Contextualisation de l'expression orale en continu

Utilité d'un support visuel complexe

Arnaud Arslangul

Inalco, CRLAO UMR 8563

Résumé : Les enseignants expérimentés possèdent une grande compétence dans le traitement des difficultés que rencontrent les apprenants aux niveaux phonétique, lexical ou grammatical. Mais lors de la production orale en continu, les apprenants doivent faire face à certains problèmes qui appartiennent à un autre niveau, celui de la conceptualisation du message, c'est-à-dire le choix de « que dire », plutôt que de « comment dire ». Pour discuter cette question, nous allons tout d'abord présenter un modèle de production langagière qui traite de la relation entre les niveaux conceptuel et linguistique. Nous donnerons ensuite des exemples concrets de ces difficultés avec les résultats d'études expérimentales portant sur l'acquisition d'une langue étrangère, le chinois, par des apprenants francophones. Nous parlerons de la sélection et de la linéarisation de l'information, de l'attribution d'un statut d'accessibilité aux référents, d'une structure informationnelle et de l'assignation d'une perspective. Ces études présentent un point commun, elles utilisent toutes des supports visuels complexes pour faire produire un discours. Nous avançons l'idée que cette dimension textuelle contrôlée fournit les conditions nécessaires à l'apprenant pour développer des compétences linguistiques difficiles à entraîner par ailleurs.

Mots-clés : acquisition des langues étrangères ; chinois langue étrangère ; expression orale en continu ; production langagière ; compétence discursive ; support visuel ; conceptualisation

1 Introduction

L'apprentissage d'une langue étrangère présente une situation paradoxale : pour communiquer dans la langue cible, le locuteur doit en faire l'apprentissage, mais pour cela, il faut justement qu'il communique dans cette langue (Klein, 1989, p. 30). Ce constat nous montre bien l'importance du développement de la compétence d'expression orale dans l'acquisition d'une langue étrangère.

Cet article se divise en deux parties. Nous souhaitons tout d'abord présenter une définition de ce qu'est la « production orale » ou de ce que l'on appelle aussi la « pro-

duction langagière ». Pour cela, nous ferons référence au modèle psycholinguistique proposé par Levelt (1989). Nous verrons ainsi quelles en sont les différentes étapes à partir de l'intention de communication jusqu'à l'articulation du message, en insistant particulièrement sur l'étape de conceptualisation qui précède la formulation linguistique du message. Ensuite, nous présenterons quelques exemples de supports visuels complexes (ou stimuli) utilisés dans des études expérimentales dans le domaine de la recherche en acquisition des langues étrangères pour éliciter des données auprès d'apprenants. Nous verrons comment ils sont conçus pour atteindre des objectifs linguistiques bien précis, mais comment ils peuvent aussi être mis à profit pour développer l'expression orale en général. Nous donnerons quelques exemples dans le domaine de l'acquisition du chinois langue étrangère par des francophones.

Nous formulons l'idée que l'expression orale en continu (par ex. : récit, description, itinéraire, etc.) basée sur un support visuel complexe donne un contexte et la dimension nécessaire à l'apprenant pour développer un plus large éventail de compétences linguistiques et surtout discursives. Cette dimension textuelle, dépassant le cadre de la phrase isolée ou de courtes interactions, oblige les apprenants à se confronter aux nombreux problèmes que l'on rencontre plus particulièrement lors de la réalisation d'une tâche verbale complexe, comme par exemple ceux de la sélection et de la linéarisation de l'information, de l'attribution d'un statut d'accessibilité des référents ou encore d'une structure informationnelle au message. L'apprenant doit résoudre ces problèmes tout en gardant en mémoire ce qui a été dit précédemment dans le discours et en respectant les caractéristiques propres à la langue cible. Ce processus est donc complexe et difficile à mettre en place en langue étrangère (Slobin, 1987, 1996).

2 Production langagière : modèle psycholinguistique

Willem J. M. Levelt (1989) propose un modèle qui détaille les opérations en jeu et la façon dont elles s'articulent lors de la production langagière. Le modèle donne une représentation de ce qui se passe dans le cerveau du locuteur à toutes les étapes, depuis l'intention de communication jusqu'à l'articulation de la parole. Initialement prévu pour l'étude du discours spontané oral de locuteurs adultes en langue maternelle, il est aussi adapté à celle de la langue étrangère. Le processus de production se divise en trois macro-opérations : la conceptualisation du message préverbal, la formulation du message préverbal et l'articulation du discours externe. Chacune d'entre elles est représentée par un module que l'on nomme respectivement : le Conceptualisateur, le Formulateur et l'Articulateur.

Nous allons présenter les caractéristiques principales de ce modèle dans l'ordre inverse de la production, en commençant par l'Articulateur et le Formulateur, les modules les mieux connus (explicitement ou implicitement) des enseignants de langue étrangère, pour terminer par le Conceptualisateur qui va nous intéresser particulièrement ici.

