De la *simplification* en classe de français, langue professionnelle

Mariella Causa

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/302>

DOI : 10.4000/cediscor.302

ISBN : 2878542223

ISSN : 2108-6605

Éditeur

Presses Sorbonne Nouvelle

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2001

Pagination : 65-79

ISBN : 2878542223

ISSN : 1242-8345

Référence électronique

Mariella Causa, « De la *simplification* en classe de français, langue professionnelle », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 7 | 2001, mis en ligne le 05 mai 2009, consulté le 12 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/302> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cediscor.302>

Ce document a été généré automatiquement le 12 septembre 2020.

Les carnets du Cediscor

De la *simplification* en classe de français, langue professionnelle

Mariella Causa

- 1 Cet article traite de l'un des procédés discursifs utilisés dans la transmission des savoirs en classe de langue étrangère : la *simplification*. Après une mise au point terminologique, on décrira son emploi dans la classe et on montrera de quelle manière ce procédé évolue/change dans les cours de français sur objectifs spécifiques. La question que nous nous posons est la suivante : si le niveau de compétence linguistique de la classe permet d'expliquer la mise en œuvre d'autres procédés – parallèles à celui de la simplification –, quel est le rôle joué par la nouvelle situation de communication qui se constitue dans les classes de français professionnel et quelle est l'influence qu'elle exerce sur ces procédés ? Nous tenterons de répondre à cette question à l'aide de l'observation de quelques séquences significatives du corpus de référence.

1. La simplification: une notion à définir

- 2 Au cours des vingt dernières années, les chercheurs s'intéressant à la description de la classe de langue étrangère et à l'acquisition d'une langue en milieu naturel ont beaucoup parlé de *simplification* et/ou de *facilitation* comme procédés d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Ces deux termes ont fonctionné depuis comme notions opératoires, mais ils ont été en même temps confondus et utilisés comme synonymes alors qu'ils se situent à deux niveaux différents.

1.1. Mise au point terminologique

- 3 La *simplification* se situe au niveau du système linguistique alors que la *facilitation* constitue l'ensemble des procédés (verbaux, paraverbaux et non verbaux) que l'enseignant utilise pour atteindre l'intercompréhension et pour aboutir à la co-construction du sens. Nous reprenons ainsi la distinction déjà opérée en 1985 par Alber et Py¹ pour les stratégies exolingues, selon laquelle là où la *simplification* touche la *forme*

des énoncés, la *facilitation*, elle, « dépasse le niveau de l'énoncé et se traduit par des modalités particulières de collaboration conversationnelle » (1985 : 38)². Autrement dit, on simplifie le système pour faciliter la communication et la prise³ de nouveaux éléments en langue cible. Ainsi, la *facilitation* englobe la *simplification* qui n'en est que l'un des procédés ; les deux termes ne peuvent donc pas être utilisés comme des synonymes⁴ même s'ils sont, tous les deux, utilisés à des fins acquisitionnelles.

1.2. Simplification et dimension interactive

- 4 Pour que la définition de la simplification soit complète, il faut prendre en compte un autre paramètre : sa dimension interactive. Il faut savoir *qui* simplifie, *pour qui*, et dans *quel contexte*. À ce propos, il ne faut pas oublier non plus le rôle joué par la *représentation*. En effet, l'emploi du procédé de simplification tient – comme tout autre procédé et/ou stratégie utilisés en classe de langue – à la *représentation* que l'enseignant se fait des compétences et des besoins langagiers des apprenants, de la situation de communication, de la langue enseignée et de la norme appliquée à cette langue.
- 5 Py traite de cette dimension dans un article de 1994⁵. Pour le premier point (*qui* simplifie et *pour qui*), l'auteur parle d'*autosimplification* et d'*hétérosimplification* : le premier procédé consistant à se simplifier la tâche à soi-même, et le second, à simplifier la tâche à son interlocuteur⁶. Dans le cas qui nous concerne, il s'agit donc d'hétérosimplification, étant donné que « Le natif considère que l'énoncé qu'il vient de produire est trop complexe pour le destinataire. Il lui oppose alors une version simplifiée » (p. 93)⁷. Le natif, qui est dans notre cas l'enseignant, sélectionne ainsi progressivement les données linguistiques à fournir à l'apprenant en les simplifiant.
- 6 Quant au deuxième point (dans *quel contexte* la simplification est produite), l'auteur insiste sur le fait que la simplification n'est pas une valeur absolue ; son évaluation est déterminée par les interlocuteurs en fonction du contexte dans lequel se déroule l'interaction. Ce qui peut sembler simple dans un contexte peut s'avérer complexe dans un autre. En effet, « **ce qui est simplifié**, c'est donc une expression présente dans le contexte où se déroule l'interaction. Et la simplification se mesure **par rapport** à cette expression : elle se définit par la différence entre l'expression originelle et sa reformulation⁸. Ces deux expressions dessinent un axe que l'on peut parcourir soit dans le sens de la simplification, soit dans le sens de la complexification » (p. 91).
- 7 L'on voit bien alors que la notion de *simplification* renvoie immédiatement à celle de *complexification*, sans laquelle elle échapperait à toute possibilité de définition. Par conséquent, selon les contextes et le(s) but(s) de l'interaction, deux types de relations sont possibles entre les énoncés :
expression originelle E1 → expression simplifiée E2
expression originelle E1 → expression complexifiée E2
- 8 Ces deux relations mettent l'accent sur le fait que l'expression originelle n'est pas toujours plus complexe que son équivalent.

