

Xavier Gradoux, Thérèse Jeanneret &  
Anne-Christel Zeiter (éds.)

- Rôle des pratiques langagières dans la constitution  
des espaces sociaux pluriels d'aujourd'hui  
Actes du colloque VALS-ASLA 2012  
(Lausanne, 1-3 février 2012)



# bulletin vals-asla

## numéro spécial

Bulletin suisse  
de linguistique appliquée  
hiver 2013

Vereinigung für angewandte  
Linguistik in der Schweiz

Associazion svizra  
da linguistica applitgada

Association suisse  
de linguistique appliquée

Associazione svizzera  
di linguistica applicata

Vereinigung für Angewandte  
Linguistik in der Schweiz

Association Suisse de  
Linguistique Appliquée

Associazione Svizzera di  
Linguistica Applicata

Associazion Svizra da  
Linguistica Appligada



Le *Bulletin suisse de linguistique appliquée* est l'organe de publication de l'Association Suisse de Linguistique Appliquée (VALS/ASLA).

#### **Comité de relecture pour ce numéro**

Anne-Claude Berthoud (Université de Lausanne), Annette Boudreau (Université de Moncton), Ecaterina Bulea Bronckart (Université de Genève), Marcel Burger (Université de Lausanne), Véronique Castellotti (Université François Rabelais, Tours), Jean-François de Pietro (Institut de recherche et de documentation pédagogique, Neuchâtel), Alfonso Del Percio (Institut de plurilinguisme, Université de Fribourg et Haute Ecole pédagogique de Fribourg), Laurent Filliettaz (Université de Genève), Xavier Gradoux (Université de Lausanne), Anne Grobet (Université de Genève), Franziska Heyna (Université de Fribourg), Thérèse Jeanneret (Université de Lausanne), Marianne Kilani-Schoch (Université de Lausanne), Anne-Christel Zeiter (Université de Lausanne).

Nous remercions vivement les membres du comité de lecture pour leur contribution précieuse à la qualité de ce volume.

Publié avec le soutien financier de l'Académie suisse des sciences humaines et sociales (ASSH / SAGW), le *Bulletin suisse de linguistique appliquée* paraît deux fois par an.

Chaque article paru dans le bulletin a été soumis à un processus de "peer review" anonyme.

Abonnement personnel	Suisse CHF 30.-	Etranger CHF 35.-
Abonnement institutionnel	Suisse CHF 50.-	Etranger CHF 55.-
Prix au numéro	Suisse CHF 25.-	Etranger CHF 25.-
Pas de réduction librairie		

**Rédaction** Prof. Alain Kamber (Université de Neuchâtel)

**Responsable comptes rendus** Prof. Laurent Filliettaz (Université de Genève)  
E-mail: Laurent.Filliettaz@unige.ch

**Administration** Clelia König (Université de Neuchâtel)

**Abonnements, commandes** Institut des sciences du langage et de la communication  
Centre de linguistique appliquée  
Rue des Beaux-arts 28, CH-2000 Neuchâtel  
E-mail: bulletin.valsasla@unine.ch  
CCP: 20-7427-1

© Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel, 2013  
Tous droits réservés.

# Table des matières

## Rôle des pratiques langagières dans la constitution des espaces sociaux pluriels d'aujourd'hui

### Actes du colloque VALS-ASLA 2012 (Lausanne, 1-3 février 2012)

Xavier GRADOUX, Thérèse JEANNERET & Anne-Christel ZEITER

Introduction ..... 1-4

Marianne KILANI-SCHOCH & Aris XANTHOS

Comparaison de la diversité et de la densité morphologiques dans trois types de données ..... 5-18

Raphaël BARONI & Anick GIROUD

Socialisation langagière, tensions identitaires et investissement ..... 19-28

Chiara BEMPORAD & Danièle MOORE

Identités plurilingues, pratiques (pluri)littératiées et apprentissages ..... 29-45

Paula RISTEA

Le rapport à l'écriture des apprenants de français: un lieu potentiel de tensions ..... 47-62

Thérèse JEANNERET & Anne-Christel ZEITER

Socialisation langagière et agentivité du sujet ..... 63-75

Heike BALDAUF-QUILLIATRE

La construction de communauté via répondeur: *Witnessing* comme pratique créatrice d'une identité commune ..... 77-88

Maria STOPFNER

Parliamentary heckling in the Austrian National Council ..... 89-106

Jean-Claude USUNIER

La rhétorique circulaire du monolinguisme anglais dans le domaine de l'économie et du management ..... 107-120

Alessandra ROLLO

Communication commerciale multilingue. La pratique de la traduction dans une perspective pragmatico-cognitive ..... 121-140

Agnès MENOUNA

La masculinité politique des gros titres de la *Une*: entre tensions médiatiques et sexuation ..... 141-150

Véronique REY, Christina ROMAIN & Sonia DE MARTINO

Tensions interactionnelles en milieu de scolarisation hospitalière et scolaire: de la détresse langagière aux pratiques relationnelles et médiatrices favorisant des espaces sociaux apaisés ..... 151-169

Gabriela STEFFEN

Méso-alternance et conceptualisation disciplinaire ..... 171-186

Jasmin STEINER & Eva LAVRIC

Mehrpachigkeit im Fußball: Fallstudie eines spanischen Legionärs in Österreich ..... 187-213

# Introduction

## **Xavier GRADOUX**

Université de Lausanne  
Section des sciences du langage et de l'information  
Anthropole, 1015 Lausanne, Suisse  
xavier.gradoux@unil.ch

## **Thérèse JEANNERET**

## **Anne-Christel ZEITER**

Université de Lausanne  
École de français langue étrangère  
Anthropole, 1015 Lausanne, Suisse  
therese.jeanneret@unil.ch  
anne-christel.zeiter-grau@unil.ch

Ce volume est constitué des Actes du colloque biennal de l'Association suisse de linguistique appliquée VALS-ASLA, consacré au *Rôle des pratiques langagières dans la constitution des espaces sociaux pluriels d'aujourd'hui*. Ce colloque s'est tenu à l'Université de Lausanne du 1<sup>er</sup> au 3 février 2012.

Les actes que nous présentons ici s'accordent sur un constat commun: les personnes sont souvent insérées, par les circonstances de l'existence, dans des espaces sociaux en tension. Elles doivent s'y situer discursivement pour vivre, survivre, apprendre, se développer, et ce sont ces divers modes d'inscriptions discursives qui sont étudiés ici. Les espaces sociaux traités dans ce volume concernent principalement les domaines de l'éducation et de la formation (*Baroni & Giroud; Jeanneret & Zeiter, Steffen, Bemporad & Moore; Ristea; Kilani & Xanthos*), des médias et de la politique (*Baldauf-Quilliatre; Menoua; Stopfner, Rollo*), de la santé (*Rey & Romain*) et de l'économie (*Usunier, Steiner & Lavric*).

En mettant l'accent sur différentes formes de tensions traversant ces espaces, ces communications ont en commun de problématiser les manières dont la personne, par son discours, met en œuvre des *médiations*, en tant que "pontage sur des discontinuités" (Kaës 2002). Elles soulignent par ailleurs que les tensions en présence définissent des polarités, permettant ainsi de concevoir les espaces sociaux comme structurés par des oppositions. Certains espaces publics autorisent par exemple les personnes à se comporter comme des acteurs "de plein droit": dans le parlement autrichien, mais également à l'Assemblée nationale en France, les parlementaires peuvent chahuter (voir *Stopfner*); au contraire, d'autres espaces publics sont définis par une limitation extrême des possibilités d'action des individus (voir

*Rey & Romain*), parfois déterminées par des choix institutionnels (*Usunier*). Or la manière dont les personnes identifient et reconnaissent les polarités définies contextuellement, ainsi que la valeur qu'elles leur accordent, semblent influencer sur les formes discursives de la médiation qu'elles réalisent (ou tentent de réaliser) et qui prennent la forme de discours légitimant certaines pratiques (*Usunier*), les adoptant sans les thématiser (*Steiner & Lavric*), les exploitant partiellement (*Kilani & Xanthos, Steffen*) ou encore les contestant plus ou moins explicitement (*Baldauf-Quilliatre, Jeanneret & Zeiter*). Dans ce sens, les espaces sont des champs dans une acception bourdieusienne de la notion dans lesquels des agents avec des objectifs contradictoires luttent (parfois ouvertement, souvent souterrainement) pour les orienter à leur avantage avec plus ou moins de succès.

Une question centrale qui semble ainsi se poser est celle de l'évaluation sociale des discours: les activités langagières de médiation évoquées plus haut vont être rapportées en tant qu'actions singulières à des agents, qui pourront être décrits explicitement ou implicitement, selon les différentes catégories disponibles dans la situation considérée. Sacks (1972, 1992) met en évidence la manière dont fonctionnent des dispositifs d'appartenance tels que la nationalité, la race, la religion et des règles d'application prévoyant l'appariement entre un membre d'une communauté et une catégorie socialement disponible dans la situation. On comprend ainsi que les modes de catégorisation de ces agents peuvent représenter des enjeux sociaux cruciaux: une catégorie comme celle d'alloglotte, par exemple, dans certains champs sociaux peut se révéler être avantageuse, parce que cela peut permettre aux propos du membre décrit d'être pris au sérieux même s'ils ne respectent les normes que de façon lointaine alors que, dans d'autres espaces, elle peut être disqualifiante.

Ainsi que le montrent Mondada & Py (1994), cette question doit être saisie contextuellement, dans le cours des processus de socialisation:

"[c]'est [...] dans l'accomplissement pratique de l'échange qu'il s'agit d'observer quelles catégories sont imposées, ratifiées, négociées, puisées dans des répertoires sociaux ou improvisées par des descriptions ad hoc, introduites par quels locuteurs et traitées de quelle façon par les interlocuteurs, etc."

Par ailleurs, la notion d'agentivité qui apparaît ici est cruciale. Utilisée pour relativiser le déterminisme des positions étroitement structuralistes, elle "permet d'expliquer la résistance à la reproduction mais aussi la transmission et l'appropriation des habitus" (Sterponi & Bhattacharya 2012: 75). Dans cette conception des liens entre activité discursive, agent et catégorisation sociale, l'agentivité est définie par Moore & Cunningham (2006: 132) comme mettant l'accent sur la possibilité pour la personne de résister aux catégorisations et par là d'expérimenter sa liberté d'être humain:

"The human dimension of agency emphasizes individual freedom. It focuses on autonomy, accounting for some of individuals' unique thoughts, beliefs, and feelings. Agency addresses humanity's free will and self-determination. It involves personal decision-making. When people assert their agency, they carry out their intentions, acting according to their own purposes."

A la suite de Roudaut (2012: 22), l'agentivité peut également être définie comme le refus d'agir dans des cadres pratiques d'attribution de sens qui, justement, ne font plus sens. Comme cette dernière le montre très bien, la personne est confrontée à des cas où "les formes sociales qui avaient été momentanément et historiquement adoptées sont dépassées dès lors qu'elles n'informent plus la relation de l'acteur à la situation dans laquelle il est." C'est dans ces circonstances que la personne peut exercer son agentivité en remettant en cause certaines pratiques sociales (par exemple des pratiques rituelles autour du deuil).

Dans le domaine de l'éducation et de la formation, l'agentivité semble découler de la prise en compte de l'apprenant-e dans l'appréhension des processus d'appropriation. Kern & Liddicoat (2008) lient en effet l'émergence de l'apprenant-e comme figure centrale et agentive d'une théorie de l'acquisition des langues à la notion d'interlangue (Selinker 1969) qui, en permettant de se focaliser sur les productions de l'apprenant-e, lui donnait par là droit d'existence. En même temps, et notamment à la suite des travaux de Hymes depuis 1972, en émergeant comme acteur de son appropriation, l'apprenant-e a été inséré dans la vie sociale: ses acquisitions n'étaient plus considérées seulement comme des phénomènes personnels, mais également comme des phénomènes sociaux, et leur évaluation ne concernait plus uniquement le monde scolaire, mais également la société (Coste, De Pietro *et al.* 2012). La question centrale était alors pour la personne de savoir agir de façon appropriée.

On trouve également trace de ce mouvement dans l'articulation de la linguistique de l'acquisition et de la didactique des langues étrangères (voir, notamment, Lüdi & Py 2002). En effet, considérer l'appropriation comme une forme d'usage a amené à élargir les objets de recherche de la linguistique appliquée et ainsi à aborder les pratiques langagières intervenant dans des domaines tels que les médias, la santé et d'autres secteurs de l'économie. Dans cette prise en compte de la personne, la notion d'agentivité a probablement joué un rôle central, puisque, ainsi que le montre Weedon (1987: 97), étudier les pratiques langagières revient à étudier l'agentivité des individus:

"The political interests and social implications of any discourse will not be realized without the agency of individuals who are subjectively motivated to reproduce or transform social practices and the social power which underpins them."

C'est l'ensemble de ces évolutions dans le champ de la linguistique appliquée que le colloque de la VALS-ASLA a voulu interroger en s'intéressant aux espaces sociaux pluriels, et les Actes que voici relèvent le défi proposé en illustrant l'intérêt d'étudier conjointement le champ social et l'activité langagière de la personne.

## REFERENCES

- Coste, D., De Pietro, F. & Moore, D. (2012). Hymes et le palimpseste de la compétence de communication. Tours, détours, retours en didactique des langues. *Langage et société* 139, 1, 103-123.
- Kaës, R. (2002). Médiation, analyse transitionnelle et formations intermédiaires. In: B. Chouvier (éd.), *Les processus psychiques de la médiation*. Paris: Dunod.
- Kern, R. & Liddicoat, A. (2008). Introduction: de l'apprenant au locuteur/acteur. In: C. Kramsch, D. Lévy & G. Zarate (éds.), *Précis de plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 27-33). Paris: Editions des archives contemporaines.
- Lüdi, G. & Py, B. (2002). *Etre bilingue*. Berne: Peter Lang.
- Mondada, L. & Py, B. (1994). Vers une définition interactionnelle de la catégorie d'apprenant. In: J.-C. Pochard (éd.), *Profils d'apprenants* (pp. 381-395). Saint-Etienne: Publications de l'Université de Saint-Etienne.
- Moore, D. W. & Cunningham, W.-J. (2006). Adolescent agency and literacy. In: D. E. Alvermann, K. A. Hinchman, D. W. Moore, S. F. Phelps & D. R. Waff (éds.), *Reconceptualizing the literacies in adolescents' lives* (pp. 129-146). London, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Roudaut, K. (2012). *Ceux qui restent. Une sociologie du deuil*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Sacks, H. (1972). On the analyzability of stories by children. In: J. Gumperz & D. Hymes (éds.), *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication* (pp. 325-345). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation*. Londres: Blackwell.
- Selinker, L. (1969). The psychologically relevant data of second-language learning. In: P. Pimsleur & T. Quinn (ed.), *The psychology of second language learning* (pp. 35-43). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sterponi, L. & Bhattacharya, U. (2012). Dans les traces de Hymes et au-delà: les études de la socialisation langagière. *Langage et société* 139, 1, 67-82.
- Weedon, C. (1987). *Feminist practice and poststructuralist theory*. Oxford: Blackwell.

# Comparaison de la diversité et de la densité morphologiques dans trois types de données<sup>1</sup>

**Marianne KILANI-SCHOCH**

Université de Lausanne  
École de français langue étrangère &  
Section des sciences du langage et de l'information, Anthropole  
1015 Lausanne, Suisse  
marianne.kilanischoch@unil.ch

**Aris XANTHOS**

Université de Lausanne  
Section des sciences du langage et de l'information, Anthropole  
1015 Lausanne, Suisse  
aris.xanthos@unil.ch

This paper compares the inflectional diversity and density of adjectives and verbs in French CS, CDS, and ADS samples in a social perspective. The aim of the study is to show that the relation between CS, CDS, and ADS is not identical as far as verb and adjective inflection is concerned. We firstly expected verb inflectional morphology to be less diverse and dense in CDS and CS than in ADS. Conversely, we predicted adjective inflectional diversity and density to be higher in CDS and CS. Interestingly the findings do not exactly match the first prediction. The social implications of the study are discussed.

**Keywords:** child speech, child-directed speech, adult-directed speech, adjective, verb, inflectional diversity, inflectional density

## 1. Introduction

L'objet de cet article, relativement spécifique, est la comparaison de la morphologie flexionnelle dans trois types de données: le langage d'enfants de moins de 3 ans (LE), le langage adressé à ces enfants par les adultes (LAE) et le langage adressé par ces mêmes adultes à un autre adulte (LAA)<sup>2</sup>. Nous cherchons à montrer les implications linguistiques, psycholinguistiques et sociolinguistiques de cet objet d'étude: en particulier la définition et la mesure de la complexité linguistique, l'apport des données de corpus à la morphologie/grammaire de la langue parlée, le rôle du LAE dans l'acquisition et enfin le problème social de la privation linguistique.

L'importance du langage adressé à l'enfant pour le développement linguistique, et donc la relation étroite entre l'environnement linguistique et la

---

<sup>1</sup> Nous remercions un relecteur/une relectrice anonyme pour ses suggestions pertinentes.

<sup>2</sup> Notre étude s'inscrit dans la continuation des travaux du *Crosslinguistic Project on Pre- and Protomorphology in Language Acquisition* et en particulier du groupe de recherche sur l'adjectif (Ravid *et al.* 2010; Tribushinina *et al.* 2013b).

production de l'enfant est aujourd'hui reconnue dans la plupart des travaux sur l'acquisition<sup>3</sup> (voir par exemple Cameron-Faulkner *et al.* 2003; Gallaway & Richards 1994; Snow 1989; Stephany 1985; Veneziano 2000). Dans la recherche sur l'acquisition de la morphologie, les principales questions débattues concernent les mécanismes et processus par lesquels les enfants apprennent les irrégularités, opacités et autres complexités des systèmes morphologiques des langues du monde. Comment expliquer les processus de généralisation et d'abstraction à partir d'environnements linguistiques aussi complexes et quel est le rôle du LAE dans ces processus (voir par exemple Bittner *et al.* 2003; Bybee & Slobin 1982; Clark 1998; Clark & Berman 2004; Dressler 1997; Slobin 1985 à 1997; Stephany & Voeikova 2009)?

L'objectif du présent travail est d'approcher le développement de la morphologie flexionnelle sur la base des usages effectifs des adultes dans les interactions avec les enfants, et non sur la base du système grammatical de référence. La littérature psycholinguistique récente a mis en évidence que le langage adressé à l'enfant dans les toutes premières années présente une version de la langue mettant en valeur les aspects les plus fréquents, les plus transparents et les plus réguliers (Ravid *et al.* 2008; Veneziano 2000; Veneziano & Parisse 2010). Les aspects fondamentaux du système flexionnel adulte représentent le noyau de la morphologie (*core morphology*).

Dans ce contexte, les questions que nous nous posons sont les suivantes: existe-t-il un écart entre la complexité du système flexionnel de référence et celle qu'on peut observer dans le LAE? Le cas échéant, s'agit-il d'une simplification facilitant l'apprentissage, ou d'une différence plus générale entre système abstrait et usage observable? Pour y répondre, nous avons comparé deux aspects de la complexité de la morphologie flexionnelle synthétique dans les deux types de données adultes (LAA et LAE): *la diversité flexionnelle*, c'est-à-dire le nombre de formes différentes par lexème ou lemme, et *la densité flexionnelle*, c'est-à-dire le nombre de formes fléchies marquées par rapport au nombre total de formes (tokens). L'opérationnalisation de ces deux notions sera détaillée dans la section 3 *Méthodologie* ci-dessous, et l'on se contentera de noter ici que la diversité caractérise la dimension *paradigmatique* de la complexité flexionnelle, tandis que la densité porte sur sa dimension *syntagmatique*.

Notre étude se concentre sur les catégories du verbe et de l'adjectif, qui, en français, sont les deux catégories à présenter le plus de morphologie flexionnelle. L'adjectif est cependant moins flexionnel que le verbe: près de 70% des lemmes adjectivaux sont de forme invariable (Séguin 1973) et le français n'a qu'un seul genre formellement marqué. Les valeurs relatives de la diversité et de la densité flexionnelle de l'adjectif seront donc

---

<sup>3</sup> Quel que soit le cadre théorique, constructiviste, basé sur l'usage, ou exclusivement interactionniste.

vraisemblablement plus basses que celles du verbe. Mais nos recherches récentes sur l'émergence de l'adjectif (Kilani-Schoch 2013; Kilani-Schoch & Xanthos 2013; Ravid *et al.* 2010; Tribushinina *et al.* 2014) montrent que, bien qu'il soit une catégorie secondaire par rapport au nom et au verbe du point de vue sémantique, syntaxique et morphologique, l'adjectif joue un rôle crucial dans l'interaction entre adulte et enfant: l'adjectif est utilisé fréquemment par les adultes dans les évaluations dont une partie des référents au moins sont féminins, par exemple

- (1) *elle est gentille,*
- (2) *c'est bon, chaud, juste...*

En outre, le LAE comporte de nombreuses paires d'adjectifs contrastifs (Voeikova 2003; Tribushinina *et al.* 2013a), par exemple dans la stratégie consistant à présenter ensemble des adjectifs sémantiquement reliés sous la forme de questions alternatives ou (à choix) multiples:

- (3) *la balle, elle est grande ou elle est petite? elle est rouge, verte ou bleue la tasse?*

Plusieurs travaux ont montré que ces relations de contraste ont un rôle facilitateur dans l'acquisition des adjectifs (Murphy 2004; Murphy & Jones 2008; Tribushinina *et al.* 2013a). C'est également le cas du point de vue de la flexion.

Enfin, en français, l'adjectif *petit* joue un rôle particulier dans le discours et ajoute à la dénotation sémantique divers sens pragmatiques (Kerbrat-Orecchioni 2005; Kilani-Schoch & Xanthos 2012). Il est particulièrement fréquent dans les interactions avec de petits enfants. En effet, dans une langue comme le français où la productivité de la règle morphologique de diminution est relative (cf. Fradin 2003; Dressler 2009), l'adjectif épithète *petit* remplit les fonctions pragmatiques assumées dans d'autres langues par les diminutifs. *Petit* permet d'une part l'expression d'une valeur affective, qu'il s'agisse du référent (personnage, objet ou animal) ou de l'interlocuteur. D'autre part il contribue à la modalisation d'actes de langage comme les directifs (exemples 4 à 6).

- (4) *j'ai une petite question*
- (5) *un petit café?*
- (6) *pousse-toi un petit peu.*

La fréquence de *petit* dans le LAE est directement reflétée dans la production des enfants au point qu'on peut, sur la base de différents arguments, défendre l'idée que la pragmatique de *petit* favorise l'émergence du schéma syntaxique adjectif épithète + nom (Kilani-Schoch & Xanthos 2012).

Les raisons que nous venons d'évoquer font que nous nous attendons à ce que le rapport entre le LE, le LAE et le LAA soit différent en ce qui concerne la morphologie de l'adjectif.

Nos hypothèses sont très précisément les suivantes:

a) en ce qui concerne le verbe, la diversité et la densité flexionnelle devraient être moins grandes dans le LAE et dans le LE que dans le LAA:

$$LE < LAE < LAA$$

b) à l'inverse, pour l'adjectif, la diversité et la densité flexionnelle devraient être égales ou moins grandes dans le LAA que dans le LAE et dans le LE:

$$LAA \leq LE \leq LAE.$$

Après la présentation des données, nous exposerons notre méthodologie de recherche ainsi que les résultats obtenus. Nous verrons que ceux-ci diffèrent de ce qui était attendu. Ensuite la discussion portera sur la perspective sociale de notre travail. La recherche que nous présentons ici est le premier volet d'une étude plus vaste qui comparera les corpus actuels provenant de catégories sociales privilégiées (universitaires) à un corpus d'enfant (LAE et LE) de milieu socialement défavorisé (Quart Monde).

## 2. Données

Les corpus que nous comparons dans cette étude sont basés sur l'enregistrement de deux enfants lausannois de milieu favorisé<sup>4</sup>, appartenant à des familles différentes. Sophie a été enregistrée entre un an et six mois (1;6) et 3 ans (3;0) (46 sessions, 25 heures, 13'000 énoncés) et Emma entre 1;4 et 2;11 (40 sessions, 19 heures, 8'000 énoncés), chacune à leur domicile, dans des interactions avec la mère et/ou le père autour d'un livre pour enfant (dont un fourni pour la recherche), d'un jeu ou à l'occasion du bain ou d'un repas.

La mère de Sophie et le père d'Emma ont ensuite été enregistrés chacun durant trois heures, en conversation avec le premier auteur. Du point de vue du genre interactionnel, nos données sont donc asymétriques: dans le cas du LAA, la situation, constante, correspond à une seule session, tandis que pour les données d'acquisition (LAE et LE), nous avons des situations plus variées et qui se répètent au long des enregistrements. Cette différence devrait être étudiée de plus près dans le futur.

Les données ont été traitées suivant les normes CHILDES (MacWhinney, 2000). La transcription et le codage morphologique en format CHAT ont été effectués manuellement. Quant au comptage des fréquences, il a été réalisé

---

<sup>4</sup> Les parents de ces enfants, de deux familles différentes, ont une formation universitaire et sont des cadres au revenu élevé. Nous les remercions pour les enregistrements et l'aide à la transcription.

au moyen du logiciel CLAN. Le nombre d'occurrences ou tokens verbaux et adjectivaux figure dans le tableau 1 ci-dessous.

Corpus	Catégorie	LE	LAE	LAA
Sophie	Adjectif	1117	1675	679
	Verbe	6592	14876	3447
Emma	Adjectif	845	1036	731
	Verbe	5129	8556	4238

Fig. 1: Nombre de tokens verbaux et adjectivaux

### 3. Méthodologie

Nous avons compté comme adjectifs les mots lexicaux qui apparaissent en fonction épithète et attribut ou comme marqueurs discursifs, ont une sémantique adjectivale dénotant les propriétés, attributs ou états du nom et sont susceptibles d'être fléchis. A ceux-ci s'ajoutent les participes passés en fonction épithète.

En ce qui concerne la *diversité* flexionnelle, nous avons utilisé un indicateur développé dans le cadre du *Crosslinguistic Project on Pre- and Protomorphology in Language Acquisition* mentionné plus haut (Xanthos & Gillis, 2010; Xanthos *et al.*, 2011). Cet indicateur est basé sur le MSP (*mean size of paradigm* ou taille moyenne du paradigme), soit le nombre moyen de formes distinctes par lexème dans un corpus. Par exemple le corpus suivant:

*a, ont, suis, est, a, est*

contient 6 formes en tout, mais seulement 4 formes distinctes et 2 lexèmes distincts (*être* et *avoir*). Son MSP s'élève donc à  $4/2 = 2$  formes par lexème.

Le problème qui se pose avec le MSP, comme avec toutes les mesures de diversité, est celui de la dépendance par rapport à la taille de l'échantillon (Malvern *et al.*, 2004; Tweedie & Baayen, 1998). Toutes choses étant égales par ailleurs, le MSP *croît* avec la taille de l'échantillon, si bien qu'il n'est pas légitime de comparer directement le MSP de deux échantillons de tailles différentes. Notre stratégie pour tenter de contrôler cet effet de taille consiste à tirer dans le corpus un nombre donné de sous-échantillons de taille fixe, puis à calculer le MSP moyen dans les sous-échantillons. En particulier, pour cette recherche, nous avons fixé le nombre de sous-échantillons à 1000 et la taille de chaque sous-échantillon à 500 formes.

La mesure de la *densité* flexionnelle est un problème nettement plus simple que la mesure de la diversité, car la question de la dépendance par rapport à la taille de l'échantillon ne se pose pas pour ce type de variable. Nous définissons simplement cet indicateur comme la proportion de formes fléchies *marquées*. Dans notre exemple simplifié, cette proportion s'élève à 2 formes sur 6 (*ont* et *suis*), soit une densité flexionnelle de  $2/6 = 33\%$ .

## 4. Résultats

Nous examinons ici les résultats de l'application de ces deux mesures de complexité flexionnelle à nos données, en commençant par l'adjectif. Tout d'abord la remarquable similarité des valeurs observées dans les deux corpus peut être notée (voir figure 1 ci-dessous). La diversité flexionnelle des adjectifs est d'environ 1.2 forme par lexème dans le LAE et dans le LE. Par contraste, et en conformité avec nos prédictions, la diversité dans le LAA est nettement inférieure et comprise entre 1.05 et 1.07 forme par lexème.

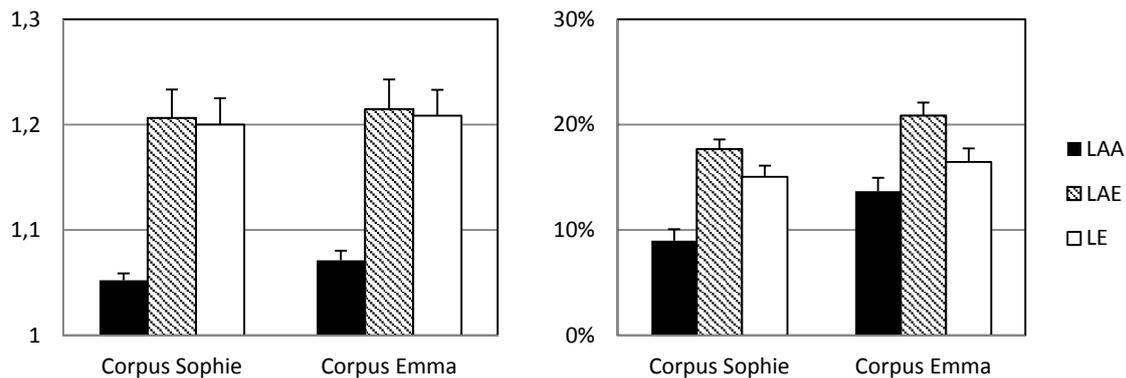


Fig. 2: Diversité (à gauche) et densité (à droite) flexionnelles de l'adjectif (les barres d'erreur représentent 1 écart-type)

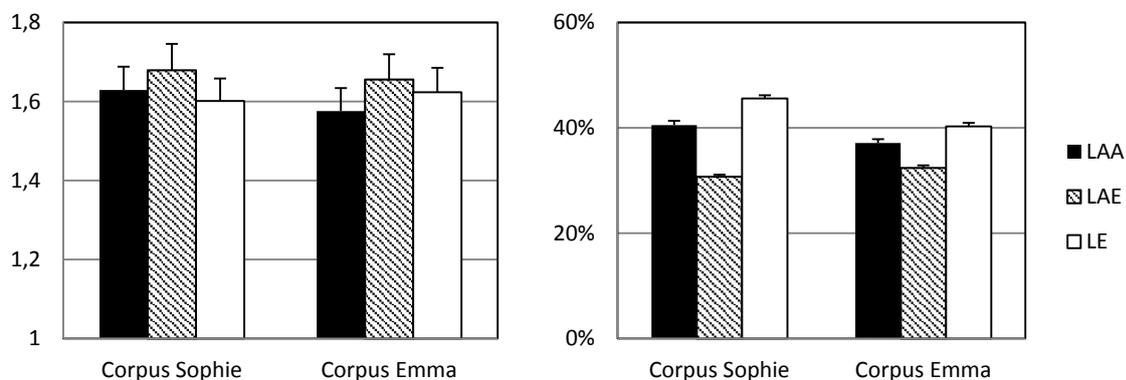


Fig. 3: Diversité (à gauche) et densité (à droite) flexionnelles du verbe (les barres d'erreur représentent 1 écart-type)

La densité flexionnelle des adjectifs montre un certain degré de variation interindividuelle, mais dans l'ensemble les relations entre les trois types de données sont les mêmes dans les deux corpus. La flexion la plus dense est observée dans le LAE, avec une proportion de formes marquées comprise entre 18 et 21%. Viennent ensuite le LE, avec une densité d'environ 16%, et enfin le LAA, où la densité varie entre 9 et 14%. A nouveau, ces résultats sur la flexion de l'adjectif sont en accord avec nos hypothèses.

En ce qui concerne la flexion verbale (voir figure 2 ci-dessus), les valeurs observées pour la diversité sont assez peu contrastées, puisqu'elles sont toutes aux alentours de 1.6 forme par lexème. Dans les deux corpus, le LAE

présente une flexion verbale légèrement plus diversifiée, mais le classement des deux autres types de données varie d'un corpus à l'autre, et on serait bien emprunté d'en tirer une généralisation, d'autant que les écarts sont faibles.

A l'aune de la densité flexionnelle du verbe, et en dépit des variations interindividuelles, les relations entre les trois types de données sont essentiellement les mêmes dans les deux corpus. De ce point de vue, les résultats confirment les observations faites pour la catégorie de l'adjectif. Toutefois, contre toute attente, c'est ici le langage de l'enfant qui présente la plus grande densité flexionnelle, avec 40 à 46% de formes verbales marquées. La densité du LAA est plus basse et comprise entre 37 et 40%, et celle du LAE ne dépasse pas 32%.

## 5. Discussion

Récapitulons ce que nous avons vu jusqu'ici pour les adjectifs:

<b>Hypothèse:</b>	$LAA \leq LE \leq LAE$
<b>Résultats:</b>	
• Diversité flexionnelle:	$LAA < [LE \cong LAE]$
• Densité flexionnelle:	$LAA < LE < LAE$

Fig. 4: Adjectifs: hypothèse et résultats

Nos prédictions concernant la flexion de l'adjectif sont donc avérées: la diversité flexionnelle est plus grande dans le LAE et le LE que dans le LAA. Nous l'expliquons principalement par l'occurrence des adjectifs prototypiques, soit les adjectifs graduables qui dénotent des caractéristiques physiques (*beau, laid*), des dimensions, des couleurs ainsi que les adjectifs axiologiques comme *bon, mauvais* (Creissels, 2005). Ces adjectifs, prédominants dans les interactions avec les enfants avant 3 ans (Tribushinina *et al.* 2013b), sont la plupart de forme variable. Leur fréquence dans le LAE explique donc en partie la différence de diversité flexionnelle.

En ce qui concerne la densité flexionnelle de l'adjectif, nous avons vu qu'elle est plus élevée dans le LAE. Un élément qui contribue sans doute à ce résultat est la variable genre: les enfants de nos corpus sont des filles. Les formes féminines sont donc fréquentes, ne serait-ce que dans les formes d'allocution (ex. *ma petite Pitchoune*) ou dans les séquences qui réfèrent à des qualités/propriétés de l'enfant (*tu es grande*). Il est néanmoins intéressant de constater que les adultes n'ont pas évité ces formes féminines dans leur adresse aux enfants<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Ils auraient pu utiliser une forme épïcène comme *mon chou*. Cette forme n'apparaît pas dans nos données, ni d'ailleurs le féminin *choute* ou *chouchoute*.

Rappelons maintenant les résultats de la catégorie du verbe:

<b>Hypothèse:</b>	LE < LAE < LAA
<b>Résultats:</b>	
• Diversité flexionnelle:	[ LE $\cong$ LAA ] < LAE
• Densité flexionnelle:	LAE < LAA < LE

Fig. 5: Verbes: hypothèse et résultats

C'est donc du verbe qu'est venue la surprise. Le résultat le plus frappant est celui de la *densité* flexionnelle qui est plus élevée dans le LE que dans les autres types de données. Certes nos résultats qui portent sur toute la période enregistrée et donc jusqu'à près de 3 ans sont cumulatifs et donnent ainsi une image du LE au moment où le noyau de la morphologie est acquis. Si nous avons introduit une granularité temporelle, mois par mois, le rapport entre LAE et LE sur la densité flexionnelle aurait probablement été différent. Cependant, cette variable ne suffit pas à expliquer l'inversion du rapport entre LAE et LE dans ce résultat global.

Un facteur important pour expliquer la densité flexionnelle plus grande dans la production verbale des enfants est l'occurrence d'une phase dite des "infinitifs seuls", c'est-à-dire utilisés sans auxiliaire ni verbe modal conjugué, phase caractéristique de l'acquisition dans de nombreuses langues (Lasser 2002; Phillips 1995), par exemple:

- (7) 1;10 Sophie: *anir.*  
Mère: *il va venir*
- (8) 2;4 Sophie: *moi prendre.*  
Mère: *qu'est-ce que t'aimerais prendre?*
- (9) 2;0 Sophie: *e lire Maman!* = lis Maman!
- (10) 1;11 Sophie: *a dire* = (il) dit
- (11) 2;1 Sophie: *a mettre là* = (je) mets là.

Les infinitifs seuls sont très fréquents dans nos deux corpus et tout particulièrement dans celui de Sophie, où ils représentent 35% de l'ensemble des infinitifs et 10% de celui des formes verbales<sup>6</sup>. Ils remplissent plusieurs fonctions. En particulier, jusqu'au moment où les structures périphrastiques et modales prennent leur essor (à 2;4 et 2;5 chez Sophie, entre 2;1 et 2;4 chez Emma), les infinitifs seuls apparaissent en lieu et place de celles-ci, comme dans (7) et (8) ci-dessus. Ils sont également utilisés avec une signification impérative (9) ou descriptive (10) (Kilani-Schoch *et al.* 2009; Kilani-Schoch & Dressler 2002).

<sup>6</sup> Nous considérons donc les infinitifs comme des formes fléchies, dérivées par des règles allomorphiques (voir Kilani-Schoch & Dressler 2005, cf. Boyé 2000; Bonami & Boyé 2007).

Nous avons relevé par ailleurs que la *diversité* flexionnelle du verbe était légèrement plus élevée dans LAE que dans le LAA (et le LE). Ce résultat portait sur le nombre *moyen* de formes par lexème<sup>7</sup>. Maintenant nous allons examiner la taille des paradigmes verbaux les plus complexes, pour établir le nombre *maximal* de formes par lexème.

Nous prenons d'abord l'exemple des deux verbes les plus fréquents et les plus complexes dans l'ensemble des données, les verbes grammaticaux supplétifs *être* et *avoir*, auxiliaires inclus. Tout en étant un peu différent, le tableau que nous obtenons représente un complément à ce qui précédait. Dans le système de référence, le nombre de distinctions possibles pour ces verbes, en nous limitant aux formes simples (et en ne comptant ni les 1ère et 2e personnes plurielles du passé simple, ni le subjonctif imparfait<sup>8</sup>), mais en incluant l'infinitif et les participes, se monte à une vingtaine de formes (voir Surcouf 2011 pour ces estimations).

Dans le LAE, le nombre maximal de formes par lexème est de 10 formes (voir tableau 4 ci-dessous). Il n'y a donc pas de grande différence avec le nombre maximal de formes dans le LE, où on a un maximum de 8 formes pour *avoir* chez Sophie et 9 formes pour *être* chez Emma<sup>9</sup>.

Dans le LAA, la différence dans la taille des paradigmes les plus complexes est plus marquée. On constate chez la mère de Sophie 4 formes en plus (total de 14 formes) et chez le père d'Emma 2 formes en plus (total de 12 formes) par rapport à leurs paradigmes dans les interactions avec les enfants (LAE).

Type de données	Verbe	Corpus Sophie	Corpus Emma
LAA	<i>être</i>	14	12
	<i>avoir</i>	10	10
LAE	<i>être</i>	10	9
	<i>avoir</i>	9	10
LE	<i>être</i>	6	9
	<i>avoir</i>	8	7

Fig. 6: Taille maximale des paradigmes: *être* et *avoir*

Mais lorsqu'on considère le nombre de formes des deux paradigmes les plus grands après *être* et *avoir* sur l'échelle de diversité, et ce indépendamment du type de verbe, non seulement la variation individuelle apparaît, mais surtout, l'écart devient presque nul entre LAE et LAA, tandis qu'il se maintient, voire se creuse entre LAE et LE (voir Fig. 6).

<sup>7</sup> Stephany (1985: 185) a observé la même différence dans un corpus grec.

<sup>8</sup> Comme les 1ère et 2e personnes singulier du passé simple sont homophones avec d'autres formes du paradigme, elles ne sont de toute façon pas prises en compte dans le calcul

<sup>9</sup> Sophie, *avoir* PRÉS, PRÉS1S, PRÉS3P, PRÉS2P, INF, PP, IMPFT, FUT. Emma, *être*: PRÉS, PRÉS1S, 3P, 2P, INF, PP, IMPFT, FUT, IMP:2S/SUBJ

Type de données	Verbe	Corpus Sophie	Corpus Emma
LAA	<i>dire</i>	9	8
	<i>prendre</i>	8	7
LAE	<i>faire</i>	8	8
	<i>mettre</i>	8	7
LE	<i>dire</i>	6	4
	<i>aller</i>	5	4

Fig. 7: Taille maximale des paradigmes: autres verbes

En conclusion, nos résultats ne montrent qu'une faible simplification flexionnelle du verbe dans le LAE et celle-ci n'apparaît que si on compare le nombre maximal de formes par lexème.

## 6. Perspective sociale

Il semble établi aujourd'hui, non seulement par des travaux de psycholinguistique américaine, mais aussi par les études et expériences de Lentin (1987, 1995), que la quantité, la qualité et la diversité du langage adressé aux enfants, ainsi que l'engagement dans des interactions où l'attention est partagée (Tomasello 2003), sont cruciaux non seulement pour le développement du lexique (Hoff & Naigles 2002; Hoff 2006; Ravid & Levie 2010; Weizman & Snow 2001) mais aussi pour celui de la morphologie (Ravid & Schiff 2006; Schiff & Ravid 2012).

Lentin (1987) a non seulement observé chez des enfants de moins de 6 ans, en situation de grande pauvreté, que la grammaire correspondait à un système réduit, mais que ce système tendait à se fossiliser. Lentin n'attribue pas cette privation linguistique à la catégorie sociale dont ces enfants sont issus mais aux situations et formes de relations sociales qui prévalent dans ces conditions socio-économiques, c'est-à-dire à la qualité de l'input selon Black *et al.* (2008), voir aussi Bernstein (1975). Ces conditions et relations font que les parents s'engagent généralement peu dans des activités verbales partagées. Non seulement le volume de langage verbal est restreint, mais il consiste principalement en instructions et autres directifs, et sollicite peu l'enfant comme partenaire conversationnel. Bernstein (1975), déjà, avait montré que les relations sociales et les agences de socialisation dans lesquelles les acteurs sociaux sont engagés agissent sélectivement sur ce qui est choisi comme ressources linguistiques.

Dans cette perspective, les résultats obtenus avec nos données de milieu favorisé sont probablement assez représentatifs d'un style social et pourraient contribuer à l'évaluation du développement langagier. Nous pensons en particulier aux résultats sur l'adjectif. Le parallélisme que nous avons trouvé dans la relation entre LAE et LE semble indiquer cette adaptation (*fine-tuning*) de l'adulte à l'enfant. Nous avons vu que la plus grande diversité et densité flexionnelle dans le LAE par rapport au LAA s'expliquait par le fait que les adultes recourent principalement aux adjectifs prototypiques avec les enfants.

Or ceux-ci sont pragmatiquement et sémantiquement plus accessibles (Tribushinina *et al.* 2014). Leur prédominance dans le LAE est donc pleinement compatible avec l'hypothèse d'adaptation.

En dépit de fréquences absolues relativement basses, ces résultats sur la flexion de l'adjectif, corrélés au statut socio-économique privilégié des familles étudiées, donnent donc des indications de référence. Ces indications s'ajoutent à celles de plusieurs études (Bernstein 1975: 108; Ravid & Levie 2010; Schiff et Ravid 2012) qui ont montré non seulement que l'usage des adjectifs est un bon indicateur dans le diagnostic du développement langagier mais encore que cet usage est socialement différencié. Ces études contribuent à identifier l'adjectif, du point de vue lexical aussi bien que morphologique, comme un des lieux de construction de la discrimination sociale à travers la langue.

Nos résultats relatifs à la diversité flexionnelle du verbe constituent également une mesure de référence potentielle de la production d'enfants de milieux sociaux défavorisés: dans une langue flexionnellement peu riche comme le français, on s'attend à ce que la diversité flexionnelle du verbe dans le LE, à l'âge de 3 ans, soit de très peu inférieure à celle du LAE. Et on ne s'attend pas à ce que la diversité flexionnelle dans le verbe chez les adultes soit sensible à la variation socio-économique: les données adultes de la langue parlée dans l'interaction en face à face ne doivent guère diverger de ce point de vue. Il en serait probablement autrement si l'on considérait un autre genre interactionnel ou une langue flexionnellement riche comme une langue slave, l'hébreu ou l'arabe, etc.

Des résultats qui montreraient, dans la production d'enfants de milieux socio-économiques défavorisés ou favorisés, une diversité flexionnelle inférieure au LAE ne seraient donc pas à négliger et indiqueraient que le développement morphologique de ces enfants est ralenti. Ce retard, comme celui que Lentin (1987, 1995) a fréquemment observé, pourrait provenir non seulement du faible volume des données langagières auxquelles l'enfant est exposé, mais aussi d'un déficit de l'étayage. C'est-à-dire que la production adulte ne contiendrait pas les expansions, corrections et commentaires métalinguistiques qui constituent autant d'évidences négatives ou ressources linguistiques sur lesquels l'enfant s'appuie dans les interactions pour construire la langue. Ravid *et al.* (2008) et Xanthos *et al.* (2011) ont ainsi mis en évidence une corrélation entre richesse morphologique du langage adressé à l'enfant et rapidité de développement.

Les corrélations que nous avons tenté de faire apparaître sur le plan grammatical entre LAE et LE confirment l'importance pour le développement des données langagières fournies par l'environnement linguistique et soulignent l'importance d'une meilleure information dans ce sens auprès des parents de tous milieux sociaux.

## BIBLIOGRAPHIE

- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris: Minuit.
- Bittner, D., Dressler, W.U. & Kilani-Schoch, M. (éds.) (2003). *Development of verb inflection in first language acquisition*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Black, E., Peppé, S. & Gibbon, F. (2008). The relationship between socio-economic status and lexical development. *Clinical Linguistics & Phonetics* 22, 4-5, 259-265.
- Bonami, O. & G. Boyé (2007). Remarques sur les bases de la conjugaison. In : E. Delais-Roussarie & L. Labrune (éds), *Des sons et des sens: données et modèles en phonologie et en morphologie*, (pp. 215-240). Paris: Hermès Lavoisier.
- Boyé, G. (2000). *Problèmes de morpho-phonologie verbale*. Thèse de doctorat Paris VII. <http://w3.erss.univ-tlse2.fr/textes/pagespersos/boye/Bo00-Thesis-MorphophonologieVerbale.pdf>
- Bybee, J. & Slobin, D.I. (1982). Rules and schemas in the development and use of the English past tense. *Language* 58, 265-289.
- Cameron-Faulkner, T., Lieven, E. & Tomasello, M. (2003). A construction based analysis of child directed speech. *Cognitive Science* 27, 843- 873.
- Clark, E.V. (1998). Morphology in language acquisition. In: A. Spencer & A. M. Zwicky (éds.), *The handbook of morphology* (pp. 374-389). Oxford: Blackwell.
- Clark, E.V. & Berman, R.A. (2004). First language acquisition. In: G. Booij, C. Lehmann & J. Mugdan (eds.), *Morphology. An international handbook on inflection and word formation* (pp. 1795-1805). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Creissels, D. (2005). La notion d'adjectif dans une perspective typologique. In: J. François (éd.), *L'adjectif en français et à travers les langues* (pp.73-88). Caen: Presses Universitaires de Caen.
- Dressler, W.U. (éd.). (1997). *Studies in pre- and protomorphology*. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Dressler, W.U. (2009). Morphologie dynamique et statique des diminutifs. *Mémoires de la Société de linguistique de Paris* 17, 141-154.
- Fradin, B. (2003). La suffixation en –*et* et la question de la productivité. *Langages* 140, 56-78.
- Gallaway, C. & Richards, B. J. (éds.). (1994). *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review* 26, 55-88.
- Hoff, E. & Naigles, L. (2002). How children use input to acquire a lexicon. *Child Development* 73, 2, 418-433.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Colin.
- Kilani-Schoch, M. (à paraître). Development of adjectives in two French-speaking children: inflectional and semantic aspects. *Acta Linguistica Petropolitana*.
- Kilani-Schoch, M., Balčiunienė, I., Korecky-Kröll, K., Laaha, S. & Dressler, W.U. (2009). On the role of pragmatics in child-directed speech for the acquisition of verb morphology. *Journal of Pragmatics* 41, 2, 219-239.
- Kilani-Schoch, M. & Dressler, W.U. (2002). Filler+infinitive and pre-&protomorphology demarcation in a French acquisition corpus. *Journal of Psycholinguistic Research* 30, 6, 653-685.
- Kilani-Schoch, M. & Dressler, W.U. (2005). *Morphologie naturelle et flexion du verbe français*. Tübingue: Narr.
- Kilani-Schoch, M. & Xanthos, A. (2013). The adjective petit 'small, little' in French acquisition data: an example of the relationship between pragmatics and

- morphosyntactic development. *Journal of Pragmatics* 56, special issue, 113-132. doi 10.16/j.pragma.2012.01.008
- Lasser, I. (2002). The roots of infinitives: remarks on infinitival main clauses in adult and child language. *Linguistics* 40, 4, 767-797.
- Lentin, L. (1987). *Apprendre à parler à un enfant*. T.1. Paris: ESF.
- Lentin, L. (dir.). (1995). *Ces enfants qui veulent apprendre*. Paris: Les Éditions de l'Atelier.
- MacWhinney, B., (2000). The CHILDES project: tools for analyzing talk. Vol. I: transcriptions, format and programs. NJ Erlbaum: Mahwah.
- Malvern, D., Richards, B., Chipere, N. & Durán, P. (2004). *Lexical diversity and language development: quantification and assessment*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Murphy, L. M. (2004). The development of dimensional adjective meaning: what antonym use reveals. *Paper presented at the Seminar on Child Language*, Bristol.
- Murphy, L. M., Jones, S. (2008). Antonyms in children's and child-directed speech. *First Language* 28, 4, 403-430.
- Phillips, C. (1995). Syntax at age two: crosslinguistic differences. *MIT Working Papers* 26, 325-382.
- Ravid, D., Dressler, W.U., Nir-Sagiv, B., Korecky-Kröll, K., Souman, A., Rehfeldt, K., Laaha, S., Bertl, J., Basboll, H. & Gillis, S. (2008). Core morphology in child directed speech: crosslinguistic corpus analyses of noun plurals. In: H. Behrens (éd.), *Corpora in Language Acquisition Research* (pp. 25-60). Amsterdam: John Benjamins.
- Ravid, D. & Levie, R. (2010). Hebrew adjectives in later language text production. *First Language* 30, 1, 27-55.
- Ravid, D. & Schiff, R. (2006). Morphological abilities in Hebrew-speaking gradeschoolers from two socioeconomic backgrounds: an analogy task. *First Language* 26, 4, 381-402.
- Ravid, D., Tribushinina, E., Korecky-Kröll, K., Xanthos, A., Kilani-Schoch, M., Laaha, S., Leibovitch-Cohen, I., Nir, B., Aksu-Koç, A., Dressler, W.U. & Gillis, S. (2010). *The first year of adjectives: a cross-linguistic study of the emergence of a category*. *Child language seminar*. Londres: Poster.
- Schiff, R. & Ravid, D. (2012). Linguistic processing in Hebrew-speaking children from low and high SES backgrounds. *Reading and Writing* 25, 6, 1427-1448.
- Séguin, H. (1973). Le genre des adjectifs en français. *Langue française* 20, 52-74.
- Slobin, D.I. (ed.). (1985 à 1997). *The crosslinguistic study of language acquisition*, vol. 1 à 5. Hillsdale, Mahwah: Erlbaum.
- Snow, C. E. (1989). Understanding social interaction and language acquisition: sentences are not enough. In: M. H. Bornstein & J. S. Bruner (éds.), *Interaction in human development* (pp. 83-103). Hillsdale: Erlbaum.
- Stephany, U. (1985). *Aspekt, Tempus und Modalität: Zur Entwicklung der Verbalgrammatik in der neugriechischen Kindersprache*. Tübingen: Gunter Narr.
- Stephany, U. & Voeikova, M. D. (éds.). (2009). Development of nominal inflection in first language acquisition, a cross-linguistic perspective. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Surcouf, C. (2011). L'enseignement et l'apprentissage de la conjugaison en FLE: comment réduire les difficultés engendrées par l'orthographe. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique* 54, 93-112.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Harvard: Harvard University Press.
- Tribushinina, E., van den Bergh, H., Aksu-Koç, A., Dabašinskienė, I., Hrzica, G., Kilani-Schoch, M., Korecky-Kröll, K., Noccetti, S. & Dressler, W.U. (2013a). The role of explicit contrast in adjective acquisition: longitudinal study of spontaneous child speech and parental input. *First Language*.
- Tribushinina, E., van den Bergh, H., Ravid, D., Aksu-Koç, A., Kilani-Schoch, M., Korecky-Kröll, K., Leibovitch-Cohen, I., Nir, B., Dressler, W.U. & Gillis, S. (2014). Development of adjective

frequencies across semantic classes: a growth curve analysis of child speech and child-directed speech. *Language, Interaction and Acquisition*.

- Tweedie F.J. & Baayen, R.H. (1998). How variable may a constant be? Measures of lexical richness in perspective. *Computers and the Humanities* 32, 323-352.
- Veneziano, E. (2000). Interaction, conversation et acquisition du langage dans les trois premières années. In : M. Kail & M. Fayol (éds.), *L'acquisition du langage*, Vol. 1 (pp. 231-265). Paris: PUF.
- Veneziano, E. & Parisse, C. (2010). The acquisition of early verbs in French: assessing the role of conversation and of child-directed speech. *First Language* 30, 3-4, 287-311.
- Voeikova, M.D. (2003). Tipy i raznovidnosti kvalitativnyx otnošenij na rannix etapax rečevogo razvitija rebenka: Analiz reči vzroslogo, obrašennoj k rebenku [Types and subtypes of qualitative relations in the early stages of speech development: analysis of the input] In: A.V. Bondarko & S.A. Shubik (éds.), *Problemy funkcional'noj grammatiki: Semantičeskaja invariantnost'/variativnost'*. [Issues in functional grammar: Semantic invariency/variency] (pp. 206-235). Saint Petersburg: Nauka.
- Weizman, Z.O. & Snow, C. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology* 37, 2, 265-279.
- Xanthos, A. & Gillis, S. (2010). Quantifying the development of inflectional diversity. *First Language* 30, 2, 175-198.
- Xanthos, A., S. Laaha, S. Gillis, U. Stephany, A. Aksu-Koç, A. Christofidou, N. Gagarina, G. Hrzica, F. Nihan Ketrez, M. Kilani-Schoch, K. Korecky-Kröll, M. Kovačević, K. Laalo, M. Palmović, B. Pfeiler, M. D. Voeikova, W. U. Dressler (2011). On the role of morphological richness in the early development of noun and verb inflection. *First Language* 31, 4, 461-479.

# Socialisation langagière, tensions identitaires et investissement

## Raphaël BARONI

Université de Lausanne  
Ecole de français langue étrangère  
1015 Lausanne, Suisse  
raphael.baroni@unil.ch

## Anick GIROUD

Université de Lausanne  
Ecole de français langue étrangère  
1015 Lausanne, Suisse  
anick.giroud@unil.ch

This study aims to explore the relationships that can be established between identity tensions affecting a learner of French in an alloglotte context, its investment in the appropriation of the language and the contacts that can be established with the target language, the latter constituting a necessary mediation for a successful appropriation. The empirical analysis is based on data concerning an Austrian living in French-speaking Switzerland and taking courses in an academic context.

**Keywords:** second language acquisition, identity, tension, investment, motivation, community of practice

## 1. Tensions identitaires, investissement, interactions langagières

Cette étude visera à étudier les rapports qui peuvent s'établir entre des tensions identitaires affectant une apprenante du français dans un contexte alloglotte, son investissement dans son appropriation de la langue et les différents contacts qu'elle peut avoir avec la langue-cible, qui constitueront autant de médiations nécessaires au succès de cette appropriation. L'analyse empirique sera fondée sur des données relatives à une apprenante autrichienne vivant en Suisse romande et suivant des cours dans un Département de français langue étrangère en contexte académique. Suzanne est mère de deux enfants et elle est mariée à un compatriote qui ne parle que l'allemand et l'anglais, déléguant ainsi l'essentiel des tâches administratives à son épouse. Enfin, ainsi qu'on le verra, avant de reprendre ses études, Suzanne a également exercé un emploi d'assistante dans la région romande. Les données analysées sont de trois types différents, il y a d'abord une biographie langagière écrite (que nous désignons, pour plus de commodités, par le symbole BL1), que Suzanne a rédigée dans un cours de méthodologie au début de sa formation à Lausanne. À partir de ce premier témoignage, elle a accepté de participer à un recueil de données impliquant un entretien avec

deux interlocuteurs, enregistré, puis retranscrit (BL2). Enfin, Suzanne a répondu par écrit à un questionnaire additionnel, centré notamment sur la question du rapport entre sa trajectoire d'apprentissage et sa situation de mère de famille, avec deux enfants scolarisés dans une école bilingue (BL3).

Nous nous baserons sur l'ensemble de ces données pour explorer différentes tensions identitaires évoquées par Suzanne, ainsi que leurs effets sur 1) son investissement dans l'appropriation du français et 2) son désir et sa capacité de participer à des interactions langagières dans la langue-cible. Il nous semble en effet que c'est sur ces deux tableaux que la question identitaire influence, de la manière la plus évidente, la trajectoire d'appropriation de la langue étrangère.

Ainsi qu'en témoigne le récent état des lieux dressé par Bonny Norton et Kelleen Toohey (2011), les travaux actuels portant sur le plurilinguisme et sur l'acquisition des langues secondes ou étrangères ont replacé la question identitaire au cœur de leurs réflexions, parce qu'ils adoptent de plus en plus fréquemment une conception de l'acquisition fondée sur le modèle socio-constructiviste. En effet, dans ce paradigme, l'acquisition ne consiste pas simplement en l'intériorisation progressive par le sujet des structures abstraites de la langue, mais il s'agit au contraire d'un "processus social dans lequel des participants [...] s'engagent dans des activités culturellement valorisées en utilisant des outils culturels" (Norton & Toohey 2011: 419). L'acquisition de compétences langagières dépend ainsi fondamentalement des usages concrets de la langue, et donc de l'accession à des "communautés de pratiques" (Lave & Wenger 1991) dans lesquelles ces usages deviennent possibles. Dans une telle approche, la question identitaire se trouve naturellement au cœur du processus d'acquisition, dans la mesure où l'accès et la participation à différentes communautés de pratiques sont largement conditionnés par les postures identitaires des apprenants. Ainsi que l'affirment Norton et Toohey "l'identité, les pratiques et les ressources sont inextricablement liées et mutuellement constituées" (2011: 414).

En retour, on peut aussi montrer que les identités ne sont pas simplement prédéfinies par différents traits de caractère et différents contextes qui conditionneraient l'apprentissage, mais qu'elles sont elles-mêmes perpétuellement remises en jeu dans les interactions, refaçonnées par des pratiques langagières concrètes, et notamment par l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère. Cette approche vise ainsi à dépasser un modèle essentialiste de l'identité, pour redéfinir cette dernière de manière dynamique, articulant l'histoire du sujet et ses représentations de soi avec des reconfigurations tenant compte notamment des enjeux de pouvoirs liés à différentes catégorisations identitaires associées à différents lieux sociaux (cf. Eckert & McConnell-Ginet 1992). Cette optique invite à redéfinir la notion de

motivation et à lui substituer la notion d'investissement. Bonny Norton affirme ainsi, dans le prolongement de la sociologie de Bourdieu, que:

Les apprenants "s'investissent" dans la langue-cible dans des moments et dans des contextes particuliers parce qu'ils croient qu'ils vont acquérir une plus vaste gamme de ressources symboliques et matérielles, qui, à leur tour, augmenteront la valeur de leur capital culturel. Quand la valeur du capital culturel des apprenants augmente, alors ces derniers réévaluent leur perception d'eux-mêmes et leurs désirs pour l'avenir. (Norton & Toohey 2011: 420)

Certes, on pourrait critiquer cette conception de l'investissement en soulignant qu'elle repose sur un modèle qui conçoit l'acteur comme un agent rationnel mû essentiellement par la quête d'un accroissement de capital économique ou culturel. Une telle approche tend ainsi à minimiser des aspects psychologiques, ontologiques ou éthiques qui tendent à complexifier la dynamique des reconfigurations identitaires. Toutefois, un tel cadre possède l'intérêt majeur de replacer la question identitaire dans ses contextes interactionnels et sociaux. En effet, l'identité relève autant de l'histoire individuelle du sujet que de la manière dont il s'inscrit dans un espace collectif au sein duquel sa posture identitaire fait sens en relation avec différentes polarités et différentes lignes de tension socialement instituées.

