tout.

Les différences observées ne sont pas toutes (loin de là) imputables au caractère natif ou non-natif de l'enseignant.

**Section 3: Syntaxe:
Subordination et énoncés**

I) Etude de la SUBORDINATION.

1) Attentes.

Le tableau ci-dessous présente les résultats obtenus par les chercheurs dont la situation d'observation est voisine de la nôtre.

<u>Etude</u>	<u>Locuteurs</u>	<u>Allocutés</u>			
		LN	NN Av	NN Moy	NN Déb
STEYAERT 77	Profs GB	1.67	1.55		
GAIES 1977	Profs GB	1.60	1.38	1.21	1.14 ^a 1.02 ^a
CHAUDRON 1979	Profs GB	1.61- 1.77 ^b	1.36- 1.67 ^b	1.24- 1.46 ^b	1.10- 1.15 ^b
DAHL 1981	Prof GB NS GB	1.1 1.3	1.2 1.3	1.1 1.3	1.2 1.3
WESCHE et READY 85	Prof GB Prof FR	2.2 1.99	2.02 1.99		
MANNON 86	Prof GB (géo)	1.99		1.72	

Rappel: LN = natif; NN = non-natif

a: deux niveaux de débutants: débutants-moyens: 1.14, débutants complets: 1.02.

b: valeurs extrêmes.

Presque toutes les études ci-dessus montrent que les professeurs adaptent la complexité syntaxique selon qu'ils s'adressent à des apprenants débutants ou non. Si CHAUDRON (1979) donnait des moyennes, ses résultats iraient dans ce sens (Natifs:1.69; Non-natifs Av:1.51; Non-natifs Moy:1.35; Non-natifs Déb:1.12). Seule DAHL (1981) ne constate pas de variation selon le niveau des allocutés. Nous pouvons donc faire l'hypothèse que notre enseignant

britannique adapte la complexité syntaxique selon le niveau des apprenants: c'est notre hypothèse 1.

ISHIGURO (1986), dont l'étude porte sur un enseignant non-natif, n'étudie pas son discours sous l'angle de la subordination. Nous ne disposons donc pas de données pour formuler une hypothèse quant au comportement de notre enseignant non-natif. Le locuteur français observé par WESCHE et READY (1985) (mais, rappelons-le, s'exprimant dans sa langue maternelle) ne fait aucune différence entre ses deux publics. Une fois encore, nous devons remarquer que la différence de niveau entre des auditeurs natifs et des non-natifs avancés n'est peut-être pas suffisante pour provoquer des adaptations sensibles. En outre, la situation observée par les deux chercheuses est un cours magistral, et nous pouvons supposer que la syntaxe d'un discours écrit oralisé ou préparé est moins variable que celle d'un discours spontané lors d'un cours interactif. Nous ne nous appuyons donc pas sur leurs résultats pour formuler une hypothèse. Intuitivement, il n'y a aucune raison de penser qu'un locuteur non-natif ne simplifie pas les structures syntaxiques de ses phrases lorsqu'il s'adresse à des débutants. Lorsque nous avons assisté aux cours, nous avons eu l'impression que Claude faisait des constructions plus complexes qu'Andy. Nous pensons donc observer que Claude utilise plus de phrases à structure simple lorsqu'il s'adresse à ses débutants: c'est notre hypothèse 2. En outre, nous ne serions pas surprise de constater un degré

de complexité plus élevé chez Claude que chez Andy: c'est notre hypothèse 3.

2) Résultats et interprétation.

Les résultats ci-dessous portent sur 516 propositions chez Claude Débutants, 406 chez Claude Avancés, 528 chez Andy Débutants, et 522 chez Andy Avancés.

Nombre moyen de propositions par phrase.

CLAUDE Débutants	1.17 prop/phrase
CLAUDE Avancés	1.36 prop/phrase
ANDY Débutants	1.28 prop/phrase
ANDY Avancés	1.42 prop/phrase

CLAUDE.

► Nous constatons que Claude opère une adaptation de la complexité syntaxique de ses phrases, conforme à notre hypothèse 2.

ANDY.

► Andy varie également, dans le sens de notre hypothèse 1, que nous avons prévue d'après de nombreux résultats convergents.

Comparaison des deux enseignants.

► Les valeurs de Andy sont plus élevées que celles de Claude, ce qui contredit notre hypothèse 3, basée sur

l'impression que nous avons eue lors de l'observation des cours.

► L'examen des variations relatives des moyennes montre que Claude simplifie plus que Andy. L'écart entre les moyennes de Claude est plus élevé que l'écart entre les moyennes de Andy (0.19 contre 0.14). Rapportés aux valeurs de ces moyennes, les écarts traduisent une plus grande variation de Claude.

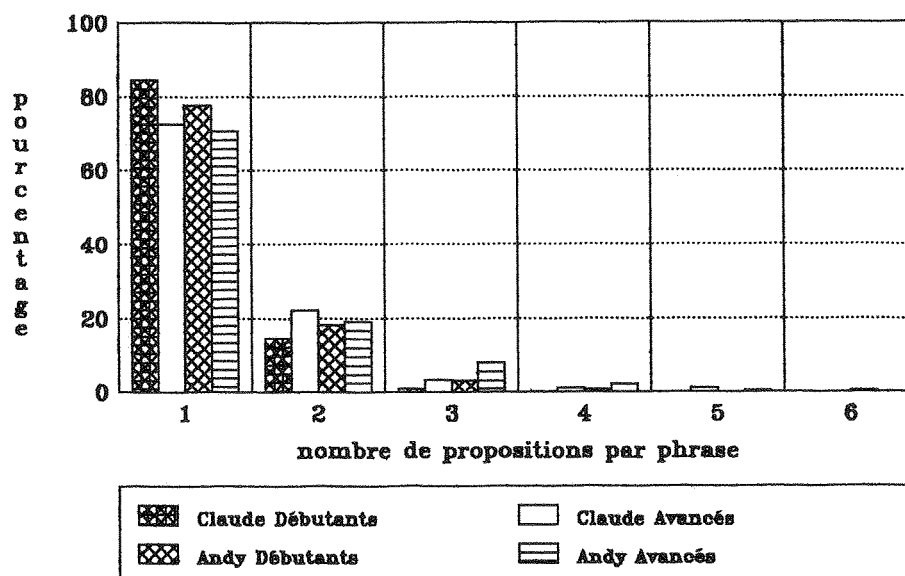
Pour une observation plus fine, nous présentons un calcul complémentaire, qui permet de voir quelle est la proportion de phrases comprenant une, deux, trois, etc. propositions.

Répartition des phrases selon le nombre de propositions.

	Claude Déb	Claude Av	Andy Déb	Andy Av
à 1 prop	84,4%	72,6%	77,7%	70,6%
à 2 prop	14,5%	22,1%	18,2%	19,1%
à 3 prop	0,9%	3,3%	3,1%	8%
à 4 prop	0,2%	1%	0,7%	2,1%
à 5 prop	---	1%	---	0,3%
à 6 prop	---	---	0,3%	---

Pour faciliter l'appréciation de ces résultats, nous représentons ces chiffres sur un graphique page suivante.

REPARTITION DES PHRASES SELON LE NOMBRE DE PROPOSITIONS



CLAUDE.

► Avec les débutants, nous constatons une proportion élevée de phrases à structure simple: plus de quatre phrases sur cinq sont à une proposition.

Presque toutes les autres phrases sont des phrases à deux propositions.

► Avec les avancés, à peine trois phrases sur quatre sont à une proposition.

► Claude utilise cinq fois plus de phrases de plus de deux propositions avec les avancés qu'avec les débutants.

ANDY.

► Avec les Débutants, une forte proportion des phrases de Andy ont une seule proposition: plus de trois sur quatre.

► Avec les Avancés, il utilise beaucoup de phrases complexes: 10% de ses phrases ont plus de deux propositions.

Comparaison des deux enseignants.

► Face aux débutants, Andy forme moins de phrases à une proposition que Claude, plus de phrases à deux propositions, et surtout quatre fois plus de phrases à plus de deux propositions.

► Face aux avancés, Andy forme deux fois plus de phrases de plus de deux propositions que Claude.

3) Commentaires.

Pour les débutants, que l'enseignant soit locuteur natif ou non-natif ne change pas beaucoup la complexité syntaxique des phrases: la quasi totalité des phrases sont de structure simple, à une ou deux propositions.

Pour les avancés, l'enseignant natif montre plus de structures complexes que le non-natif.

Chez Andy Débutants, la syntaxe à six propositions est exceptionnelle. Voici le seul cas relevé:

if er. somebody's offered some more and they say thank you↑. does that mean that they want some↑ or that they don't→ or that they're hesitating↓ (how d'you understand that↓)

Cette phrase n'est pas très difficile à comprendre, malgré sa complexité syntaxique, pour plusieurs raisons:

- Andy ne fait que reformuler une question que les apprenants ont lue au début de l'activité.

- La "ponctuation orale" (intonation et pauses brèves) rend évidentes les relations entre les éléments de la structure. Cette remarque nous conforte dans nos réserves quant à l'utilisation d'un critère écrit pour analyser le discours oral.

Les chiffres obtenus par la mesure du nombre de propositions par phrase donnent une indication sur la complexité syntaxique, mais il est difficile d'en déduire des implications concernant l'effet possible sur la compréhension du discours par les apprenants.

II) Etude de la longueur des ENONCES.

1) Attentes.

<u>Etude</u>	<u>Locuteurs</u>	LN	<u>Allocutés</u>		
			NN Av	NN Moy	NN Déb
<i>(Mots par énoncé)</i>					
MIZON 81	Prof GB	7.2			6.3 ^a
<i>(mots par T-unit)</i>					
HENZL 73	Prof	10.96	6.8		
GAIES 77	Prof GB	10.97	8.26	6.45	4.3
STEYAERT 1977	Prof GB	12.87		11.01	
HENZL 79	Prof GB	19	10.1		5.8
DAHL 81	Profs GB	9.8-11.9 ^b	9.1-10.8 ^{ab}		
WESCHE et READY 85	Prof GB Prof FR	20.23 13.44	14.9 12.93		
MILK 85	Prof NNS GB		7.97	7.04	6.48
ISHIGURO 1986	Prof GB Prof NNS GB	15.26 12.67	10.38 10	10.19 9.63	10.24 9.64
MANNON 86	Prof GB	15.98		13.59	

a: niveau non-précisé

b: valeurs extrêmes.

Toutes les études ci-dessus vont dans le sens d'une réduction de la longueur de "phrase" ou d'"énoncé" dans le discours adressé aux non-natifs. Les chiffres d'ISHIGURO (1986) concernant les débutants et les moyens sont un peu étonnants: il se peut que la différence de niveau entre les groupes ne soit pas aussi marquée que leur nom le laisse supposer.

Nous ne pensons pas que notre enseignant anglais fasse exception à ce qui semble être la règle: c'est pourquoi notre hypothèse 1 est la suivante: il devrait

réduire la longueur de ses énoncés lorsqu'il s'adresse à des débutants.

L'enseignant non-natif observé par ISHIGURO montre une variation entre avancés et débutants/moyens qui, bien qu'assez faible, est bien réelle. Au vu de ce résultat, nous nous attendons à observer une variation chez notre enseignant français: c'est notre hypothèse 2.

Nous manquons de résultats sur des locuteurs non-natifs pour savoir si la variation est aussi importante que chez les natifs. D'après ISHIGURO, la variation de Claude devrait être peu marquée.

2) Résultats et interprétation.

Longueur moyenne d'énoncés

groupe	longueur moyenne	valeur médiane ^a
Claude Déb	5.68	4
Claude Av	6.66	4
Andy Déb	7.02	6
Andy Av	7.73	7

a: cette valeur est telle que la moitié des valeurs relevées se situe en dessous, la moitié au dessus.

Remarque: Les chiffres que nous obtenons sont de l'ordre de ceux de MIZON (1981), et plus faibles que ceux des autres chercheurs, ce que nous pouvons peut-être expliquer par l'unité d'analyse utilisée⁽¹⁾.

(1) MIZON utilise, comme nous, l'énoncé.

CLAUDE.

► Si nous considérons les moyennes, nous déduisons que Claude fait des énoncés plus longs avec ses avancés: un mot de plus en moyenne.

► Si nous considérons les valeurs médianes, nous constatons qu'elles sont identiques. Nous pouvons alors nous demander s'il y a réellement variation.

► Si nous considérons simultanément les moyennes et les médianes, nous constatons:

- qu'il y a un écart important entre les deux valeurs dans chaque groupe. Cela signifie que quelques énoncés très longs ou plusieurs énoncés assez longs élèvent la moyenne. Nous trouvons en effet que 12% des énoncés de Claude avec son groupe avancé ont plus de 14 mots, contre 5,8% dans l'autre groupe.

- que cet écart est plus grand avec les avancés (2,66) qu'avec les débutants (1,68).

La variation essentielle réside dans l'utilisation de *plus d'énoncés très longs* avec les apprenants avancés.

Conclusion: Les moyennes laissent une impression de variation qui semble exagérée si nous considérons que la majeure partie du discours, 80% des énoncés, ne varie pas. Notre hypothèse 2 est faiblement vérifiée; ceci est conforme aux résultats de ISHIGURO.

ANDY.

► D'après les valeurs moyennes, Andy varie un peu: il fait des énoncés plus longs avec ses avancés (à peine un

mot). Ce résultat est conforme aux observations des chercheurs que nous avons cités, et à notre hypothèse 1.

► Si nous considérons les valeurs médianes, elles montrent aussi une variation, dans le même sens.

La variation d'Andy semble bien réelle.

► Si nous considérons les valeurs médianes et moyennes, nous constatons:

- qu'il existe un écart entre ces valeurs, mais qu'il est relativement faible: peu d'énoncés longs tirent la moyenne vers le haut;

- que cet écart est plus grand avec les débutants (1,02) qu'avec les avancés (0,73).

Conclusion: la variation d'Andy est bien réelle, même si elle paraît faible.

Comparaison des deux professeurs.

CLAUDE.

Enoncés

1 à 4 :

Déb

Av

5 à 9 :

Déb

Av

10 à 14:

Déb

Av

15 à 19:

Déb

Av

+ de 20:

Déb

Av

ANDY.

Enoncés:

1 à 4 :

Déb

Av

5 à 9 :

Déb

Av

10 à 14:

Déb

Av

15 à 19:

Déb

Av

20 et +:

Déb

Av

► La plupart des énoncés d'Andy sont plus longs que la plupart de ceux de Claude, quel que soit le niveau des apprenants. Ceci est surtout révélé par les valeurs médianes.

► Claude fait beaucoup plus d'énoncés très courts qu'Andy. Andy fait deux fois plus d'énoncés de 10 à 14 mots.

3) Commentaires.

Les chiffres de la longueur moyenne des énoncés ont été obtenus sur trois extraits de chaque cours. A cette occasion, nous avons constaté une grande variation entre les échantillons. Il semble donc très important, sur le plan de la méthode, de faire porter l'analyse, comme nous l'avons fait, sur des extraits pris à des moments différents du cours.

Si nous considérons l'interprétation de ses résultats par ISHIGURO, les différences de comportement entre les deux enseignants pourraient être dues au caractère Natif ou non-natif de l'enseignant.

Conclusion.

Voici le résumé de nos observations sur la syntaxe:

Y a-t-il variation chez:		Comparaison ^a
Claude	Andy	
Subordination: <i>oui</i>	<i>oui</i>	Claude > Andy (Claude varie plus, mais Andy fait des phrases plus complexes)
Enoncés: <u>non</u>	<i>oui</i>	Claude # Andy Différence liée à natif/non-natif.

a: Claude > Andy: Claude varie plus que Andy.
Claude # Andy: comportements différents.

Section 4: Demandes de dire.

Dans cette section nous présentons nos résultats quant au choix de la langue utilisée et la variété des formulations employées. Notre approche du domaine des questions n'ayant pas, à notre connaissance, d'équivalent chez d'autres chercheurs, nous ne présentons pas de résultats de recherches antérieures.

I) LANGUE UTILISEE.**1) Attentes.**

1- Claude devrait utiliser plus d'anglais avec les avancés qu'avec les débutants.

2- Claude devrait moins utiliser l'anglais que Andy, et cela avec les deux groupes.

3- Etant donnée la tendance observée lors de l'étude des énoncés, Claude devrait utiliser majoritairement le français⁽¹⁾.

4- Etant donnée la tendance de Andy déjà remarquée (cf: énoncés) d'utiliser beaucoup l'anglais, nous pensons qu'il en est de même pour les questions: il devrait utiliser majoritairement l'anglais avec les débutants, et presque exclusivement avec les avancés⁽¹⁾.

(1) Nous n'avons pas de raison de penser que les tendances observées quant à l'utilisation de la langue lors de l'étude des énoncés, tendances générales, ne s'appliquent pas au cas particulier des questions.