1.3. Simplification et dimension discursive

- 9 Mais, pour mieux circonscrire la notion de simplification, un autre point nous semble essentiel : il s'agit du *moment* où la simplification est produite. Quand et comment

apparaît-elle dans le texte discursif ? Cette question nous amène à complexifier, à notre tour, la notion de simplification.

- 10 Lorsque l'enseignant a recours à la simplification, il peut décider de le faire *avant* ou *pendant* l'acte pédagogique, et cela de manière plus ou moins consciente. C'est ce que Py dit également lorsqu'il oppose le discours *monologal* au discours *dialogal*. L'auteur souligne en effet que la sélection des formes « peut se faire à priori (discours monologal) ou suivre pas à pas le travail d'interprétation effectué par le destinataire et observable en temps réel à travers ses réactions verbales (discours dialogal) » (1997 : 211-212).
- 11 En classe de langue étrangère, dans le premier cas, grâce à la représentation qu'il se fait du niveau linguistique du groupe-apprenants, l'enseignant utilise d'emblée une langue plus simple : il ne revient pas sur ses dires, il énonce directement dans une langue simplifiée en l'adaptant à son public. C'est ce que nous appellerons *simplification* ou *réduction formelle* (voir *infra*).
- 12 Dans le second cas, l'enseignant opère une simplification en « temps réel », c'est-à-dire en fonction du déroulement de l'acte pédagogique dans la classe. Au niveau de la structure conversationnelle, ce second type de simplification se compose généralement de trois mouvements : l'enseignant énonce, s'aperçoit de la difficulté (ou, au contraire, de la simplicité) – réelle ou supposée – que cet énoncé peut constituer pour les apprenants, il reprend alors le même énoncé en le simplifiant (ou, au contraire, en le complexifiant). Ce mouvement de reprise peut d'ailleurs être initié par l'apprenant par le biais, par exemple, d'une question ou d'un signal non verbal de non-compréhension. Nous parlerons ici de *reformulation paraphrastique* pouvant aller, elle, du plus simple au plus complexe⁹.
- 13 La différence entre les deux procédés nous semble alors évidente. Contrairement à la reformulation paraphrastique, dans le procédé de simplification il n'y a pas d'« effet de boucle »¹⁰ sur le déjà dit, et l'énoncé plus complexe – celui correspondant aux potentialités réelles de la langue cible – n'apparaît pas dans la matérialité du texte produit par l'enseignant (sauf pour l'observateur-linguiste qui a une idée de ce que l'on dirait – de manière normative et/ou prescriptive – en langue « ordinaire »).
- 14 Or, dans la réalité de la classe, comme nous le verrons avec les extraits que nous allons commenter par la suite, les deux procédés sont souvent enchaînés. De plus, ils s'imbriquent avec les autres procédés verbaux¹¹ de facilitation (répétition, définition, dénomination...) ; ce qui rend leur délimitation difficile, parfois impossible. Cependant, si l'on accepte la distinction opérée entre les deux procédés, une chose est certaine : si, par le biais de la reformulation, on peut produire une simplification, l'inverse ne peut pas se produire. En effet, avec la reformulation, on revient sur ce qui a déjà été dit – dans le texte discursif il y a la trace visible des deux énoncés : E1 reformulé en E2 –, alors que, avec la simplification, on énonce *directement* dans un système réduit, rien ne renvoie explicitement à E1.

2. Situer la simplification parmi les stratégies d'enseignement

- 15 Situons maintenant la simplification parmi les stratégies communicatives d'enseignement : ce qui nous permet de distinguer au niveau fonctionnel la simplification produite par l'enseignant de celle produite par l'apprenant¹².