2.1 Articulation

La troisième opération d'articulation consiste à passer du discours interne au discours externe au moyen des organes articulatoires.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

Les enseignants de chinois langue étrangère qui connaissent le public francophone savent que l'opposition entre consonnes aspirées et non aspirées pose souvent problème au début de l'apprentissage parce qu'elle n'est pas significative en français. Comme nous pouvons le voir en (1) et (2), l'opposition entre les phonèmes notés « d » et « t » ainsi que « b » et « p » dans la transcription pinyin est significative en chinois et peut produire des différences de sens importantes.

(1) 肚子饱了。
dùzi bǎo le
ventre repu PF [1]
« Je suis repu. »

(2) 兔子跑了。
tùzi pǎo le
lapin fuir PF
« Le lapin s'est enfui. »

Ce genre de phénomène de production phonétique appartient au niveau de l'articulateur (dans le cas où l'apprenant connaît effectivement la différence entre les phonèmes mais a du mal à les produire correctement). Ces difficultés sont assez faciles à identifier et traitées dès le début de l'apprentissage.

2.2 Formulation

La seconde opération, celle de formulation du message préverbal, voit le passage du niveau conceptuel au niveau linguistique avec la sélection des lemmes [2] et l'encodage grammatical qui produit la structure de surface. À ce niveau, les apprenants sont confrontés aux « règles de grammaire » de la langue étrangère.

Nous voyons par exemple en chinois que lorsque le verbe prend un complément prépositionnel comme *zài* 在 « à » en (3) ou un complément résultatif comme *chéng* 成 « devenir » en (4), le complément d'objet doit être antéposé au verbe avec la préposition *bǎ* 把.

(3) 她把书放在桌子上。
tā bǎ shū fàng-zài zhuōzi-shang
elle prép. livre mettre-à table-sur
« Elle pose le livre sur la table. »

(4) 他把蛋糕切成片。
tā bǎ dàngāo qiē-chéng piàn
il prép. gâteau couper-devenir tranche
« Il coupe le gâteau en tranches. »

Ce phénomène grammatical est systématique et indépendant du contexte discursif. Il s'agit ici encore de difficultés bien connues des enseignants et apprenants de chinois.

1. Abréviations utilisées dans les gloses : PF = particule finale modale ; CL = classificateur ; DUR = suffixe verbal aspectuel duratif ; PFV = suffixe verbal aspectuel perfectif.

2. Le lemme est un item abstrait doté d'un contenu sémantique et de propriétés morphologiques et syntaxiques (catégorie syntaxique, genre, etc.).

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

2.3 Conceptualisation

La première opération de conceptualisation se manifeste en deux étapes : la macro-planification et la micro-planification qui produisent le message préverbal. Lors de la première étape, le locuteur choisit et ordonne l'information dans une séquence de sous-buts ; il s'agit de la hiérarchisation et de la linéarisation de l'information. La deuxième étape est caractérisée par quatre aspects majeurs : l'attribution d'un statut d'accessibilité aux référents, d'une structure informationnelle, d'une perspective et de la prise en considération d'exigences linguistiques spécifiques.

Nous voyons avec ce dernier point que Levelt établit un lien entre les propriétés d'une langue (par exemple l'existence d'un système temporel grammaticalisé dans la désinence du verbe comme en français) et la production du message préverbal. Cependant, il considère que chez le locuteur natif, cette prise en considération des exigences spécifiques d'une langue ne demande pas d'effort d'attention particulier. Les opérations de formulation et d'articulation sont, d'après lui, automatisées (activités de bas niveau), ce qui permet à la conceptualisation du message préverbal (activité de haut niveau) de recevoir ainsi toute l'attention nécessaire du locuteur.

Pour un apprenant de langue étrangère, en revanche, la maîtrise encore partielle des deux premières opérations de formulation et d'articulation peut éventuellement perturber l'activité de conceptualisation. Slobin (1987, 1996) propose une formulation à cette question en terme de « penser pour parler » (*Thinking for speaking*) et suggère que la grammaire d'une langue influence ses locuteurs vers l'utilisation des moyens linguistiques qui sont les plus aisément et automatiquement exprimés. Nous pensons, qu'après avoir atteint un certain degré de compétence, il devient justement important de faire produire aux apprenants une quantité de langue, sous la forme d'une expression orale en continue, qui permet de se confronter plus particulièrement à la résolution des problèmes de haut niveau dans un contexte précis.

Dans la partie suivante, nous allons détailler certaines caractéristiques de la production du message préverbal, les difficultés qu'elles représentent et le lien qu'elles entretiennent avec la dimension discursive de la production langagière.

3 Support visuel et dimension discursive

Le terme de support visuel complexe utilisé ici désigne deux choses : un document iconographique composé d'une seule image ou bien d'une série plus ou moins longue d'images liées entre elles par une structure interne comme le déroulement d'une histoire ; un document audiovisuel, du type dessin animé ou extrait de film. Dans la présentation ci-dessous, nous allons montrer les difficultés que rencontrent les apprenants au niveau de la conceptualisation du message préverbal en utilisant quelques exemples de supports iconographiques [3].