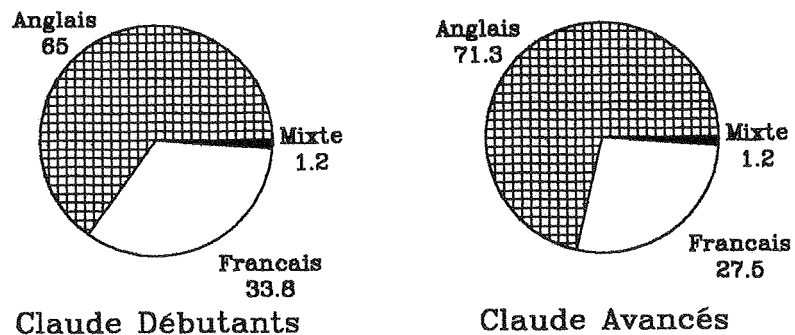
2) Résultats et interprétation.

Répartition des demandes selon la langue utilisée.

Groupe	Anglais	Français	Mixte
CLAUDE Déb.	65%	33.8%	1.2%
CLAUDE Av.	71.3%	27.5%	1.2%
ANDY Déb.	87.5%	11.3%	1.2%
ANDY Av.	100%	---	---

CLAUDE.

Langue utilisée dans les questions

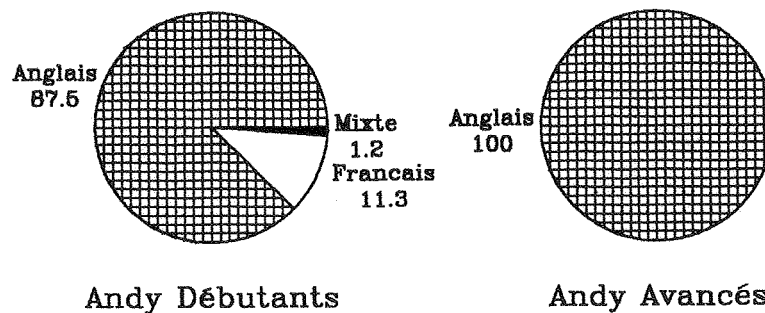


► Claude pose une question sur trois en français à ses débutants, une question sur quatre à ses avancés. Claude tient compte du niveau des apprenants, mais moins que nous ne le pensions. Cependant ce résultat est conforme à notre hypothèse 1.

► Claude utilise majoritairement l'anglais avec ses deux groupes: cela est contraire à notre hypothèse 3.

ANDY.

Langue utilisée dans les questions



► Andy pose une question sur dix en français à ses débutants, aucune à ses avancés, ce qui est conforme à notre hypothèse 4.

Comparaison des deux enseignants.

- Le nombre de questions posées en langue mixte est négligeable, quel que soit le professeur et le groupe.
- Andy varie plus que Claude.
- Andy utilise plus l'anglais que Claude, ce qui va dans le sens de notre hypothèse 2.

3) Commentaires.

► Pourquoi Claude pose-t-il la majorité de ses questions en anglais, alors que, de façon générale, il utilise plutôt le français? Nous pouvons invoquer deux raisons. La première tient à la longueur d'une question: si Claude craint de ne pas être compris lorsqu'il s'exprime longuement en anglais, cette crainte ne s'applique pas aux questions, dans la mesure où la majorité d'entre elles sont assez courtes (cinq à six mots en moyenne). En outre, beaucoup de demandes sont récurrentes, et les apprenants les connaissent en majorité. L'utilisation de l'anglais pour faire une demande de dire ne risque donc pas d'en entraver la compréhension. La seconde raison, plus convaincante, est que si Claude veut obtenir de ses apprenants des réponses en anglais, il faut que lui-même "donne le ton" en posant sa question dans cette langue.

II) VARIETE DES FORMES utilisées pour formuler des demandes de dire en anglais.

1) Attentes.

Nous avons constaté que le lexique est moins varié avec les débutants; nous pensons que la même variation peut s'observer au niveau de la formulation des questions.

C'est pourquoi nous pensons trouver les variations suivantes:

1- moins de variété de formes avec les débutants, plus avec les avancés;

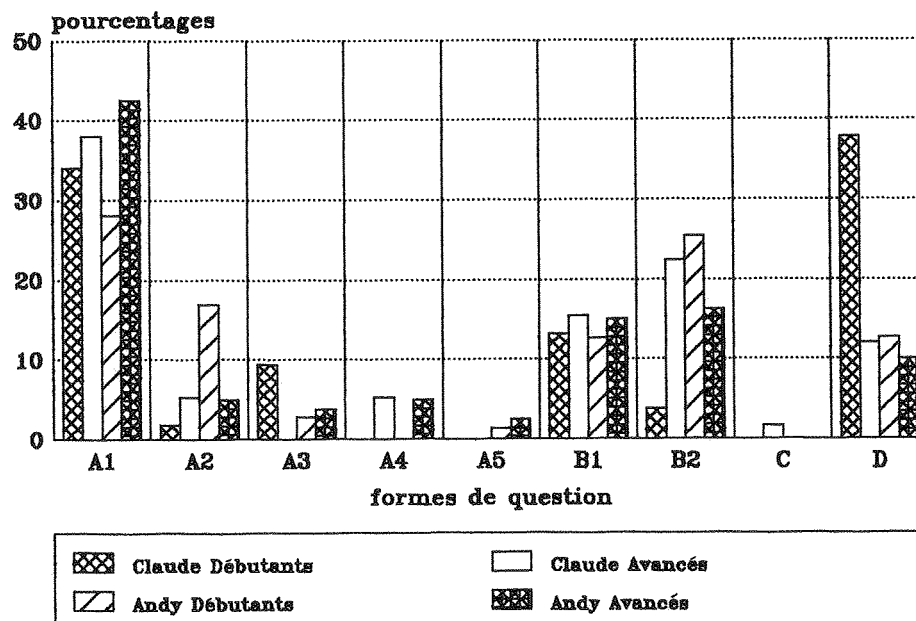
2- plus de variété de formes chez Andy que chez Claude.

2) Résultats et interprétation.

Répartition des types de formulation.

type	Claude Déb	Claude Av	Andy Déb	Andy Av
A1 (what..)	34%	38%	28,1%	42,5%
A2 (how)	1,8%	5,2%	16,9%	5%
A3 (where)	9,4%	--	2,8%	3,75%
A4 (why)	--	5,2%)	--	5%
A5 (when)	--	--	1,4%	2,5%
B1 (are you)	13,2%	15,5%	12,7%	15%
B2 (do you)	3,8%	22,4%	25,4%	16,25%
C (indirect)	--	1,7%	--	--
D (déclaratif)	37,8%	12%	12,7%	10%

Variété des formes de question



Remarque: La question introduite par what/which est la forme la plus fréquente quel que soit le niveau des apprenants, excepté Claude Débutants.

CLAUDE.

▶ Claude utilise six façons différentes de poser une question avec ses débutants; la plus fréquente est de type D.

▶ Il utilise sept formes avec les avancés; la forme D n'est de loin pas la plus utilisée avec ces apprenants.

▶ Il emploie plus les types B1 et B2 avec les avancés.

▶ Claude varie, ce qui est conforme à notre hypothèse 1.

ANDY.

▶ Il utilise sept formes avec les débutants, huit avec les avancés.

▶ Andy varie un peu, ce qui est conforme à notre hypothèse 1.

Comparaison des deux enseignants.

▶ Les deux enseignants varient dans le même sens: ils utilisent une forme de plus avec les avancés.

▶ Andy utilise plus de formes différentes que Claude: ce résultat va dans le sens de notre hypothèse 2.

3) Commentaires.

► Comment expliquer le nombre élevé de formes de type D chez CLAUDE Débutants? Considérons quelques exemples:

1) *the euh. how do you say/ what/ this is at this is at*

(JM: *corner*)

2) *(...) the boy↑ who's kneeling on the/ on top of the cabinet must be very careful↓. mustn't he↓.. he has to be very careful because↑*

(JM: *the boss is coming*)

Le premier exemple montre comment Claude reformule une question de type A2 (*how*) en question de type A1 (*what*) pour finalement utiliser la forme D. Le deuxième exemple montre comment Claude évite la forme A4 (*why*).

Nous pensons que Claude utilise ce procédé pour faciliter la participation des apprenants débutants. Nous constatons en effet que ceux-ci n'ont que quelques mots à dire pour terminer la phrase, et par là répondre de façon acceptable par l'enseignant. Ainsi l'interaction peut continuer sans être interrompue par trop de corrections.

La pertinence de notre interprétation est corroborée par la baisse de fréquence des questions de forme D observée dans le groupe des avancés, au profit de tous les autres types de question, en particulier du type B2.

Ces variations, plus que la présence d'une forme supplémentaire avec les avancés, sont représentatives de l'adaptation de Claude au niveau de ses apprenants.

► La variation de ANDY est plus difficile à déterminer et à expliquer que celle de Claude, parce qu'elle est moins systématique. Nous trouvons des explications ponctuelles aux variations les plus flagrantes, qui concernent les types A1, A2 et B2.

Avec les débutants, Andy utilise beaucoup de questions en "how" (A2) et en "do" (B2), que nous pouvons lier aux activités d'apprentissage (compréhension orale, expression orale à partir d'un "quiz" écrit). Andy demande fréquemment: "how do you understand that?" "how do you spell that?" "how much of that did you get?" "how many did you get?", ainsi que "did anybody put that?" "do you remember..." "do you know..."

Avec les avancés, l'activité en début de cours (correction d'un exercice lacunaire) peut expliquer en partie le nombre élevé de questions de type A1. En effet, la question "what did you put there?" revient pour chaque lacune.

Il ne semble pas que la prise en compte du niveau des apprenants explique la variation de Andy.

► Il est intéressant de constater le faible usage des questions en "why". Elles ne sont utilisées qu'avec les avancés, par les deux enseignants. Cela semble montrer que

l'opération d'explication est un phénomène réservé aux apprenants plus avancés, susceptibles de donner une réponse détaillée et argumentée. Ce serait donc bien le niveau des apprenants qui pousserait les deux enseignants à éviter les questions en "why" avec les débutants.

Conclusion.

En résumé, les deux enseignants utilisent majoritairement l'anglais: en conséquence, il est impossible d'expliquer l'utilisation de la langue cible par l'influence du caractère natif/ non-natif de l'enseignant. En ce qui concerne la variété des formes de question, si Claude adapte nettement son choix au niveau des apprenants, cela ne semble pas être le cas chez Andy. Nous ne pouvons pas affirmer que cette différence est due à la différence de rapport des enseignants à la langue enseignée.

Résumé des résultats:

Y a-t-il variation chez:	Claude	Andy	Comparaison ^a
Langue utilisée:	<i>oui</i>	<i>oui</i>	Andy > Claude anglais majoritaire
Variété de formes:	<i>oui</i>	<i>oui</i>	Claude = Andy, Variations explicables de façon différente.

a: Andy > Claude: Andy varie plus que Claude.
Claude = Andy: même variation.

Il n'y a pas de relation apparente entre le fait d'enseigner la langue maternelle ou non et les variations observées.

Section 5: Demandes de faire.

Dans cette section, comme pour les demandes de dire, nous présentons nos résultats concernant le choix de la langue utilisée, ainsi que le choix des formulations utilisées pour faire des demandes de faire. Aucune recherche, à notre connaissance, n'envisage la demande de faire de cette façon. C'est pourquoi nous ne présentons pas de résultats de travaux existants.

1) LANGUE UTILISEE.**1) Attentes.**

Nous nous basons sur nos observations précédentes concernant l'utilisation de la langue pour prévoir les tendances suivantes:

1- La langue majoritaire pour formuler les ordres aux avancés devrait être l'anglais, quel que soit l'enseignant.

2- Andy devrait plus utiliser l'anglais que Claude, quel que soit le groupe.

2) Résultats et interprétation.***Choix de la langue pour les demandes de faire.***

Groupe	Français	Anglais
CLAUDE Débutants	75.5%	24.5%
CLAUDE Avancés	22.8%	77.2%
ANDY Débutants	13.2%	86.8%
ANDY Avancés	15.8%	84.2%

CLAUDE.

- ▶ Il utilise plus de français que d'anglais avec les débutants, ce qui est conforme à sa tendance générale.
- ▶ Il utilise majoritairement l'anglais avec les avancés, ce qui est conforme à notre hypothèse 1.
- ▶ Claude tient compte du niveau des apprenants pour choisir la langue dans laquelle il formule ses ordres.

ANDY.

- ▶ Il utilise autant l'anglais avec les débutants qu'avec les avancés, ce qui va à l'encontre de l'hypothèse 1.
- ▶ Andy ne varie pas selon le niveau des apprenants.

Comparaison des deux enseignants.

- ▶ Claude donne nettement plus d'ordres en anglais aux avancés qu'aux débutants, alors que Andy ne montre pas de variation de ce point de vue.
- ▶ Claude utilise presque autant l'anglais avec les avancés que Andy. L'hypothèse 2 est donc faiblement confirmée.

3) Commentaires.

Nous pouvons penser que la différence de comportement des deux enseignants avec leurs débutants est liée au caractère natif/non-natif.

Puisque nous ne constatons pas le même comportement quant à la langue utilisée pour les demandes de faire, il

est intéressant de chercher s'il y a variation au niveau du choix des formulations.

II) VARIETE DES FORMES utilisées pour les demandes de faire.

1) Attentes.

1- Une variation probable selon le niveau du groupe est la suivante: nous devrions trouver plus de formulations différentes avec les avancés, quel que soit l'enseignant. En effet, s'il cherche l'efficacité avec les débutants, l'enseignant a intérêt à utiliser peu de formes différentes, de façon à ce que les apprenants s'y habituent et puissent y réagir rapidement.

2- Nous pensons que les deux enseignants devraient marquer une différence de comportement entre leurs groupes en choisissant des formulations différentes. Cela doit être particulièrement vrai pour Andy, qui ne varie pas dans son utilisation de l'anglais d'un groupe à l'autre.

2) Résultats et interprétation.

Répartition des types de demande de faire.

Type	CLAUDE Déb.	Claude Av.	Andy Déb.	Andy Av.
A (imp.)	46%	29.5%	9.1%	18.8
B1 (décl.)	13.5%	9.1%	24.2	--
B2 (décl.)	2.7%	--	--	--
B3 (décl.)	8.1%	2.3%	6.1%	--
C1 (interr)	13.5%	47.7%	3%	--
C2 (interr)	8.1%	--	3%	18.8%
C3 (interr)	--	--	33.3%	56.2%
D (0 verbe)	8.1%	11.4%	21.2%	6.2%

CLAUDE.

► Il utilise plus de formulations différentes avec les débutants qu'avec les avancés: 7 types contre 5.

► Avec les débutants, le type privilégié est le A ("do this"), suivi par le type B1 ("you do this") et le type C1 ("can you do this").

► Avec les avancés, la forme majoritaire est de type C1 ("can you"), suivie du type A ("do this").

Claude emploie donc de préférence des formes assez directes.

ANDY.

► Andy utilise plus de formes différentes avec les débutants: 8, contre 4 avec les avancés.

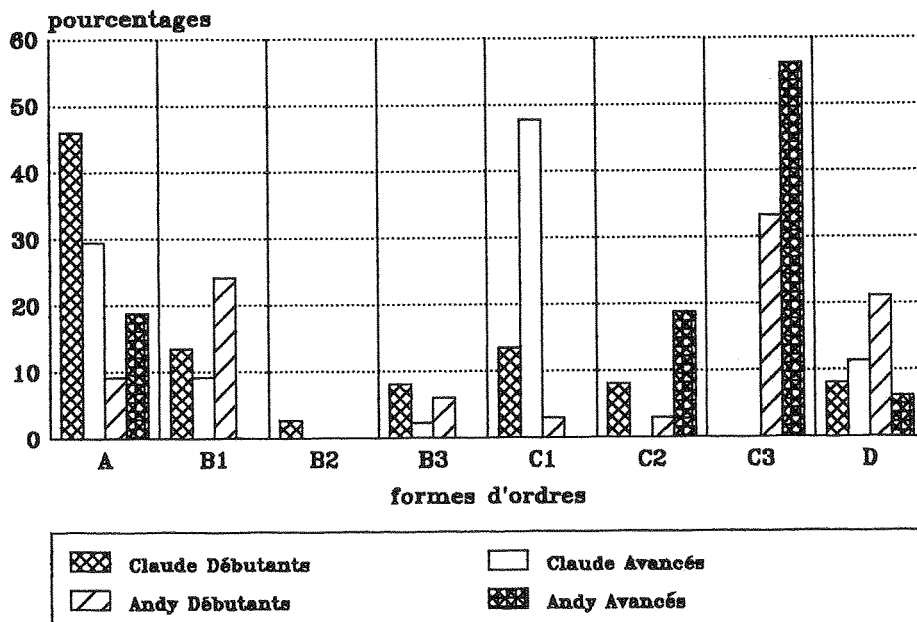
► Avec les débutants, la forme privilégiée est de type C3 ("would you like to"), suivie de la forme B1 ("you do this").

► Avec les avancés, la forme la plus employée est aussi C3, suivie à égalité par le type A (impératif) et le type C2 ("could you").

Comparaison des deux enseignants.

Nous présentons l'ensemble des résultats sous forme de graphique pour permettre une comparaison plus aisée (voir page suivante).

Variété des formes de demandes de faire



► En ce qui concerne la variété des formes, contrairement à notre hypothèse 1, les enseignants emploient plus de formes différentes avec leurs débutants.

► Les formes privilégiées ne sont pas les mêmes.

► Claude emploie majoritairement la forme la plus directe avec les débutants, Andy utilise majoritairement une forme moins directe, avec ses deux groupes.