2.1. Simplification et schéma facilitateur

- 16 Dans un article de 1994, Cicurel parle de *schéma facilitateur*, désignant par ce terme l'ensemble des procédés dont se sert l'enseignant en classe de langue étrangère ; l'ensemble de ces conduites lui permettant de maximaliser la bonne passation des savoirs et des savoir-faire en langue cible chez les apprenants. Le *schéma facilitateur* consiste alors à présenter les connaissances en langue cible de façon à ce que le groupe-apprenant puisse les acquérir le plus aisément possible. Cette notion contribue à mettre de l'ordre dans la description des procédés utilisés par l'enseignant de langue étrangère, et cela pour au moins deux raisons. Comme le souligne Cicurel, cette notion permet tout d'abord de dire que dans la classe les participants suivent – de manière consciente ou inconsciente d'ailleurs – un *scénario* ou *script* « entendu comme une suite de comportements langagiers et corporels prévisibles » (1994 : 104). Utiliser la notion de *schéma facilitateur* permet ensuite à l'observateur externe de distinguer les différentes conduites de l'enseignant/apprenant selon leur nature ou matériau sémiotique (verbales/paraverbales/non verbales) d'une part, et selon leur fonction dominante (acquisitionnelle, communicative ou interactionnelle) d'autre part ; ce qui permet de détailler davantage la description des données empiriques.
- 17 Dans la typologie des stratégies communicatives d'enseignement (SCE) que nous avons proposée (1998), sur le plan des conduites verbales, le *schéma facilitateur* se compose de différentes stratégies¹³ qui, à leur tour, comportent des procédés de différentes natures. Le procédé de *simplification* rentrerait alors dans la stratégie que nous avons appelée *stratégie de réduction*.

2.2. Simplification et stratégie de réduction

- 18 La *stratégie de réduction* est constituée par différents procédés dont le dénominateur commun est de n'utiliser qu'une partie des potentialités réelles de la langue cible. La langue se trouve ainsi allégée, contractée, limitée sur le plan lexical, morphosyntaxique et communicatif. Cette réduction agissant sur plusieurs niveaux, nous avons distingué quatre procédés principaux selon l'endroit où se produit la réduction :
- la *réduction formelle* est l'emploi réduit du système de la langue cible : l'enseignant adaptera sa langue au niveau linguistique et à la capacité de décodage des apprenants ;
 - la *réduction fonctionnelle* implique une réduction des objectifs communicatifs : l'enseignant veillera ainsi à ce que son discours soit construit autour de fonctions communicatives que les apprenants ont déjà acquises¹⁴ ;
 - la *réduction métalinguistique* est un procédé grâce auquel l'enseignant, pour parler de la langue étrangère, utilise des termes de la langue quotidienne – autrement dit, des termes *mondains*¹⁵ – qui se chargent en classe d'une valeur métalinguistique propre¹⁶ ; ce qu'on peut qualifier de *métalangue implicite*. C'est à ce niveau-là qu'il faut parler de réduction, et non

uniquement par le fait que le système linguistique se trouve, en quelque sorte, réduit. Ici, ce qui compte est que, pour décrire la langue, l'enseignant passe des termes métalinguistiques – qui existent mais qui sont (ou semblent) encore trop complexes pour les apprenants – à des termes plus familiers car ils sont utilisés dans la langue de tous les jours ;

- la *réduction culturelle* est un procédé qui s'appuie sur le « stéréotype », à savoir sur une simplification/généralisation culturelle. Comme pour la réduction métalinguistique, ici, par le biais d'une langue simplifiée, on dépasse le cadre étroitement linguistique. Ce procédé aide principalement l'enseignant à évacuer les malentendus entre les participants, en particulier lorsqu'il s'agit d'un public culturellement très éloigné de la culture cible.
- 19 Les procédés évoqués ci-dessus visent à aplanir les difficultés des apprenants par différents types de réduction, et rendent par là possibles l'intercompréhension et la transmission de nouveaux éléments en langue cible. Si nous revenons maintenant plus particulièrement à la simplification, elle coïncide avec le premier procédé, à savoir la réduction formelle, étant donné qu'il s'agit, répétons-le, de la réduction du système linguistique.

3. La simplification en classe de langue

- 20 La simplification reste un procédé utilisé avant tout dans des classes d'un niveau linguistique faible. Cependant, au fur et à mesure que l'on affine l'apprentissage dans une langue étrangère, et cela à n'importe quel niveau de compétence du public, la simplification cède la place à la complexification, tout au moins à la complexification linguistique : la langue étant apprise graduellement, le passage de la simplification à la complexification constitue une évolution naturelle qui est parallèle au niveau de compétence du public.
- 21 En effet, là où sur le plan des procédures interactionnelles, la classe de langue nous semble tendre de manière générale vers la facilitation (il y a des règles, des rituels qui restent bien définis tout au long de l'apprentissage), sur le plan formel, le niveau linguistique de la classe affine et enrichit progressivement le système de la langue cible. En d'autres termes, si, aux niveaux débutant/faux débutant, simplification et facilitation – tout en restant deux procédés distincts – sont des procédés parallèles, aux niveaux avancés d'apprentissage, la complexification formelle s'oppose, pourrait-on dire, à la facilitation interactionnelle : il y a donc évolution du procédé de simplification d'une part, et changement de la relation qui existe entre la simplification (complexification) et la facilitation d'autre part.

3.1. Simplification et niveau de langue

- 22 Nous allons commenter brièvement quelques extraits, tirés de corpus enregistrés dans des classes de français (non professionnel)¹⁷, pour voir comment le niveau de compétence linguistique des apprenants agit sur le procédé de simplification et sur son évolution.