3. Outre les supports cités ci-dessous, et pour une grande variété de stimuli différents, nous pouvons aussi renvoyer aux travaux de Benazzo (2004), Benazzo *et al.* (2004), Carroll et Lambert (2003), Dimroth (2002), Hickmann *et al.* (1996), Lambert et *al.* (2008), Leclercq (2008) ou Turco (2008).

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

3.1 Sélection de l'information

La figure 1 provient d'une bande dessinée intitulée « *Frog, where are you ?* » (Mayer, 1969). Elle raconte les aventures d'un petit garçon qui part à la recherche de sa grenouille disparue, accompagné de son petit chien. Ce support a été très largement utilisé dans le domaine de la recherche en acquisition des langues maternelles et étrangères pendant les trente dernières années. Il a été popularisé par les nombreux travaux de Ruth A. Berman et Dan I. Slobin (*cf.* notamment Berman et Slobin, 1994).

Les avantages de cette bande dessinée pour étudier la production orale en continu sont multiples (Slobin, 2004). Elle ne contient aucun texte, il est donc possible de l'utiliser pour l'enseignement/apprentissage de langues différentes et à des niveaux différents. Son intrigue est aisément compréhensible par des publiques de tous âges. Elle relate une longue série d'événements suffisamment complexes pour faire produire un récit détaillé, permettant ainsi des analyses dans de nombreux domaines.

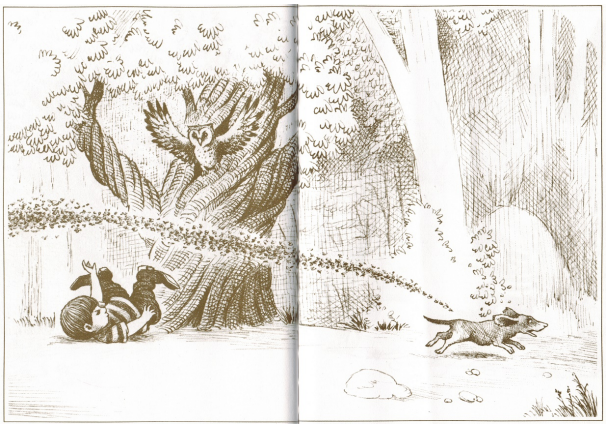


Figure 1 – « Frog where are you ? »

Nous voyons sur cette figure 1 un nombre important d'événements. D'après le modèle de Levelt, le locuteur, qui doit tout d'abord définir ses intentions de communication, va ici identifier une séquence de plusieurs sous-buts à traiter : la sortie du hibou, la chute du garçon, ainsi que l'attaque des abeilles et la fuite du chien. Après cela, il doit choisir l'ordre dans lequel il va présenter toutes ces informations. Le fait que ces événements soient représentés de façon simultanée sur le support augmente la difficulté de ce choix. Se présentent alors à lui plusieurs façons de procéder : parler tout d'abord du hibou et du garçon, pour ensuite passer aux abeilles et au chien ; ou bien, intercaler ces événements pour rendre peut-être plus fidèlement la simultanéité représentée dans le support. Ce dernier choix, plus difficile, ne permet pas au locuteur de se reposer sur une succession chronologique des actions ; pour être clair, il devra s'assurer d'exprimer les relations temporelles qui lient les différents événements de façon suffisamment explicite avec les moyens linguistiques nécessaires.

Après avoir défini ses intentions de communication et les avoir organisées, il doit encore sélectionner l'information nécessaire pour les accomplir. Pour exemplifier ce

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

point, nous allons nous intéresser à la sortie du hibou. L'énoncé (5) est représentatif des productions des sinophones (Arslangul, 2011) :

(5) 突然从树洞里飞出一只猫头鹰来。
tūrán cóng shùdòng-li fēi-chū yī-zhī māotóuyīng lai
soudain de trou d'arbre-dans voler-sortir un-CL hibou venir
« Un hibou sort soudain du trou de l'arbre en volant. »

Nous voyons que la trajectoire du déplacement, c'est-à-dire la sortie, est exprimée par le complément directionnel *chū* 出 « sortir », alors que le verbe *fēi* 飞 « voler » exprime la manière du déplacement. Cet encodage de l'information, très typique en chinois, est différent de celui du français, qui, comme on peut le voir dans la traduction, exprime la trajectoire du déplacement dans le verbe principal (« sort »), alors que la manière du déplacement est exprimée par un gérondif dans un ajout externe au verbe principal (« en volant »). Des études basées sur la typologie de Talmy (1985, 1991) et portant sur ce genre de procès, ont montré que le lien entre l'information exprimée et le moyen linguistique pour le faire est très étroit et difficile à modifier dans le cas où la langue étrangère apprise serait différente de la langue maternelle (*cf.* notamment : Arslangul, 2015 ; Cadierno, 2004 ; Hendriks, 1998). Ainsi, le caractère optionnel de l'ajout externe au verbe en français, ici par un gérondif, fait que les apprenants francophones du chinois sélectionnent beaucoup moins cette information que les sinophones dans leurs récits en langue étrangère. De ce fait, bien que leurs productions soient grammaticales, elles se distinguent des habitudes des locuteurs natifs au niveau du choix de l'information qui est réalisé pendant cette étape de conceptualisation.