3) Commentaires.

La tendance des deux professeurs d'utiliser moins de variété de formulations avec les avancés est étonnante si nous considérons que les avancés sont plus à même de traiter des données variées, et qu'il est probablement plus facile pour les apprenants débutants d'associer un acte à un nombre limité de réalisations. Nous ne trouvons à ce phénomène aucune explication.

Claude utilise majoritairement une forme assez autoritaire ("*do this*"), Andy une forme modalisée ("*would you like to..*"). Nous avons deux explications à cela: la personnalité des enseignants, et l'influence de la "courtoisie" britannique.

Nous avons consulté les transcriptions d'enregistrements d'autres enseignants britanniques que nous avons recueillis, mais dont nous ne nous sommes pas servie pour la comparaison entre enseignants, parce que ces enseignants n'enseignaient qu'à un seul type de public. Nous avons constaté qu'ils ont en commun une façon très délicate de demander aux apprenants de faire quelque chose. Il nous semble donc qu'il y a dans la culture des enseignants britanniques une politesse envers les apprenants qui n'existe pas en France. Nous ne voulons pas dire que les enseignants français sont des rustres, mais la tradition dans le système d'adresse aux apprenants est d'être beaucoup plus direct. Dans ces conditions, le fait

d'appartenir à la culture britannique, donc indirectement d'être locuteur natif d'anglais peut expliquer, au moins en partie, le choix d'une forme moins directe par Andy que par Claude. Cela expliquerait également que l'enseignant britannique s'en tienne à la même formulation quel que soit le groupe.

L'autre explication possible à ces comportements différents tient à la personnalité de chaque enseignant. Il nous semble en effet, après les quelques mois d'observation des deux enseignants, que Claude, d'une façon générale, exprime ses opinions de manière assez franche, alors que Andy est plus "souple", moins direct. Dans le même ordre d'idée, nous avons constaté en outre que Andy dit rarement "non", par exemple lorsqu'un apprenant produit une réponse non-conforme à son attente; il dit "oui mais". La personnalité des enseignants peut donc aussi être liée à la différence de formulation des ordres.

En tout état de cause, il est évident que Andy est très délicat avec ses apprenants: en effet, nous avons remarqué que, lorsqu'il utilise une formulation assez directe, il l'accompagne souvent d'un "please" qui en adoucit l'effet.

Conclusion.

En résumé, voici les résultats que nous avons observés:

Variation	Claude	Andy	Comparaison ^a
langue utilisée + anglais avec av.: <i>oui</i>		<u>non</u>	Claude # Andy
variété de formes + variées avec av.: <u>non</u> formes dominantes: A/C1		<u>non</u> C3	Claude = Andy Claude # Andy

a: Claude # Andy: comportements différents.
Claude = Andy: même variation.

L'utilisation d'anglais avec les débutants chez Andy, et de français chez Claude peut être liée au caractère natif/non-natif.

Le choix d'une forme dominante peut en partie être expliqué par l'appartenance ou non à la culture britannique.

Section 6: Explications.

Nous présentons dans cette section nos observations quant aux choix de la langue, thème de l'explication et moyens utilisés.

1) LANGUE UTILISEE.**1) Attentes.**

1- Nous pensons que les deux enseignants utilisent plus l'anglais lorsqu'ils expliquent quelque chose aux avancés.

2- Andy devrait utiliser majoritairement l'anglais, quel que soit le groupe.

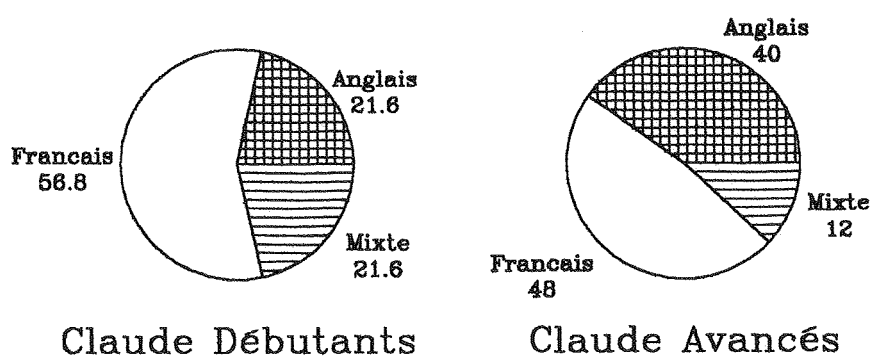
2) Résultats et interprétation.

Sont exclues de ces chiffres les explications constituées de:

- une traduction isolée,
- une traduction accompagnée d'une répétition de traduction, d'un dessin ou d'un mime, d'une écriture, parce que nous ne pouvons déterminer en quelle langue elles sont réalisées (mais la façon d'épeler un mot permet de déterminer en quelle langue se fait l'explication).

Répartition des explications selon la langue utilisée:

Groupe	Anglais	Français	Mixte
Claude Débutants	21.6%	56.8%	21.6%
Claude Avancés	40%	48%	12%
Andy Débutants	58.3%	12.5%	29.2%
Andy Avancés	95.65%	---	4.35%

CLAUDE.**Choix de la langue selon le groupe**

► Près de la moitié des explications est faite en français avec les avancés, un peu plus de la moitié avec les débutants. Il n'y a donc pas de variation sensible dans l'utilisation du français pour donner des explications.

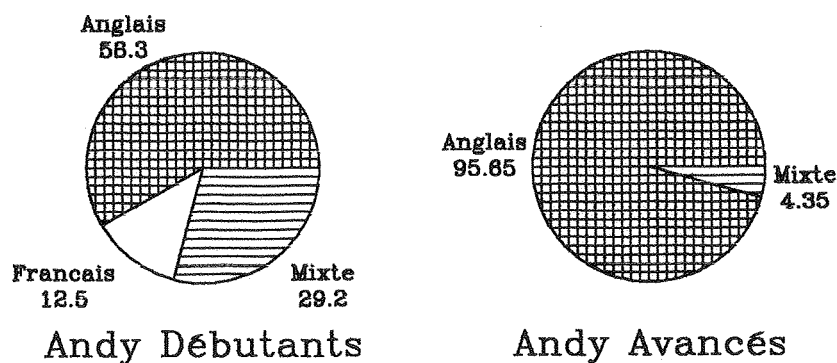
► C'est dans l'utilisation de l'anglais ou de la langue mixte que réside la variation. En effet, une

explication sur cinq est en anglais avec les débutants, deux sur cinq sont en anglais avec les avancés. Quant aux explications en langue mixte, ce résultat est conforme à notre hypothèse 1.

Conclusion: Claude varie dans son utilisation de la langue pour donner une explication. Mais cette variation n'est pas très importante: une constante reste son utilisation massive du français.

ANDY.

Choix de la langue selon le groupe



► Il y a une grande variation dans l'utilisation de chacune des trois possibilités.

► L'anglais est la langue la plus utilisée, quel que soit le niveau du groupe. Pas une explication n'est entièrement en français avec les avancés. Le français est

peu utilisé, même avec les débutants, ce qui va dans le sens de notre hypothèse 2.

► Avec les avancés, 19 explications sur 20 sont en anglais.

► Trois explications sur cinq sont en anglais avec les débutants.

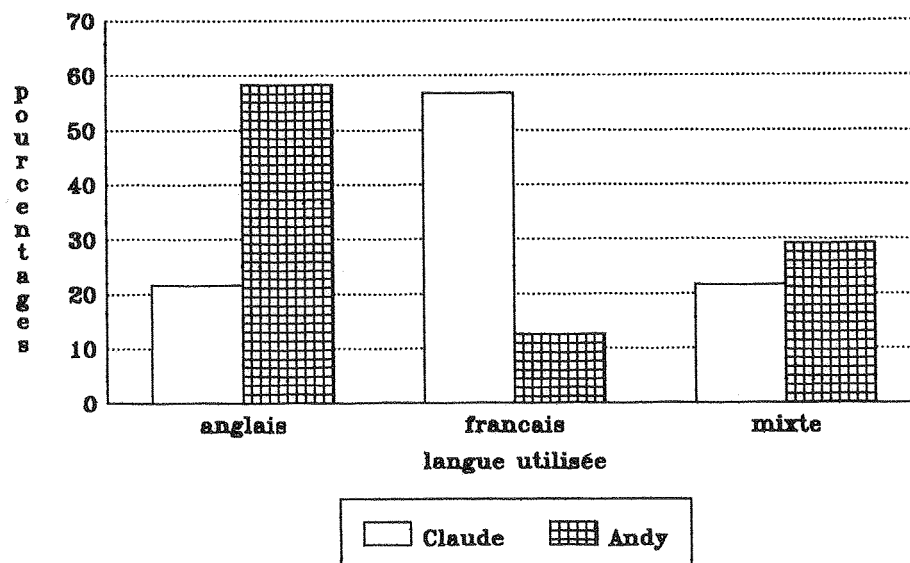
Conclusion: Les variations de Andy sont significatives. Une constante est son utilisation massive de l'anglais.

Comparaison des deux enseignants.

► Les deux enseignants donnent plus d'explications en anglais avec les avancés: notre hypothèse 1 est vérifiée.

a) Attitude face aux débutants:

Quelle langue pour les explications aux débutants?

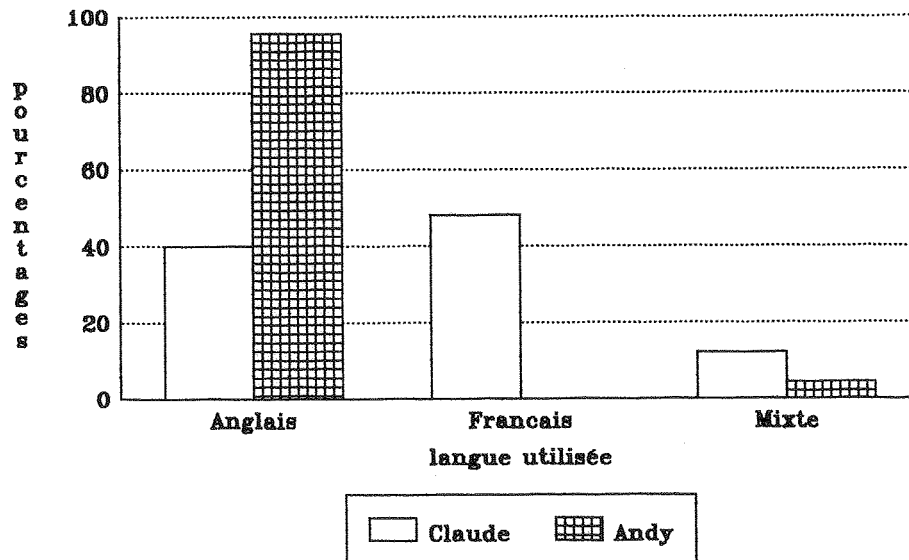


► Andy donne autant d'explications en anglais aux débutants que Claude en donne en français.

► Les débutants reçoivent presque trois fois plus d'explications en anglais avec l'enseignant natif qu'avec l'enseignant français.

b) Attitude face aux avancés:

Quelle langue pour les explications aux Avancés?



► Ces apprenants reçoivent deux fois plus d'explications en anglais avec l'enseignant anglais.

3) Commentaires.

► **CLAUDE** fournit deux fois plus d'explications en langue mixte avec les débutants: c'est probablement une façon de s'exprimer un peu en anglais, tout en assurant la

compréhension par les élèves. Nous pouvons supposer que cette méthode simplifie la tâche des apprenants, dans la mesure où elle permet de donner le sens exprimé dans la langue seconde.

Observons quelques cas d'utilisation des deux langues:

(Annexe 1, Claude Débutants): *up↑ the tree right parc'que attention↑ climb ne suffit pas↑. comme verbe↑ on peut dire climb up mais on peut dire aussi climb down↓ right↑. you can you can use it with both with up and down↓ right↑*

Dans ce premier exemple, le sens de la phrase en anglais est exactement celui de la phrase en français. Mais ce cas est une exception: dans tous les autres exemples, le français apporte une précision supplémentaire à propos de l'expression anglaise qui fait l'objet de l'explication. Dans le cas ci-après, cela se passe comme si Claude utilisait l'anglais lorsque le niveau de l'explication est concret - il mime ce qu'il exprime -, mais passait au français pour faire un commentaire plus abstrait. Cette impression rejoint les résultats que nous avons obtenus dans notre étude du lexique⁽¹⁾.

exemple:(Annexe 1, Claude Débutants) *no↓ if you say she's putting her legs↑ you see for example suppose I am sitting↓. (s'assoit près du bureau) right now↓ and now↑ (met les pieds sur le bureau) I'm doing this I'm actually doing it↓. right↓ so she/vous dé décrivez l'action à*

(1) Rappel: moins de lexèmes abstraits dans le vocabulaire de Claude, parce que concepts abstraits exprimés en partie en français.

c'moment là she's putting elle les MET↑ mais non là elles sont déjà sur la table donc↑. she's sitting with her..

► ANDY fait presque toutes ses explications aux avancés en anglais. Nous pourrions même dire "toutes", parce que le peu de français que dit Andy dans la seule explication qu'il fait en langue mixte concerne une demande pour son information personnelle, mais n'est pas un réel élément explicatif, puisqu'il explique ensuite en anglais le sens de l'expression.

Voici l'extrait:

.. and this this song. er is called er. Once Bitten, Twice Shy↓ now this is an expression er. j'sais pas si y a un équivalent en français er.. une fois mordu deuxième fois er. timide↓ (rit) on fait plus d'attention la deuxième fois↓..+ OK↑ so there's obviously a comment↓ in the choice of. of this song↓..(..) all right↑ if you if you. if you do something↑ and er. you realize you made a mistake↓. then you don't do it a second time↓. all right↑ you say you're. once bitten↑. twice shy↓ right↑ which is the title↓. of this song↓..

► A une exception près, les explications mixtes d'Andy avec les débutants sont constituées de reformulations dans une langue de ce qu'il a expliqué dans l'autre. En voici un exemple: (Annexe 3, Andy Débutants)

er.. the difference is that. pick up the bones and eat them with your fingers↑. you don't ask permission↓. on ne

demande pas la permission↓. donc on le fait er.. OK↑ c'est c'est la seule différence↓

► En ce qui concerne la comparaison des deux enseignants, la variation de Andy est plus spectaculaire que celle de Claude parce qu'il ne parle plus du tout français avec les avancés. Mais cela ne signifie pas pour autant qu'il varie *plus* que Claude. En effet, Claude double le nombre d'explications qu'il fait en anglais lorsqu'il s'adresse à ses avancés. Andy, lui, augmente de 64%.

► Que dire des variations de l'utilisation de la langue maternelle des apprenants? Ce comportement peut être influencé par la formation pédagogique que les deux enseignants ont reçue, qui dépend elle-même de la théorie d'enseignement des langues dont elle est issue. Cependant aucun des deux enseignants ne nous a dit vouloir éviter d'utiliser le français. Ils nous ont dit ne pas avoir d'idée préconçue sur le recours à la langue maternelle, et le faire lorsqu'ils en ressentent le besoin.

II) THEME DES EXPLICATIONS.

1) Répartition selon le thème.

A) Attentes.

Nous cherchons à vérifier si la répartition des thèmes d'explication varie selon le niveau des apprenants, et selon le rapport de l'enseignant à la langue enseignée.

Nous nous demandons si les explications données aux débutants peuvent porter sur la langue plus que sur le contenu. Cela dépend probablement de l'objectif pédagogique de l'enseignant, par exemple augmenter les connaissances de ses apprenants à propos de règles de grammaire ou développer les connaissances extra-linguistiques de ses apprenants quant à la civilisation britannique. Le choix de cet objectif est lié indirectement au niveau des apprenants.

Nous nous attendons donc à trouver plus d'explications portant sur la langue avec les débutants.

En ce qui concerne le fait que l'enseignant enseigne sa langue maternelle ou non, il nous paraît difficile de faire des hypothèses quant à l'influence de ce critère sur le thème des explications données.

B) Résultats et interprétation.

Répartition des explications selon le thème.

groupe	langue	contenu
Claude Débutants	100%	---
Claude Avancés	78.1%	21.9%
Andy Débutants	81%	19%
Andy Avancés	76.5%	23.5%

CLAUDE.

► Cet enseignant fait une différence entre ses deux groupes, puisqu'il ne donne aucune explication sur le contenu avec les débutants. Toute l'attention semble porter

sur la langue. Ce n'est pas le cas avec les apprenants avancés, où une explication sur cinq porte sur le contenu.

ANDY.

► Andy ne fait presque pas de différence entre ses deux groupes de niveau: à peu près autant d'explications sur la langue, dans un groupe comme dans l'autre, de même pour le contenu.

Comparaison des deux enseignants.

► Tous deux donnent plus d'explications sur le contenu avec les avancés qu'avec les débutants, mais la différence est faible chez Andy, forte chez Claude.

► Quels que soient le niveau du groupe et l'enseignant, trois quarts au moins des explications portent sur la langue.

► Avec les avancés, les deux enseignants ont le même comportement quant à la répartition explications sur la langue/ sur le contenu.

► Avec les débutants au contraire, ils se comportent de façon très différente: l'anglais donne des explications sur le contenu, mais pas le français.