3.1.1. Niveau faux débutants

- 23 Dans l'extrait 1, le lexique est simple (il y a donc simplification) ; de plus, le respect de la norme est minimal (voir le début de la réplique). On remarque également qu'à cette

simplification formelle s'ajoute un autre procédé facilitateur : la répétition, qui se fait ici sur plusieurs niveaux :

- répétition du même segment (tous les jours)
- répétition du même verbe (demander)
- répétition de la même structure (*demander + complément*).

Extrait 1¹⁸

P les situations dans les magasins c'est tous les jours hein ! pas tous les jours des chaussures mais tous les jours il faut demander demander le modèle demander la couleur demander les prix etc. etc. hein

- 24 La deuxième séquence est plus complexe. Nous observons, comme dans l'extrait 1, la simplification lexicale marquée par l'emploi de noms génériques (*un homme* et *une femme*) et au moins deux autres procédés facilitateurs : l'un qui agit encore une fois sur la langue, notamment une reformulation¹⁹, l'autre de nature discursive, à savoir la centration sur un élément précis (*un ménage*).

Extrait 2

P alors les personnages sont oui d'une part il y a une femme [...] une femme et un homme oui une femme qui a eu un rêve + qui a eu un rêve [...] ah vous pouvez deviner là vous ne connaissez pas le mot mais vous pouvez deviner qui sont les acteurs il y a un homme et une femme hein un homme et une femme qui est-ce qui se réveille dans la situation l'homme et la femme se réveillent + ils sont ensemble + ils forment un ménage un ménage un couple une cellule familiale un ménage vous connaissez le mot ménage déjà vous le connaissez dans une autre expression plus courante qu'est-ce que vous faites dans la maison ? faire le ménage

- 25 L'extrait 3 montre déjà de quelle manière, dès que les premiers éléments de la langue sont appris, on tente de les complexifier. Nous observons dans cet extrait l'emploi d'une langue simple qui tente de se complexifier lexicalement : *une femme* devient, en réponse à la question explicite de l'enseignant, *la mère*. La complexification se remarque dans le passage de l'indéfini *une* au démonstratif *cette*, pour arriver au défini *la* précédé du présentatif *c'est* ; ces trois mouvements permettant la recontextualisation du mot en question. Cependant, en fin de réplique, on note un retour à la simplification : *une mère* aurait pu en effet être *leur mère*. Au niveau interactionnel, cet exemple montre également que la sollicitation de l'enseignant provoque la complexification de la langue chez l'apprenant : il dirige ainsi, en quelque sorte, l'apprenant vers la complexification. Le passage graduel à la complexification peut alors se faire par un travail conjoint.

Extrait 3

A1 les personnages sont deux enfants et une femme
P qui est cette femme ? on peut euh...
A2 la mère
P oui la mère je pense aussi que c'est la mère il y a deux enfants et une mère

3.1.2. Niveau intermédiaire

- 26 Dans l'exemple qui suit, nous avons déjà un développement formel qui va vers le pôle de la complexification du système linguistique. Ici l'enseignant, en partant du texte étudié, reprend le lexique par domaine, il dégage le champ lexical des termes se référant à la drogue et systématise ainsi le vocabulaire repéré dans le texte. Toutefois, on pourrait parler de simplification dans le passage « il est accro » à la forme infinitive (*être accro*) qui le décontextualise. En même temps, les procédés de facilitation (par

exemple, la délimitation du domaine de référence, ou encore la définition du mot *accro*) aident les apprenants à acquérir les nouveaux éléments en langue cible.

Extrait 4

P oui + donc les mots utilisés là + sont des mots qui appartiennent au domaine de la drogue + qu'on utilise beaucoup dans le langage de la drogue + la défonce + euh la poudre blanche et être acCRO + être accro + il est accro ça veut dire qu'il se drogue et qu'il ne peut pas s'en passer + (*plus bas*) il est accro + très bien + ça va les autres ? vous avez tout compris ? les autres qui n'avaient pas qui n'avaient pas travaillé ce + vous qui n'aviez pas travaillé ce paragraphe ? ça va ? très bien [...]

3.1.3. Niveau avancé

- 27 Dans l'exemple 5, nous assistons à une complexification globale – formelle et fonctionnelle – du système de la langue cible qui s'affine, s'étale, s'étend. On ouvre vers un emploi plus fluide de la langue qu'on apprend. Nous voyons tout d'abord que l'enseignant donne plusieurs occurrences du verbe *tenir* (plus $\emptyset$ ou plus préposition : *tenir à* et *tenir de*). Il procède ensuite à différentes reformulations qui aident entre autres à recontextualiser l'élément autonymisé ; puis il opère une transformation de *tenir à quelque chose à y tenir*. On remarque enfin des commentaires métalinguistiques qui visent l'emploi normatif de la langue (*vous dites, c'est courant...*). Ces commentaires, qui pourraient constituer une *surcharge cognitive* (Py, 1997 : 213), ne semblent pas ici contrer l'activité pédagogique en cours, justement parce que le niveau de la langue le permet, voire le demande²⁰.