3.2 Linéarisation de l'information

Pour donner un exemple de linéarisation de l'information, nous allons utiliser le support représenté en figure 2. Il s'agit d'une affiche possédant une configuration spatiale multidimensionnelle qui représente une ville en Suisse (Müller, 1976). On peut y voir un centre-ville constitué d'une place comprenant des personnes et de nombreuses entités inanimées comme un kiosque à journaux, des arbres, un arrêt de bus, une fontaine, etc. Ce support a été pour la première fois utilisé dans une étude linguistique par Carrol et von Stutterheim (1993).

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

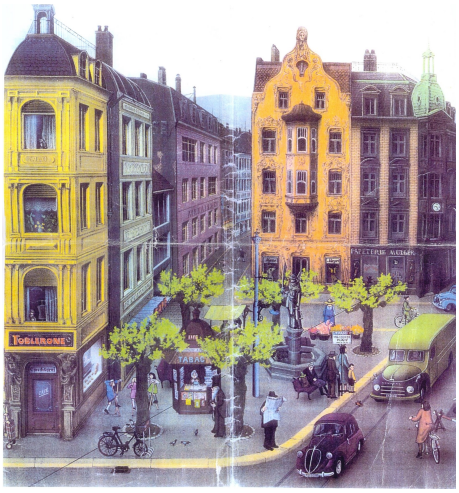


Figure 2 – Affiche d'un centre-ville

Lorsqu'un locuteur décrit cette affiche à un allocuteur « naïf », c'est-à-dire sans accès visuel à l'image, il doit linéariser cette grande quantité d'informations pour être compréhensible. C'est-à-dire créer des liens entre les différentes entités pour que son discours constitue un ensemble cohésif et ne soit pas une accumulation décousue de phrases sans rapport les unes avec les autres. Pour établir des liens entre ces entités, le locuteur peut procéder de différentes façons. En voici deux exemples (Arslangul et Watorek, 2020).

Une fois que la place au centre de l'affiche a été introduite, elle peut être utilisée comme point de référence pour localiser les autres entités qu'elle contient. Nous voyons dans l'exemple suivant en français que le référent « place » introduit en (6a), sert à localiser plusieurs entités dans les énoncés suivants (« arbres », « sculpture » et « kiosque ») même dans le cas où il serait laissé implicite :

(6) a. Sur la place il y a aussi des gens,
b. Ø il y a cinq arbres,
c. Ø une sculpture,
d. Ø un kiosque à journaux.

Voici maintenant un exemple en chinois qui commence aussi avec la « place » (7a) comme point de référence :

(7) a. 广场右边有一个雕塑。
guǎngchǎng yòubian yǒu yī-gè diāosù
place droite avoir un-CL statue
« À droite de la place il y a une statue. »
b. 雕塑旁边有一个长椅。
diāosù pángbiān yǒu yī-gè chángyǐ

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

statue à côté avoir un-CL banc
« À côté de la statue il y a un banc. »

c. 长椅上面坐着一个老太太。
chángyǐ shàngmian zuò-zhe yī-gè lǎo tàitai
banc sur être assis-DUR un-CL vieille dame
« Sur le banc est assise une vieille dame. »

On observe ici une différence importante avec l'exemple précédent dans la linéarisation de l'information. La « place » (*guǎngchǎng* 广场) premier point de référence, sert à introduire une nouvelle entité, la « statue » (*diāosù* 雕塑), puis cette entité sert à son tour de point de référence pour introduire une autre entité, le « banc » (*chángyǐ* 长椅), et enfin, le « banc » permet de localiser une troisième et dernière entité, la « vieille dame » (*lǎo tàitai* 老太太). Ainsi, contrairement à l'exemple (6), dans lequel les francophones introduisent la « place » qui leur servira de référent pour d'autres introductions d'entités, nous avons ici un point de référence différent à chaque énoncé pour introduire une nouvelle entité.

Ces deux types de linéarisation de l'information sont observés en chinois comme en français. Cependant, ils ne sont pas utilisés dans les mêmes proportions : les locuteurs de ces langues possèdent des préférences pour l'une ou l'autre (*cf.* Arslangul et Watorek, 2020). Un francophone dont la langue fonctionne largement sur le modèle de l'exemple (6) qui souhaite apprendre le chinois, fonctionnant plus souvent sur celui de l'exemple (7), a devant lui une tâche assez complexe. Outre l'apprentissage des moyens linguistiques indispensables pour localiser une entité dans l'espace, il devra apprendre à linéariser l'information de son discours d'une façon différente de sa langue source pour qu'elle soit plus typique de celle de sa langue cible.

3.3 Attribution d'un statut d'accessibilité aux référents

La figure 3 provient d'un support créé pour étudier l'introduction de nouveaux référents dans le récit (Arslangul, 2019). Le personnage principal est un petit chien qui, pendant ses aventures, rencontre de nouvelles entités et de nouveaux protagonistes.