C) Commentaires.

Le fait que Claude ne donne aucune explication sur le contenu des activités semble indiquer qu'il oriente son cours sur la découverte de la langue, et choisit pour cela des activités de contenu très simple.

Nous ne pouvons lier la différence de comportement entre Claude et Andy à leur rapport avec la langue enseignée, le choix d'activités d'apprentissage étant d'ordre pédagogique.

2) Langue utilisée selon le thème d'explication.

A) Attentes.

Etant donnés les résultats sur la répartition des langues chez les deux enseignants, nous devrions constater des tendances comparables, autrement dit:

1- Claude devrait donner ses explications plutôt en français; il devrait peut-être privilégier l'anglais pour parler du contenu;

2- Andy devrait utiliser plus d'anglais que de français: nous ne pensons pas que l'utilisation de l'anglais varie selon le thème.

B) Résultats et interprétation.

Explications sur la langue:

	Anglais	Français	Mixte
Claude Débutants	21.6%	56.8%	21.6%
Claude Avancés	22.2%	66.7%	11.1%
Andy Débutants	50%	12.5%	37.5%
Andy Avancés	93.3%	---	6.7%

CLAUDE.

► Nous avons constaté dans l'étude du choix de la langue toutes explications confondues que Claude emploie

majoritairement le français. Il en est de même pour parler de la langue cible, quel que soit le niveau. Ce résultat est conforme à notre hypothèse 1.

► Il fait à peu près autant d'explications sur la langue en anglais avec les deux groupes. Mais il en fait proportionnellement plus en français avec les avancés qu'avec les débutants, ce qui est assez surprenant.

ANDY.

► Il utilise majoritairement l'anglais dans ses explications sur la langue, quel que soit le niveau. Il l'emploie beaucoup plus avec les avancés, ce qui confirme notre hypothèse 2.

Explications sur le contenu:

	Anglais	Français	Mixte
Claude Débutants	---	---	---
Claude Avancés	85.7%	---	14.3%
Andy Débutants	62.5%	12.5%	25%
Andy Avancés	100%	---	---

CLAUDE.

► Il ne fait de telles explications qu'avec ses avancés: elles sont presque toutes en anglais. C'est ce que nous avons prévu dans notre hypothèse 2.

ANDY.

- ▶ Andy donne ces explications majoritairement en anglais.
- ▶ Il les donne toutes en anglais aux avancés.

C) Commentaires.

Nous pensons que la présence d'explications sur le contenu chez CLAUDE Avancés est liée aux activités d'apprentissage choisies avec ce groupe, activités qui se prêtent à la discussion sur des sujets de société. Au contraire, nous l'avons dit, les activités choisies pour les débutants sont de contenu très simple. La présence d'explications sur le contenu serait donc liée indirectement au niveau des apprenants.

Chez ANDY, l'anglais est utilisé autant pour expliquer la langue que le contenu, quel que soit le niveau.

Cette étude met en évidence un résultat qui n'apparaît pas lorsque nous regardons l'utilisation générale de chaque langue: Claude utilise davantage le français pour parler de la langue avec ses avancés qu'avec ses débutants. C'est un phénomène que nous expliquons difficilement. Nous pouvons émettre cette hypothèse que le changement de langue serait utilisé comme marqueur d'explication sur le contenu: Claude signifierait que l'explication porte sur le contenu en choisissant de la faire en anglais. Mais, dans ce cas, pourquoi ferait-il quelques explications sur la langue en anglais?

3) Moyens utilisés pour une explication: nombre de moyens par explication et distribution des moyens.

A) Nombre de moyens par explication.

a) Attentes.

1- Nous supposons que les enseignants élaborent plus leurs explications lorsqu'ils s'adressent en langue cible à des débutants, parce que ceux-ci ont plus de difficultés à comprendre la langue que les avancés. Par conséquent, les explications en anglais devraient comporter plus de moyens que celles en français (il n'y a pas de raison que les explications en français varient d'un groupe à l'autre).

2- Il nous semble que le rapport de l'enseignant avec la langue anglaise est sans incidence sur le nombre de moyens mis en oeuvre dans une explication: devant le même type de public, les deux enseignants devraient donc avoir le même comportement.

b) Résultats et interprétation.

**Nombre de moyens utilisés par explication
selon la langue et le groupe. (moyennes)**

groupe \ moyens	toutes langues *	dans expli. en GB	dans expli. en F	dans expli mixte
Claude Déb	4,33	3,88	5,05	6,4
Claude Av	2,9	2,1	4,42	3,3
Andy Déb	3,3	3,65	2	8,28
Andy Av	3,35	4,1	---	6

*/ traductions isolées comprises.

► Dans tous les groupes, excepté celui des avancés avec Claude, ce sont les explications mixtes qui comptent le plus de moyens⁽¹⁾.

CLAUDE.

► Quelle que soit la langue utilisée, Claude fait des explications plus élaborées aux débutants qu'aux avancés.

► Les explications en français ont plus de moyens que celles en anglais, que ce soit avec les avancés ou avec les débutants. Ce résultat est contraire à notre hypothèse 1.

ANDY.

► Si nous considérons la colonne 1, c'est-à-dire les explications en toutes langues, nous n'observons pas de variation sensible, un écart de 0,05 entre les deux moyennes ne nous semblant pas significatif.

► Si nous regardons la colonne 2, les explications en anglais, nous constatons que Andy fait des explications plus élaborées avec ses avancés. Cette tendance est cependant contraire lorsqu'il s'exprime dans les deux langues (colonne 4).

► Si nous observons les colonnes 2 et 3, nous remarquons que, quel que soit le niveau des apprenants, Andy fait des explications plus élaborées en anglais qu'en français. Andy agit conformément à notre hypothèse 1.

(1) Par commodité, pour une lecture plus facile, nous appelons "élaborées" les explications qui comptent plusieurs moyens. L'expression "explication plus élaborée" signifie "explication qui comporte plus de moyens".

Comparaison des deux enseignants.

Il ressort de cette étude que les comportements des deux enseignants sont opposés.

► Claude utilise plus de moyens avec ses débutants qu'avec ses avancés, alors que Andy en utilise moins (exception faite des explications mixtes).

► Quel que soit le groupe d'apprenants, Claude utilise plus de moyens dans ses explications en français, alors que Andy utilise plus de moyens dans ses explications en anglais.

c) Commentaires.

Que les explications en langue mixte mettent en oeuvre plus de moyens que les autres n'est pas surprenant. Il suffit d'en observer quelques unes pour voir que ces moyens sont souvent des reformulations, des traductions ou des apports d'information supplémentaire, qui allongent l'explication.

Exemple: (Annexe 3, Andy Débutants)

er. the. the first course↑ le. l'entrée→. er you say in Fr/. vous dites er. l'entrée en français↑ er. vous savez c'qu'on dit en anglais pour ça↑.. non↑ c'est c'est un . un faux-ami en f/ on dit a s/ a starter↓.. alright↑ the starter↓. et c'est pas un starter dans une bagnole↓.. (écrit starter). alright the starter↓ er. un starter(FR) in a car↑ (écrit choke). is the choke↓.. alright↑ a choke↓.. en en anglais on on utilise pas mal de termes er.

français↓. quand i s'agit de. de cuisine au fait↓ alors on peut dire un. hors d'oeuvre aussi mais avec un accent anglais↓ alright↑

Claude utilise plus de moyens lorsqu'il donne une explication aux débutants. Nous avons vu l'exemple de l'explication de *near*⁽¹⁾. Voici celui de *towards*.

..si vous voulez dire qu'elle euh. elle se dirige vers les magasins par exemple↓+... tenez↓ pour vous faire sentir c'la↓ regardez la pancarte où. vous avez Londres↓. d'indiqué↓. mm↑ vous avez la direction de Londres↑ et la direction inverse↓. vous voyez un camion↑ metton↑ qui va en direction de Londres↓ vous savez pas si il va A Londres↓ mais vous savez qu'il va↑ en tous les cas↑ en DIRECTION de Londres↓. on a dit tout à l'heure à propos du p'tit garçon↑ qu'il allait *he's going from his house. to the sports club*↓ parc'qu'on sait qu'il y va↓ il a sa raquette↓. donc c'est là qu'il va↓ c'est sa destination↓. mais pour indiquer la direction et non plus la destination↑ (etc...)

Il y a abondance, et même surabondance de moyens. Claude insiste, répète ou reformule beaucoup. Une telle explication est-elle plus compréhensible? Nous pouvons en douter, à la lecture des conclusions de CHAUDRON (1982): ce chercheur constate en effet que la surélaboration des explications (de vocabulaire) peut conduire à l'effet inverse de celui souhaité: celui de "noyer le poisson", parce que les apprenants ne reconnaissent pas les

(1) cf: partie I, Chapitre 3: Catégories d'analyse. Section 6: Explications, p.134

répétitions comme telles, et se sentent perdus dès qu'ils ne comprennent pas l'intégralité de l'explication. Cependant le lecteur aura remarqué que l'exemple donné est en français. Il est vrai que les explications de Claude en anglais sont moins élaborées. Nous revenons sur ce point dans notre quatrième commentaire.

Andy utilise plus de moyens dans ses explications en anglais avec ses avancés qu'avec les débutants. Il nous semble que ses explications en anglais au public avancé sont l'équivalent de celles qu'il fait en langue mixte aux débutants: au lieu de reformuler et répéter en français, il reformule et répète en anglais. L'exemple suivant est assez révélateur: (Andy parle d'un médicament, la Thalidomide.)

.no↑. not really↑. it was to er. pregnant women er. to stop them having. morning sickness↓. you know↑ women who are expecting babies sometimes feel ill in the morning↓.. (écrit: morning sickness).. alright↑ er.. women at the beginning of the pregnancy↑ er. sometimes in the morning they. they feel ill↓ they they they are sick↓. OK↑ and Thalidomide er. I believe stopped. this morning sickness↓. and the result↑. of the drug→ with the babies who were born↓ with er.. (etc. . .)

Ce qui semble le plus remarquable est que les explications les plus élaborées sont données par les deux enseignants dans leur langue maternelle. Cela donne à penser qu'au moment de donner une explication difficile, les enseignants "oublent" à quel public ils s'adressent,

et s'expriment de la façon la plus facile pour eux. Dans le cas de Claude, l'explication en langue maternelle est aussi plus facile à comprendre pour les apprenants. Dans le cas de Andy, c'est le contraire. Il nous est pourtant difficile de croire que l'enseignant britannique choisisse une solution de facilité, parce que c'est un enseignant expérimenté, habitué à donner des explications délicates. En outre, sa compétence en français lui permet de donner une explication en français, quelle qu'en soit la difficulté.

Conclusion: les deux professeurs ne font pas du tout le même genre d'explication avec leurs groupes de niveaux.

Si nous comparons le type d'explication le plus fréquent dans chaque groupe, voici ce que nous trouvons:

- ▶ 56,8% des explications de Claude à ses débutants sont en français; elles comportent 5,05 moyens.
- ▶ 48% des explications de Claude à ses avancés sont en français; elles comportent 4,42 moyens.
- ▶ 58,3% des explications d'Andy à ses débutants sont en anglais; elles comportent 3,65 moyens.
- ▶ 95,65% des explications d'Andy à ses avancés sont en anglais; elles comportent 4,1 moyens.

Il ressort de ce "raccourci" que chaque enseignant fait plus d'explications dans sa langue maternelle. Claude

emploie plus de moyens avec les débutants, alors qu'Andy le fait avec ses avancés.

B) Distribution des différents moyens.

a) Attentes.

Nous pensons observer:

1▶ plus de dessins, mimes, écritures, épellations avec les débutants, parce que ces procédés permettent un accès rapide au sens ou à l'orthographe, presque sans recours à la langue cible;

2▶ plus de traductions et, corrélativement, moins de moyens faisant trouver le sens sans traduction (définition, exemple pour faire trouver la règle), avec les débutants;

3▶ plus d'illustrations (lorsque le sens est connu, donc) avec les débutants: il nous semble que des illustrations permettent aux apprenants de vérifier ou confirmer leur compréhension du sens;

4▶ plus de synonymes avec les avancés, parce qu'ils connaissent plus de vocabulaire;

5▶ plus de conditions d'usage avec les avancés, parce que l'utilisation de la langue se fait plus précise (moins de tolérance face à l'à-peu-près);

6▶ nous n'attendons pas d'incidence de la différence enseignant natif/ non-natif sur la variation des enseignants selon le niveau de leurs groupes: nous ne pensons pas que les deux enseignants se comportent différemment.

b) Résultats, commentaires et interprétation.

groupe moyen	Claude	Claude	Andy	Andy
	Déb	Av	Déb	Av
définition	3,6%	4,2%	7,2%	9,6%
conditions d'us.	6,7%	9,6%	2,9%	6,1%
illustration	12,4%	17%	2,2%	6,1%
description	2,7%	2,1%	2,2%	1,8%
exemple ► règle	7,6%	2,2%	0,7%	5,3%
traduction	<i>21,8%</i>	<i>35,1%</i>	<i>29,5%</i>	14,9%
répétition	20,9%	10,6%	21,6%	21,9%
comparais/oppos.	6,2%	3,2%	6,5%	2,6%
apport d'inform.	2,7%	5,3%	6,5%	14%
synonyme	0,9%	8,5%	6,5%	5,3%
hypo/hyperonyme	---	2,2%	---	1,8%
dessin, mime	3,1%	---	1,4%	---
épelle, écrit	11,5%	---	12,9%	10,5%

Les valeurs les plus élevées pour chaque moyen ont été mises en caractères gras.
Les valeurs les plus élevées pour chaque enseignant ont été mises en italiques.

Nous reprenons ce tableau ligne par ligne.
Exceptionnellement, pour plus de clarté, nous modifions le plan habituel et présentons nos commentaires avec nos résultats.

* 1 * utilisation de la définition.

groupe moyen	Claude	Claude	Andy	Andy
	Déb	Av	Déb	Av
définition	3,6%	4,2%	7,2%	9,6%

► Andy utilise deux fois plus ce procédé d'explication avec ses deux groupes que Claude.

Cela est probablement dû au caractère natif d'Andy. Un natif a sans doute plus de facilité pour exprimer une définition qui approche celle du dictionnaire.

► Les deux professeurs utilisent un peu plus ce procédé avec leur groupe avancé; ils varient donc dans le même sens, ce qui est conforme à notre hypothèse 6.

Nous pensons que la définition d'un mot est un moyen explicatif efficace si les apprenants ont déjà une assez bonne connaissance de la langue. C'est ainsi que nous en expliquons l'usage préférentiel avec les avancés.

L'usage de la définition peut être un bon moyen de faire progresser les débutants dans la langue cible. Mais il dépend de l'objectif immédiat visé par l'enseignant: s'il est pressé, il utilise un moyen plus rapide d'accès au sens (traduction par exemple).

* 2 * utilisation de la règle d'usage.

groupe moyen	Claude	Claude	Andy	Andy
	Déb	Av	Déb	Av
conditions d'us.	6,7%	9,6%	2,9%	6,1%

Rappelons que ce procédé s'apparente à une définition, non pas du sens d'une expression mais de ses conditions d'usage.

► Claude utilise plus ce procédé qu'Andy. Cela ne signifie pas qu'Andy ne parle pas d'usage, il le fait probablement d'une façon moins explicite, par l'illustration par exemple.

► Tous deux varient dans le même sens, celui d'un usage plus important avec les avancés. L'identité de variation est conforme à notre hypothèse 6.

* 3 * utilisation de l'illustration:

groupe moyen	Claude	Claude	Andy	Andy
	Déb	Av	Déb	Av
illustration	12,4%	17%	2,2%	6,1%

► Contrairement à l'hypothèse 3, les deux professeurs utilisent moins l'illustration avec leurs groupes faibles qu'avec leurs groupes avancés.

► Claude utilise beaucoup plus l'illustration qu'Andy (cinq fois plus avec les débutants, presque trois fois plus avec les avancés); pourtant, nous l'avons vu en *1*, il donne moins de définitions. Or les illustrations, par la définition que nous donnons à ce terme, n'apparaissent que quand le sens a été révélé. Si le sens n'est pas donné par une définition, c'est donc que les

illustrations suivent en majorité des traductions, ou qu'il en donne plusieurs pour une même définition. Voici un exemple qui confirme la dernière supposition: (Annexe 1, Claude Débutants)

(...) hein si j'emp/ je peux employer le verbe to cross↑ bon très bien↑. si j'veux employer une préposition↓ pourquoi parc'que je peux employer d'autres verbes↓. j'peux employer walk↑ j'peux employer run↑ j'peux employer d'autres verbes↓ d'accord↑. donc↑. he's running↑ ou walking across the road↓ (...)

*** 4 * utilisation de la description.**

groupe moyen	Claude	Claude	Andy	Andy
	Déb	Av	Déb	Av
description	2,7%	2,1%	2,2%	1,8%

► les deux professeurs l'utilisent peu, et varient dans le même sens.

La description est un moyen peu économique, elle demande du temps et des efforts de conceptualisation de la part des apprenants. Or le temps est une contrainte dont le professeur doit tenir compte dans le déroulement de son cours. Il n'est donc pas étonnant que d'autres moyens plus rapides soient plus souvent utilisés.