Extrait 5

P voilà je le tiens de quelqu'un de ma famille d'accord ? ça va ? je le tiens de ma grand-mère ça va ? hein ? donc **on peut avoir tenir A on peut avoir tenir quelque chose et puis tenir quelque chose DE c'est-à-dire avoir en héritage avoir en..... en..... comme cadeau si vous voulez + ça va ? d'accord ? bon alors euh il tient beaucoup à sa collection de timbres donc il y tient beaucoup + est-ce que vous pouvez tenir à bien faire quelque chose ? Angélique ?**

A oui

P oui par exemple quand vous travaillez là avec Jean Marais d'accord ? vous faites du mauvais travail ?

A non

P vous êtes très consciencieuse alors vous dites je..... ?

A je tiens à faire mieux

P voilà je tiens à faire mieux tous les jours + peut-être + ça va ? vous comprenez ? donc on tient à faire ++ ce qui est assez courant comme euh + comme énoncé tenir à bien faire quelque chose **c'est avoir envie de euh travailler avec cet objectif d'accord ? ça va ? hein ?**

- 28 Les cinq extraits que nous venons de commenter montrent bien que la simplification est proportionnelle au niveau de compétence linguistique des apprenants ; sa valeur n'est donc pas constante. On remarque en effet une progression graduelle de la simplification qui tend de plus en plus à la complexification d'une part, et des mouvements de va-et-vient entre la simplification et la complexification, d'autre part. La progression est sans doute liée à l'objectif de l'activité pédagogique en cours. Nous avons également remarqué que, tout en complexifiant la langue, l'enseignant utilise d'autres procédés de facilitation. Le dernier exemple est en ce sens très significatif : au niveau avancé, à côté de la complexification du système, on assiste au maintien de la facilitation sur le plan de l'interaction et à la mise en œuvre de procédés linguistiquement assez complexes, notamment la reformulation.

3.2. Que devient la simplification en classe de langue professionnelle?

- 29 Peut-on encore parler de simplification en classe de français langue professionnelle (désormais FLP) ? La question pourrait sembler déplacée étant donné qu'en général les classes de FLP se situent au niveau avancé de compétence linguistique du public. Pourtant, si l'on peut formuler l'hypothèse selon laquelle, comme dans les classes de niveau avancé, la simplification est remplacée par la complexification du système, encore faut-il se demander à quel niveau se situe la complexification : les mots ? la syntaxe ? la phrase ? D'autre part, est-il possible d'observer le même mouvement que celui que l'on a observé dans les classes de niveau avancé, à savoir : complexité vs facilitation interactionnelle ?
- 30 Il est clair que dans les classes de FLP, l'objectif n'est plus le même que dans les classes de langue usuelle. Ici, on vise une acquisition d'un secteur professionnel par le biais de la langue étrangère : les enjeux sont alors d'une autre nature. La langue usuelle est acquise (ou on suppose qu'elle l'est), on peut en conséquence supposer qu'il y a maîtrise des situations de communication ordinaires. Mais il faut changer de registre (et, pourrait-on dire, de jargon). L'apprentissage déplace sa cible : les termes usuels cèdent la place aux *termes de spécialité* tout en servant de temps en temps de trait d'union à la définition/dénomination de ces derniers. Ainsi, l'enseignant – qui n'est pas pour autant un expert du secteur en question mais, lui aussi, un intermédiaire²¹ – ne se contente plus des réponses qui lui montrent que les éléments de la langue cible ont été bien assimilés et réemployés, il exige la réponse adéquate au contexte de référence étant donné que les termes de spécialité n'admettent aucune synonymie : il faut définir/dénommer de manière précise l'objet dont on parle. Par conséquent, la situation de communication est différente : la relation entre les paramètres constitutifs se modifie tout comme les règles communicatives.

3.2.1. Complexification linguistique et complexification de l'échange

- 31 Les deux premiers exemples que nous allons commenter dans cette partie montrent l'échange de base qui semble caractériser la classe de LP. Il s'agit d'un échange à cinq interventions, qui se compose de :
- question de l'enseignant ;
 - réponse de l'apprenant ;
 - première évaluation de l'enseignant et demande de rectification ;
 - rectification de l'apprenant ;
 - deuxième évaluation de l'enseignant.
- 32 Cette structure ne peut être analysée en tant qu'extension de l'échange ternaire décrit par Sinclair et Coulthard (1975), dans lequel l'ajout de répliques (souvent des reformulations) était amené par une réponse incorrecte de la part de l'apprenant. Ici, la réponse est correcte, mais il faut préciser davantage. Nous pouvons en conséquence affirmer que cela constitue une caractéristique de ce type de classe parce que, dans la majorité des séquences repérées dans le corpus de référence, la première réponse donnée par l'apprenant, par laquelle il signale par des termes appartenant à la langue « quotidienne » qu'il a compris la question de l'enseignant et l'objet dont on parle, ne suffit pas. L'enseignant, tout en évaluant positivement la réponse, demande une

rectification terminologique pour que le terme de spécialité soit utilisé (*activité* → *raison sociale* ; *domicile* → *siège social*). L'on pourrait finalement dire qu'en classe de FLP il y a deux évaluations : l'une qui porte sur la compréhension globale, l'autre sur la terminologie de spécialité. Complexité linguistique et complexité de l'échange se trouvent ainsi étroitement liées.