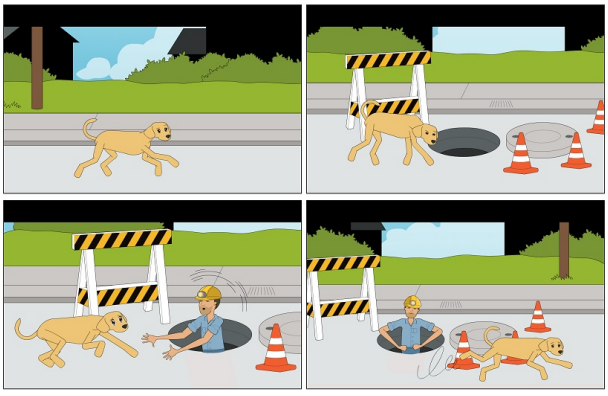


Figure 3 – Histoire du chien

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

Dans l'épisode représenté ici, la nouvelle entité est la bouche d'égout, de celle-ci sort un ouvrier qui est un nouveau protagoniste. Voici un exemple représentatif de comment les francophones racontent l'histoire :

(8) a. Tout d'un coup le [défini] chien voit une [indéfini] bouche d'égout et
b. un [indéfini] ouvrier sort de la [défini] bouche d'égout.

En français, l'utilisation d'un article défini comme déterminant du nom « bouche d'égout » en (8b) est indispensable, sa suppression rendrait le syntagme nominal mal formé. Le chinois ne dispose pas de la catégorie grammaticale des articles, mais si une information doit être présentée comme accessible, les pronoms démonstratifs *zhè* 这 « ceci » ou *nà* 那 « cela » (suivi d'un classificateur comme par exemple 个 gè) peuvent précéder un nom pour assurer cette fonction. De plus, au niveau syntaxique, la position dans la phrase sert aussi souvent à attribuer un statut d'accessibilité à un référent, identifiable en position préverbale et non identifiable en position postverbale (Chu, 1998). Dans le récit de cet épisode, les locuteurs sinophones choisissent dans une très large majorité de marquer le caractère accessible de cette information en utilisant uniquement un moyen syntaxique. Ainsi, l'exemple (9), est représentatif des productions des sinophones :

(9) 从下水道里冲出一个工人。
cóng xiàshuǐdào-li chōng-chū yī-gè gōngrén
de égout-dans se précipiter-sortir un-CL ouvrier
« De l'égout sort un ouvrier. »

En revanche, les productions des apprenants montrent une tendance plus importante que les locuteurs natifs à marquer lexicalement l'information accessible :

(10) 突然从这个下水道出来了一个工人。
tūrán cóng zhè-ge xiàshuǐdào chū-lái-le yī-gè gōngrén
soudain de ce-CL égout sortir-venir-PFV un-CL ouvrier
« Soudain de cet égout est sorti un ouvrier. »

Même si cette phrase (10) est tout à fait grammaticale, on peut voir que le statut d'accessibilité est marqué deux fois par les apprenants : une fois avec la place syntaxique préverbale et une autre fois au moyen du démonstratif *zhè* 这 « ce ». Cette sur-explicitation s'éloigne du choix des locuteurs de la langue cible. Ainsi, après avoir appris les différents moyens linguistiques existants pour marquer le statut des référents, les apprenants doivent encore comprendre comment mettre en adéquation de façon appropriée ces moyens avec le statut d'accessibilité d'un référent dans le discours en fonction des connaissances de l'interlocuteur et en accord avec les habitudes de la langue cible.

3.4 Attribution d'une structure informationnelle

Lorsque le locuteur souhaite parler d'un référent, il doit s'assurer que son interlocuteur est bien capable de l'identifier. La façon dont il présente l'information à son

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

interlocuteur pour qu'il puisse la traiter (intégrer l'information nouvelle aux informations anciennes) est ce qu'on appelle la structure informationnelle (Lambrecht, 1994). Celle-ci est constituée d'un topique et d'un focus. Le premier désigne un constituant exprimant ce dont on parle dans l'énoncé, ce sur quoi on dit quelque chose, il implique de l'information en possession de l'interlocuteur, il est accessible et présupposé (par exemple grâce à ce qui a déjà été dit précédemment). Alors que le second est ce sur quoi porte la phrase, ce sur quoi le locuteur veut attirer l'attention de son interlocuteur.

Pour traiter de l'attribution d'une structure informationnelle, nous allons reprendre comme support la figure 3 ci-dessus. Lorsque le locuteur en arrive à parler de ce qui se passe dans la seconde image de l'épisode, il va devoir introduire un nouveau référent, la bouche d'égout. Pour que son interlocuteur porte bien son attention sur cette nouvelle entité, il va lui attribuer le statut de focus et ainsi marquer clairement le propos du message pour en faciliter le traitement (par exemple en le plaçant en position postverbale). Se pose alors la question du choix du topique pour introduire ce focus. Parmi les informations accessibles, le locuteur peut bien sûr choisir le petit chien qui est le protagoniste principal de l'histoire (11a,b). Il peut aussi utiliser un topique locatif (12), en faisant référence au cadre spatial général de l'histoire précédemment introduit.