* 5 * utilisation de l'exemple dont l'élève déduit la règle ou le sens.

groupe moyen	Claude	Claude	Andy	Andy
	Déb	Av	Déb	Av
exemple ► règle	7,6%	2,2%	0,7%	5,3%

► Nous sommes étonnée de constater que Claude utilise plus ce procédé avec les débutants; d'une façon générale, il montre plutôt une tendance à leur faciliter le travail, en choisissant des sujets d'activités très simples, par exemple. Or le procédé *5* fait appel directement à l'esprit de déduction des élèves, il leur demande un effort de réflexion sur la langue. Nous pouvons penser que Claude préfère augmenter la concentration des élèves sur la langue, en facilitant par ailleurs la compréhension.

► Andy est très différent, il utilise davantage ce procédé avec les avancés, deux fois plus que Claude avec ses avancés, mais très peu avec ses débutants.

► Les deux enseignants ne varient pas dans le même sens.

* 6 * utilisation de la traduction.

groupe moyen	Claude	Claude	Andy	Andy
	Déb	Av	Déb	Av
traduction	21,8%	35,1%	29,5%	14,9%

► Claude utilise beaucoup plus la traduction avec ses avancés qu'avec ses débutants. Cette observation, étonnante à première vue, peut s'expliquer ainsi: il utilise probablement plus de vocabulaire nouveau avec ses apprenants avancés.

► Andy varie dans le sens contraire, cette variation est plus conforme à notre hypothèse 2.

► Claude traduit deux fois plus avec ses avancés qu'Andy avec le même groupe de niveau. Ce chiffre est à mettre en rapport avec le taux d'utilisation de la définition:

définition	3,6%	4,2%	7,2%	9,6%
------------	------	------	------	------

Il semble qu'Andy donne plus le sens par la définition en anglais. Cela pourrait-il être lié au fait qu'il est locuteur natif? C'est une possibilité, mais nous ne pouvons en être certaine.

* 7 * utilisation de la répétition.

groupe moyen	Claude	Claude	Andy	Andy
	Déb	Av	Déb	Av
répétition	20,9%	10,6%	21,6%	21,9%

► Le taux de répétition ne varie pas d'un niveau à l'autre chez Andy. Répéter est donc pour Andy aussi utile, quel que soit le niveau des apprenants.

► Au contraire Claude répète deux fois plus avec ses débutants qu'avec ses avancés. Il considère très probablement que cela assure une meilleure compréhension, et que les débutants en ont particulièrement besoin. Nous avons déjà remarqué sa volonté d'"enfoncer le clou"; ce phénomène est illustré par ces chiffres.

► Le comportement des deux professeurs est identique avec les apprenants débutants. Mais Claude répète deux fois moins avec ses avancés qu'Andy.

*** 8 * utilisation du procédé de comparaison/opposition.**

groupe moyen	Claude	Claude	Andy	Andy
	Déb	Av	Déb	Av
comparais/oppos.	6,2%	3,2%	6,5%	2,6%

► La référence à des éléments connus de langue (maternelle ou seconde) ou du monde extérieur est un procédé utilisé par les deux professeurs; tous deux le font deux fois plus avec leurs apprenants débutants.

*** 9 * utilisation de l'apport d'information.**

groupe moyen	Claude	Claude	Andy	Andy
	Déb	Av	Déb	Av
apport d'inform.	2,7%	5,3%	6,5%	14%

► Les deux professeurs varient dans le même sens, plus d'information étant donnée aux avancés, mais Andy apporte beaucoup plus d'information que Claude.

► Claude n'apporte que très peu d'information extérieure à ses apprenants débutants, de peur peut-être de détourner leur attention de la langue.

► Andy apporte deux fois plus d'information à ses débutants que Claude, et deux fois et demie de plus à ses avancés que le professeur français.

► Les apprenants débutants d'Andy reçoivent plus d'information que les avancés de Claude. En tant que natif de la culture britannique, il se peut qu'Andy pense plus facilement à des informations à apporter sur tous types de sujets. L'apport d'information assez massif contribue sans doute à l'atmosphère de "conversation" ressentie lors de l'observation et à l'écoute des enregistrements des cours du professeur britannique.

* 10 * utilisation de synonymes.

groupe moyen	Claude	Claude	Andy	Andy
	Déb	Av	Déb	Av
synonyme	0,9%	8,5%	6,5%	5,3%

► Andy a un comportement comparable d'un groupe à l'autre.

► Claude a une attitude très différente d'un groupe à l'autre. Il semble qu'il ait le souci de ne donner qu'un mot qui corresponde à un sens avec les débutants, alors qu'avec les avancés, il donne des quantités de synonymes. Cela peut éventuellement être dû à sa volonté d'en imposer à ses apprenants avancés; nous avons vu qu'il montre sa supériorité linguistique par l'emploi d'un lexique varié. Il est normal de retrouver la même remarque à propos des synonymes.

► Andy donne six fois plus de synonymes à ses débutants que Claude. Claude en donne plus à ses avancés qu'Andy.

► Les deux enseignants ne varient pas dans le même sens.

* 11 * utilisation des hyponymes et hyperonymes.

groupe moyen	Claude	Claude	Andy	Andy
	Déb	Av	Déb	Av
hypo/hyperonyme	---	2,2%	---	1,8%

► Les chiffres le montrent, ce procédé est peu utilisé de façon isolée. Nous n'avons relevé que quelques cas rares où les hyperonymes, faisant partie d'une définition, n'ont pas été isolés comme moyens.

► Les deux professeurs réservent ce procédé aux apprenants avancés.

Pourtant, nous pourrions penser que les hyperonymes sont par excellence les mots du débutant; il paraît logique d'apprendre en premier lieu à désigner des objets à l'aide de lexèmes de sens large, adaptés à un grand nombre de situations. Nous pouvons demander un siège dans de nombreux lieux, mais pas un canapé, par exemple. Mais, au-delà des avantages théoriques de l'apprentissage des hyperonymes existent des impératifs liés aux situations d'apprentissage/ enseignement. L'enseignement traditionnel a toujours privilégié le mot juste, et l'hyperonyme, s'il n'est jamais "faux", n'est pas non plus celui qui correspond le mieux à l'objet désigné. Il nous semble que nos deux enseignants ont tendance à encourager l'utilisation du mot juste.

L'hyperonyme est théoriquement plus "facile", au sens que nous avons donné à ce mot dans la section sur le lexique, qu'un hyponyme ou mot de même famille. "to kill", "dog", sont plus faciles que "to smother" ou "beagle". En revanche, dans l'exemple rats↑ they are big mice↓, l'apprenante qui avait sollicité l'explication n'avait pas reconnu le mot d'origine latine rat. Mais nous avons observé que c'est la traduction par ses voisins, plus que l'explication de l'enseignant, qui lui a permis de comprendre le sens du mot. mice n'est pas facile à identifier en compréhension orale.

Ces procédés d'approximation du sens sont de toute évidence moins sûrs que d'autres, comme en témoigne leur utilisation parcimonieuse par les deux enseignants.

* 12 * utilisation du dessin et du mime.

groupe	Claude	Claude	Andy	Andy
moyen	Déb	Av	Déb	Av
dessin, mime	3,1%	---	1,4%	---

► Les deux professeurs utilisent ce procédé d'explication avec les débutants; cela est conforme à notre hypothèse 1 et ne nous surprend pas, puisque, les moyens linguistiques de ces derniers étant limités, le recours au non-verbal est adéquat. En outre, les centres d'intérêt étant plus abstraits avec les avancés⁽¹⁾, les possibilités de mimer ou dessiner sont réduites. Il faudrait beaucoup de talent artistique au professeur pour représenter par ces moyens la politique, les services, l'euthanasie, etc..

► Claude utilise ces procédés deux fois plus qu'Andy.

Nous pensons que l'enseignant est plus ou moins enclin à les utiliser selon sa personnalité et son acquis. Tout le monde ne sait pas faire un dessin ou un mime efficace; or le but recherché est justement l'efficacité de l'explication.

(1) se reporter à la section sur le lexique.

* 13 * utilisation de l'écriture et de l'épellation.

groupe moyen	Claude	Claude	Andy	Andy
	Déb	Av	Déb	Av
épelle, écrit	11,5%	---	12,9%	10,5%

► Andy varie peu dans son utilisation de ce procédé selon le niveau de ses apprenants.

► Claude n'utilise pas du tout ces procédés avec les avancés. Nous ne pensons pas qu'il s'agisse d'un choix délibéré. Lors de l'activité de discussion qui débute son cours, il importe que les élèves s'expriment et que, au moins en apparence, l'attention porte sur le contenu plutôt que sur la forme; épeler ou écrire un mot au tableau risquerait de décourager les apprenants à prendre la parole. Ce phénomène est bien connu. Lors de cette activité, nous avons eu l'impression que les élèves acceptaient de jouer le jeu de la discussion informelle, bien qu'ils soient conscients de faire avant tout un exercice d'expression orale, tant que, de son côté, le professeur jouait l'interlocuteur "authentique". Les autres activités sont faites à partir de documents écrits, ce qui diminue le besoin de préciser l'orthographe des mots.

► Claude et Andy n'ont pas le même comportement.

Conclusion: le profil de chaque professeur.

Lorsqu'il doit expliquer quelque chose, l'enseignant a le choix parmi différentes stratégies ou

moyens. En récapitulant nos résultats, nous essayons de répondre à cette question: quels choix semblent varier selon le niveau des apprenants, et/ou selon que l'enseignant enseigne sa langue maternelle ou non?

Récapitulatif des variations

Y a-t-il variation chez:		Comparaison	
CLAUDE	ANDY		
Choix de la langue:			
<i>oui</i>	<i>oui</i>	essentiellement quantité d'anglais; proportionnellement Claude varie plus. Lié natif/non-natif.	
Proportion explications sur langue/ sur contenu:			
<i>oui</i>	<i>presque pas</i>	même sens de variation, Claude varie plus qu'Andy. Pas lié natif/non-natif.	
Nombre de moyens par explication:			
<i>oui</i>	<i>oui</i>	même sens de variation sur le F et le F-GB: plus de moyens avec déb. variation opposée sur le GB. Lié natif/non-natif.	
Distribution des moyens:			
déf:	<i>oui</i>	<i>oui</i>	même sens)
règ.us:	<i>oui</i>	<i>oui</i>	même sens)
ill:	<i>oui</i>	<i>oui</i>	même sens) PAS
desc:	<i>oui</i>	<i>oui</i>	même sens)
ex-règ:	(<i>oui</i>	<i>oui</i>)	variation opposée) LIE
trad:	(<i>oui</i>	<i>oui</i>)	variation opposée)
répét:	(<i>oui</i>	<u>non</u>)	--) à
com/opp	<i>oui</i>	<i>oui</i>	même sens)
app.inf	<i>oui</i>	<i>oui</i>	même sens) natif/
syn:	(<i>oui</i>	<i>oui</i>)	variation opposée)
hypo/per	<i>oui</i>	<i>oui</i>	même sens) non
dess/mim	<i>oui</i>	<i>oui</i>	même sens) -natif
éc/épel	<i>oui</i>	<i>oui</i>	même sens.)

Lorsque nous observons une *variation identique* chez les deux enseignants, nous supposons que cette variation est due au *niveau des apprenants*: les variations sont alors indiquées en italiques.

COMMENTAIRES.

Quelques observations d'ordre général s'imposent en conclusion de cette présentation de nos résultats.

Une première observation, issue de l'examen des tableaux récapitulatifs des résultats (présentés à la fin des sections "résultats"), est qu'il existe effectivement des adaptations dans le discours des *deux* enseignants. Ceci ne nous surprend pas dans le cas du natif, puisque de nombreuses études avant la nôtre avaient montré que les locuteurs natifs opèrent des adaptations sur leur discours lorsqu'ils s'adressent à des non-natifs. Dans le cas de l'enseignant non-natif, le fait qu'il adapte lui aussi son discours n'est pas en soi une information surprenante, dans la mesure où il n'y a pas de raison qu'un non-natif n'adapte pas son discours. Mais nos résultats ont au moins le mérite d'apporter des éléments solides pour confirmer l'hypothèse d'un comportement analogue à celui de locuteurs natifs, qui, si elle était très probable, n'était pas attestée. Nous l'avons dit, nous ne savions presque rien du comportement du non-natif.

Une deuxième observation est que les deux enseignants adaptent leurs discours *de manière différente*. En particulier, Claude et Andy se comportent différemment au niveau du débit, du lexique, de la longueur des énoncés, et du nombre de moyens explicatifs.

Une troisième observation que nous pouvons faire est que, même lorsque les variations des deux enseignants vont dans le même sens, l'enseignant britannique varie souvent moins que le français. C'est le cas de la variété lexicale, de l'utilisation de mots d'origine latine, de la subordination, et de la répartition des explications sur la langue et sur le contenu.

Une quatrième observation que nous dégageons est que les différences observées ne sont pas toujours attribuables au caractère natif ou non-natif de l'enseignant. D'autres hypothèses peuvent expliquer les comportements observés, et nous ne souhaitons pas nous hasarder à interpréter les derniers en ignorant les premières.

Enfin, une dernière observation que notre travail nous permet de faire concerne l'utilisation de la langue maternelle des apprenants (cf. langue utilisée pour les demandes de dire, demandes de faire, et explications). Il semble que, d'une part, les deux enseignants utilisent plus le français avec leurs apprenants débutants, et que, d'autre part, l'enseignant français fasse plus appel à cette langue que l'enseignant britannique.

En ce qui concerne l'utilisation de plus de français avec les débutants, il semble bien que le niveau des apprenants soit un facteur de variation de cette utilisation. Le choix du français ou de l'anglais est bien une adaptation du discours des enseignants, puisque les deux enseignants en font un usage différencié selon le

niveau du groupe auquel ils s'adressent. Cela dit, ce choix ne nous paraît pas être une adaptation de même nature que les autres adaptations que nous avons observées. En effet, si l'usage du français est un des procédés dont dispose l'enseignant pour *se faire comprendre*, il n'en reste pas moins que cette adaptation est très différente des autres: utiliser plus ou moins le français ne sert pas à améliorer l'accessibilité du discours *en langue cible*. Nous avons donc bien observé là une adaptation opérée par l'enseignant pour se faire comprendre de ses apprenants, mais pas pour faciliter leur compréhension de son discours en langue cible (excepté en cas d'explication en langue mixte, où la reformulation d'une idée en français permettrait de faciliter l'accès au sens exprimé en anglais, mais nous avons souligné que c'est un phénomène marginal).

En ce qui concerne le fait que l'enseignant français utilise plus le français que l'enseignant britannique, nous ne pouvons attribuer cette différence au seul rapport à la langue enseignée. En effet, s'il est vraisemblable qu'il est plus "facile" pour l'enseignant français d'avoir recours au français que pour son homologue britannique, nous ne pouvons déduire de cette intuition que le rapport à la langue enseignée est la seule explication possible de ce comportement. Une autre explication pourrait être d'ordre pédagogique. L'utilisation ou non de la langue maternelle dépend étroitement des principes méthodologiques auxquels se réfère l'enseignant: certains enseignants considèrent qu'il est normal d'utiliser la langue maternelle pour atteindre certains objectifs pédagogiques,

alors que d'autres pensent qu'il faut totalement la bannir des classes de langues. L'attitude face à cette question varie selon les époques et les théoriciens.

Pour résumer cette dernière observation, nous pensons que l'utilisation relative du français et de l'anglais est un résultat intéressant pour notre connaissance du comportement communicatif des enseignants, mais ne nous informe pas sur les adaptations réalisées pour rendre le discours en langue cible plus compréhensible.

A ces commentaires d'ordre général, il convient d'ajouter les conclusions proprement dites que nous pouvons tirer de nos résultats. Ceci fait l'objet du chapitre III qui suit.

CHAPITRE III: Conclusions.

L'analyse détaillée du discours des enseignants observés apporte plusieurs enseignements sur les procédés d'adaptation mis en oeuvre pour faciliter la compréhension. Nous présentons d'abord les enseignements directement issus de notre analyse du corpus, et ensuite les conclusions que nous en tirons.

Le premier enseignement est relatif au premier volet de notre description: les adaptations opérées par chaque enseignant face à ses deux groupes de niveau. Nous constatons que l'enseignant français et l'enseignant anglais n'exploitent pas *toutes* les possibilités de faciliter la compréhension de leur discours, contrairement à ce que l'on pourrait intuitivement prévoir. En effet, on pourrait penser que, lorsqu'un locuteur veut rendre son discours plus compréhensible, il opère des adaptations sur tous les aspects de ce discours; il pourrait ainsi à *la fois* ralentir son débit, simplifier son lexique, sa syntaxe, réduire la longueur de ses énoncés, utiliser un nombre limité de formulations pour faire ses demandes de dire et de faire, et employer de nombreux moyens dans ses explications. Mais il n'en est rien. Si nous observons le cas de Claude, nous constatons qu'il n'adapte pas son débit (il parle vite quel que soit le groupe d'apprenants auquel il s'adresse), ni la longueur de ses énoncés, et utilise des formulations plus variées avec ses débutants pour les

demandes de faire. En revanche, lorsqu'il s'adresse aux débutants, il simplifie beaucoup son lexique, la syntaxe de ses phrases, utilise des formulations moins variées pour faire ses demandes de dire, et utilise plus de moyens d'explication.