Extrait 6²²

38 P alors de la société le-me-ri-sier qu'est-ce qu'on sait sur cette société
 39 Af il vend des meubles +
 40 P ah oui comment on le sait ça ?
 41 As c'est marqué là haut
 42 P c'est marqué en haut d'accord donc on connaît le nom de l'entreprise + et puis
qu'est-ce qu'on connaît d'autre ? + on nous dit qu'il vend des meubles
 43 Af **l'activité**
 44 P **son activité très bien** hein ? donc on connaît + son nom et **ce qu'on peut**
dire mieux que que le nom + **est-ce qu'il n'y a pas un autre terme ?**
 45 Af **raison sociale**
 46 P **très bien [...]**

[SE3]

Extrait 7

67 P qu'est-ce qu'on a dans les en-têtes de lettre ?
 68 Af l'adresse
 69 P l'adresse
 70 Am **l'adresse XXX**
 71 P **l'adresse mieux que cela** + quand c'est une société qu'est-ce qu'on dit
 72 Am **domicile**
 73 P **domicile pour une société ?**
 74 As **XXX siège social**
 75 P **le SIEGE social d'accord [...]**

[SE3]

3.2.2. Complexification linguistique et correction

- 33 L'extrait 8 montre de quelle manière l'objectif d'apprentissage change. L'enseignant corrige le terme *échantillon*, inapproprié à propos d'un logiciel, dans la copie d'un apprenant. Ce dernier ne comprend pas ce qui ne va pas. Il focalise vraisemblablement sur la construction de la phrase et non pas sur le terme inadéquat, interprétant ainsi la correction comme s'il était dans une classe de langue générale. C'est pourquoi l'enseignant, en fin de réplique, précise qu'il ne s'agit pas de la phrase mais de l'argument, et recentre l'attention de l'apprenant sur le vocabulaire de spécialité et son contexte. Cela fait apparaître une autre caractéristique de la classe de FLP en fonction du nouvel objet d'apprentissage : les schémas interactionnel et interprétatif changent, et ce changement passe encore une fois essentiellement par la nouvelle valeur donnée à la langue que l'on (ré)apprend.

Extrait 8

18 P [...] vous voyez ? vous avez de bonnes de bonnes formulation mais il faut les
 PRENDRE + à bon escient + il faut bien les choisir hein ? là **on ne pouvait**
pas dire veuillez m'envoyer un échantillon de de logiciel ça **c'est**
impossible c'est pour ça que j'ai barré j'ai marqué + impossible d'accord ?
c'est pas la phrase qui est incorrecte c'est l'argument qui est impossible +
 d'autres questions ?

[SE3]

3.2.3. Complexification et dénomination de spécialité

- 34 Dans les deux dernières séquences tirées du corpus de référence, nous assistons à la mise en place progressive d'une terminologie de spécialité de plus en plus détaillée, qui va ici également du plus général au plus complexe, mais toujours *dans* la langue de

spécialité. Les termes, ici, sont déjà techniques, cependant il est demandé de faire encore mieux. On dénomme la chose par le biais de deux opérations (l'une linguistique et l'autre interactionnelle) qui peuvent d'ailleurs se situer avant ou après la dénomination. La première opération passe par le terme générique connu, par la contextualisation, ou encore par la définition (c'est-à-dire des procédés de facilitation) alors que la deuxième passe par des balises qui mobilisent la mémoire des apprenants (extrait 10 : « c'est très loin ; vous vous souvenez ? ») ou encore qui justifient la recherche – souvent laborieuse (extrait 10) – du mot (extrait 9 : « c'est plus professionnel » ; extrait 10 : « c'est un terme qu'il faut essayer d'apprendre »). Sur le plan de l'interaction, cette longue séquence « latérale » est jugée tout à fait adaptée au contexte.

Extrait 9

155 P [...] + im-pé-ra-ti-ve-ment dans les NOTES **ça s'appelle une note d'Instruction** on va souvent trouver des adverbes TRES FORTS + hein ce qui veut dire qu'on n'a pas le choix im-pé-ra-ti-ve-ment vous n'avez pas le choix vous devez le faire + donc ça c'est la différence entre les deux écrits + l'un on informe c'est pour ça qu'on appelle ça une **note d'information** + et dans le deuxième cas regardez qu'est-ce qu'on a comme titre + à ce document ++ qu'est-ce qu'on a comme titre à ce document

156 As note de service

157 P **Note de service** d'accord alors lorsqu'il s'agit de donner des ordres on appelle ça une **note de service** avec une petite parenthèse + hein quelques fois + dans les entreprises on appelle **note d'information** et **note d'instruction** **note de service** dans les deux cas + hein dans les deux cas quelquefois on nous dit **Note de service** alors que ce sont des informations et des instructions + **le mieux quand même le plus professionnel** c'est lorsqu'il s'agit d'Informé simplement de donner une information avoir une **note d'information** + hein et puis lorsqu'il s'agit de donner des Ordres de dire ce qu'il faut faire vous n'avez pas le choix + eh bien on va appeler ça **des notes de service** + ça va ? [...]