(11) a. 小狗看到一个下水道。
xiǎo gǒu kàn-dào yī-gè xiàshuǐdào
petit chien regarder-arriver un-CL bouche d'égout
« Le petit chien voit une bouche d'égout. »

b. 小狗走到一个下水道旁边。
xiǎo gǒu zǒu-dào yī-gè xiàshuǐdào pángbiān
petit chien marcher-arriver un-CL bouche d'égout à côté
« Le petit chien marche jusqu'à une bouche d'égout. »

(12) 路边有一个下水道。
lù-biān yǒu yī-gè xiàshuǐdào
route-bord avoir un-CL bouche d'égout
« Au bord de la route il y a une bouche d'égout. »

D'après l'analyse de corpus de Arslangul (2019), ces deux stratégies sont présentes en chinois comme en français ; cependant, les sinophones utilisent bien plus souvent le topique locatif que les francophones. Et il est intéressant de noter que la structure informationnelle très largement utilisée par les apprenants du chinois jusqu'au niveau intermédiaire est celle que l'on trouve majoritairement dans le corpus en français langue maternelle (Arslangul, en préparation). Il semble donc que le choix du topique en langue étrangère soit influencé par les habitudes en langue maternelle d'introduire un focus par rapport à un protagoniste (agent animé) de l'histoire plutôt qu'à une référence spatiale.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

3.5 Assignation d'une perspective

Pour traiter de cette étape de l'assignation d'une perspective, nous allons reprendre comme support la figure 2 ci-dessus. Pour localiser les entités sur l'affiche, le locuteur peut procéder de plusieurs façons. Il peut par exemple localiser les entités les unes par rapport aux autres de façon « topologique » ou bien assigner son point de vue déictique personnel aux entités qu'il localise. Analysons la description suivante (Arslangul et Watorek, soumis) :

(13) a. Sur cette place il y a cinq arbres.
b. Au milieu il y a un kiosque marchand de journaux.
c. Près du kiosque on a une personne qui est en train de nourrir trois pigeons.
d. À droite de cette personne on a un monsieur qui est en train de lire le journal.
e. À gauche du kiosque on a trois petites filles en train de jouer.
f. Elles sont derrière un arbre.

Nous pouvons répartir ces énoncés en deux groupes, ceux utilisant un point de vue topologique (13a,b,c) et les autres, utilisant un point de vue déictique (13d,e,f). Les expressions locatives topologiques « sur cette place », « au milieu » et « près du kiosque » localisent des entités à l'intérieur ou dans le voisinage d'autres entités servant de points de référence. Alors que les expressions « à droite de cette personne », « à gauche du kiosque » et « derrière un arbre » sont établies en fonction du point de vue du locuteur qui décrit l'affiche. On peut d'ailleurs observer que les entités « personne » et « kiosque », respectivement en (13d) et (13e), sont orientées de façon intrinsèque, c'est-à-dire qu'elles possèdent une gauche, une droite, un avant et un arrière, mais le locuteur leur applique tout de même son point de vue personnel. Il en fait de même avec l'« arbre » en (13f) qui lui ne possède cependant pas d'avant ou d'arrière intrinsèques en dehors du point de vue déictique du locuteur.

D'après Arslangul et Watorek (soumis), on observe que les relations topologiques sont plus souvent utilisées que les relations déictiques en français, en chinois, tout comme en chinois langue étrangère. Cependant, les apprenants francophones du chinois analysés dans cette étude montrent une évolution intéressante au niveau de la perspective qu'ils utilisent. Au niveau débutant, elle est tout à fait proche de celle utilisée dans leur langue maternelle et leur langue cible (14, 15), mais lorsqu'ils atteignent un niveau intermédiaire, le nombre de relations déictiques augmente sensiblement (16, 17) :

(14) 广场中间有一个喷水池。
guǎngchǎng zhōngjiān yǒu yī-gè pēnshuǐchí
place milieu avoir un-CL fontaine
« Au milieu de la place il y a une fontaine. »

(15) 雕塑旁边还有一个报亭。
diāosù pángbiān hái yǒu yī-gè bàotíng
statue à côté encore avoir un-CL kiosque à journaux
« À côté de la statue il y a aussi un kiosque à journaux. »

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

(16) 在广场右面有一个喷泉。
zài guǎngchǎng yòumian yǒu yī-gè pēnquán
à place droite avoir un-CL fontaine
« À droite de la place il y a une fontaine. »

(17) 喷泉左边有一个报亭。
pēnquán zuǒbian yǒu yī-gè bàotíng
fontaine gauche avoir un-CL kiosque à journaux
« À gauche de la fontaine il y a un kiosque à journaux. »