Par ailleurs, dans une telle conception, l'investissement dans l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère peut viser à rejoindre ce que Bonny Norton a défini comme une "communauté imaginaire", et donc à projeter devant soi une "identité imaginaire" (Norton & Toohey 2011: 422). La prise en compte de l'identité souligne ainsi comment les apprenants "peuvent, mais également, parfois, ne parviennent pas à s'approprier des identités plus désirables en rapport avec la communauté de la langue-cible" (Norton & Toohey 2011: 414).

Ainsi, dans cette approche qui s'intéresse aux liens entre identité et acquisition des langues, l'objectif ne sera plus d'établir des typologies identitaires fondées sur le primat que l'apprenant chercherait avant tout à préserver l'unité ou la continuité de son image de soi (Camilleri 1990<sup>1</sup>), mais il s'agira plutôt de mettre en évidence une identité "multiple, changeante, et étant le lieu d'une lutte" (Norton & Toohey 2011: 414). Une identité dont le destin conditionne en grande partie les acquisitions langagières des sujets. Une telle approche convient donc parfaitement pour définir l'identité comme

---

<sup>1</sup> Camilleri affirme par exemple que les "deux grands défis auxquels les individus sont prioritairement sensibles en situation de morcellement culturel sont bien des atteintes à leur unité de sens et à la valeur qu'ils s'attribuent. Ce sont là, pour ainsi dire, les deux "inducteurs" les plus fréquents de leurs réactions identitaires et stratégies de préservation" (1990: 88). Sur cette base, Camilleri échaafaude une typologie de stratégies identitaires en fonction de la posture adoptée par des migrants maghrébins, qui tentent d'adapter leurs valeurs "traditionnelles" dans le contexte des "sociétés occidentales industrialisées contemporaines" (1990: 93). Ce qui nous paraît contestable dans cette approche, c'est le primat accordé à l'unité de l'identité, qui ne nous semble pas correspondre à un objectif identitaire universellement partagé. Pour une critique de ce primat, nous renvoyons notamment à Strawson (2004).

un espace en tension, au sein duquel coexistent différentes facettes identitaires, définies socialement et localement, et c'est précisément ce point de vue qui retiendra notre attention lors des analyses qui vont suivre.

## **2. Des tensions identitaires conduisant à une auto-exclusion des communautés de pratique et à un investissement dans l'apprentissage de la grammaire**

Dans le cas de Suzanne, on observe sans surprise la complexité de son usage des langues: elle parle allemand avec sa famille, avec ses amis, à l'école (bilingue) de ses enfants; elle doit parler français à l'université, pour les tâches administratives et pour la vie quotidienne. Elle a aussi tenté de travailler comme assistante trilingue (anglais, allemand, français) avant de renoncer, comme nous allons le voir. De plus, elle a des amis avec qui elle parle l'anglais (son mari ne parlant pas le français).

On relève une certaine ambiguïté dans ses représentations: elle regrette de n'avoir pas l'occasion de pratiquer le français, mais, d'une part, elle se plaint de devoir faire elle-même toutes les démarches administratives en français, et d'autre part, si cela lui est possible, elle évite de se mettre dans des situations où elle doit le parler.

Dans les différents réseaux sociaux qu'elle pratique, elle est amenée à participer à des interactions dans des langues qu'elle maîtrise différemment et ces différents contextes font varier les représentations qu'elle se fait de son identité ou, du moins, de la manière dont elle pense que les autres la perçoivent. Son identité est ainsi constamment remise en question et changeante: des facettes multiples se dessinent selon l'environnement, pour créer une sorte de nébuleuse identitaire. Au sein de cette nébuleuse, Suzanne est surtout marquée par deux types de tensions identitaires: sur le plan pragmatique et sur le plan affectif. Chaque plan est lié à un décalage d'image dans la manière dont l'apprenante se perçoit quand elle pratique sa langue première – voire quand elle pratique une langue seconde comme l'anglais – et la manière dont elle se perçoit lorsqu'elle s'exprime en français.

Dans un cas, elle déplore surtout une perte de pouvoir ou de "savoir-faire", notamment sur le plan professionnel et administratif, et dans les interactions courantes.

10M et aussi j'ai dû e téléphoner avec des personnes aussi en français et c'était pas seulement allemand et anglais et e j'ai eu des discussions avec un architecte et c'était parce qu'on a-on a créé une nouvelle bâtiment [mm] et j'étais responsable pour la coordination du projet et c'était difficile pour moi

Elle associe ce sentiment de difficulté à des enjeux importants (elle est *responsable*) et à l'action de téléphoner et de discuter (déontique *j'ai dû*); on voit plusieurs fois au cours de l'entretien qu'elle se soucie de son efficacité pragmatique, en se basant sur les résultats obtenus dans les interactions.

Dans un contexte privé, elle raconte aussi sa frustration dans des situations où elle doit négocier quelque chose d'important, ou simplement se plaindre d'un repas:

41M parce que je n'ai pas parlé le français à un niveau satisfaisant le résultat de cette discussion n'était pas le résultat que j'ai pu e [espérer] espérer ou que j'ai pu réaliser en allemand [m] et c'est tout aussi e par exemple à-à la Banane j'ai eu un plat qui était pas bien cuite [m] en Autriche j'ai-je-je serais revenir à la cuisine et j'ai dit voilà je veux mon argent en retour parce que c'est pas cuit la viande c'est pas cuit les pommes de terre sont pas cuits alors mais ici je ne fais ça-je ne fais pas ça parce que j'ai des doutes en moi

L'exemple qu'elle choisit renvoie ici au sentiment de perte de sa capacité sociale d'affirmation de soi et de gestion des conflits. Dans d'autres contextes sociaux, c'est surtout un problème d'expressivité langagière qui affecte Suzanne, ce qui l'amène à utiliser la métaphore du "papillon sans couleur", qu'elle avait déjà évoqué dans sa première biographie écrite et sur laquelle elle revient durant l'entretien.

Le contact avec les Francophones est toujours faible à cause de mon manque de français. Je peux communiquer mais ce n'est pas une communication courante et sans effort. La personnalité est limitée comme un papillon sans couleur seulement blanc et noir. (BL1)

35T pourquoi avoir choisi cette image du papillon

36M parce que je crois si on parle pas une langue [mm] ou pas assez on peut pas s'exprimer on peut pas s'exprimer la personnalité en allemand j'ai-j'ai tous les-tous les outils pour m'exprimer je peux faire des-des sentiments e précis je peux faire l'ironie je peux faire oui je peux m'exprimer mais sans la langue ça marche pas et aussi j'ai pas au travail j'ai eu un e mon rôle était très limité et ça-ça me frustrait aussi parce que tout le monde a cru voilà elle est peut-être un peu e conservatrice elle ne peut pas faire des blagues par exemple mais c'est pas-c'est pas le fait mais seulement la langue m'a limitée et ça c'est vraiment quelque chose très-très grave très-très difficile pour quelqu'un

On peut voir à travers ces exemples comment l'apprenante verbalise sa représentation. On peut notamment relever l'opposition des pronoms entre *je* et *elle* (*tout le monde a cru voilà elle est peut-être un peu conservatrice / elle ne peut pas*), qui correspond à deux points de vue opposés. Suzanne construit une représentation de l'image (sans couleurs) que les autres se font d'elle, en opposition avec son moi idéal. Cette identité projetée s'intègre facilement aux sentiments qu'elle ressent: limitation, perte de pouvoir. Ensuite, on voit que, pour Suzanne, l'expression *papillon sans couleurs* est clairement liée au manque d'expressivité de son français (*s'exprimer la personnalité, l'ironie, les blagues*). L'idée de limite est ainsi récurrente dans l'évaluation de ses compétences langagières. La dimension affective renvoie également au désir de socialisation et semble jouer un rôle aussi important dans ses représentations que la dimension pragmatique, qui renvoie à son souci d'efficacité dans les interactions. On peut aussi noter un champ lexical témoignant de vives tensions (*frustrée, limitée, difficile, grave*), ainsi que l'omniprésence du verbe *pouvoir*, avec l'alternance entre *peux/peux pas*, qui

confirme qu'il s'agit bien d'une question de pouvoir, au-delà de la question de langue:

En français: *on peut pas / on peut pas / elle peut pas*

En allemand: *je peux* (répété quatre fois; on retrouve ici le clivage énonciatif *je / on-elle*)

Ici, Suzanne est confrontée à plusieurs images qu'elle a du mal à faire cohabiter: une identité de valeur positive (sa maîtrise de l'allemand est valorisée: *j'ai tous les outils*); et l'identité dévalorisée de son moi parlant français, ayant perdu le pouvoir d'expression (*je peux pas*).

On voit ainsi que ces deux types de tension (sur le plan pragmatique et sur le plan de l'expression des affects) créent un sentiment de frustration qui prend une place centrale dans son témoignage:

10 M [...] et j'é-j'étais très frustrée [mm] à un point de vue social avec mes collègues mais aussi à un point de vue professionnel parce que j'ai pas la possibilité de parler comme je pourrais en anglais ou en allemand par exemple et pour ça j'ai dit moi je veux maintenant terminer je veux me concentrer sur le français et avoir un niveau acceptable et après je vais recommencer encore une fois de chercher un travail ou peut-être je vais e

11B vous avez quitté le travail à cause de ça?

12M oui

13B ah oui

14M oui

Elle quitte ainsi son travail pour cause de frustration. La rupture est consommée (*pour ça j'ai dit moi je veux vraiment terminer je veux...*): le *je* et le *moi* associés à un verbe volitif sont les traces d'une tension identitaire forte qui l'amènent à prendre une décision importante. Ici encore, l'image de soi de Suzanne apparaît dégradée: la verbalisation dit le sentiment de perte de pouvoir, de moindres compétences (*pas la possibilité / comme je pourrais*). Elle exprime ici un désir impossible d'être la même quand elle parle en français et en allemand. Elle ressent la nostalgie d'une identité liée à sa langue maternelle, où elle a acquis un certain pouvoir avec la langue, identité qui lui paraît plus authentique. Et c'est cette résistance à l'acceptation des différentes images d'elle-même qui va l'amener à renoncer à quelque chose de prometteur (travail).

On peut, d'ailleurs, se demander si sa décision n'est pas partiellement contreproductive, puisque cesser de travailler pour se concentrer sur le français comme objet d'étude la prive d'un ensemble de potentialités de socialisation en français. Quoi qu'il en soit, elle ne fait jamais l'hypothèse qu'en continuant à interagir en milieu professionnel francophone, elle aurait eu l'occasion d'acquérir ce qui lui fait le plus défaut, c'est-à-dire l'expressivité de la langue, qui renvoie à des compétences socioculturelles, discursives, et phatiques, bien plus que strictement langagières.

Cette décision, que l'on peut interpréter comme une stratégie d'évitement des conflits d'images, renvoie à un investissement renforcé pour améliorer son français (*avoir un niveau acceptable*). Ici, c'est bien sa posture identitaire qui détermine son investissement dans l'apprentissage de la langue (elle dit plus tard: *maintenant je travaille à 0% et je fais seulement l'EFLE<sup>2</sup>*).

Devant la surprise de ses interlocuteurs, Suzanne revient ensuite sur les causes de son abandon. Elle justifie sa décision: elle n'avait pas de perspective d'amélioration car peu de contacts, éprouvait des sentiments de peur et de régression qu'il fallait stopper. Suzanne verbalise à nouveau une image très dévalorisée d'elle-même, mais elle reconnaît que cette image n'est pas partagée par tous, prenant ainsi conscience d'un décalage potentiel.

18 M [m] le travail e mon chef e m'a demandé de prolonger mon travail parce que j'ai travaillé seulement 50% [mm] il a dit ah tu veux faire 70% alors c'était tout bon ici au travail mais pour moi c'était pas-c'était pas agréable j'ai-j'ai-j'ai vu que j'ai oublié les-les-les règles de grammaire par exemple j'ai parlé mais pas en français correct

Notons qu'elle fait ici un nouveau diagnostic: cette fois, c'est la correction grammaticale qui lui manque. Sans doute cet aspect n'est-il pas central pour son employeur et ses collègues, mais pour elle, c'est un critère de valeur important pour son image. Elle se cataloguera elle-même, vers la fin de l'entretien comme *une personne qui dépend beaucoup de la grammaire*, verbalisant ainsi une composante identitaire assumée. Elle identifiera alors ses besoins: elle parlera de *maîtriser / comprendre / analyser / discuter* la grammaire.

### 3. Un trop fort désir de cohérence?

Ainsi que nous venons de le montrer, dans le cas de Suzanne, les tensions identitaires se fondent sur un décalage entre une image de soi en langue maternelle – jugée authentique, et associée à la capacité de résoudre des problèmes complexes et d'afficher une riche affectivité – et une image dégradée, liée à des situations où elle s'exprime en français. Par ailleurs, cette image dégradée s'oppose à un idéal de maîtrise, que Suzanne associe avec des compétences grammaticales avancées en français. Dans les termes définis par Bonny Norton, Suzanne éprouve ainsi des difficultés dans sa tentative de "s'approprier des identités plus désirables en rapport avec la communauté de la langue-cible" (Norton & Toohey 2011: 414).

Dans un certain sens, on pourrait également faire l'hypothèse qu'un trop grand besoin de cohérence identitaire constitue en l'occurrence une entrave à la socialisation langagière de Suzanne, dans la mesure où cette dernière refuse le décalage entre ses identités sociales en français et l'image qu'elle a d'elle-même dans sa langue maternelle. Elle refuse ainsi de se placer

<sup>2</sup> L'Ecole de français langue étrangère (EFLE) est une section de la Faculté des Lettres de l'Université de Lausanne.

provisoirement dans une posture excentrée lors des interactions qu'elle noue au sein des communautés de pratique francophones. Paradoxalement, une trop forte image de soi en langue maternelle implique peut-être une trop forte dévalorisation réciproque de l'image de soi en français, ce qui l'amène à s'exclure des interactions.

À l'inverse, son fort investissement dans la grammaire apparaît comme une stratégie visant à développer des compétences langagières dans un contexte de socialisation avec des apprenants allophones; ce qui, dans l'idéal de l'apprenante, et au terme de l'apprentissage, lui permettrait de rejoindre directement le cœur des communautés de pratique francophones dont elle s'est exclue. Cela représente, certes, une forme d'investissement positif dans l'apprentissage du français, mais c'est aussi une forme d'appropriation de la langue qui la prive d'un grand nombre d'occasions propices à l'acquisition des compétences discursives et pragmatiques dont elle manifeste le plus le désir, une acquisition qui passerait par une véritable socialisation avec des locuteurs francophones, par des interactions non seulement scolaires, mais également privées et professionnelles avec des locuteurs de la langue-cible. Cette stratégie dépend fortement des représentations identitaires de Suzanne, puisque les tensions qu'elle éprouve dans différents contextes ne semblent pas liées à une exclusion subie, c'est-à-dire à un rejet objectif de la part des francophones, mais à un retrait lié à un malaise identitaire. Suzanne évoque par exemple le contexte scolaire de ses enfants, dans lequel les enseignants choisissent délibérément de communiquer avec elle en français, bien qu'elle se sente incompétente dans cette langue:

Pour moi, les rendez-vous avec les professeurs principaux étaient toujours une catastrophe. C'était nécessaire de les voir environ deux fois par année. Les premiers deux ans, j'ai eu "de la chance" parce que les enseignants ont toujours refusé de parler une autre langue que le français (alors, soit l'allemand ou soit l'anglais). Je sais par exemple que le prof. au 6e a compris l'allemand et l'a même parlé (peut-être pas parfaitement). Mais quand je lui ai adressé la parole en allemand, elle m'a répondu en français. Certes, j'aurais pu insister sur l'allemand. Cependant, j'étais trop fière pour admettre que, en fait, la discussion était parfois trop compliquée pour moi. (BL3)

En outre, dans le contexte professionnel, en dépit des difficultés qu'elle éprouve, ses collègues ne l'excluent pas des conversations informelles:

10M j'ai vu de début- de la début que e je-je me sens pas à l'aise e mes collègues étaient très sympas et tout mais si on fait une pause et tout le monde parle et tu dois vraiment réfléchir à qu'est-ce qu'ils parlent et s'il fait une blague c'est blague [une blague] alors tu dois réfléchir et c'est trop tard ((elle rit))

Dans ce passage exemplaire, on peut observer la manière dont Suzanne se situe en marge d'une communauté de pratique, que l'on peut définir, en l'occurrence, comme une interaction informelle en contexte professionnel. Ce genre d'interaction implique la mise en œuvre de compétences langagières spécifiques et relativement complexes: non seulement la capacité de produire des "blagues", qui marque certainement le degré d'intégration maximal dans

la communauté, mais également la capacité à comprendre et à réagir adéquatement aux "blagues" des autres, ce qui représenterait probablement un objectif intermédiaire qui serait plus facile à atteindre pour Suzanne. Il n'est pas étonnant de constater que Suzanne et son mari ne fréquentent pas beaucoup d'amis francophones, ou du moins d'amis parlant français avec eux:

Avoir des amis francophones - c'est très difficile, parce que mon mari est toujours à l'écart. Pour cette raison on n'a pas vraiment des amis francophones, en tout cas pas ensemble. (BL3)

Suzanne ne parvient pas à compenser cette lacune par le biais d'autres interactions sociales, par exemple dans le contexte professionnel, dont elle s'est elle-même exclue, mais aussi dans le contexte scolaire ou parascolaire:

Chaque année, il y a à l'école une soirée d'information. J'ai assisté à cette soirée la première année, mais je n'ai presque rien compris. Quelques jours plus tard, il y avait une réunion des parents - je n'y suis pas allée, car j'ai eu honte de me ridiculiser, j'ai eu peur des contacts avec les autres. (BL3)

Avec ma fille cadette, à la garderie, c'était moins stressant. Il n'y avait pas des choses super "graves et importantes". C'était plus léger. Il y avait des barbecues, des spectacles - pas de discussions "lourdes". À vrai dire, j'ai aussi un peu évité les interactions avec les autres parents. J'ai toujours ressenti la honte. Je n'ai pas voulu exposer les autres à mon français fautif, à mon balbutiement. (BL3)

Si Suzanne n'éprouve pas les mêmes difficultés à afficher son affectivité en anglais – qui constitue pourtant, pour elle, une langue seconde, tout comme le français – cela pourrait dépendre des compétences pragmatiques qu'elle a développées à travers la multitude des contacts sociaux qu'elle a noués dans cette langue, plutôt qu'à sa maîtrise absolue des règles de grammaire. Peut-être également qu'au-delà des questions de compétences, la différence tient aussi aux représentations qu'elle se fait de ces deux langues. Il est probable qu'elle se permette en anglais des choses qu'elle ne se permettrait pas en français, parce que la visée d'une forme « d'exactitude grammaticale » est associée surtout à cette dernière langue.

Nous concluons en affirmant que les tensions identitaires, si on les replace dans la trajectoire du sujet, n'aboutissent pas nécessairement à des blocages ou à des clivages insurmontables. Ainsi que l'affirme Georges Lüdi, "la réponse au défi sur le plan identitaire ne doit [...] pas être conçue dans une simple dichotomie "perte" vs. "maintien" de l'identité d'origine. Il faut au contraire s'attendre, dans la plupart des cas, à une restructuration de l'identité dans le nouveau contexte, en fonction de nouveaux réseaux sociaux, par un ensemble d'actes d'identité" (Lüdi & Py 1995: 254). Lüdi ajoute que "toutes nos observations renforcent [...] la thèse que de nombreux migrants perçoivent, dans leur nouvel environnement, différents groupes, avec lesquels ils tendent à s'identifier selon les circonstances, que de nombreux migrants développent par conséquent une identité plurielle sans que cela crée problème" (Lüdi & Py 1995: 248).

## BIBLIOGRAPHIE

- Baroni, R. & Giroud, A. (2010). L'identité narrative en question. Biographie langagière et réaménagement identitaire. *Enjeux* 78, 63-95.
- Baroni, R. & Jeanneret, T. (2008). Parcours de vie, identités féminines et trajectoires d'apprentissage. *Langage et société* 125, 101-124.
- Camilleri, C. (1990). Identité et gestion de la disparité culturelle. In: C. Camilleri (éd.), *Stratégies identitaires* (pp. 85-110). Paris: PUF.
- Eckert, P. & McConnell-Ginet, S. (1992). Think practically and look locally: language and gender as community-based practice. *Annual Review of Anthropology* 21, 461-490.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lüdi, G. & Py, B. (1995). *Changement de langage, langage du changement*. Lausanne: L'Âge d'homme.
- Molinié, M. (2002). Discontinuité sociolinguistique et cohérence biographique. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 76, 99-113.
- Norton, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly* 29, 1, 9-31.
- Norton, B. & Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44, 4, 412-446.
- Pavlenko, A. (2001). "How am I to become a woman in an American vein?": Transformations of gender performance in second language learning. In: A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller & M. Teutsch-Dwyer (éds), *Multilingualism, second language learning, and gender* (pp. 133-174). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Strawson, G. (2004). Against narrativity. *Ratio* 17, 428-452. (trad. française par M. Combe & M. Macé: Contre la narrativité. *LHT* 9, <http://www.fabula.org/lht/9/index.php?id=367>).

# Identités plurilingues, pratiques (pluri)littéraires et apprentissages

## Chiara BEMPORAD

Université de Lausanne  
Anthropole, 1015 Lausanne, Suisse  
chiara.bemporad@unil.ch

## Danièle MOORE

Simon Fraser University, Faculty of Education  
8888 University Drive, Burnaby, BC V5A 1 S6 Canada &  
Diltec, Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle, France  
dmoore@sfu.ca

Il presente contributo analizza il legame tra la costruzione d'identità plurilingui di giovani studenti universitari, le loro pratiche linguistiche relative alla lettura-scrittura plurilingue (*plurilittératie*) e il loro percorso di apprendimento del francese in contesto accademico. Lo studio si basa su un'analisi di dati incrociati, raccolti nell'ambito di due progetti di ricerca effettuati in un'università svizzera francofona (nella sezione di francese come lingua straniera) e canadese anglofona. Nell'articolo si evidenzia il modo in cui le complesse concettualizzazioni delle identità, relative soprattutto alle pratiche della lingua scritta, sono in relazione alla maniera e alla volontà degli studenti di apprendere.

**Parole chiave:** literacy, plurilinguismo, identità plurilingui, didattica della lettura-scrittura, didattica delle lingue

## 1. Introduction

Notre étude se centre sur l'examen des discours d'identités et d'apprentissage du français langue seconde chez des étudiants inscrits dans une université suisse francophone et dans une université canadienne anglophone en Colombie-Britannique. Les entretiens menés avec les étudiants à propos de leurs identités, de leurs productions et rapports à l'écrit, ainsi que de leurs parcours d'apprentissage du français, en particulier académique, permettent de voir comment, de leur point de vue, le français langue seconde s'inscrit progressivement comme une langue de leurs identités plurilingues, et comment ils s'autorisent (ou non) à passer d'une identité et d'une langue à l'autre comme une ressource communicative supplémentaire pour l'apprentissage du français. Sur le plan de la réflexion didactique se pose alors, parmi d'autres, la question de la meilleure prise en compte de parcours d'expériences plurilingues pour le développement des compétences langagières, particulièrement en français académique.

Nous chercherons ici à comprendre comment les participants gèrent et articulent différentes identités linguistiques, en lien avec leurs pratiques littéraires, selon différents contextes sociaux. En reconnaissant que ces

représentations et pratiques se construisent sur des continua de possibles, nous discuterons comment ces espaces toujours négociés en situation peuvent se transformer en "territoires" d'appropriation (Py 2004) dans un contexte d'enseignement, notamment universitaire.

### *1.1 Pratiques (pluri)littératiées, constructions identitaires et apprentissages du français*

Dans un paysage didactique où se note la rareté des publications sur l'enseignement-apprentissage de l'écrit en français ces dernières années (Bouchard & Kadi 2012; Vigner 2012) émerge toutefois un pan de travaux s'intéressant, de manière plus large peut-être, aux questions de littératie, dans le milieu éducatif et en dehors et/ou aux marges de celui-ci (voir par exemple Moore & Molinié 2012). On peut en particulier relever des travaux récents que la recherche en didactique de l'écrit s'est encore assez peu intéressée aux questions identitaires en lien avec les pratiques littératiées et les apprentissages (mais voir Robine 2001; Moore 2005; Martinez, Moore & Spaëth 2008; Marshall & Laghzaoui 2012; Mathis 2013). Les études portant sur l'intégration des publics universitaires allophones se centrent en général plus particulièrement sur la préparation aux études supérieures, sur l'analyse des besoins linguistiques et méthodologiques et sur la formation aux discours et savoir-faire académiques exigés dans un milieu universitaire particulier, notamment dans les cas de mobilité interuniversitaire (voir par exemple Parpette & Magiante 2010) ou de migration. Il s'agit davantage alors de comprendre les cultures éducatives et d'apprentissage en jeu (Beacco *et al.* 2005) et de réfléchir à des dispositifs d'accompagnement institutionnels et pédagogiques adaptés.

Nous cherchons, pour notre part, à mieux comprendre comment les étudiants tissent des liens entre leurs expériences de langues, leurs pratiques de l'écrit, et leurs apprentissages en français langue seconde à l'université, en faisant l'hypothèse que la dynamique d'appropriation de nouvelles pratiques littératiées en langue seconde va amener l'apprenant à reconstruire ses identités, linguistiques et d'apprenant et, corollairement, que les façons dont celui-ci redéfinit ses identités et ses pratiques influencent en retour les apprentissages et le processus d'appropriation.

Par pratique littératiée, on entend l'ensemble de pratiques langagières autour du langage écrit. Les pratiques langagières, comme on les conçoit, se lient à une perspective située et praxéologique du langage qui les considère avant tout comme des pratiques sociales. En effet, le langage est conçu d'abord comme un composant à part entière des structures sociales, ainsi qu'"un acte par lequel on modifie l'ordre des choses, on fait bouger les relations sociales" (Boutet 2002: 459). Dès lors, les pratiques littératiées sont "des pratiques sociales et culturelles qui entourent les actes de lecture-écriture et leur

donnent du sens" (Moore 2006: 143; Street 2000). Le rapport étroit entre les pratiques littéraires et les structures sociales amène les premières à être "inextricablement liées aux structures de pouvoir dans les milieux sociaux où elles sont situées, elles sont interprétées de façons différentes par les groupes sociaux et elles varient en fonction des conditions matérielles et sociales en place" (Dagenais 2012: 19; voir aussi Fraenkel & Mbodj 2010).

Nous avons proposé, à la suite de Hornberger (2003) et de Martin-Jones et Jones (2000), le néologisme de *pratiques plurilittéraires* pour définir toute instance au cours de laquelle la communication se construit dans plus de deux langues dans et autour de l'écrit (Moore, 2006: 118). À la suite de Coste, Moore et Zarate (1997/2009), nous employons les concepts de *répertoire* et de *compétences plurilittéraires* pour décrire les ressources et les compétences constitutives des individus plurilingues en tant que locuteurs (Moore 2012: 63). C'est ainsi dans une perspective plurilingue que nous nous inscrivons, perspective qui sous-tend l'idée que les langues et les formes littéraires, dans leur variété et hétérogénéité discursive et représentationnelle, se développent en relation les unes aux autres, et en relation à leurs contextes d'émergence (Kramsch et al. 2008).

Dans notre étude, il sera question de lier les pratiques plurilittéraires et les constructions identitaires des personnes. En effet, les pratiques langagières permettent aux acteurs sociaux d'interagir avec les autres et de (co)construire leurs manières de se présenter et de se représenter dans ces diverses interactions (Jeanneret 2010). De nombreux courants actuels travaillant la notion d'identité en adoptent une conception fluide et dynamique s'opposant à une idée essentialiste et statique propre aux approches plus anciennes (Pavlenko 2004; Norton 2000). Lorsqu'il s'agit d'individus plurilingues, entendus comme des personnes pratiquant deux ou plusieurs langues à des niveaux de compétence différents en fonction des contextes sociaux et des communautés avec lesquelles ils interagissent (Lüdi & Py 2003), la problématique liée aux questions identitaires devient très complexe. Moore & Brohy (2013) ont proposé de définir ces identités multiples, plurilingues et pluriculturelles, propres à l'individu plurilingue, de la manière suivante:

Les identités plurilingues et pluriculturelles sont une catégorie de l'identité (individuelle et/ou collective). Elles s'expriment au travers de l'usage que fait un locuteur de ses langues et de ses cultures, et au travers de ses discours sur celles-ci. Elles sont marquées par l'instabilité et l'ambivalence. Elles se révèlent de manière différente selon les choix des locuteurs à l'intérieur d'un ensemble de possibles, choix qui dépendent, entre autres, des trajectoires de vie individuelle, des catégories sociales et linguistiques à disposition et des interprétations que donne l'individu aux circonstances locales dans lesquelles il est amené à négocier la différence et à signaler ses affiliations (Moore & Brohy 2013: 297).

Nous nous intéressons dans cette contribution à analyser tout particulièrement des moments où les contextes d'appropriation et les compétences langagières que les étudiants mettent en œuvre dans leurs langues provoquent, chez eux,

des tensions identitaires. Nous entendons par tensions identitaires des états psychologiques particuliers et complexes que les étudiants décrivent et thématisent dans leurs discours d'entretiens. Ces moments de tensions sont de nature à provoquer une prise de distance réflexive, apportant en cela au chercheur des indices précieux pour mieux comprendre la dynamique des phénomènes en jeu chez les participants, de leur point de vue et selon leurs propres mots.

## *1.2 Participants et méthodologie*

Les participants à nos enquêtes sont des étudiants universitaires plurilingues fréquentant des cours de français comme langue seconde. Les enquêtes ont été menées dans deux institutions différentes: une université de la Suisse francophone (dans une Section de français langue étrangère) et une université anglophone canadienne en Colombie-Britannique où certains étudiants poursuivent leurs études en français. Les données récoltées dans l'université suisse sont issues d'un corpus constitué dans le cadre d'un travail de thèse de doctorat (Bemporad 2012). Les données recueillies pour le deuxième corpus l'ont été dans le cadre d'une recherche qualitative longitudinale (en cours) portant sur les processus d'appropriation de la langue académique (l'anglais ou le français langue seconde) par des étudiants inscrits en première et deuxième années à l'université<sup>1</sup>. Dans les deux cas, les participants concernés sont plurilingues. La langue d'étude à l'université n'est pas la langue qu'ils pratiquent en famille. Dans les deux cas aussi, nous cherchons à comprendre comment les participants construisent et lient des discours identitaires à des pratiques langagières, notamment (pluri)littératiées, en nous intéressant à leurs écrits ordinaires et académiques que nous concevons dans leurs articulations plutôt qu'en opposition ou de manière cloisonnée.

Ces enquêtes se sont appuyées sur des observations participantes dans les classes à l'université, des entretiens biographiques et d'explicitation, et un recueil des écrits produits et choisis par les participants (travaux académiques mais aussi écrits ordinaires tels que des extraits de conversations virtuelles par e-mail, textos ou sur Facebook, etc.) destinés à susciter des conversations sur les pratiques plurilingues et plurilittératiées, les apprentissage du français, notamment académique, et les discours d'identités. Les entretiens ont été menés en français ou en anglais, selon la préférence des participants.

Cette contribution se fonde sur une analyse des biographies langagières et d'apprentissage, que nous comprenons comme "un récit plus ou moins long, plus ou moins complet où une personne se raconte autour [...] de son rapport

---

<sup>1</sup> Ces recherches ont bénéficié du soutien du FNS (Fond National Suisse de la Recherche scientifique) et du SSHRC (Social Sciences and Humanities Research Council of Canada).

aux langues, où elle fait état d'un vécu particulier, d'un moment mémorable". (Perregaux 2002: 83; voir aussi Molinié 2006a). Un tel récit qui peut s'effectuer par oral et par écrit permet à l'individu de revenir et de réfléchir sur sa trajectoire d'appropriation langagière pour réaménager les identités qu'il se construit dans les différents contextes sociaux (Baroni & Jeanneret 2008), et pour reconfigurer son univers représentationnel (Moore 2001).

Dans notre cas, les biographies langagières et d'apprentissage récoltées consistent en des entretiens semi-directifs et compréhensifs (Kaufmann 1996) ainsi que des textes écrits.

Nous chercherons à interpréter les discours récoltés en nous inspirant de la théorie des continua de Hornberger (2003) pour comprendre comment se négocient, dans les discours de nos participants, ces intersections-contradictions entre différents espaces et pôles de leurs trajectoires linguistiques, identitaires, littératiées. Cette notion de continuum de pratiques langagières et de contextes qui est présente également dans de nombreux travaux francophones (Lüdi & Py 2003; Porquier & Py 2004; Moore 2006) consiste à souligner une continuité entre des pôles apparemment opposés, mais qui sont dans la pratique inextricablement interreliés. Hornberger (2003) identifie notamment trois pôles d'interrelations horizontales, dynamiques et contextuellement évolutives: entre deux langues (L1 et L2), entre des communautés monolingues et bilingues et entre les pratiques orales et les pratiques écrites.

Pour notre part, nous basons notre analyse sur la manière dont les étudiants plurilingues décrivent et articulent leurs différentes identités selon les langues de leurs répertoires langagiers, identités construites et réaménagées selon leurs pratiques langagières, en particulier littératiées, en différentes langues et dans divers contextes. Nous examinerons si cette articulation est perçue et décrite suivant un rapport de continuité, comme Hornberger (2003) le soutient, ou au contraire de rupture entre différents pôles.

## **2. Discours identitaires, pratiques et apprentissages**

Dans cette partie, nous illustrerons, par le biais de données empiriques, la manière dont des étudiants plurilingues expriment, gèrent et négocient leurs identités plurilingues à l'oral et à l'écrit, dans leurs discours et pratiques langagières, et dans leurs discours sur leurs pratiques littératiées (ordinaires et académiques), et comment ceux-ci se lient à des investissements particuliers dans leurs apprentissages.

Plus spécifiquement, pour la clarté de l'exposition, nous observerons d'abord comment les participants construisent et lient leurs identités aux différentes langues qu'ils pratiquent, ensuite nous orienterons notre analyse vers les articulations entre les identités plurilingues et les pratiques orales et

littératiées en plusieurs langues et vers celles entre les diverses pratiques littératiées, enfin vers l'articulation entre les pratiques (orales et littératiées) ordinaires et les pratiques académiques.

### 2.1 Des identités plurilingues sans cesse renégociées

Le premier cas concerne une étudiante, Alessia<sup>2</sup>, – plurilingue en espagnol, français et italien, vivant à Lausanne depuis nombreuses années – qui décrit une tension entre deux identités différentes liées à deux de ses langues: l'italien, sa langue maternelle, et le français, la langue cible du milieu où elle vit. À la question de comment son rapport au français a changé après son arrivée dans un contexte francophone, Alessia répond de cette façon:

(1)

Alessia: je m'attendais que ça aurait changé beaucoup de chose parce que je je m'attendais de que le français serait devenu ma langue une langue qui que je sentais comme la mienne [mm] après après six ans que je suis là malheureusement ça a n'a rien changé [...] c'est pas quelque chose que je ressens comme ma langue [...] et ce que je peux dire c'est que oui maintenant je ressens mon français comme un un outil de communication [d'accord] c'est quelque chose qui me permet de communic- communiquer ici avec les gens mais quand même ça re- représente toujours un obstacle [...] parce que je peux pas dire tout ce que je veux dire [mm] en français en fait moi [je me dis] toujours que je suis toujours moins sympa qu'en italien (Corpus Bemporad, entretien décembre 2008, nous soulignons).<sup>3</sup>

Alessia exprime ici une tension entre deux identités différentes: l'identité de locutrice francophone et celle de locutrice italoophone. Par la représentation de soi "je suis toujours moins sympa qu'en italien", elle exprime un jugement entre ces deux identités qui la pousse, malgré ses attentes, à préférer l'italien au français parce qu'elle se sent mieux en parlant dans cette langue. Elle affirme en outre un lien entre ses identités et ses compétences langagières: le fait de ne pas "pouvoir dire tout ce qu'elle veut en français" (compétences) détermine fortement l'image de soi en tant que locutrice francophone ou italoophone (identités). Cette tension entre ses identités se lie également à une différence de représentations des deux langues: elle oppose, en effet, une description d'une langue comme outil de communication (le français) vs une langue comme expression de soi, vers laquelle elle manifeste un lien affectif (l'italien).

Le cas d'Alessia rappelle le cas d'une étudiante plurilingue en espagnol, anglais et français, Alejandra (Corpus Marshall et Moore 2009-2012), analysé dans Marshall & Laghzaoui (2012):

(2)

Alejandra: je pense que c'est un peu comme, avoir une langue c'est . comme . genre en avoir plusieurs . vous savez . des identités ... je fais la distinction entre . comme . mon moi anglais et mon moi espagnol car . vous le savez d'une manière qu'ils sont vraiment . comme, je suis . ce sont des personnes différentes . je suis des gens différents . je suis

<sup>2</sup> Tous les prénoms des étudiants sont fictifs.

<sup>3</sup> Conventions de transcription: . .. pauses plus ou moins courtes; ? ton interrogatif.

une personne différente à l'école et avec mes amis de celle que je suis avec . à la maison (Corpus Marshall & Moore, entretien cité dans Marshall & Laghzaoui 2012: 86)

Comme Marshall et Laghzaoui l'affirment, l'étudiante décrit des identités distinctes ("mon moi anglais et mon moi espagnol"), selon les langues qu'elle pratique et selon les contextes où elle les pratique, et en fonction de ses interlocuteurs.

De la même façon, Jae, d'origine coréenne, qui a poursuivi ses études en français à Vancouver, d'abord dans les programmes d'immersion française à l'école, puis à l'université, décrit le coréen comme sa langue première, parlée en famille, mais aussi celle dans laquelle il se sent le moins confortable tandis que l'anglais est sa langue la plus forte ("I'd say English is the strongest-strongest language"). Pour cet étudiant aussi, chaque langue couvre une identité distincte ("I actually feel a lot different"), certaines identités étant plus légitimes et plus authentiques que d'autres ("probably the real me when I'm speaking in English"). On note les pauses et les hésitations dans le discours, qui marquent combien le participant cherche à décrire ses identités du mieux possible et qu'il ne s'agit pas d'une tâche aisée.

(3)

Jae.: Um . when I switch from language to language . yeah . I actually feel a lot different . I'm probably more comfortable and probably the real me when I'm speaking in English . mostly . or writing in English and . um . Korean was supposed to be my first language but that's that's the one language I'm probably more uncomfortable with (Corpus Marshall & Moore de l'article, entretien en anglais, novembre 2010)

Un dernier exemple permettra de montrer le cas d'un étudiant canadien plurilingue, Felix, cette fois en italien, français et anglais, qui décrit, également, des identités complexes et évolutives ("ma langue maternelle ça serait l'italien" et plus tard "je me sens anglophone"), selon les langues qu'il pratique, les contextes et les interlocuteurs:

(4)

Felix.: ah... je dirais que ma langue maternelle ... puisque quand j'étais ... (inaudible) ma mère elle est retournée tout de suite au travail... alors je vivais avec mes grands-parents et ensuite...

Int.: est-ce que tes grands-parents sont italiens ?

F.: ils sont italiens et mon père aussi... alors quand j'étais jeune je parlais l'italien jusqu'à cinq ans... ensuite je n'ai pas appris l'anglais jusqu'en 4<sup>ème</sup> année

[...]

F.: c'est plutôt l'anglais que je parle avec ma mère... je me sens anglophone et c'est la seule raison...

[...] mais je dirais que des fois moi et ma mère on fait des efforts pour continuer à parler en français

[...] pour moi je parle français mais ça ne me fait pas francophone je parle encore italien et anglais ... vous savez c'est ma génération je suis vraiment citoyen du monde

[...]

F. : ok... je dirais que... quand je voyage... mais c'est drôle j'ai voyagé en France j'ai voyagé au Québec mais je ne me considère pas francophone puisque je suis entouré de vrais francophones si vous voulez... et souvent je me considère anglophone dans le milieu francophone ou je parle français dans le milieu italien

(Corpus Marshall & Moore, entretien en français, novembre 2010)

Felix décrit des réaménagements identitaires qui ne dérivent pas tant des langues parlées, mais des identités différentes qu'il choisit d'endosser selon les interlocuteurs avec qui il parle l'une ou l'autre de ses langues, voire la même langue (comme le français dans différents contextes). Ainsi dans le même entretien, il décrit tour à tour l'italien comme sa langue maternelle (bien qu'il semble que l'italien était la langue de son père et le français la langue de sa mère), puis il se décrit comme anglophone (il déclare parler anglais avec sa mère, bien que plus loin il modalise cette affirmation en déclarant que sa mère et lui font des efforts pour parler le français ensemble), puis "souvent anglophone", puis "pas francophone" (parce que son répertoire est plurilingue et n'inclut pas le français de manière exclusive) en prenant soin d'éviter que le fait de parler une langue ne fasse de celle-ci une langue d'appartenance ("je parle français mais ça ne me fait pas francophone"). En articulant les différents contextes où il pratique ses différentes langues, Felix change ses identités, qui semblent se définir par *contraste*: bien qu'ayant grandi en italien (avec ses grands-parents) mais aussi en français (avec sa mère), il se considère normalement comme anglophone, même au sein du contexte francophone de la Colombie-Britannique. Pourtant, il choisit plutôt une affiliation au français quand il évolue dans le milieu italien de Vancouver. Des choix qui pourraient paraître paradoxaux étant donné qu'il déclare avoir grandi en italien et en français, mais qui peuvent s'expliquer par le statut de langues officielles des langues anglaise et française dans le contexte canadien (qui l'amène, certainement inconsciemment, à préférer l'anglais au français, au-delà du facteur des compétences), et par celui du français au sein du feuilleté des langues minoritaires dans le contexte de la Colombie-Britannique (qui pourrait l'amener à préférer une langue minoritaire officielle à une langue minoritaire de migration).

Son identité, plurielle, où le français joue pourtant un rôle important (il a tout de même choisi de poursuivre ses études en français dans une université anglophone), glisse vers une identité plus visiblement marquée comme anglophone dans des contextes de francophonie perçus par Felix comme relativement homogènes, comme la France ou le Québec, où il y aurait des "vrais francophones" (autrement dit ici, des monolingues en français) par contraste à la situation en Colombie-Britannique où les francophones sont le plus souvent plurilingues. Bien qu'il semble que pour Felix une distinction existe entre des "vrais" et des moins "vrais" francophones (selon le nombre de langues dans le répertoire), l'affiliation contextuelle à différentes identités qui se superposent ou s'entrelacent n'est toutefois pas décrite comme

problématique. Il exprime une manière d'aménager ses identités de façon constructive, montrant que ses identités constituent un tout, mais aussi un atout et qu'elles ouvrent un horizon de possibilités pour lui. De fait, vraisemblablement, Felix se vit avec une identité plurilingue, qu'il définit dans l'entretien par la formule "vous savez c'est ma génération je suis vraiment citoyen du monde".

Ces données illustrent une différence entre la manière d'exprimer les identités plurilingues chez Alessia, chez Jae, chez Alejandra et chez Felix. Alessia, par exemple, exprime clairement dans son discours un rapport hiérarchique entre ses identités en français et en italien, où la première semble être plus problématique. Les deux derniers ne semblent pas ressentir une hiérarchie si marquée entre leurs identités (anglais/espagnol ou anglais/français ou italien); ils décrivent les situations comme leur manière de gérer leur plurilinguisme sans complexe ni jugement de valeur dépréciatif (même si le glissement d'une identité affichée vers une autre laisse entrevoir que ces hiérarchies sont implicitement construites). On voit poindre au travers de ces discours des processus d'inclusion-exclusion ("le français serait devenu ma langue une langue qui que je sentais comme la mienne" pour Alessia), ou d'affiliation-désaffiliation ("mais je ne me considère pas francophone puisque je suis entouré de vrais francophones" pour Felix). Surtout, il semble que les discours identitaires peinent à se décrire comme pluriels, parce que les autocatégorisations attendues sont généralement exclusives et que les participants doivent créer de nouvelles catégorisations pour réussir à trouver leur place de plurilingues "citoyens du monde". Le contexte, enfin, est toujours central à l'expression des identités.

## 2.2 Pratiques (pluri)littératiées et identités plurilingues

Ce sont dans les espaces de tension que les discours identitaires, en lien avec les pratiques littératiées, émergent le mieux car c'est là que les choix s'affichent, se négocient, se réinterprètent pour les participants, dans l'action et dans la rencontre avec le chercheur qui pose des questions.

Ainsi, la tension identitaire décrite par Alessia relative à ses identités de locutrice francophone et italophone a des effets sur sa manière de décrire ses pratiques littératiées, relatives plus spécifiquement à ses pratiques de lecture:

(5)

Alessia: [...] *le l'italien c'est une langue que c'est la mienne c'est la langue de et c'est ma langue alors si je lis en italien il y a quelque chose que je préfère parce que c'est c'est une chose qui m'appartient si je lis en français par contre je l'ai dit si j'ai le choix je préfère lire en italien mais si j'ai pas le choix forcément je lis en français et ça me pose pas de pr- de problème [d'accord] mais ehm la seule chose c'est que l'italien je préfère [oui] c'est ça la différence [oui oui oui] c'est pas au niveau de la compréhension mais c'est au niveau des sentiments (Corpus Bemporad, entretien, décembre 2008, nous soulignons)*

Alessia affirme la même tension entre son identité de *lectrice* en italien et celle en français, qu'elle décrivait entre son identité de *locutrice* italoophone et francophone. Par l'affirmation "c'est pas au niveau de la compréhension mais c'est au niveau des sentiments", elle semble suggérer, toutefois, que cette tension ne dérive pas, comme c'était le cas pour ses pratiques orales, d'un décalage entre ses compétences de lecture en italien ou en français; elle résulte plutôt des représentations et des attitudes, dans le sens de prédispositions affectives, diverses qu'elle exprime vis-à-vis de ces deux langues.

On peut donc observer une continuité entre ses identités de locutrice italoophone et celle de lectrice en italien tout autant qu'une continuité entre ses identités de locutrice francophone et de lectrice en français. Cette continuité identitaire amène à un continuum entre les pratiques orales et les pratiques littératiées dans les deux langues. L'image de soi qu'elle s'est construite en tant que locutrice de l'une et de l'autre langue conditionne en effet ses représentations et ses attitudes, et ces dernières conditionnent ses autres pratiques langagières, dans ce cas littératiées. Le cas d'Alessia permet d'illustrer la vision d'Hornberger (2003) qui préconise une continuité entre les pratiques orales et les pratiques littératiées. Ce continuum est, chez elle, le résultat des attitudes et représentations des langues qui affectent les différentes identités des individus.

Par ailleurs, ses tensions identitaires étant perçues de manière problématique, Alessia essaie d'éviter de lire en français, préférant lire en italien en raison du sentiment de proximité affective qu'elle ressent pour cette langue. Cette façon de faire, cependant, pourrait aller au détriment de l'appropriation, car en lisant moins en français elle se donne moins de possibilités de progresser dans cette langue.

Le cas de Felix, au contraire, montre une façon différente de se rapporter à ses pratiques littératiées, comme l'illustre l'extrait d'entretien suivant:

(6)

Felix: moi je voudrais plutôt parler des choses plus formelles car je trouve qu'en écrivant j'ai la chance de de m'exprimer . de de **challenge myself** et [...] je lis parfois je dirais que parfois je lis en français et je lis en italien mais c'est vraiment comme un acte de défi [...] je sais pas (Corpus Marshall & Moore, entretien novembre 2010)

Felix exprime des intentions d'améliorer ses compétences littératiées en s'appuyant sur des enjeux identitaires: des expressions comme "challenge myself", qu'il choisit d'exprimer d'abord en anglais dans l'entretien puis de reformuler en français par l'expression "acte de défi", ainsi que le souhait de "vouloir parler de choses plus formelles" dénotent une volonté de s'améliorer en agissant sur ses identités de locuteur et de lecteur plurilingue. On constate chez Felix une mise en continuum entre pratiques orales ("parler des choses plus formelles") et littératiées (lire dans ses autres langues). Le recours ici à

des formes de parler bilingue insiste sur cette identité plurielle, tout en mettant l'accent, par le choix des mots, sur l'agentivité de Felix qui cherche à se pousser dans ses apprentissages.

Une telle posture est potentiellement favorable à l'appropriation parce qu'elle dénote dans les faits une volonté de pratiquer plus les langues cibles. Ceci est possible parce que l'étudiant voit le sens et les bénéfices que cette amélioration peut avoir, aussi, en termes identitaires.

### 2.3 Pratiques (pluri)littératiées académiques et ordinaires

Le cas suivant concerne une étudiante plurilingue (suisse-allemand, allemand et français), Yrma, qui relate différentes pratiques littératiées en deux de ses langues: l'allemand et le suisse-allemand. Elle décrit d'abord la lecture du livre *Vrenelis Gärtli* de Tim Krohn, écrivain suisse allemand dont l'écriture est caractérisée par un bilinguisme allemand/suisse allemand, comme elle-même le décrit dans le passage suivant:

(7)

Yrma: Mon livre préféré est un de Tim Krohn. C'est « Vrenelis Gartli ». [...] Ce livre est écrit en allemand, mais aussi en suisse allemand. C'est pourquoi je l'aime le plus! Il s'agit d'une mixture des mots d'allemand et de suisse allemand et il raconte des légendes de Glarus. Moi, j'ai commencé à aimé Vreneli parce qu'elle est trop jolie avec tous les mots qui décrivent la vie en suisse allemand - les mots en suisse allemand me laissent tomber amoureux à Vreneli. C'est difficile à expliquer, mais c'est l'existence des mots suisse alémanique qui a cet effet! (Corpus Bemporad, texte écrit en automne 2008. La formulation de l'étudiante est respectée)

Le bilinguisme de cette écriture particulière a un effet important sur le plaisir de lecture d'Yrma. En effet le suisse allemand accentue l'empathie avec le personnage du roman en mobilisant l'amour pour la langue et le sentiment d'appartenance déjà décrit par Alessia. Ce lien est d'autant plus important à cause du statut du suisse allemand en Suisse, qui est principalement la langue des échanges quotidiens oraux: la langue de référence apprise à l'école étant l'allemand, qui est pratiqué en lecture et en écriture, les pratiques littératiées suisse allemandes se limitent à des contextes quotidiens et à des genres informels. La lecture de ce livre est ainsi pour Yrma une expérience significative, parce qu'elle n'a pas l'habitude de lire en suisse allemand dans un genre comme un roman.

Par ailleurs, elle décrit le même sentiment de rapprochement et d'empathie dans une autre pratique littératiée ordinaire effectuée en suisse allemand, l'interaction par des textos (ou SMS, soit de courts messages textuels envoyés par téléphonie mobile):

(8)

Yrma: oui c'est c'est la même chose si quelqu'un m'écrit un un message et c'est en suisse allemand ça m'est plus proche et j'ai plus de sentiments que si on compare quelqu'un par rapport à quelqu'un qui m'écrit en en allemand (Corpus Bemporad, texte écrit, automne 2008)

Par la phrase "c'est la même chose", elle tisse un lien entre la pratique littératiée de la lecture du roman et de l'interaction écrite des textos. Elle assimile d'une part le lien au personnage fictif (du roman) au lien à des personnes réelles ("quelqu'un m'écrit"). D'autre part, elle transfère son attachement aux personnes à l'attachement à la langue elle-même.

Il est donc possible ici de relever la présence d'un continuum entre différentes pratiques littératiées: la lecture d'un roman et l'échange de textos. Ce continuum est possible en raison des attitudes vis-à-vis du suisse allemand à l'oral comme à l'écrit.

#### *2.4 Identités, pratiques et investissement dans l'apprentissage*

Dans le cas de l'étudiant coréen Jae, il est possible d'observer une autre manière d'articuler les différentes pratiques littératiées:

(9)

Jae: I would say all of my writing styles are formal except for English. maybe because online . um . like using social networking and stuff I'd use English . so French I-I learned in school to write in formal ways . same with Korean . in Korean school they teach me how to write in formal ways instead of familiar or .. social kinda ways (Corpus Marshall & Moore, entretien en anglais, novembre 2010)

À la différence d'Yrma, qui décrivait un continuum entre ses pratiques littératiées, Jae décrit, lui, une rupture entre les deux. Il souligne, en effet, une différence entre ses pratiques en anglais et ses pratiques en français et en coréen: il distingue ses pratiques littératiées ordinaires (l'échange internet en anglais) et ses pratiques littératiées académiques, et souligne que lorsque ses pratiques littératiées sont réservées aux contextes scolaires et académiques (dans le cas du français et du coréen), sa production écrite est plus limitée. Jae décrit donc une séparation entre ses langues et les styles qu'il emploie selon les différents contextes (académique ou ordinaire). Cette rupture reflète aussi, vraisemblablement, les cultures d'enseignement-apprentissage de l'écrit dans lesquelles ces pratiques s'inscrivent: beaucoup plus formelles et normées pour le français et le coréen.

Dans le cas d'Yrma, par contre, l'articulation entre les contextes ordinaires et académiques est plus complexe et nuancée. Dans un texte écrit deux ans après l'entretien précité, elle revient sur l'épisode de la lecture bilingue et affirme:

(10)

Yrma: ...cette lecture était pour moi comme de découvrir un nouveau monde. un monde, où je me sens "à la maison", parce que c'est vraiment "ma langue maternelle" (le suisse allemand). (Corpus Bemporad, texte écrit, mai 2011, nous soulignons)

Le fait que l'allemand n'est pratiqué qu'en contexte académique et que, en revanche, le suisse-allemand est normalement réservé au contexte ordinaire, l'amène à relever une différence entre ces deux langues, différence qui se répercute sur ses pratiques littéraires en allemand et en suisse allemand. Par l'expression "je me sens à la maison", elle réaffirme le sentiment d'attachement au suisse allemand et les sensations qu'elle avait décrites deux ans plus tôt, à la lecture de ce livre bilingue.

Elle se sent, par ailleurs, de plus en plus proche du français au fil des années:

(11)

Yrma: Mais en même temps, je remarque que ma position vers le français a changé. Tout au début de mes études, le français était une vraie "langue étrangère". Par contre, je ne remarque plus du tout aujourd'hui, si je parle le suisse allemand ou le français. (Corpus Bemporad, texte écrit, mai 2011)

Yrma décrit une évolution vis-à-vis de son rapport au français ("par contre", "aujourd'hui"). Elle décrit en effet la diminution du "degré de xénité" (Dabène 1994) du français en raison de sa socialisation dans cette langue. Vivant dans un contexte francophone depuis plusieurs années, elle a pu décroquer les contextes où elle pratique le français en instaurant un continuum entre les milieux académiques et les milieux ordinaires et privés. Ceci a un impact sur ses attitudes vis-à-vis du français. Au début de ses études, elle établit une hiérarchie entre ses langues: le suisse allemand y occupe alors la première position ("langue maternelle"), devant l'allemand standard et enfin le français qu'elle définit comme "vraiment une langue étrangère". Ensuite, elle décrit la situation "aujourd'hui" de la façon suivante:

(12)

Yrma: - à la première position encore le suisse allemand, mais de plus en plus, aussi le français. c'est-à-dire, même si je fais encore beaucoup de fautes, je rêve en français et je ne remarque plus du tout si je parle ou je lis en français ou si je parle le suisse allemand. - et à la deuxième position, l'allemand standard. Même si je lis les livres en allemand standard, je le parle très peu (seulement dans les cours) et je crois que c'est pourquoi le français a pris une position plus "haute" que celle de l'allemand. (Corpus Bemporad, texte écrit, mai 2011)

Dans ce schéma, il est possible de voir que le lien entre les langues d'Yrma ne touche pas seulement sa compétence langagière (vraisemblablement sa compétence en allemand étant plus élevée que celle en français), mais aussi les conséquences que l'usage de la langue a sur sa vie et sur ses interactions sociales. Elle a élu, dans ses représentations, le français comme sa deuxième langue, après des années de socialisation en contexte francophone, en lui faisant occuper une place plus élevée que sa langue de scolarisation. Un tel

rapprochement peut être le résultat du fait qu'elle a pu instaurer un continuum entre ses pratiques académiques et ses pratiques privées.

### 3. Pistes conclusives

La présente contribution s'est intéressée à quelques trajectoires d'appropriation d'étudiants universitaires plurilingues en analysant la manière dont les locuteurs eux-mêmes, par le biais du récit biographique, décrivent et donnent du sens à leurs pratiques littératiées, et notamment aux pratiques de lecture et d'écriture en plusieurs langues et dans différents contextes. Nous avons en particulier porté notre attention sur des segments discursifs qui décrivent des moments où surgissent des tensions ou des réaménagements identitaires propres au contexte universitaire, pour interroger le lien entre l'identité plurilingue et l'investissement dans l'appropriation de la littérature et de la langue en général.

L'étude des discours des étudiants a permis d'illustrer que toutes les pratiques langagières (orales et littératiées) sont entrelacées et sont potentiellement une ressource dans l'appropriation langagière. La notion de continuum entre les pratiques orales et les pratiques littératiées thématifiée par Hornberger (2003) s'est donc révélée particulièrement pertinente pour l'analyse de nos données.

Par ailleurs, on note que l'activité biographique a des vertus clarifiantes pour l'apprenant plurilingue, qui doit expliciter dans ses discours des espaces de tensions en relation à des moments d'appropriation (de nouvelles langues, de nouvelles pratiques et de nouvelles identités). Suivant Molinié (2006), en effet, les biographies langagières permettent de "considérer le sujet du langage non seulement comme le lieu d'intersection d'un ensemble de contradictions auxquelles il est confronté dans son existence, mais surtout comme le seul locuteur compétent pour co-énoncer le sens de celles-ci" (Molinié 2006a: 9).

Les moments de tensions thématifiés par les étudiants se constituent en moments mobilisateurs: il faut choisir entre des identités, des pratiques de langues, se situer, négocier sa place, s'investir dans une langue ou dans une autre. Parce que ces tensions sont génératrices de mouvement, elles peuvent être, sous certaines conditions, des déclencheurs pour l'appropriation.

Si on a pu observer, chez les participants, des mises en continua entre les pratiques langagières, il n'en est pas de même en ce qui concerne les contextes d'actualisation des pratiques. On a en effet relevé des moments de rupture entre les pratiques ordinaires et les pratiques académiques (comme l'a montré le cas d'Yrma pour l'allemand et le suisse allemand ou de Jae pour le français et le coréen face à l'anglais). Le contexte universitaire se situe en effet tout à la fois comme un espace de fortes contraintes et un espace de possibles. On a pu noter que la plupart des étudiants interrogés ont du mal à reconnaître que leurs expériences hors du monde académique puissent être

validées comme pertinentes et se constituer en levier d'apprentissage. Leurs représentations reflètent en cela des discours circulant sur la place des langues dans différents espaces plus ou moins normatifs, et en tout cas cloisonnés, où le transfert entre des ensembles de connaissances n'est ni encouragé ni activement construit.

Les analyses permettent de voir que la continuité entre les différents contextes d'appropriation, et la prise en compte des compétences et des atouts acquis en dehors du contexte académique constituent des situations favorables pour le déclenchement de l'investissement dans l'appropriation (le cas d'Yrma est en ce sens emblématique).