[SE3]

Extrait 10

285 P [...] CHAQ-UE filiale a **son chiffre d'affaire** et après on fait le chiffre d'affaire de TOU-TES les filiales + ça s'appelle comment d'ailleurs ? + **le chiffre d'affaire de toutes les filiales ?**

286 Af hum

287 P **c'est loin ça** hein + **c'est très loin** ++ **vous vous souvenez ?** + hein ++ [...] comment ça s'appelle le chiffre d'affaire du groupe ? + hein le bénéfice du groupe +++ [...] allez qui trouve le mot ?

288 As XXX

289 P ça vous dit quelque chose ? ah oui + **il faut le savoir**

[...]

311 P vous avez trouvé ce mot ou pas ?

312 As non XXX

313 P non ?

314 Af XXX consolidé

315 P ah merci + ouf ++ ouf CONSOLIDÉ ça vous dit quelque chose + merci beaucoup +++ hein le **chiffre d'affaire consolidé** + ça **c'est un terme qu'il faut essayer d'apprendre** hein

[SE3]

- 35 Les exemples que nous avons commentés ci-dessus montrent que la complexification produite au niveau du système linguistique dans les classes de FLP est maximale. Il nous semble que la raison principale ne se trouve pas cette fois-ci uniquement dans la compétence linguistique des apprenants, mais avant tout dans le nouvel objectif de la classe de langue étrangère, qui donne lieu à une nouvelle situation de communication. Cette situation se situe entre les savoirs linguistiques et les savoirs concernant un secteur professionnel bien précis : l'apprentissage va alors au-delà de la compétence linguistique proprement dite. Quant à la facilitation, elle est à la fois maintenue au niveau des procédés mis en place (reformulation, exemplification, étayage interactionnel...) et complexifiée au niveau formel et discursif.

Conclusion

- 36 La comparaison entre les séquences tirées du corpus de langue (non professionnelle) et celles appartenant au corpus de FLP permet d'avancer quelques conclusions relatives aux questions que nous nous sommes posées au début de cet article.
- 37 Premièrement, la valeur de la simplification dépend du contexte et du moment dans lesquels elle est produite ; la délimitation de cette notion ne peut se faire qu'en prenant en compte la notion de complexification²³.
- 38 Deuxièmement, l'analyse des séquences a permis de dégager des différences dans la mise en œuvre de ce procédé. S'il est vrai qu'en classe de langue (non professionnelle), son évolution est liée au niveau de compétence linguistique du public (ce qui nous permet par exemple d'assister au passage d'un vocabulaire très général à un vocabulaire de plus en plus étendu), en classe de LP son évolution semble tenir à la fois aux savoirs acquis en FLP (on est en effet déjà dans le vocabulaire technique) et à la situation de communication propre à ce type de classes. La classe de FLP se pose ainsi en tant qu'espace de complexification linguistique, celle-ci agissant surtout sur des termes isolés, donc essentiellement au niveau du lexique technique. Par ailleurs, cette centration sur le lexique implique une complexification de la structure de l'interaction – l'échange à cinq interventions – que nous avons dégagée et décrite grâce à l'analyse des extraits commentés.
- 39 Enfin, pour ce qui est de la relation entre le procédé de simplification/complexification et les procédés de facilitation, ces derniers continuent à être utilisés pour faciliter la prise de nouveaux éléments (la facilitation représente l'une des caractéristiques de base de l'interaction pédagogique quel que soit le niveau de compétence du public) mais, au niveau formel, ils tendent, eux aussi, vers le pôle de la complexification. Ce dernier point nous amène ainsi à confirmer la distinction fonctionnelle opérée entre *simplification* (et complexification) et *facilitation*.

NOTES

1. Cet article a été repris en 1986 dans la revue *Études de Linguistique Appliquée* 61.
2. Cette distinction est reprise dans un article plus récent de Py (1994) dans lequel l'auteur confirme que la *facilitation* se situe au niveau de l'interaction et la *simplification* au niveau de l'allégement de la structure formelle (p. 96).
3. La *prise* est une reconstruction verbalisée de la donnée qui a été fournie à l'apprenant par l'enseignant à travers des procédés de facilitation visant la mise en évidence de l'élément nouveau en langue cible (voir Matthey 1996 et Py 1996 et 1997).
4. Par exemple, chez Corder, lorsqu'il décrit le « teacher talk », les deux niveaux sont déjà présents, mais ils ne sont pas distincts du point de vue terminologique. En effet, l'auteur parle d'un certain nombre de simplifications qui vont de la restriction du système linguistique à des procédés « rhétoriques » (1978, cité par Grandcolas 1986 : 115).