Ce constat semble signifier que les apprenants débutants seraient plus proches du modèle de la langue cible que les apprenants intermédiaires. En réalité, ce phénomène s'explique par deux raisons. Au niveau débutant, les apprenants possèdent des moyens linguistiques très limités, leurs descriptions se caractérisent par un nombre réduit d'entités de référence qui servent à localiser plusieurs entités à la fois, dans une relation vague d'inclusion ou de voisinage. Avec le développement des compétences en langue étrangère, les apprenants intermédiaires produisent des expressions locatives plus nombreuses et plus précises. Cependant, comme il est toujours assez compliqué pour eux de linéariser l'information comme le font les sinophones en passant d'une entité à l'autre (*cf.* 2.2. supra), ils utilisent assez fréquemment une perspective déictique basée sur leur point de vue qui n'a pas besoin de changer au cours de la description. Encore une fois, on observe ici une différence entre les apprenants et les locuteurs natifs qui ne se situe pas au niveau grammatical, mais au niveau de la conceptualisation du message.

4 Conclusion

Les enseignants expérimentés possèdent une grande compétence dans le traitement des difficultés que rencontrent les apprenants aux niveaux phonétique, lexical ou grammatical. Nous avons voulu aborder dans cet article un domaine plus complexe à cerner et à entraîner, celui des difficultés rencontrées durant la conceptualisation du message préverbal d'une tâche verbale complexe (Levelt, 1989). Il s'agit de ce qui se passe lors de la production orale en continu, mais qui concerne le « que dire » plutôt que le « comment dire ».

D'après Slobin (1987, 1996), un énoncé n'est jamais le reflet direct de la réalité « objective », pour verbaliser l'expérience un locuteur doit adopter une conceptualisation de l'événement. Mais celle-ci est contrainte par le système grammatical d'une langue : le fait de « penser pour parler » suppose donc de choisir les informations qui conviennent à une conceptualisation de l'événement et qui sont de plus facilement encodables dans la langue. Il considère donc que les catégories grammaticalisées d'une langue constituent un des paramètres déterminant la focalisation de l'attention dans l'activité langagière. Chaque langue forme ses locuteurs à prêter différents types d'attentions aux événements dont ils parlent. Même si les apprenants n'ont pas besoin de savoir en détail pourquoi le système fonctionne ainsi (dans la partie précédente, nous n'avons d'ailleurs pas insisté sur ce point puisqu'il est peu utile dans l'enseignement/apprentissage), ils doivent être en mesure d'appliquer la perspective de la langue cible.

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

Ce niveau de la conceptualisation est plus difficile à cerner parce qu'il se donne peu à voir. En effet, pour identifier les phénomènes évoqués ci-dessus, des analyses de corpus sont nécessaires. L'identification de ces phénomènes n'est pas possible en se basant seulement sur quelques occurrences, et il est encore moins possible de tirer des conclusions et des généralités avec une quantité de productions limitée et non systématique.

Ce domaine est aussi plus compliqué à entraîner, car les difficultés rencontrées, pour être résolues, nécessitent une bonne connaissance des habitudes de la langue cible et une dimension textuelle, c'est-à-dire la production d'un discours suffisamment long. Dans l'utilisation quotidienne de la langue, l'expression orale en continu peut constituer une part importante des échanges. Mais, dans un contexte scolaire, la place pouvant lui être accordée est limitée par des facteurs d'organisation de classe.

Bibliographie

Arslangul, Arnaud, *Les relations spatiales dynamiques en chinois langue étrangère. L'expression des déplacements en chinois*, Éditions universitaires européennes, Sarrebruck, 2011.

Arslangul, Arnaud (2015) « How French Learners of Chinese L2 Express Motion Events in Narratives », in Xu, Dan ; Fu, Jingqi (dir.) *Space and Quantification in Languages of China*, Springer, Dordrecht, p. 165-187. DOI : 10.1007/978-3-319-10040-19

Arslangul, Arnaud (2019), « Introduction d'un nouveau protagoniste dans le récit en français et en chinois : interaction des structures syntaxique et informationnelle », *Discours*, 25, Presses Universitaires de Caen, France.

Arslangul, Arnaud (en préparation), « Introducing a new Protagonist in L2 Chinese Narratives ».

Arslangul, Arnaud ; Watorek, Marzena (2020) « Constructions existentielles en chinois et en français dans un discours descriptif à visée spatiale », *in* Bottineau, Tatiana (dir.) *La prédication existentielle dans les langues naturelles : valeurs et repérages, structures et modalités*, Presses de l'Inalco, Paris, p. 105-136.

Arslangul, Arnaud ; Watorek, Marzena (soumis), « Locative Phrase and Descriptive Discourse in L2 Chinese ».

Benazzo, Sandra (2004), « L'expression de la causalité dans le discours narratif en français L1 et L2 », *Langages*, vol. 155, No 3, Armand Colin, France, p. 33-51. DOI : https://doi.org/10.3917/lang.155.0033

Benazzo, Sandra ; Dimroth, Christine ; Perdue, Clive ; Watorek, Marzena (2004), « Le rôle des particules additives dans la construction de la cohésion discursive en langue maternelle et en langue étrangère », *Langages*, vol. 155, No 3, Armand Colin, France, p. 76-105. DOI : https://doi.org/10.3917/lang.155.0076

Berman, Ruth. A. ; Slobin, Dan I., *Relating events in narrative : A crosslinguistic developmental study*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale NJ, 1994.