En ce qui concerne les tensions identitaires qu'on a pu observer chez nos participants, les identités plurilingues de ces étudiants sont toutes caractérisées par "l'instabilité et l'ambivalence" comme le soulignent Moore et Brohy (2013: 229). Mais cette ambivalence et la tension qu'elle génère peuvent être vécues comme une ressource (le cas de Fabio, Alejandra ou Jae) ou comme un problème (le cas d'Alessia). En effet, les processus identificatoires sont en premier lieu liés aux langues parlées dans l'histoire personnelle et l'espace familial, puis à la langue de scolarisation qui prend souvent le pas dans l'univers identificatoire et de pratiques, se constituant alors comme un premier temps et lieu des tensions identitaires.

L'espace de réflexivité qu'encourage le discours biographique sur les relations aux langues et sur les parcours d'apprentissage permet aux locuteurs de remettre en question la permanence des identités et leur cristallisation, et peut-être de s'affranchir d'une certaine culpabilité liée au changement et à la transformation (des pratiques, des identités). Il peut favoriser en outre la continuité entre les pratiques langagières selon les différents contextes en déconstruisant certaines représentations sociales qui cloisonnent de telles pratiques à des contextes déterminés. En effet, comme Molinié (2006b: 172) le rappelle en revenant aux travaux de Ricoeur: "les textes narratifs présentent des figures clarifiées grâce auxquelles nous apprenons à comprendre nos situations d'action". La conscience réflexive portée sur les parcours d'expériences plurilingues des différents participants les amène à réfléchir sur les liens entre leurs langues et sur leurs ressources d'apprentissage, ainsi qu'à valoriser leurs pratiques langagières non académiques. Elle pourrait, par ailleurs, tenter de résoudre certains problèmes liés à des tensions identitaires mal gérées.

Dans une perspective d'enseignement plurilingue, l'enjeu didactique consiste alors à naviguer entre ces différents espaces en ouvrant la possibilité de conscientiser et d'exprimer des identités plurielles, et celle de s'appuyer sur des pratiques plurilittératiées et plurilingues pour développer une compétence académique dans la langue universitaire.

## BIBLIOGRAPHIE

- Baroni, R. & Jeanneret, T. (2008). Parcours de vie, identités féminines et trajectoires d'apprentissage. *Langage et société* 125, 101-124.
- Beacco J.-Cl., Chiss J.-L., Cicurel F. & Véronique, D. (éds.) (2005). *Les cultures linguistiques et éducatives dans l'enseignement des langues*. Paris: PUF.
- Bemporad, C. (2012). *Lectures littéraires d'étudiants plurilingues et appropriations langagières*. Thèse de doctorat. Université de Lausanne.
- Bouchard, R. & Kadi, L. (éds.) (2012). *Didactique de l'écrit et nouvelles pratiques d'écriture, Recherches et applications. Le Français dans le Monde* 51.
- Boutet, J. (2002). Pratique langagière. In: P. Charaudeau & D. Maingueneau (éds.), *Dictionnaire d'analyse du discours* (pp.458-460). Paris: Seuil.
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. ([1997]2009). *La compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- Dagenais, D. (2012). Littératies multimodales et perspectives critiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les Cahiers de l'Acedle (Notions en Questions (NeQ) en didactique des langues – Les littératies)* 9, 2, 15-46.
- Fraenkel, B. & Mbodj, A. (2010). Les new literacy studies, jalons historiques et perspectives actuelles. *Langage et société* 133, 3, 7-24.
- Hornberger, N. H. (1989). Continua of biliteracy. *Review of Educational Research* 59, 3, 271-296.
- Hornberger, N. H. (éd.) (2003). *Continua of biliteracy: an ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Jeanneret, T. (2010). Trajectoires d'appropriation langagière et travail identitaire: données et analyses. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée, numéro spécial*, 27-45.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan.
- Kramsch, C., Zarate, G. & Lévy, D. (2008). Conclusion générale. In: G. Zarate, D. Lévy & C. Kramsch (éds.), *Précis de plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp.441-446). Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Lüdi, G. & Py, B. (2003). *Être bilingue*. Berne: Peter Lang.
- Martin-Jones, M. & Jones, K. (éds.) (2000). *Multilingual literacies*. Amsterdam: John Benjamins.
- Marshall, S. & Laghzaoui, G. (2012). Langues, identités et francophonie chez des étudiants universitaires issus de l'immersion française à Vancouver, Canada. *Recherches et applications. Français dans le monde* 51, 76-90.
- Martinez, P., Moore, D. & Spaëth, V. (éds.) (2008). *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*. Paris: Riveneuve Éditions.
- Mathis, N. (2013). Traces d'identités plurilingues et pluriculturelles dans les écrits d'apprenants adultes FLE lors d'un atelier d'écriture. *Cahiers de Linguistique*, 161-171.
- Molinié, M. (éd.) (2006a). Biographie langagière et apprentissage plurilingue. *Recherches et applications. Le Français dans le monde* 39.
- Molinié, M. (2006b). Activité biographique et développement du sujet plurilingue. Des acquis méthodologiques aux questions de formation. *Recherches et applications. Le Français dans le monde* 39, 171-189.
- Molinié, M. & Moore, D. (éds.) (2012). *Notions en Questions (NeQ) en didactique des langues – Les littératies, Les Cahiers de l'Acedle* 9, 2.

- Moore, D. (éd.) (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage: Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Crédif-Didier.
- Moore, D. (2005). Rencontres graphiques, pratiques cross-scripturales et mondes imaginés. *Synergie France* 4, 58-75. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/France4/Daniele.pdf>.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris: Crédif-Didier.
- Moore, D. (2012). Pratiques plurigraphiées d'enfants chinois en immersion française à Vancouver. *Recherches et applications. Français dans le monde* 51, 62-75.
- Moore, D. & Brohy, C. (2013). Identités plurilingues et pluriculturelles. In: J. Simonin & S. Wharton (éds.), *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts* (pp. 289-315). Lyon: Presses de l'ENS.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Pearson Education.
- Parpette, C. & Magiante, J.-M. (éds.) (2010). *Faire des études supérieures en langue française. Recherches et applications. Le Français dans le monde* 47.
- Pavlenko, A. (éd.) (2004). *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Perregaux, C. (2002). (Auto)biographies langagières en formation et à l'école: pour une autre compréhension du rapport aux langues. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 76, 81-94.
- Porquier, R. & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours*. Paris: Didier.
- Py, B. (2004). L'apprenant et son territoire: système, norme et tâche. In: L. Gajo, M. Matthey, D. Moore & C. Serra (éds.), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés* (pp.41-54). Paris: Crédif-Didier.
- Robine, N. (2001). Lire, pour quelle(s) identité(s)? *Cahiers du français contemporain* (coordonné par M. Dabène) 7, 121-131.
- Street, B. (2000). Literacy events and literacy practices: theory and practice in the new literacy studies. In: M. Martin-Jones & K. Jones (éds.), *Multilingual literacies: reading and writing different worlds* (pp.17-30). Amsterdam: John Benjamins.
- Vigner, G. (2012). Écrire en FLE: quel enseignement pour quel apprentissage? *Recherches et applications. Le Français dans le Monde* 51, 16-33.



# Le rapport à l'écriture d'apprenants de français: un lieu potentiel de tensions

**Paula RISTEA**

Université de Lausanne  
Ecole de français langue étrangère, Anthropole  
1015 Lausanne, Suisse  
paulamaria.ristea@unil.ch

The acquisition of literacy in French is, for multilingual learners, both a pre-condition of success in their studies and an important part of their linguistic acculturation. In this paper, I consider that exploring the relationship between learners and writing as a potential site of tensions is particularly useful in order to properly understand the individual mechanisms underlying the acquisition of writing competencies. The analysis of selected interview transcripts with for students reveal the existence of certain emerging tensions and conflicts in their investments, representations, and attitudes about writing. I argue that such an investigative approach can help to find explanations for the subjects' difficulties in their confrontation with new written forms of communication, while also improving the teaching and learning of writing skills.

**Keywords:** literacy, acculturation, tensions, investment, representations, attitudes

L'appropriation de l'écriture en français par des sujets alloglottes en contexte homoglotte relève d'une véritable acculturation à une autre "culture écrite" (Lahire 1993) que celle de leurs acquisitions antérieures liées à l'écrit. En effet, ce processus implique une adaptation progressive à des formes de communication particulières, inscrites dans l'ensemble de la vie sociale, à travers des pratiques qui la "règlent" et la "codifient" (Reuter 1996: 59). Dans ce sens, l'acculturation à l'écrit peut être considérée comme une composante importante de l'acculturation linguistique des personnes non francophones, ainsi qu'une voie vers leur intégration dans la société d'accueil (Adami 2010).

Cette contribution s'inscrit dans une réflexion qui porte sur le rapport à l'écriture d'apprenants scripteurs bi- et plurilingues en milieu francophone<sup>1</sup>. La notion de rapport à l'écriture, qui désigne une "relation de sens et de valeur" (Bautier 2002: 43) qu'entretient un sujet à l'écriture, constitue une notion à valeur heuristique dans le champ de la didactique de l'écrit. Dans cet article, mon but sera de discuter en quoi le rapport à l'écriture constitue un lieu de tensions, c'est-à-dire un lieu de manifestation de conflits internes, de contradictions et de ruptures liés aux pratiques scripturales d'apprenants de français. Je considère les tensions d'un côté, comme l'expression de réaménagements du rapport à l'écriture que les sujets scripteurs opèrent, suite à différentes expériences d'appropriation, qui se déroulent dans le

---

<sup>1</sup> Cette réflexion fait l'objet d'une recherche doctorale en cours.

contexte de la nouvelle culture écrite et de l'autre côté, comme des obstacles qui entravent l'expression écrite en langue étrangère. Ces questions intéressent la didactique, dans la mesure où le rapport à l'écriture suppose l'"intérêt pour la singularité du sujet" (Delcambre 2007: 33) et peut constituer par là un outil permettant de trouver des réponses quant aux besoins liés à l'activité d'enseignement-apprentissage de l'écriture.

Après avoir défini la notion de rapport à l'écriture, je présenterai le contexte et la méthodologie de la recherche, pour analyser ensuite, à l'aide de quatre extraits d'entretiens, une série de tensions et de conflits à l'œuvre dans les différentes dimensions des rapports à l'écriture des sujets choisis. Je conclurai en soulignant l'intérêt de la prise en compte de ces tensions par la didactique de l'écrit en langue seconde.

## **1. Le rapport à l'écriture et ses dimensions**

Utilisé comme outil de recherche par la didactique du français langue première pendant la dernière décennie, notamment pour "appréhender le sens des pratiques d'écriture" (Barré-De Miniac 2008: 11), le rapport à l'écriture est une notion qui considère le sujet comme central dans le processus d'appropriation de l'écrit et traite des considérations épistémiques, mais aussi psycho-socio-affectives qui en découlent (Barré-De Miniac 2000, 2002, 2008; Chartrand & Blaser 2008; Delcambre & Reuter 2002; Penloup 2000; Reuter 2007). On peut affirmer, en effet, que la notion de rapport à l'écriture, qui se définit comme "l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages" (Barré-De Miniac 2002: 29), ajoute un nouvel ordre de données aux savoirs et savoir-faire linguistiques, sémiotiques, pragmatiques, impliqués dans la production écrite. Ces données incluent notamment

des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages. (Barré-De Miniac 2008: 15).

Le rapport à l'écriture est une construction singulière, dynamique, qui n'est pas donnée une fois pour toutes et qui varie en fonction des contextes culturels et sociaux (y compris scolaire ou académique) où l'écriture est utilisée.

Le discours qu'un sujet tient sur l'écriture constitue un moyen qui permet d'investiguer les différentes dimensions de son rapport à l'écriture, à savoir: "l'investissement de l'écriture, les opinions et attitudes à son égard, les conceptions de l'écriture et de son apprentissage, les modes de verbalisation du processus scriptural" (Barré-De Miniac 2008: 15). Deux principes essentiels sont à prendre en compte dans l'analyse des dimensions du rapport à l'écriture. Premièrement, elles sont indissociables, car le rapport à l'écriture constitue un système (Barré-De Miniac 2000). Par conséquent, les tensions qui traversent une des dimensions se répercutent sur les autres.

Deuxièmement, ces dimensions ne sont pas des catégories figées, mais plutôt souples, à considérer en fonction des éclairages qu'offrent les données et/ou du but de la recherche et/ou de la situation didactique. J'analyserai ici un certain nombre de tensions et de conflits qui émergent dans chacune des trois premières dimensions citées: l'investissement, les représentations de l'écriture, les attitudes à l'égard de l'écriture.

L'investissement est une dimension du rapport à l'écriture qui est liée à "l'intérêt affectif" du sujet et à la "quantité d'énergie qu' [il] y consacre" (Barré-De Miniac 2002: 30). Chez d'autres chercheurs, cette dimension est appelée "affective" et elle désigne des phénomènes subjectifs tels que les "émotions, les sentiments et les passions" à l'égard de l'écriture (Chartrand & Blaser 2008: 111). Ces états affectifs particulièrement susceptibles de variations individuelles sont parfois générateurs de tensions et de conflits internes. Ainsi, l'investissement du sujet peut varier en fonction des situations d'écriture, des types d'écrits associés, ainsi que de la langue pratiquée lors de l'activité d'écriture; par exemple, l'intérêt pour l'écriture, ainsi que le temps ou l'énergie consacrés à l'écriture, sont souvent différents chez un même sujet, selon qu'il s'agit d'écrire en langue première ou seconde. On peut emprunter l'expression "conflit d'investissement" à Barré-De Miniac (2002 : 32) en la définissant d'une autre manière, à savoir une situation où une langue est surinvestie par rapport à une (d')autre(s) lors des différentes activités d'écriture d'un sujet donné.

L'aspect représentationnel du rapport à l'écriture est une deuxième dimension susceptible de tensions et de conflits internes. Les représentations, qui sont des "systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres" (Jodelet 1989: 36), se forment à partir d'expériences diverses au sujet de l'écriture ou à partir d'idéologies transmises par l'école ou par le milieu socio-culturel, par exemple l'idéologie de l'inspiration ou du don, le mythe de l'écrivain (Guibert 1990). Ces différentes expériences et idéologies font partie de ce que l'on peut désigner comme un "environnement scriptural", qui joue un rôle essentiel dans l'acculturation à l'écrit:

L'aspect représentationnel du rapport à l'écriture concerne donc l'étude et la prise en compte du travail de traitement, par l'individu, des données de l'environnement scriptural: les écrits vus, pratiqués, enseignés, etc., données à partir desquelles il se forge des images, des attentes, des opinions, attribue des valeurs à l'écriture et à ses pratiques. (Barré-De Miniac 2000: 58).

Les représentations, en tant qu'éléments constitutifs du rapport à l'écriture, modèlent la relation que les scripteurs entretiennent avec l'écriture. Or, ces représentations entrent souvent en contradiction avec les pratiques effectives des usagers et les attentes du milieu social; ceci détermine chez les acteurs sociaux un état d' "insécurité scripturale mesurable aux contradictions qui apparaissent entre discours explicatifs sur l'écrit, discours sur les pratiques, discours évaluatifs et pratiques réelles" (Dabène 1991: 17). De plus,

l'apprenant aborde l'apprentissage avec un certain nombre de représentations qu'il est amené à modifier, car "apprendre c'est modifier des représentations antérieures pour en construire de nouvelles destinées à leur tour à être modifiées et ainsi de suite." (Penloup 2000: 21) Une vision du monde est ainsi remise en cause et bousculée par une autre nouvelle, ce qui implique des conflits et des tensions ayant comme résultat une évolution des représentations et implicitement du rapport à l'écriture du sujet.

Une troisième composante du rapport à l'écriture, elle aussi sujette à des tensions, est la sphère des valeurs (sociales, morales, esthétiques) attribuées à l'écriture par un sujet. Cette dimension "axiologique" (Chartrand & Blaser 2008) est déterminée par l'appartenance socioculturelle de l'individu et se manifeste à travers des indices comme les opinions (se rapportant aux déclarations) et les attitudes (liées aux comportements) du sujet à l'égard de l'écriture. On considère les attitudes, généralement, comme "une sorte d'instance anticipatrice des comportements, une prédisposition à répondre de manière consistante à l'égard d'un objet donné" (Billiez & Millet 2001: 36). Or, certaines ruptures apparaissent souvent chez un même sujet, entre les opinions et les attitudes, d'une part, et entre les attitudes et les comportements liées à l'activité d'écriture, d'autre part. Ces ruptures représentent des tensions constitutives de cette dimension du rapport à l'écriture.

L'hypothèse que je fais dans cette analyse est que les trois types de tensions considérées permettent une meilleure compréhension des difficultés auxquelles sont confrontés les apprenants de langues.

Le repérage de ces tensions permet d'expliquer les conflits à l'œuvre dans les représentations des sujets, le rejet de l'écriture comme mode d'expression inapproprié par certains ou encore, chez nombre d'élèves ou d'adultes, les difficultés à s'extraire d'une stéréotypie envahissante. (Reuter 1996: 72).

Si l'écriture<sup>2</sup>, en tant qu'objet d'appropriation, a souvent été associée à des termes comme *tensions*, *conflits*, *difficultés*, le fait de parler du rapport à l'écriture en tant que lieu de tensions permet de cibler la problématique sur le sujet, en considérant son individualité psycho-sociale comme déterminante dans l'appropriation de l'écriture.

## 2. Contexte et choix méthodologiques de la recherche

La population de cette recherche est constituée d'étudiants alloglottes suivant différents cursus dans le département de français langue étrangère de l'Université de Lausanne. Leur niveau de français se situe entre B1 et C1 selon le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2001) et leurs formations antérieures, initiées ou achevées dans leurs pays d'origine,

---

<sup>2</sup> Surtout en langue première.

sont généralement de niveau universitaire. Cet aspect est important, car dans de nombreux cas, les étudiants ont certaines habitudes de travail intellectuel (dont la réflexivité sur l'appropriation du savoir, des stratégies personnelles d'apprentissage, la capacité d'identifier ses besoins) qui sont essentielles dans l'appropriation d'une langue étrangère.

Le corpus sur lequel se base cette analyse est composé d'extraits transcrits d'entretiens compréhensifs, portant sur les rapports à l'écriture de quatre étudiants plurilingues. A travers une discussion assez libre et orientée moins par une grille de questions que par la logique d'enchaînement des informations fournies par le sujet (Kaufmann 2007), les étudiants sont invités à parler de leurs activités d'écriture (préférences, habitudes, conceptions liées à l'écriture). Etant donné que pour ces sujets l'écriture constitue une pratique plurilingue le contenu thématique de l'entretien s'est axé sur les usages de l'écriture essentiellement en français, mais aussi dans d'autres langues de leurs "répertoires" (Moore 2006). L'entretien compréhensif constitue un espace particulier, qui contribue à forger le rapport à l'écriture des étudiants, et ceci notamment dans deux perspectives. Premièrement, grâce à la co-construction du sens dans l'interaction, ainsi qu'à la démarche réflexive qu'il propose, le discours que les apprenants tiennent sur l'écriture représente un "lieu de construction, dans l'interaction, d'attitudes, de représentations, de motivations par rapport au monde du scriptural" (Dabène 1987: 76). Deuxièmement, l'entretien fait ressortir certaines dimensions du rapport à l'écriture que l'on peut considérer comme étant « déjà là », construites grâce aux différentes expériences faites et moins sujettes à des variations dues entre autres à l'induction des réponses par les questions de l'enquêtrice. L'entretien constitue donc une méthode qui structure et révèle le rapport à l'écriture de la personne interviewée, quoique la distinction entre les deux perspectives soit parfois difficile à réaliser lors de l'analyse.

Une des particularités du recueil de données a été celle de mener plusieurs entretiens dans deux langues (le français et la langue première de la personne interviewée), un même sujet étant interviewé deux fois. Un des quatre entretiens analysés ici a été réalisé dans la langue première de l'étudiant. Cette approche est fondée sur l'idée que la langue utilisée pendant l'entretien constitue une variable importante, au même titre que le style conversationnel, l'ambiance générale, la personnalité de la personne interviewée ou la familiarité du sujet de discussion (Pavlenko 2007).

Pour ce qui est de l'analyse des données, j'utiliserai une approche qualitative pour rendre compte de la singularité des expériences relatées en lien avec l'écriture, ainsi que de la manière dont certaines tensions sont révélées par le discours de chaque sujet. L'analyse des propos tenus mettra en évidence des conflits qui caractérisent les investissements, les représentations et les attitudes des sujets interviewés à l'égard de l'écriture, par exemple:

valorisation / dévalorisation, intérêt / aversion, complexité de l'écriture / insuffisance des moyens linguistiques, exposition à autrui / repli sur soi, respect de la norme / acceptation de la variation, image de soi / représentations de l'autre.

### 3. C'est la torture écrire

Dans l'exemple suivant, extrait d'un entretien avec Dominika, une étudiante en deuxième année de Baccalauréat universitaire ès Lettres, les questions de l'enquêtrice font ressortir deux facettes différentes du rapport à l'écriture de l'apprenante, facettes qui correspondent à la sphère privée, respectivement académique, où elle emploie l'écriture.

(1) Dominika

- 76E et qu'est-ce que vous écrivez à la maison . en français  
 77D à la maison je sais pas si j'ai écrit des fois bah je suis sur e l'ordinateur [oui] et puis je parle avec avec mes copines . des choses banales . [oui] voilà  
 78E donc vous e chattez ou e [voilà] écrivez des e-mails  
 79D voilà vous savez comment ça va voilà des choses [oui oui] que tu as  
 80E des sms  
 81D bah voilà  
 82E et puis peut-être pour pour e vos cours  
 83D oui tout à fait mais quand j'ai un travail à faire à l'écrit quand même j'ai j'ai un peu de peine ((elle rit)) parce que je me suis dit . il faut que ça soit bien fait voilà il faut ça il faut ça et puis e [oui oui] c'est e c'est la torture écrire  
 84E et qu'est-ce que ça veut dire bien fait  
 [...]
 91D déjà le français doit être correct . [d'accord] la syntaxe [oui] pas de fautes et [oui] puis des des idées cohérentes . [oui] ça on peut on peut apprendre bien sûr . [oui] parce qu'il y a des règles il y a des . mais il faut avoir déjà une bonne base pour pouvoir repartir de ça pour ne pas être bloqué . [oui] j'ai pas dit que je suis vraiment bloquée que je ne peux rien faire [oui oui] mais j'ai de la peine hein c'est pas ma préférence ((elle rit))

Les propos de Dominika mettent en évidence d'une part, une attitude assez détendue et neutre envers l'écriture, attitude liée à la sphère privée (considérée plutôt comme "banale") et d'autre part, un positionnement plus tendu et connoté négativement envers l'écriture considérée dans la sphère académique (qui, elle, a plus d'exigences et d'enjeux). Néanmoins, les aspects qui caractérisent les deux sphères, privée et académique, ne peuvent pas être décrits comme opposés, car une opposition n'est pas clairement relevée en tant que telle dans le discours. De plus, les propos de l'étudiante sont centrés plutôt sur le contexte académique, parce que c'est là qu'elle place l'enjeu principal de l'écriture.

Du point de vue de l'investissement affectif, cet extrait permet de relever une aversion de Dominika à l'égard de l'écriture académique ("c'est pas ma

préférence", "c'est la torture écrire"), aversion qui apparaît comme résultat de certaines difficultés et d'une peur d'être bloquée. Ce déplaisir que suscite l'écriture se trouve à l'origine de conflits internes, dans la mesure où Dominika semble pourtant valoriser l'écriture en tant que garante de la réussite des études. D'ailleurs, dans cet extrait, elle montre une certaine attitude réflexive sur l'acte d'écrire, malgré son manque de goût déclaré. Ainsi, son affirmation "un travail à l'écrit [...] il faut que ça soit bien fait" dénote une conception de l'écriture qui renvoie à la fois aux exigences académiques et à ses attentes personnelles à propos de cette activité langagière; on peut affirmer que la réussite des études constitue l'enjeu et la valeur principale de l'écriture pour elle. D'autres représentations de l'écriture montrent également sa préoccupation pour la production écrite et pour ce qu'elle implique en termes d'appropriation, par exemple: on peut apprendre à écrire; un texte "bien écrit" est exempt d'erreurs de langue (de syntaxe en particulier) et cohérent; pour bien écrire, on a besoin de règles et de connaissances diverses (une "bonne base"); le manque de savoirs et de savoir-faire entraîne des blocages; le fait d'aimer écrire efface les difficultés (91D).

Ces représentations mettent en évidence une réflexion sur les contraintes de l'écriture, qui constituent une des sources majeures de tensions liées à l'appropriation de l'écriture. Les contraintes d'ordre linguistique, sémiotique, textuel, socioculturel etc. que le sujet doit gérer entravent la production, car elles créent de la "surcharge mentale" (selon les cognitivistes). Dans le cas de Dominika, les contraintes sont liées notamment à la correction formelle du texte et à la cohérence des idées, mais elles impliquent également la connaissance de certaines règles et une "bonne base" de savoirs et de savoir-faire (91D). Par conséquent, une tension se crée entre une prise de conscience de l'étudiante sur la complexité de l'écriture et le regret de ne pas la maîtriser suffisamment. Ainsi, la répétition "j'ai un peu de peine", "j'ai de la peine", ainsi que le nom "torture" soulignent ses difficultés, causées par des ressources (principalement linguistiques) qu'elle trouve insuffisantes pour réussir l'appropriation de l'écriture académique.

En ce qui concerne les représentations de soi en tant que scriptrice, je soulignerais également le conflit qui s'établit entre, d'une part, une certaine image que Dominika essaie de construire dans l'interaction et, d'autre part, une image qui s'en dégagerait à son insu (d'où sa crainte de se faire mal comprendre: "j'ai pas dit que je suis vraiment bloquée que je ne peux rien faire"). Si l'on emprunte les termes de Goffman (1974), elle souhaite préserver sa "face" dans une situation d'interaction particulière (l'entretien a lieu dans un bureau à l'université; la discussion porte entre autres sur l'écriture académique) dans laquelle le fait de parler de ses difficultés la rend en quelque sorte vulnérable, d'où les nombreuses reformulations qui apparaissent dans son discours.

#### 4. Tu as des problèmes de syntaxe

Dans l'exemple suivant, on voit à quel point les tensions "structurent la vie psychique et sociale du sujet et de ses pratiques" (Reuter 1996: 71). Ainsi, l'écart entre le *vouloir* et le *savoir / pouvoir* écrire détermine le rapport à l'écriture de Mirela, étudiante en sciences sociales, ainsi que ses relations avec les autres, à savoir ses collègues francophones à qui elle fait relire son texte.

(2) Mirela

- 61E [...] un texte en français si tu découvres une fois que tu as fini d'écrire qu'il y a pas mal d'erreurs . tu te décourages . [oui] facilement
- 62M oui . oui . ((elle rit)) e justement je viens de demander à un ami de me corriger un texte que j'ai écrit [mm] et il me l'a écrit il me l'a corrigé sur le même papier et j'étais au bord des larmes à ce moment-là . je ne me décourage pas . je crois que peut-être je m'attendais pas à ce qu'il y en ait autant
- 63E tout à fait
- 64M ça ne veut pas dire que je n'écrirai plus jamais en français c'est juste que voilà
- [...]
- 68M [...] et après j'ai fait lire mon texte à des collègues puisque c'est un projet commun tu sais tu as des problèmes de syntaxe . j'ai dit excuse et à part ça tu as d'autres fautes encore . [c'est comme ça] ((rires)) je te les corrige moi . merci beaucoup ((rires)) c'est-à-dire c'est ça je crois le problème qui me dérange le fait que moi je ne peux pas plus que ça . ça me gêne beaucoup le fait que je n'ai pas les capacités pour que je puisse maîtriser mon texte et le faire toute seule . . [mm] peut-être que ça viendra avec le temps [oui bien sûr] peut-être que je m'y habituerai

Dans cet extrait, la personne interviewée raconte deux épisodes de son expérience académique où, ayant demandé de l'aide à des personnes de son entourage pour la correction d'un texte en français, elle a dû se confronter à ses propres limites en matière d'écriture. Le premier épisode met en évidence une tension entre ses représentations de son texte et les résultats de la correction par un tiers, résultats décevants pour elle, à cause notamment du nombre d'erreurs (62M). Le découragement induit par la question de l'enquêtrice est rejeté par l'étudiante, cette attitude étant peut-être perçue comme négative. Mirela identifie sa réaction à propos du texte corrigé à un comportement émotionnel, tout en soulignant que cela ne signifie ni découragement ni renoncement (64M). Comme dans le cas précédent, cette posture aide le sujet à préserver sa face dans l'interaction.

Le deuxième épisode (68M) se compose de deux parties assez distinctes: l'une est le récit que l'étudiante fait de sa demande de correction; dans l'autre, elle explicite son ressenti à propos de cette demande (et de cette nécessité) de se faire corriger par quelqu'un d'autre. Le discours rapporté permet de comprendre le déroulement de l'événement et le sens que Mirela y attribue.

La première partie du récit de Mirela met en évidence des tensions liées aux représentations de l'erreur dans un texte écrit. Le discours fait ressortir d'abord l'impact émotionnel qu'a eu sur l'apprenante la correction de son texte par ses collègues francophones; elle perçoit l'affirmation d'un de ses collègues ("tu as des problèmes de syntaxe") comme culpabilisante, aussi essaie-t-elle de s'excuser pour ses "fautes" et remercie-t-elle ses collègues pour leurs corrections. Ces réactions qu'évoque l'étudiante montrent une relation à l'erreur assez problématique, car celle-ci n'est pas considérée comme inhérente à l'appropriation de la langue, mais plutôt comme une déviation à laquelle il est difficile de remédier sans aucune aide. En revanche, les rires qui ponctuent son discours peuvent être interprétés comme des signes d'autodérision, attitude qui atténue, dans l'interaction, les effets des événements évoqués sur la face du sujet.

La deuxième partie de la relation de l'expérience liée à la correction du texte fait ressortir des éléments de tension liés à l'investissement affectif de l'apprenante dans l'écriture. On peut souligner ainsi un certain écart entre le désir de Mirela de bien écrire et sa perception des capacités qu'elle possède pour le faire ("ça me gêne beaucoup le fait que je n'ai pas les capacités pour que je puisse maîtriser mon texte et le faire toute seule"). Cette situation apparaît au niveau discursif comme une source de conflits internes, soulignés par des termes désignant la gêne, l'embarras, la difficulté.

D'autres tensions concernant la sphère psycho-affective du sujet émergent dans cette partie, notamment le conflit entre exposition à autrui et repli sur soi. Ainsi, l'exposition à autrui suppose l'acceptation de rapports de force et de dépendance, où l'autre (celui qui corrige) est perçu comme étant en position de supériorité, car possédant des capacités qui font défaut à soi-même. Cette exposition, que l'on peut inférer de la situation relatée, implique pour Mirela le risque de "perdre la face", risque qui se fait sentir aussi lors de la situation d'entretien, malgré l'empathie de l'enquêtrice (Goffman 1974). Quant au repli sur soi, il est dénoté par le discours à la première personne (avec la répétition du déictique *je*), lié au témoignage de l'apprenante, où l'on voit une posture défensive, une attitude résignée face à son incapacité de faire mieux et une sous-évaluation de soi en tant que scriptrice. L'espoir exprimé à la fin de cette séquence possède les mêmes effets atténuateurs que les rires, mais il permet aussi de considérer que Mirela se croit capable, avec une certaine distance sur cet épisode, de dépasser les conflits internes que cette expérience a déclenchés sur le moment.

## **5. Je veux pas écrire comme ça**

Dans le troisième extrait, tiré d'un entretien avec Andris, un étudiant en première année de Diplôme de français langue étrangère, il s'agit des représentations des normes linguistiques et du texte bien écrit. Plusieurs

tensions sont à relever, notamment en ce qui concerne les usages de l'écriture dans différentes sphères où la personne déploie cette activité langagière.

(3) Andris

- 36E d'accord et quels seraient les autres critères pour qu'un texte soit bien écrit
- 37A e dans le cadre académique c'est déjà: d'avoir le . . que: déjà que le texte: il remplit les les crit- critères demandés par l'enseignant [oui oui la consigne] voilà la consigne [oui] ça c'est toujours le critère numéro un [mm] dans les études je pense
- 38E oui oui et e pour d'autres e vous faites référence: aux pratiques universitaires académiques mais il y a d'autres pratiques qui sont hors de l'école disons . vous écrivez d'autres e d'autres textes des lettres des e-mails
- 39A ((silence))
- 40E hors de l'école à la maison
- 41A oui par exemple le le correspondance: privée [voilà] mais . . ((il rit))
- 42E c'est aussi des textes hein on on [oui] écrit toujours
- 43A si on écrit: entre les amis [oui] alors il n'y a pas des critères d'orthographe ou: les consignes . donc on peut même dire qu'il n'y est pas des critères [mm] du tout ee
- 44E vous faites pas attention à l'orthographe . quand vous écrivez e à un ami
- 45A mais personnellement moi . je fais toujours attention parce que même là je trouve que c'est important de de conserver les règles de langue [ah voilà d'accord oui] parce que ee un e-mail e . en tout ca:s quand j'écris en letton [mm] on a c'est un signe: qui: e qui fait prolonge-prolonger [oui] les sons [oui] [...] et tout ça les gens le plupart des gens laissent complètement tomber [d'accord] et en français quand je je regarde comment communiquent e certains francophones [oui] ils # abandonnent aussi beaucoup de de règles . . à moi ça me plait pas . quand je reçois les textes comme ça ça me dérange pas . mai:s e moi-même je veux pas écrire comme ça c'est important de garder une bonne langue voilà
- 46E vous avez ce ce principe [oui] auquel vous tenez
- 47A mais ça c'est ((il rit)) mon principe [oui] personnel

Une première tension à relever concerne les représentations des sphères de l'écriture: pour cet étudiant, il y a une rupture entre la sphère privée et la sphère socio-institutionnelle ou professionnelle de l'écriture, et cela notamment en termes de normativité (la première ne serait pas régie par des normes comme la deuxième). Au début de cette séquence, on remarque également que le terme *texte* renvoie d'abord, dans la conscience du sujet, à l'écriture académique. Cela peut être dû à une représentation bien ancrée du texte mais aussi au contexte de l'entretien ayant eu lieu dans un bureau à l'université (le sujet de discussion étant annoncé à l'avance), ce qui aurait induit chez Andris certaines attentes quant au contenu de l'interview. C'est pourquoi la question liée aux écrits privés a un effet de surprise chez le sujet, comme le montrent le silence et la pause qu'il fait.

Son discours révèle aussi une tension entre d'une part, ses représentations de l'écriture privée, notamment la correspondance amicale ("si on écrit entre les amis [oui] alors il n'y a pas des critères d'orthographe") et d'autre part, ses pratiques déclarées d'écriture en français et en letton ("mais personnellement moi . je fais toujours attention"). Cet écart constitue en partie l'effet de la co-construction du sens dans l'interaction: l'inférence de l'enquêtrice ("vous faites pas attention à l'orthographe . quand vous écrivez e à un ami") détermine un positionnement clairement formulé, où Andris souligne sa manière de se différencier des usages que font de l'écriture d'autres scripteurs ("moi-même je veux pas écrire comme ça").

Cet extrait met en évidence un autre type de ruptures, qui se créent entre les représentations de normes apprises en français, considérées comme garantes, en quelque sorte, de la sécurité linguistique de l'apprenant, et les représentations de la manière dont certains "natifs" se situent par rapport à ces normes (notamment dans les écrits privés). En effet, ces usages de l'écriture sont perçus comme déviants et déstabilisants, car ils remettent en cause ce que l'apprenant considère comme acquis sur la langue; ainsi, une certaine tendance du sujet vers des phénomènes d'hypercorrection ne serait pas à exclure, du moins selon ses propos ("c'est important de de conserver les règles de langue"; "c'est important de garder une bonne langue"; "ils # abandonnent aussi beaucoup de de règles . à moi ça me plait pas").

On peut aussi relever ici une contradiction entre l'image de soi qu'Andris s'est construite en tant que scripteur (image renforcée par l'emploi fréquent des déictiques tels que *je, moi, moi-même*) et l'image qu'il a d'autres scripteurs; cette contradiction est alimentée par deux stéréotypes: d'un côté, le stéréotype du natif qui est censé ne pas faire d'erreurs et respecter les normes et de l'autre côté, le stéréotype lié à la tendance générale de mal écrire. L'étudiant fait d'ailleurs des remarques similaires à propos des scripteurs de sa langue première, le letton, ce qui montre des rapports à l'écriture assez semblables en ce qui concerne l'importance du bien écrire, même dans les cadres informels ("en letton [mm] on a c'est un signe: qui: e qui fait prolonge- prolonger [oui] les sons [oui] [...] et tout ça les gens le plupart des gens laissent complètement tomber").

A part la dimension représentationnelle, l'exemple illustre la dimension axiologique du rapport à l'écriture de l'étudiant interviewé. Ainsi Andris valorise-t-il les normes, car elles assurent la "protection" de la langue et dévalorise les écrits qui ne respectent pas ces normes. De plus, il valorise les normes par rapport à son propre apprentissage de la langue, car les abandonner reviendrait peut-être à une perte de repères. L'importance qu'il accorde au bien écrire, y compris dans le cadre des écrits privés, reflète néanmoins une certaine difficulté à accepter la variation linguistique, à savoir les changements qu'induisent sur la langue les conditions immédiates de

production. Dans son cas, le contact avec des textes moins normés est accepté comme faisant partie de son "environnement textuel" (Dabène 1987: 30) ("quand je reçois les textes comme ça ça me dérange pas"). Cependant, cette acceptation n'exclut pas les tensions potentielles entre les acquisitions dans un contexte formel et les acquisitions possibles dans d'autres contextes, hors institution: en effet, pour Andris les écrits qui dévient de la norme ne peuvent pas ou très peu, constituer des ressources pour l'apprentissage d'une langue.

## 6. Le pronom personnel c'est direct indirect

L'extrait suivant, tiré de l'entretien avec Kirsten, une étudiante en deuxième année de Diplôme de français langue étrangère, met en évidence des tensions liées aux représentations des capacités scripturales nécessaires dans un contexte professionnel.

(4) Kirsten

62K [...] par exemple en autriche j'ai travaillé e dans l'administration et je peux pas imaginer quelqu'un qui qui maîtrise pas très bien la langue . mais: par exemple j'ai travaillé ici en suisse et je m'ai toujours demandée comment pourquoi est-ce ils ils m'ont engagée . parce que mon français n'est pas: suffisant aussi e j'ai j'ai travaillé aussi en anglais et en allemand bien sûr l'allemand . oui mais aussi en e en anglais c'était toujours . oui j'ai trouvé il faut être: pas parfait mais presque ((elle rit))

[...]

65E [...] et: au travail vous écrivez beaucoup . en français  
 66K e non ((elle rit)) pour ça je:  
 67E vous voyez c'est e vous avez pas passé de de test de français écrit non  
 68K non non ah oui j'ai mais c'est facile . j'ai écrit un une lettre [mm] et il y a des des formulations standard on utilise des formulations et voilà c'est fait  
 69E et vous vous êtes préparée spécialement e  
 70K bah j'ai j'ai un peu révisé e [mm] mes trucs parce que j'ai j'ai suivi un école commerciale en autriche . alors j'ai eu un e un livre avec des des phrases pour les lettres . et bah j'ai un peu regardé mais ça ça ça revient toujours la même chose et peut-être pour ça j'ai réussi le ((elle rit)) l'entretien mais e oui mais j'ai j'ai j'ai remarqué quand j'ai reçu un e-mail et j'étais e ouh là là qu'est-ce que je dois écrire est-ce que c'est maintenant le pronom personnel c'est direct indirect alors c'est e j'aime beaucoup poser ces questions-là  
 71E oui vous pensez à la grammaire  
 72K oui bien sûr

Le discours de Kirsten révèle des tensions liées à la représentation de la maîtrise du français dans le cadre professionnel: d'un côté, dans sa conception, le travail dans l'administration exige une "perfection" linguistique, c'est du moins ce que lui a appris son expérience professionnelle passée, ayant eu lieu en langue première; d'un autre côté, sa perception de ses capacités langagières comme n'étant "pas suffisantes" en français lui fait

douter de ses compétences professionnelles (62Y). Ces deux représentations sont difficilement conciliables. D'ailleurs, l'ensemble de l'entretien m'a permis de comprendre que pour Kirsten, le vrai enjeu de son travail était lié à l'amélioration de ses compétences en français, raison pour laquelle elle n'a pas hésité à donner sa démission lorsqu'elle s'est rendu compte que ce travail ne l'aidait pas à progresser en français (à cause, notamment, d'un milieu plutôt anglophone et germanophone). Or, le nombre insuffisant d'occasions pour exercer la langue (elle affirme ne pas écrire beaucoup en français au travail) l'empêche d'enregistrer les progrès souhaités, grâce aux acquisitions langagières qui pourraient avoir lieu sur le tas. De plus, son impression de ne pas progresser ("parce que mon français n'est pas: suffisant") ne lui permet pas de se sentir à l'aise au travail.

Deux attitudes divergentes à propos de la production de textes en français se dégagent dans le discours de Kirsten: la première est liée au contexte de son embauche, où l'écriture d'une lettre administrative est vue comme une tâche plutôt "facile", notamment grâce à des "formulations standard", spécifiques à ce genre d'écrit, facilement trouvables dans des manuels (68Y, 70Y); la deuxième se précise dans la partie liée au contexte "réel" de son travail, où la rédaction d'e-mails est entravée par la difficulté d'adapter ses savoirs et savoir-faire à une situation particulière, perçue comme plutôt stressante ("quand j'ai reçu un e-mail et j'étais e ouh là là qu'est-ce que je dois écrire"). Les propos de l'étudiante indiquent que la familiarité avec certains genres de textes joue un rôle important dans la construction d'attitudes envers l'écriture; en effet, son attitude peut être vue comme positive envers l'écriture de lettres administratives et comme négative en ce qui concerne les e-mails professionnels, bien que les deux fassent partie de l'écriture de type correspondance. Au moment de la mise en texte relatée par Kirsten, elle essaie de compenser le manque de familiarité avec l'écriture d'un e-mail de réponse dans le contexte professionnel, par des réflexions d'ordre thématique et grammatical sur le texte à écrire ("j'étais e ouh là là qu'est-ce que je dois écrire est-ce que c'est maintenant le pronom personnel c'est direct indirect"). Une représentation assez stéréotypée apparaît ici, concernant la grammaire comme source de difficulté et comme élément incontournable dans l'appropriation de l'écriture.

On peut affirmer que le rapport à l'écriture de Kirsten inclut une attitude réflexive à propos du texte écrit, une certaine anxiété liée à la grammaire (par exemple, l'emploi des pronoms directs et indirects), ainsi qu'un intérêt déclaré pour ce domaine ("j'aime beaucoup poser ces questions-là"). Dans son cas, le plaisir que lui procurent la grammaire et la réflexivité sur ces questions atténue les conflits internes que son discours fait ressortir.

## 7. Conclusion

Dans cette analyse, la notion de rapport à l'écriture a été envisagée comme une notion clé, car elle permet de poser la singularité de chaque sujet comme une donnée essentielle pour la compréhension des différents "modes d'acculturation à l'écriture" (Reuter 2006). En effet, comme les données l'ont montré, les investissements, les représentations, ainsi que les attitudes liées à l'écriture influencent le processus d'acculturation à l'écrit et sont structurants du rapport à l'écriture des apprenants.

Le fait de considérer le rapport à l'écriture comme un lieu de conflits et de tensions permet de mieux saisir sa configuration, sa dynamique et son caractère non unifié, variable selon les situations et les sphères de l'écriture. L'analyse du corpus a mis en évidence au moins trois types de tensions à l'œuvre dans le rapport à l'écriture d'étudiants allophones: des tensions qui émergent dans les représentations de l'écriture, de son appropriation, de ses usages, ainsi que de soi en tant que scripteur; des tensions à l'intérieur de l'investissement affectif dans l'écriture; des tensions liées aux attitudes à l'égard de l'écriture. Ces tensions qui se manifestent à l'intérieur des trois dimensions du rapport à l'écriture que nous avons considérées, expliquent en partie le caractère souvent anxiogène des rapports à l'écriture des participants à cette recherche.

Concevoir le rapport à l'écriture comme un lieu potentiel de tensions, chez certains apprenants de français, aide aussi à expliquer les difficultés que leur pose l'acculturation à l'écrit, difficultés qui se manifestent sous des formes diverses (obstacles, blocages, échecs). La prise en considération des tensions, des conflits et des contradictions peut constituer ainsi un important levier didactique, permettant aux enseignants de (ré)orienter les rapports à l'écriture des sujets, de manière à optimiser l'expression écrite.

## Annexe 1

### Conventions de transcription

[ ]	intervention minimale de l'autre
[m] [ouais]	approbations données sur tour de parole de l'autre
[	marque le début d'un chevauchement
e	hésitation
ee	hésitation plus longue
.	pause
..	pause longue
a:	allongement de la voyelle
x#a	liaison obligatoire non réalisée
((x))	commentaire de la transcriptrice
[...]	coupure dans les données

## Annexe 2

### Traduction de la transcription originale en roumain (qui a servi de base pour l'analyse)

- 61E [...] un text in franceza: daca descoperi dupa ce-l scrii ca are multe greseli . te descurajezi . [da] usor
- 62M da . da . ((rade)) a tocmai am dat unui prieten sa-mi corecteze un text pe care l-am scris eu [mm] si mi l-a scris mi l-a corectat pe foaie si ma cam apucase plansul la un moment dat . nu ma descurajez . probabil cred ca eu m-as fi asteptat sa nu fie chiar atat de multe
- 63E exact
- 64M a asta nu inseamna ca n-o sa mai scriu in viata mea in franceza si asa doar ca na
- [...]
- 68M [...] dupa care l-am dat colegilor mei sa citeasca ca-i proiect comun stii ai probleme de sintaxa . zic scuze si mai ai cateva greseli . [asta e] ((amandoua rad)) ti le corectez eu . merci mult ((amandoua rad)) adica asta cred ca e problema care ma deranjeaza faptul ca eu nu pot mai mult de-atat . asta: chiar ma deranjeaza foarte mult ca n-am capacitatile in care eu sa pot sa metrizez si sa mi le fac singura . . [mm] poate o sa vina cu timpul [da bineinteles] poate ma obisnuiesc)

## BIBLIOGRAPHIE

- Adami, H. (2010). L'acculturation linguistique des migrants. Des voies de l'insertion sociolinguistique à la formation. In: L. Cadet, J. Goes & J.-M. Mangiante (éds.), *Langue et intégration. Dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire* (pp. 39-51). Bruxelles: Peter Lang.
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques 113-114*, 29-40.
- Barré-De Miniac, C. (2008). Le rapport à l'écriture: une notion à valeur euristique. In: S. Chartrand & C. Blaser (éds.), *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université* (pp. 11-23). Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Bautier, E. (2002). Du rapport au langage: question d'apprentissages différenciés ou de didactique? *Pratiques 113-114*, 41-54.
- Billiez, J. & Millet, A. (2001). Représentations sociales: trajets théoriques et méthodologiques. In: D. Moore (éd.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (pp. 31-49). Paris: Didier.
- Chartrand, S. & Blaser, C. (2008). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières: apports et limites de la notion de rapport à l'écrit. In: S. Chartrand & C. Blaser (éds.), *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université* (pp. 107-128). Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en français langue maternelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères 4*, 9-22.
- Delcambre, I. (2007). Du sujet scripteur au sujet didactique. *Le français aujourd'hui 157*, 33-41.

- Delcambre, I. & Reuter, Y. (2002). Images du scripteur et rapports à l'écriture. *Pratiques* 113/114, 7-28.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris: Les éditions de minuit.
- Guibert, R. (1990). Représentations sociales et pratiques rédactionnelles. *Education permanente* 102, 31-40.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. In: D. Jodelet (éd.), *Les représentations sociales* (pp. 31-61). Paris: PUF.
- Kaufmann, J.-C. (2007). *L'entretien compréhensif* (2<sup>e</sup> édition révisée). Paris: Armand Colin.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires: sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris: Didier.
- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics* 28, 2, 163-188.
- Penloup, M.-C. (2000). *La tentation du littéraire. Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur "ordinaire"*. Paris: Didier.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris: ESF Editeur.
- Reuter, Y. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck.

# Socialisation langagière et agentivité du sujet

**Thérèse JEANNERET**

**Anne-Christel ZEITER**

Ecole de Français Langue Etrangère

Université de Lausanne, Anthropole

1015 Dorigny, Suisse

therese.jeanneret@unil.ch

anne-christel.zeiter-grau@unil.ch

Il presente articolo esamina i legami tra gli aggiustamenti identitari relativi alla migrazione e/o alla mobilità studentesca e l'appropriazione della lingua del paese d'accoglienza, il francese in questo caso, attraverso lo studio di un esempio di una studentessa di lingua olandese. La metodologia utilizzata è quella di una raccolta di dati costituita da una biografia linguistica scritta, di un testo in cui la studentessa evoca il modo in cui mette in relazione maternità e appropriazione del francese e di un'intervista orale che ritorna sulle questioni trattate nei testi scritti. La nostra ipotesi è che la riflessività che si manifesta nelle diverse narrazioni ed evocazioni della traiettoria di appropriazione contribuisce all'emergenza di incrinature e di riaggiustamenti identitari. Queste tensioni tra il dinamismo e la stabilità identitaria sono un riferimento per il soggetto, un'espressione del proprio essere attivo. Questa è per noi una condizione decisiva affinché il soggetto trovi e ritrovi delle ragioni di continuare a investirsi nella sua appropriazione linguistica. L'analisi dei dati prodotti dagli studenti permette di esaminare in modo alquanto preciso in che modo identità, investimento nell'appropriazione e socializzazione possono relazionarsi fra loro.

**Parole chiave:** biografia linguistica, riflessività, aggiustamenti identitari, investimento nell'appropriazione, esolinguisimo, minorizzazione

## 1. Identité et appropriation de la langue étrangère

Quand elle s'associe à la migration ou à un séjour de mobilité, l'appropriation d'une langue étrangère est étroitement liée à la construction par la personne de son identité, c'est-à-dire à la manière dont cette dernière "comprend son rapport au monde, à la manière dont ce rapport se construit dans le temps et l'espace, et aux possibilités qu'elle envisage pour le futur"<sup>1</sup> (Norton 2000: 5), notre traduction). Dans la mesure où cette identité, dynamique et mouvante, se construit et se transforme dans l'interaction et la socialisation, il semble donc essentiel, toujours selon Norton, de considérer le langage comme "à la fois constitutif de et constitué par l'identité de l'apprenant-e"<sup>2</sup> (idem).

Ainsi, les expériences que vivent les étudiant-e-s de l'Ecole de Français Langue Etrangère de l'Université de Lausanne à travers leurs pratiques en français portent en germe la remise en question de constituants de leur

---

<sup>1</sup> "I use the term identity to reference how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future".

<sup>2</sup> "In taking this position, I foreground the role of language as constitutive of and constitutive by a language learner's identity".

système de valeurs. Leur appropriation du français comme langue de leur pays d'accueil passe par les interactions sociales qu'ils expérimentent puisque c'est ainsi que les étudiant.e.s se socialisent et se créent des opportunités de parler et d'apprendre, comme l'affirme Pekarek (2000: 7):

"le développement langagier (tout comme le développement cognitif) est foncièrement lié à des pratiques sociales. En tant qu'activité sociocognitive, l'apprentissage d'une langue étrangère est indissociable de l'établissement de relations interpersonnelles, de contextes d'action et de significations sociales".

C'est pourquoi nous nous proposons dans cet article de nous pencher sur les différents modes d'ancrage des pratiques langagières d'étudiant.e.s alloglottes dans l'environnement local. De cette manière, nous aurons accès aux éventuelles désorganisations des cadres d'interprétation que suscitent ces différentes expériences de socialisation, telles qu'elles peuvent être relatées lors d'autobiographies langagières et d'entretiens biographiques.

A la suite de Dubar (2010: 10), nous considérons la socialisation comme

"un processus de construction, déconstruction et reconstruction d'identités liées aux diverses sphères d'activité (notamment professionnelle mais aussi conjugale et familiale, religieuse et politique, etc.) que chacun rencontre au cours de sa vie et dont il doit apprendre à **devenir acteur**<sup>3</sup>".

Pour nous, les effets identitaires de la nouvelle socialisation sont étroitement liés à la re-construction de mondes vécus (Berger & Luckmann 1986) rendue nécessaire par la désorganisation des cadres d'interprétation et partant des schémas sociaux d'actions. Le lien entre cette nouvelle construction et l'appropriation de la langue est crucial dans la perspective présentée plus haut par Pekarek, la reconstruction du monde vécu représentant une des conditions essentielles à l'appropriation.

Dans cet article, c'est à la fois la nature des problèmes rencontrés dans la socialisation et la manière de les exprimer et de les résoudre qui vont nous intéresser pour tenter de lier empiriquement socialisation, réorganisation des schémas sociaux d'action, réaménagements identitaires et investissement dans l'appropriation.

## **2. La biographie langagière: une ressource pour l'apprentissage et pour la recherche**

La méthode utilisée pour documenter ces phénomènes est celle de la biographie langagière, considérée comme une démarche écrite ou orale, plus ou moins guidée, permettant de comprendre les rapports qui existent entre les réaménagements identitaires que vit l'apprenant.e durant son séjour en milieu francophone et l'investissement dans un apprentissage de FLE. Ainsi que l'affirme Pavlenko (2001), "il est possible que seuls les récits biographiques soient en mesure de fournir un aperçu de ces régions si privées, si

---

<sup>3</sup> Mis en évidence par l'auteur.

personnelles et si intimes qu'elles sont rarement – voire jamais – prises en considération par l'étude de l'acquisition d'une langue seconde, alors qu'elles sont en même temps le cœur et l'âme du processus de socialisation en langue seconde" (2001: 167). La biographie langagière en tant qu'elle est une occasion pour l'étudiant.e de prendre de la distance avec ce qu'il est en train de faire – et notamment, évidemment, pour ce qui nous intéresse, apprendre le français – lui offre l'opportunité de questionner les conditions nécessaires à certaines actions: entre autres préoccupations, que dois-je faire pour poursuivre mon projet d'appropriation et le concilier avec, pour l'exemple dont nous traiterons ici, mon projet de maternité, ou encore, comment puis-je me comporter pour que les gens s'adressent à moi et pas à mon mari quand je suis concernée, etc. Le recueil de ces biographies langagières, susceptibles de nous permettre de comprendre le sens que des apprenant-e-s donnent à leur appropriation, répond à notre volonté de comprendre ce qui se joue effectivement pour la personne quand, étudiant en contexte homoglotte, elle apprend le français.

Ainsi, pour décrire l'articulation entre la stabilité momentanée de l'identité et la réflexivité permettant à la fois d'ébranler cette identité et de la réajuster, nous utiliserons la métaphore de la tension. Afin d'illustrer cette articulation, nous montrerons de quelle manière chacune des tensions présentées ici permet à Mina, l'étudiante que nous prenons comme exemple, de se réinvestir dans son action d'appropriation du FLE, par sa propre agentivité.

L'idée que nous défendons (Jeanneret & Pahud, 2013) est que la biographie langagière vient contribuer à une réflexion qui doit de toute façon avoir lieu: elle l'encadre et en fournit l'occasion. Ainsi n'est-ce pas seulement parce que cela nous intéresse que nous proposons cet exercice à nos étudiant-e-s, mais aussi parce que nous pensons que cela peut servir leur appropriation à terme. Le type de pratiques réflexives que nous leur demandons de mettre en œuvre alimente un processus de problématisation de leur situation, de leurs moyens d'y agir, une réflexion sur leurs projets de vie, d'appropriation, etc. A ce titre elles sont à la fois des occasions d'interrogation, d'incertitude sur eux-mêmes et le sens qu'ils donnent à leur vie, et des occasions de réaménagement, de réorganisation, de reconstruction de leur identité. Nous considérons en effet que c'est dans cette tension que le sujet se constitue: en s'interrogeant sur ses cadres de référence, en réajustant ses échelles de valeurs, il s'actualise comme acteur de sa vie, capable d'en infléchir certains aspects. La réflexion est ainsi tout à la fois une occasion d'ébranler ses schémas et de les réajuster.

### 3. Corpus

Les données que nous présentons ici ont été recueillies par deux collègues<sup>4</sup>, entre octobre 2008 et décembre 2009, auprès d'une apprenante de français néerlandaise de 26 ans, que nous appellerons Mina. Dans le cadre d'un cours de méthodologie, il lui a tout d'abord été demandé de rédiger son autobiographie langagière et de mener une démarche réflexive sur sa trajectoire d'apprentissage et sur les moyens à mettre en œuvre pour rendre son appropriation plus efficace en profitant du milieu académique. Sur cette base, un entretien compréhensif a été mené quelques mois plus tard, afin de lui permettre de revenir sur certains moments clés de son apprentissage, tout en nous donnant l'occasion d'approfondir certains aspects et de clarifier certains détails. Enfin, l'apprenante a produit une seconde autobiographie langagière, orientée cette fois sur les questions de maternité et de filiation en lien avec les trajectoires d'appropriation des langues, dans le cadre d'un cours intitulé "Analyse des récits et biographies langagières".

Comme nous le verrons, la trajectoire d'appropriation du français de cette apprenante apparaît comme non problématique, et relève d'abord d'un goût – à l'école déjà, aux Pays-Bas, elle aimait le français au point de poursuivre son apprentissage à l'école secondaire, puis d'un choix de vie, celui d'épouser un Suisse romand et de s'établir dans son pays, avant d'y devenir mère. Quoi qu'il en soit, la relative facilité avec laquelle cette apprenante semble s'approprier la langue et la culture suisses romandes ne va pas sans quelques tensions de plus ou moins grande importance, qui l'obligent à reconfigurer son identité de manière particulièrement proactive. Nous verrons ainsi que l'appropriation langagière entreprise par les étudiant-e-s, et plus fondamentalement l'investissement qui y est déployé, peut être mis en danger par les ébranlements identitaires liés à la migration ou à la mobilité, mais également par ceux liés à des identités sociales qui se chevauchent (épouse, étudiante, mère, etc.). Dans ce que nous raconte Mina, et dans la manière dont elle nous le raconte, on perçoit l'importance de la réflexivité, qu'elle pratique naturellement (voir plus loin les "je me suis dit"), et que la biographie langagière lui fait mener de manière plus consciente, plus cadrée et plus ciblée sur certains aspects de sa vie.

### 4. Analyse des données: l'identité en tensions

L'articulation entre identité et réflexivité se construit, chez Mina, au sein de différents moments de tension entre l'identité perçue comme quelque chose de stable, qui relève d'une fixation, et une réflexivité qui invite – par la prise de distance – aux changements, aux déplacements, etc. Cette tension fondatrice

---

<sup>4</sup> Merci à Raphaël Baroni et Chiara Bemporad, qui ont travaillé individuellement dans chacun de leurs cours et ensemble sur l'entretien et qui ont mis ces données à notre disposition dans le cadre de Groupe de recherche sur les biographies langagières (Grelb).

de l'agentivité du sujet se matérialise dans nos données par des discours qui, à leur tour, font apparaître des tensions plus locales.

Nous en examinerons deux: d'une part, la tension provoquée par les expériences de minorisation liées à l'exolinguisme et à l'altérité culturelle, et d'autre part, la tension provoquée par la décision de parler néerlandais à son enfant et les difficultés que cette décision entraîne.

#### *4.1 Accepter ou résister à la minorisation liée à l'exolinguisme et à l'altérité culturelle*

Dans l'entretien, les chercheurs essaient de faire émerger chez Mina l'idée d'une identité différente quand elle parle en français; sa réponse ne lie cependant pas l'ébranlement identitaire au français directement, mais à la situation de devoir s'exprimer dans une langue autre que le néerlandais et de vivre dans un nouveau pays, en couple: "au début j'avais beaucoup de sentiments d'être quelqu'un d'autre . [oui] oui mais déjà quand je parlais l'allemand avec mon mari".