5. Dans cet article, l'auteur parle exclusivement de la simplification, donc du système linguistique, mais ses propos peuvent, à notre avis, être étendus aux autres procédés de facilitation.
6. Cette distinction avait déjà été proposée dans l'article de 1985 écrit avec Alber (cité *supra*).
7. Nous reviendrons sur ce point – la reprise de l'énoncé – pour opérer la distinction entre la *simplification* et la *reformulation* (voir 1.3).
8. Py traite la simplification comme « un cas particulier de reformulation » (*ibid.*, : 91).
9. Rappelons que Gülich et Kotschi considèrent que la reformulation paraphrastique peut se faire par expansion ou par réduction (le troisième type, la variation, ne sera pas traité ici). Les auteurs en donnent les définitions suivantes : « Nous considérons comme paraphrases de type “expansion” tous les cas dans lesquels l'énoncé-doublon manifeste une plus grande complexité de son signifiant et par là comporte un plus grand nombre de traits sémantiques (sèmes) que l'énoncé-source auquel il se réfère. [...] Les paraphrases du type “réduction” présentent les caractéristiques inverses : les sèmes de l'énoncé-source (dont le signifiant est plus étendu) sont “condensés” dans le (les) sémème(s) de l'énoncé-doublon [...] ». (1983 : 328)
10. Nous empruntons cette expression à Coste (1986).
11. Nous ne nous intéressons pas ici au domaine du non verbal, ni à celui du paraverbal.
12. D'ailleurs, comme le souligne Berthoud, la notion même de simplification est peu adéquate lorsqu'on parle de l'apprenant. En effet, « elle manifeste un point de vue extérieur, dans le sens où les différentes étapes de construction du système sont expliquées en fonction du système de l'observateur et non de l'apprenant. Admettre que le sujet qui apprend simplifie implique qu'il possède déjà un système plus complexe qu'il soumet à des principes de réduction. » (1993 : 57). Nous partageons complètement ce point de vue.
13. Pour mémoire : nous entendons par ce terme l'ensemble des actions sélectionnées et agencées par le sujet savant, ici l'enseignant, pour accomplir une tâche globale, ici la transmission des données en langue cible et, en même temps, la résolution de problèmes communicatifs qui, dans ce cas précis, tiennent au déséquilibre des compétences linguistiques chez les locuteurs en présence. Nous avons parlé plus particulièrement de *stratégies communicatives d'enseignement* (Causa 1998) car cette définition permet de dégager une caractéristique essentielle : pour que l'actualisation d'une (ou plusieurs) *stratégie(s) communicative(s) d'enseignement* soi(en)t possible, les sujets communicants – enseignant et apprenants – doivent la trouver *adaptée à la situation de communication* et *rentable* par rapport à leur intention de communication.
14. Pour ces deux procédés, nous nous sommes inspirée de la typologie des stratégies communicatives d'apprentissage de Færch et Kasper (1980 : 18) et Bange (1992).
15. Selon la terminologie de Rey-Debove (1978).
16. Ce procédé a été décrit essentiellement par Cicurel (1985 et 1994). L'auteur a également appelé ce type de réduction le *langage para-grammatical*.
17. Les exemples sont issus de corpus de transcriptions de classes de langue constitués au CEDISCOR (cf. *Corpus de travail* 1, 2, 3).
18. Les énoncés en gras font l'objet d'un procédé de simplification/complexification.
19. La reformulation aide par ailleurs en fin de réplique à nuancer la langue et à élargir par là les acquis des apprenants.
20. Voir à ce sujet Porquier et Vivès (1993), « Le statut des outils métalinguistiques dans l'apprentissage et l'enseignement au niveau avancé », *Études de Linguistique Appliquée* 92.
21. On pourrait pour cette raison l'appeler le *troisième homme*, en empruntant le terme à Authier (1982b : 39).
22. Les numéros des tours de parole sont tirés de la transcription plus détaillée de SE3 élaborée par V. Bigot et É. Blondel.

23. Dans l'article de 1994 (cité *supra*), Py parle justement de la *complexification* en tant que corollaire de la *simplification*.

RÉSUMÉS

La simplification est une notion complexe dont la définition découle du contexte dans lequel elle est produite d'une part et, d'autre part, de son corollaire : la complexification. Dans cet article, nous abordons la notion de simplification/complexification dans sa globalité : nous procédons ainsi à une comparaison entre des séquences tirées de cours de français langue étrangère et des séquences tirées de cours de français à objectifs spécifiques. L'analyse comparative des séquences montre l'extrême variété des formes et la « fluidité » de cette notion à partir de la modification des paramètres du contexte d'enseignement/apprentissage.

AUTEUR

MARIELLA CAUSA

Université Paris-3, CEDISCOR-SYLED