Le deuxième enseignement que nous apporte notre analyse est relatif au deuxième volet de notre description: la comparaison des deux comportements. Les deux enseignants observés n'exploitent pas les *mêmes* possibilités. En effet, comparons le cas de Andy à celui, présenté ci-dessus, de Claude. Andy ralentit significativement son débit, adapte la variété de son lexique, mais pas sa "qualité", fait varier la syntaxe de ses phrases, mais de façon moindre que Claude, fait varier la longueur de ses énoncés, les formulations de ses demandes, et fait varier, mais de façon contraire à Claude, les moyens utilisés dans ses explications.

Pour tenter d'expliquer ces deux séries de phénomènes, et en tirer des conclusions, il nous faut porter notre attention sur les effets potentiels des adaptations opérées par les deux enseignants. Il s'agit bien d'effets potentiels, en ce sens que nous ne pouvons pas mesurer la compréhension effective par les apprenants des discours adaptés. En effet:

► comment tester la compréhension en temps réel dans une situation "naturelle" d'observation?

► La compréhension d'un message n'est pas uniquement liée au niveau en langue de l'auditeur: elle dépend également d'autres facteurs, tels que:

- la quantité et la qualité des connaissances dont il dispose pour interpréter le discours(1);

- le caractère plus ou moins immédiat de la mobilisation de ces connaissances(1);

- son passé d'apprenant de langue, qui conditionne entre autres son entraînement à traiter un discours en langue étrangère;

- son état physique momentané (degré de fatigue par exemple);

- etc. ; si tant est que l'on puisse tester la compréhension, donc, comment déterminer, dans la performance mesurée, ce qui est dû au facteur de niveau en langue et ce qui est dû aux autres caractéristiques de l'apprenant?

Bien que nous ne puissions, par conséquent, mesurer les effets réels des adaptations des enseignants, nous pouvons cependant émettre quelques hypothèses sur les modifications de l'accessibilité du discours entraînées par ces adaptations. Les hypothèses sur lesquelles nous nous appuyons pour expliquer pourquoi, d'après nous, toutes les adaptations ne sont pas opérées par chacun des enseignants, et pourquoi ils n'utilisent pas les mêmes, sont les suivantes.

(1) voir sur ces points BIALYSTOK (1979) et (1982).

Pour HATCH (1983), on peut faire l'hypothèse que les adaptations de leur discours par les locuteurs natifs ont les effets suivants:

Trait caractéristique	Intérêt pour l'apprenant
Utilisation de vocabulaire courant	L'apprenant reconnaît plus facilement le thème
Longueur moyenne des énoncés réduite; syntaxe à une seule proposition	Exposition plus facile à traiter et analyser

Ce sont là des hypothèses peu précises, et depuis lors, à notre connaissance, aucun chercheur ne les a précisées; cela ne nous étonne pas puisque, nous l'avons dit, les recherches se sont récemment orientées vers l'interaction, au détriment des études sur les caractéristiques du discours de l'enseignant.

Nous pensons, quant à nous, qu'un débit lent laisse du temps à l'auditeur pour comprendre l'information (comprise au sens large, c'est-à-dire aux niveaux phonologique, lexical, syntaxique, sémantique, etc.). Intuitivement donc, un débit lent est une aide particulièrement précieuse pour l'apprenant débutant, qui a plus de problèmes à régler pour comprendre le discours que l'apprenant avancé (il connaît moins de vocabulaire, il reconnaît plus difficilement les mots oraux, il est moins habitué à l'ordre des mots de la langue cible, etc.). Un débit ralenti permettrait donc à ce type d'apprenant de disposer de plus de temps pour chercher dans sa mémoire,

mettre en relation, les éléments lui permettant de décoder le discours qu'il entend.

Pour ce qui est du lexique, il paraît évident qu'un lexique moins varié demande moins de travail de décodage qu'un lexique varié: il est plus facile de reconnaître un mot que l'on a déjà entendu plutôt qu'un mot nouveau. De la même façon, une grande proportion de lexique plus "facile", plus "connu" rend probablement le discours plus accessible que dans le cas contraire, en ce qu'il demande moins d'opérations de mise en relation entre les lexèmes, moins d'élaboration d'hypothèses quant au sens du message (si l'apprenant ne connaît pas le sens de certains mots, il lui faut le deviner), moins de recherches dans son acquis stocké, y compris son acquis en d'autres langues, par exemple, pour aider à deviner le sens d'une forme inconnue, etc...

En ce qui concerne la syntaxe, l'hypothèse de HATCH ne nous paraît pas très claire: que signifie l'expression "*exposition plus facile à traiter et analyser*"⁽¹⁾? Il nous semble que si la majorité des phrases ont une seule proposition, ces phrases sont probablement assez courtes. Les éléments d'information à analyser ensemble ne seraient donc pas trop nombreux. Nous raisonnons là sur un critère grammatical, mais nous doutons que l'intonation corresponde toujours à ce découpage syntaxique. Outre cette réserve que nous émettons quant à la réalité psycholinguistique du découpage en phrases en matière de perception orale, nous

(1) Les termes exacts de HATCH sont "Should be easier to process and analyse".

nous demandons si le sens d'une phrase à deux propositions comme "*I got up early because I couldn't sleep any longer*" est plus difficile d'accès que "*I couldn't sleep any longer. So I got up early*". Nous ne le pensons pas. Il n'est donc pas évident que le locuteur soucieux de se faire mieux comprendre rende son discours plus accessible en utilisant une syntaxe plus "simple".

La longueur des énoncés nous semble de ce point de vue plus intéressante à considérer, dans la mesure où la segmentation du discours en énoncés indique à l'auditeur quels éléments il doit prendre en compte ensemble. Pour reprendre notre exemple, les deux phrases "*I couldn't sleep any longer→ so I got up early↓*" peuvent être énoncées sous un même contour intonatif, ce qui montre à l'auditeur qu'il faut les envisager ensemble. Si, comme nous le supposons, les frontières entre énoncés sont perçues par les apprenants, des énoncés longs nous paraissent plus difficiles d'accès que de plus courts, parce qu'ils impliquent la nécessité de garder dans la mémoire à court terme des éléments plus nombreux que dans le cas d'énoncés courts.

Pour ce qui est du choix des formulations pour réaliser les demandes de dire et les demandes de faire, les conséquences que nous pouvons supposer ressemblent à celles que nous avons émises à propos de la variété du lexique. En effet, nous faisons l'hypothèse que si l'enseignant utilise toujours le même éventail réduit de formulations pour faire dire ou faire faire les mêmes choses, ses demandes seront

plus faciles d'accès pour les apprenants. Remarquons cependant que l'accès au sens des demandes de dire et de faire se fait peut-être plus par la *situation* qu'il ne repose sur les caractéristiques elles-mêmes du message. En effet, ces demandes sont de nombreuses fois répétées par l'enseignant, et à des moments que les apprenants peuvent anticiper (par exemple, ils savent que si l'enseignant a demandé à un apprenant de lire le premier paragraphe d'un texte, il va demander de lire le deuxième paragraphe à un deuxième apprenant). Dans le cas de demandes récurrentes, on peut donc imaginer que les enseignants puissent se permettre plus de fantaisie et faire varier leurs formulations sans risquer de ne pas être compris.

Quant aux explications, nous faisons l'hypothèse que l'enseignant qui cherche à rendre son discours plus accessible a tendance à multiplier le nombre de moyens explicatifs, dans l'espoir qu'au moins l'un d'entre eux sera compris par les apprenants. Par exemple, au cas où les apprenants ne comprendraient pas une définition, l'enseignant peut espérer faire comprendre son explication grâce à d'autres moyens, comme l'illustration, la description, etc....

Comment pouvons-nous utiliser les hypothèses ci-dessus pour expliquer les comportements observés? L'examen séparé des adaptations opérées par chaque enseignant est inadéquat, comme nous le montrons ci-après.

Considérons le cas de Claude. Nous avons observé que son débit ne varie pas selon le groupe auquel il s'adresse, et parle vite dans les deux cas. Que pouvons-nous conclure de cela? Nous avons dit qu'un débit plus lent devait probablement rendre le discours plus accessible. Peut-on penser que Claude communique mal, en particulier avec ses apprenants débutants?

Observons le cas de Andy. Il adapte, lui, son débit. Mais, s'il utilise un lexique un peu moins varié lorsqu'il s'adresse à son groupe d'apprenants débutants, en revanche ce lexique n'est pas adapté sur le plan "qualitatif"; il n'est pas plus concret, ni plus connu, ni ne comporte plus de mots d'origine latine, contrairement à celui de Claude. Le discours de Andy, sur le plan lexical, est donc difficile d'accès.

L'un de nos deux enseignants est-il "meilleur communicateur" que l'autre? Nous ne pouvons pas tirer une telle conclusion, parce que, nous l'avons dit, d'une part l'efficacité communicative dépend des deux parties prenantes de l'échange communicatif, et parce que, d'autre part, il nous faudrait évaluer la compréhension des apprenants pour juger de cette efficacité, ce qui est impossible. En outre, une telle conclusion ne nous aiderait en rien à mieux connaître le comportement communicatif des enseignants. Nous pensons qu'il est plus pertinent de tenir le raisonnement qui suit.

Si, d'une part, les deux enseignants varient différemment, et si, d'autre part, les apprenants suivent aussi bien un enseignant que l'autre, comme nous avons pu le constater lors l'enregistrement et de la réécoute des cours, alors c'est *l'ensemble* des adaptations opérées par chaque enseignant qu'il faut considérer, en postulant que les adaptations *conjuguées* servent bien le propos de la meilleure accessibilité du discours. Autrement dit, il nous faut supposer que chacun des deux enseignants a son propre "style d'adaptation", qui serait aussi efficace que celui de l'autre. Cette supposition nous permet d'expliquer les deux observations que nous avons mentionnées plus haut.

Observons le "profil" du discours de chaque enseignant dans cette perspective.

Claude, nous l'avons dit, parle vite, et n'adapte pas son débit. En revanche, en ce qui concerne le lexique, il utilise un vocabulaire moins varié avec ses débutants qu'avec ses avancés, et adapte la "qualité" de son lexique lorsqu'il s'adresse à ses débutants; il emploie en effet plus de mots concrets, plus de mots "faciles", plus de mots d'origine latine. Grâce à ces aménagements, l'accès au sens du message est probablement plus immédiat; l'apprenant dans ces conditions a probablement besoin de moins de temps pour réaliser les opérations de décodage que nous avons décrites plus haut que si le lexique était plus "difficile". Il peut donc y avoir une certaine complémentarité entre débit plus rapide et lexique "plus simple".

En ce qui concerne les adaptations au niveau syntaxique, nous avons observé que Claude fait plus de phrases à une proposition avec ses débutants. Si cela a une influence sur l'accessibilité du discours, dans la mesure où une phrase simple a des chances d'être plus courte qu'une phrase complexe, et où l'auditeur a donc moins d'éléments à garder en mémoire pour arriver au sens que dans le cas d'une phrase complexe, il est intéressant de constater que le traitement de structures plus simples serait possible, même en cas de débit rapide.

En ce qui concerne les énoncés, Claude fait des énoncés plutôt courts, quel que soit le niveau du groupe. Les apprenants de Claude reçoivent donc des ensembles de sens à traiter exprimés en peu de mots, avec, corrélativement, relativement peu de temps pour les traiter.

En ce qui concerne les demandes de dire, Claude utilise un éventail moins large de formulations lorsqu'il s'adresse à ses débutants: cela va dans le sens de la simplification lexicale.

Pour les demandes de faire, non seulement l'enseignant ne semble pas rendre son discours plus accessible aux débutants, mais il inverse même la variation. Nous ne voyons aucun avantage à ce comportement.

Enfin, pour ce qui est des explications, Claude donne des explications qui comportent plus de moyens avec ses débutants.

En considérant l'ensemble des adaptations opérées par Claude sur son discours, nous trouvons donc que les unes semblent compenser l'absence des autres. Il semble que cet enseignant adapte essentiellement son discours aux niveaux lexical et syntaxique. Observons le cas de Andy dans le même esprit.

Andy adapte son débit: il parle beaucoup plus lentement à ses apprenants débutants. Remarquons d'ailleurs que pour autant il ne parle pas très vite à ses apprenants avancés. Il laisserait donc du temps à ses apprenants pour comprendre son discours.

Au niveau lexical, l'enseignant britannique marque une différence entre les deux niveaux en employant un vocabulaire un peu moins varié avec les débutants. Mais il n'adapte quasiment pas la "qualité" de son lexique: il utilise face aux deux groupes la même proportion de mots concrets et abstraits, de mots "faciles" et "difficiles", et à peine plus de mots d'origine latine avec les débutants. Nous pouvons supposer qu'il y a un lien entre le lexique plus difficile d'accès et le débit lent de Andy. Les apprenants ont plus d'opérations cognitives à faire pour interpréter le lexique, mais ils ont aussi plus de temps pour le faire.

Au niveau de la syntaxe, Andy a tendance à faire des phrases plus complexes lorsqu'il s'adresse aux avancés, mais la différence de complexité entre les deux groupes reste faible. En revanche, il fait des énoncés plus longs

avec ses avancés. En corrélant le débit et la syntaxe, nous déduisons que les apprenants débutants reçoivent des unités de sens exprimées par des formes assez longues, mais disposent de plus de temps pour les décoder. Avec les avancés, les unités de sens sont exprimées en plus de mots encore, et ils ont relativement moins de temps pour les traiter que les débutants (mais ils ont malgré tout plus de temps que les avancés de Claude).

En ce qui concerne les demandes de dire et de faire, Andy fait les mêmes adaptations que Claude. Nous ne voyons rien à ajouter à ce sujet.

Pour ce qui est des explications, Andy utilise moins de moyens dans ses explications aux débutants que dans celles qu'il donne aux avancés. Peut-être le fait qu'il laisse du temps aux débutants pour appréhender son discours leur permet de mieux comprendre ses explications; il n'aurait ainsi pas besoin de multiplier les moyens explicatifs. Nous émettons là une hypothèse par rapport à notre propos, l'accessibilité, mais il est possible que la raison du comportement de Andy soit à chercher ailleurs. Par exemple, on peut imaginer que Andy ne donne que des explications très simples en termes de contenu à ses débutants - et, ce faisant, puisse les donner avec peu de moyens - et évite les explications complexes.

Cette mise en relation des différentes adaptations opérées par chaque enseignant nous conduit à penser qu'il est plus pertinent et plus instructif, pour étudier

l'accessibilité du discours, de considérer l'accessibilité comme *un tout*, mais non pas de regarder chaque aspect du discours adapté indépendamment des autres aspects. Nous arrivons à cette constatation que chaque enseignant semble avoir sa propre façon d'adapter son discours, qui diffère de celle de l'autre, mais n'en est pour autant pas moins efficace, puisque, nous l'avons observé, les apprenants suivent apparemment aussi bien un enseignant que l'autre⁽¹⁾.

L'intérêt de ces enseignements est évident dans le domaine du comportement communicatif. Mais il serait également intéressant de les exploiter dans le domaine de la formation des enseignants.

En termes pédagogiques en effet, notre travail nous permet de dégager une implication intéressante pour la formation des enseignants. Si l'on veut améliorer l'efficacité communicative d'enseignants qui s'adressent (surtout) à des apprenants de faible compétence en langue cible, il est inutile de vouloir leur faire adopter un comportement unique qui cumulerait toutes les adaptations supposées bénéfiques, comme par exemple conjuguer débit lent, lexique simple, syntaxe simple, etc. Ce serait d'ailleurs irréaliste. Dans le cas de Claude par exemple, il est facile de s'apercevoir qu'il a une tendance générale

(1) Certes nous n'avons pas comparé le même groupe face aux deux enseignants. Mais, si le discours d'un enseignant avait été trop difficile d'accès, nous aurions sans doute remarqué des "pannes" nombreuses dans la communication.

à parler vite, en français comme en anglais. Il serait à notre avis utopique de lui demander de ralentir son débit, non pas parce qu'il ne voudrait pas le faire, mais parce qu'il lui serait probablement très difficile de ralentir *constamment*. Nous pensons qu'à certains moments de moindre vigilance, sa tendance naturelle reprendrait vite le dessus. En outre, demander à Claude de faire cet effort ne se justifierait pas, puisqu'il adapte son discours par ailleurs. Il nous semble plus réaliste, au contraire, d'observer quels types d'adaptations les enseignants ont tendance à opérer, et les conseiller sur quelques adaptations qui complémenteraient celles qu'ils font. Par exemple, on pourrait conseiller à un enseignant qui a tendance à parler vite et qui n'adapte pas son lexique de veiller à adapter ce dernier. Il nous semble important, donc, d'individualiser la formation. Pour ce faire, il serait souhaitable de trouver les moyens de faire prendre conscience aux enseignants des adaptations qu'ils font "spontanément" du fait de leurs dispositions naturelles, pour qu'ils puissent ensuite les compléter par telle ou telle adaptation que nous avons signalée.

D'autres exploitations de nos résultats pour la formation des enseignants seraient certainement possibles, mais elles restent à faire.

CONCLUSION.

Que nous a appris cette étude sur le discours oral interactif et sur le comportement communicatif de l'enseignant dans sa classe de langue? A quelles suites peut-elle donner lieu?