En effet, elle ne fait pas allusion ici au début de sa trajectoire d'apprentissage du français, ou à sa pratique du français, mais à son acculturation en Suisse romande. Elle impute ses difficultés à l'allemand, qu'elle se représente, et c'est là sans doute un stéréotype dont elle a conscience, comme "pas très doux [...] pas très romantique", et donc peu efficace dans la relation de couple. Au même titre, elle regrette de ne pas avoir pu d'entrée de jeu s'exprimer en français, plus proche de ce qu'elle se représente comme constitutif de son identité, au même titre que le néerlandais d'ailleurs, et donc plus adéquat dans la relation amoureuse: "en fait j'ai [mm] ça m'agaçait quelquefois de parler en allemand . de pas pouvoir parler [...] en français ou en néerlandais".

La tension relève ici d'un sentiment d'impuissance lié d'abord au fait de ne pas pouvoir s'exprimer dans une langue dont elle pourrait exploiter toutes les "richesses", mais également de ne pas avoir un accès direct au français, ou au néerlandais puisqu'elle place après coup les deux langues sur le même plan. L'impression de ne pas pouvoir s'exprimer exactement comme elle le souhaite l'empêche de correspondre à l'image qu'elle se fait de son identité, et lui donne l'impression d'être "quelqu'un d'autre", ou en tout cas de ne pas pouvoir se montrer telle qu'elle est, ce qui la poussera très rapidement à reprendre son apprentissage du français. Ces premières réflexions sur son identité montrent, nous semble-t-il, que Mina a conscience de l'écart langagier et culturel que provoque sa migration en Suisse romande, et de l'influence que cet écart peut avoir sur sa socialisation et sur son identité. Les modes de communication qu'elle expérimente relèvent de ce que Porquier (1984) a défini sous le terme d'exolinguisme, à savoir "la communication entre individus, appartenant ou non à une même communauté linguistique, par des

moyens autres qu'une langue première commune" (1984: 26). Il ajoute que les participants sont "conscients de cet état de choses" qui, avec les représentations qu'ils en ont, "structure pragmatiquement et formellement la communication exolingue", leur comportement et leurs conduites langagières s'adaptant à ladite situation (1984: 19). Ainsi, si le français fait bien partie de la configuration identitaire de Mina, ne pas le maîtriser suffisamment provoque chez elle une sensation de malaise, renforcée par ses interactions avec des francophones: ces échanges exolingues étayent l'impression d'asymétrie, ou de minorisation<sup>5</sup>, ressentie par Mina, qui y répond par un apprentissage ciblé de la langue, à l'université. D'un sentiment plutôt négatif, l'impuissance, lié à son identité, Mina développe un investissement supplémentaire dans l'appropriation du français; elle contre l'impuissance par l'action, ce qui lui permettra de reconfigurer son identité et de se sentir à nouveau en équilibre dans sa nouvelle configuration.

(1) (entretien): Le pouvoir du français

19 A oui- oui ok là j'aimerais . on s'intéresse aussi à ce qui vous motive à apprendre le français . est-ce que vous pouvez me raconter des situations délicates ou particulières ou qui ont influencé votre motivation à apprendre le français . en bien ou en mal . des événements est-ce que vous pouvez repenser à des choses vous dites . ça- ça m'a vraiment motivée ou ça- ça m'a démotivée

20 M oui c'était plutôt le début de notre relation [oui] avec mon mari que je pouvais pas parler avec mon beau-père par exemple parce qu'il parle pas l'allemand [oui] et je- je me sentais très bloquée . [mmm] et très incapable de- de montrer ce qui ce que- ce qui je suis à lui [mmm] et je me sentais quelqu'un qui était e oui je suis un petit peu timide mais là *je pouvais rien dire et j'étais là toute la journée comme e alors je me suis dit vraiment . quand je . après quand je vais vraiment habiter là je . il faut vraiment que j'apprends . que j'apprenne ((elle rit)) bien la langue*

Dans ce premier extrait, ce qui a été appelé "le pouvoir du français" selon l'expression d'une autre informatrice dans Baroni & Jeanneret (2008) manque à Mina. Son insécurité linguistique en français l'empêche de s'exprimer devant son beau-père, à qui elle souhaiterait pourtant montrer qui elle est. Face à lui, en tant que père de son mari, plus âgé, et en tout cas parfaitement francophone, Mina s'auto-minorise (Simonin 1989: 75) et, en même temps, cherche à dépasser ce sentiment en décidant d'agir: "je ne pouvais rien dire et j'étais là toute la journée comme alors je me suis dit vraiment [...] il faut que j'apprends que j'apprenne la langue".

Un autre exemple présente l'expérience de la médiation d'autrui, en l'occurrence son mari, dans certaines de ses actions comme tout à la fois pesante et profitable:

<sup>5</sup> Dans le sens de Gumperz (1989: 21), "to refer to bilingual situations where one or more participant's verbal performance is interpreted or evaluated in terms of other participants' standards, and where this difference in interpretive criteria has a pejorative effect on the outcome of the interaction".

## (2) (entretien): La médiation d'autrui

24 M une fois je suis allée à la bibliothèque de la riponne . et j'étais avec mon mari et j'ai demandé une carte [oui] et j'avais c'était au début alors je parlais pas très bien . et je voulais régler ça tout moi-même . et elle a commencé à parler avec mon mari . parce qu'elle pensait elle comprend rien . alors ça m'a . j'ai été un peu vexée . je me suis dit *mais vraiment e est-ce que ça va prendre beaucoup temps . beaucoup de temps avant que les gens me prennent un petit peu [au sérieux] au sérieux*

Pesante en effet, parce que Mina se sent "vexée", mais également profitable en ce que cette médiation provoque sa résistance à la minorisation qu'elle ressent: "mais vraiment e est-ce que ça va prendre beaucoup temps. beaucoup de temps avant que les gens me prennent un petit peu [au sérieux] au sérieux" indique de sa part une réflexion sur la situation, et une volonté de la changer. Dans les deux exemples Mina nous rapporte des pensées ("je me suis dit" + "vraiment", qui peut être interprété comme une sorte de défi à la réalité) renseignant la manière dont le sujet travaille pour restaurer son estime de soi. C'est ainsi en se projetant vers un avenir meilleur que Mina à la fois se reconstruit une image d'elle valorisante – cette situation va changer, s'investit dans son apprentissage et, en retour, devient avec le temps réellement compétente en français.

On voit ainsi que la médiation de son mari lui permet de progresser rapidement et d'éviter sûrement quelques expériences difficiles qu'en même temps elle aimerait pouvoir vivre. Si l'ébranlement vient du dehors – de la bibliothécaire qui choisit la solution de facilité – la distance réflexive qui résulte de cette expérience vécue comme négative pousse Mina à s'investir plus dans l'acquisition de la langue en allant dans le sens de la nouvelle identité souhaitée (ici, être prise "au sérieux").

Ces deux exemples présentent des situations de communication exolingue problématiques, mais que Mina rend en même temps favorables à son appropriation du français, en ce que ces moments de tension sont des moteurs d'action au sein de la société suisse romande:

## (3) (entretien): S'intégrer

54 A oui aussi votre objectif vous avez parlé du fait que vous vouliez vous rêvez d'être intégrée . une question . qu'est-ce que ce serait pour vous d'être intégrée [e] c'est vraiment votre objectif principal en apprenant le français ou est-ce que vous avez d'autres buts aussi que l'intégration

55 M je sais pas si j'ai utilisé le si ce mot est vraiment ce que je veux parce que c'est pas comme je veux être un suisse vraiment une vraie suisse parce que je peux jamais être [mm] je suis pas née ici mais e de pouvoir travailler de fonctionner bien dans la société je pense ((elle rit)) [mm] et que ça marche facilement et que e

Son projet de socialisation se fonde sur une distinction entre "s'intégrer" (les mots de l'enquêteur) et "fonctionner bien dans la société", "que ça marche facilement", et cette idée fait écho aux deux situations présentées ci-dessus: Mina, sans espérer devenir "une vraie suisse" puisqu'elle n'est pas "née ici", souhaite acquérir une certaine légitimité en tant qu'elle vit, travaille et

fonctionne dans ce pays grâce à la maîtrise de la langue, comme nous le verrons ci-dessous.

#### *4.2 Investissement dans l'appropriation et/ou investissement dans l'éducation bilingue*

La seconde tension se manifeste entre l'investissement de Mina dans son appropriation du français et son investissement dans l'éducation bilingue de sa fille.

L'identité que recherche Mina suite à son mariage implique de maîtriser le français. Elle le mentionne à plusieurs reprises, qu'il s'agisse pour elle précisément du français, ou de la langue étrangère en général: maîtriser la langue, c'est s'intégrer.

(4) (biographie langagière écrite/BL): Bien parler, bien écrire

Après que nous avons décidé de nous marier et d'habiter ensemble en Suisse après notre mariage, nous avons discuté de quelle manière je pouvais approfondir mes connaissances de la langue française, parce que j'aimerais bien m'intégrer en Suisse, et pour moi la langue est le moyen le plus important pour une intégration réussie. Et je trouve que pour trouver un travail c'est indispensable de bien parler et de bien écrire la langue du pays. (BL. 1. 23-28)

(5) (BL): Un enrichissement pour la vie

Maintenant, mon avenir proche est en Suisse, et c'est un défi pour moi d'apprendre la langue jusqu'au moment où je me sentirai vraiment à l'aise de parler et d'écrire en français. Je pense que c'est un enrichissement pour toute ma vie. (BL. 1. 39-41)

A ce moment-là, ce sont les termes "m'intégrer" qu'elle choisit en effet. Le fait que ce mot ne lui paraisse plus aussi pertinent quelques mois plus tard (comme l'a montré l'exemple 3) est intéressant en soi: cela cadre tout à fait avec notre hypothèse des liens entre réaménagements identitaires et explorations des conditions nécessaires aux agir sociaux. D'un mot abstrait: "s'intégrer", elle passe à une formulation personnelle de l'intégration: "de pouvoir fonctionner", "que cela marche", en d'autres mots que l'agir social coule de source, que les schèmes d'actions soient incorporés, deviennent inconscients.

Un tel choix de vie implique cependant une certaine forme de renoncement à l'ancienne vie: abandonner le néerlandais au quotidien et ne fonctionner qu'en français pour s'approprier cette langue est un choix que Mina doit faire. Néanmoins, cette socialisation langagière intensive en français va être affectée par la maternité<sup>6</sup>, comme nous pouvons le lire dans les exemples ci-dessous, issus d'une réflexion guidée proposée en cours. La consigne

<sup>6</sup> Nous aimerions insister sur le caractère assez exceptionnel des données dont nous disposons, dues au réflexe d'un collègue, Raphaël Baroni, qui a constaté qu'il avait dans son cours plusieurs mères de famille et qui a eu la bonne idée de leur demander de témoigner par écrit des relations qu'elles faisaient entre expériences de la maternité et appropriation des langues. Qu'il soit ici remercié.

proposée aux étudiantes dans ce cadre institue l'appropriation langagière comme référence et la maternité comme événement ponctuel, susceptible d'influer sur l'appropriation:

**Maternité et trajectoire d'appropriation des langues**

Racontez brièvement votre trajectoire d'appropriation du français et, si vous êtes mère, décrivez à quel(s) moment(s) de cette histoire vous avez eu un ou des enfant(s).

**Pour les mères...**

Essayez de relater aussi complètement que possible la manière dont le fait d'avoir un (ou des) enfant(s) a pu influencer (concrètement ou au niveau des représentations et de la motivation) votre trajectoire d'appropriation du français (ou d'une autre langue).  
2. Essayez de réfléchir aux liens qui existent entre identité, langue maternelle, langue étrangère et maternité. Pouvez-vous illustrer concrètement ces liens en vous basant sur votre expérience personnelle?

Nous faisons l'hypothèse que cette consigne, donnée dans un contexte académique, joue un rôle décisif dans la manière dont le sujet va s'exprimer. Elle institue en effet l'appropriation du français comme thématique de référence sur laquelle intervient la maternité, et ce faisant, elle détermine un cadre d'expérience et en structure les modes de saisie.

Cela convient toutefois apparemment bien à Mina dont l'identité "étudiante" est forte: dans sa biographie langagière écrite, et dans l'ensemble du corpus en général, elle utilise abondamment l'expression "étudier" le français. Son expérience de l'appropriation de cette langue passe par l'école, puis par l'université. Le fait que la consigne invite en quelque sorte Mina à envisager la maternité comme en tension avec l'apprentissage pourrait être paradoxal pour elle, puisque c'est le choix de se marier et de s'établir en Suisse romande qui a motivé, au départ, la reprise de l'acquisition du français. On pourrait imaginer que la maternité s'intègre logiquement dans le projet du couple, et que ce pourrait être alors l'inexpérience, l'altérité langagière et culturelle de Mina qui affecterait d'une manière ou d'une autre son expérience de la maternité. Mais c'est un peu le contraire:

(6) (texte « Maternité et appropriation, la langue du quotidien » (MA))

[...] la maternité a créé un effet de distance avec le français. Comme j'essaie d'élever mon enfant bilingue, le néerlandais est redevenu une langue que je parle chaque jour. Avant, je me suis trouvé dans un bain français, en Suisse romande, avec que des amis et de la famille francophone. Maintenant je parle de nouveau ma langue maternelle pendant la journée, même si on ne peut pas vraiment dire que j'ai déjà des conversations avec ma fille. (MA l. 32-37)

D'autre part, cette consigne permet de faire émerger des aspects que Mina n'aurait peut-être pas osé mentionner autrement:

(7) (MA): Pensées inavouables

**J'ai aussi des pensées égoïstes:** j'ai peur de perdre ma fluidité en français si je parle le néerlandais à la maison. (MA l. 46-48)

En plus, **je me sens coupable** si je suis en train d'étudier une langue (le français) pendant plusieurs heures devant elle, sans lui parler, tandis qu'elle a besoin de stimulation pour apprendre à parler. (MA l. 21-23)

L'établissement en Suisse romande, le mariage ou les études universitaires sont des projets individuels, qui étaient présents bien avant le projet de maternité. Or, la maternité en tant qu'événement social vient perturber l'identité de Mina, lui faisant changer de statut (d'étudiante à mère) et modifiant ses projets sociaux (fonctionner sans difficulté en français) et professionnels (apprendre le français). Cet ébranlement provoque d'autant plus d'inconfort que des normes bien intégrées lui font considérer comme égoïstes ses craintes de régression en français.

Perregaux et son équipe (Perregaux, Changkakoti et al. 2006), en se penchant sur les pratiques éducatives des familles migrantes, ont mis en évidence le rôle joué par la fratrie, par la scolarisation de l'aîné par exemple, qui contribue à apporter la langue du lieu à la maison. Mina nous donne un nouvel éclairage sur les tensions causées par le désir de donner une éducation bilingue et le retour en force de la langue d'origine que ce désir impose.

Mina explicite en outre un autre aspect lié au projet d'éducation bilingue: l'identité néerlandophone qu'elle projette sur sa fille en lui parlant néerlandais est en tension avec l'identité "enfant d'un Suisse" liée à des ressemblances physiques et, surtout, au choix d'un prénom:

(9) (MA): Fille à papa ou fille à maman?

Pour donner un exemple pour le lien entre maternité et langue maternelle: j'ai eu des difficultés à m'habituer à parler le néerlandais avec ma fille. Comme elle a un nom français, la peau mate et les yeux bruns de mon mari, il me semblait étrange de parler une autre langue que le français avec elle. C'était comme si ce n'était pas authentique. Maintenant je m'y suis habituée mais je n'arrive pas à parler le néerlandais avec mon mari quand elle est présente, ce qui devrait être le cas. (MA l. 39-45)

Dans son ouvrage *Donner la vie, choisir un nom*, Zittoun met en relation le travail symbolique de futurs parents cherchant des prénoms pour leur enfant et les moments de transition en général, et en particulier ceux que représentent le cheminement vers la parentalité. Elle relève ainsi que ces parents peuvent,

à leur manière, engendrer une nouvelle identité personnelle, un nouveau récit d'eux-mêmes, et préparer ainsi la place à l'enfant réel qui [va] voir le jour. Dans ce cas, ces processus à l'œuvre dans un espace symbolique, parallèlement à d'autres processus de maturation, semblent de la plus grande importance pour préparer des interactions réelles ultérieures.

Une telle idée d'engendrement symbolique acquiert alors une portée pour la personne en développement et son entourage direct. Elle peut aussi indiquer plus généralement l'importance, pour des personnes en période de transition, qu'il y a à trouver des espaces symboliques permettant de telles formes d'élaboration symbolique nécessaires à la redéfinition de soi, et à la préparation des nouvelles situations d'interaction. (Zittoun 2004: 192)

Une fois l'enfant arrivé, et donc l'interaction devenue "réelle", Mina se sent en porte-à-faux avec le choix du prénom de sa fille, symbole de l'appartenance

francophone de celle-ci. Ce sentiment, révélé dans le récit de la difficulté qu'a Mina à parler en néerlandais avec son bébé, marque un écart entre la réalité et l'imaginaire, que Zittoun considère comme devant être comblé pour permettre à la personne de redéfinir son identité et ainsi de se développer:

En étant capable de gérer certaines données du réel, de se préparer à accueillir la génération suivante, de se modifier dans la direction de certains projets, mais en étant aussi capable de douter, de se relâcher, de s'amuser dans des univers symboliques complexes, une telle personne a fait d'une période de transition une occasion de développement. (Zittoun 2004: 197)

Dans le cas de Mina, cet écart a bien été comblé (elle en parle au passé et déclare s'y être "habituée"), et la réalité de l'enfant a retrouvé sa cohérence avec le projet qu'en avait fait sa mère, à savoir celui de l'élever en bilingue, mais en contexte francophone. S'il y a donc eu tension, celle-ci a été travaillée et dépassée, pour permettre à Mina de se redéfinir dans son identité et ainsi, pour reprendre les termes de Zittoun, de se développer en tant qu'adulte.

En comparant l'entretien dans lequel Mina parle de son projet d'éducation bilingue et le texte *Maternité et appropriation*, on peut par ailleurs mettre en évidence encore une autre manière de dire cette tension. En effet dans l'entretien, quand elle parle du projet d'éducation bilingue, Mina dit (en marquant une certaine distance): "mon mari m'a interdit de parler français".

(10) – entretien "Transmettre une lanague 'juste'"

62 A d'accord . et avec votre enfant vous voulez lui parler en français  
ou bien qu'est-ce que vous allez faire  
63 M alors mon mari m'a interdit de parler en français ((elle rit))  
[d'accord] parce qu'il a des amis qui avec des mères suisses allemandes  
par exemple [mm] et qui utilisent vraiment des expressions qui sont pas  
justes [mm] et il m'a dit mais tu parles bien mais il faut que tu parles  
en néerlandais . moi je parle en français . mais il faut que- que je  
trouve des livres sur ça . parce que j'ai un petit peu un doute que e il  
faut e je pense qu'il faut vraiment être très stricte [mm] pour que  
l'enfant a pas qu'il parle pas après moitié bien e le français et moitié  
bien le néerlandais c'est e [mm] je pense qu'y a des livres et des  
manuels sur ça . [oui- ouil]

Le mari de Mina, francophone en pays francophone, semble avoir une représentation forte de l'appropriation de la L2 comme jamais aboutie: son épouse doit parler à leur fille en néerlandais, car jamais elle ne maîtrisera parfaitement le français. Cette injonction forte pourrait ébranler le choix d'une éducation bilingue. On perçoit ainsi entre cette interdiction, à la fois relative, puisque Mina rit lorsqu'elle en parle, et clairement argumentée, et la difficulté exprimée dans *Maternité et appropriation* ("j'ai eu des difficultés à m'habituer à parler le néerlandais avec ma fille") l'angoisse du silence, de l'absence d'une langue pour son enfant. Mais cette réflexion ne suffit pas à Mina, qui doute du bien-fondé d'une éducation bilingue. C'est à ce niveau que son agentivité se déploie, puisqu'elle cherche à associer à ses représentations, à ce qu'elle "pense" de la question, des sources plus sérieuses, qui la mèneront d'ailleurs à un travail académique (marquant la fin de son cursus) sur le sujet:

(11) (entretien): Trouver des livres

il faut que- que je trouve des livres sur ça . parce que j'ai un petit peu un doute que e il faut e je pense qu'il faut vraiment être très stricte [mm] pour que l'enfant a pas qu'il parle pas après moitié bien e le français et moitié bien le néerlandais c'est e [mm] je pense qu'y a des livres et des manuels sur ça .

Nous pouvons ainsi poser l'hypothèse que cette recherche théorique sur l'appropriation des langues dans la petite enfance, recherche induite par la situation sociale nouvelle dans laquelle se trouve l'apprenante, a, en modifiant sans doute en partie ses représentations, renforcé ses connaissances méta sur sa propre manière de s'approprier le français, tout en la rassurant sur l'éducation bilingue à donner à sa fille, la démarche étant ainsi profitable à la mère comme à l'enfant; c'est ainsi que l'identité "étudiante" et l'identité "mère" de Mina se réconcilient.

Cette tension se résout donc à la fois par l'intériorisation du choix du néerlandais et par l'étude de la question. Les conditions de ce choix de langue sont ainsi explicitées: c'est bon pour ma fille, c'est bon pour ma relation avec elle, etc.

## 5. Conclusion

L'analyse de ce corpus met en évidence l'importance de la distance réflexive dans les dynamiques liées à l'appropriation de la langue étrangère. L'exemple de Mina montre le lien qu'elle établit entre ces différents ébranlements, ses pratiques réflexives et son investissement dans l'appropriation langagière.

D'un point de vue institutionnel, la pratique réflexive que nous proposons à nos étudiant-e-s les pousse à problématiser leur situation et à chercher la meilleure manière d'agir pour reconfigurer leur identité parfois mise en danger. Nous allons là toujours dans la même direction que Norton Peirce (1995:14), lorsqu'elle écrit que " [l]'identité sociale est multiple; [que] c'est un espace de tensions qui change à travers le temps"<sup>7</sup> (notre traduction). Plus précisément pour nous, à travers le temps et l'espace, l'apprenant-e de langue étrangère est surtout confronté-e à des pratiques sociales diverses qui, par l'ébranlement identitaire qu'elles provoquent, nécessitent des reconfigurations fréquentes et variées de l'identité. Notre apport dans ce courant de recherche réside ainsi dans les effets présumés des pratiques réflexives déployées à travers la biographie langagière, puisque nos données semblent mettre en évidence l'importance pour l'apprenant-e d'une distance réflexive sur ses expériences sociales lui permettant de réaménager son monde vécu et de créer, ce faisant, les conditions matérielles et donc communicatives favorables à son appropriation.

<sup>7</sup> "Social identity as multiple, a site of struggle, and changing over time".

## BIBLIOGRAPHIE

- Baroni, R. & Jeanneret, T. (2008). Parcours de vie, identités féminines et trajectoires d'apprentissage. *Langage et société* 3, 125, 101-124.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris: Klincksieck.
- Dubar, C. (2010). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Gumperz, J. J. (1989). Linguistic and social characteristics of minorization/majorisation in verbal interaction. In: B. Py & R. Jeanneret (éds), *Minorisation linguistique et interaction* (p. 21-33). Genève: Droz.
- Jeanneret, T. & Pahud, S. (2013). *Se vivre entre les langues. La biographie langagière: approches discursives et didactiques*. Neuchâtel: Artésia.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. Londres: Longman.
- Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *Tesol Quarterly* 29, 1, 9-31.
- Pavlenko, A. (2001). How am I to become a woman in an American vein? In: A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller & M. Teutsch-Dwyer (éds.), *Transformations of gender performance in second language learning* (p. 133-174). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Pekarek, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives. *AILE* 12, 3-26.
- Perregaux, C., Changkakoti N., Hutter V., Gremion M. & Lecomte Andrade G. (2006). Quels changements la scolarisation de l'aîné(e) peut-elle provoquer dans une famille migrante? In: *L'impact de la migration sur les enfants, les jeunes et les relations intergénérationnelles* (pp. 8-16). Berne: FNRS, PNR 52.
- Porquier, R. (1984). *Communication exolingue et apprentissage des langues. Acquisition d'une langue étrangère*. Neuchâtel: Presses de l'Université de Paris VIII.
- Simonin, J. (1989). Interactions langagières au sein d'un couple "créole/z'oreil" à la Réunion (France). In: B. Py & R. Jeanneret (éds.), *Minorisation linguistique et interaction* (p. 73-77). Genève: Droz.
- Zittoun, T. (2004). *Donner la vie, choisir un nom. Engendrement symboliques*. Paris: L'Harmattan.



# La construction de communauté via répondeur: *Witnessing* comme pratique créatrice d'une identité commune

**Heike BALDAUF-QUILLIATRE**

Laboratoire ICAR (UMR 5195), ENS de Lyon  
15 parvis René Descartes - BP 7000  
69342 LYON Cedex 07, France  
heike.baldauf@univ-lyon2.fr

Der Artikel untersucht eine Variante von *phone-ins*, nämlich Nachrichten, die die Hörer der Radiosendung *Là-bas, si j'y suis* des nationalen französischen Senders *France Inter* auf dem Anrufbeantworter der Sendung hinterlassen. Der Anrufbeantworter erlaubt es den Hörern nicht nur sich zur Sendung und zu in der Sendung angesprochenen Themen zu äussern, sondern er wird auch benutzt, um eine (Hörer)Gemeinschaft zu konstruieren, die weit über ein einfaches Publikum hinausreicht. Die Nachrichten auf dem Anrufbeantworter beschränken sich daher auch nicht auf Bewertungen, sondern liefern Argumentationen, Berichte, Ankündigungen u.ä., die dazu beitragen, gemeinsame Werte und Normen herauszubilden und in gewisser Hinsicht auszuhandeln. Der Schwerpunkt der Analyse liegt auf den Phasen der Nachrichten, in denen die Sprecher erzählen und dabei über Dinge berichten, die sie selbst erlebt, gesehen, gehört oder von denen sie irgendwie sonst Kenntnis erhalten haben. Diese Praktik des *witnessing* wird benutzt um den Anruf zu rechtfertigen, um eine Emotion zu erklären, um eine Argumentation zu stützen. Sie dient aber auch dazu, gemeinsame Werte zu bilden und somit die Gemeinschaft zu konstruieren.

**Stichwörter:** Phone-ins, witnessing, Erzählung, Anrufbeantworter, Konversationsanalyse, Medienlinguistik

## 1. Introduction

La linguistique des médias s'intéresse depuis longtemps aux différents moyens d'intervention du public. Parmi les formes les plus étudiées se trouvent les *phone-ins* à la radio ou à la télévision. L'intervention des auditeurs en tant que locuteurs non-professionnels et témoins "du terrain" permet non seulement d'établir une interaction entre le journaliste et son audience, mais apporte également le point de vue de "gens ordinaires" qui peuvent s'exprimer plus ou moins librement en public. Ceci est d'autant plus vrai si ces locuteurs sont d'une façon ou d'une autre concernés par le sujet dont ils parlent et s'ils apportent un témoignage comme "preuve" d'une opinion ou d'une affirmation exprimée lors de l'émission. Les locuteurs "tend to act as witnesses precisely in the sense of being directly involved in the topic they are discussing" (Hutchby 2001: 482) et en tant que locuteurs non-professionnels ils se distinguent des journalistes ou experts par une perspective de l'authenticité, de l'immédiateté et de l'expérience (ibid., 483).

Hutchby (2001 et 2006) a décrit le *witnessing* comme pratique des auditeurs lors d'un *phone-in* pour légitimer leurs opinions. Je voudrais m'appuyer sur ces

travaux pour montrer la manière dont les auditeurs-locuteurs utilisent cette pratique sur le répondeur d'une émission radiophonique pour créer une communauté.

## 2. La communauté des auditeurs de *Là-bas, si j'y suis*

Mes analyses reposent sur l'émission *Là-bas, si j'y suis*, une émission quotidienne de France Inter, chaîne radiophonique nationale française. Cette émission est généralement composée de trois parties d'importance égale: un reportage fait sur le terrain, les commentaires du présentateur et des messages laissés par des auditeurs sur le répondeur de l'émission. L'émission se caractérise par son fort engagement social, la volonté de "donner la voix aux victimes d'injustice" et un certain "culte" autour du présentateur Daniel Mermet (Deleu 2006). Le répondeur comme moyen non seulement d'accueillir des commentaires des auditeurs, mais comme véritable variante d'un *phone-in*, c'est-à-dire en tant qu'élément de l'émission, me semble assez original et encore peu étudié. Les analyses mêmes du dispositif répondeur d'un point de vue conversationnel ne sont pas très nombreuses<sup>1</sup>. Malgré les particularités (et difficultés) que représente ce dispositif<sup>2</sup>, les locuteurs s'approprient le répondeur et argumentent, racontent des histoires, rapportent des événements, proposent des sujets de discussion, annoncent des manifestations, etc. dans des contributions parfois étonnement longues. L'audience régulière crée même par le biais du répondeur une communauté, une sorte de réseau avec des valeurs et des normes partagées (Baldauf-Quilliatre 2012). Les locuteurs se désignent eux-mêmes comme membres de cette communauté et caractérisent le répondeur comme élément central en tant que "moyen de s'informer, d'informer ceux qui veulent résister" (Fribourg 2006: 154).

Les témoignages – dans le sens de Hutchby (2001: 485) en tant qu' "involving first hand knowledge" ou "mobilization of collective experience or knowledge" - jouent un rôle important dans la construction de la communauté:

- Les locuteurs construisent des valeurs communes ou se réfèrent ainsi aux valeurs communes et partagées.
- Ils construisent de l'interactivité.
- Ils partagent des expériences, du savoir, du vécu, des émotions, des passions.

L'analyse détaillée de neuf émissions diffusées entre 2005 et 2007 ayant pour thème la politique de Nicolas Sarkozy, à l'époque ministre de l'intérieur (2005)

<sup>1</sup> Citons p. ex. les travaux de Gold (1991), Alvarez-Caccamo & Knoblauch (1992), Lange (1999), Veronesi (2002), Knirsch (2005).

<sup>2</sup> Voir Knirsch (2005).

et président de la République (2007) montre comment le *witnessing* est développé comme véritable pratique discursive participant à cette construction de communauté. Au cours de ces neuf émissions, 116 messages ont été diffusés.

### 3. *Witnessing*

Le présent article porte plus particulièrement sur le *witnessing* en tant qu'élément d'une histoire rapportée ou racontée par le locuteur<sup>3</sup>. Hutchby (2001: 485) distingue quatre types de témoignages qui impliquent un *first-hand knowledge*: a) un savoir lié à une présence physique à la scène, b) un savoir lié à une expérience personnelle, c) un savoir lié à un accès direct (avoir assisté à un événement) et d) un savoir lié à la possession d'un élément en relation avec le sujet. Ces mêmes types peuvent être observés dans ce corpus, dans les histoires que racontent les auditeurs au répondeur. Se pose bien évidemment la question de la fonction du *witnessing* par rapport à la relation entre locuteur et interlocuteurs (le public de l'émission ainsi que le présentateur et son équipe). Il semble que les locuteurs utilisent ce savoir, qu'ils présentent et marquent comme non-partagé par les autres auditeurs, surtout pour informer les auditeurs de ce qu'ils considèrent comme nouveau et non connu (p.ex. un événement local), pour justifier leur argumentation ou leurs émotions (p.ex. en se présentant comme concernés ou en tant qu'experts), pour amorcer un débat (p.ex. en proposant un nouveau sujet) et pour inviter les auditeurs à participer à un événement (p.ex. à une manifestation).

Si l'on s'intéresse au *witnessing* en tant qu'élément d'une histoire, sous forme d'un récit ou d'un ressemblant de récit, une autre perspective s'ajoute: la position, la fonction, le rôle des témoignages dans la narration et dans l'histoire. Cela me semble d'autant plus intéressant que le témoignage peut être présenté comme l'élément principal qui constitue la raison pour laquelle le message a été laissé sur le répondeur: le locuteur raconte ce qu'il sait, ce qu'il a vu, ce qu'il a entendu, etc. pour le partager avec le public (3.1). Mais le message peut également être mis au service d'une autre activité: le locuteur se sert de son témoignage par exemple comme argument (3.2 et 3.3).

Les témoignages sont tantôt des narrations très détaillées et très développées, tantôt de "petites histoires" (*small stories*, Georgakopoulou 2006, 2007, Bamberg & Georgakopoulou 2008), plutôt brèves, dynamiques, ouvertes (Georgakopoulou 2007: 36). Dans tous les cas, ils servent pour une grande partie à caractériser l'identité sociale du locuteur, notamment grâce à des évaluations (Schwitalla 1994).

---

<sup>3</sup> Dans le sens de "story" tel qu'utilisé dans des concepts comme "storytelling" (Salmon 2007). Je parlerai de "narration", de "récit" ou encore de "small story" quand il s'agit de la mise en forme de cette histoire.

### 3.1 Partager un savoir

Les auditeurs de l'émission utilisent le répondeur non seulement pour s'exprimer, mais aussi pour informer. Partager un savoir dont on dispose est alors très important. L'information peut être la principale fonction d'un message, comme c'est le cas notamment dans les annonces (de parution d'ouvrages, de manifestations, d'événements politiques ou culturels etc.). Mais elle peut également apparaître dans les témoignages qui, dans ce cas, ne constituent pas seulement un argument du locuteur. Bien au contraire, ils sont rapportés pour servir de ressource aux auditeurs.

Dans le premier extrait, le locuteur raconte la tradition régionale française de l'abattage du cochon d'une région française qu'il lie à un discours de Nicolas Sarkozy sur l'abattage des animaux selon les rites musulmans. Le récit plutôt long et très détaillé n'a *a priori* rien à voir avec les préoccupations de l'émission.

(1) 6 juin 2007 Les révoltés du "et" / homme (9.55-11.10)

01 [...] le discours de nicolas sarkozy qui dénonce euh: l'abatage des des des moutons (++)

02 et: euh: donc ça m'a rappelait une époque il y avait tout un débat sur l'hygiène machin ( )

03 le truc et: alors il y a il y a une tradition qui qui est vachement plus franco française

04 (+) euh mais qui revient quand-même un peu au mêm:e nous nous 'fin dans la dans la région

05 on appelle ça la tue cochon (++) et: comme son nom l'indique on tue le cochon (++)

06 donc ( ) c'est exactement comme les musulmans sauf que: c'est un porc (+)

07 voilà les familles les amis se réuni:ssent ceux qui ont des bêtes les amè:nent et: on

08 les égorge joyeusement (+) ça fait du sang partout (+) et euh ensuite on passe le reste

09 de la journée les mains dans la barbaque à faire des saucisses (+) voilà et: et: et:

10 je je trouve pas ça tellement mieux ou pire enfin c'est exactement la même chose

11 comme celle de de d'égorger les moutons (+) euh: sauf que comme c'est une fête rurale

12 effectivement bon ba: ça fait ça s fait sur un bout de terrain quoi mais bon voilà quoi euh:

13 niveau cruauté hygiène et compagnie c'est exactement parei:l et: par contre ça

14 c'est des bonnes vieilles traditions franco françaises (+) comme on les aime voilà ciao

C'est peut-être ce qui explique le travail surprenant du locuteur. Un locuteur qui présente une information à un public de radio, doit tout d'abord la présenter comme sujet relatif au domaine public (*issue*, Hutchby 1996) et comme sujet d'intérêt public (*newsworthy*, Hutchby 2001), c'est-à-dire qu'il doit indiquer dans quelle mesure cette information concerne le large public d'une

chaîne radio nationale et pourquoi les auditeurs devraient s'y intéresser. Cette présentation est d'autant plus importante si l'information donnée est une histoire liée au vécu et aux expériences du locuteur.

Dans l'exemple (1) le locuteur introduit l'histoire non seulement comme reliée à l'émission précédente (l.1), mais aussi à d'autres débats médiatiques (l.2) et il positionne le sujet ainsi comme sujet du domaine public et comme sujet du public de cette émission. Par la suite, il développe une véritable narration dramatique (présent de narration, mise en scène et ornement de détails, etc.) qui est mise au service d'un rejet de la critique de Nicolas Sarkozy: le rituel musulman ne diffère en rien de certaines vieilles traditions françaises qui sont encore pratiquées. Ce rejet qui clôt la narration relie l'histoire encore une fois au discours de Nicolas Sarkozy et ainsi à l'émission précédente (l.10-11). L'histoire est donc bien ancrée au sein d'un débat et elle apporte un nouveau point de vue grâce au *first-hand knowledge* du locuteur et à son évaluation fondée sur le savoir et l'expérience. L'évaluation du discours elle-même reste plutôt vague et implicite, l'argumentation se limite à une comparaison en tant que qualification de l'action (l.13: "niveau cruauté hygiène et compagnie c'est exactement pareil"). Ce n'est pas cette évaluation qui est la plus importante et qui est placée au centre du message<sup>4</sup>, mais il s'agit plutôt d'un argument potentiel donné aux auditeurs, par le savoir (et l'histoire) du locuteur. Le répondeur fonctionne ainsi comme "moyen d'informer", il permet de partager du savoir. L'auditeur peut se servir de cet aspect à la fois pour sa propre évaluation et en tant qu'argument dans d'autres débats.

En choisissant la 1<sup>o</sup> personne pluriel ("nous") ou le pronom générique ("on"), le locuteur garde une certaine distance et présente l'histoire comme témoignage d'un groupe<sup>5</sup>. Ce n'est pas (seulement) son vécu, son expérience et son savoir qu'il apporte, mais un savoir que possèdent (ou du moins peuvent posséder) tous ceux qui connaissent, vivent ou ont vécu dans cette région.

### 3.2 Illustrer et rassembler

Si l'histoire racontée dans l'exemple (1) est liée directement à une émission et informe les auditeurs de quelque chose qui pourrait guider leur évaluation et leur argumentation, la situation se présente différemment dans l'exemple (2): le locuteur raconte une *life story* (Linde 1993), il raconte des éléments de sa biographie qui lui permettent de voir des choses que d'autres n'ayant pas fait ces expériences ne pourraient pas voir et il propose ses interprétations et ses conclusions à la discussion.

---

<sup>4</sup> Ce qui indique à mon avis que le locuteur ne le juge pas nécessaire d'explicitier son évaluation, il la présente comme "évidente" et "partagée".

<sup>5</sup> Voir notamment la particularité du pronom "on" et sa référence à des opinions généralement partagées (Berrendonner 1981).

(2) 4 novembre 2005 Clichy-sous-Bois / Hubert (34.10-35.29)

- 01 oui bonjour hubert de: la région rennaise euh: j'ai écouté ton émission hie:r  
(+) sur les: les
- 02 jeunes de banlieue (++) il parlait: euh: (+) des relations notamment de leur  
relation
- 03 avec la police de: de proximité (++) et c' matin sur france inter j'ai écouté  
également
- 04 euh: (+) un topos sur les prisos:ns euh: sur les prisons en france et moi je  
suis: le le papa
- 05 d'un: (+) jeune homme qui est (+) condamné à une très longue peine de prison
- 06 (++) que je vais voir régulièrement donc qui me parle: de ses rapports avec euh:  
les matons
- 07 les surveillants (++) qui ne sont plus qu' des rapports de force avec des gens  
qui so:nt
- 08 euh: pas bien formés: (++) euh: et cetera et cetera et j'ai entendu un peu la  
même chose
- 09 hier: au sujet des jeunes avec leurs rapports avec la police c'est p't-êt' (++)
- 10 quelque chose à creuser de ce côté-là d'autant PLUS (+) moi j peux di:re (++)
- 11 voilà j suis d'une: une famille pas qui est pas: qui est pas gâtée (+) et: ma  
maman était: (++)
- 12 il y a une trentaine d'années quand j'étais jeune adolescent également en  
prison donc
- 13 j'allais la voir en ce moment là: bien sûr (++) et rien n'a changé (++) euh:  
j'entendais: (+)
- 14 parmi d'autres mots bien sûr dans un autre contexte euh: la même chose de la  
part de
- 15 ma maman que c' qu j'entends aujourd'hui de la part de mon fils (++) et j'  
trouve ça: euh: (+)
- 16 tellement pitoyable (++) voilà (++) j'espère tu passeras mon message (+)  
salut

Le locuteur commence par se présenter, puis il réfère à deux émissions radiophoniques qu'il a écoutées, émissions qui traitent de deux sujets différents (I.1-4). Sans établir de véritable lien il poursuit avec une histoire personnelle et seule la position dans le discours (après la référence aux médias) permet de l'interpréter comme liée à ces sujets. C'est seulement au milieu de la contribution que le locuteur relie explicitement son histoire aux deux émissions radiophoniques et la présente comme l'illustration d'un point de vue, d'une proposition de réponse à la question centrale des deux émissions: le rapport entre les représentants des institutions gouvernementales et les marginalisés de la société (I.08-10). L'histoire devient alors un témoignage qui, par le vécu du locuteur, l'autorise non seulement à se prononcer sur ce sujet, mais qui constitue un véritable argument pour son hypothèse. Elle est ainsi "racontable" (*tellable*: Sacks 1992, Quasthoff 1980) et elle représente un sujet d'intérêt public, elle est donc racontable en public (*newsworthy*).

Après avoir établi ce lien et exprimé son hypothèse, le locuteur poursuit son récit (I.10-15): si la première partie était consacrée à son fils, la deuxième est

consacrée à sa mère et à une époque où lui-même était adolescent, ce qui lui permet de mettre en parallèle les deux périodes. Cette comparaison qui se termine par une évaluation (l.15-16) reste pourtant très centrée sur la *life story* du locuteur, c'est aux auditeurs d'effectuer une éventuelle généralisation. L'intérêt principal de cette deuxième partie se trouve, me semble-t-il, surtout dans la "négociation" ou plutôt le positionnement de valeurs morales en tant que base de la communauté.

Ces valeurs se montrent entre autres dans le positionnement des personnages<sup>6</sup>: Le "papa" (l.4) qui va "voir régulièrement" son fils en prison (l.6), qui vient d' "une famille [...] pas gâtée" (l.11), le "jeune homme qui est condamné" (l.5), la "maman" (l.1 et 15) qui était "également en prison" (l.12) et les "matons, les surveillants" (l.6-7) qui ne sont "pas bien formés" (l.8). Il n'y a pas de "bons" et de "méchants", les deux côtés sont des victimes, des gens qui subissent quelque chose, mais ils sont néanmoins rangés dans deux catégories bien distinctes: si la famille sollicite l'émotion et l'empathie (p.ex. par l'utilisation des diminutifs, l'intensification, la référence à des situations pesantes), les surveillants sont présentés avec beaucoup de distance (voir aussi Baldauf-Quilliatre 2013). Différents éléments narratifs sont mis au service de cette moralisation<sup>7</sup>.

Le locuteur présente ici son vécu comme une expérience l'ayant conduit à des réflexions et des jugements qu'il propose de partager et de soumettre à la discussion. L'histoire illustre ces réflexions et les rend compréhensibles, elle est plutôt au service de l'argumentation et ne constitue pas (ou du moins pas principalement) une information pour les auditeurs. Mais elle n'est pas seulement à l'origine d'une réflexion sur une "question de fond" liée à une émission précédente, elle propose également des valeurs et des normes autour desquelles la communauté peut se retrouver.

L'idée de rassemblement est encore plus présente dans la contribution suivante où la locutrice, qui s'exprime en tant que porte-parole d'un groupe non précisé, sollicite le soutien du public (de la communauté).

(3) 12 juin 2005 Thierry: super-héro communal / femme (6.43–7.13)

01 appel à rassemblement (+) nous avons besoin de votre présence pour soutenir pierre loa

02 (+) notre voisin et ami ivoirien (+) qui vit et travaille en france depuis dix ans (++)

03 sa carte de séjour n'a pas été renouvelée et il devra passer au tribunal

04 administratif à toulouse (+) le mercredi treize juin à quatorze heure (++)

<sup>6</sup> Voir p.ex. Bamberg & Georgakopoulou (2008), Gülich (2008). Pour plus de détails sur le rôle du positionnement au sein d'une narration Deppermann & Lucius-Hoene (2004).

<sup>7</sup> Pour des différentes pratiques conversationnelles de construction de morale voir aussi Bergmann & Luckmann (1999).

05 plus il y aura de monde à cette occasion (+) plus pierre aura des chances de rester en

06 france (++) merci à tous pour votre mobilisation et rendez-vous à quatorze heures

07 au tribunal administratif de toulouse soixante huit rue raymond quatre

Le message débute avec un appel en forme de slogan, l'auditeur n'apprend ni qui est le locuteur (et il ne le saura même pas à la fin de la contribution), ni quel est le but de ce rassemblement. C'est seulement par la suite que se dévoilent petit à petit l'histoire et la cause du rassemblement. Contrairement aux exemples précédents, la locutrice ne met pas en scène une histoire qu'elle a vécue (exemple (2)) ou qu'elle connaît plus ou moins bien par expérience (exemple (1)), mais elle rapporte des "faits" de la vie d'une tierce personne qu'elle connaît. Elle introduit alors ce personnage qu'il faut soutenir (l.1-2), explique son problème (l.3-4) et conclut sur la nécessité d'un soutien physique, sur place (l.5-6) avant de renouveler son appel au soutien (l.6-7). La présentation de la personne et le partage de l'information sur ce qui lui est arrivé et ce qui risque de se passer, explique et justifie l'appel passé. En même temps, la locutrice tente de rassembler la communauté autour de valeurs communes, tout comme le locuteur de l'exemple (2). Avec l'introduction des topoïms tels que "David contre Goliath" et "l'individu humain contre l'institution non-humaine"<sup>8</sup>, elle s'inscrit dans la ligne directrice de l'émission qui se positionne du côté des victimes, une ligne qu'elle présente d'ailleurs comme celle de la communauté. La communauté se constitue à la fois à travers la communication de ces informations concernant des événements locaux (ainsi, tout le monde est au courant de ce qui se passe quelque part)<sup>9</sup> et par les valeurs morales qui, à défaut de pouvoir être négociées, "circulent" dans l'émission et sur le répondeur.

La locutrice se positionne comme porte-parole d'un groupe local ("nous", l.1; "notre voisin et ami", l.2) ce qui, comme dans l'exemple (1), met une certaine distance entre ce qu'elle rapporte et sa propre personne. Son témoignage devient alors le témoignage d'un groupe (sans que ce soit un *collective witnessing* dans le sens de Hutchby) et lui donne ainsi plus d'importance. Elle s'adresse au public à la 2<sup>e</sup> personne du pluriel et le distingue ainsi du groupe local ("votre présence", l.1). Mais les deux groupes ne deviennent qu'un seul dans la relance de l'appel ("merci à tous pour votre mobilisation", l.6). Le groupe local s'identifie alors avec la communauté globale et crée une communauté autour de la manifestation (*Event-Gemeinschaft*, Gebhardt 2008).

<sup>8</sup> Pour le rôle des topoïms dans l'argumentation d'une perspective conversationnelle voir p.ex. Schwarze (2010).

<sup>9</sup> Voir Baldauf-Quilliatre (2012: 149-155).

### 3.3 Justifier et argumenter

Contrairement aux exemples analysés précédemment où l'aspect principal était plutôt le partage (3.1), l'illustration ou le rassemblement (3.2), la pratique du *witnessing* en tant qu'argument incontestable (Hutchby 2001: 495) semble une fonction plus courante. Le locuteur se positionne socialement comme membre d'un groupe / d'une catégorie, ce qui lui confère non seulement une autorité pour prendre la parole, mais lui permet aussi de voir les choses d'une certaine façon ou d'exprimer un certain point de vue. Dans d'autres cas, le locuteur évoque du *first-hand knowledge* qui mène plus ou moins directement à une certaine conclusion. Dans les cas qui m'intéressent ici, ce *first-hand knowledge* est raconté et non pas simplement évoqué. Le dernier exemple représente un récit utilisé par le locuteur pour justifier sa colère et qui constitue un véritable argument pour pointer un responsable moral.

(4) 4 novembre 2005 Clichy-sous-Bois / Philippe (0.00-1.58)

01 bonjour je suis: philippe: je suis employé dans la: (dans l') entreprise qui est en train

02 de brûler joyeusement depuis: euh le début de la nuit (++) je suis très solidaire

03 avec mes collègues: de cette entreprise (++) mais je suis en colère à l'extrême

04 (contraire) (+) envers certains hommes politiques qui se permettent la

05 fantaisie de PARler de PARler de HURler (+) et d'insulter les gens (+) pour énerver

06 une BANde de rigolos qui foudent le feu partout (++) s'il vous plaît messieurs les politiques

07 TAI SEZ VOUS (+) ARREtez de dire n'importe quoi (+) de nous insulter NOUS les

08 gens qui travaillons (+) NOUS ceux qui essayons de vivre normalement (+)

09 PLUS vous parlerez et PLUS il y aura le feu + VEnez éteindre les incendies

10 que vous avez allumés (+) J'AImerais bien messieurs les: présidents euh de l'u  
m p (+)

11 monsieur: le premier ministre (+) PREnez une lampe d'incendie VEnez éteindre

12 les feux de nos entreprises qui brûlent (+) nous sommes cent cinquante personnes (+)

13 à l'a:voir (+) aujourd'hui un salaire qui part en fumé (+) [...]

14 je suis un des employés de cette société (+) et je suis HORS de moi (++) jusqu'à présent

15 j'étais un VIEUX pacifiste (+) mais un TRES vieux pacifiste (+) et pour le moment j'ai la haine

16 (+) la hai/ la haine de ces putains de politiques (+) merci (+) au revoir daniel

Le locuteur se présente comme concerné par les actes de violence à Clichy-sous-Bois (I.1-2) et ainsi comme "témoin du terrain": ce qu'il a vu et ce qu'il est en train de vivre sont des faits qui ne peuvent être contestés et qui donnent une importance particulière à son point de vue de la situation. Dès le début (I.3) il établit un contraste entre deux mondes et introduit ainsi deux protagonistes, "nous" (c'est-à-dire lui et ses collègues de l'entreprise, I.2-3) et

"eux" (les hommes politiques, l.4-5), où le "nous" est décrit comme victime des actions des hommes politiques (l.12-13). Suit la présentation d'un troisième groupe, "les jeunes" (l.5-6), qui n'a qu'un rôle marginal, contrairement à la présentation dans la plupart des médias à ce moment. La place du témoin autorise le locuteur à analyser les jeunes comme "acteur secondaire" et à positionner les hommes politiques comme étant les véritables responsables des violences, ce qui rend cette analyse plus crédible.

L'émotion qu'il exprime et qu'il verbalise est justifiée par le statut de "concerné": en tant que témoin oculaire, il est en droit d'exprimer ses émotions par rapport à cet événement (Sacks 1992)<sup>10</sup>. La polarisation entre les "bons" et les "méchants" qui se poursuit dans la mise en scène d'un dialogue se fait notamment par l'attribution de différentes valeurs morales aux deux groupes (ceux qui travaillent, l.7-8 et ceux qui ne font que parler, l.5, qui insultent les gens, l.5 et 7, qui ne réfléchissent pas aux conséquences de leurs actes de parole, l.7 et 11-12). Comme dans les exemples précédents, le locuteur s'appuie sur des valeurs morales, valeurs "générales" ainsi que sur des valeurs qu'il considère comme partagées par la communauté. Le groupe du "nous" peut alors s'ouvrir à la communauté des auditeurs qui, eux, peuvent ainsi se positionner et s'identifier par rapport aux "autres", les hommes politiques. Par l'adresse directe (des hommes politiques en général, du président de l'UMP et du Premier Ministre l.6-12), ces derniers sont présentés comme responsables moraux. De plus, des formules généralisantes (par ex. "PLUS vous parlerez et PLUS il y aura le feu", l.9) permettent de prendre de la distance par rapport au témoignage et à l'expérience du locuteur pour exprimer une vérité générale qui résume cette responsabilité<sup>11</sup>.

#### 4. Conclusion

L'analyse de ces quelques témoignages a montré la particularité du *witnessing* dans les messages laissés sur le répondeur de *Là-bas, si j'y suis*. Il ne s'agit pas seulement de livrer des arguments incontestables et d'apporter l'authenticité des personnes ayant du savoir de première main (*first-hand knowledge*) ou de ceux qui sont concernés, que ce soit par leur statut, leur expérience, etc. Le *witnessing* participe à la construction de la communauté que forment les auditeurs réguliers de l'émission, une communauté qui se construit autour de valeurs communes, d'expériences partagées et d'engagements à prendre. Surtout dans les narrations ou dans les *small stories*, les témoignages permettent de construire des valeurs communes ou

<sup>10</sup> Pour une analyse approfondie de cet aspect voir aussi Baldauf-Quilliatre (2013).

<sup>11</sup> Voir aussi Baldauf-Quilliatre (2012: 145ff.). Pour le caractère moral de ces "formules" voir Ayass (1999), pour leur rôle dans l'argumentation voir Doury & Traverso (2000). La notion de "formule" est utilisée ici pour rendre compte du caractère préfabriqué de ces énoncés (voir aussi Krieg-Planque 2009).

bien ils se réfèrent à ce que le locuteur considère et positionne ainsi comme connu et partagé. Grâce au *witnessing*, les locuteurs construisent une interactivité, qu'elle soit virtuelle ou réelle. Et finalement, c'est un moyen d'informer et de partager: du savoir, des émotions, des passions, du vécu etc.

Lier sa contribution à quelque chose de personnel, sous la forme du témoignage d'un événement dont a eu connaissance (exemple (1) et (3)) ou en tant qu'élément de sa propre vie (exemple (2) et (4)), semble alors signifier plus qu'une justification ou une autorisation à prendre la parole. Comme dans une famille ou un *peer group*, les locuteurs partagent ce qu'ils savent, partagent aussi leurs expériences et une partie de leur vie. Les témoignages s'inscrivent dans cette "personnalisation" où il est important que le locuteur puisse être identifié: non pas obligatoirement par son nom, sa profession ou le lieu où il réside, mais par ce qu'il voit, ce qu'il vit, ce qu'il fait et les valeurs sur lesquelles il se fonde.

## Annexe

### Conventions de Transcription

La transcription respecte l'orthographe française, en rendant compte des particularités de la langue parlée.

(+)	pause courte
(++)	pause longue (0.5 - 1 sec.)
j'Almerais	accentuation forte de la syllabe
les:	prolongation du son précédent
(x)	transcription incertaine
( )	incompréhensible
((rit))	expression vocale non-verbale

## BIBLIOGRAPHIE

- Alvarez-Caccamo, C. & Knoblauch, H. (1992). 'I was calling you': Communicative patterns in leaving a message on an answering machine. *Text* 12, 4, 473-505.
- Ayass, R. (1999). Form und Funktion kategorischer Formulierungen. In: J. Bergmann & T. Luckmann (éds.), *Kommunikative Konstruktion von Moral. Band 1: Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation* (p. 106-124). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Baldauf-Quilliatre, H. (2012). The construction of audience community via answering machine. The case of the French radio broadcast *Là-bas, si j'y suis*. In: R. Ayass & C. Gerhardt (éds.), *The appropriation of media in everyday life* (p. 131-159). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Baldauf-Quilliatre, H. (2013). L'émotivité au service de l'argumentation sur le répondeur de *Là-bas, si j'y suis*. *Le discours et la langue* 8, 4-2, 73-93.
- Bamberg, M. & Georgakopoulou, A. (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk* 28,3, 377-396.
- Bergmann, J. & Luckmann, T. (éds.)(1999). *Kommunikative Konstruktion von Moral, 2 Bände*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Berrendonner, A. (1981). *Eléments de pragmatique linguistique*. Paris: Minuit.
- Deleu, C. (2006). *Les anonymes à la radio. Usages, fonctions et portée de leur parole*. Bruxelles: de Boeck.
- Deppermann, A. & Lucius-Hoene, G. (2004). Narrative Identität und Positionierung. *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 5, 166-183.
- Doury, M. & Traverso, V. (2000). Usage des énoncés généralisants dans la mise en scène des lignes argumentatives en situation d'entretien. In: G. Martel (éd.), *Autour de l'argumentation* (p. 23-47). Québec: Nota Bene.
- Fribourg, J.-B. (2006). 'Salut Daniel...' *La communauté des auditeurs de Là-bas, si j'y suis sur France Inter*. Mémoire de fin d'études, IEP Lyon.
- Gülich, E. (2008). Alltägliches Erzählen und alltägliches Erzählen. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 36, 403-426.
- Gebhardt, W. (2008). Gemeinschaften ohne Gemeinschaft. Über situative Event-Vergemeinschaftungen. In: R. Hitzler, A. Honer & M. Pfadenhauer (éds.), *Posttraditionale Gemeinschaften* (p. 202-213). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Georgakopoulou, A. (2006). The other side of the story: towards a narrative analysis of narratives-in-interaction. *Discourse Studies* 8, 2, 235-257.
- Georgakopoulou, A. (2007). *Small stories, interaction, and identities*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Gold, R. (1991). Answering machine talk. *Discourse Processes* 4, 2, 243-260.
- Hutchby, I. (2001). 'Witnessing': the use of first-hand knowledge in legitimating lay opinions on talk radio. *Discourse Studies* 3, 4, 481-497.
- Hutchby, I. (2006). *Media talk: conversation analysis and the study of broadcasting*. Glasgow: Open University Press.
- Knirsch, R. (2005). 'Sprechen Sie nach dem Piep.' *Kommunikation über Anrufbeantworter. Eine gesprächsanalytische Untersuchung*. Tübingue: Niemeyer.
- Krieg-Planque, A. (2009). *La notion de 'formule' en analyse de discours. Cadre théorique et méthodologique*. Dijon: PUFC.
- Lange, I. (1999). Die sequenzielle Struktur von Anrufbeantworterkommunikation. *InList (Interaction and Linguistic Structures)* 14 <http://www.inlist.uni-bayreuth.de>
- Linde, C. (1993). *Life stories: the creation of coherence*. Oxford: Oxford University Press.
- Quasthoff, U. (1980). *Erzählen in Gesprächen: Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags*. Tübingue: Narr.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation*, edited by G. Jefferson. Oxford: Blackwell.
- Salmon, C. (2007). *Storytelling, la machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits*. Paris: La Découverte.
- Schwarze, C. (2010). *Formen und Funktionen von Topoi im Gespräch*. Francfort-sur-le-Main: Peter Lang.
- Schwitalla, J. (1994). Sprachliche Ausdrucksformen für soziale Identität beim Erzählen. Beobachtungen zu vier Gruppen in Vogelstang. In: W. Kallmeyer (éd.), *Kommunikation in der Stadt, Band 1: Exemplarische Analysen des Sprachverhaltens in Mannheim* (p. 505-577). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Veronesi, D. (2002). Comunicazione mediata tra avvocato e cliente: i messaggi delle segreterie telefoniche in Alto Adige. In: P. Cordin, R. Franceschini & G. Held (éds.), *Parallela 8: Lingue di confine, confini di fenomeni linguistici – Grenzsprachen. Grenzen von linguistischen Phänomenen* (p. 73-90). Roma: Bulzoni.

# Parliamentary heckling in the Austrian National Council

**Maria STOPFNER**

Universität Innsbruck

Institut für Sprachen und Literaturen – Bereich Sprachwissenschaft

Innrain 52, A-6020 Innsbruck, Österreich

maria.stopfner@uibk.ac.at

Zwischenrufe aus dem Plenum gehören in Österreich zum Standardrepertoire parlamentarischer Kommunikation. Nicht selten finden die schillerndsten Einwürfe auch den Weg in die Medien und zeichnen dort ein bisweilen zweifelhaftes Bild der Streitkultur im Parlament. Doch woran entzündeten sich die Wortwechsel im Plenum? In einem ersten Schritt werden mit Hilfe des textanalytischen und empirisch-sozialwissenschaftlichen Instrumentariums jene Themen und Sachlagen erhoben, die besonders kritisch debattiert werden (van Dijk 1980; Früh 2004; Merten 1995). Da parteilich motivierte Reizwörter Auslöser für semantische Scharmützel sein können, wird in einem zweiten Schritt die Wirkung jener Wörter gemessen, um die ein semantischer Wettstreit in der Politik geführt wird (Klein 1991, 2005; Böke *et al.* 1996; Keller 1977). Zuletzt können Zwischenrufe als Teil spezifischer Gesprächsmuster aus Zug und Gegenzug betrachtet werden, daher wird in einem dritten Schritt nach spezifischen Gesprächsmustern in den kurzen Wortwechseln gesucht (Goffman 1955, 1986; Rehbein 1972). Als Datengrundlage dienen die stenographischen Protokolle von drei Sitzungstagen des österreichischen Nationalrats aus dem Jahr 2007. Die Ergebnisse der Analyse weisen dabei auf einen groben Regiefehler im politischen Schaustück des Parlaments hin, denn inszeniert wird weniger eine sachliche Debatte als vielmehr ein von gegenseitigem Misstrauen getragener Beziehungsstreit.