Cadierno, Teresa (2004) « Expressing Motion Events in a Second Language : A Cognitive Typological Perspective », *in* Achard, Michel ; Niemeier, Susanne (dir.) *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*, Mouton de Gruyter, Berlin, New York, p. 13-49.

Carroll, Mary ; Lambert, Monique (2003) « Information structure in narratives and the role of grammaticised knowledge. A study of adult French and German learners of English », *in* Dimroth Christine ; Starren Marianne (dir.) *Information structure and the dynamics of language acquisition*, John Benjamins, Amsterdam, Philadelphia, p. 267-287.

Carroll, Mary ; von Stutterheim, Christiane (1993), « The representation of spatial configurations in English and German and the grammatical structure of locative and anaphoric expressions », *Linguistics*, vol. 31, No 6, De Gruyter, Allemagne, p. 1011-1041. DOI :10.1515/ling.1993.31.6.1011

Chu, Chauncey C., *A discourse grammar of Mandarin Chinese*, Peter Lang, New York, 1998.

Dimroth, Christine (2002), « Topics, assertions and additive words : How L2 learners get from information structure to target language syntax », *Linguistics*, vol. 40, No 4, De Gruyter, Allemagne, p. 891-923. DOI : 10.1515/ling.2002.033

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669

Hendriks, Henriëtte (1998), « Comment il monte le chat ? En grimpant ! L'acquisition de la référence spatiale en chinois, français et allemand LM et LE », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, No 11, Association Aile Encrages, France, p. 147-190. DOI : http://journals.openedition.org/aile/1454

Hickmann, Maya ; Hendriks, Henriëtte ; Roland, Françoise ; Liang, James (1996), « The marking of new information in children's narratives : A comparison of English, French, German, and Mandarin Chinese », *Journal of Child Language*, 23, Cambridge University Press, Angleterre, p. 591-619. DOI : https://doi.org/10.1017/S0305000900008965

Klein, Wolfgang, *L'acquisition de langue étrangère*, Armand Colin, Paris, 1989.

Lambert, Monique ; Carroll, Mary ; von Stutterheim, Christiane (2008), « Acquisition en L2 des principes d'organisation de récits spécifiques aux langues », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, No 26, Association Aile Encrages, France, p. 11-29. http://journals.openedition.org/aile/2812

Lambrecht, Knud, *Information structure and sentence form*, Cambridge University Press, Cambridge, 1994.

Leclercq, Pascale (2008), « L'influence de la langue maternelle chez les apprenants adultes quasi-bilingues dans une tâche contrainte de verbalisation », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, No 26, Association Aile Encrages, France, p. 51-69. http://journals.openedition.org/aile/3032

Levelt, Willem. J. M., *Speaking : from intention to articulation*, MIT Press, Cambridge MA, London, 1989.

Mayer, Mercer, *Frog, where are you ?*, Dial books, New York, 1969.

Müller, Jörg. (1976). *Hier fëllt ein Haus, dort steht ein Kran und ewig droht der Baggerzahn, oder die Veränderung der Stadt*, Düsseldorf, Sauerländer, 1976.

Slobin, Dan I. (1987), « Thinking for speaking », *Proceedings of the Thirteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, Berkeley Linguistics Society, États Unis, p. 435-444. DOI : http://dx.doi.org/10.3765/bls.v13i0.1826

Slobin, Dan I. (1996) « From 'thought and language' to 'thinking for speaking' », *in* Gumperz, John Joseph ; Levinson, Stephen C. (dir.) *Rethinking linguistic relativity*, Cambridge University Press, Cambridge, New York, p. 70-96.

Slobin, Dan I. (2004) « The many ways to search for a frog : Linguistic typology and the expression of motion events », *in* Strömqvist, Sven ; Verhoeven, Ludo (dir.) *Relating Events in Narrative, Volume 2 : Typological and Contextual Perspective*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, New Jersey, p. 219-257.

Talmy, Leonard (1985) « Lexicalisation patterns », *in* Shopen, Timothy (dir.) *Language typology and semantic description, vol. 3 Grammatical categories and the lexicon*, Cambridge University Press, Cambridge, p. 57-149.

Talmy, Leonard (1991), « Path to realization : A Typology of Event Conflation », *Proceedings of the Seventeenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, Berkeley Linguistics Society, États Unis, p. 480-519. DOI : http://dx.doi.org/10.3765/bls.v17i0.1620

Turco, Giuseppina (2008), « Introduction et identification d'un référent chez les apprenants francophones de l'italien L2 », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, No 26, Association Aile Encrages, France, p. 211-237. http://journals.openedition.org/aile/3712

Published in : GUO, J. ; GALANES, G. (dir.) (2020), *L'enseignement de l'oral en classe de langue. Stimuli et évaluation*, Editions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», France, ISBN : 9782813003669, doi : https://doi.org/10.17184/eac.9782813003669