La réponse à ces questions s'organise en deux temps: dans un premier temps, nous faisons un bilan des résultats et conclusions de notre travail, et dans un second temps, nous formulons des suggestions prospectives pour de futures recherches.

I) Bilan de notre travail.

Après la présentation assez longue et éclatée de notre description du discours et du comportement communicatif des enseignants, il nous semble nécessaire de récapituler et de synthétiser les résultats auxquels nous avons abouti. Nous le faisons sous forme de tableau dans les pages suivantes. Le groupement des résultats sous cette forme présente l'avantage de la clarté, mais il présente aussi l'inconvénient de les schématiser. La finesse de l'analyse s'en trouve donc quelque peu estompée.

Aide à la lecture du tableau qui suit:

"VARIATION" signifie qu'il y a variation selon le niveau des apprenants.

"VARIATION -" indique une variation faible.

"Différence" réfère à des variations différentes entre les deux enseignants: il n'y a de commentaire que dans la mesure où une telle différence existe.

Abréviations: N = locuteur natif de la langue enseignée
NN = locuteur non-natif de la langue enseignée
FR = français
GB = anglais

COMMENTAIRES

ANDY

CLAUDE

DEBIT

<ul style="list-style-type: none"> - rapide. - à peine plus rapide avec les avancés. <p>pas de variation.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - plus rapide avec les avancés. <p>VARIATION</p>	<p><u>Différence attribuable aux caractéristiques N/NN</u></p>
---	--	--

LEXIQUE

<ul style="list-style-type: none"> - plus grande variété avec avancés. <p>VARIATION</p>	<ul style="list-style-type: none"> - plus grande variété avec avancés. <p>VARIATION -</p>	<p><u>Différence attribuable aux caractéristiques N/NN</u></p>
<ul style="list-style-type: none"> - plus de mots concrets avec débutants. <p>VARIATION</p>	<ul style="list-style-type: none"> - vocabulaire plus varié avec débutants que chez Claude. <p>pas de variation</p>	<p><u>Différence NON attribuable aux caractéristiques N/NN</u></p>
<ul style="list-style-type: none"> - plus facile avec les débutants <p>VARIATION</p>	<ul style="list-style-type: none"> - pas de variation <p>pas de variation</p>	<p><u>Différence attribuable aux caractéristiques N/NN</u></p>
<ul style="list-style-type: none"> - plus de mots d'origine latine avec avancés. <p>VARIATION</p>	<ul style="list-style-type: none"> - même variation, mais plus faible. <p>VARIATION -</p>	<p><u>Différence attribuable aux caractéristiques N/NN</u></p>

SYNTAXE :

SUBORDINATION

<ul style="list-style-type: none"> - en moyenne, plus de propositions par phrase avec avancés <p>VARIATION</p>	<ul style="list-style-type: none"> - même variation, mais plus faible. <p>VARIATION -</p>	<p><u>Différence NON attribuable aux caractéristiques N/NN</u></p>
<ul style="list-style-type: none"> - phrases plus complexes avec avancés. 	<ul style="list-style-type: none"> - même variation, mais plus de phrases complexes avec débutants que Claude. 	<p><u>Différence NON attribuable aux caractéristiques N/NN</u></p>

COMENTAIRES

ANDY

CLAUDE

SYNTAXE :

- pas de variation

ÉNONCES

- énoncés plus longs avec avancés
 VARIATION
 - énoncés plus longs que ceux de Claude, Différence attribuable aux caractéristiques N/NN

DEMANDES

- plus de demandes en GB avec avancés.
 VARIATION -

- même variation, mais plus forte
 VARIATION

DE DIRE

- plus de variété de formes avec avancés.
 VARIATION

- même variation, plus grande variété que Claude
 VARIATION

Peu de différence, NON attribuable aux caractéristiques N/NN

DEMANDES

- plus de demandes en GB avec avancés, mais FR majoritaire avec débutants.
 VARIATION

GB majoritaire quel que soit le niveau.

Différence attribuable aux caractéristiques N/NN

DE FAIRE

- variété de formes plus grande avec débutants.
 VARIATION surprenante

- même variation.

VARIATION surprenante

- forme dominante différente selon niveau.
 VARIATION

- même forme dominante dans les deux groupes, différente de celle de Claude.
 pas de variation

Différence attribuable aux caractéristiques N/NN

COMMENTAIRES

ANDY

CLAUDE

EXPLICATIONS

<p>- plus d'explications en GB avec avec avancés, mais FR majoritaire. VARIATION</p>	<p>- même variation, mais GB majoritaire avec les deux niveaux. VARIATION</p>	<p><u>Différence attribuable aux caractéristiques N/NN</u></p>
<p>- explications sur la langue majori- tairement en FR.</p>	<p>- explications sur la langue majori- tairement en GB.</p>	<p><u>Différence attribuable aux caractéristiques N/NN</u></p>
<p>- plus d'explications sur le contenu avec les avancés, aucune avec débutants VARIATION</p>	<p>- même variation , mais plus faible. explications sur contenu avec débutants. VARIATION -</p>	
<p>- plus de moyens dans explications aux débutants VARIATION</p>	<p>- moins de moyens dans explications aux débutants VARIATION opposée</p>	<p><u>Différences attribuables aux caractéristiques N/NN</u></p>
<p>- explications en FR plus élaborées, quel que soit le niveau.</p>	<p>- explications en GB plus élaborées quel que soit le niveau</p>	

Outre les traits du discours oral ci-dessus résumés, notre étude nous a permis de découvrir plusieurs aspects du comportement communicatif des enseignants, que nous reprenons assez brièvement ici, puisque nous les avons présentés plus longuement dans les pages qui précèdent.

En premier lieu, elle nous a permis d'attester *l'existence* d'adaptations: le natif comme le non-natif adaptent leur discours selon le niveau de compétence en langue cible de leurs apprenants-auditeurs. Notre recherche confirme les résultats des études existantes, menées sur des locuteurs natifs; elle apporte des informations nouvelles quant au comportement communicatif du locuteur non-natif.

En deuxième lieu, nous avons appris que le locuteur natif n'opère *pas les mêmes* adaptations que le locuteur non-natif, et que les différences de comportement ne sont pas toujours attribuables au caractère locuteur natif/locuteur non-natif de la langue enseignée.

En troisième lieu, plutôt que de considérer les adaptations opérées par un enseignant comme des entités séparées, il est plus instructif de les envisager comme éléments d'*un tout*. Cela permet d'expliquer que les deux comportements observés soient aussi efficaces l'un que l'autre, du point de vue de la communication avec les apprenants.

Nous avons tiré des trois enseignements ci-dessus deux conséquences.

La première est une hypothèse: nous supposons que chaque enseignant a son style d'adaptation, et que l'on peut définir différents types d'adaptateurs. Ce résultat, nous semble-t-il, est l'un des plus intéressants de notre recherche.

La seconde est d'ordre pédagogique: si l'on veut aider les enseignants à mieux communiquer en langue étrangère avec leurs apprenants, débutants en particulier, il faut dans un premier temps les rendre conscients des adaptations qu'ils réalisent "spontanément", et, dans un deuxième temps, leur apprendre à améliorer leur comportement communicatif en fonction de leurs dispositions naturelles, en ayant à l'esprit qu'il n'est nul besoin d'adapter le discours dans tous ses aspects.

Nous avons résumé là l'essentiel des résultats et conclusions que nous pouvons raisonnablement tirer de notre recherche. S'ils sont relativement peu nombreux ou limités, c'est parce que nous avons tenu compte de deux caractéristiques de notre travail, qui nous empêchent de généraliser nos conclusions.

En premier lieu, le champ de notre observation est limité. Nous l'avons précisé en première partie, nous avons "ajusté nos jumelles" de façon à pouvoir scruter en détail une petite partie du paysage discursif de l'enseignant. Il est évident que nous ne pouvons tirer de nombreuses

conclusions de l'étude détaillée de quelques aspects seulement du discours de l'enseignant.

En second lieu, notre étude porte sur deux enseignants seulement, et nous n'avons pu, de ce fait, observer qu'un éventail peut-être réduit de comportements communicatifs. Nous avons pris des précautions pour éviter que l'individualité de nos sujets n'affecte nos résultats, mais n'avons pu éviter qu'éventuellement la diversité des comportements observables soit réduite par le petit nombre des observés. Dans ces conditions, il nous serait difficile de généraliser les résultats auxquels nous avons abouti.

II) Prospectives.

Un certain nombre de suites pourraient être données à notre étude, qui permettraient d'élargir le champ des connaissances dans le domaine. Il serait ainsi intéressant de poursuivre l'analyse des adaptations du discours de l'enseignant dans plusieurs directions.

En premier lieu, il serait intéressant de mener d'autres recherches pour accroître le nombre des adaptations observées. Nous avons insisté sur le fait que les adaptations opérées par l'enseignant forment un ensemble, et que les unes complètent les autres. Or nous pouvons penser qu'il existe d'autres adaptations que celles que nous avons décrites. Ces autres adaptations pourraient être celles que nous avons écartées parce que notre corpus ne se prêtait pas bien à leur étude, comme par exemple la

durée des pauses, ou d'autres qui sortaient des limites que nous nous étions données, comme les moyens non-verbaux utilisés par le locuteur. Il est possible d'imaginer, par exemple, que l'enseignant fasse plus de gestes, plus de mimiques pour aider ses apprenants à comprendre un discours moins adapté au niveau verbal. Il pourrait donc être intéressant d'intégrer d'autres aspects du comportement communicatif à l'étude des adaptations; les adaptations portant sur ces autres aspects seraient à étudier isolément pour bien les définir, avant de les mettre en relation les unes avec les autres.

En deuxième lieu, il serait intéressant d'affiner l'étude que nous avons menée, en observant le discours de l'enseignant adressé à des apprenants pris en tant qu'*individus*, non pas en tant que groupe. Pour notre analyse, nous avons utilisé comme critère de variation le "niveau des apprenants": bien entendu, nous désignons par cette expression le niveau de groupes, non pas celui d'individus. Nous pensons que c'est le niveau du groupe dans sa globalité qui détermine les adaptations opérées par les enseignants dans la *majorité* de leurs interventions, bien que certaines soient adressées à des individus particuliers et puissent être adaptées spécialement à ces individus (en fonction, non seulement de leur niveau "objectif", si tant est que cela existe, mais aussi et surtout des représentations que l'enseignant a de ce niveau). L'utilisation du niveau de groupes comme critère de variation nous a suffi pour mettre en évidence les

adaptations que nous avons étudiées. Mais il pourrait être intéressant d'observer si et comment les adaptations varient selon l'individu-auditeur.

En troisième lieu, il serait intéressant de mieux connaître le comportement communicatif des enseignants locuteurs non-natifs. Notre étude est, à notre connaissance, la seule qui offre un panorama assez complet des adaptations opérées par un enseignant non-natif sur son discours. Il nous paraît nécessaire que d'autres recherches sur le comportement communicatif d'enseignants non-natifs soient menées pour compléter et comparer nos résultats. En outre, de telles études pourraient permettre, éventuellement, de définir de nouveaux types d'adaptateurs, si tant est que cette hypothèse se vérifie (cf. ci-après).

En quatrième lieu, il nous tient à coeur de vérifier si notre hypothèse sur l'existence de types d'adaptateurs a une quelconque réalité. Cette idée nous paraît séduisante, mais elle aurait sûrement plus d'attraits encore si elle s'avérait. Il faudrait pour ce faire observer plusieurs enseignants, chacun face à plusieurs groupes de niveau (ou individus), pour déterminer le profil des adaptations qu'ils opèrent, et définir ainsi quel type d'adaptateur ils sont.

En outre, si l'on pouvait mener ce type d'étude sur des locuteurs natifs et des locuteurs non-natifs, on pourrait peut-être reconnaître certains types d'adaptateurs spécifiques aux locuteurs natifs et aux locuteurs non-

natifs. Sous réserve que l'on en sache plus sur l'acquisition en milieu institutionnel, il serait possible, à terme, de mettre les profils ainsi définis en relation avec l'acquisition de la langue cible par les apprenants (cf. ci-après).

En dernier lieu, il nous semble important de lier des travaux tels que le nôtre aux recherches sur le processus d'acquisition. Nous l'avons dit, les études sur les adaptations opérées par les enseignants sur leur discours ont un intérêt linguistique et communicatif, dans la mesure où elles permettent d'en savoir plus sur ce type de discours oral interactif qu'est le discours d'un enseignant dans sa classe, ainsi que sur le comportement communicatif de celui-ci. Mais elles ont également un intérêt potentiel pour les recherches sur le processus d'acquisition; l'un des objectifs des chercheurs qui entreprennent ce type d'étude est de connaître le fonctionnement de la "boîte noire" de l'apprenant. Jusqu'à présent, une des méthodes utilisées par ces chercheurs pour découvrir ce fonctionnement était d'observer l'exposition (ce qui entre, ou "input") et la production (ce qui sort, ou "output"), et de déduire de la comparaison entre input et output le fonctionnement du processus⁽¹⁾. Le discours de l'enseignant constitue une grande partie de l'exposition ("input") traitée par les apprenants de langue en situation d'acquisition en milieu institutionnel. Il serait donc

(1) Ce n'est pas la méthode la plus récente, mais elle reste valide. Une autre méthode consiste à observer les faux-départs, hésitations, etc. dans les productions orales d'apprenants de langue, pour en déduire le processus "en activité".

intéressant de mieux connaître cette exposition, pour mieux définir son rôle dans le processus d'acquisition. Les adaptations opérées pour être compris facilitent-elles ou non le traitement? Avant de pouvoir répondre à cette question, il reste beaucoup de découvertes à faire, concernant notamment le lien entre compréhension et acquisition; cela implique, à son tour, qu'il est nécessaire de mieux connaître encore le fonctionnement du processus d'acquisition lui-même.

Les conclusions qui précèdent le montrent, notre travail n'est qu'un maillon de la chaîne des recherches nécessaires pour découvrir ou accroître les connaissances sur la façon dont l'homme communique dans certaines situations. N'est-il pas rassurant de nous dire que, à l'heure où les avancées technologiques élargissent les horizons communicatifs - permettent de communiquer avec plus de moyens, plus loin, plus vite, et avec plus de gens dans le monde - la façon même dont l'homme communique garde encore sa part de mystère?

BIBLIOGRAPHIE

ALLWRIGHT R.L., 1984: "The Importance of Interaction in Classroom Language Learning", Applied Linguistics 5, pp.156-171.

ALLWRIGHT R.L., 1988: Observation in the Language Classroom. Longman, New York.

BACHMANN C., LINDENFELD J. et SIMONIN J., 1981: Langage et communications sociales, LAL, CREDIF, Hatier, Paris.

BARNES D., 1969: "Language in the Secondary Classroom", in D. Barnes, J. Britton and H. Hosen, (eds.) Language, the Learner and the School, pp.11-17, Harmondsworth, Penguin.

BELLACK A.A., HYMAN R.T., SMITH F.L., KLIEBARD H.M., 1966: The Language of the Classroom, Teachers College Press, New-York.

BIALYSTOK E. 1982: "On the Relationship between Knowing and Using Linguistic Form", Applied Linguistics III, pp.181-206.

BIALYSTOK E., 1979: "Explicit and implicit judgments of L2 grammaticality". Language Learning 29, pp.81-103.

BIALYSTOK E., FROHLICH M., HOWARD J., 1978: The Teaching and Learning of French as a Second Language in two Distinct Settings. Project Report, Modern Language Centre, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.

BRAZIL D., COULTHARD M., JOHNS C., 1980: Discourse Intonation and Language Teaching, Longman, Londres.

BREEN M.P., 1985: "The Social Context for Language Learning - A Neglected Situation?", Studies in Second Language Acquisition 7, pp.135-158.

BROWN G., 1975: Microteaching, a Programme of Teaching Skills, Methuen, Londres.

CHAUDRON C., 1982: "Vocabulary Elaboration In Teachers' Speech to Learners", Studies in Second Language Acquisition 4, 1982, pp.170-180.

CHAUDRON C., 1983a: "Foreigner Talk in the Classroom - an Aid to Learning?" In H.W. Seliger and M.H. Long, (eds.) Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition, Newbury House, Rowley, Mass., pp.127-143.

CHAUDRON C., 1983b: "Simplification of Input: Topic Reinstatements and their Effects on L2 Learners' Recognition and Recall", TESOL Quaterly 17, pp.437-458.

CHAUDRON C., 1985a: "Intake: On Models and Methods for Discovering Learners' Processing of Input", Studies in Second Language Acquisition 7, pp.1-14.

CHAUDRON C., 1985b: "Comprehension, Comprehensibility, and Learning in the Second Language Classroom", Studies in Second Language Acquisition 7, pp.216-232.

CHAUDRON C., 1986: "The Role of Simplified Input in Classroom Language", in G.Kasper, (ed.) Learning, Teaching, and Communication in the Foreign Language Classroom, Aarhus University Press, Aarhus, Danemark, pp.99-110.

CHAUDRON C., 1988: Second Language Classrooms, Research on Teaching and Learning, Cambridge University Press, New York.

CICUREL F., 1983: Aspects métalinguistiques du discours de l'enseignant dans la classe de langue, Thèse de doctorat de 3ème cycle, Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III, 1983.