**Stichwörter:** Parlamentsdebatte, Zwischenrufe, Textlinguistik, Inhaltsanalyse, politische Semantik, korrektive Prozesse

## 1. Introduction

In modern democracies, political strategies are inextricably linked to communicative strategies (Hombach 1991): parties try to win public opinion over to their respective ideas, either by proposing new policies or by legitimizing political measures which have already been enacted, but need to be explained and justified (Dieckmann 1981). During the sittings of the Austrian National Council, opposing political views clash head-on, as each party aspires to present itself as favourably as possible to the media and to the voters, while at the same time trying to weaken its political opponents. Within the framework of the debates in the Austrian parliament, heckling is an illegitimate, yet common means of commenting on the (provocative) monologue of the speaker – even though the constant interruptions seem to contradict the basic notion of communicative fair play. Since the most offensive interjections, especially those that break with conventions of political correctness, are usually made public by the media, parliamentary debating habits appear to be inconsistent with the stereotypical image of parliament as a forum for the objective discussion of impending problems.

The latent public pleasure in ribald political interjections is reflected in several publications that have collected the funniest and most unusual statements within the parliamentary setting (among others: Kuhn 2003; Aubauer 2001) – thus presenting parliamentary debates as some sort of stand-up comedy. Linguistic contributions to the field of parliamentary heckling have focused on the categorization of parliamentary interjections (Burkhardt 2004; van der Valk 2000; Hitzler 1990), examined the dialogic structure of the exchanges between lectern and plenary (Zima *et al.* 2010; Shenav 2008; Kühn 1995), and reflected on the function of heckles within the social framework of the debates (Kipke 1995; Sebaldt 1995). The comparison of national heckling habits on the basis of various linguistic studies basically suggests different parliamentary debating cultures that range from highly competitive settings, as e.g. in Mexico (Carbó 1992), to almost uninterrupted parliamentary sessions, as e.g. in Switzerland (Steiner 2006).

In general, heckles can be defined as verbal back-channel behaviour by the listeners of monologic texts within spoken large-group communication (Burkhardt 2005: 92). Parliamentary interjections are therefore essentially reactive as they comment upon a preceding verbal or non-verbal contribution (see also Spranz-Fogasy 1986). In an effort to add to the existing research on heckling, the present analysis attempts to uncover the communicative prerequisites that lead to heckle and to assess their influence on the overall impression of parliament as a place for objective discussion (see also Stopfner 2013). In doing so, an interdisciplinary approach is applied: On the one hand, the paper draws on text linguistics, political semantics and conversation analysis, in order to describe the interdependencies between the micro- and macro-level of speech. On the other hand, quantitative tools from the social sciences are used to translate qualitative linguistic results into empirical data, thereby stressing the strong relationship between political science and political linguistics, from which both can profit.

## 2. Methodology

The analysis is based on the stenographic transcripts of the sittings available online on the Austrian parliament's website. From 35 sittings of the Austrian National Council in the year 2007, three sittings were chosen as relevant random sample based on an online software-program ([www.randomizer.org](http://www.randomizer.org)): the 14<sup>th</sup> sitting on March 7<sup>th</sup> 2007, the 20<sup>th</sup> sitting on April 24<sup>th</sup> 2007 and the 28<sup>th</sup> sitting on July 5<sup>th</sup> 2007. The respective transcripts contain 685 pages within which 1271 parliamentary interruptions were found and analysed.

As social actors are not “performing one-thing-at-a-time”, but “perform many higher-level actions simultaneously by attending to them to different degrees” (Norris 2006: 402), the analysis is conceived as a multi-level framework based on four hypotheses: (1) certain kinds of debates favour heckles;

(2) statements which might cause political damage to a party will be interrupted; (3) party-specific manipulation of essential keywords can trigger off semantic skirmishes; (4) interjections are part of corrective sequences which root in the contribution of the speaker.

In order to discern those topics that are discussed most controversially, the analysis builds on van Dijk's (1980) hierarchy of text structure, distinguishing between the super-, macro- and mesostructure of the debates: The superstructure of the debates – which provides “global 'form' to the macrostructural 'content' (van Dijk 1980: V) – is given by the communicative regulations of the Austrian parliament's standing order (Parlamentsdirektion, 2009); the macrostructural content is preordained by the items on the parliamentary agenda; the relevant mesostructure is tied to the propositional level of the exchange between speaker and heckler. Furthermore, in an attempt to give quantitative substance to the linguistic results, the qualitative text analysis is enriched by means of empirical content analysis as proposed by Früh (2004) and Merten (1995). In order to translate text into data, macro- and mesostructural content is therefore not merely paraphrased, but subsumed under a limited number of thematic categories that can be counted and compared: Relevant categories on the macro-level are defined by the items on the agenda of the respective sitting; since speakers in parliament are confined to speak to the topic, mesostructural content can be categorized as either dealing with the policy issue at hand or the people, parties and institutions involved or finally as skipping to the meta-communicative level.

Following in the line of traditional semantics on political communication (Klein 1991, 2005; Böke *et al.* 1996; Keller 1977), the focus is then laid on political wording as a trigger for parliamentary heckling. Political wording has always been and still is one of the main areas of "Politolinguistik" (Burkhardt 1996: 75), i.e. political linguistics, as power over language is equated with power over words which is considered to be fundamental to power over people (Girnth 2002). Central to the understanding of political wording is the inherent ideological polysemy of certain words that are used by different political parties in line with their own semantic interpretation (Dieckmann 2005). In the horserace of political campaigning, parties quibble over central terms in order to give their ideas a basic head start in the mind of the electorate. According to Eroms (1996), politicians are therefore compelled to hackle over words – even more so, if they are provoked. Based on the idea that politicians will fight over important catchwords as they are a lead to political power, the analysis tries to offer evidence for the political struggle over words through parliamentary heckling, assuming that whenever speakers are actively interfering with the semantic content of a given word in their favour, they will be interrupted by the audience. In order to analyse the political quibble over words more systematically, the analysis adopts Klein's model of word manipulation (1991,

2005) which outlines the basic strategies which parties and politicians may use to interfere with the relevant political vocabulary: Politicians and/or parties can coin new terms; they can stress a certain aspect while neglecting others (i.e. party-specific predication); they can reinterpret central, yet old-fashioned catchwords; they can attribute positive or negative value to party-specific keywords or other relevant terms, and they can use (positive) associations to ensure their own position, while trying to give their opponent a dressing-down.

However, the basic concept of politics to favour one's own ideas while dismantling the opposing point of view violates the social norm of respecting the integrity of each other – i.e. runs counter to the rules of face-work (Goffman 1955, 1986; Brown & Levinson 2004). In this light, heckles can be considered as part of a corrective process in which the communicative behaviour of the speaker at the lectern constitutes the initial offensive move. According to Goffman (1986), interlocutors who are afraid of losing their face or are threatened by the face of others will defend their image while trying to end the conflict as such by initiating a corrective sequence. Brown and Levinson (2004: 61) elaborate on Goffman's face-concept and distinguish between positive and negative face: Positive face is defined as the interactants' "positive consistent self-image or 'personality' (crucially including the desire that this self-image be appreciated and approved of)", while negative face is "the basic claim to territories, personal preserves, rights to non-distraction – i.e. to freedom of action and freedom from imposition". In search for typical patterns within the speech-interjection sequences, the analysis combines Goffman's (1955, 1986) concept of corrective processes with Rehbein's (1972) categorization of reproach-justification sequences which identifies several subcategories of reproach: reproaches that identify a culprit (blame, suspect), reproaches that refer to a given situation (take offence), reproaches that comment on a given action (criticize) and finally reproaches that compare actions and/or situations with their context (reproach proper). Rehbein's subcategories were, however, complemented by adding a positive dimension, i.e. blame vs. appreciate, suspect vs. credit, take offence vs. approve, criticize vs. praise and reproach proper vs. emphasize.

### **3. Communicative regulation in the Austrian parliament**

Contrary to common belief, parliamentary debates in Austria do not serve to convince the political opponent. In fact, the political measures discussed in the National Council have long been decided upon in the respective National Council committees before the parliamentary sitting even begins (Nick & Pelinka 1996). The sole purpose of the public debates in the Austrian parliament is to inform the citizens about the parties' views and respective line of argumentation (see also Kipke 1995).

In order to give every party a fair chance to speak to and be heard by the public (see also Shenav 2008), the members of parliament have to obey to the debating norms which are written down in the standing order of the Austrian parliament (Parlamentsdirektion, 2009): The issues which are to be discussed are fixed beforehand and put on the parliament's agenda; if speakers digress from the topic on the agenda, they are called to order and can ultimately lose their right to speak; the duration of the parliamentary speeches is fixed in advance and mainly depends on the size of the respective parliamentary group who is about to speak; the order in which the speakers are called to the lectern reflects the importance of the respective speaker and at the same time follows a pseudo-natural line of discussion alternating between pro and contra argumentation; direct replies to the speaker are only possible, if the statements are proved incorrect and need to be rectified.

As contributions at the lectern need to be applied for in advance, parliamentary heckling (together with applause, laughter or other non-verbal contributions) is basically the only way to comment directly upon what is being said at the lectern. Heckling is therefore first of all a communicative consequence of parliamentary debating norms. Table 1 provides an overview of the debates and items on the agenda of the three sittings which were analysed for the present study together with the number of interjections in relation to the duration of the respective debate.

The majority of the debates in the Austrian National Council deal with proposed government bills. Debates like these start off with the report of the respective National Council committee (e.g. report of the transport committee on the proposed change to the Motor Vehicles Act) which is then commented upon by the opposition. Different forms of debates include issues of point of order, short debates, urgent questions and question time.

Issues of point of order reflect on formal aspects of the debate at hand, they need not be supported and are dealt with immediately (Parlamentsdirektion, 2009). Motions of point of order most often concern the present speaker and decide whether his/her communicative behaviour at the lectern must be sanctioned or not. Since direct replies are officially not allowed even though the following decision influences the right to speak in public, the discussion between speaker, audience and the presiding President of the National Council is effected through heckles. During the debate on the point of order concerning the absence of Federal Minister Johannes Hahn – a debate which is characterized by unremitting heckling (21 interjections in 10 minutes) – the President of the National Council Eva Glawischnig-Piesczek who is actually in charge of keeping order is herself accused of violating parliamentary norms as can be seen in the following excerpt (1):

(1) *Präsidentin Dr. Eva Glawischnig-Piesczek* [Grüne]: [...] *Ich werde versuchen, mich jedenfalls in aller Striktheit an die Geschäftsordnung zu halten. Ich bitte nun trotzdem um Ruhe! – Das wird nachbesprochen.* (Abg. Steibl [ÖVP]: *Schwacher Vorsitz!*)

("President of the National Council Dr. Eva Glawischnig-Piesczek [Greens]: [...] In any case, I will try to adhere to the standing orders very strictly. Nevertheless, I would like to ask you now to be quiet! – We will talk about it later. (MP Steibl [Austrian People's Party]: Weak presidency!)" 14<sup>th</sup> sitting, 2007: 57)

Item on the agenda	Number of interjections	Duration of the debate	Number of interjections per hour
Report of the Eurofighter committee	327	3h 50min	85,3
<b>Urgent question:</b> Censoring of files needed by the Eurofighter committee	241	2h 30min	96,4
Budget Act 2007 and Healthcare and Food Security Act	159	5h 30min	28,9
<b>Urgent question:</b> Lacking measures concerning the situation of women	93	2h 30min	37,2
Market Organisation Act, Agriculture Act	70	1h 35min	44,2
Provisional budget	51	1h 30min	34,0
Measures against binge drinking among minors	35	1h 55min	18,3
<b>Short debate:</b> Government's reply concerning the withdrawal from the Eurofighter contract	34	45min	45,3
Green Electricity Act	32	1h 15min	25,6
<b>Short debate:</b> Call for new elections	28	35min	48,0
Student Act and Student Union Act	26	1h	26,0
<b>Question time:</b> Women, media and public service	25	1h	25,0
Measures against cyber crime	23	1h 10min	19,7
<b>Point of order:</b> Absence of Federal Minister Hahn	21	10min	126,0
Animal Welfare Act and Animal Transport Act	14	1h 35min	8,8
Conditional release from detention	13	50 min	15,6
International rail transport, Koralm railway, ÖBB reform	11	50 min	13,2
Ban on imports for seal products	11	55 min	12,0
Euro-Mediterranean Aviation Agreement	9	25min	21,6
Consular Fees Act	8	40min	12,0
<b>Short debate:</b> Government's reply concerning the share of women in the Vienna Philharmonic Orchestra	8	40min	12,0
Disaster Fund Act and Flood Victim Compensation and Reconstruction Act	8	1h 10min	6,9
<b>Point of order:</b> Topical context within debate on Market Organisation Act	7	5min	84,0
Amnesty, Rehabilitation and Compensation Act	6	25min	14,4
Motor Vehicles Act	5	25min	12,0
Income Tax Act	4	15min	16,0
Carriage of Hazardous Goods Act	1	15min	4,0
Pesticides Act	1	25min	2,4
<b>Total</b>	<b>1271</b>	<b>34h 10min</b>	<b>37,2</b>

Table 1: Number of interjections per debate

Short debates are generally characterized by shorter speaking times and are confined to the discussion of written replies by the government, calls for new elections and motions for the appointment of temporary committees for parliamentary inquiries (Parlamentsdirektion, 2009) – which basically makes this form of debate a means for the opposition to put the government on the spot. The poignant controversy of oppositional motion and governmental defence is reflected in the frequency of parliamentary heckles: The short debate on the government's reply concerning the withdrawal from the Eurofighter contract and the short debate concerning the call for new elections are accompanied by a minimum average of about 45.3 interjections per hour.

Similarly, urgent questions can also be considered as a tool for oppositional parties to question the government about current events. But contrary to short debates, urgent questions provide ample time to extend on the given topic granting the responsible mover of the motion a maximum speaking time of twenty minutes (Parlamentsdirektion, 2009). During this prolonged speaking time, illegitimate interjections are the only means to parry the attacks by the speaker. The two urgent questions which were put forward by the opposition in the three analysed sittings actually rank among the most controversially discussed items on the agenda: the urgent question on the censoring of files for the Eurofighter committee counting an average of 96.4 interjections per hour and the urgent question on lacking measures concerning the situation of women counting an average of 37.2 interjections per hour.

Finally, during question time, a member of government has to answer the questions put forward by the members of parliament. Question time therefore offers an ideal stage for promoting as well as dismantling the government's positions. However, contrary to the urgent question on lacking measures concerning the situation of women, the topically related question time on women, media and public service only contains 25.0 interjections per hour. One reason for the decreased number of interjections can be found in the reduced time allotted to the speaker: Contributions at the lectern are limited to three minutes, thus providing less opportunity to interrupt. What is more, question time allows for additional questions in response to the answer given by the member of government queried, thereby constructing a more natural exchange of pros and cons which might also reduce the need for interjections.

#### **4. Dealing with tricky topics**

Taking a closer look at the topics on the agenda of the National Council in 2007 (cf. Table 1), two items take indisputably the lead as far as the number of interjections is concerned: the report of the Eurofighter committee with a total of 327 interjections and the urgent question dealing with the censoring of files needed by the Eurofighter committee with 241 interjections.

The acquisition of the Eurofighter jet by the old government consisting of the conservative Austrian People's Party and the right-wing Freedom party and the Alliance for the Future of Austria, respectively, had come under growing scrutiny in 2007 as the involved politicians were suspected of corruption. The committee was supposed to shed light on the political decision-making process, but eventually it did not do so due to coalitional constraints of the new government, consisting of the Austrian People's Party and the Social Democrats, the former oppositional party. The Eurofighter committee was a central topic for the opposition, as the parliamentary debates provided an ideal stage for gaining political ground, especially in view of the heightened media interest. Contrary to the politically delicate debates around the Eurofighter, a topic such as the ban on imports for seal products – which is unlikely to gain high media interest and has little to offer as far as party profile is concerned – is only met with 12.0 interruptions per hour, compared to 85.3 interjections per hour during the debate on the report of the Eurofighter committee.

Due to the communicative regulations in the Austrian National Council that force representatives to adhere to the given topic, speeches as well as heckles show recurring propositional patterns on the mesostructural level which can be subsumed under the following general categories: (1) Contributions in the Austrian parliament can deal with the given item on the agenda as a policy issue, e.g. describing the status quo or focussing on the consequences of a proposed bill; the speaker or heckler can furthermore reflect on those involved in the issue, either because they are affected by or responsible for the given situation and/or the measures proposed or taken; relevant protagonists can be categorised as (2) people such as individual politicians, (3) political parties or (4) institutions; finally, the speaker or heckler can also chose to switch to the meta-communicative level and (5) comment on a point of order or (6) ponder on the way politicians should or should not speak in parliament. The following table (table 2) relates the topic of the speaker to the topic of the respective heckler:

Speaker refers to ...	Heckler refers to ... (in percent of * interjections)					
	Policy	Person	Party	Institution	Point of order	Manner of speech
Policy (*296)	<b>35.8</b>	11.8	11.1	0.7	0.7	<b>39.9</b>
Person (*198)	5.6	<b>42.9</b>	8.6	0	2.5	<b>40.4</b>
Party (*183)	8.2	14.2	<b>32.8</b>	2.2	1.1	<b>41.5</b>
Manner of speech (*156)	4.5	<b>25.0</b>	4.5	0	3.2	<b>62.8</b>
Point of order (*62)	1.6	12.9	4.8	0	<b>43.5</b>	<b>37.1</b>
Institution (*46)	10.9	15.2	0	<b>30.4</b>	0	<b>43.5</b>

Table 2: Topic of speech and topic of respective heckle

On the mesostructural level, two main tendencies can be discerned: The heckler either follows the topical lead of the speaker (i.e. he/she grabs the conversational thread proposed by the speaker and adds to it), or he/she switches to the meta-communicative level, which actually seems to be a more appealing communicative move than discussing the given item on the agenda. In the following example (2), the speech deals with the Muslim headscarf which the speaker interprets in a way that is considered as *schwer bedenklich* ("highly questionable") by the heckler:

- (2) *Abg. Dr. Belakowitsch-Jenewein [FPÖ]: [...] Für uns ist das [Kopftuch] ein Symbol der Unterdrückung der Frau. (Beifall und Bravorufe bei der FPÖ.) Ein Symbol der Unterdrückung, das in einem Europa des 21. Jahrhunderts nichts mehr verloren hat. (Abg. Heinisch-Hosek [SPÖ]: Menschenrechtlich schwer bedenklich, was Sie da tun!)*

("MP Dr. Belakowitsch-Jenewein [Austrian Freedom Party]: [...] For us, it [headscarf] is a symbol of the suppression of women (Applause and cheers by the Austrian Freedom Party). It is a symbol of suppression that we don't need any longer in Europe in the 21<sup>st</sup> century. (MP Heinisch-Hosek [Social Democrats]: As far as human rights are concerned, what you are doing is highly questionable.)" 14<sup>th</sup> sitting, 2007: 98)

When hecklers comment on the way things are said in parliament, their points of criticism can again be categorized along the Gricean (1975) maxims of conversation, i.e. along the maxims of quality, manner, relation and quantity: All in all, 60.7 per cent of all meta-communicative interjections (n = 450 meta-communicative interjections) criticize the quality of the speech, i.e. the truthfulness of the speaker, and 28.0 per cent concern the manner in which the speaker presents his/her arguments, i.e. blaming the speaker to be obscure, not stating outright, what he/she actually has to say; 5.6 per cent refer to the maxim of relation, i.e. claiming the speaker's contribution to be relevant or irrelevant, and 2.7 per cent criticize the speaker in terms of the maxim of quantity, i.e. providing too much or too less information. 3.1 per cent deal with situational aspects such as the audibility of the speaker (e.g. *Schreien Sie nicht so!* "Don't scream!" 20<sup>th</sup> sitting, 2007: 150) or him/her reaching the limits of his/her speaking time (e.g. *Redezeit ist aus!* "Speaking time is over!" 28<sup>th</sup> sitting, 2007: 191). All in all, the impression given by the hecklers in the audience is that the speakers at the lectern are not as honest as they should be.

## 5. Semantic quibbles

As far as strategic word manipulation is concerned, the results show that devaluation (i.e. commenting negatively upon something or someone) is most vehemently opposed by the audience: In 48.3 per cent of all instances of a speaker interfering with political wording (n = 841 instances within debates), he/she is interrupted while depreciating something or someone.

In 25.0 per cent of all cases of word manipulation within (interrupted) speech, the heckler responds to party-specific predication, as speakers try to highlight certain aspects favourable to the party's line of thought while skipping those which might have been compatible with the opponents' point of view. In the following excerpt (3) the speaker of the Austrian Freedom Party tries to interpret the notorious alcohol consumption in right-wing fraternities as an aid to education:

(3) *Abg. Zanger [FPÖ]: [...] Es gibt auch keine Trinkrituale bei uns [Burschenschaften], sondern bei uns passiert genau das: Der vernünftige Umgang mit Alkohol wird den Jugendlichen dort schon anerzogen. (Beifall bei der FPÖ. - Abg. Öllinger [Grüne]: Drum gibt's Freibier auf der Bude!)*

("MP Zanger [Austrian Freedom Party]: [...] We [i.e. fraternities] do not have drinking rituals either, but what happens is: Minors learn how to handle alcohol in a reasonable way (Applause from the Austrian Freedom Party. - MP Öllinger [Greens]: That's why they have free beer at their place!)" 28<sup>th</sup> sitting, 2007: 158)

Presenting something or someone in too good a light is also met with criticism: 23.8 per cent of all heckles can be seen as a reaction to positive evaluation, as exemplified in the following example (4):

(4) *Abg. Mag. Stadler [FPÖ]: [...] Meine Damen und Herren! Hohes Haus! Das waren acht Monate gelebter Parlamentarismus, wie er in einer normalen westlichen Demokratie Usus ist. (Abg. Rädler [ÖVP]: Acht Monate Selbstdarstellung von Stadler!)*

("MP Mag. Stadler [Austrian Freedom Party]: [...] Ladies and gentlemen! High Chamber! These eight months have seen real-live parliamentarianism, as it is customary in normal Western democracies. (MP Rädler [Austrian People's Party]: Eight months of Stadler's self-portrayal!)" 28<sup>th</sup> sitting, 2007: 65)

But what does the speaker positively or negatively commented upon? Table 3 gives an overview of the basic word categories which were actively manipulated within speech and explicitly referred to in the following heckle:

Word category	Number of heckles with explicit reference to word categories within speech	Percentage of all heckles explicitly referring to word categories within speech
Pronoun	239	25.0%
Specialist term	165	17.3%
Everyday language	162	17.0%
Name	101	10.6%
Catchword	68	7.1%
Group of words	45	4.7%
Figure	38	4.0%
Other	137	14.3%
Total	955	100%

Table 3: Heckling in the wake of word manipulation within the contribution of the speaker

The results show that the explicit manipulation of central catchwords is far less controversial than initially expected: Catchwords are not so much in the centre

of the dispute as they are ammunition to manipulate other words by means of association, as can be seen in the following example (5) taken from the debate on the acquisition of the Eurofighter jet:

(5) *Abg. Dr. Pilz [Grüne]: [...] Es geht nicht um Kleinigkeiten, es geht um 2 Milliarden €! Wir stehen kurz davor, diese 2 Milliarden € aus dem Bundesbudget für ganz andere Investitionen in die Zukunft Österreichs zu retten. Wir können 2 Milliarden € retten für Klimaschutz, für Bildungspolitik, für die Finanzierung von Grundsicherung, für all das, das Sie beschwören, aber nicht finanzieren können. (Abg. Dr. Stummvoll [ÖVP]: Sicherheit brauchen wir nicht!)*

("MP Dr. Pilz [Greens]: [...] It is not about a small matter, it is about 2 thousand million euros! We are on the brink of saving 2 thousand million euros for the future of Austria. We can save 2 thousand million euros for climate protection, for education, for financing basic social security, for all those things that you come up with, but cannot finance. (MP Dr. Stummvoll [Austrian People's Party]: Security, we don't need that!)" 20<sup>th</sup> sitting, 2007: 136)

25.0 per cent of the words that stand at the centre of the strategic manipulation by the speaker and are commented upon by the parliamentary heckler are pronouns. Pronouns are thus the most disputed word category. They predominantly refer to people, parties and institutions that speakers want to evaluate – a communicative move which the heckler objects to. In the following example (6), the speaker of the Alliance for the Future of Austria contrasts the lacking merit of the new governmental party (i.e. the Social Democrats) referred to by the pronoun *Sie* ("you") with the achievements of the old government indicated by the pronoun *wir* ("we") in combination with the term of office *von 2000 bis 2006* ("from 2000 to 2006"):

(6) *Abg. Dolinschek [BZÖ]: [...] Sie setzen sich sozusagen an den gedeckten Tisch, den wir von 2000 bis 2006 aufbereitet haben. (Abg. Broukal [SPÖ]: Sie machen das sicher besser!)*

("MP Dolinschek [Alliance for the Future of Austria]: [...] You are sitting down to a set table that we have prepared from 2000 to 2006. (MP Broukal [Social Democrats]: You are surely better at it!)" 20<sup>th</sup> sitting, 2007: 75)

Finally, a considerable number of specialist terms and elements of everyday language can be found at the core of the political quibble over words, each having a minimum share of 17.0 per cent. Specialist terms mainly concern parliamentary dealings and therefore figure frequently in meta-communicative interactions, e.g. *Geschäftsordnung* ("point of order") or *Antrag* ("motion"). The high share of everyday language reflects the basic nature of political vocabulary which is not as much specialist as it is oriented towards the common electorate.

## 6. Heckling as corrective process

Instances where the speaker's behaviour does not coincide with social norms and threatens the image of others (Brinker & Sager 2006) trigger off a corrective sequence that seeks to reinstall the communicative balance (Goffman 1986). Ideally, the offensive incident is pointed out by means of a

priming action in which the offended person challenges the speaker who then offers an apology which the offended interlocutor accepts – thus solving the conflict (Goffman 1986). However, two thirds of the spoken interjection sequences end with the first priming action, i.e. the speaker at the lectern does not respond to the interjection made by the audience. In these cases, parliamentary heckling can be considered as verbal backchannel behaviour mostly marking dissent.

In one third of all priming actions, i.e. heckles, the exchange evolves into a mini-dialogue between the speaker and the heckler. In order to describe the verbal exchange between lectern and plenum more closely, the analysis adapts Rehbein's (1972) categorization of reproach-justification sequences. Table 4 provides an overview of the most frequent speech acts by speakers and by hecklers:

Speech acts in speech followed by an interruption (N = 1276 speech acts)	Speech acts in first interjection (N = 991 speech acts)	Speech acts in speech as reaction to the interjection (N = 382 speech acts)
reproach proper 13.6%	take offence 16.7%	reproach proper 10.5%
take offence 11.2%	criticize 8.1%	blame 9.2%
criticize 10.3%	ridicule 6.5%	take offence 7.3%
emphasize 7.1%	enquire 5.7%	criticize 7.3%
interpret 6.7%	blame 5.5%	justify 6.5%
blame 6.7%	object 4.4%	challenge 6.3%
suspect 6.1%	agree 4.3%	ridicule 6.3%
inform 5.3%	dismiss 3.9%	suspect 6.0%
approve 4.1%	correct 3.6%	emphasize 5.0%
praise 4.0%	reproach proper 3.6%	correct 2.9%
other 25.1%	other 37.6%	other 32.7%
Total 100%	Total 100%	Total 100%

Table 4: Most frequent speech acts in the contributions of speakers and hecklers

The spoken interjection sequences most often start off with a subcategory of reproach from the part of the speaker who utters a reproach proper (13.6 per cent), takes offence (11.2 per cent), criticizes (10.3 per cent) or even explicitly blames (6.7 per cent) or suspects (6.1 per cent) a certain party, politician and/or institution. Since reproaches in general reflect negatively on the opponent's image and may ultimately harm his/her reputation in the eyes of the electorate, they can be considered as face-threatening acts in view of the "public positive face" (Gruber 1993: 3) of the politician and his/her party. But also the vaingloriousness of the speaker can evoke the discontent of the audience: Contributions which emphasize that the measures taken or proposed are well suited in view of the given situation (7.1 per cent) or that openly praise certain actions (4.0 per cent) rank among the top ten speech acts that are followed by heckles.

In sum, parliamentary hecklers for the most part react to some form of face-threatening act by the speaker and try to initiate a corrective sequence: 16.7 per cent of the speech acts from the audience are instances of explicitly taking offence either in what the speaker has to say or in the way he/she says it, as the following example (7) illustrates:

(7) *Abg. Mag. Ikrath [ÖVP]: [...] Ich sage Ihnen noch etwas - auch daran ist Ihre Fraktion beteiligt -: Wenn wir das Bankgeheimnis, das keinen Durchbruchstatbestand für einen parlamentarischen Untersuchungsausschuss darstellt - oder? Geben Sie mir da recht? (Abg. Sburny [Grüne]: Das ist ein fürchterlicher Unsinn, was Sie da sagen! Das ist reine Hetze, was Sie betreiben!)*

("MP Mag. Ikrath [Austrian People's Party]: [...] And I tell you this - that's also something your parliamentary group is taking part in - : If confidentiality in banking cannot be broken by a parliamentary committee - right? Do you agree with me? (MP Sburny [Greens]: What you are saying is complete nonsense! You are propagating mere rabble-rousing propaganda!)" 20<sup>th</sup> sitting, 2007: 162)

Since face-threatening acts are a violation against the (supposedly) cooperative basis of the debate, the reproach by the heckler expects a redeeming action by the speaker. However, when faced with parliamentary heckling, the speaker at the lectern does not adhere to the common reproach-sequence, as he/she justifies him/herself only in 6.5 per cent of all cases and he/she also almost never apologizes (0.5 per cent). Instead, the speaker is likely to reproach (10.5 per cent), blame (9.2 per cent), take offence (7.3 per cent) or criticize (7.3 per cent) others, especially the heckler, thereby aggravating the conflict even more.

Although reproaches in all their different shapes (i.e. blame, take offence, reproach proper etc.) have to be considered counter-productive, since they hinder the free consent of all parties involved (Kopperschmidt 1975), they are evidently a common feature within the spoken interaction sequences, because they are a means to defend one's interests in the face of negative actions, opinions or competing interests (Fritz & Hundsnurscher 1975). If heckling is to be considered as corrective process, the prototypical sequence has to be adapted to the conversational prerequisites of political debates, which can be subsumed under the following leitmotiv: Present your own position favorably while claiming the adversary's to be insupportable (Klein 1996)! Under normal circumstances, speakers will avoid face-threatening acts as conversational pitfalls in the first place; in politics, however, the aggressive use of face-work is common ground and making points the ultimate goal.

## 7. Conclusion

According to Kopperschmidt (1975), social action is essentially cooperative, i.e. based on the mutual agreement on a common goal of those involved. Following his line of thought, dissent is to be considered as an impediment for achieving this agreement. Ideally, the task of the members of parliament is to

convince their political opponents through persuasive argumentation thus dissolving the inherent dissent (Kopperschmidt 1975). Debates in the Austrian National Council are, however, only stage-managed as an idealized discussion: They pretend to be a dialogic argument to attain a mutual consent, while in fact they are a forum for political parties to win over public opinion. That is why topics which represent a threat to one party and, at the same time, a political opportunity for another are debated most controversially, i.e. are accompanied by unremitting heckling. What is more, the controversy between speaker and audience does not revolve around a party-specific catchword, but centres on the evaluation of people, parties and institutions. As a rule, criticism from the part of the audience is seldom met with a justification and is almost never followed by an apology, but is parried with some kind of reproach which makes the communicative conflict even worse. Because of the preference for reproach-reproach sequences, parliamentary disputes between lecturer and audience resemble common arguments (Schwitalla 1987) rather than objective discussions of relevant matters. All in all, it seems as if the aspect of relation and face is more important in the Austrian parliament than the aspect of information (Watzlawick *et al.* 1974).

According to Sarcinelli (1990), political controversies are central to democratic systems as they do not aim at the assimilation of conflicting interests, but seek to provide a mutually accepted pathway to fight out political differences in a well-ordered and civilized way on the grounds of minimal consent. The facts are, of course, different, as political self-portrayal keeps the upper-hand as the dominant intention behind public political communication (Volmert 1989). In the vicinity of the spoken interjection sequences, the flaw within the staging of the debates in parliament becomes evident: What is seen on the parliamentary stage is not so much an objective discussion of important matters within a debate rooted in mutual respect which the electorate stereotypically expects; the members of parliament moreover act out a highly subjective personal argument with the sole aim of trying to hit where it hurts. In view of the constant and omnipresent political quarrelling made public through the media, politics however forfeits its function as point of reference (Walter & Lühmann 2010) and subsequently its credibility. Yet, the more people lack in trust for the democratic system and its protagonists, the less they are willing to excuse personal cuts (Decker 2000), which due to the Economic crises have become almost inevitable. In the long run, the legitimacy of the political system can thus lose its footing (Decker 2000) – leaving ample space for political groups eager to fill the void with simple answers and a strong leading hand.

## REFERENCES

Aubauer, G. (2001). *Hohes Haus. Possen – Pannen – Pointen*. Wien: Überreuter.

- Böke, K., Liedtke, F. & Wengeler, M. (eds.) (1996). *Politische Leitvokabeln in der Adenauer Ära*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Brinker, K. & Sager, S. F. (2006). *Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung*. Berlin: Schmidt.
- Brown, P. & Levinson, S. C. (2004). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burkhardt, A. (2005). Deutsch im demokratischen Parlament. Formen und Funktionen der öffentlichen parlamentarischen Kommunikation. In: J. Kilian (ed.), *Sprache und Politik. Deutsch im demokratischen Staat* (pp. 85-98). Mannheim: Duden.
- Burkhardt, A. (2004). *Zwischen Monolog und Dialog. Zur Theorie, Typologie und Geschichte des Zwischenrufs im deutschen Parlamentarismus*. Tübingen: Niemeyer.
- Burkhardt, A. (1996). Politolinguistik. Versuch einer Ortsbestimmung. In: J. Klein & H. Diekmannshenke (eds.), *Sprachstrategien und Dialogblockaden. Linguistische und politikwissenschaftliche Studien zur politischen Kommunikation* (pp. 75-100). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Carbó, T. (1992). Towards an interpretation of interruptions in Mexican parliamentary discourse. *Discourse & Society* 3, 25–45.
- Decker, F. (2000). *Parteien unter Druck. Der neue Rechtspopulismus in den westlichen Demokratien*. Opladen: Leske und Budrich.
- Dieckmann, W. (2005). Deutsch: politisch – politische Sprache im Gefüge des Deutschen. In: J. Kilian (ed.), *Sprache und Politik. Deutsch im demokratischen Staat* (pp. 11-30). Mannheim: Duden.
- Dieckmann, W. (1981). *Politische Sprache, politische Kommunikation: Vorträge, Aufsätze, Entwürfe*. Heidelberg: Winter.
- Eroms, H.-W. (1996). Streitpunkte politischer Sprache in der Bundesrepublik Deutschland. In: K. Böke, M. Jung & M. Wengeler (eds.), *Öffentlicher Sprachgebrauch. Praktische, theoretische und historische Perspektiven. Georg Stötzel zum 60. Geburtstag gewidmet* (pp. 38-50) Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Fritz, G. & Hundsnurscher, F. (1975). Sprechaktsequenzen. Überlegungen zur Vorwurf/Rechtfertigungs-Interaktion. *Der Deutschunterricht* 27, 81-103.
- Früh, W. (2004). *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis*. Konstanz: UVK.
- Gimth, H. (2002). *Sprache und Sprachverwendung in der Politik. Eine Einführung in die linguistische Analyse öffentlich-politischer Kommunikation*. Tübingen: Niemeyer.
- Goffman, E. (1986). *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1955). On face-work. An analysis of ritual elements in social interaction. *Psychiatry: Journal of Interpersonal Relations* 18, 213-231.
- Grice, P. (1975). Logic and conversation. In: P. Cole & J. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts* (pp. 41-58). New York: Academic Press.
- Gruber, H. (1993). Political language and textual vagueness. *Pragmatics* 3, 1-28.
- Hitzler, R. (1990). Die Politik des Zwischenrufs. Zu einer kleinen parlamentarischen Form. *Zeitschrift für Parlamentsfragen* 21, 619-630.
- Hombach, B. (1991). Semantik und Politik. In: F. Liedtke, M. Wengeler & K. Böke (eds.), *Begriffe besetzen. Strategien des Sprachgebrauchs in der Politik* (pp. 34-43). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Keller, R. (1977). Kollokutionäre Akte. *Germanistische Linguistik* 1-2, 3-50.
- Kipke, R. (1995). Der Zwischenruf – ein Instrument politisch-parlamentarischer Kommunikation? In: A. Dörner & L. Vogt (eds.), *Sprache des Parlaments und Semiotik der Demokratie. Studien zur politischen Kommunikation in der Moderne* (pp. 107-112). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

- Klein, J. (2005). Demokratischer Wortschatz und Wortgebrauch. In: J. Kilian (ed.), *Sprache und Politik. Deutsch im demokratischen Staat* (pp. 128-140). Mannheim: Duden.
- Klein, J. (1996). Dialogblockaden. Dysfunktionale Wirkungen von Sprachstrategien auf dem Markt der politischen Kommunikation. In: J. Klein & H. Diekmannshenke (eds.), *Sprachstrategien und Dialogblockaden. Linguistische und politikwissenschaftliche Studien zur politischen Kommunikation* (pp. 3-30). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Klein, J. (1991). Kann man 'Begriffe besetzen'? Zur linguistischen Differenzierung einer plakativen politischen Metapher. In: F. Liedtke, M. Wengeler & K. Böke (eds.), *Begriffe besetzen. Strategien des Sprachgebrauchs in der Politik* (pp. 44-69). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kopperschmidt, J. (1975). 'Pro und Contra' im Fernsehen. Ein Antwortversuch auf die Frage nach der Funktion der Rhetorik im Deutschunterricht. *Der Deutschunterricht* 27, 42-62.
- Kuhn, M. (2003). *Die besten Sprüche aus dem Parlament. Einsichten, Ansichten und Ausrutscher*. Wien: Überreuter.
- Kühn, P. (1995). *Mehrfachadressierung. Untersuchungen zur adressatenspezifischen Polyvalenz sprachlichen Handelns*. Tübingen: Niemeyer.
- Merten, K. (1995). *Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Nick, R. & Pelinka, A. (1996). *Österreichs politische Landschaft*. Innsbruck: Haymon.
- Norris, S. (2006). Multiparty interaction: a multimodal perspective on relevance. *Discourse Studies* 8, 401-421.
- Parlamentsdirektion (2009). *Geschäftsordnungsgesetz des Nationalrates in der Fassung der ab 1. April 2009 geltenden Novelle mit Verfahrensordnung für parlamentarische Untersuchungsausschüsse sowie Unvereinbarkeitsgesetz in der Fassung des ab 1. Jänner 2008 geltenden Ersten Bundesverfassungsrechtsbereinigungsgesetzes*. <http://www.parlament.gv.at/PA/RG/GONR/GOG-NR.pdf> [23.05.2009].
- Rehbein, J. (1972). Entschuldigen und Rechtfertigen. In: D. Wunderlich (ed.), *Linguistische Pragmatik* (pp. 288-317). Frankfurt a. Main: Athenäum.
- Sarcinelli, U. (1990). Auf dem Weg in eine kommunikative Demokratie? Demokratische Streitkultur als Element politischer Kultur. In: U. Sarcinelli (ed.), *Demokratische Streitkultur. Theoretische Grundpositionen und Handlungsalternativen in Politikfeldern* (pp. 29-51). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schwitalla, J. (1987). Sprachliche Mittel in der Konfliktreduzierung in Streitgesprächen. In: G. Schank & J. Schwitalla (eds.), *Konflikte in Gesprächen* (pp. 99-175). Tübingen: Narr.
- Sebaldt, M. (1995). Stigmatisierung politischer Außenseiter. In: A. Dörner & L. Vogt (eds.), *Sprache des Parlaments und Semiotik der Demokratie. Studien zur politischen Kommunikation in der Moderne* (pp. 113-140). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Shenhav, S. R. (2008). Showing and telling in parliamentary discourse: the case of repeated interjections to Rabin's speeches in the Israeli parliament. *Discourse and Society* 19, 223-255.
- Spranz-Fogasy, T. (1986). 'widersprechen'. *Zu Form und Funktion eines Aktivitätstyps in Schlichtungsgesprächen. Eine gesprächsanalytische Untersuchung*. Tübingen: Narr.
- Steiner, M. (2006). 'ja wäme so lang redt, dänn chamä scho mal gähne'. Analyse einer Parlamentsdebatte im Zürcher Kantonsrat. In: C. Dürscheid & M. Businger (eds.), *Schweizer Standarddeutsch. Beiträge zur Varietätenlinguistik* (pp. 281-299). Tübingen: Narr.
- Stopfner, M. (2013). *Streitkultur im Parlament. Linguistische Analyse der Zwischenrufe im österreichischen Nationalrat*. Tübingen: Narr.
- van der Valk, I. (2000). Interruptions in French parliamentary debates on immigration. In: M. Reisigl & R. Wodak (eds.), *The semiotics of racism. approaches in critical discourse analysis* (pp. 105-128). Wien: Passagen.

- van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures. An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction and cognition*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Volmert, J. (1989). *Politikerrede als kommunikatives Handlungsspiel. Ein integriertes Modell zur semantisch-pragmatischen Beschreibung öffentlicher Rede*. München: Fink.
- Walter, F. & Lühmann, M. (2010). Zukunft der Demokratie. Die Empörungsgesellschaft. *Zeit Online*. <http://www.zeit.de/politik/deutschland/2010-03/empoeerung-gesellschaft-demokratie-populismus> [31.03. 2011].
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (1974). *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern, Stuttgart, Wien: Huber.
- Zima, E., Brône, G. & Feyaerts, K. (2010). Patterns of interaction in Austrian parliamentary debates. On the pragmasemantics of interruptive comments. In: C. Ilie (ed.), *European parliaments under scrutiny: discourse strategies and interaction practices* (pp. 135-164). Amsterdam: John Benjamins.

## PARLIAMENTARY SITTINGS

- 14<sup>th</sup> sitting of the Austrian National Council (2007). *Stenographisches Protokoll. XXIII. Gesetzgebungsperiode. Mittwoch, 7. März 2007*. <http://www.parlinkom.gv.at/PG/STP/NR/NRSITZ/XXIII.shtml> [05.06.2008].
- 20<sup>th</sup> sitting of the Austrian National Council (2007). *Stenographisches Protokoll. 20. Sitzung des Nationalrates der Republik Österreich. XXIII. Gesetzgebungsperiode Dienstag, 24. April 2007*. <http://www.parlinkom.gv.at/PG/STP/NR/NRSITZ/XXIII.shtml> [05.06.2008].
- 28<sup>th</sup> sitting of the Austrian National Council (2007). *Stenographisches Protokoll. 28. Sitzung des Nationalrates der Republik Österreich. XXIII. Gesetzgebungsperiode Donnerstag, 5. Juli 2007*. <http://www.parlinkom.gv.at/PG/STP/NR/NRSITZ/XXIII.shtml> [05.06.2008].

# La rhétorique circulaire du monolinguisme anglais dans le domaine de l'économie et du management

**Jean-Claude USUNIER**

Université de Lausanne (HEC)  
CH-1015 Dorigny, Suisse  
jusunier@unil.ch

*"The great enemy of clear language is insincerity."*  
Orwell (1946: 12)

This contribution deconstructs the discourse strategies of English monolingualism supporters, in particular in economics and management. Four complementary processes are at work, which aim to counter arguments in favour of keeping the local language in higher education in combination with other languages, including English. a) Promote circular rhetoric whereby each proposition seems to be logically articulated to, and inevitably lead to the next proposition. b) Paradoxically present English monolingualism as the paragon of multilingualism, English as a global language being supposed to be a complement to rather than a rival for local languages, the substitution/replacement issue remaining unaddressed since the complementarity assumption excludes rivalry. c) Attack any attempt to give local languages their legitimate place in the learning process on the ground that this leads to provincialism and to less efficient learning; this is based on the denial of intercommunication issues and deliberate ignorance of English language skills of participants in the learning process. d) Denounce those in favour of multilingualism organized around the local language as past-oriented opponents of a high-performance academia open to global competition. e) Prevent counter-arguments and open debate to be developed by creating locking mechanisms that render dialogue on issues and solutions impossible.

**Keywords:** higher education, multilingualism, learning, globalization, local language, rhetoric, economics

## 1. Introduction

Cette contribution analyse et déconstruit les stratégies de discours des partisans du monolinguisme anglais, particulièrement dans le domaine de l'économie et du management. Quatre procédés visent à exclure et à rendre impossible toute argumentation. a) Introduire une rhétorique circulaire où chacune des propositions semble logiquement conduire à la suivante. b) Présenter, paradoxalement, le monolinguisme anglais comme le parangon du plurilinguisme; l'anglais s'ajoutant aux langues locales mais ne les remplaçant pas, la question de la substitution ne se poserait pas puisqu'il ne s'agit – par principe – que de complémentarité. c) Dénoncer toute tentative de donner aux langues locales leur place dans le processus de transmission des savoirs comme étant la porte ouverte au provincialisme et à la baisse de niveau, ceci sur la base d'un déni des questions d'intercompréhension, de compétences en anglais des participants au processus d'enseignement. Corrélativement, dénoncer les partisans d'un vrai plurilinguisme comme des passéistes, des

adversaires d'une académie performante parce qu'ouverte à la concurrence globale. d) Empêcher donc les contre-discours de se développer en créant des verrous qui rendent impossible un véritable dialogue sur les enjeux et les solutions.

Les exemples présentés se fondent sur les débats au sein de la Faculté de Sciences Economiques de l'Université de Lausanne et illustrent les stratégies de discours des partisans du monolinguisme anglais. Ils montrent comment le dialogue et le débat sont progressivement exclus par des mécanismes qui relèvent de la dénégation et de l'instrumentalisation de valeurs des sociétés post-modernes (mobilité, non-discrimination, indifférenciation, concurrence, orientation vers l'avenir). Depuis plusieurs années un choix a été fait par la Faculté de faire les cours en anglais très majoritairement dans ses programmes de Maîtrise (*masters*), et de plus en plus en troisième année de *Bachelor*, la recherche et les programmes doctoraux étant exclusivement en anglais. Le raisonnement a été qu'il faut "attirer les meilleur(e)s étudiant(e)s du monde entier", le français étant considéré comme un obstacle pour attirer des étudiant(e)s de qualité. J'adopte ici une position de participant-observateur plutôt que d'observateur-participant (Junker, 1960), au départ plutôt *covert* mais *overt* depuis plusieurs années. Dès 2006-2007, je présentais dans un exposé à la Commission de Politique Linguistique de l'Université de Lausanne une perspective critique sur l'anglicisation des cursus dans la faculté et l'insuffisant recours à des approches pédagogiques plurilingues. En 2009, je contribuais dans le même esprit au Colloque d'Automne de l'Académie Suisse des Sciences Humaines (Usunier 2010). Par la suite, je me "découvrais", passant à la position *overt*, lors d'une interpellation au Conseil de l'Université de Lausanne sur le thème de l'évolution de la faculté vers le monolinguisme anglais, le 24 février 2011. Celle-ci suscita immédiatement une réponse courroucée des autres représentants de ma faculté au sein du même Conseil, puis un courriel de leur part, dans le même sens, auprès de l'ensemble du corps professoral de la Faculté. Je leur proposais alors un débat pour essayer ensemble de trouver des solutions. L'absence de toute réponse de leur part m'a laissé penser qu'ils ne souhaitaient pas le débat, mais plutôt clore la question dans le sens de leur choix. J'ai alors repris les matériaux textuels de ces interactions pour déconstruire leur stratégie de discours. Les limites de cet article sont liées à une forme d'ethnographie engagée que j'essaie aussi objective que possible, par analyse réflexive de ma propre subjectivité, mais dont l'engagement même peut obscurcir la complète objectivité (Becker 1958).

Le Canton de Vaud et donc l'Université de Lausanne ont le français pour langue officielle (Article 3 de la Constitution vaudoise), même si d'autres langues y sont couramment et légitimement utilisées (de fait, 81,8% des

habitants du Canton de Vaud ont le français pour langue principale)<sup>1</sup>. Cela implique que tous les documents officiels sont en français. De ce fait, l'absence de compétences linguistiques minimales en français, même passives, pose des problèmes de communication avec l'administration, et de compréhension des règles de base de l'institution, dont les règlements d'études, les pratiques d'inscription aux examens, etc. A l'opposé, dans le domaine de l'économie et du management, le rôle de la langue anglaise est écrasant, l'essentiel de la littérature scientifique étant en anglais mais également les pratiques des entreprises et le commerce international. La vision instrumentale de la langue y est le présupposé fondamental. Il est d'autant plus dur à remettre en cause qu'il est implicite et que des contre-discours permettent d'éviter le débat. Il s'agit donc dans cet exposé de déconstruire les présupposés implicites, de montrer les arguments qui en découlent et leur liaison. Le but est de faire une analyse clinique d'une stratégie de discours. Comment en effet argumenter pour soutenir une solution - en réalité monolingue à terme assez bref - qui a manifestement des désavantages importants en termes d'intercompréhension, de créativité scientifique, et donc de développement et de transmission des savoirs. Idéalement, cette contribution se veut un petit manuel d'argumentation (ou de contre-argumentation) à l'usage de ceux qui veulent débattre et défendre le plurilinguisme dans l'enseignement supérieur et la recherche. J'entends le mot "rhétorique" au sens de procédés de la communication persuasive non pas tant (et même pas du tout) au sens d'ornementation du discours. Comme le souligne Tzvetan Todorov, qui opère un contraste clair entre la rhétorique antique et rom-antique: "Le premier travail consiste ... à repérer les procédés de la "pensée symbolique" chez ceux-là même qui prétendent n'en point avoir" (Todorov 1977: 264). La rhétorique du monolinguisme anglais, qui prétend n'en être pas une, ne peut être comprise qu'en examinant ses postulats. Il faut les penser comme des principes premiers indémontrables, mais aussi paraissant incontestables. Ces principes, en l'occurrence, sont admis implicitement pour fonder la démonstration. Ils ont un double rôle à la fois de construction de l'argumentation et de blocage de tout dialogue. Le refus d'entrer en matière, la quasi-diabolisation de l'adversaire, comme je le montre à travers un cas réel, visent à s'imposer, le débat étant vu comme un obstacle à l'action.

Cette contribution est relative au domaine de l'économie et du management qui privilégie des arguments de coût liés aux économies d'échelle, de réduction de la diversité, de primauté de la solution standard. Dans ce domaine, où la notion d'outils et d'instrumentalité est forte aussi bien pour

---

<sup>1</sup> Statistiques suisses selon la langue principale en l'an 2000, consulté le 4 février 2013 sur le site <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/01/05/blank/key/sprachen.html>, seules 73'400 personnes se déclarent anglophones pour l'ensemble de la Suisse, soit environ 1% de la population totale en 2000.

l'économie (*Volkswirtschaft*) que pour le management (*Betriebswirtschaft*), la formalisation simpliste et une position "anti-Tour de Babel" à travers un idiome unique est tentante. Une langue unique n'est pas une restriction à l'échange. On se comprend tous (même si, en fait, on se comprend mal). A l'inverse, la diversité linguistique est perçue comme un passif, non pas comme un actif. Les économistes à peu d'exception près - même si elles sont notables - sont assez (voire complètement) ignorants de la langue - y compris de la langue anglaise. Comme le souligne Cleaver, exprimant un stéréotype très répandu chez les Anglo-Saxons, la diversité des langues est l'obstacle à l'échange international par excellence: "*The lack of a common language is probably the single most important non-tariff barrier to commerce ...*" (Cleaver 2007: 121). Une langue unique élargirait les marchés, permettrait des recrutements compétitifs aussi bien pour les professeurs que pour les étudiants. Il s'agit d'un argument fort et difficile à attaquer. Il ne peut être combattu qu'en déconstruisant la rhétorique du monolinguisme, sa circularité, et son inaccessibilité à ceux qui ne partagent pas cette vision du monde, qui ne sont pas convaincus de la validité de ses postulats, et tentent d'en débattre.

## **2. La rhétorique circulaire du monolinguisme anglais dans le domaine de l'économie et du management**

La figure 1 ci-dessous présente un discours circulaire, fermé, donc prohibant le débat. Il commence (en haut à gauche) par des présupposés qui ne sont pas explicités. Ils sont pourtant nécessaires pour articuler le discours du monolinguisme anglais. Mais ils sont assez discutables. C'est pourquoi, ils doivent rester non débattus. Le second temps, porte sur la récupération de l'image favorable du plurilinguisme, en arguant que faire des cours entièrement anglais dans une université non-anglophone serait du plurilinguisme. La troisième étape consiste à se retourner vers l'adversaire - le défenseur de la langue locale - pour montrer son côté passéiste. La quatrième et dernière étape, une fois tout cela posé, est de construire des verrous anti-débat qui cimentent la rhétorique circulaire du monolinguisme anglais (figure 1 ci-dessous).

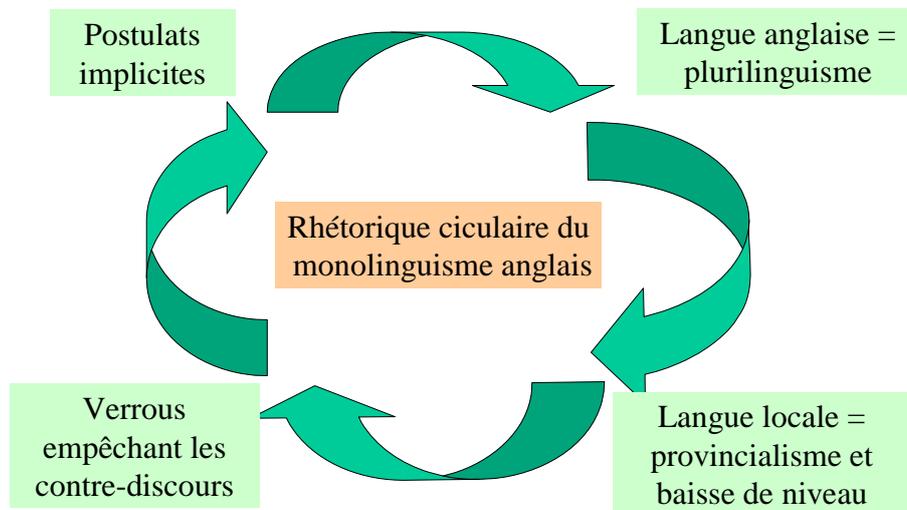


Fig. 1: un discours circulaire, fermé, donc prohibant le débat

Cette *rhétorique circulaire* est fondée sur des postulats qui restent implicites. Ils représentent une combinaison de simplifications et d'ignorances volontaires. Dans cette rhétorique circulaire, chacune des propositions semble logiquement conduire à la suivante. Je mets volontairement au présent ses postulats, même si en fait leur validité est loin d'être démontrée.

- a) La langue anglaise est *la lingua franca* indispensable dans un monde globalisé ("pour des raisons pragmatiques, et en ce qui concerne la recherche ayant des implications internationales (par exemple, économie, management, finance, etc.), l'anglais est de fait la *lingua franca* scientifique").
- b) Tous ceux qui ne parlent pas la langue locale X, parlent en fait suffisamment l'anglais dans un monde global intégré, pour s'en passer (de la langue locale). L'*offshoring* linguistique ne pose pas problème. Aussi bien les professeur(e)s que les étudiant(e)s ont les compétences linguistiques requises. Comme le soulignent ceux que j'appelle "partisans du monolinguisme anglais" dans leur réponse à mon interpellation au Conseil de l'Université de Lausanne: "Les professeurs qui enseignent en anglais le font dans le but de transmettre plus facilement des notions qui sont généralement définies et étudiées de par le monde en anglais et, en règle générale, nos étudiants parlent bien les langues dans lesquelles ils sont instruits". Pourtant Truchot (2011) et Schneider-Mizony (2006) montrent que ce postulat ne résiste pas au constat de la réalité.

- c) La langue ne reflète rien, pas de *mindset* (*Denkstil*), pas de style de communication, pas de prise de positions implicites sur la réalité (*Weltanschauung*). Elle est complètement neutre - elle est juste un facteur possible d'incompréhension si elle n'est pas partagée. Mais comme l'anglais est supposé être universellement parlé (2.2), il n'y a pas de problème. Comme l'écrit Orwell (1946: 14), soutenant l'idée que la pensée est non seulement indépendante a priori des mots (a- ou pré-linguistique, *wordless thinking*), mais aussi qu'elle s'exprime mieux en images: "*When you think of a concrete object, you think wordlessly ... Probably it is better to put off using words as long as possible and get one's meaning as clear as one can through pictures and sensations.*"
- d) La langue est supposée complètement partagée s'il s'agit l'anglais. Les compétences linguistiques ne comptent donc plus. On trouve d'ailleurs des déclarations étonnantes sur la non-importance de la syntaxe et de la grammaire dans Orwell (1946), un texte pourtant censé porter sur la défense et l'illustration de langue anglaise. Je ne suis pas sûr, comme le prétend Orwell (1946: 13), que la langue qui communique bien "*has nothing to do with correct grammar and syntax, which are of no importance so long as one makes one's meaning clear*".
- e) On peut ignorer la question complexe de la "bonne" et de la "mauvaise" langue (jugements de valeur douteux) mais, au passage on évacue la question de l'intercompréhension. Si l'on suit Orwell, peu importe le respect des règles grammaticales et des usages corrects de la langue. Ce n'est pas *en soi* vrai ou faux. Le problème est plutôt l'évacuation radicale de la question de l'intercompréhension. Pourtant, je collectionne les exemples de "perles" comme ces courriels et ces copies d'examen mal écrits dans un anglais plus qu'approximatif, parfois à la lisière de l'incompréhensible, mais que je finis par comprendre malgré tout en me faisant aider.

En français ou en allemand, l'expression grammaticalement correcte, le bon usage des mots, le parler idiomatique ont une influence décisive sur la compréhension. Finalement, j'envoie ces courriels à mon assistante turque ou je corrige avec elle les copies les plus difficiles à comprendre. Elle semble comprendre intuitivement et, au fond, trouver la situation assez normale dans un univers académique globalisé. L'anglais semble se laisser faire, se laisser malmener, sa résilience semble illimitée. Pourquoi poser la question de son usage, des compétences linguistiques et de l'intercompréhension? En outre dans un contexte individualiste qui privilégie la responsabilité personnelle, c'est à chacun de savoir s'il (elle) est capable de comprendre.

- f) L'idée que tout est bon pour communiquer est centrale. Il existe toujours des capacités de communiquer, au-delà même de l'anglais langue

véhiculaire. Non seulement, les capacités de communiquer vont au delà de toute *langue nationale* en s'appuyant sur le *language* en général, y compris le *langage* visuel. Seul compte le fait de se faire comprendre. Ainsi, certain(e)s étudiant(e)s, peu à l'aise en anglais autant qu'en français, choisissent de faire une présentation largement ou même purement visuelle de leur solution à des exercices, se fondant exclusivement sur des images, quelques mots isolés et des chiffres, évitant ainsi les phrases structurées et les risques orthographiques et grammaticaux qu'elles impliqueraient.

- g) La "courtoisie linguistique" nous fait progresser vers le tout en anglais. Si un seul étudiant dans un groupe d'apprenants n'est pas francophone, cette "courtoisie linguistique" implique que le cours doit se dérouler en anglais, même si la transmission des connaissances est - en moyenne - moins bonne. L'idée sous-jacente est que la langue française est discriminatoire vis-à-vis des étudiant(e)s non francophones. Elle constituerait une mesure visant à limiter leurs choix d'apprentissage. La courtoisie du "tout en anglais" est liée à l'attitude politiquement correcte qui tend à éviter la nature perçue comme essentiellement discriminatoire de la langue française. Si un(e) seul(e) ne parle pas le français, alors l'anglais s'impose. Par exemple, ce courriel envoyé à propos d'un séminaire de recherche (on appréciera le "familiez" et le reste) illustre bien l'idée que l'anglais seul permet de communiquer dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la recherche. On se demande d'ailleurs quelle serait la solution si le destinataire du courriel ci-dessous estimait que cela lui "pose problème".

"Cher Monsieur,

Il vous suffit juste d'apporter la brochure du call pour lequel vous voudriez soumettre un projet (IEF, IOF ou IIF). Dans votre cas, il me semble que c'est un IEF.

Le séminaire de demain sera en anglais pour les raisons suivantes:

- c'est la langue dans laquelle vous allez écrire le projet et il faut que vous soyez familiez avec le jargon

- J\*\*\*\* S\*\*\*\*, bien que parlant très bien le français, est de langue maternelle allemande

- la plupart des participants ne sont pas francophone.

En espérant que cela ne vous pose pas problème.

Avec mes meilleures salutations.

YYY"

- h) Les postulats ci-dessus – en faveur du "tout-en anglais" – s'articulent de la manière suivante:
1. nous avons fait une promesse aux étudiants du monde entier, de pouvoir suivre des cours en anglais, donc que des compétences en langue locale ne sont pas requises,

2. nous devons satisfaire les "consommateurs d'éducation" que sont les étudiants,
3. nous "décevons" (au sens anglais de *to deceive* qui implique une tromperie) les étudiants non-francophones qui ont le droit de faire tous les cours qu'ils souhaitent en anglais (il n'est donc plus question de faire un seul cours, même électif, en français),
4. nous sommes dans l'illégalité en ne leur donnant pas pleine et entière satisfaction par rapport aux promesses faites,
5. nous sommes en train de gâcher notre réputation sur le marché global de l'éducation (traduisez "*global higher education market*" en "marché mondial de l'enseignement supérieur"),
6. tous les cours peuvent donc à terme être donnés en anglais puisque aucun règlement ne dispose qu'un étudiant local doit pouvoir suivre un cursus dans sa langue.

### **3. Présenter, paradoxalement, le monolinguisme anglais comme le parangon du plurilinguisme**

- a) L'anglais s'ajoutant aux langues locales mais ne les remplaçant pas, la question de la substitution ne se pose pas puisqu'il ne s'agit – par principe – que de complémentarité. Ainsi dans un courriel adressé à tous les membres de la faculté, il est écrit que "le plurilinguisme offre plusieurs avantages aux étudiants". L'adjectif "plusieurs" est probablement utilisé à la place de "de nombreux", mais on ne sait pas de quels avantages précis il s'agit. On comprend simplement que le monolinguisme anglais est un plurilinguisme d'une nature incontestablement, indubitablement, avantageuse. Pas besoin donc d'explications.
- b) Il est vrai que c'est un monolinguisme tendanciel, qu'il n'est pas encore complètement installé mais que l'évolution monolingue se profile fortement à cause d'une évolution très rapide (Truchot 2011). A l'heure actuelle, il s'agit d'une juxtaposition et le remplacement n'est encore que partiel.
- c) Pourtant le remplacement se fait et se fera en trois temps:
  - Premier temps: il est dit que l'anglais va être introduit comme une possibilité additionnelle, un plus destiné à faciliter l'accès des "meilleurs étudiants du monde entier" (qui ne parlent pas français, mais sont supposés parler couramment l'anglais).
  - Deuxième temps: l'anglais devient dominant parce qu'il correspond à la norme.

- Troisième temps: les cours dans la ou les langues locales sont supprimés parce que a) elles sont peu utilisées et les effectifs sont insuffisants, (b) ce n'est pas la *lingua franca*, (c) elles ne sont pas comprises par les "meilleurs étudiants du monde entier".

C'est exactement ce qui s'est passé au niveau doctoral, où plus aucun cours n'est donné en langue locale (le français). Cela est en train de se passer au niveau Master et commence à se profiler nettement en Bachelor en troisième année, où le nombre de cours offerts en anglais dans la faculté est en constante augmentation (en 2012, environ 25%). Cela viendra en deuxième année, où un projet existe de donner des cours d'anglais aux étudiant(e) pour qu'ils puissent mieux suivre les professeurs. Enfin un projet existe de dédoubler systématiquement les cours en deuxième année Bachelor avec une section en anglais.

- d) Le fait de présenter le monolinguisme anglais comme le parangon du plurilinguisme permet de justifier le refus d'entrer en matière sur les langues d'enseignement qui est pourtant l'essentiel de la question. Ceci est soutenu en fait par des professeur(e)s non anglophones et non francophones<sup>2</sup> qui ont avantage à voir se réduire l'influence du français pour lequel ils ont un désavantage compétitif (pour employer un vocabulaire typique économie-management).

#### **4. Dénoncer toute tentative de donner aux langues locales leur place dans le processus de transmission des savoirs comme la porte ouverte au provincialisme et à la baisse de niveau**

Ceci se fait sur la base d'un déni des questions d'intercompréhension, de niveau en anglais des participants au processus d'enseignement.

- a) Corrélativement, il faut dénoncer les partisans d'un plurilinguisme respectueux de la langue locale comme des passéistes, des adversaires d'une académie performante ouverte à la concurrence globale.
- b) Les choix fait par la CRUS (ouverture complète des Masters aux étudiant(e)s du même domaine en Bachelor) et la ratification de la Convention de Lisbonne de 1997 par la Suisse (reconnaissance généralisée des diplômes étrangers) sont en fait très défavorables au recrutement des "meilleurs étudiants du monde entier". Le fait d'ignorer ces réalités objectives permet d'établir des verrous.

---

<sup>2</sup> De fait, sur une période de dix ans (octobre 2000 - octobre 2010), nous avons embauché très peu de vrais professeur(e)s anglophones, en tout trois en dix ans, dont une seule est restée.

## 5. Empêcher donc les contre-discours de se développer en créant des verrous

Il s'agit d'empêcher les contre-discours de se développer en créant des verrous qui rendent impossible un véritable dialogue sur les enjeux et les solutions. Les verrous sont fondés sur des arguments qui font mouche, qui sont durs à réfuter et qui finissent par tabouiser celui qui attaque le monolinguisme anglais à venir (il est vrai qu'il n'est encore que tendanciel).

- a) Il existerait une tendance à long terme, inévitable. Le monolinguisme anglais c'est la tendance de l'histoire. Toute personne qui s'y oppose est passéiste, destinée à voir sa *reluctance* tomber dans les poubelles d'une histoire linéaire, orientée vers le futur, incontournable dans sa capacité à fossoyer les conservatismes, à vaincre les résistants au nécessaire changement. En fait, ce discours verrou est faux. L'histoire montre l'inverse. L'usage du latin en tant que *lingua franca* a bloqué le développement de la connaissance jusqu'à l'utilisation des langues nationales aux 17<sup>e</sup> et 18<sup>e</sup> siècles.
- b) Il s'agirait d'un repli sur soi de gens qui veulent se protéger de la concurrence internationale, de l'ouverture globale des marchés, du progrès, qui préfèrent l'archaïsme et sont opposés à l'évolution. Dans *Politics and the English Language*, George Orwell (1946: 1) proposant une défense de la langue anglaise explique ainsi l'argument:
 

"Our civilization is decadent and our language -- so the argument runs -- must inevitably share in the general collapse. It follows that any struggle against the abuse of language is a sentimental archaism, like preferring candles to electric light or hansom cabs to aeroplanes."
- c) L'universalisme de l'anglais représenterait le refus de toute discrimination, de toute attitude marquée par la préférence culturelle, linguistique, ethnique. Ceux qui défendent l'identité locale, culturelle et linguistique, sont des racistes qui s'ignorent. Le fait que les examens puissent toujours être rédigés en langue locale apparaît comme une discrimination en faveur de ceux qui sont restés dans leur zone linguistique et contre ceux qui en sont sortis (sans avoir les compétences linguistiques minimales). L'anglais – unique et pour tous - fournirait la base idéale de la non discrimination. En fait, la réalité montre le contraire, c'est-à-dire que les compétences en anglais restent fondamentalement différentes entre *native speakers* et *non-native speakers*, cette supposée non-discrimination crée une asymétrie en faveur des *native speakers* (dans les firmes multinationales, ils gagnent 20% de plus en moyenne que les autres à qualification égale).
- d) La mise en valeur de la langue locale empêcherait de recruter les bons étudiants et surtout les bons professeurs lesquels sont ailleurs et ne parlent pas "cette" langue. Si nous imposons un cours en français en

Bachelor dans le cahier des charges, nous aurons des candidats médiocres". Cela implique, de manière sous-jacente, que:

- les bons candidats pour des postes de professeur(e) ne parlent pas français, soit comme langue maternelle, soit comme langue seconde;
- le français n'est pas une langue intellectuelle. L'anglais et l'allemand sont de vraies langues intellectuelles;
- les étudiants, parlant majoritairement une langue qui n'est ni d'enseignement ni de recherche, doivent suivre des cours en anglais donnés par des professeurs qui, eux au moins, ont une vraie structure intellectuelle;
- qu'il faut changer les étudiants, donc recruter au maximum à l'extérieur de notre bassin naturel, romand et suisse.

## **6. Les réponses possibles: comment s'introduire dans la rhétorique circulaire du monolinguisme anglais par le discours mais aussi par les actes**

Il existe différents moyens de s'introduire dans la rhétorique circulaire du monolinguisme anglais, de s'immiscer dans ce discours clos, en le déconstruisant et en proposant à ses tenants de débattre. Cette rhétorique peut également être déconstruite par des actes qui ont valeur de démonstration. Il s'agit de:

- a) discuter les postulats implicites, les rendre explicites, pour obliger à les débattre autrement qu'en tant que vérité révélée et admettre qu'ils sont au mieux des demi-vérités et parfois faux;
- b) dénoncer les discours verrous, un par un, en faisant la promotion d'événements académiques sur les *lingua franca* à travers l'histoire, leur contribution (positive et négative) à la création et à la transmission des savoirs, les aspects politiques de la langue et de la traduction (cf. Janssens *et al.* 2004), de l'usage d'une langue officielle;
- c) aller dans le détail concret et réel des questions d'intercompréhension et montrer qu'une langue soi-disant commune, mais en fait appauvrie, maltraitée et imprécise, aboutit à des problèmes dans le processus même d'apprentissage, de contrôle des connaissances et de progression vers le diplôme, en particulier du fait de la compréhension des règlements d'études en français;
- d) montrer inlassablement et à tout propos qu'il existe une dynamique monolingue tendancielle et qu'il s'agit bien à terme de remplacer après avoir complété, ajouté;

- e) insister sur les avantages de compétences en langue locale: la qualité de la vie sociale, une employabilité accrue, l'accès à une culture et à un lieu intéressants. Il faut insister surtout auprès des étudiant(e) et professeur(e)s qui choisissent de n'investir d'aucune manière dans l'apprentissage de la langue locale. Ils n'ont pas d'amis francophones et parlent uniquement en anglais lors d'interactions avec les locaux qui doivent s'adapter intégralement à eux. Cette "mobilité de la plante en pot", combinant extraterritorialité et décontextualisation, correspond à un raisonnement purement économique: le lieu choisi (Lausanne, non-anglophone, mais où *quand même* tout peut se faire en anglais) est un *second best*, une copie convenable pour un coût sans rapport avec l'original (très élevé aux Etats-Unis et assez élevé en Angleterre ou en Australie), donc un excellent "rapport qualité-prix". Pourtant les deux ans que durent un Master ou un contrat de professeur-assistant (précaire, mais renouvelable deux fois) justifient l'investissement dans la langue française. La défense de la légitimité de l'usage de la langue locale pourrait se faire aussi à partir de l'argument suivant lequel le financement public de l'Université, à 97% local, suppose un respect de la langue locale;
- f) créer les conditions pour décourager ces comportements sans pour autant fermer la porte, par exemple en obligeant à un apprentissage minimal du français, même visant l'usage passif, pour pouvoir comprendre des documents et courriels importants en français. Et ne pas laisser s'installer l'idée que l'usage français est discriminatoire, collusif, lorsque des étudiant(e)s considèrent qu'il est choquant pour un professeur francophone de s'exprimer en français (avec des étudiant(e)s francophones), ou de corriger les copies en français et en anglais, mais pas dans toutes les langues du monde;
- g) pourtant, éviter à tout prix ce que j'appelle le "défensisme linguistique" qui offre un terrain fertile pour les procès d'intention (de localisme, de passéisme, etc.) et qui constitue la meilleure manière de se faire piéger dans la rhétorique du monolinguisme anglais;
- h) replacer la langue au cœur du processus d'apprentissage et pour cela défendre à la fois l'anglais et la langue locale, la langue en général en tant que *natural language* et pas en tant que simple *language*. Ne pas séparer la défense d'une langue, de celle des langues et de la langue en général. Au contraire, les réunir pour démonter certaines liaisons de la rhétorique circulaire du monolinguisme anglais. Si toutes les langues sont respectables, alors l'anglais est respectable également. Si aucune langue n'est un pur instrument, alors l'anglais n'est pas un pur instrument.

## 7. Conclusion

Cet article est uniquement destiné à prendre date et à être relu d'ici dix, vingt, ou trente ans car, conservé électroniquement, il sera facilement accessible à partir de moteurs de recherche. Comme il est plus ou moins tabou de parler des défauts du monolinguisme anglais (y compris pour la langue anglaise elle-même), il y a peu de chances que le mouvement en cours soit ralenti par quelques réfractaires dans mon genre. Le scénario d'évolution vers le monolinguisme anglais dans l'ensemble des niveaux d'enseignement depuis le primaire jusqu'à l'enseignement supérieur, se profile à un horizon historiquement bref (moins de cinquante ans). Il est fondé à la fois sur 1) une "descente" progressive de l'anglais du doctoral, vers les *Masters* puis les *Bachelors* et à la fin au tout début du cursus scolaire; 2) la prétendue complémentarité et non-rivalité entre anglais et langue locale et le libre choix qui implique que les parents voudront une *education* en anglais plutôt qu'un enseignement en langue locale qui réduirait les perspectives d'emploi et de carrière; 3) la demande que les deux filières (en anglais et en langue locale) soient traitées sur une base non discriminatoire - en particulier du point de vue des subventions publiques à l'enseignement; 4) la désertion progressive des filières en langue locale puis leur fermeture progressive et ensuite le maintien d'un nombre limité de filières en langue locale au titre de "réserves linguistiques" (comme il existe des réserves naturelles ou des réserves pour les Indiens d'Amérique).

En discutant avec des membres de notre personnel administratif, la situation apparaît très mélangée. Des réunions facultaires commencent en français, puis dérapent et finissent en anglais. Nos administratifs mettent au point des traductions en anglais car les étudiants non-francophones demandent à comprendre et la direction de l'Université refuse des traductions officielles en anglais qui n'auraient pas valeur légale. Pris entre le marteau et l'enclume, les administratifs se débrouillent de manière pragmatique et avec beaucoup de mérite. Cela illustre un point fondamental: *le principe d'adaptation linguistique a changé, la charge de l'adaptation est progressivement passée de l'accueilli à l'accueillant* au cours des trente dernières années. Ainsi les étudiant(e)s d'échange n'ont plus vraiment besoin de compétences linguistiques dans la langue du contexte d'accueil (même si cela leur est recommandé). Comme l'accueillant ne peut s'adapter à toutes les langues (ce qui est parfois pourtant demandé pour les examens), l'anglais apparaît comme la solution idéale. Probablement les positions présentées dans cet article comprennent-elles leur part de malentendus et de procès d'intention, et ceci de part et d'autre. Mais, pour moi, la grande erreur serait de refuser le débat sur ces questions, de présenter le processus comme étant inévitable, inéluctable, en quelque sorte un processus *TINA*, suivant l'acronyme célèbre de la formule souvent utilisée par Margaret Thatcher (*There Is No Alternative*).

## BIBLIOGRAPHIE

- Becker, H.S. (1958). Problems of inference and proof of participant observation. *American Sociological Review* 23, 632-660.
- Cleaver, T. (2007). *Understanding the world economy*. New York: Routledge.
- Janssens, M., Lambert, J. & Steyert, C. (2004). Developing language strategies for international companies: the contribution of translation studies. *Journal of World Business* 39, 414-430.
- Junker B.H. (1960). *Fieldwork: an introduction to the social sciences*. Chicago: Chicago University Press.
- Orwell, G. (1946). *Politics and the English language*, <http://www.resort.com/~prime8/Orwell/> [13.07.2012]
- Schneider-Mizony, O. (2006). L'anglicisation de l'enseignement supérieur en Allemagne et ses discours de justification. *Les Nouveaux Cahiers d'Allemand* 4, 331-347.
- Todorov, T. (1977). *Théories du Symbole*. Paris: Editions du Seuil.
- Truchot, C. (2010). L'enseignement supérieur en anglais véhiculaire: la qualité en question. *Diploweb.com La Revue Géopolitique*, <http://www.diploweb.com/L-enseignement-superieur-en.html> [13.07.2012].
- Usunier, J.-C. (2010). Un plurilinguisme pragmatique face au mythe de l'anglais *lingua franca* de l'enseignement supérieur. In: A.-C. Berthoud (éd.), *Les enjeux du plurilinguisme pour la construction et la circulation des savoirs* (pp. 37-48). Berne: Académie Suisse des Sciences Humaines.

# Communication commerciale multilingue. La pratique de la traduction dans une perspective pragmatique-cognitive

**Alessandra ROLLO**

Université du Salento  
Edificio ex Buon Pastore, Via Taranto 35  
73100 Lecce, Italie  
alessandra.rollo@unisalento.it

Con il processo di globalizzazione la società moderna è entrata in una fase di "comunicazione globale", in cui la globalizzazione non riguarda solo l'interdipendenza dei mercati ma altresì l'irruzione della comunicazione nell'intero ciclo produttivo di beni e servizi; una comunicazione multilingue e diversificata che trova nella traduzione la sua migliore espressione. A fronte del rischio incombente di un'omologazione e standardizzazione linguistica nonché culturale, assicurare un radicamento locale dei prodotti risulta determinante per la riuscita delle transazioni commerciali; da qui la scelta, da parte di innumerevoli imprese internazionali, di adottare strategie di "comunicazione globale" o "glocalizzata" che, pur garantendo l'apertura ad un mercato mondiale dinamico e competitivo, consentano di declinare le politiche di vendita secondo i paesi destinatari, in funzione delle loro peculiarità ed esigenze. Adottando una prospettiva pragmatico-cognitiva, nel presente contributo focalizzeremo la nostra attenzione sulla pratica della traduzione/adattamento nella comunicazione commerciale (siti web, slogan pubblicitari), al fine di dimostrare come nella società odierna la traduzione, quale comunicazione multilingue, sia un veicolo espressivo privilegiato, che passa attraverso l'interazione dei contesti cognitivi di partenza, di arrivo e del traduttore stesso.

**Parole chiave:** globalizzazione, comunicazione multilingue, strategie di comunicazione commerciale, traduzione/adattamento/localizzazione, contesto cognitivo, pertinenza

## 1. Introduction

Suite au processus de mondialisation (Michalet 2004) ainsi qu'au développement rapide des médias, à l'expansion d'Internet et à l'affirmation d'une réalité technologiquement caractérisée par le domaine de l'information, la communication a envahi pratiquement tous les secteurs d'activité, touchant les différentes sphères de la vie sociale (l'économie, la politique, etc.).

On est entré désormais dans une phase de *communication globale*, où la globalisation ne se réfère pas uniquement à l'expansion et à l'interconnexion des marchés mais concerne aussi l'envahissement de la communication dans l'ensemble du cycle productif des marchandises, à partir de la production proprement dite, en passant par l'échange et la circulation, jusqu'à la consommation finale, qui n'est pas seulement consommation de biens mais aussi de communication (Ponzio 1999; Petrilli 2006).

Dans un tel contexte de production-communication mondialisées, le risque est grand d'être phagocyté par un processus de standardisation qui pourrait aboutir à une perte de toute connotation culturelle de produits de plus en plus

formatés avec une uniformisation linguistique et conceptuelle. Cette tension entre homogénéisation et hétérogénéisation n'est pas sans impact sur les pratiques langagières des acteurs sociaux, comme on le verra dans notre contribution qui se propose de réfléchir sur le rapport entre *internationalisation* et *localisation* dans le domaine économique, notamment commercial.

La circulation des personnes, comme celle des biens, dans un marché mondialisé induit nécessairement des pratiques et des besoins langagiers nouveaux. "En tant que matière première de la société de l'information" (Brunette & Charron 2006: 740), la langue est l'un des domaines où les effets de la mondialisation sont les plus évidents.

Assurer un enracinement local des produits au moment où la mondialisation semble imposer une seule identité, c'est à la fois un atout pour la réussite des transactions commerciales et un outil fondamental du dialogue interculturel. C'est pourquoi de nombreuses entreprises mettent en place des stratégies de communication *glocale* ou *glocalisée*: tout en s'ouvrant à un marché mondial dynamique et concurrentiel, elles déclinent leur politique de vente selon les pays cibles, en fonction de leurs spécificités et de leurs façons de représenter la réalité, reflétées dans la langue (Behr *et al.* 2007; Guidère 2008).

À partir d'une perspective pragmatico-cognitive, nous porterons notre attention sur la pratique de la traduction/adaptation dans la communication commerciale multilingue (sites web, annonces publicitaires), et ce pour démontrer qu'à l'heure actuelle, où la société évolue vers la création de nouveaux espaces et de modes de représentation plurielle, la traduction se configure comme un vecteur d'expression privilégié et un moyen de construction langagière des identités, passant par l'interaction des environnements cognitifs de départ et d'arrivée ainsi que du traducteur lui-même.

## **2. Communication multilingue et traduction: un atout face aux risques de la mondialisation?**

L'aspect le plus frappant du processus de mondialisation est sans doute l'internationalisation de la communication, une communication multilingue et généralisée, couplée à une diversification des langues et des cultures visées.

Le multilinguisme étant une devise des temps nouveaux, l'exigence pressante et universelle de communiquer, avec une augmentation vertigineuse de textes de toute nature, de sites Web, de messages publicitaires en différentes langues, a entraîné un essor sans égal de la traduction, qui fait désormais partie intégrante d'une société mondialisée et réticulaire comme instrument fondamental de négociation entre les langues et les cultures, apte à élargir nos horizons interculturels.

Parler de multilinguisme signifie en effet parler de traduction. Il n'y a pas de multilinguisme sans traduction; traduire, c'est communiquer en plusieurs langues, ce qui fait de la traduction l'une des expressions du multilinguisme, moteur des échanges et des contacts transnationaux, moyen d'expression privilégié dans la société globale. Comme le souligne Lavault-Olléon (2008: 14) "la traduction est une arme stratégique, économique et culturelle pour un pays: elle favorise l'exportation et l'importation d'idées et d'œuvres, mais aussi de services et de produits; elle renforce l'activité économique".

Vouée à répondre aux exigences communicatives au-delà des barrières linguistico-culturelles, la traduction est néanmoins chargée de sauvegarder l'identité culturelle de toute population locale; le traducteur, lui, se configure comme un véritable médiateur linguistique et culturel, ou bien interculturel, en bref, un communicateur à part entière.

Or, on peut légitimement craindre que la mondialisation, synonyme d'universalisme, ne représente une menace pour le pluralisme et les productions locales. D'une part, il y a le risque concret qu'elle gomme les spécificités régionales et nationales propres à un pays en imposant des comportements et des modes de vie standardisés, selon une logique réductrice et assimilatrice de convergence culturelle. D'autre part, tout en préservant l'originalité et la richesse culturelle de chaque peuple, il faut éviter les dérives débouchant sur des replis sectaires et ethnocentristes, voire intégristes (Curie 2006).

La mondialisation apparaît aux yeux de beaucoup comme le rouleau compresseur de la standardisation, un processus qui risquerait de mener à une sorte de nivellement et de banalisation de la société au nom d'une prétendue internationalisation (Bouffard & Caignon 2006; Gambier 2006). Étant donné qu'une langue reflète, ou bien qu'elle structure elle-même les différents modes de conceptualisation, un autre piège, bien plus grave, se cacherait derrière l'uniformisation linguistique: celui d'une uniformisation conceptuelle, une homogénéisation de la pensée, qui empêcherait le libre épanouissement des individus et assurerait l'affirmation d'une langue et d'une culture dominantes.

À l'heure actuelle, c'est l'anglo-américain qui s'est imposé comme langue de prestige ou langue de travail, langue véhiculaire de l'internationalisation. En fait, bien que considéré comme *lingua franca* par excellence de la communication et du monde des affaires, l'anglais doit faire face, surtout de nos jours, à une concurrence très forte de la part d'autres langues. Si les tenants de la langue anglaise jugent que son emploi est un impératif dans le commerce international (pratique de standardisation), il y en a bien d'autres qui, à l'encontre d'une monoculture et d'une homologation indiscriminée et aseptique, invoquent la défense de la diversité et de l'originalité des langues, des cultures, des coutumes et qui identifient la clé de voûte du succès des

entreprises – surtout dans la phase de vente – dans l'emploi de la langue du client (pratique d'adaptation)<sup>1</sup>.

### 2.1 Vers une communication glocalisée

Loin d'être un obstacle aux progrès scientifiques et aux relations internationales, la pluralité des langues représente une chance pour mener à bien les transactions: "elle préserve la possibilité de formuler de nouvelles métaphores et d'écrire de nouveaux récits" (Ost 2009).

On peut alors affirmer que, dans le contexte mondialisé, les mots *internationalisation* et *localisation* tendent à aller de pair. Une fois les produits-matrices lancés à l'échelle mondiale dans une langue simplifiée pour qu'ils deviennent universels (internationalisation), on les traduit et adapte à toute population locale spécifique (localisation). L'internationalisation est donc associée au transfert culturel (Bouffard & Brunette 2004), au point que, ces dernières années, les termes "interculturel" et "international" fonctionnent souvent comme des synonymes, la communication interculturelle étant une des conséquences de l'internationalisation du monde.

L'industrie de la localisation a vite compris que la culture constitue "une variable puissante, dynamique dans le processus de la traduction" (Folaron & Gambier 2007: 42). Nombreuses sont ainsi les entreprises transnationales qui, face aux pressions de la mondialisation, ont mis en place des stratégies de localisation, afin de nationaliser les messages en les adaptant au public visé, à ses spécificités culturelles. Au sein d'une politique de promotion internationale des produits et de rentabilité maximale, la localisation se configure comme une réelle stratégie de marketing apte à frapper et à séduire les consommateurs, en vue de ce qu'on appelle l'"accroche du client" (Bouffard & Caignon 2006; Quirion 2006).

Plus encore que la nationalité du capital, le marché lui-même est devenu aujourd'hui la source première des contraintes linguistiques. Le plurilinguisme constitue une condition essentielle pour la réussite professionnelle, une arme commerciale, économique et culturelle, au nom du principe selon lequel "chaque client est servi dans sa propre langue". Ce n'est pas seulement une question de courtoisie, mais aussi une manière de se différencier des entreprises qui communiquent par le seul anglo-américain (Yanaprasart 2008).

Après avoir déterminé une offre standard de produits, la mondialisation en vient ainsi à générer une personnalisation de l'offre. Les entreprises

---

<sup>1</sup> Lorsqu'une entreprise internationalise sa marque et ses produits, elle peut choisir entre deux options: la standardisation et l'adaptation. La difficulté majeure consiste justement à concilier ces deux impératifs contrastants: d'un côté, l'adaptation des stratégies nationales aux conditions locales, de l'autre, leur cohérence au niveau international.

s'efforcent de s'adapter aux nouvelles tendances et de répondre aux attentes multiformes de consommateurs mondiaux, en s'orientant vers une communication localisée, ou bien *glocale* ou *glocalisée*, en tant que stratégie intermédiaire entre l'adaptation ("Tout Local") et la standardisation ("Tout Global")<sup>2</sup>. En d'autres termes, il s'agit de développer une communication spécifique à chaque marché visé à partir d'un thème commun: internationale dans son esprit et localisée dans sa forme (Guidère 2008).

### 3. La communication commerciale multilingue

Nous allons maintenant focaliser notre attention sur les caractéristiques saillantes de la communication commerciale pour illustrer ensuite les cas d'étude ciblés.

La communication commerciale proprement dite consiste à transmettre des messages – de nature commerciale – aux différents publics d'une entreprise ("l'annonceur") afin de modifier leur niveau d'information et leurs attitudes dans le but d'agir sur leurs comportements. L'entreprise communique en direction d'un public interne (personnel, forces de vente) ou d'un public externe (consommateurs, distributeurs prescripteurs); d'où la distinction entre communication interne et externe.

S'inscrivant dans la stratégie marketing, la stratégie de communication commerciale catalyse la commercialisation et permet à l'entreprise d'accroître sa notoriété, de créer ou de renforcer son image de marque, de promouvoir ses produits, de les différencier par rapport aux concurrents, de motiver et de fidéliser la clientèle, d'attirer de nouveaux clients.

Les objectifs visés recouvrent trois axes: le *cognitif* ("faire savoir": faire connaître le produit ou l'entreprise → objectifs de notoriété), l'*affectif* ("faire aimer": susciter un intérêt, un attrait pour le produit ou l'entreprise, motiver la préférence du consommateur et emporter son adhésion → objectifs d'image) et le *conatif* ("faire agir": déclencher l'achat de la part du client ou bien modifier son comportement d'achat → objectifs de comportements)<sup>3</sup>.

Dans la réalité actuelle d'un marché global de plus en plus compétitif, la communication commerciale multilingue est devenue un atout au niveau

---

<sup>2</sup> Les différentes stratégies de communication mises en œuvre découlent essentiellement de deux approches différentes: une approche universaliste (valorisant la notion d'unité: la diversité n'est qu'une facette de l'unité de la culture humaine) et une approche particulariste (prônant la notion de diversité: il n'y pas une seule culture mais plusieurs cultures nationales). Entre ces deux pôles, opposés quoique complémentaires, on tend aujourd'hui à privilégier, dans la pratique quotidienne, la voie de la communication interculturelle, qui implique l'interaction avec la dimension "autre", en passant par la prise en compte de tout un système de représentations, d'idées, de croyances, de modes de penser propres à chaque culture, dans le but de trouver un équilibre permettant d'articuler l'universel et le particulier.

<sup>3</sup> En anglais, ces trois étapes correspondent à la séquence *learn-like-do*: dûment informé, puis intéressé par les nouveaux avantages d'un produit, le consommateur se décide à l'acheter.

international. Quel que soit le pays d'origine des entreprises, celles-ci peuvent investir et intervenir sur plusieurs marchés en même temps; il est donc essentiel qu'elles offrent leurs produits et services dans les langues d'origine des clients, ce qui entraîne également la nécessité de s'informer sur les cultures locales des marchés cibles. Ainsi le goût de l'international, associé au désir de répondre aux attentes et aux préférences linguistiques des partenaires, pousse-t-il les entreprises à veiller davantage à la qualité de leur image et à moduler leur propre politique de vente selon les marchés d'arrivée en vue d'une relation client fructueuse.

L'un des moyens les plus efficaces pour s'approcher des goûts des consommateurs consiste à créer des pages Web. Cela fait désormais longtemps que les entreprises exploitent les potentialités commerciales du réseau pour développer et entretenir un dialogue régulier et constant avec leur public. Les sites multilingues d'entreprises permettent en effet de consolider la visibilité sur le Web et d'élargir les contacts commerciaux; c'est la clé d'accès au marché international. Il s'agit de textes promotionnels, caractérisés par la présence constante d'un certain nombre d'éléments informatifs portant sur l'entreprise et sur ses activités. La communication assume ainsi un caractère fortement interactif, puisque le public est invité non seulement à jour passivement d'un message promotionnel, mais aussi à visiter le site Web d'une entreprise ou d'un produit.

La finalité pragmatique est évidente, dans la mesure où la fonction purement informative est inextricablement liée à la fonction persuasive, illustrée surtout par la communication publicitaire (Pezzini 2002); "il s'agit, toujours, de convaincre le destinataire qu'il lui faut se procurer d'urgence tel ou tel objet de consommation qui lui fait cruellement défaut" (Kerbrat-Orecchioni 2000: 113).

Indépendamment de la stratégie adoptée dans les transactions économiques et commerciales (traduction, adaptation<sup>4</sup>, localisation), la communication commerciale multilingue doit respecter une série de contraintes d'ordre géo-linguistique (variation d'usage d'un pays à l'autre et au sein d'un même pays), politico-juridique (réglementations et législations concernant les communications à caractère commercial: protection de la vie privée, interdictions, etc.) et socioculturel (croyances, habitudes et coutumes locales en matière de religion, de société: normes éthiques, morales, etc.).

Plusieurs facteurs entrent donc en jeu, tels que les spécificités culturelles des destinataires, les préférences et les habitudes nationales, les styles de vie et les systèmes de valeurs auxquels les consommateurs s'identifient, de même que les exigences du marché global et la politique de marketing international.

---

<sup>4</sup> En 1986, Delisle a proposé le terme de *tradaptation*, mot-valise soulignant l'interrelation entre *traduction* et *adaptation*; il s'agit de traduire des messages sources en les adaptant aux contextes et publics cibles, donc en le recontextualisant.

#### 4. Cadre théorique d'analyse

En tant que premier contact (chronologique) d'une entreprise avec ses interlocuteurs étrangers, la traduction constitue une sorte de billet de visite, une vitrine de l'entreprise. Si une bonne traduction valorise l'entreprise et encourage les ventes, une traduction médiocre est une source de mécontentement et d'insatisfaction, donc un facteur de risque pour les biens et les acteurs impliqués.

Dans notre travail, nous avons abordé la pratique de la traduction en tant que communication multilingue dans une optique pragmatico-cognitive qui voit le concours simultané de la *Théorie interprétative* (Seleskovitch & Lederer 2001) et de la *Théorie de la pertinence* (Sperber & Wilson 1995).

Des contextes et des cultures différents déterminent des façons différentes d'utiliser et de comprendre la langue, d'où l'émergence de problèmes cognitifs et culturels. Traduire ne signifie pas seulement transformer des signes en d'autres signes; avant de procéder au transfert linguistique, il est indispensable d'identifier la signification pertinente des signes pour trouver la correspondance dans l'autre langue.

Seules les informations pertinentes sont transposées, celles qui sont susceptibles de produire des effets contextuels importants et d'être comprises par les destinataires avec le moindre effort cognitif (stratégie de minimax)<sup>5</sup>. Une traduction/adaptation réussie porte sur ce qui est contextuellement pertinent. La sélection des éléments à retenir opérée par le traducteur, après l'interprétation du message source, est déclenchée par trois facteurs: l'intention communicative du locuteur de départ, les attentes du public d'arrivée, la subjectivité et le bagage cognitif du traducteur lui-même. Tout en restant fidèle à l'intention communicative du locuteur, le traducteur s'efforce de répondre aux attentes du public cible, en lui offrant un discours satisfaisant au niveau linguistique (conforme aux conventions de la LC) et pragmatique (ayant le même effet, la même fonction).

Insérée dans une approche communicative et cognitive, l'opération traductive se configure alors comme un processus pragmatico-cognitif indissociable du contexte, dont le but final est la production de textes cibles pragmatiquement équivalents aux textes sources, ayant "le même degré d'efficacité fonctionnelle dans la communication" (Reiss 1995, trad. fr. 2009: 150)<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Selon Sperber & Wilson, la notion de pertinence est étroitement associée aux notions d'intentions informative et communicative; une information est pertinente si elle produit un effet cognitif positif: elle permet l'ajout d'une information nouvelle (implication contextuelle) ou la modification d'une information ancienne. Il s'ensuit qu'un énoncé est d'autant plus pertinent dans un contexte qu'il produit plus d'effets cognitifs positifs dans ce contexte; il est d'autant moins pertinent qu'il demande plus d'efforts cognitifs (Reboul & Moeschler 1998).

<sup>6</sup> On parle à cet égard d'*équivalence dynamique* (Nida 1964) ou de *traduction fonctionnelle* ("théorie du *skopos*", Vermeer 1996).

## 5. Quelques cas d'étude

Les exemples qui ont fait l'objet de notre analyse relèvent essentiellement de trois types de communication commerciale: messages publicitaires, marques internationales (logos) et sites web.

Dans le vaste panorama de la communication commerciale multilingue, le transfert publicitaire se révèle particulièrement intéressant, surtout quand il faut transposer dans une autre langue des idées et des valeurs culturellement connotées et souvent marquées par le contexte d'origine. Tout en manipulant la langue, il est nécessaire de susciter chez le public cible les mêmes réactions que le produit éveille chez les clients sources (inciter à l'achat), sans altérer ou dénaturer le sens du message.

Loin d'être des prises de liberté arbitraires, les modifications réalisées par le traducteur sont donc des choix déterminés et justifiés par la volonté de respecter l'univers de référence de la culture visée et la fonction de la traduction; "la recontextualisation de l'effet publicitaire est une priorité en communication commerciale" (Guidère 2008: 39).

### *L'Oréal*

(Ang.) *Because I'm worth it*

(Fr.) *Parce que je le vaux bien*

(It.) *Perché io valgo*

(Arabe) *Parce que vous le méritez vraiment*

Le slogan "*Parce que je le vaux bien*", dont l'origine est la forme anglaise "*Because I'm worth it*" (littéralement: "Parce que je le vaux"), est l'un des slogans les plus connus au monde; attaché à l'image de *L'Oréal* depuis les années 1970, il a été décliné dans des dizaines de langues<sup>7</sup>.

Jusque-là, les femmes avaient joué dans les messages publicitaires un rôle tout à fait passif et silencieux, alors qu'une *voice-over* masculine reprenait le discours du fabricant. Lancé juste après les mouvements de '68, ce nouveau slogan s'affirme vite comme un authentique manifeste féministe, marquant une rupture dans le monde de la publicité: pour la première fois c'est la femme qui devient protagoniste et qui prend la parole pour parler d'elle-même, et non plus directement du produit. Il y a une valorisation du sujet, le cas échéant du consommateur, qui s'identifie à l'énonciateur du message au moment même où il lit le slogan. *L'Oréal* devient ainsi la marque des femmes émancipées, décidées à reprendre leur vie en main.

<sup>7</sup> Ce slogan est prononcé à la télévision, dans un spot publicitaire, par la mannequin et actrice Joanne Dusseau en 1973. Le but était de promouvoir la coloration *L'Oréal Préférence* auprès des clientes potentielles, prêtes à acheter ce produit onéreux, alors que le marché était dominé par la marque *Clairol* avec le slogan "*Does she color her hair? Or doesn't she?*" ("Elle teint ses cheveux? Ou pas?"), qui donnait la parole aux hommes. La version française date de 1997.

Si les versions anglaise et française sont marquées par une identification directe entre le locuteur (*I / je*) et le produit (*it / le*), il en va autrement pour la version arabe où c'est l'objet, donc le produit, qui est mis au centre de la relation (*vous le méritez*) et qui exige la médiation de l'énonciateur, impliquant une valorisation du consommateur par projection indirecte.

Au fil des ans, l'accroche évolue: d'abord on ajoute un "*bien*" plus positif à la fin; ensuite, la formule "*je le vauX*", jugée trop égocentrique, cède le pas à "*vous le valez*", avec une atténuation de la charge féministe et individualiste (en espagnol le slogan était déjà "*Porque tú lo vales*")<sup>8</sup>. Enfin, en 2009 on arrive à "*Parce que nous le valons*" ("*Hey! Because we're worth it*" en anglais), une formule plus complice rapprochant les égéries publicitaires des consommatrices et favorisant une plus grande satisfaction de la clientèle.

De nos jours, cette publicité, reflet de l'évolution sociétale des femmes dans le monde entier, est adaptée en fonction des cultures de chaque pays, avec une alternance du "je", du "vous" ou du "nous". Face à chaque univers culturel, le traducteur se doit de choisir, parmi les hypothèses formulées, celle qui paraît la plus pertinente et la plus appropriée, après avoir comparé les effets contextuels des différentes options envisagées. C'est précisément cette évaluation qui détermine la mise en avant d'un aspect ou d'un autre, comme le démontrent les différences relevées dans les versions ci-dessous.

### ***Givenchy***

(Fr.) ***ange ou démon***

(Ang.) ***ange ou démon***

(Arabe) ***ange ou étrange*** (Émirats Arabes, Septembre 2008)



Fig. 1: Givenchy ange ou démon



Fig. 2: Givenchy ange ou étrange

8 En 2004, le slogan est adapté aux publicités pour les cosmétiques homme avec la formule "*Parce que vous le valez bien aussi*".

Encore une fois, le traducteur se heurte à une donnée culturelle incontournable: le parfum *Ange ou Démon* de Givenchy (*Angel or Demon* en anglais) propose un message publicitaire, accompagné d'un spot télévisé, jouant sur la dichotomie entre la double nature de la femme, vue à la fois comme créature angélique et démoniaque. Dans le spot passé à la télévision, l'égyptienne Uma Thurman joue le rôle d'une femme qui cache son secret, vêtue comme un ange, mais devenant démon dans le reflet de son miroir.

Il est évident que cette valeur sémantique associée à la représentation de la femme n'aurait été ni pertinente ni convenable pour le public arabe, en raison des contraintes de nature religieuse et sociale. Le traducteur opte donc pour un terme plus neutre, *étrange*, qui efface la connotation sexuelle de l'original et permet en même temps de jouer au niveau phonétique sur une rime inclusive (*ange/étrange*). Une telle solution préserve l'intention de départ et garde la signification pertinente, soit l'évocation de quelque chose de "mystérieux" et d'"insolite", de façon à obtenir l'équivalence pragmatique ou perlocutoire: produire un effet similaire, voire égal, à celui que le message original a créé chez ses récepteurs.

Parallèlement à la mondialisation de l'économie et du commerce, on voit s'imposer l'internationalisation des campagnes publicitaires. Ces dernières années, on a remarqué une réorientation de la communication de l'entreprise privée en direction de l'espace public, avec un passage graduel de la publicité classique de produit ou de marque jouant sur les désirs des consommateurs à la promotion d'une image institutionnelle de légitimité de l'entreprise au niveau public, à travers la mise en exergue de ses initiatives et de son soutien à des services d'intérêt général. En effet, outre ses produits et ses services, toute entreprise doit communiquer aussi elle-même, par des campagnes institutionnelles ayant pour but d'améliorer sa propre image (Santucci 1991; Lecomte 1993).

Ce qui compte le plus dans la communication commerciale, ce n'est pas tant de transmettre des informations correctes sur les produits que de projeter une image favorable de l'entreprise; d'où l'importance du logo ou de la griffe. "Non è l'oggetto, è il marchio che fa desiderare, è il senso che fa vendere" (Caputo 2004: 157).

Un cas significatif parmi d'autres est représenté par *McDonald's*, la chaîne de fast-food la plus célèbre au monde. Exemple par excellence de stratégie de marque internationale globale, même *McDonald's* s'est efforcé de mieux répondre aux goûts et aux tendances locales, ce qui explique la décision de servir dans ses restaurants des spécialités typiques telles que la sauce chili au Mexique, le guarana au Brésil, la bière en France, les MC spaghetti aux Philippines. La campagne internationale de brand de 2003, "i'm lovin' it", a été déclinée dans le monde entier.

**McDonald's**

Fig. 3: Logo et slogan de McDonald's



Fig. 4: Logo de McDonald's avec slogan en français et en anglais

(USA, Europe, Afrique, Asie)	<i>i'm lovin' it</i>
(France)	<i>c'est tout ce que j'aime</i>
(Allemagne)	<i>ich liebe es</i>
(Québec)	<i>c'est ça que j'm</i>
(Amérique du Sud)	<i>me encanta</i>
(Chili)	<i>me encanta todo eso</i>
(Brésil)	<i>amo muito tudo isso</i>
(Philippines)	<i>love ko 'to</i>

Au printemps 2008 commence la première phase d'une nouvelle image et d'un nouveau slogan de *McDonald's*: "*What we're made of*", visant à promouvoir la façon dont ses produits sont réalisés. La traditionnelle arche jaune sur fond rouge s'inscrit désormais sur un fond vert, un changement promu par la France mais adopté également par la Suisse et l'Allemagne. Moderniser un logo est en effet une solution très efficace pour frapper les consommateurs et encourager un nouveau positionnement d'une entreprise.

Parallèlement, le nouveau logo vert de *McDonald's* est accompagné d'une politique de développement durable<sup>9</sup>, faisant suite à la campagne de dénigrement contre le géant américain de la restauration rapide, accusé d'avoir favorisé l'augmentation du taux d'obésité. En fait, comme le précise le porte-parole de *McDonald's* France, ce changement n'est pas déterminé par des raisons écologiques mais par des considérations esthétiques, plus spécifiquement par le désir de l'entreprise de s'intégrer dans le paysage urbain et architectural et de rechercher une plus grande harmonie entre ses restaurants et son image<sup>10</sup>.

Quoi qu'il en soit, dans l'évolution de *McDonald's*, on retrouve trace de la volonté, commune à toute entreprise internationale, de marcher avec son

<sup>9</sup> *McDonald's* s'équipe de camions moins polluants utilisant l'électricité renouvelable, change ses emballages, récupère l'eau de pluie, collecte et traite ses huiles de friture, tout cela dans le but de contrer le réchauffement climatique et de se repositionner comme une entreprise sensible à la défense de l'environnement, l'objectif final étant d'améliorer sa propre image.

<sup>10</sup> Elle utilise, pour ses bâtiments, de nouveaux matériaux comme le bois, l'aluminium, la pierre.

temps et de s'adapter aux exigences des destinataires, dans le but d'améliorer, ainsi faisant, sa propre image auprès du public de clients potentiels.

À l'heure actuelle, les marques<sup>11</sup>, notamment les meilleures et les plus célèbres, sont une valeur absolue, ou bien une survaleur (*goodwill*), correspondant à la force concurrentielle d'une entreprise sur un marché national et international. Une marque forte fidélise, elle devient le levier de la politique de l'entreprise; face à un contexte de concurrence intense, l'internationalisation des marques représente une grande opportunité de croissance pour les entreprises. Le défi majeur consiste évidemment à concilier la fidélité à la marque, donc une haute standardisation, et l'introduction de nouveautés, soit une constante variété (Luhmann 1996, trad. it. 2000).

Pour ce qui est de la communication commerciale réalisée au moyen de sites Web multilingues, nous reprenons ici la définition proposée par Guidère (2008: 44):

Le site Web multilingue peut être défini comme la somme des versions localisées, lesquelles sont réalisées à partir d'une même interface sur le même thème. Il s'agit foncièrement des mêmes arguments de promotion et des mêmes éléments iconiques, mais présentés suivant une combinaison et un agencement légèrement différents.

Les choix effectués lors de la conception de sites multilingues sont fonction des destinataires et des marchés ainsi que de la politique commerciale mise en place par l'entreprise.

Nous allons passer en revue quelques-uns des sites commerciaux internationaux les plus connus: *L'Oréal, Prada, Renault, Barilla*.

### ***L'Oréal***

On accède au site soit directement dans la langue locale, selon le pays d'appartenance, par exemple France, Italie, Royaume-Uni, Espagne, etc.:

- *L'Oréal: cosmétique, beauté, parfums* ([www.loreal.fr](http://www.loreal.fr))
- *L'Oréal: cosmetics, beauty, perfumes* ([www.loreal.co.uk](http://www.loreal.co.uk))
- *L'Oréal: cosmesi, bellezza, profumi* ([www.loreal.it](http://www.loreal.it))
- *L'Oréal: cosmética, belleza, fragancias* ([www.loreal.es](http://www.loreal.es))

soit via le site international en anglais (*International website*), où l'on trouve des liens vers une multitude de versions localisées, plus précisément 30 pays du monde au choix ("Select your country"):

---

<sup>11</sup> Aujourd'hui, des mots comme *marque, brand, logo, marca, marchio* sont utilisés couramment pour "nommer" les marchandises: autant de signes de reconnaissance et de distinction, verbaux et iconographiques, de produits et de services qui ont une image et un style fortement caractérisés; des signes d'identité aussi bien pour les producteurs que pour les consommateurs.

- *L'Oréal International: cosmetics, beauty, perfumes* ([www.loreal.com](http://www.loreal.com))

En ce qui concerne la page d'accueil du site, la mise en page reste en général la même dans toutes les versions: une grande image au centre, les entrées en haut (avec quelques différences d'une version à l'autre, surtout dans le nombre d'entrées et de sous-entrées) et des images plus petites à droite annonçant des événements ou des initiatives promues par l'entreprise au niveau international et/ou national; seuls font exception les sites destinés à l'Italie, à la Chine, au Mexique, à la Norvège, à la Thaïlande et à la Tchécoslovaquie, où l'on trouve dans la section située à droite une liste des marques les plus célèbres appartenant à la famille de *L'Oréal* (Biotherm, Cacharel, Garnier, Lancôme, Giorgio Armani, Helena Rubinstein, etc.). L'argumentaire aussi est grosso modo le même, avec des changements dans la combinaison et dans la quantité des éléments discursifs ainsi que des éléments iconiques, plus adhérents aux contextes locaux quand il s'agit de représenter des réalités spécifiques ou de promouvoir des initiatives locales.

Au niveau linguistique, en plus des sites du Royaume-Uni et des États-Unis, les sites de cinq autres pays anglophones sont entièrement en anglais: Afrique du Sud, Australie, Indes, Malaisie, Singapour; dans le cas de la Thaïlande, on a enregistré l'emploi généralisé de l'anglais, auquel fait pourtant contrepoids le thaïlandais dans la promotion de certaines initiatives et dans des messages publicitaires. Une remarque à faire entre autres: la récurrence, dans la section "Recherche", de la phrase anglaise "*Our challenge is to listen to women and men from around the world and anticipate their dreams*", qui revient dans la plupart des versions (Allemagne, Australie, Chine, Corée, Espagne, Finlande, Italie, Japon, Malaisie, Mexique, Pays-Bas, Royaume-Uni, Russie, Singapour, Tchécoslovaquie, Thaïlande, Turquie) comme une sorte de slogan qui défile sous forme écrite, accompagnée de la formulation orale d'une *voix-off*. Cette phrase d'assise n'est pas présente dans les versions de dix pays: Afrique du Sud<sup>12</sup>, Autriche, Brésil, France, Indes, États-Unis, Hongrie, Indonésie, Pologne, Taiwan. Les sites du Canada et du Maroc, deux pays officiellement bilingues caractérisés par un double accès<sup>13</sup>, respectivement anglais/français et français/arabe, offrent dans leur version

---

<sup>12</sup> Dans les sites localisés de ces cinq pays, dont la structure interne est beaucoup moins riche et moins articulée que dans la majorité des versions (on n'a que trois entrées contre les huit ou neuf présentes généralement dans les sites de *L'Oréal*), la section "Recherche" est elle aussi différente, tant du point de vue graphique que de contenu et il y a, sous l'image, un lien hypertextuel qui renvoie au site international.

<sup>13</sup> Il y a quand même une mise en avant d'une langue par rapport à une autre, c'est-à-dire qu'une des deux langues officielles est celle de l'accès direct, la langue d'affichage automatique du site lorsque l'adresse est saisie (l'anglais pour le Canada et le français pour le Maroc); l'autre langue est présente sur la page d'accueil comme lien hypertextuel, donc comme langue d'accès second.

française (et aussi dans la version arabe pour le Maroc) une traduction de la formule tant à l'écrit qu'à l'oral: "Notre défi c'est d'écouter les attentes des hommes et des femmes du monde entier et d'anticiper leurs rêves". Enfin, le site de la Norvège représente un cas à part. Les entrées et sous-entrées qui jalonnent la structure interne du site sont en norvégien (y compris celles correspondant à la section "Recherche") mais renvoient au site international lorsque l'on clique dessus.

En définitive, on a pu constater que la planification du site dans ses versions localisées témoigne à la fois de la nécessité de répondre à une stratégie marketing internationale et de la volonté de rapprocher les produits offerts du public d'arrivée. D'un côté, la présence presque constante de l'anglais confirme son affirmation à l'échelle mondiale comme *lingua franca* de la communication commerciale, notamment sur le Web; aucune entreprise qui souhaite s'imposer sur le plan international ne peut s'en passer. De l'autre côté, le choix de différencier chaque site par rapport à l'original en focalisant les éléments pertinents au contexte final – aussi bien au niveau visuel que verbal – répond au souci de l'entreprise d'adapter son offre aux besoins et aux attentes des destinataires.

### **Renault**

De même que pour *L'Oréal*, l'accès au site *Renault* peut être fait directement dans la langue locale selon le pays d'appartenance, en saisissant l'adresse du site que l'on veut visiter, par exemple:

- *Renault France – Constructeur automobile* ([www.renault.fr](http://www.renault.fr))
- *Renault – New and used cars and vans* ([www.renault.co.uk](http://www.renault.co.uk))
- *Renault – Compra e vendita di auto nuove, veicoli commerciali, auto usate, accessori e concessionari* ([www.renault.it](http://www.renault.it))
- *Renault – Compra de turismos, vehículos utilitarios y comerciales, coches de ocasión* ([www.renault.es](http://www.renault.es))
- *RENAULT.CH* ([www.renault.ch](http://www.renault.ch)): all. (Willkommen Bei Renault), fr. (Bienvenue chez Renault), it. (Benvenuti da Renault)  
 (all.) Modellpalette Neuwagen und Gebrauchtwagen, PKW und Nutzfahrzeuge – Renault Schweiz ([www.renault.ch/de](http://www.renault.ch/de))  
 (Fr.) Voitures, véhicules utilitaires, occasions et services ([www.renault.ch/fr](http://www.renault.ch/fr))  
 (It.) RENAULT – DRIVE THE CHANGE ([www.renault.ch/it](http://www.renault.ch/it))

ou bien, en passant par le site international dont la langue d'accès direct est l'anglais (*International website of Renault Group*), avec possibilité de routage vers la version française (*Site international du groupe Renault*); à partir de là, on peut choisir parmi 99 pays ("Choose another country" / "Choisissez un autre pays"):

- *Renault.com – Car manufacturer Renault's official international website Renault – Renault (www.renault.com/en)*
- *Renault.com – Site officiel international du groupe Renault, constructeur automobile (www.renault.com/fr)*

Le slogan "*Drive the Change*" souligne l'ambition de *Renault* de s'affirmer dans le secteur de l'innovation et de la circulation et sa volonté de relever le défi d'une nouvelle génération de véhicules, plus efficaces et à émission zéro. Comme l'attestent les exemples qui suivent, l'anglais l'emporte pratiquement dans toutes les versions du slogan, sans doute pour des raisons d'immédiateté et d'impact, sauf dans la version française qui adopte une formulation différente, tout en s'appuyant toujours sur le trait pertinent du "changement":

- (Fr.) CHANGEONS DE VIE, CHANGEONS L'AUTOMOBILE  
*Ce n'est pas parce que nous sommes LEADERS qu'il faut rester statiques.  
 En 2012 on passe à l'électrique avec TWIZI. Nous vous souhaitons une bonne année électrique.  
 Les très bonnes équations Voiture + essence = Renault*
- (Ang.) DRIVE THE CHANGE  
*Get 3000 miles of free fuel across the Renault range.*
- (It.) DRIVE THE CHANGE  
*Certi giorni la routine sembra non dare scampo, ma c'è sempre una via d'uscita.*
- (Esp.) DRIVE THE CHANGE  
*Los tiempos cambian, Twingo también.  
 Nuevo Renault Twingo (New Renault Twingo)*
- (Ch.) DRIVE THE CHANGE  
*Renault euro bonus*
- (Int.) DRIVE THE CHANGE  
*(Cars & Services in Your Country – Choose another country)*

Là encore, on ne peut que remarquer l'interaction de trois facteurs contraignants: le contexte de départ (l'intention du locuteur d'acquérir une résonance internationale), le contexte d'arrivée (les attentes du public cible) et les évaluations du traducteur lui-même. On a encore une fois opté pour une communication glocalisée, avec l'anglais comme langue véhiculaire du message, sans pour autant effacer les spécificités de chaque marché local, ce qui explique l'ajout d'une phrase d'assise différente pour chaque langue et changeant avec le temps, selon les promotions et les nouveaux modèles lancés par Renault.

## **Prada**

Jusqu'à il y a quelques mois, l'accès au site *Prada* se faisait par l'adresse internationale, [www.prada.com](http://www.prada.com), qui servait d'interface utilisateur, offrant immédiatement le choix entre huit versions linguistiques:

- English ([www.prada.com/en](http://www.prada.com/en))
- Italiano ([www.prada.com/it](http://www.prada.com/it))
- Deutsch ([www.prada.com/de](http://www.prada.com/de))
- Español ([www.prada.com/es](http://www.prada.com/es))
- Français ([www.prada.com/fr](http://www.prada.com/fr))
- ([www.prada.com/ja](http://www.prada.com/ja))
- ([www.prada.com/hans](http://www.prada.com/hans))
- ([www.prada.com/hant](http://www.prada.com/hant))

Actuellement, si l'on saisit l'adresse [www.prada.com](http://www.prada.com), on est directement renvoyé au site italien, [www.prada.com/it](http://www.prada.com/it), où, en bas de page, on trouve l'option "Change language", les langues de choix étant toujours les mêmes. Ci-dessous les entrées du site<sup>14</sup>:

ang. Collection / it. Collection / all. Kollektionen / esp. Colecciones / fr. Collections  
 ang. Projects / it. Projects / all. Projekte / esp. Proyectos / fr. Projets  
 ang. Fragrances / it. Fragrances / all. Parfums / esp. Fragancias / fr. Parfums  
 ang. Eyewear / it. Eyewear / all. Brillen / esp. Gafas / fr. Lunettes  
 ang. Customization / it. Customization / all. Personalisierung / esp. Personalización / fr. Personnalisation  
 ang. Events / it. Events / all. Vernstaltungen / esp. Eventos / fr. Événements  
 ang. / it. / fr. / esp. Prada Book / all. Prada Buch  
 ang. / it. / all. / esp. / fr. Fondazione Prada  
 ang. / it. / all. / esp. / fr. Luna Rossa  
 ang. Store Locator / it. Store Locator / all. Store Locator / esp. Localizador de tiendas / fr. Trouver un magasin

En fait, il est évident que la version italienne coïncide parfaitement avec la version anglaise (tant dans les entrées que dans les sous-entrées), avec très peu d'exceptions dans la terminologie, par exemple, dans la dénomination de modèles personnalisés, tels que "lace up project" / "allacciata" (projet chaussures à lacet) ou bien, dans la liste des pays où il y a des magasins Prada. *Lingua franca* pour le site italien, l'anglais n'est gardé dans les autres versions que pour dénommer certains produits ou initiatives (lunettes, événements, etc.).

---

<sup>14</sup> Nous avons exclu de la transcription les autres versions linguistiques qui utilisent les caractères de l'alphabet japonais et chinois.