DAHL D., 1981: "The Role of Experience in Speech Modifications for Second Language Learners", Minnesota Papers in Linguistics and Philosophy of Language 7, pp.78-93.

DAY R.R. (ed), 1986: Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition, Newbury House, Rowley, Mass.

DERWING T.M., 1990: "Speech Rate is no Simple Matter. Rate Adjustments and NS-NNS Communicative Success", Studies in Second Language Acquisition 12, pp.303-313.

DINSMORE D., 1985: "Waiting for Godot in the EFL Classroom", ELT Journal 39, pp.225-234.

DOWNES N., 1981: Foreigner Talk Inside and Outside the Classroom, Department of Linguistics, University of Pittsburgh.

EARLY M. 1985: Input and interaction in content classrooms: foreigner talk and teacher talk in classroom discourse, Unpublished Ph.D. dissertation, University of California at Los Angeles.

EHRlich S., AVERY P. et YORIO C., 1989: "Discourse Structure and the Negotiation of Comprehensible Input", Studies in Second Language Acquisition 11, pp.397-413.

ELLIS R. 1985: "Teacher-Pupil Interaction in Second Language Development", in Gass et Madden, (eds.) Input in Second Language Acquisition, Newbury House, Rowley, Mass., pp 69-85.

- ELLIS R., 1990: Instructed Second Language Acquisition, Applied Language Studies, Basil Blackwell, Oxford (GB) and Cambridge, (USA), Mass.
- FAERCH C. et KASPER G., 1986: "The role of Comprehension in Second Language Learning", Applied Linguistics 7, pp.257-274.
- FANSELOW J.F. 1977: "Beyond Rashomon. Conceptualizing and Describing the Teaching Act", TESOL Quaterly 11, pp.17-39.
- FLANDERS N.A., 1960: Interaction Analysis in the Classroom: a Manual for Observers, University of Michigan, Ann Arbor.
- FRY, D.B., 1955: "Duration and intensity as physical correlates of linguistic stress", Journal of Acoustical Society of America 27, pp.765-768.
- FRY, D.B., 1958: "Experiments in the perception of stress", Language and Speech 1, pp.126-152.
- GAIES S.J., 1977: "The nature of Linguistic Input in Formal Second Language Learning: Linguistic and Communicative Strategies in ESL Teachers' Classroom Language", in H.D. Brown, C.A. Yorio et R.H. Crymes, (eds.) On TESOL '77: Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice, TESOL, Washnigton D.C., pp.204-212.
- GASS S.M. et MADDEN C.G., eds, 1985: Input in Second Language Acquisition, Newbury House, Rowley, Mass.
- GROSS M. 1989: Le Français dans le Monde, numéro spécial, Lexiques, août-septembre 1989, Hachette, p. 205.
- HAKANSSON G., 1986: "Quantitative Aspects of Teacher Talk", in G. Kasper, (ed.) Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom, Aarhus University Press, Aarhus, Danemark, pp.83-98.
- HATCH E., 1983: Psycholinguistics: a second language perspective, Newbury House, Rowley, Mass.
- HENZL V.M., 1973: "Linguistic Register of Foreign Language Instruction", Language Learning 23, pp.207-222.
- HENZL V.M., 1979: "Foreign Talk in the Classroom", International Review of Applied Linguistics 17, pp.159-167.
- ISHIGURO T., 1986: Simplification and Elaboration in Foreign Language Teacher Talk and its Source, Ph.D., Stanford University, Stanford, Ca.

- KASPER G. (ed), 1986: Learning, Teaching, and Communication in the Foreign Language Classroom, Aarhus University Press, Aarhus, Danmark.
- KELCH K., 1985: "Modified Input as an Aid to Comprehension", Studies in Second Language Acquisition 7, pp.81-90.
- KLIEFGEN J.A., 1985: "Skilled Variation in a Kindergarten Teacher's Use of Foreigner Talk", in S. Gass et C. Madden, (eds.) Input in Second Language Acquisition, Newbury House, Rowley, Mass., pp.59-68.
- KRAMSCH C., 1981: Discourse Analysis and Second Language Learning, Center for Applied Linguistics, Washington D.C.
- KRAMSCH C., 1984: Interaction et Discours dans la Classe de Langue. LAL, CREDIF, Hatier, Paris.
- LONG M. 1981 "Questions in Foreigner Talk Discourse", Language Learning 31, pp 135-157.
- LONG M., 1983a: "Does Second Language Instruction Make a Difference? A review of Research", TESOL Quaterly 17, pp.359-382.
- LONG M., 1983b: "Native Speaker/ Non-native Speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible Input", Applied Linguistics 4, pp.126-141.
- LONG M., 1983c: "Linguistic and Conversational Adjustments to Non-Native Speakers", Studies in Second Language Acquisition 5, pp.177-193.
- LONG M., 1985: "Input and Second Language Acquisition Theory", in S.M. Gass et C.G. Madden, (eds.) Input in Second Language Acquisition, Newbury House, Rowley, Mass., pp.377-393.
- LONG M., BROCK C., CROOKES G., DEIKE C., POTTER L., ZHANG S., 1984: "The effect of teachers's questioning patterns and wait-time on pupil participation in public high school classes in Hawaii for students of limited English proficiency", Technical Report n°1. Honolulu: Center for Second Language Classroom Research, Social Science Research Institute, University of Hawaii at Manoa.
- LONG M. et SATO C. 1983: "Classroom Foreigner Talk Discourse: Forms and Functions of Teachers' Questions", in Seliger et Long, (eds.) Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition, Newbury House, Rowley, Mass., pp 268-285.
- MANNON T.M., 1986: Teacher Talk: a Comparison of a Teacher's Speech to Native and Non-native Speakers, M.A. in TESL thesis, University of California.

MILK R.D., 1985: "Can Foreigners do "Foreigner Talk"?: a Study of the Linguistic Input Provided by Nonnative Teachers of EFL", contribution présentée à la 19ème convention TESOL, New York.

MIZON S., 1981: Teacher Talk: a Case Study from the Bangalore/ Madras Communicational ELT Project, M.A. thesis, University of Lancaster, England.

NAIMAN, N., FROHLICH M., STERN S., et TODESCO A., 1978: The Good Language Learner, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.

NUNAN D., 1991: "Methods in Second Language Classroom-Oriented Research: a Critical Review", Studies in Second Language Acquisition 13, pp.249-274.

PICA T. et DOUGHTY C., 1985: "Input and Interaction in the Communicative Language Classroom: a Comparison of Teacher-fronted and Group Activities", in S.M. Gass et C.G. Madden, (eds.) Input in Second Language Acquisition, Newbury House, Rowley, Mass., pp.115-132.

PICA T. et LONG M., 1986: "The Linguistic and Conversational Performance of Experienced and Inexperienced Teachers", in R.R. Day, (ed.) Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition, Newbury House, Rowley, Mass.: pp 85-98.

PORQUIER R., 1984: "Communication exolingue et apprentissage des langues", Acquisition d'une Langue Etrangère III, Universités de Paris VIII et de Neuchatel, pp.17-47.

PORQUIER R., 1986: "Remarques sur les interlangues et leurs descriptions", Etudes de Linguistique Appliquée 63, pp.101-107.

SCARCELLA R.C. et HIGA C., 1981: "Input, Negotiation, and Age Differences in Second Language Acquisition", Language Learning 31, pp.409-437.

SCHINKE-LLANO L., 1983: "Foreigner Talk in Content Classrooms", in H.W. Seliger et M.H.LONG, (eds.) Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition, Newbury House, Rowley, Mass., pp.146-164.

SELIGER H.W., et LONG M.H., eds, 1983: Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition, Newbury House, Rowley, Mass.

SINCLAIR J.McH. et BRAZIL D., 1982: Teacher Talk, Oxford University Press.

SINCLAIR J.McH. et COULTHARD R.M., 1975: Towards an Analysis of Discourse, the English Used by Teachers and Pupils, Londres, Oxford University Press, Oxford.

SOULE-SUSBIELLE N., 1984: "La question, outil pédagogique dépassé?", Le Français dans le Monde n°183, pp 26-34.

STEYAERT M., 1977: "A Comparison of the Speech of ESL Teachers to Native Speakers and Non-native Learners of English", contribution présentée au "winter meeting of the Linguistic Society of America", Chicago.

SWAIN M., 1985: "Communicative Competence: some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development", in S.M. Gass et C.G. Madden, (eds.) Input in Second Language Acquisition, Newbury House, Rowley, Mass., pp.235-253.

VAN LIER L., 1988: The Classroom and the Language Learner, Longman, New York.

VARONIS E.M. et GASS S.M., 1982: "The Comprehensibility of Non-Native Speech", Studies in Second Language Acquisition 4, pp.114-136.

VARONIS E.M. et GASS S.M., 1985: "Nonnative/ Nonnative Conversations: a Model for Negotiation of Meaning", Applied Linguistics 6, pp.71-90.

WESCHE M.B. et READY D., 1985: "Foreigner Talk in the University Classroom", in S.M. Gass et C.G. Madden, (eds.) Input in Second Language Acquisition, Newbury House, Rowley, Mass., pp.89-114.

WHITE J. et LIGHTBOWN P.M., 1984: "Asking and Answering in ESL Classes", Canadian Modern Language Review 40, pp.228-244.

WONG-FILLMORE L., 1985: "When does Teacher Talk work as Input?", in S.M. Gass et C.G. Madden, (eds.) Input in Second Language Acquisition, Newbury House, Rowley, Mass., pp. 17-50.

YEE V. et WAGNER M., 1984: Teacher Talk: the Structure of Vocabulary and Grammar Explanations, Department of ESL scholarly paper, University of Hawaii at Manoa, Honolulu.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.	<i>page</i>	1
PREMIERE PARTIE: Objet de la description, descriptions de l'objet et méthodologie.	<i>page</i>	7
<u>CHAPITRE I: Objet de la description.</u>	<i>page</i>	8
<i>1) ORIENTATION GENERALE.</i>	<i>page</i>	8
<i>II) ORIENTATIONS PARTICULIERES.</i>	<i>page</i>	23
1) Le discours tel qu'il est produit.	<i>page</i>	23
2) Les adaptations, mais pas leur effet sur la compréhension.	<i>page</i>	24
A) Difficulté de limiter l'étude à un seul facteur de variation.	<i>page</i>	25
B) Difficulté d'assurer la seule influence d'un facteur de variation.	<i>page</i>	26
C) Difficulté de tester la compréhension.	<i>page</i>	27
<u>CHAPITRE II: Descriptions de l'objet et description envisagée.</u>	<i>page</i>	31
<i>1) DESCRIPTIONS DE L'OBJET.</i>	<i>page</i>	36
<i>II) DESCRIPTION ENVISAGEE.</i>	<i>page</i>	42
1) Sujets de l'observation.	<i>page</i>	42
2) Procédure de description.	<i>page</i>	45
<u>CHAPITRE III: Recueil des données et Catégories d'analyse.</u>	<i>page</i>	50
<i>1) RECUEIL DES DONNEES.</i>	<i>page</i>	50
1) Les problèmes posés par l'observation.	<i>page</i>	50
2) Choix de la méthode d'observation.	<i>page</i>	53
A) Choix d'enregistrer.	<i>page</i>	55
B) Transcription.	<i>page</i>	57
C) Choix des observés.	<i>page</i>	59
a) Les enseignants.	<i>page</i>	59
b) Les enseignés.	<i>page</i>	62

II) CATEGORIES D'ANALYSE.	page	63
SECTION 1: Débit.	page	71
1) Définition.	page	71
2) Procédure.	page	74
A) Unité de temps.	page	75
B) Segmentation du corpus.	page	75
C) Comptage des mots.	page	76
SECTION 2: Variété et Complexité du Lexique.	page	82
<u>I) Etude quantitative: variété du lexique.</u>	page	83
1) Définition.	page	83
2) Procédure.	page	83
<u>II) Etude quantitative: complexité du lexique.</u>	page	84
1) Définitions.	page	85
A) Le trait concret/abstrait.	page	85
B) La distinction connu/ inconnu facile/ inconnu difficile.	page	91
2) Procédure.	page	95
SECTION 3: Syntaxe: Subordination et Énoncés.	page	96
<u>I) Etude de la subordination:</u> phrase et propositions.	page	102
1) Définition.	page	102
2) Procédure.	page	104
<u>II) Etude de la longueur des énoncés.</u>	page	106
1) Définition.	page	106
2) Procédure.	page	109
SECTION 4: Demandes de dire.	page	111
1) Définition.	page	117
2) Procédure.	page	118
SECTION 5: Demandes de faire.	page	120
1) Définition.	page	121
2) Procédure.	page	121
SECTION 6: Explications.	page	124
1) Définition.	page	129
2) Procédure.	page	135
<u>CONCLUSION de la première partie.</u>	page	138

DEUXIEME PARTIE: Résultats et implications.	<i>page</i>	140
<u>CHAPITRE I: Corpus recueilli, corpus utilisé.</u>	<i>page</i>	140
<i>I) CORPUS OBTENU.</i>	<i>page</i>	140
<i>II) CORPUS UTILISE.</i>	<i>page</i>	140
<u>CHAPITRE II: Résultats.</u>	<i>page</i>	143
<i>SECTION 1: Débit.</i>	<i>page</i>	144
1) Attentes.	<i>page</i>	144
2) Résultats et interprétation.	<i>page</i>	147
3) Commentaires.	<i>page</i>	149
<i>SECTION 2: Variété et complexité du lexique.</i>	<i>page</i>	154
<u>I) Etude quantitative: variété du lexique.</u>	<i>page</i>	154
1) Attentes.	<i>page</i>	154
2) Résultats et interprétation.	<i>page</i>	158
A) Le rapport "token-type".	<i>page</i>	158
B) Répartition des mots selon le nombre de répétitions.	<i>page</i>	160
3) Commentaires.	<i>page</i>	161
<u>II) Etude qualitative: complexité du lexique.</u>	<i>page</i>	163
1) Le trait concret/abstrait.	<i>page</i>	163
A) Attentes.	<i>page</i>	163
B) Résultats et interprétation.	<i>page</i>	164
C) Commentaires.	<i>page</i>	165
2) "Simplicité" du lexique.	<i>page</i>	167
A) Attentes.	<i>page</i>	167
B) Résultats et interprétation.	<i>page</i>	169
C) Commentaires.	<i>page</i>	171
<u>III) Autres observations.</u>	<i>page</i>	172
1) Les mots d'origine latine.	<i>page</i>	173
A) Attentes.	<i>page</i>	173
B) Résultats et interprétation.	<i>page</i>	173
C) Commentaires.	<i>page</i>	174
2) Adjectifs et adverbes.	<i>page</i>	174
A) Attentes.	<i>page</i>	174
B) Résultats et interprétation.	<i>page</i>	174
C) Commentaires.	<i>page</i>	175

SECTION 3: Syntaxe: Subordination et Énoncés.	page	177
I) <u>Etude de la subordination.</u>	page	177
1) Attentes.	page	177
2) Résultats et interprétation.	page	179
3) Commentaires.	page	182
II) <u>Etude de la longueur des énoncés.</u>	page	184
1) Attentes.	page	184
2) Résultats et interprétation.	page	185
3) Commentaires.	page	188
SECTION 4: Demandes de dire.	page	190
I) <u>Langue utilisée.</u>	page	190
1) Attentes.	page	190
2) Résultats et interprétation.	page	191
3) Commentaires.	page	193
II) <u>Variété des formes utilisées.</u>	page	193
1) Attentes.	page	193
2) Résultats et interprétation.	page	194
3) Commentaires.	page	196
SECTION 5: Demandes de faire.	page	199
I) <u>Langue utilisée.</u>	page	199
1) Attentes.	page	199
2) Résultats et interprétation.	page	199
3) Commentaires.	page	200
II) <u>Variété de formes utilisées.</u>	page	201
1) Attentes.	page	201
2) Résultats et interprétation.	page	202
3) Commentaires.	page	204
SECTION 6: Explications.	page	207
I) <u>Langue utilisée.</u>	page	207
1) Attentes.	page	207
2) Résultats et interprétation.	page	207
3) Commentaires.	page	211
II) <u>Thèmes des explications.</u>	page	214
1) Répartition selon le thème.	page	214
A) Attentes.	page	214
B) Résultats et interprétation.	page	215
C) Commentaires.	page	216

2) Langue utilisée selon le thème.	<i>page</i>	217
A) Attentes.	<i>page</i>	217
B) Résultats et interprétation.	<i>page</i>	217
C) Commentaires.	<i>page</i>	219
3) Moyens explicatifs utilisés.	<i>page</i>	220
A) Nombre de moyens par explication.	<i>page</i>	220
a) Attentes.	<i>page</i>	220
b) Résultats et interprétation.	<i>page</i>	220
c) Commentaires.	<i>page</i>	222
B) Distribution des moyens.	<i>page</i>	226
a) Attentes.	<i>page</i>	226
b) Résultats, commentaires et interprétation.	<i>page</i>	227
Conclusion du chapitre II.	<i>page</i>	240
<u>CHAPITRE III: Conséquences.</u>	<i>page</i>	244
CONCLUSION.	<i>page</i>	258
BIBLIOGRAPHIE	<i>page</i>	270