## **Barilla**

Site italien: Barilla – Ricette di cucina, paste e sughi pronti – Barilla (it.barilla.com)

Une fois entré dans le site italien, on a la possibilité de choisir un autre pays ("Cambia paese") parmi les quinze mentionnés ci-dessous:

- Australie: *Barilla – Pasta, Wholewheat Pasta, Spaghetti and Sauces* (au.barilla.com)
- Autriche: *Barilla – Rezepte, Pasta und Saucen* (de.barilla.com)
- Canada<sup>15</sup>: *Barilla – Recipes, pasta and sauces* (ca.barilla.com/ca\_en) / *Barilla – Recettes de cuisine, pâtes et sauces prêtes à l'emploi* (ca.barilla.com/ca\_fr)
- Finlande: *Barilla – Pasta, kokojiväpasta, spaghetti ya valmiit pastakastikkeet* (fi.barilla.com)
- France: *Barilla* (fr.barilla.com)
- Allemagne: *Barilla – Rezepte, Pasta und Saucen* (de.barilla.com)
- Grèce: *Barilla* (gr.barilla.com)
- International: *Barilla – Recipes, pasta and sauces* (int.barilla.com)
- Israël: [les caractères sont en arabe] (il.barilla.com)
- Mexique: *Bienvenidos a Barilla* (www.barilla.com.mx)
- Norvège: *Barilla – Pasta, fulkornspasta, spaghetti og ferdigsauser* (no.barilla.com)
- Russie: *Barilla – [les caractères sont en russe]* (ru.barilla.com)
- Espagne: *Barilla – Recetas de cocina, pata y salsas preparadas* (www.barilla.es)
- Suède: *Barilla – Pasta, fulkornspasta, spaghetti och Barillas färdiga såser* (se.barilla.com)
- États-Unis: *Barilla: Pasta, sauce, and the good life* (www.barilla.com)
- Turquie: *Barilla – Yemek Tarifleri, makarna be soslar* (tr.barilla.com)

Signalons la récente création du site *International* qui permet aux internautes d'accéder, par la formule "Choose your country", aux sites des autres pays divisés en trois groupes:

AMERICA (Canada, Mexico, Usa)

ASIA AND OCEANIA (Australia, Israel, Russia)

EUROPE (Austria, Finlande, France, Germany, Greece, Italy, Norway, Spain, Sweden, Turkey)

---

<sup>15</sup> De même que pour *L'Oréal*, le site canadien de *Barilla* est bilingue et offre la possibilité de choisir entre la version anglaise et la version française ("Please choose your language" / "S'il vous plaît choisir votre langue" – English: English > / French: Français >).

Pour ce qui est du célèbre slogan italien *Dove c'è Barilla c'è casa*, l'idée de la "maison", qui renvoie au message porteur "famille-santé", revient dans la formule choisie pour l'Australie et le Canada, tandis que dans plusieurs versions (Autriche, France, Allemagne, International, Turquie)<sup>16</sup> on retrouve le leit-motiv du "goût de l'Italie":

Australie: *Where there is Barilla there is home*

Autriche: *Der Geschmack Italiens*<sup>17</sup>

Canada: *Barilla, c'est comme à la maison*

Finlande: *N° 1 in Italia*

France: *Barilla, le goût de l'Italie*

Allemagne: *Der Geschmack Italiens*<sup>17</sup>

International: *The taste of Italy*

Mexique: *Barilla – Haz de lo ordinario algo extraordinario (Convierte lo cotidiano en algo extraordinario)*

Norvège: *N° 1 in Italia*

Espagne: *Barilla – Crea cada día tu historia de amor*

Russie: *N° 1 in Italia*

Suède: *N° 1 in Italia*

États-Unis: *Barilla The Choice of Italy*

Turquie: *GERÇEK İTALYAN LEZZETİ*<sup>18</sup>

On a pu observer que la gamme de produits et d'initiatives promus par Barilla est très variée dans presque tous les sites, sauf dans ceux des pays scandinaves ainsi que dans les sites destinés à la Russie et à la Turquie, où l'offre est plus limitée. Cela est dû au fait que ces pays n'ont pas de forte tradition culinaire reposant sur les pâtes, contrairement aux régions de la Méditerranée et à certaines régions du monde telles que l'Amérique, l'Australie, etc., qui ont enregistré, dans le passé, d'importants flux migratoires provenant d'Italie et qui restent donc très liés aux traditions italiennes. C'est pourquoi on a jugé opportun et pertinent, du point de vue pragmatique, de proposer des versions localisées plus riches et plus articulées, qui tiennent compte de l'environnement cognitif des destinataires et qui soient susceptibles de produire des effets contextuels positifs sur les marchés cibles.

<sup>16</sup> Nous avons exclu les versions grecque et israélienne pour des raisons de transcription graphique.

<sup>17</sup> Trad. fr. "Le goût de l'Italie".

<sup>18</sup> Trad. fr. "Le vrai goût italien".

## 6. Conclusion

À la lumière de notre étude, on a constaté à quel point la traduction s'est progressivement convertie en communication multilingue. Le contexte actuel de mondialisation est désormais marqué par une évolution de la société vers la création de nouveaux espaces et de modes de représentation plurielle et multiethnique. On peut donc parler de la "culture globale" comme d'une "culture hybride": ni universelle ou homologuante ni individualiste, mais visant au pluralisme caractérisé par un rapport interactif de groupes sociaux et de valeurs, avec une conséquente "contamination cognitive" (Bovone 2000: 75).

Aujourd'hui plus que jamais, la communication multilingue constitue une réalité incontournable, à plus forte raison dans le domaine commercial. Tout en recherchant la dimension universelle de l'interaction, il est essentiel de respecter et de préserver les traits culturels et identitaires spécifiques à chaque peuple et qui sont véhiculés par la langue, parce que "derrière la langue et le langage se profilent l'individu et l'identité, c'est-à-dire la représentation de soi et de l'autre" (Guidère 2008: 129).

Ce que l'on a appelé *communication globale* ou *globalisée* vise précisément à répondre à de telles exigences. La gestion de l'altérité impose de la part des entreprises et des institutions une prise en compte des différences culturelles et la mise en œuvre de stratégies différenciées, appropriées aux contextes cibles. C'est là la seule voie pour assurer un échange productif, une relation enrichissante ayant un impact positif sur les clients et accroissant en même temps la renommée de l'entreprise.

## REFERENCES

- Behr, I., Hentschel, D., Kauffmann, M. & Kern, A. (éds.) (2007). *Langue, économie, entreprise. Le travail des mots*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
- Bouffard, P. & Brunette, L. (2004). De l'intégration des facteurs ergonomiques, linguistiques et culturels dans l'évaluation du SITE localisé. In: D. Gouadec (éd.), *Mondialisation, localisation, francophonie(s)* (pp.139-144). Paris: La Maison du Dictionnaire.
- Bouffard, P. & Caignon, P. (2006). Localisation et variation linguistique. Vers une géolinguistique de l'espace virtuel francophone. *Meta: Journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal* 51, 4, 806-823. <http://id.erudit.org/iderudit/014344ar>.
- Bovone, L. (2000). *Comunicazione: pratische, percorsi, soggetti*. Milan: FrancoAngeli.
- Brunette, L. & Charron, M. (2006). Langue, traduction et mondialisation: interactions d'hier, interactions d'aujourd'hui. *Meta: Journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal* 51, 4, 739-743. <http://id.erudit.org/iderudit/014338ar>.
- Caputo, C. (2004). *Semiotica e comunicazione*. Modugno: Edizioni del Sud.
- Curie, R. (2006). *Interculturalité et citoyenneté à l'épreuve de la globalisation*. Paris: L'Harmattan.
- Folaron, D. & Gambier, Y. (2007). La localisation: un enjeu de la mondialisation. *Hermès* 49, 37-43. [http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/24126/HERMES\\_2007\\_49\\_37.pdf?sequence=1](http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/24126/HERMES_2007_49_37.pdf?sequence=1).

- Gambier, Y. (2006). Mondialisation en cours et traduction, *Meta: Journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal* 51, 4, 848-853. <http://id.erudit.org/iderudit/014347ar>.
- Guidère, M. (2008). *La communication multilingue. Traduction commerciale et institutionnelle*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2000). Énonciation et argumentation dans les annonces publicitaires. In: J.-M. Adam & M. Bonhomme (éds.), *Analyse du discours publicitaire* (pp.113-142). Toulouse: Éditions Universitaires du Sud.
- Lavault-Olléon, E. (2008). La traduction comme engagement. *Ecarts d'identité* 113, 7-15.
- Lecomte, P. (1993). *Communication, télévision et démocratie*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Luhmann, N. (1996). *Die Realität der Massenmedien*. Opladen: Westdeutscher Verlag. [trad. it. E. Esposito (2000). *La realtà dei mass media*. Milan: FrancoAngeli]
- Michalet, C.-A. (2004). *Qu'est-ce que la mondialisation? Petit traité à l'usage de ceux et celles qui ne savent pas encore s'il faut être pour ou contre*. Paris: Éditions La Découverte.
- Nida, E. (1964). *Toward a science of translating*. Leiden: Brill.
- Ost, F. (2009). *Traduire. Défense et illustration du multilinguisme*. Paris: Fayard.
- Petrilli, S. (2006). Introduzione. Comunicare, interpretare, tradurre. In: S. Petrilli (éd.), *Comunicazione, interpretazione, traduzione* (pp.11-20). Milan: Mimesis.
- Pezzini, I. (éd.) (2002). *Trailer, spot, clip, siti, banner: le forme brevi della comunicazione audiovisiva*. Rome: Meltemi.
- Ponzio, A. (1999). *La comunicazione*. Bari: B. A. Graphis.
- Quirion, J. (2006). La localisation, palimpseste de l'aménagement terminologique? Stratégies d'implantation terminologique et marketing. *Meta: Journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal* 51, 4, 824-837, <http://id.erudit.org/iderudit/014345ar>.
- Reboul, A. & Moeschler, J. (1998). *La pragmatique aujourd'hui. Une nouvelle science de la communication*. Paris: Éditions du Seuil.
- Reiss, K. (1995). *Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Wien: WUV/Universitätsverlag. [trad. fr. A. Bocquet (2009). *Problématiques de la traduction*. Paris: Economica/Anthropos]
- Santucci, U. (1991). *La comunicazione multimediale. Media e linguaggi per l'impresa del 2000: dal singolo messaggio alla strategia di comunicazione*. Milan: Il Sole 24 Ore Libri.
- Seleskovitch, D. & Lederer, M. (2001). *Interpréter pour traduire*, 4<sup>e</sup> édition revue et corrigée (1<sup>ère</sup> éd. 1984). Paris: Didier Érudition.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1995). *Relevance: Communication and Cognition*, 2<sup>e</sup> édition (1<sup>ère</sup> éd. 1986). Oxford: Blackwell.
- Vermeer, H. J. (1996). *A skopos theory of translation (some arguments for and against)*. Heidelberg: TEXTconTEXT-Verlag.
- Yanaprasart, P. (2008). Quel profil langagier au travail à l'ère de la mondialisation? In: G. Alao, E. Argaud, M. Derivry-Plard & H. Leclercq (éds.), *Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp.83-94). Berne: Peter Lang.

# La masculinité politique des gros titres de la *Une*: entre tensions médiatiques et sexuation

**Agnès MENOUNA**

Université Paris 5 – René Descartes  
45, Rue des Saints-Pères  
75006 Paris, France  
menouna\_agns@yahoo.fr

The media identity of the front page of the newspaper Cameroon Tribune highlights the strongly masculinized main titles that have political contents. Through a semiological and linguistic analysis, it turns out that there is a sexuation of the information which appears to be a slogan, a prescriptive norm, a tension: the masculinity is imperative as a watchword as much in the titles organization as in the lexical or thematic choices.

**Keywords:** titles, media identity, semiology, norms, sexed differentiation

## 1. Introduction

Choisir d'étudier la *Une* plutôt que l'ensemble du journal *Cameroon Tribune*<sup>1</sup> peut être expliquée par une raison simple: la *Une* m'apparaît métaphoriquement comme le *visage*, la vitrine d'un quotidien. Considérée comme la page d'ouverture, elle renferme des sujets déterminés par l'organe de presse comme étant de plus grande portée et donnent d'emblée la tonalité éditoriale du journal, ses sensibilités idéologiques. A ce titre, la notion de *choix* semble primordiale, puisqu'elle permet d'attribuer à cette page une dimension *noble*. En effet, elle suppose que parmi les possibles informations, figurent en *Une* celles qui développent le mieux un horizon d'attente des lecteurs-récepteurs. Cette notion de choix d'informations et l'organisation de celles-ci suffisent d'ores et déjà à dégager les éléments constitutifs de tensions médiatiques à la *Une* de *CT*.

Ainsi, par son identité visuelle, la *Une* se présente-t-elle comme une *aire scripturale* (Peytard 1975), un *plan* structuré dont la présentation iconique, typographique, spatiale et linguistique des gros titres et des images photographiques provoquent des *tensions médiatiques*. Parler de tensions médiatiques – en particulier à la *Une* – consiste à montrer que les signes qui composent l'information ont pour vocation d'occuper un espace, pour lequel l'information se donne d'abord à voir (à lire), puis à informer, à interpréter (l'information semble interpeller en réception) et gouverne l'opposition sexuée.

Nous choisissons de nous focaliser sur les gros titres à thème politique ou politico-diplomatique du quotidien camerounais *CT*. La question que nous

---

<sup>1</sup> Désormais *CT*.

nous posons est de savoir comment la prééminence des thèmes politiques et fortement masculinisés dans les gros titres assure une fonction d'attraction commerciale en même temps qu'elle fournit une mise en sens de la page et provoque la sexuaton de cette dernière? Pour y répondre, nous nous appuyons sur une perspective théorique et méthodologique de la *sémiologie des indices* d'Anne-Marie Houdebine.

## **2. Approches théorique et méthodologique: brève présentation de la sémiologie des indices**

Précisons tout d'abord que la *sémiologie des indices* (Houdebine 2004) s'inscrit dans la lignée d'une sémiologie structurale, car sa démarche se veut avant tout interne. De ce fait, elle rappelle une optique d'abord saussurienne – par l'"*étude de la vie des signes au sein de la vie sociale*" (de Saussure 1916: 33), puis barthésienne à travers le processus de *mise en sens* ou de *signifiance* des signes et le recours à une *praxis critique*. Cette sémiologie nous impose une démarche dite *immanente* qui consiste à travailler l'objet en lui-même, pour reprendre Saussure: "*la langue en elle-même et pour elle-même*" (de Saussure 1916: 317).

Le choix de l'application de cette sémiologie peut s'expliquer par le fait que la *Une* – objet social, prélevé du *socius* – est étudiée comme un *objet* construit. Ceci implique que les procédures d'analyse en sémiologie sont adaptables à la première page du journal de la presse écrite.

L'analyse sémiologique que nous proposons s'effectue selon deux étapes. La première, dite *systémique descriptive* et *explicative*, est un parcours en immanence. Ce qui suppose donc que nous analysons ces premières pages en tant que telles à travers un procédé de stratification qui consiste à découper le corpus en strates, c'est-à-dire en niveaux d'analyse. Dans cette étape, nous nous sommes intéressée par exemple aux strates ou niveaux scénique, sémiographique, iconique et linguistique, ce afin de montrer la mise en scène de la *Une* et le mode de fonctionnement des éléments qui la composent. Ceci a pour utilité de déterminer les structures fermes ou souples du système ou de l'objet étudié.

La deuxième phase de notre analyse concerne l'interprétation. C'est le moment de la *mise en sens* ou de *signifiance* des signes et du recours à une *praxis critique*, c'est-à-dire un recul critique ou une mise en cause des idéologies.

### 3. La masculinité politique et la sexuation: étape descriptive et explicative

#### 3.1 La strate scénique ou spatio-scénique

L'objectif de ce premier niveau de description réside dans la disposition des éléments sur la page et consiste à identifier des /signifiants/ ou /(proto-signifiants scéniques)/. Ce sont des éléments qui composent la *Une* et se répartissent en blocs linguistiques (gros titres et leurs chapeaux) et iconiques, autrement dit des blocs de textes et d'images photographiques. Par cette strate, nous prenons en compte l'organisation spatiale des éléments constitutifs de la *Une*. De ce fait, il ressort que la mise en scène typographique et l'organisation de la page sous forme de colonnes – l'/horizontalité/ vs la /verticalité/ – semblent pertinentes dans la mise au jour des tensions médiatiques.

La différence sexuelle est mobilisée par cette opposition spatiale, comme peut l'indiquer le visuel ci-dessous:



Fig. 1: Sexuation spatiale de la *Une* de CT

### 3.2 La strate sémiographique

On s'intéresse à l'articulation entre la graphie des titres, c'est-à-dire le type de lettres, les types de graisses (/gras/, /demi-gras/, /maigre/) et l'image qu'elle livre en vue d'une construction éventuelle de la valeur signifiante de la *Une*. On remarque que les gros titres de la colonne du /centre-gauche horizontal/ se caractérisent par /leur grosseur/, le /corps des caractères/, leur /volume/ plus important que dans les autres données linguistiques. On repère donc ces invariants typographiques d'abord comme des images signifiantes, comme des *candidats-signifiants*. De plus, le dispositif sémiologique de la *Une* tend à accorder une large place à la mise en scène de la forme de l'expression. De ce fait, le corps des lettres dans les gros titres fait surgir deux types d'associations:

(1)

Le /gras/ + /grosseur/ + /couleur/ + /caractères romains/  
/gras/ + /grosseur moyenne/ + /romains/ + /horizontalité/

versus

(2)

/gras/ (ou demi-gras) + /demi-gros/ + /petit/ + /romains/ + /verticalité/ pouvant renvoyer aux informations secondaires.

Il ressort de ces associations une source de tensions médiatiques qui, comme nous allons le voir, montre à la *Une* de *CT* une corrélation, d'une part, entre l'/horizontalité/ et les sèmes de 'la masculinité', du 'politique' et, d'autre part, entre la /verticalité/ de la colonne droite de la page et le sème de la 'féminité'. La masculinité peut donc apparaître comme une règle de la première catégorie (1), et la féminité celle de la catégorie (2). A ceci s'adjoint la distinction /bleu/ vs /rose/ comme une autre tension chromatique liée à la sexuation de la *Une*.

Toutefois certains titres à contenu féminin peuvent apparaître dans la colonne de l'/horizontalité/ masculine. A ce titre, l'information traite des activités de la première dame, décrite comme la 'femme forte' ou la 'femme masculinisée' par opposition à la 'femme faible'<sup>2</sup>.

### 3.3 La strate photographique

Nous nous sommes également intéressés à la mise en scène des images photographiques. Ceci nous a semblé fondamental dans la mesure où ces photographies contribuent à la mise en sens des gros titres qu'ils accompagnent et au fonctionnement du dispositif de la *Une*. Force est de relever que la nature des êtres animés humains, en particulier les

<sup>2</sup> Dans le traitement de l'information de *CT* (titrairie et articles), nous dégageons le signifié de la <femme faible> à partir des données linguistiques telles *Contre les violences faites aux femmes, la mortalité maternelle*, etc.

personnages masculins<sup>3</sup> qui restent de manière convergente sur-représentés, mobilise également l'hypothèse de la sexuation de cette première page.

### 3.4 La strate linguistique

Cette strate nous apparaît comme la plus signifiante, la plus informative et la plus interprétante ou interprétative du fait de l'imposition des unités verbales. Le champ lexical de la politique nationale couvre prioritairement la /colonne horizontale/ de la *Une* au travers de certaines désignations telles que *mandats présidentiels, législatives, municipales, urnes, double scrutin, mondialisation, candidatures, le comité central du RDPC<sup>4</sup>, la campagne, gouvernance, etc.* Ce lexique semble en corrélation avec des gros titres à contenu et à signatures masculins. C'est le cas de: *le chef de l'État de retour à Yaoundé, révision constitutionnelle et condamnation des violences -Union sacrée autour de Paul Biya, Comité central du RDPC - des hommes nouveaux au secrétariat général, trois hôtes de marque au Palais de l'Unité, le chef de l'État reçoit l'ambassadeur Wang Sifa, Paul Biya au lendemain du double scrutin - le Cameroun a les moyens de décoller, etc.*

La mention des noms de personnalités masculines nationales et étrangères et celle de leurs noms de métiers accentuent la dimension 'politico-diplomatique' des gros titres de la *Une*.

## 4. Au plan interprétatif

La forme de l'expression sert en même temps de synonyme à la signification du plan du contenu: au final, en *Une*, la forme sert le fond (Hubé 2008). Aussi, la sémiographie s'associe-t-elle au contenu rédactionnel, à l'organisation du bloc linguistique et à la hiérarchisation spatiale de la titraille. Dans cet ordre d'idées, les éléments typographiques se comportent comme des unités appartenant précisément à un niveau métadiscursif et "fonctionnent comme des ensembles institutionnels visant à discipliner la lecture et à établir une forme de syntaxe entre les unités" (Beguine Verbruge 2006: 31). La forme de l'expression constitue une valeur ajoutée en ce sens qu'elle contribue à une stratégie commerciale. Cette dernière permet de définir les gros de la *Une* comme des *titres-indices*. Autrement dit, ceux qui, par leur matérialité typographique, leur mode d'inscription sur l'aire scripturale de la page, leur contenu thématique, participent à configurer le sens de la *Une*. C'est cette configuration du sens qui, nous semble-t-il, rend compte d'une des tensions du discours médiatique écrit: celle d'accrocher ou inciter à l'achat par la focalisation typographique ou sémiographique. En effet, cette tension médiatique impose de saisir la *Une* d'abord par sa forme (stratégie

<sup>3</sup> Voir les annexes.

<sup>4</sup> Le RDPC, qui signifie Rassemblement démocratique du peuple camerounais, est le Parti présidentiel.

commerciale), elle est mise en scène pour être vue en premier lieu, pour être lue ensuite, mettre en scène tout en informant à travers les invariants formels, les données linguistiques, les images photographiques associées aux gros titres. Ce qui lui permet de s'inscrire dans son espace concurrentiel, comme le relève Hubé. À partir de cette focalisation typographique ou sémiographique naît une autre tension médiatique qui ne consiste pas seulement à définir la valeur signifiante de la forme des gros titres de la *Une* en termes d'esthétique ou de stratégie commerciale, mais encore à indiquer qu'il y a quelque chose à interpréter ou à signifier en réception. Se dégage ainsi une opposition sexuée par la forme et par le contenu qui nous apparaît aussi comme une sorte de tension, laquelle est perceptible dans la description des strates scénique, iconique, sémiographique et linguistique. En effet, les gros titres de la *Une CT* s'organisent en espaces cloisonnés, les uns destinés spécifiquement aux hommes (thèmes + signatures) par le recours fréquent au contenu politique ou politico-diplomatique ou encore à l'actualité gouvernementale comme nous l'avons repéré dans la strate linguistique, les autres pouvant être réservés aux femmes à travers les thèmes et la disposition des titres sur la page. Ceci fait surgir des stéréotypes que nous pouvons définir comme des "*prêt-à-porter de l'esprit*" (Amossy 1991: 9) ou des "*images préfabriquées*" que les discours de la presse écrite semblent imprégner dans l'esprit collectif.

Comme nous l'a montré la strate spatio-scénique, le /centre-gauche horizontal/ est l'espace le plus large de la page (avec 75% de largeur) dont l'organisation permet la construction du sème de la 'masculinité'. Dans cet axe horizontal de la *Une*, les titres à thèmes et à signatures masculins et les photographies sont omniprésents, sur-représentatifs montrant généralement /le président de la République et son épouse/, les ministres hommes, les personnalités nationales et/ou étrangères. C'est une colonne des informations principales qui confère à la masculinité une fonction nominative, ceci dans la mesure où sont très souvent identifiés – autant dans les gros titres que dans les chapeaux – des traits /prénom + nom/ + /fonction ou titre/. Cette fonction nominative peut être rattachée à l'ancrage barthésien, puisqu'elle favorise l'explicitation et l'interprétation de la scène photographique et contribue ainsi à une mise en image réelle. Cette observation permet de définir ces bordures ou contours spatiaux comme des *signifiants indiciels*<sup>5</sup> (Houdebine 2009) dans la construction de la mise en sens du dispositif sémiologique de la *Une*. Ainsi la colonne horizontale peut-elle être qualifiée de zone de "forte visibilité", en raison de sa mise en scène des invariants formels. La masculinité politique de la *Une* du journal *CT* semble traduire l'aspect "ostensible" qu'accentuent les éléments tels *épaisseur, couleur, etc.* En effet, elle se spécifie par une

---

<sup>5</sup> Le *signifiant indiciel* désigne, selon Anne-Marie Houdebine, "une configuration d'éléments divers, verbaux ou non, [...], dégagés dans la phase descriptive comme potentiel à interpréter" (p. 261).

consistance du /gras/ + /épaisseur et hauteur des lettres/ +/grands blancs entre les lignes/ mettant en évidence l'aspect "aéré ou spatial" de cette colonne. Les gros titres masculins à thème politico-diplomatique font susciter une métaphore filmique à la *Une*: de ce fait, les unités constitutives de la colonne du centre-gauche dévoilent un phénomène de "zoom" ou de "panorama" selon la forme des titres.

La /verticalité/ désigne la mise en scène d'un espace "rétréci", "plus étroit" avec 25% de largeur, encore appelée l'*extrémité droite*. Elle met en scène des titres féminisés à contenu social (santé, éducation, etc.) et traduit, par la régularité des titres en /noir et blanc/ + /les caractères moins hauts/ et /moins épais/, le "dedans", "l'interne" ou "l'intérieur" assimilable à un "espace réservé", secondaire s'opposant au primaire (horizontal).

Cette opposition spatiale permet d'émettre que la première page de *C.T.* accorde de l'importance aux conditions de guidage de la réception, celles-ci rendant ainsi compte d'une tension commerciale. A ce titre, la *Une* de *CT* devient, comme nous l'annonçons dans notre introduction, une *image*, une surface offerte au regard. En effet, les données sémiologiques (niveaux de stratification) édifient une *deixis spatiale* de la *Une* fondée sur le 'donner à voir', en lien avec le 'donner à lire' qui lui confère un caractère incitatif.

En outre, la distinction /bleu/ - /rose/ se manifeste comme une règle spécifique à la grammaire chromatique de la *Une* de *CT*. De ce fait, les lexèmes *président de la République, Paul Biya, chef de l'Etat, chef du gouvernement* ne peuvent jamais être en /rose/. Ceci signifie que, dans ce journal, nous avons la construction et le maintien du stéréotype sexué lié à l'opposition /bleu/-/rose/.

Ces univers de sens peuvent être récapitulés de la manière suivante: le *centre-gauche horizontal* se présente comme une zone de "mise en valeur". Les titres masculinisés à thèmes et à signatures, bien qu'omniprésents, se massent plutôt majoritairement au centre-gauche horizontal de la *Une*. Dans cette optique, l'observation des thèmes récurrents nous fait remarquer que la colonne horizontale met en avant des titres en lien avec la 'politique nationale' et 'internationale', 'la diplomatie', les 'activités ou actions gouvernementales', les 'actualités sur le chef de l'État', etc. Ce repère thématique permet de considérer la colonne de l'horizontalité comme celle réservée à la sphère publique.

Dans cet univers de tensions, l'opposition sexuée ('masculinité'+/horizontalité/ vs 'féminité'+/verticalité/) de la *Une* de *CT* peut être interprétée en termes de *subcultures sexuées* (Bailly 2008) précisant une division sexuelle des rôles ou fonctions dans le traitement des sujets d'information. Ceci est aussi à rapprocher de la *ségrégation horizontale* et de la *ségrégation verticale* entre les hommes et les femmes dont font part les recherches de Béatrice Damian-

Gaillard, Cégolène Frisque et Eugénie Saitta (2010). En effet, on constate une répartition spatiale des domaines de spécialité journalistique, une spécialisation des thématiques dont les unes apparaissent plus masculines et les autres plutôt féminines.

Soulignons qu'à travers une approche sémiologique de la *Une*, ces tensions ou exigences professionnelles ne peuvent se définir exclusivement par une mise en scène formelle à fonction captatrice, mais qu'elles paraissent refléter également une mise en mots et des stratégies langagières; le tout tendant à introduire une différenciation sexuée. Autrement dit, l'organisation de la *Une* de *CT* conjoint les exigences suivantes: *commerciale* ou *incitative*, *informatrice* et *interprétative*.

## 5. Conclusion

En tant que *titres-indices*, les éléments linguistiques deviennent signifiants et, en conséquence, contribuent à produire ces univers de sens que nous avons dégagés. De fait, le sème de la 'masculinité politique' peut être interprété non seulement comme une norme *fonctionnelle* ou *systémique* de la *Une*, mais également comme une norme *prescriptive* dans la mesure où la masculinité politique se révèle comme un mot d'ordre. De ces deux normes se dégage dès lors un éventail de tensions autour desquelles la féminité des gros titres et des autres éléments constitutifs de la *Une* se définit comme le second actant, alors que la masculinité reste le prime actant.

## REFERENCES

- Amossy, R. (1991). *Les idées reçues. La sémiologie du stereotype*. Paris: Nathan.
- Bailly, S. (2008). *Les hommes, les femmes et la communication. Mais que vient faire le sexe dans la langue?* Paris: L'Harmattan.
- Beguin-Verbruge, A. (2006). *Images en texte, images du texte: dispositifs graphiques et communication écrite*. Paris: Presses Universitaires du Septentrion.
- Damian-Gaillard, B., Frisque, C., Saitta, E., Gimbert, C., Lévêque, S., Löfgren-Nilsson, M., Mündschau, L., Ohl, F., Raul, P., Rigoni, I., Schoch, L., Sedel, J. & Wiik, J. (2010). *Le journalisme au féminin. Assignations, inventions, stratégies*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, collection "Res publica".
- Houdebine, A.-M., Brunetière, V., Corvez, P., Brunet, L., Renou, J., Simonin, B., Brocquet, E. & Alexandrescu, D. (2004). *Travaux de linguistique. Sémiologie 5-6*.
- Houdebine A.-M. (2009). Sémiologie des indices. In: D. Ablali & D. Ducard (éds.), *Vocabulaire des études sémiotiques et sémiologiques* (pp. 121-126). Paris: Honoré Champion.
- Hubé, N. (2008). Décrocher la "*Une*". *Le choix des titres de première page de la presse quotidienne en France et en Allemagne (1945-2005)*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg.
- Peytard, J. (1975). Lecture(s) d'une "aire scripturale": la page de journal. *Langue française* 28, 39-59.
- Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*, d'après l'édition publiée par C. Bally & A. Séchehaye, édition critique préparée par Tullio de Mauro. Paris: Payot & Rivages.

## Annexe 1

Conventions de transcription

/ / : niveau du signifiant

' ' : signifié ou dénoté

" " : effets de sens

vs: *versus*

## Annexe 2

Éléments de corpus: les Unes de CT, éditions de 2007

**Cameroon Tribune**  
 8 mars 2008: 40 000 femmes attendues au défilé à Yaoundé  
 Union sacrée autour de Paul Biya  
 Amadou Ali dresse le bilan judiciaire des émeutes  
 1671 personnes interpellées  
 105 peines de prisons prononcées  
 2 personnes condamnées à verser 50 000 F d'amende  
 La Justice suit son cours  
 Révélation faite hier au cours d'un point de presse par Amadou Ali, vice-Premier ministre, ministre de la Justice, garde des Sceaux, p.7-8

**Cameroon Tribune**  
 Comité central du RDP  
 Des hommes nouveaux au secrétariat général  
 Diplomats Assess Cameroon's Agric Research Potentials  
 Important Appointments at the Presidency  
 Emergés africains: la 3e conférence des premières dames se prépare  
 FENASSCO A : sprint final aujourd'hui  
 Il est appelé à tous les électeurs potentiels, que les inscriptions sur les listes électorales en vue des élections législatives et municipales de 2007 se poursuivent encore et seront immédiatement suspendues dès la convocation du corps électoral.  
 MINATD

**Cameroon tribune**

Mondial 2010 : le Cameroun dans le groupe 1 avec le Cap Vert, la Tanzanie et l'Ile Maurice p. 3

Emouvants adieux à l'abbé Anya Noa p. 10

# Ciment

## Ce que nous promet la libéralisation

La décision du gouvernement de libéraliser l'importation et la distribution de ce matériau de construction ouvre aux opérateurs économiques une brèche pour diversifier l'offre de ciment sur le marché national, ce qui permettra une meilleure maîtrise des prix. p. 8

### National Assembly Captivating Deliberations

Decentralisation, community telecentres, energy supply... These were some of the topics that came up in the question and answer session between members of parliament and government Ministers last Friday at the Ngoa Ekelle Glass Palace where the examination of the 2008 draft budget continues. p. 3-5



**Violences faites aux femmes : on peut les éviter**

Le schisme retient l'attention de la communauté nationale et internationale depuis hier. Et malgré les messages de sensibilisation, les femmes ont toujours victimes agressions physiques et psychologiques dans les familles, les écoles et en société. Comment en sortir ? Lire le Dossier de la Rédaction pp. 15 à 17

**Mengong : le royaume des amazones**

Particularité de cette ville de la province de Saï, le sous-préfet, le maire, le député, le médecin chef et bien d'autres responsables sont des femmes. Comment vit-on cette singularité ? A découvrir dans « Reportage » pp. 12-13

**Siamese Twin Born in Yaounde**

The babies, both girls, are attached from below the abdomen up to the sigmoid appendix, just below the chest. They are currently under intensive care at the neo-natal unit of the Yaounde General Hospital. p. 11

**Le moine Tsai Jung Fu reçu par Chantal Biya**

Le religieux chinois de l'association Amitié Charity a rencontré la première dame samedi dernier à Yaoundé. La veille, il a fait don de 372 bouteilles roulantes à la Fondation Chantal Biya. p. 9

**Cameroon tribune**

Yaoundé : cartabulographe manqué à la Trésorerie générale p. 7

Journal des projets DIP 2007 5. Province de l'Est p. 19-22

# En attendant le président Hu Jintao

## Le chef de l'Etat reçoit l'ambassadeur Wang Sifa

Le président de la République, Paul Biya, a reçu en audience vendredi dernier l'ambassadeur de Chine. Le chef de l'Etat et son Vice ont, au cours de leur entretien, fait le point des préparatifs du séjour du président de la République populaire de Chine, qui commence demain, en terre camerounaise.



**Rice Production: Chinese Experience Comes to Cameroon**

The Chinese are preparing the production, processing and marketing of the seed variety implanted in 100 plots along the Sangha river in Sangha Flats, near Gbali, fully equipped last Friday by the Government of Cameroon. Agriculture and Rural Development, Jean Sibille. When he returns, the Chinese ambassador will be accompanied by a delegation of experts. p. 19-22

**Société : Elise Mbiaka aux commandes**

La directrice générale de la presse et de l'information de la présidence de la République, Elise Mbiaka, a été nommée à la tête de la Direction nationale de la presse et de l'information. p. 10

**Rougeole : une nouvelle bataille commence**

Après avoir éliminé le virus de la rougeole à Yaoundé, les responsables de la Direction nationale de la presse et de l'information ont lancé une campagne de sensibilisation dans les provinces de la région. p. 10

**Cameroon-Nigeria Implementation of ICJ Ruling Accelerated**

The 17th session of the United Nations Mixed Commission ended last Friday in Yaounde with a resolve to accelerate the demarcation of the land and maritime borders between the two brotherly nations. Before the next meeting on March 29 and 30, 2007 some 275 more kilometers of land boundary would have been mapped out. p. 3

**Cameroon tribune**

Yaoundé : un bébé assassiné à Ngoa Ekelle p. 9

# Diplomatie

## Le chef de l'Etat nomme deux nouveaux ambassadeurs

Aux termes de deux décrets présidentiels signés avant-hier, MM. Timmo Montché Michel et Nkou Anatole Fabien Marie sont nommés représentants permanents du Cameroun respectivement auprès de l'ONU à New York et auprès de la Mission permanente de l'ONU à Genève. p. 3

**Spécial Fêtes de fin d'année**

## Chantal Biya donne le "la"



La première dame, Chantal Biya a présidé mercredi dernier la traditionnelle cérémonie de l'arbre de Noël au complexe scolaire Les Cocotelles du palais de l'Unité. A l'annonce du long week-end de la Nativité dont le coup d'envoi a été ainsi donné, CT a pris la température des préparatifs des fêtes de fin d'année dans les ménages, les marchés et les écoles. Lire p. 11 et en pp. 13 à 22 notre dossier spécial guide cadeaux. p. 7

**Africa's First Satellite Launched**

The first African Satellite was launched yesterday from a base in Kourou, Guiana. The 200 billion investment will enable African Countries to economise some 250 billions from telecommunication costs each year. p. 9

**Cameroon - Guinée équatoriale : la confiance préservée**

En dépit des violences dont ont été victimes récemment les Camerounais de Guinée équatoriale, les autorités des deux pays ont mené un effort pour préserver la confiance mutuelle et éviter l'impasse de l'annulation du processus d'intégration sous régionale. p. 5

**Un message de paix pour la Tabaski**

A l'occasion de la fête du moisson hebdo, les présidents des municipalités ont adressé un message de paix vers la patrie d'origine. p. 12

**Manu Dibango : apothéose ce week-end**

La célébration des 50 ans de carrière du célèbre saxophoniste camerounais sera marquée par un grand concert prévu au palais des Congrès. Entre temps, le music man a été reçu mercredi par le Premier ministre chef de gouvernement, et effectué une visite de courtoisie hier à la SOFECAM. p. 7

**Cameroon tribune**

Inondations de Mokolo : l'aide salulaire du chef de l'Etat p. 15

Un émissaire équatoguinéen reçu à l'immeuble Etoile p. 8

# Paul Biya au lendemain du double scrutin

## Le Cameroun a les moyens de décoller



Faisant le bilan des législatives et municipales du 22 juillet dernier dans son message radiotélévisé avant-hier, le chef de l'Etat a estimé qu'avec les majorités claires issues des urnes, le gouvernement doit pouvoir s'atteler à sa tâche prioritaire des prochaines années. Celle d'exploiter au mieux les atouts nombreux et variés dont le Cameroun dispose pour monter dans le train de la croissance. Lire le message du chef de l'Etat, notre éditorial et nos analyses pp. 2 à 6

**Cameroon-Israel President Paul Biya Bids Farewell to Benny Omer**

Outgoing Israeli Ambassador to Cameroon, Benny Omer was granted audience by President Paul Biya on Tuesday. For over 40 minutes the Head of State and the Israeli diplomat reviewed cooperation ties between Cameroon and Israel. p. 7

# Tensions interactionnelles en milieux de scolarisation hospitalière et scolaire: de la détresse langagière aux pratiques langagières relationnelles et médiatrices favorisant des espaces sociaux apaisés

## Véronique REY

Aix-Marseille Université - IUFM  
Centre Norbert Elias, EHESS & CNRS UMR 8562, Centre de la Vieille Charité  
2 rue de la Charité, 13002 Marseille, France  
veronique.rey@univ-amu.fr

## Christina ROMAIN

Aix-Marseille Université - IUFM  
Laboratoire Parole et Langage UMR 7309 CNRS  
2 avenue Jules Isaac, 13626 Cédex 01 Aix-en-Provence, France  
christina.romain@univ-amu.fr

## Sonia DE MARTINO

Centre Référent Autisme (CRA)  
Service de pédo-psychiatrie F. Poinso  
Hôpital Ste Marguerite, Marseille, France  
demartinosonia@hotmail.com

This article aims at reporting the types of relations between "interagents" belonging to specific social spaces. This relation, based on the elaboration of social and discursive practices, allows to identify the tension's spaces and the help aiming at their resolution. We presented two social spaces with language practices potentially in tension. The first is an observation of the linguistic practices during the children's individualized didactic care presenting a linguistic deficit with behavioral disorders at hospital. The second one is interested in the emergence of the violence verbal at school. This approach allows to illustrate how adults are sometimes induced to use a linguistic structure at the beginning of a tension rise. On the contrary, we can see how the adult's linguistic structure allows to create a space on the conflict situation.

**Keywords:** language interaction, tension, acts of threatening language, linguistic register, literary practice, hospital, primary school and middle school

## 1. Introduction

Cet article vise à rendre compte de la constitution de la relation interpersonnelle et interdiscursive entre des interactants appartenant à des espaces sociaux spécifiques (scolarité en milieu hospitalier et milieu scolaire traditionnel). Cette relation, reposant sur l'élaboration de pratiques sociales et discursives, permet d'identifier les espaces de tension mais aussi les

ressources et les remédiations visant une résolution de ces mêmes espaces de tension.

Nous convoquerons une *linguistique impliquée* afin d'interroger les modes de construction langagière des sujets acteurs de ces types particuliers d'interaction sociale et discursive. Cette démarche nous permettra de mettre en lumière à la fois les dysfonctionnements et ruptures interactionnelles constitutifs d'espaces de tension et les formes discursives de la médiation langagière.

Kerbrat-Orecchioni (2005) superpose la notion de place à celle de "relation interpersonnelle". Elle entend par place "la position d'un interactant au sein d'un rapport de places, c'est-à-dire au sein d'un certain type de "relation interpersonnelle" et elle poursuit en précisant que "ce rapport de places se structure selon différents axes" (Kerbrat-Orecchioni 2012: 35): l'axe horizontal (familiarité vs. distance), l'axe vertical (égalité vs. hiérarchie) et l'axe irénico-agonal (consensualité vs. conflictualité). Cet auteur envisage le rapport de place dans deux perspectives. La perspective micro constituée par le rapport de places dépendant des événements interactionnels et la perspective macro (et méso) qui distingue quant à elle trois types d'interaction: les interactions symétriques ou égalitaires et les interactions dissymétriques ou complémentaires (les interactions complémentaires pouvant être hiérarchiques ou pas).

Le corpus étudié se fonde sur une relation interpersonnelle constitutive de places intervenant dans une interaction complémentaire hiérarchique (enseignant / élèves scolarisés en hôpital ou en établissement scolaire traditionnel) répondant à un axe relationnel vertical. Nous allons analyser ces relations interpersonnelles à travers les rapports de places des interactants. Ceci afin de déterminer le caractère dominant irénique ou agonal de l'interaction et son impact sur les tensions et les remédiations intervenant au cours de l'interaction.

## **2. Cadre théorique**

Afin de procéder à cette analyse, nous convoquerons le concept de détresse langagière tel qu'il est décrit par Rey, Gomila & Romain (2013). Ce concept, se situant à la croisée des chemins du biologique et de l'anthropologie, vise à participer notamment à la compréhension des dysfonctionnements langagiers et des situations de violence verbale. La détresse langagière est décrite comme "des altérations, des déficits aux niveaux pragmatique et énonciatif [...] [qui] nuiraient gravement à la compréhension globale des situations de communication". Nous insistons sur le fait que cette notion ne se superpose en aucun cas à celle de handicap socioculturel mais qu'elle conduit à interroger le champ spécifique de la pragmatique. Par ailleurs, sera convoqué

le cadre théorique de l'analyse linguistique interactionnelle soulignant l'action des énoncés sur le contenu et la relation. Autrement dit, nous nous demanderons comment la relation interdiscursive agit sur la relation interpersonnelle, comment l'interaction induit une action discursive réciproque des interactants ayant de fait un impact sur leur relation interpersonnelle. Ainsi une interaction sera constitutive de tension ou de négociation ou encore de consensus en fonction de la relation que les interactants y construiront. Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992, 1994, 2005), Brown & Levinson (1978, 1987), Sperber & Wilson (1981, 1989), Ducrot (1979, 1980), Grice (1979, 1989), Austin (1962) et Searle (1969), Goodwin (1980, 1981, 1992, 2004), Clark (1992, 1996), Sacks, Schegloff & Jefferson (1974). Nous convoquerons le modèle de description linguistique de la montée en tension de la violence verbale (Auger *et al.* 2008; Fracchiolla, Moïse, Romain & Auger à paraître) qui ont permis d'identifier trois types de violence verbale:

- 1) la violence fulgurante (il s'agit d'une montée en tension contextualisée se déclinant à travers différentes étapes marquées par des déclencheurs de conflit, des marqueurs discursifs de rupture et des actes de langage dépréciatifs directs à visée de domination);
- 2) la violence polémique (cette violence repose sur des actes de langage indirects et implicites, une argumentation et des figures de rhétorique à visée polémique et persuasive);
- 3) et la violence détournée (violence s'actualisant dans des interactions consensuelles et coopératives feintes et ambiguës à valeur illocutoire contraire et enchâssée à des fins de manipulation et de harcèlement).

Par ailleurs, nous distinguerons les actes de langage menaçants modestes (composés d'un ou plusieurs atténuateurs) des actes de langage menaçants ardents qui se distinguent en actes de langage présentant un caractère menaçant de second degré (argumentation et éventuellement présence d'un ou plusieurs procédés atténuateurs) et en actes de langage menaçant de premier degré (absence d'atténuateur et d'argumentation) (Romain 2005; Romain & Lorenzi à paraître). De même, nous convoquerons les termes de taxèmes de position (marqueurs discursifs de la relation dissymétrique) et de taxèmes de relation (marqueurs discursifs de coopération visant la réalisation d'un objectif commun au sein de la relation dissymétrique) afin de décrire la relation interpersonnelle entre enseignant et élève (Romain & Lorenzi à paraître). Nous utiliserons également les travaux menés en psychologie cognitive menés par Tomasello (2000), ceux sur les neurones miroirs en physiologie par Rizzolatti & Sinigaglia (2008), et nous emprunterons à Goffman (1973a, 1973b, 1974) le concept de face. Ces auteurs considèrent le contexte comme fondamental car la tension se construit à plusieurs et n'est que rarement le cas d'un individu isolé. Ainsi Goffman (1973a: 23) décrivait l'interaction (c'est-à-dire l'interaction en face à face) comme étant à peu près

"l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres". Goodwin (1981) et Clark (1996) soulignaient la nécessaire adaptabilité du discours au contexte. Kerbrat-Orecchioni (2005: 103) quant à elle écrivait que l'on appellera "négociation conversationnelle" tout processus interactionnel susceptible d'apparaître dès lors qu'un différend surgit entre les interactants concernant tel ou tel aspect du fonctionnement de l'interaction, et ayant pour finalité de résorber ce différend afin de permettre la poursuite de l'échange".

Les objets d'étude retenus pour l'analyse des corpus sont les suivants:

- Négociation et politesse interactionnelle (et notamment la convocation d'adoucisseur et/ou d'intensificateur (Kerbrat-Orecchioni 2005), de mots du discours et d'actes de langage), la notion de face sera convoquée à travers l'étude des actes de langage menaçants (ex: "tais-toi" le recours à l'impératif sans atténuation est un acte menaçant de premier degré);
- Les actes de langage menaçants ardents et modestes ainsi que les taxèmes de positionnement qui renforcent la relation dissymétrique entre enseignant et élèves (ex: le "je" vs "tu" dans l'énoncé "je te dis de te taire") et les taxèmes de relation, reposant certes sur une relation complémentaire, "mais aussi sur une volonté de favoriser une relation interpersonnelle coopérative visant la réalisation d'un objectif commun" (Romain & Lorenzi à paraître) (ex: "ben oui mais tu te retournes↑/ je suis en train d'expliquer comment il faut faire/ et toi tu te retournes/ donc moi/ je me dis/ elle ne m'écoute pas/ donc c'est mon job aussi de te dire/ retourne toi/ et écoute");
- La qualification de la forme de violence verbale convoquée par les interactants (ex de violence verbale fulgurante: "donne-moi ton carnet"; ex de violence verbale détournée: "le devoir était pourtant simple"; ex de violence verbale polémique: "tu l'as pas touché + donc il s'est fait mal tout seul");
- Les postulats de la conversation à travers les maximes conversationnelles.

### 3. Méthodologie

Deux espaces sociaux révélant des pratiques langagières potentiellement en tension sont abordés. Le premier s'intéresse au rôle des pratiques langagières lors de la prise en charge didactique individualisée d'enfants présentant un déficit langagier (dysphasie) avec troubles comportementaux en milieu hospitalier. Le second s'intéresse à l'émergence de la violence verbale en milieu scolaire. Le corpus est constitué par des interactions recueillies à l'hôpital auprès de quatre enfants (CP, CM2) lors d'une prise en charge de huit

mois – au rythme d'une demi-heure par semaine, par enfant –, ainsi que par des interactions recueillies dans des classes en établissements scolaires traditionnels (deux classes de CM2, une de 4<sup>ème</sup> et une classe de 3<sup>ème</sup>). Cette double approche permet d'illustrer comment l'adulte est parfois conduit à utiliser une structure langagière favorisant une montée en tension violente et inversement comment la structure langagière de l'adulte permet de mettre à distance les situations conflictuelles.

#### *Corpus scolarisation en milieu hospitalier*

Ce corpus a été recueilli dans un établissement hospitalier du sud de la France. Il concerne des enfants présentant un déficit langagier massif. Ces enfants ont fait l'objet d'une séance de langage oral de 30mn par semaine pendant une période de 8 mois. Le contenu de chaque séance était constitué de:

- Virelangues / allitérations (ex: "ton thé t'a-t-il ôté ta toux?")
- Mémorisation de poésies (ex: Prévert, Verlaine, La Fontaine, Lamartine): poésie racontant une histoire
- Histoire racontée par le chercheur ayant pour point de départ: 3-4 mots donnés par l'enfant (histoire totalement improbable, imaginaire ex: petite boîte d'allumettes, bâton partant se promener dans les bois...)
- Puis histoire poursuivie par l'enfant ("et alors...")
- Réalisation en fin d'année d'un cahier d'histoires

Dans le cadre de cet article, seront présentés les résultats de deux enfants: Kévin et Alain.

#### *Corpus scolarisation en milieu traditionnel*

Extraits d'interactions verbales entre enseignant et élève(s) issus de deux classes de CM2 et de deux classes de 4<sup>ème</sup>. Les établissements scolaires sont distingués par un codage spécifique: A pour la classe de CM2 et la classe de 3<sup>ème</sup> issues de deux établissements scolaires situés dans un quartier résidentiel de la ville de Marseille (quartiers sud de la ville). Selon les équipes enseignantes de ces établissements, les élèves ne présentent aucune difficulté scolaire et ne sont pas considérés comme étant des perturbateurs; B pour la seconde classe de CM2 et pour la classe de 4<sup>ème</sup> qui sont toutes deux issues d'établissements scolaires inscrits en zone violence et en Réseau Ambition Réussite. Dans ces établissements, les élèves sont considérés, toujours par l'équipe enseignante, comme étant en grande difficulté voire en échec scolaire et présentant des comportements perturbateurs voire violents.

#### **4. Questionnement: montée en tension et remédiation dans la relation interpersonnelle en classe scolaire hospitalière et en classe scolaire traditionnelle**

Comment la structure langagière / énonciative de l'adulte permet-elle de mettre à distance les situations conflictuelles et de favoriser les situations didactiques dans le cas de l'enseignant en milieu scolaire ou encore d'aider l'enfant à adhérer à un projet énonciatif décentré (activité littéraire) en milieu hospitalier? Comment permet-elle de le faire entrer en interaction par le récit littéraire et donc d'éviter la rupture interactionnelle ou la non communication interactionnelle en langue maternelle. Nous analyserons donc l'impact du registre de langue de l'enseignant/chercheur sur la montée en tension conflictuelle et sur la conduite de l'interaction notamment avec des enfants en difficulté langagière (enfants dysphasiques avec troubles comportementaux). Mais nous comparerons aussi le registre de langue et la relation interpersonnelle adoptés par les enseignants en classe et le chercheur en contexte clinique (relation interpersonnelle reposant sur un registre de langue et de stratégie communicative spécifique).

Les compétences langagières des élèves (lambda et en pathologie) peuvent-elles être stimulées par le registre discursif de l'enseignant (les gabarits proposés et récurrents entre les différents contextes)? Et inversement ce registre de langue est-il toujours stimulant et performant? Ne peut-il pas parfois, dans certaines circonstances, générer tout autre chose que la stimulation de compétences langagières chez les élèves? Rappelons ainsi les conclusions des travaux de Tomasello (2000) qui estime que l'enfant reprend des formes linguistiques qu'il a non seulement entendues mais aussi interprétées, dont il a appréhendé la valeur communicative. François (1984) soulignait déjà en son temps la subordination du linguistique au langagier (il insistait, à la suite de Bakhtine (1977), sur le fait qu'une unité donnée est acquise en fonction de ce qu'elle permet à l'enfant de réaliser d'un point de vue communicationnel).

#### **5. Scolarisation en établissement hospitalier**

##### *5.1 Les données*

Nous reproduirons ci-après les productions narratives de deux enfants: Kevin et Alain. Ces productions ont été recueillies sur une période allant du mois de septembre au mois de décembre de la même année scolaire. Durant cette période, ces élèves ont bénéficié d'ateliers de langage hebdomadaires animés par un chercheur. Les productions ont été retranscrites sans noter la parole de l'intervenant car il s'agit simplement de repérer les transformations langagières de l'enfant au cours du temps. L'analyse de l'évolution de ces productions sera proposée à l'issue de leur reproduction.

### 5.1.1 Kévin

Le corpus est retranscrit dans l'encadré suivant. Lors de la première séance, Kévin est assis sur une chaise mais a l'ensemble de son corps allongé sur la table. Il donne l'impression de n'avoir aucune tonicité.

29/09

Allongé le haut du corps sur la table: un jour, il n'y avait plus de bananes, tonton avait dit aux enfants qu'i y avait plus de bananes et les enfants ils ont pleuré

04/10

l'eau, elle est sous la terre, la terre, elle est là (geste) l'eau permet de faire pousser les plantes de plus en plus. Le feu, en fait le feu i sert à cuire des aliments, du volcan, ah oui, en fait, il y a le bois ça nous permet de faire du feu et i a les nuages et ça va faire des éclairs. (il pose la tête directement sur la table. Silence). En fait l'air il est en haut en bas il est sur toute la terre

23/11

il y avait quatre éléments: la terre, le feu, l'eau, l'air. Ils se disputaient, le garçon a amené tous les gens et a dit "regardez! Il y a 4 éléments le feu la terre l'eau et l'air". Le monsieur avait une idée dans sa tête. Il a demandé au feu: "peux-tu me donner un bout de toi?" "C'est pourquoi dit le feu". Le monsieur a dit au feu: "je veux faire cuire ma nourriture" et le feu lui dit "oui". après le petit garçon avait une idée derrière sa tête et il a demandé à l'eau "peux-tu me passer un bout de toi?" et l'eau a dit "ça concerne quoi?" "c'est pour créer la mer et l'eau a dit c'est pas mal comme idée!" Le petit garçon a dit: "je vais mettre un bout de toi dans le récipient et comme ça ce sera un aquarium!" Et le petit garçon était très content.

14/12

il y avait un écureuil avec un escargot. Ils sont allés dans un jardin. Dans ce jardin, il y avait des loups. Ils ont eu très peur. L'escargot est rentré dans sa coquille. Mais l'écureuil avait toujours peur et il a voulu se cacher. Il a trouvé un arbre et de l'arbre, il a vu plein de gouttes d'eau. Dans chaque goutte d'eau, il y avait un fantôme. Alors l'écureuil a voulu prendre un bateau avec les deux escargots pour aller quelque part. Ils ont vu un château. Venez les deux escargots, regardez il y a un truc bizarre. Ils sont allés boire. Il y avait plein de squelettes. Alors ils ont dit: "je crois qu'il n'est pas beau ce pays."

### 5.1.2 Alain

29/09

il va lui arriver grosse maladie; j'ai fait un gros cauchemar; j'ai regardé la haut, je voyais des trous et j'ai pleuré, j'ai secoué

23/11

un petit bonhomme il traverse une route, un camion de la fourrière vient de renverser le petit bonhomme et le fourrier appelle une ambulance et l'ambulance partit jusqu'à l'hôpital et le fourrier remonte dans le camion qui a les chiens et le fourrier ramène les chiens dans une salle de fourrière. Et le fourrier gare son camion sur le parking. La fourrière c'est pas des voitures, c'est que des camions.

**07/12**

un petit garçon il s'appelait Théo, il dit à sa maman: "quand je serai grand je serai fourrier et je chasserai tous les chiens dans mon camion". Après quand il avait chassé les chiens il conduit son camion jusqu'à la fourrière et Léo gare son camion sur le parking de la fourrière où il y a un os qui clignote. Après avant qu'il a garé son camion il sort les chiens du camion et rentre jusque dans une salle où on met des chiens prisonniers dans les cages

## ***5.2 Description de la situation de l'atelier et analyse***

### **5.2.1 Le chercheur adopte un comportement en miroir à celui de l'enfant**

Il ne regarde pas l'enfant (l'enfant ne le regarde pas), il ne traite pas l'information périphérique (l'enfant est couché par exemple sur la table), son langage est non adressé (pas de marque de l'interlocuteur; aucune question en direction de l'enfant) –on observe une absence de recherche d'interaction systématique-.

Progressivement l'enfant finit par regarder le chercheur, son corps va se redresser lorsqu'il va prendre la parole dans les différentes phases de l'atelier. Les mots du chercheur vont être réinvestis dans l'histoire que l'enfant va poursuivre, les récits des enfants vont se structurer (leurs récits vont se rapprocher en terme de structuration notamment de ceux produits par le chercheur).

Les productions des élèves progressent de façon significative: leurs productions s'enrichissent en miroir / en buvard (captation des structures de phrases) de celles proposées par le chercheur. Ainsi, l'enfant, en déficit massif de langage, parvient à produire du langage structuré et organisé (un récit narratif avec les principaux indicateurs de structuration)...

Enfin, au retour en classe, un renforcement positif a lieu: récitation de la poésie en classe; recherche / demande de mots; plus grande attention, impact sur le comportement physique.

### 5.2.2 Le récit progresse dans sa structuration qualitative

Les connecteurs se diversifient. Les phrases se complexifient et des phrases complexes apparaissent (pour + infinitif; subordonnées circonstancielles; subordonnées complétives; subordonnées relatives). De même, on peut noter une variété lexicale tant dans les noms que les verbes.

Les temps de l'énonciation de type historique s'installent et se répartissent en fonction des plans du récit. On peut repérer la présence de discours direct (avec verbes introducteurs des paroles rapportées et temps en conséquence): le récit narré et le discours au style direct s'articulent, l'enfant va de l'un à l'autre et ajuste son langage en conséquence.

Mises en mots de l'imaginaire à travers une fonction narrative et structurée (syntaxiquement, lexicalement et sémantiquement) de la langue: l'exposition de gabarits en langue génère une stimulation et une motivation à l'appropriation de ces derniers... Les gabarits de langue renvoient à des structures entendues, mémorisées, répétées...

Les enfants sont tour à tour exposés à des structures langagières complexes qu'ils s'approprient par imitation sur un procédé comparable à l'appropriation du lexique (actif ou passif). Il y aurait des structures phrastiques passives puis actives tissant des pratiques langagières complexes sans recours à des explications "de texte" explicites.

### 5.2.3 Conclusion

Nous avons pu observer la réalisation d'un effet miroir, d'une empathie comportementale du thérapeute avec l'enfant et d'une exposition et manipulation partagée de structures langagières spécifiques (par mémorisation et par production) convoquant des gabarits et un registre littéraire spécifique (structuration du récit, phrases complexes, etc.) conduisant donc à une production en miroir chez l'enfant. Cette co-énonciation favorise le développement de la maîtrise langagière mais empêche aussi la montée en tension, ou bien, à partir du moment où l'enfant adhère au projet narratif, pourrait peut-être résoudre la tension.

On observe qu'il est possible d'aider ces enfants en difficulté massive de langage à accéder à la manipulation narrative de la langue et à la production de récits narratifs littéraires par une exposition narrative partagée. Or ces enfants sont diagnostiqués par leur défaillance langagière. Ce paradoxe serait à approfondir dans des études à venir.

## 6. Scolarisation en établissement scolaire traditionnel

### 6.1 Profil discursif argumentatif à visée coopérative

Le registre discursif des enseignants présente les caractéristiques suivantes:

- Le rythme et le débit de voix sont modérés. Les énoncés sont généralement complexes et complets et sont composés d'un lexique didactique spécifique. De même les gestes sont lents. Ils se déplacent régulièrement dans la classe et ils ne vont à leur bureau que lorsque les élèves sont en production d'écrits.
- Ils introduisent et clôturent les échanges, leurs interventions ne sont ni interrompues ni chevauchées à l'exception de situations didactiques classiques. Ils initient les thématiques. Ils choisissent les élèves qui vont intervenir verbalement et dans le même temps ils prennent en compte les demandes de prise de parole. Ils imposent des règles et une méthodologie du travail en classe: ils ont posé un cadre de réalisation de l'activité et du déroulement de la séance, ils rappellent ce cadre et ils s'y tiennent mais ils n'hésitent pas à faire des digressions pour procéder à des explicitations.
- Ils positionnent le cours de l'interaction sur l'axe temporel, ils rappellent le sens des activités scolaires et l'intérêt pour les élèves de travailler et ce même en situation de réprimande et pas seulement lors de la présentation de l'activité ou en situation de difficultés rencontrées par les élèves.
- Les ruptures langagières rencontrées à l'occasion de situation de tension sont mises à profit pour rappeler l'intérêt du travail scolaire.

### *Classe de CM2-A*

P: Alexandra::/ ben oui mais tu te retournes↑/ je suis en train d'expliquer comment il faut faire/ et toi tu te retournes/ donc moi/ je me dis/ elle ne m'écoute pas/ donc c'est mon job aussi de te dire/ retourne toi/ et écoute/ voilà/ donc après tu peux lever les yeux au ciel/ mais bon

Le comportement discursif de l'enseignant a un impact sur la politesse linguistique. Par cette démarche, l'enseignant protège la face de l'élève et permet à l'interaction de se dérouler positivement, et ce même en situation de réprimande. Il maintient une distance interactionnelle avec ses élèves tout en recourant régulièrement à des procédés argumentatifs. De plus, si les taxèmes de position haute sont présents, ils sont également accompagnés d'une volonté de maintenir la thématique discursive en cours sur l'axe temporel et sur le but de la séquence pédao-didactique pour l'élève. Ainsi, dans l'extrait précédemment cité, l'enseignant recourt à des taxèmes de position haute ("je" vs "tu" et sa position institutionnelle lui permet de réprimander l'élève qui ne l'écoutait pas alors qu'il était en train de procéder à une explication) tout en adoptant un registre discursif argumentatif à visée persuasive, pédagogique en quelque sorte, puisqu'il explique pourquoi il réprimande l'élève, il verbalise la situation (il a vu l'élève se retournait, il fait

son travail, il la réprimande afin qu'elle reprenne une position d'attention). Il n'entre pas dans une confrontation frontale, polémique à charge, il est dans de l'argumentation quant aux positionnements des acteurs au sein de l'interaction pédago-didactique, au service d'une relation interpersonnelle coopérative. Il s'agit d'une relation interpersonnelle certes verticale mais aussi déterminative<sup>1</sup> et temporelle<sup>2</sup>. Il s'agit d'un positionnement de type haut mais à vocation non exclusivement disciplinaire et directive mais aussi à vocation éducative<sup>3</sup>. Si l'enseignant verbalise un reproche doublé d'un ordre, d'une injonction à l'adresse d'une de ses élèves, il accompagne de ce procédé discréditant pour la face de l'élève, et potentiellement dangereux pour sa propre face d'ailleurs, d'un registre discursif argumentatif reposant sur les rôles de chacun dans le contrat de communication en classe. Son injonction est argumentée en faisant référence aux positionnements de chacun dans l'interaction didactique et plus largement dans le contexte de la séance de cours. Il justifie en quelque sorte son injonction, il ne la formule pas dans un énoncé polémique à charge (il l'atténue donc dans le souci de l'intérêt commun).

### *Classe de 4ème-B, cours d'Histoire/Géographie*

P: Islem/ non tu vas à ta place tu jett(e)ras tes papiers à la fin d(e) l'heure

E: c'est pour jeter mes papiers+ j'ai trop d(e) papiers

P: tu lE:: + > tu les mets au bout d(e) ta table

E: ça débordait madame

P: tu iras à la fin d(e) l'heure comme les autres+ allez

E : ALLEZ J(E) SUIS DEBOUT LÀ (Islem fait un geste du bras vers le bas pour montrer son mécontentement mais retourne tout de même à sa place)<sup>4</sup>

Tout au long de cet échange, l'enseignante use uniquement d'AL menaçants de second degré accompagnés de procédés atténuateurs. Si elle a recours à un réfutatif "non" accompagné d'une injonction "tu vas à ta place", elle atténue ces formulations par la prise en compte de la réalisation de l'action revendiquée par l'élève dans le futur ("jetteras", "à la fin d(e) l'heure") et une intonation de voix calme. Si l'enseignante produit donc un acte de langage (désormais AL) ardent de 1er degré, elle enchaîne aussitôt avec un adoucisseur en proposant de différer la réalisation de l'action dans le temps (à la fin du cours). L'élève va rentrer dans un registre discursif argumentatif

<sup>1</sup> Déterminée par l'objectif commun de réaliser un programme dans l'intérêt de l'élève.

<sup>2</sup> L'axe temporel étant présent tant pour l'inscription de l'activité dans le temps que son inscription par rapport aux autres activités.

<sup>3</sup> Faire comprendre à l'élève que l'enseignant est présent et joue un rôle visant son propre accompagnement dans sa progression.

<sup>4</sup> Cf. corpus Lorenzi, publié dans Romain & Lorenzi (à paraître).

auquel l'enseignante va répondre pendant plusieurs tours de parole. Cependant, l'enseignante va réitérer son refus mais toujours en proposant des solutions alternatives au problème (les jeter à la fin de l'heure, mettre les papiers au bout de la table).

Voyant un élève se lever sans autorisation préalable, l'enseignante refuse de le laisser faire. Elle l'informe cependant du moment adéquat pour jeter ses papiers: "à la fin de l'heure". Ce dernier intervient alors sur la parole de l'enseignante (chevauchements) en tentant une première justification.

Tour 2: AL ardent de 2d degré double argumentation: il justifie le fait qu'il se soit levé de sa chaise (pour jeter des papiers) et justifie sa volonté de jeter les papiers de son bureau (il y en a trop). Il recourt au présentatif "c'est" pour remplacer une formulation du type "je me lève car" ...

Au tour 3, l'enseignante lui propose une solution sans prise en compte des contestations de son interlocuteur, propos à nouveau chevauchés par l'élève. Elle réitère son AL ardent 2d degré tout en acceptant d'argumenter, de justifier et de trouver une solution alternative.

Tour 4: AL ardent de 2d degré: il recourt à une nouvelle argumentation par une tournure présentative "ça déborderait madame" ("madame" atténuée à la fin de la phrase la nouvelle argumentation)

Au tour 5, un degré de plus est franchi dans la montée en tension au sein de l'intervention de l'enseignante lorsqu'elle réitère indirectement son refus (elle lui dit qu'il ira à la fin de l'heure, donc elle diffère à nouveau le moment de jeter les papiers) et lorsqu'elle compare le comportement de l'élève à celui des autres élèves (nouvel argument "faire comme ses camarades qui respectent les règles"). Elle clôt finalement son intervention par une injonction "allez" (volonté d'arrêter la polémique argumentative, impatience ou 3ème tentative de clore le débat...). L'élève va se résigner, il va retourner à sa place et jettera ses papiers à la fin de l'heure. Pourtant l'élève émettra encore un énoncé contestataire que l'enseignante ne relèvera pas, fidèle à son mode de fonctionnement (rester sur l'objet du conflit: les papiers). La montée en tension est terminée.

Tour 6: AL ardent de 2dr degré: ("ALLEZ J(E) SUIS DEBOUT LA") ultime argumentation contestataire/polémique... mais réalisation contraire à l'intonation et à la prosodie: il retourne à sa place, il attendra la fin du cours, mais manifeste son mécontentement (l'enseignante ne relève pas cette menace car elle a obtenu ce qu'elle demandait, enjoignait). L'élève clôt l'échange avec une intonation haute et des gestes provocants que l'enseignante ne relèvera pas. Cette attitude lui permet de reprendre la séquence didactique sereinement, l'enseignante ayant préféré sauvegarder les faces de son élève au détriment des siennes.

Ce fonctionnement argumentatif présente l'avantage de continuer l'échange, de proposer une piste de ménagement pour les faces de chacun mais aussi d'éviter de réitérer explicitement le refus. Dans le même temps, on observe que l'enseignante reste focalisée sur l'objet du conflit, elle ne relève pas le comportement verbal, à tendance agonale, de l'élève. Elle se focalise uniquement sur l'origine de la tension et ce jusqu'à la fin de l'échange.

## 6.2. Profil discursif polémique à charge

Le registre discursif des enseignantes présente les caractéristiques suivantes:

- Leur débit et leur rythme sont assez rapides et la hauteur de leur voix est élevée. Pour la majorité d'entre elles, elles se déplacent peu dans la classe, elles sont toujours assises à leur bureau (sauf enseignante de mathématiques en 4ème) et leurs gestes sont rapides.
- Elles adoptent généralement une attitude négative vis-à-vis de leurs élèves: elles sont régulièrement en situation d'opposition et de rupture langagière.
- Elles se focalisent sur le comportement verbal, mimique, gestuel, de leurs élèves.
- Elles recourent à un registre généralement familier. Les énoncés de ces enseignantes sont très souvent incomplets. Il semble qu'elles utilisent les mêmes structures langagières que celles de leurs élèves et de fait leur langage (cm2).
- Elles produisent peu d'énoncé avec des ancrages temporels et argumentatifs. Elles enchaînent les activités avec une faible transition et une mise en contexte rapide.
- Elles ne répondent pas systématiquement aux questions qui lui sont posées.
- Elles produisent essentiellement des actes de langage directifs ardents de premier degré, à effet de réprimande.

### *Classe de CM2-B*

P.: ça a été

Professeur informatique: tout le monde

P.: même Elias

Professeur informatique.: surtout Elias

P.: oh mon dieu Elias a travaillé/ Samir a travaillé ++ DEMAIN + IL + PLEUT des grenouilles

L'enseignante a recours à de l'ironie méprisante. Elle produit un AL indirect constitutif d'un jugement négatif (absence de travail d'un élève) qui menace la face d'Elias par un AL directif ardent de 1er degré. L'ironie est un indicateur

linguistique de tension conflictuelle (potentielle) en classe puisqu'il est ici doublé d'un jugement scolaire négatif). L'enseignante fait preuve de violence verbale détournée. Cette enseignante gère, dans cette intervention, la relation complémentaire par des taxèmes de position (ironie de position haute, jugement). Elle fait preuve de déconsidération envers les élèves concernés par son intervention. La montée en tension est ici détournée et indirecte mais bien présente par la polémique de l'enseignante (ironie et jugement négatif envers les élèves moteurs de tension).

### *Classe de 3ème-A*

P: tiens-toi correctement

E: j'ai fait tomber le crayon

P: je m'en fous tiens-toi correctement

Dans cet échange, l'enseignante initie et accentue une montée en tension fulgurante qu'elle entretiendra jusqu'à la fin de l'échange. Elle introduit donc cet échange en produisant un AL directif ardent de 1er degré en recourant à une injonction directe sans atténuateur avec intensificateur (impératif et subjectivème "correctement"). Elle convoque dans cette intervention des taxèmes de positionnement. L'élève va recourir à la justification mais sans réussite, sans écoute de la part de l'enseignante qui va réitérer son premier AL ardent de 1er degré qu'elle complète d'une expression familière "je m'en fous". Elle marque par là son discours de sa subjectivité en marquant son impatience mais aussi son agacement (recours à une périphrase vulgaire). A nouveau, elle recourt à des taxèmes de positionnement ("je" vs "tu", impératif) et à aucun taxème de relation.

### *6.3. Synthèse*

Nous considérons, à la suite des travaux conduits sur la modélisation de la violence verbale en linguistique, qu'elle est le fruit d'une interaction entre plusieurs individus et qu'elle est en cela étudiée dans le cadre d'une dynamique interactionnelle à travers la montée en tension. La montée en tension est donc complexe. Dans le cadre de notre corpus, elle n'est jamais le fait d'un individu isolé mais celui d'une interaction spécifique entre plusieurs individus. C'est pourquoi nous nous sommes intéressées à l'analyse de l'interaction dans sa globalité ainsi qu'au contexte et au cadre interactionnel dans lesquels prend forme cette interaction.

Nous avons donc identifié deux fonctionnements discursifs différenciés. Les caractéristiques de chacun de ces fonctionnements se retrouvant tant dans la relation interpersonnelle en contexte de montée en tension que hors de ce contexte.

### 6.3.1 Caractéristiques du profil argumentatif à visée coopérative

- Respect du principe de coopération linguistique (maximes de qualité, de quantité, et de modalité)
- Principe de pertinence (cohérence par rapport au cadre posé, renforcement)
- Respect de la face (condamnation du faire mais pas de l'être)
- Respect de la politesse linguistique (face) et négociation interactionnelle systématiquement recherchée (adoucisseurs de menace, AL modestes et ardents de second degré): menace accompagnée d'un rappel du cadre et d'une possibilité de réparer
- Négociation de la relation interpersonnelle fonctionnant de façon similaire en contexte de tension ou hors contexte de tension: argumentation, règles de fonctionnement (toujours principe interaction, travail de protection des faces ainsi que de celle du cadre)
- Taxèmes de position haute: de "position" mais aussi de "relation"
- Violence verbale polémique avec AL ardents de second degré (argumentés)
- Structuration de l'intervention (temporelle, complexe, complète, rappel des règles de coopération, sens des activités)
- Utilisation de la multimodalité.

Le sens des activités et l'investissement des élèves sont deux thèmes importants dans les interventions de ces enseignants, et c'est toujours avec ces mêmes thèmes qu'ils vont argumenter la pertinence de leurs réprimandes. Leurs énoncés sont complexes, argumentés, explicatifs, descriptifs, etc. (variétés discursives), ils sont ancrés dans l'axe du temps et on observe un effet miroir chez l'élève puisqu'il désamorce aussitôt la tension naissante: la production argumentée de la réprimande de l'enseignant conduit à ménager la face de l'élève en évitant de recourir à des taxèmes trop verticaux "on" est préféré à "je" mais le "tu" est bien présent. La montée en tension, du côté de l'enseignant, est argumentée, et elle résiste à la violence verbale fulgurante de l'élève qui s'éteint au-delà de son énoncé d'émergence.

Pour ces enseignants: leur rythme et leur débit de voix sont modérés. Leurs énoncés sont généralement complexes et complets et sont composés d'un lexique didactique spécifique. De même leurs gestes sont lents.

Ils introduisent et clôturent les échanges, leurs interventions sont peu interrompues et peu chevauchées. Ils initient les thématiques. Ils choisissent les élèves qui vont intervenir verbalement et dans le même temps ils prennent

en compte les demandes de prise de parole. Ils imposent des règles et une méthodologie du travail en classe.

Ils positionnent leur cours de l'interaction sur l'axe temporel, ils rappellent, quel que soit le contexte, le sens des activités scolaires et l'intérêt pour les élèves de travailler.

Il s'agit d'une relation interpersonnelle certes verticale mais aussi explicative, argumentative et temporelle. La violence verbale (montée en tension) est donc argumentée dans cette relation interpersonnelle. Ces enseignants convoquent des actes de langage (directifs) ardents de second degré qui reposent sur deux composantes: des taxèmes à valeur de position et à valeur de relation. Ces seconds taxèmes sont constitués par des informations temporelles, des exemples, de l'argumentation, des informations didactiques et/ou pédagogiques visant un objectif commun qui correspond à la réussite de l'interaction didactique dissymétrique.

### 6.3.2 Caractéristiques du profil polémique à charge

- Absence de respect du principe de coopération linguistique
- Absence de respect du principe de pertinence (pas de cohérence explicite avec un cadre pré-posé)
- Absence du respect de la face et des règles conversationnelles (refus de tours de parole)
- Absence de respect de la co-construction du discours (aucune possibilité pour l'élève d'expliquer et de réparer son comportement négatif, au contraire demande d'aveu uniquement)
- Très faible respect de la politesse linguistique (face) et absence de recherche de négociation interactionnelle (AL ardents de premier degré): sanction (sans explicitation ni mise en garde discursive)
- Montée en tension fulgurante et violence verbale détournée des enseignantes
- Taxèmes de position haute: exclusivement de "position".

Ces enseignants produisent systématiquement des actes de langage directifs avec très peu d'argumentation et produisent une très grande majorité d'actes de langage à effet régulateur (disciplinaire). La violence verbale (montée en tension) est fulgurante dans cette relation interpersonnelle (présence d'acte de langage menaçants ardents de premier degré) et souvent détournée (recours à de l'ironie notamment). Le registre discursif de ces enseignantes repose sur un entretien très strict de la distance relationnelle entre elle et leurs élèves. Elles convoquent des taxèmes de position haute et font reposer la relation interpersonnelle sur une dichotomie position haute (ordre) / position basse

(exécution). La relation est strictement verticale, autoritaire et directive. Elles produisent systématiquement des actes de langage directifs avec très peu d'argumentation et une très grande majorité d'actes de langage à effet régulateur (disciplinaire) menaçant de premier degré.

## **7. Conclusion générale**

A l'issue de la présentation de nos résultats, il apparaît que le registre linguistique et discursif convoqué par le professionnel en situation de tension est déterminant. Cependant, ce registre est aussi déterminé par celui que le professionnel met en place en situation interactionnelle hors montée en tension. Le registre discursif qui permet d'anticiper voire de gérer positivement une montée en tension est le registre discursif argumentatif à visée coopérative.

L'émergence de la tension apparaît dès lors que l'un des interactants ne se sent pas "écouté", "reconnu"; l'argumentation de l'intervention "répressive" doit arriver rapidement pour permettre une régression voire une disparition de la tension... Bien souvent, chacun des interactants est enfermé dans une logique verbale, créant une sorte de "surdité verbale" à la parole de l'autre. Dans ce cas, l'argumentation voire l'explication serait une possibilité laissée à l'ouverture sur l'autre et sur soi-même...

Pour argumenter, s'exprimer et s'expliquer, un élève aurait besoin du miroir interactionnel de l'enseignant(e) qui doit proposer un registre discursif structuré, argumenté, riche et sécurisant envers l'élève.

Nous avons observé la présence d'un effet miroir entre la gestion positive de la montée en tension conflictuelle et la présence d'une structure langagière complexe de l'enseignant (argumentation, explication, référence à l'axe temporel, respect des maximes/lois de la conversation, principe de pertinence, cadre de départ respecté et rappelé régulièrement tout en laissant "l'autre" s'expliquer ou réparer).

Enfin, il nous semble important d'intégrer dans les interactions cliniques (enfants en difficulté langagière massive) la fonction narrative de la langue qui permet de désamorcer la montée en tension et d'enclencher une procédure de pratiques langagières partagées. L'exposition à un langage riche et structuré sur une modalité narrative semble permettre à l'enfant de produire en retour ce même type de structures langagières.

Le registre discursif du professionnel semble fondamental tant dans la construction de la relation avec son élève/patient que dans la situation de gestion de conflit notamment par la présence d'un effet miroir entre les pratiques langagières de co-énonciateurs

## BIBLIOGRAPHIE

- Auger N., Fracchiolla B., Moïse C. & Romain C. (2008). De la violence verbale: pour une sociolinguistique des discours et des interactions. In: J. Durand, B. Habert & B. Laks (éds). *Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française* (pp. 631-643). Paris: EDP. <http://dx.doi.org/10.1051/cmlf08140>
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press
- Bakhtine, M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris: Editions de Minuit.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale. Tome 1. Structure des relations de personne dans le verbe*. Paris: Gallimard.
- Brown, P. & Levinson, S. (1978). Universals in language use: politeness phenomena. In: E. Goody (éd.), *Questions and politeness. Strategies in social interaction*. (pp.56-289). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, H. (1992). *Arenas of mental use*. Chicago: University of Chicago Press.
- Clark, H. (1996). *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ducrot, O. (1979). Les lois de discours. *Langue Française* 42, 21-33.
- Ducrot, O. (1980). *Les mots du discours*. Paris: Editions de Minuit.
- Fracchiolla, B., Moïse, C., Romain, C. & Auger, N. (éds.) (à paraître). *Violences verbales. Analyses, enjeux et perspectives*. Rennes: P.U.R.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*. Paris: Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. 2. Les relations en public*. Paris: Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris: Editions de Minuit.
- Goodwin, C. (1981). *Conversational organization: interaction between speakers and hearers*. New York: Academic Press.
- Goodwin, C. & Duranti, A. (1992). Rethinking context: an introduction. In: A. Duranti & C. E. Goodwin (éds.), *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon* (pp.1-42). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodwin, C. & Goodwin, M.-H. (2004). Participation. In: A. E. Duranti (éd.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 222-244). Oxford: Blackwell.
- Goodwin, M.-H. (1980). He said/she said: formal cultural procedures for the construction of gossip dispute. *Activity American Ethologist* 7, 674-694.
- Grice, H.-P. (1979). Logique et conversation. *Communications* 30, 57-72.
- Grice, H.-P. (1989). *Studies in the way of words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales. Tome 1* Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales. Tome 2*. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1994). *Les interactions verbales. Tome 3*. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2012). Les "places" revisitées. In: C. Maury-Rouan (éd.), *Regards sur le discours* (pp. 33-52). Aix-en-Provence: Presses Universitaires de Provence.

- Levi, A. & Simon, C. (2011). *Violence verbale et niveau de langage en milieux socioculturellement différenciés*. Mémoire d'orthophonie sous la direction de C. Romain. Marseille: Université de la méditerranée, Aix-Marseille II.
- Rey, V., Gomila, C. & Romain, C. (2013). *Détresse langagière chez l'enfant: nouvelles perspectives*. Aix-en-Provence: Presses Universitaires de Provence.
- Romain, C. (2012). Pour un modèle d'analyse de la violence verbale en situation scolaire? Situations conflictuelles et relations interpersonnelles dans des classes de CM2. In: C. Carra & Mabilon-Bonfils B. (éds.), *Violences à l'école. Normes et professionnalités en questions* (pp. 67-79). Artois: Presses Université.
- Romain, C. & Lorenzi, N. (à paraître). Interactions conflictuelles et actes de langage menaçants en classe de la maternelle au collège. In: B. Fracchiolla, C. Moïse, C. Romain, & N. Auger (éds.) *Violences verbales. Analyses, enjeux et perspectives*. Rennes: P.U.R.
- Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C. (2008). *Les neurones miroirs*. Paris: Odile Jacob.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, C. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language* 50, 696-735.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1981). Irony and the use mention distinction. In: P. E. Cole (éd.), *Radical pragmatics* (pp. 295-318). New York: Academic Press.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1989). *La pertinence. Communication et cognition*. Paris: Editions de Minuit.
- Tomasello, M. (2000). Do young children have adult syntactic competence? *Cognition* 74, 209-253.
- Tomasello, M. (2000). The social pragmatic theory of word learning. *Pragmatics* 10, 4, 401-413.



# Méso-alternance et conceptualisation disciplinaire

**Gabriela STEFFEN**

Institut Universitaire Kurt Bösch  
Case Postale 4176  
1950 Sion 4, Suisse &  
ELCF, Université de Genève  
Uni Bastions, 5 rue de Candolle, 1211 Genève 4, Suisse  
gabriela.steffen@iukb.ch

This paper analyses bi-plurilingual discourse practices in Swiss higher education in order to understand the role bi-plurilingualism plays in knowledge construction and negotiation in instructional interaction. Bi-plurilingualism can be linked to an institutional project (macro-alternation), to local and temporal contingencies of the unfolding interaction (micro-alternation) and/or to the accomplishment of instructional activities (meso-alternation). Macro-alternation relates to the planning of the use of several languages within the curriculum. The different languages are assigned to a part of the curriculum or to specific instructional units. The chosen bi-plurilingual programs vary between immersion education where the languages are separated (one course—one language) and bilingual education based on their co-presence and concurrent use in an instructional unit. Micro-alternation or code-switching, however, cannot be planned, as it is bound to the local context and occurs spontaneously in verbal interaction. Nevertheless, it can be more or less valued in education and used to achieve certain didactic functions when it occurs in interaction. Meso-alternation, on which this paper focuses more particularly, reveals the relation between the use of bi-plurilingual resources and subject knowledge construction. Meso-alternation refers to the alternating of languages at the boundaries between successive sequences relating to the accomplishment of an activity or a phase in knowledge construction (conceptualisation). It is more or less planned ahead of instructional interaction and is used for organizing and structuring activities and constructing bi-plurilingual knowledge.

**Keywords:** meso-alternation, conceptualisation of subject knowledge, bi-plurilingual education, language alternation, knowledge construction, organization of instructional activities

## 1. Introduction

Nous cherchons à examiner les pratiques discursives bi-plurilingues dans l'enseignement supérieur en Suisse dans l'optique de déterminer le rôle que joue le bi-plurilinguisme dans la négociation et l'élaboration des savoirs dans les interactions en classe. Pour cela, nous adoptons une perspective qui s'inscrit en continuité avec les études des interactions et de l'apprentissage en classe bi-plurilingue (Gajo 2006; Gajo & Serra 2000; Steffen 2013; Borel et al. 2009; Cavalli 2005; Coste 2003a et 2003b; Duverger 2007). Cette perspective articule une approche socio-interactionniste de l'acquisition des langues secondes (désormais L2), les outils de l'analyse conversationnelle appliquée à l'apprentissage des L2, et plus particulièrement en contexte institutionnel (Gajo & Mondada 2000; Mondada & Pekarek Doehler 2000; Pekarek Doehler 2006), l'étude de la construction des objets de discours dans l'interaction

(Berthoud 2002; Gajo 2003; Berthoud & Gajo 2005) et les travaux sur les pratiques bi-plurilingues. Ces derniers s'intéressent notamment au parler bilingue (Lüdi & Py 2003), aux interactions en situation exolingue et bi-plurilingue et leur potentiel d'apprentissage (Lüdi & Py 2003; Alber & Py 1985/2004; de Pietro et al. 1989/2004), et à la compétence plurilingue (Coste et al. 2009; Moore & Castellotti 2008; Castellotti & Moore 2011).

Les données qui se trouvent à la base de nos observations ont été recueillies dans le cadre du projet DYLAN<sup>1</sup> par l'équipe de recherche des Universités de Lausanne et de Genève et se composent d'enregistrements audiovisuels d'enseignements bi-plurilingues et de groupes de recherche, ainsi que d'entretiens semi-dirigés d'enseignants et de petits groupes d'étudiants (voir Gajo et al., à paraître). Les enseignements bi-plurilingues étudiés dans ce cadre sont ancrés dans des contextes socio-institutionnels différents en Suisse (universités et hautes écoles en région germanophone, francophone, italophone et bilingue). Ils font état d'une diversité de pratiques liée à des enjeux institutionnels en rapport avec les langues et leur "co-habitation" (les politiques linguistiques), aux représentations des institutions et des enseignants du bi-plurilinguisme et de l'enseignement bi-plurilingue, mais aussi aux différentes disciplines académiques enseignées (leurs enjeux linguistiques, leurs cultures et méthodes d'enseignement et de recherche)<sup>2</sup>. Cette diversité est également liée aux formats d'enseignement retenus (cours, séminaire, travaux pratiques) qui peuvent impliquer la participation plus ou moins active des étudiants à la négociation et la construction des savoirs dans l'interaction (Müller et al. 2012).

Le plurilinguisme s'observe ainsi à plusieurs niveaux, allant de la planification et de l'organisation pour les institutions de leurs enseignements bi-plurilingues aux occurrences de *code switches* dans les interactions en classe. A l'interface entre "des phénomènes de micro-alternance dans la classe [et] un projet de macro-alternance qui est celui de l'institution" (Coste 1997: 398) qu'il convient de mettre en relation, se place la mésio-alternance qui nous intéresse plus particulièrement dans cette contribution en ce qu'elle permet d'observer le lien étroit que l'usage alterné des langues établit avec la conceptualisation disciplinaire.

---

<sup>1</sup> Le projet de recherche DYLAN (*Dynamiques des langues et gestion de la diversité*) a été financé dans le cadre du 6ème Programme Cadre de l'Union européenne (Contrat n° 028702) (voir Berthoud 2008; Berthoud et al. à paraître).

<sup>2</sup> Pour mieux comprendre les enjeux d'un enseignement bi-plurilingue pour l'enseignement/apprentissage des disciplines, il est nécessaire de l'aborder dans une perspective plurilingue (voir Steffen, 2013) et interdisciplinaire. Lorsqu'il met en oeuvre un apprentissage intégré des savoirs, l'enseignement bi-plurilingue d'une discipline dite non linguistique est un moyen de décloisonner les enseignements disciplinaires (pour une analyse des dynamiques de recherche interdisciplinaire, voir le projet FNS "Analyzing Interdisciplinary Research: From Theory to Practice. Case studies in the Swiss University Context" (Requête n° CR1111\_143816) sous la direction de F. Darbellay (requérant principal)).

## 2. Enseignement bi-plurilingue et usage alterné des langues

L'alternance des langues est caractéristique du parler bilingue et existe naturellement chez les bi-plurilingues comme manifestation de leur compétence plurilingue, ainsi que dans des situations de communication exolingues caractérisées par des compétences asymétriques pour assurer l'intercompréhension entre interlocuteurs (voir entre autres Lüdi & Py 2003; Alber & Py 1985/2004; de Pietro et al. 1989/2004). L'alternance a ainsi donné lieu à un grand nombre de travaux dans le domaine du bi-plurilinguisme<sup>3</sup>.

D'une part, les approches formelles étudient les contraintes linguistiques qui régissent les alternances codiques<sup>4</sup> et établissent une "grammaire du code-switching" (voir par exemple Poplack 2000; Muysken 2000; Myers-Scotton 1997). D'autre part, les approches fonctionnelles identifient différentes fonctions discursives de l'alternance, d'ordre très divers (sociolinguistique, pragmatique, didactique etc.). Dans les interactions sociales en général, les études décrivent, par exemple, les fonctions suivantes: l'emphase, le renforcement et la clarification (d'un élément) d'un énoncé et/ou d'un commentaire métadiscursif, l'identification de l'énonciateur d'un énoncé relaté, ainsi que le marquage de l'appartenance ou non des interlocuteurs à un même groupe ou une même communauté ou de l'inclusion et l'exclusion de certains participants à l'interaction (Lüdi & Py 2003: 152ss; Grosjean 2001: 5ss, 2008)<sup>5</sup>.

Dans les interactions en classe, les études détaillent toute une série de fonctions que peuvent assumer les alternances en lien avec l'apprentissage (voir entre autres Castellotti & Moore 1999; Castellotti 2001; Causa 2003; Moore 2006; Coste 1997; Cambra Giné 2003). Pour ne présenter que les fonctions qui peuvent servir notre analyse des extraits ci-dessous, nous retenons celles mises en avant par la classification de Causa (2003: 72-77): 1) l'alternance contrastive met explicitement en rapport et en contraste les langues en présence dans la classe, alors que 2) l'alternance d'appui relève du recours à une autre langue partagée par la classe, à côté de la langue d'enseignement a) pour établir des équivalences métalinguistiques, b) pour effectuer des reprises ou c) pour *parler* bilingue. Pour être plus précis, Causa (2003: 74-77) détaille les alternances d'appui de la manière suivante:

<sup>3</sup> Pour un état de la recherche détaillé, voir Lüdi & Py (2003), Gardner-Chloros (2009), Romaine (1995), Milroy & Muysken (1995), Hamers & Blanc (2003).

<sup>4</sup> Nombre de travaux renvoient à différents niveaux auxquels le code-switching peut avoir lieu: les niveaux extraphrastique (entre ou à l'intérieur d'un tour de parole), interphrastique (entre deux phrases) et intraphrastique (à l'intérieur d'une phrase ou entre deux propositions) (voir entre autres Lüdi & Py 2003: 145; Hamers & Blanc 2003).

<sup>5</sup> En d'autres termes, si nous retenons les deux macro-catégories de Auer (par exemple Auer 2000), l'alternance est soit liée aux activités discursives et à leur organisation (*discourse-related*), soit aux participants et à leur compétence (*participant-related*).

- a) Les équivalences métalinguistiques sont définies comme la juxtaposition par des verbes métalinguistiques de deux termes dans les deux langues présentes. Elles font partie de la famille des définitions et peuvent être auto-déclenchées ou hétéro-déclenchées.
- b) Les activités de reprise comportent la répétition (même terme ou énoncé répété dans les deux langues) et la reformulation (reprise modifiée dans une langue de ce qui a été formulé dans l'autre). Les reprises ne sont pas balisées et peuvent être auto-déclenchées ou hétéro-déclenchées. En outre, il peut s'agir soit d'auto-reprises ou d'hétéro-reprises.
- c) Le parler bilingue est défini comme "les séquences dans lesquelles les passages d'une langue à l'autre sont *dynamiques* en ce sens que l'enseignant change de langue sans produire de reprise, ni d'équivalence, ni de mise en correspondance bilingue qui, elles, se caractérisent par un retour à l'arrière sur la chaîne parlée" (Causa 2003: 76). Causa souligne que ce type d'alternance est celui qui se rapproche le plus des alternances ordinaires. Ces alternances peuvent être préparées (introduites par des marqueurs, le contenu étant en général de nature métacommunicative), non préparées (sans marqueur, mais généralement de nature métacommunicative) ou non marquées (changements dynamiques et effacement graduel de la dimension métacommunicative).

Les fonctions mises en avant par cette classification (mettre en contraste les langues, établir des équivalences métalinguistiques, effectuer des reprises, parler bilingue), tout comme celles décrites par d'autres études sur les alternances en lien avec l'apprentissage en classe, peuvent être assumées par différents types d'alternances qui alternent les langues entre des unités plus ou moins longues allant d'un seul terme à des activités didactiques entières. Il convient, par conséquent, de définir les alternances également par rapport aux niveaux (macro, méso, micro) auxquels elles interviennent, ainsi que le rôle qu'elles peuvent jouer pour la construction des savoirs dans les enseignements bi-plurilingues qui mobilisent des ressources discursives bi-plurilingues pour la conceptualisation disciplinaire. Ceci dans le but de déterminer ensuite de quelles manières l'alternance peut être mise en place ou "didactisée" (Castellotti 1997) pour qu'elle profite à l'élaboration des savoirs (linguistiques et disciplinaires) (voir Duverger 2007, 2009; Gajo 2006; Steffen 2013; Steffen & Borel 2011; Steffen & Pantet 2011; Gajo *et al.* à paraître).

### 2.1 Macro-, méso- et micro-alternance

Le plurilinguisme peut intervenir à différents niveaux dans les enseignements bi-plurilingues et donne lieu à trois types d'alternances des langues. La *macro-alternance* correspond à une alternance programmée au niveau de l'institution d'enseignement. On constate notamment que les universités et hautes écoles cherchent à répondre à la fois à la demande

d'internationalisation de l'enseignement supérieur et de la recherche et la nécessité d'un ancrage local et d'une mobilité et compréhension intranationale par des enseignements bi-plurilingues, qui font appel à l'anglais ou une autre langue nationale, à côté de la langue locale, permettant de s'adresser ainsi à des étudiants issus de communautés linguistiques diverses et de provenance locale et internationale (pour plus de détails voir Serra 2011). Pour ce qui est de l'organisation des enseignements bi-plurilingues, les langues sont attribuées à une portion du curriculum ou des unités didactiques particulières (voir Duverger 2007; Gajo 2007). On observe que les dispositifs bi-plurilingues varient entre l'immersion, dans laquelle les langues en présence sont séparées (un enseignement–une langue) et l'enseignement bi-plurilingue, dans lequel les langues sont en co-présence et alternées en classe<sup>6</sup>.

L'analyse des pratiques plurilingues en classe révèle ensuite la présence de micro- et de méso-alternances. Les *micro-alternances* ou *code-switching* relèvent du passage spontané et ponctuel d'une langue à l'autre dans l'interaction verbale et sont, par conséquent, "conjoncturelles et non programmables" (Duverger 2009). Par définition, la micro-alternance ne peut pas vraiment être didactisée, dans le sens d'être programmée pour accomplir certaines fonctions favorables à l'apprentissage. Dans le cadre d'une didactique du plurilinguisme (Beacco et al. 2010; Beacco & Byram 2003; Candelier 2008), tenant compte des intérêts qu'elle représente pour l'apprentissage, elle peut, par contre, être valorisée en classe et ponctuellement exploitée à des fins didactiques lorsqu'elle survient dans l'interaction.

Enfin, à l'interface entre macro- et micro-alternance, la *méso-alternance* ou "alternance séquentielle" (Duverger 2007, 2009) réfère au passage d'une langue à l'autre entre deux séquences consécutives (Duverger 2007; Gajo 2007), correspondant à une activité didactique ou une étape de l'élaboration des savoirs disciplinaires (Steffen & Borel 2011; Steffen & Pantet 2011). C'est cette méso-alternance qui peut être didactisée, dans le sens de "raisonnée, réfléchie" (Duverger 2009, 2007). Duverger (2007) propose trois types de démarches que les enseignants peuvent effectuer pour réaliser une alternance raisonnée:

- mettre en relation, pour chaque thématique, chaque sujet d'études, des objectifs et contenus issus de manuels scolaires en L1 et en L2, en visant l'enrichissement, l'ouverture, l'approfondissement des savoirs; si l'on garde la trame du programme officiel, on cherchera des ajouts, des incises, des références culturelles différentes, des documents qui élargissent, approfondissent, alternent les points de vue; on est dans le comparatif, dans les regards croisés [...] (Duverger 2007: 83).

---

<sup>6</sup> Autrement dit un mode unilingue ou un mode bi-plurilingue d'enseignement (voir Steffen 2013; Steffen & Borel 2011; Steffen & Pantet 2011; Gajo *et al.* à paraître).

- mettre aussi en relation des méthodologies, des stratégies d'apprentissage, des angles d'attaque différents, des conceptions différentes de l'acte d'apprendre; il y a là aussi une aide puissante aux constructions conceptuelles chez l'élève (Duverger 2007: 83).
- veiller à mettre en relation les langues L1 et L2, en fonction des moments, des documents et autres moyens utilisés, et ceci par conséquent de façon ordonnée et raisonnée, tout au long du déroulement du cours (Duverger 2007: 83).

La mésio-alternance, tout comme la micro-alternance, correspond par conséquent à un usage alterné des langues à l'intérieur d'une leçon.

## 2.2 Les mésio-alternances: pratiques didactiques variées

La mésio-alternance se définit en relation avec les activités didactiques et la conceptualisation disciplinaire et permet ainsi d'observer le lien étroit que l'usage alterné des langues en classe établit avec la conceptualisation disciplinaire.

L'examen des enseignements au niveau universitaire en Suisse montre que les ressources bi-plurilingues sont mobilisées de manières variées. La mésio-alternance notamment recouvre des pratiques didactiques diverses. Elle sert à la fois de moyen pour organiser les activités didactiques en classe et d'outil pour construire des savoirs plurilingues.

### 2.2.1 Dispositif didactique bilingue

Les extraits présentés dans cette contribution proviennent de l'un des sites d'enseignement d'une HES, situé à Biel-Bienne, la plus grande ville officiellement bilingue de Suisse. De manière générale, le contexte sociolinguistique entourant l'institution où nous avons prélevé nos données est fortement imprégné par le caractère naturel du contact de langues. Les formes institutionnelles du contact de langues observables au sein de la HES sont donc, du moins partiellement, appuyées par un contexte social favorable à l'alternance. Les pratiques observées dans cette haute école s'inscrivent dans un enseignement bilingue répertorié dans la littérature sous les dénominations d'*immersion réciproque*, *two-way* ou *bidirectional immersion* ou encore *dual-language bilingual education* (Gajo 2009; Baker 2006; García 2009). L'immersion réciproque pratiquée à Bienne en incarne une variante pour laquelle l'enseignant alterne les deux langues d'enseignement, alors que les classes sont composées d'élèves ayant comme langue dominante l'une ou l'autre de ces deux langues.<sup>7</sup>

L'alternance français-allemand au sein des leçons est réglementée au niveau macro et pensée sur les trois années du cursus Bachelor, prévoyant, en première année, des séquences alternées au sein des enseignements de façon à obtenir un équilibre entre les deux langues; en deuxième année, plus

<sup>7</sup> Pour une contextualisation plus complète et une mise en relation du contexte sociolinguistique et du bilinguisme institutionnel, voir Steffen & Borel (2011).

de poids à la L1-dominante de l'enseignant, mais avec des récapitulations et synthèses dans l'autre langue; et en troisième année, des enseignements principalement dans la L1-dominante de l'enseignant, mais qui communique également dans l'autre langue lorsqu'il s'agit de la L1-dominante des étudiants auxquels il s'adresse en particulier<sup>8</sup>. En d'autres termes, l'usage alterné des langues, sous forme de méso-alternances prenant place entre deux "séquences" et sur le modèle *explication/exposition en L1 de l'enseignant – récapitulation/synthèse en L2 de l'enseignant*, vise un traitement égalitaire des deux langues d'enseignement, mais aussi le droit pour les étudiants d'échanger dans leur langue dominante.

### 2.2.2 Organiser les activités didactiques et construire des savoirs plurilingues

Dans les enseignements observés, les méso-alternances marquent souvent le changement d'activité<sup>9</sup> didactique et contribuent ainsi à leur organisation. On observe, par exemple (illustré par l'extrait 1), un double marquage du changement d'activité dans un cours de mathématiques. Le passage d'une définition à son résumé est non seulement explicité, mais aussi marqué par l'alternance, qui est elle aussi balisée dans la majorité des cas (par exemple en 47-*résumer en français*). Au niveau de la construction des savoirs, la méso-alternance sert à construire des savoirs plurilingues en mettant en parallèle les savoirs élaborés en français et ceux élaborés en allemand.

---

<sup>8</sup> Pour plus de détails au sujet de ce dispositif d'enseignement bilingue, voir Steffen & Pantet (2011).

<sup>9</sup> L'activité telle que la traite l'enseignant: définition (en 1) – résumé (en 47).

## (1) Definition einer elliptischen Kurve

1 Ens jetzt (...) zur definition einer elliptischen kurve (...) ich betrachte  
2 zuerst elliptische kurven über  $r \setminus \dots$  he über der menge der reellen  
3 zahlen\ oder/ ((écrit au tableau)) (5.5) eine elliptische kurve ist einfach  
4 die menge der (PUNKte)  $x$  y (die)  $x$  y aus  $r/ (3.0)$  ((écrit au tableau)) die  
5 eine solche gleichung erfüllt\ (2.0) also  $a$  und  $b$  (3.0) ((écrit au  
6 tableau)) das sind parameter/ (.) die sind gegeben/ ((écrit au tableau))  
7 (9.0) dann weiter hab ich noch die bedingung (2.0) ((écrit au tableau))  $x$   
8 hoch drei plus  $a$  mal  $x$  (.) plus  $b$  gleich null (...) das darf keine  
9 mehrfachnullstellen haben\ (...) keine mehrfachnullstellen\  
10 (15.5) ((écrit au tableau))

11 Ens also nochmals as- ALLE  $x$  y jetzt (.) die diese gleichung erfüllen/ (...) die  
12 bilden eine elliptische kurve\ (.) und sie haben da im skriptum haben sie  
13 eine solche elliptische kurve abgebildet/  
14 (3.0) ((manipule le tableau noir))

15 Ens das ist  $y$ : (...) ((écrit au tableau)) quadrat ist da  $x$  hoch drei (.) minus  $x$   
16 (1.0) also da wäre  $a$ : jetzt minus eins und  $b$  ist null\ (1.0) oder und sie  
17 sehen da diese kurve die besteht jetzt HIER (...) aus zwei solchen  
18 zusammenhangskomponenten/ (2.5) (ich) skizziere das vielleicht (1.0) kurz  
19 ((écrit au tableau)) (4.0) also ich habe hier (mal) eine nullstelle (2.0)  
20 also ich spreche jetzt von diesem polynom (hier)\ (oder)=das hat ja  
21 nullstellen (...) bei eins minus eins ((écrit au tableau)) (1.5) und bei  
22 null (...) he/ (2.0) das ist klar also (.) HIER ist das polynom natürlich  
23 (...) wieder positiv oder/ (1.5) dann taucht das da (1.0) ab (...) oder das  
24 ist irgend so etwas sieht das aus das polynom das wäre jetzt irgendwie  $y$   
25 gleich (...) das ist ein anderes  $y$   $x$  hoch drei minus  $x$   
26 (2.5) ((un E tousse))

27 Ens nun ist ja klar dass dazwischen oder/ (2.0) hat diese gleichung hier sicher  
28 keine lösung\ (...) weil  $y$  quadrat kann nicht negativ werden\ (1.5) (al)so  
29 die kurve sieht dann eben so aus\ (2.0) (al)so das (xxx) ist wirklich das  
30 oder/ ((écrit au tableau)) (4.5) dann hat man da noch so eine (.) so eine  
31 ( $a$  drei) (1.5) voilà\ (5.0) und dazwischen gibt's nichts\ (...) (xxx)\  
32 (6.0) ((Ens manipule le tableau))

33 Ens jetzt kommt noch etwas weiteres dazu das will ich aber nicht (.) eh: im  
34 detail erklären also (...) ich habe gesagt die elliptische kurve bestehe aus  
35 allen punkten also aus allen punkten (die) jetzt auf dieser gelben kurve  
36 liegen/ (.) plus dann noch einen punkt im unendlichen\  
37 (1.5)

38 Ens das muss jetzt hier nicht weiter eh: uns interessieren (ja) der punkt ist  
39 an und für sich schon wichtig (1.0) wir werden (über) den schon sprechen  
40 aber ich will den nicht mathematisch sauber einführen das ist relativ  
41 abstrakt da muss man mit der projektiven ebene arbeiten\ das will ich nicht  
42 machen\  
43 (9.5) ((manipule le tableau))

44 Ens es gibt es ist natürlich durchaus möglich (...) eh dass man auch ein  
45 polynom hat mit nur EINER EINZIGEN reellen nullstelle/ (da)=sind die beiden  
46 andern eh (xxx)\ (.) das geht schon auf\ (...) wir haben einfach NUR EINE  
47 komponente der kurve\ (...) die sind auch zu zugelassen\  
48 (2.5) ((manipule le tableau))

49 Ens on peut ((se racle la gorge)) (...) (xxx) vite aussi résumer en français/  
50 (2.0) donc LÀ (.) ça c'est la définition d'une courbe elliptique et nous  
51 considérons qu'il y a d'AUTRES classes de courbes elliptiques (.) eh:  
52 auxquelles nous nous intéressons pas/ (1.0)  $a$  et  $b$  (.) sont des paramètres  
53 qui sont donnés (.. donc pour eh toute couple  $a$  et  $b$  ça donne une autre  
54 courbe elliptique\  
55 (1.0)

56 Ens donc la courbe elliptique (..) c'est l'ensemble (.) eh des points  $x$  y/  
57 (...) et (qui) satisfont à cette équation\  
58 (2.5) ((manipule le tableau))

59 Ens là vous avez un exemple concret/ (...) eh: (.) j'voudrais encore préciser  
60 on a encore une condition à respecter/ (1.0) le polynôme (...) cubique (1.5)  
61 ne doit pas avoir eh=de:s évolutifs\ (4.0) donc eh (.) ce polynôme peut  
62 avoir (.) trois zéros réels différents/ parce que UN zéro réel vous avez de  
63 toute façon/ on peut avoir trois zéros ou plus (...) un zéro avec deu: $x$   
64 (...) zéros complexe(s) conjugué(s)\  
65 (1.0)

66 Ens là je donne un exemple concret et je vous ai v=un ptit peu expliqué comment  
67 on peut comprendre cela (...) hein entre zéro et UN (...) notre polynôme

68 (.) prend une valeur négatif/ (..) donc la courbe elliptique (.) eh: (...)  
 69 n'a pas de points dans cet intervalle n'est-ce pas\  
 70 (4.0) ((manipule le tableau))

Le passage de la définition faite en allemand à son résumé effectué en français (environ 12 minutes plus tard) est doublement marqué: le changement d'activité est explicité (*Definition, résumer*) et marqué par l'alternance: 1-*jetzt zur definition einer elliptischen kurve*; 49-*on peut (...)* (xxx) vite aussi résumer en français.

Ce type de méso-alternance entre deux activités didactiques se reproduit tout au long du cours. De manière générale, le contenu disciplinaire est ainsi traité deux fois (une fois en allemand et une autre en français): les deux langues peuvent alternativement servir à introduire, expliquer ou définir le contenu disciplinaire ou encore à résoudre un problème mathématique une première fois (médiation) et une deuxième fois pour reprendre, reformuler et résumer ce même contenu (remédiation)<sup>10</sup>. Partant, l'alternance fonctionne selon le schéma suivant:

- Définition en allemand ou en français
- Résumé en français ou en allemand
- etc.

L'extrait de la définition d'une courbe elliptique s'insère dans ce schéma. Dans un premier temps, l'enseignant (ENS) réalise une activité de définition en allemand (1-47). Pour commencer (1-9), ENS choisit un type de courbes elliptiques (1-2: *ich betrachte zuerst elliptische kurven über  $r$* ) qu'il définit en explicitant la formule mathématique tout en l'inscrivant au tableau. A cette occasion, il formule un énoncé définitoire (3-5) qu'il reformule ensuite (11-12), et renvoie vers un graphe de la courbe dans le script (13).

3-5: eine elliptische kurve ist einfach die menge der (PUNKte)  $x$   $y$  (die)  $x$   $y$  aus  $r$  / (3.0)  
 ((écrit au tableau)) die eine solche gleichung erfüllt

11-12: ALLE  $x$   $y$  jetzt (.) die diese gleichung erfüllen/ (..) die bilden eine elliptische kurve

Sur la base de ce cas spécifique, ENS se sert ensuite (15-31) d'une exemplification en faisant la démonstration accompagnée de l'écriture des formules et de la courbe au tableau (voir le recours à un grand nombre de déictiques et de pauses). Finalement (33-47), ENS fait mention de plusieurs propriétés qui interviennent dans la caractérisation des courbes elliptiques, mais qu'il choisit de ne pas expliquer en détail de manière formelle (33-34: *das will ich aber nicht (..) eh: im detail erklären*; 40: *aber ich will den nicht mathematisch sauber einführen*).

<sup>10</sup> Voir Gajo (2006, 2007) pour les notions de médiation et de remédiation: la *médiation* relève d'un travail de verbalisation d'un contenu disciplinaire tandis que la *remédiation* renvoie soit à la réparation linguistique des éléments impliqués soit à une seconde médiation.

Dans un deuxième temps (49-69), l'essentiel des contenus disciplinaires exposés en allemand sont repris et reformulés en français, mais de manière beaucoup plus synthétique<sup>11</sup>. Ce passage vers le français annoncé et modalisé marque le changement d'activité (49-*vite aussi résumer en français*). La première étape en français (49-57) reprend la première étape en allemand (1-13): ENS pointe la formule qui figure déjà au tableau et précise qu'il s'agit de la définition (formulée en langage formel) d'un type de courbes elliptiques. Puis, il fournit un énoncé définitoire qui est équivalent à celui qui précède en allemand:

56-57: la courbe elliptique (..) c'est l'ensemble (.) eh des points  $x/y$  (...) et (qui) satisfont à cette équation\

ENS pointe ensuite (59-69) la démonstration déjà faite au tableau en précisant qu'il s'agit d'un exemple concret, mais ne revient pas intégralement sur l'explication de cette démonstration. Il n'en reprend que quelques éléments, qui semblent représenter les points-clés de la démonstration (les paramètres donnés (52-53) et les conditions d'une telle courbe (60)).

Le résumé en français reprend donc le contenu de manière plus condensée, mais aussi différente, puisque la définition mathématique formelle (inscription de la formule au tableau) n'a lieu que dans la première phase. La formule figurant déjà au tableau, seuls quelques éléments de l'explication sont reformulés, ainsi que l'énoncé définitoire (verbalisation du langage formel).

Ce type de méso-alternance permet, par conséquent, non seulement de marquer l'organisation des activités en général et de reformuler et condenser certains contenus disciplinaires en particulier –ce qui contribue à les mettre en évidence en tant que contenus estimés comme importants pour la conceptualisation disciplinaire– mais également de mettre à contribution les ressources langagières des répertoires plurilingues des participants et de mettre en relation les savoirs élaborés en français avec ceux construits en allemand. La méso-alternance participe ainsi non seulement à l'organisation des activités didactiques en classe, mais également à l'élaboration des savoirs plurilingues.

Dans un autre enseignement de cette même HES, on observe un autre type de méso-alternances qui interviennent à l'intérieur d'une activité didactique, entre les différentes étapes de construction de l'objet disciplinaire. Dans ce cas, les contenus disciplinaires ne sont pas toujours reformulés dans les deux langues et les alternances non balisées. On observe ces méso-alternances dans un cours de physique qui traite des ondes (voir extrait 2).

<sup>11</sup> D'autres séquences de ce cours sont reformulées de manière moins synthétique.

## (2) der Brechungsindex

71 STA man redet <eigentlich weniger vom brechungsindex der schallwellen oder  
72 so\ (...) das ist eigentlich auch möglich \*(...) aber jedenfalls ist der A  
73 brechungsindex (1.0)\* umgekehrt proportional zur geschwindigkeit\  
74 ((bruit d'un véhicule qui passe))  
75 \*regarde le tableau noir et pointe\*

76 (3.79)

77 STA ja/  
78 \*(4.72)\*  
79 \*STA regarde le tableau noir, puis se dirige vers le pupitre et regarde 80  
son script\*

81 \*(...)

82 STA bei dem übergang (.) gilt noch etwas anderes\  
83 \*regarde le tableau noir et pointe\*

84 (1.5)

85 STA bei der über=der übergang \*geht so vor sich (.) dass die welle\* keinen  
86 sprung macht\ (1.5) und keinen knick macht\  
87 \*regarde le tableau noir et pointe\* B

88 \*(...)

89 STA also so etwas passiert NICHT\  
90 (4.23)\*  
91 \*STA dessine une onde au tableau noir\* C

92 STA das ist verboten \*(.) ja/  
93 (1.65) C

94 STA cette situation\* serait interdit (...) hein/  
95 \*se dirige vers le pupitre et pose/prend quelque chose\*

96 STA \*l'onde ne fait pas un SAUT (...) en traversant\* (...) l'interface  
97 \*biffe l'onde qu'il vient de dessiner au tableau noir\* B

98 \*(1.0)

99 STA et (...) elle ne fait pas un coude non plus\ (1.5) elle ne fait pas ça non  
100 plus\  
101 (2.9)\*  
102 \*dessine une autre onde au tableau noir, puis la biffe et pointe l'autre  
103 onde biffée\*

104 STA donc (...) soit la fonction (elle-même) (...) reste continue/ (...) soit  
105 \*(.) la pente\* (.) de la fonction aussi (.) reste continue\ (...) hm/  
106 \*pointe la deuxième onde biffée\* D

107 (...)

108 STA \*la pente ne change pas hein ça (.) continue:\*\br/>
109 \*se dirige vers la tableau noir et pointe la première onde dessinée (non  
110 biffée)\*

Tout comme pour le cours de mathématiques (voir extrait 1), l'enseignant de physique (STA) reprend et résume dans la deuxième langue certaines parties de la définition des ondes faite dans la première, mais les alternances ne sont pas balisées et n'ont pas lieu uniquement entre deux activités didactiques.

L'enseignant commence par expliquer en allemand que *l'indice de réfraction est inversement proportionnel à la vitesse* (72-73) et continue sa définition en allemand (77-92). La première partie (A) de son explication ne sera pas reprise en français plus avant. Puis, l'enseignant passe au français de manière fluide (alternance non balisée) (94) et procède à une reformulation qui donne lieu à une progression en spirale dans l'élaboration des contenus disciplinaires, dans le sens que la troisième partie (C) en allemand est reprise

en premier en français et la deuxième partie (B) de l'explication est reformulée en dernier:

(C) das ist verboten (92) > cette situation serait interdit (94)

(B) der übergang geht so vor sich (.) dass die welle keinen sprung macht\ (1.5) und keinen knick macht\ (85-86) > l'onde ne fait pas un SAUT (...) en traversant l'interface (96) [...] et (...) elle ne fait pas un coude non plus\ (99)

Pour finir (D), l'enseignant termine son explication en français (104-110).

Dans ce cas, le passage d'une langue à l'autre est fluide et prend place à l'intérieur d'une activité didactique, entre deux parties de l'élaboration conceptuelle, selon le schéma suivant:

- Explication (parties A, B, C) en allemand ou en français
- Reformulation/résumé (parties B, C) en français ou en allemand
- Explication (parties D, E etc.) en français ou en allemand
- etc.

Dès lors, l'alternance intervient dans la structuration de différentes phases de l'élaboration conceptuelle dans l'activité didactique en cours.

Tout comme dans le cours de mathématiques (voir extrait 1), l'enseignant traite certains contenus disciplinaires dans les deux langues, ce qui permet de les reformuler et de les travailler à deux reprises (voir ci-dessus les alternances d'appui servant à effectuer des reprises selon Causa, 2003). Il les met ainsi en évidence comme contenus qu'il juge importants pour la conceptualisation disciplinaire. A la différence du cours de mathématiques (voir extrait 1) qui juxtapose en quelque sorte les deux langues d'enseignement en effectuant des activités monolingues parallèles (par exemple: définition en allemand – résumé en français), les activités didactiques dans le cours de physique (voir extrait 2) sont menées dans les deux langues (parties A, B, C de l'explication en allemand, puis parties D, E etc. en français) et s'imbriquent (les résumés/reformulations s'insèrent dans l'explication). Nous assistons ainsi à une conceptualisation dans les deux langues de manière confluyente (double médiation) où les langues ainsi que les contenus disciplinaires élaborés dans chacune des langues sont mis en continuité et articulés au sein d'une activité didactique (voir ci-dessus les alternances d'appui de parler bilingue selon Causa, 2003). De la sorte, les ressources langagières dans les deux langues deviennent complémentaires pour l'élaboration des concepts disciplinaires, ce qui permet aux étudiants de mettre en relation directe les savoirs travaillés en L1 et en L2. Cette mise en relation est moins immédiate lors du cours de mathématiques (voir extrait 1 où la reprise dans l'autre langue intervient environ 12 minutes plus tard).

### 3. Remarques conclusives

Dans les deux extraits présentés, les ressources bi-plurilingues permettent de reprendre, remanier et/ou condenser certaines notions ou phases de l'élaboration conceptuelle et de les mettre ainsi en avant en tant qu'éléments jugés comme importants pour le travail de conceptualisation. Par ailleurs, les deux enseignements observés exploitent ces ressources bi-plurilingues de manière différente. Dans le cadre du cours de mathématiques (extrait 1), la méso-alternance contribue davantage à l'articulation et au marquage des activités didactiques (définition/explication – résumé/reformulation), sans établir un lien immédiat avec l'élaboration des contenus disciplinaires dans l'activité en cours. Lors du cours de physique (extrait 2), en revanche, la méso-alternance intervient entre différentes phases de l'élaboration conceptuelle, à l'intérieur d'une activité didactique, s'intégrant de manière locale à l'élaboration des contenus disciplinaires et permettant aux étudiants de mettre en relation de manière plus immédiate les savoirs en L1 et en L2. Le premier semble davantage mettre en parallèle deux activités didactiques monolingues et donc également les deux langues d'enseignement, alors que le deuxième exploite les ressources bi-plurilingues à l'intérieur d'une activité didactique, pour la conceptualisation dans les deux langues de manière confluente, ce qui correspond davantage à une mise en continuité et en complémentarité immédiate des ressources langagières (L1-L2) pour construire des savoirs disciplinaires plurilingues.

#### Annexe

##### Conventions de transcription

/	intonation montante
\	intonation descendante
(.)	pause brève
(..)	pause moyenne
(...)	pause longue
(2.5)	pause exprimée en secondes et dixièmes de seconde
[ ]	début et fin de chevauchement
(xxx)	segment non identifiable
(sourire?)	transcription incertaine
ALORS	emphase
:	prolongement vocalique ou consonantique
tab-	troncation
((rire))	commentaire
< >	indication du début/de la fin du phénomène indiqué entre (( ))
&	enchaînement rapide entre deux tours/locuteurs
=	enchaînement rapide au sein d'un tour/même locuteur
*pointe*	indication du début/de la fin d'un geste d'un participant
°tourne°	décrit à la ligne suivante

## BIBLIOGRAPHIE

- Alber, J.-L. & Py, B. (1985). Interlangue et conversation exolingue. *Cahiers du Département des langues et des sciences du langage* 1, 30-47. [Réédité in: L. Gajo, M. Matthey, D. Moore & C. Serra (éds.), (2004). *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés* (pp. 171-185). Paris: Didier].
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Beacco, J.-C. & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. & Panthier, J. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Document préparé pour le Forum politique "Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles". Genève, Suisse, 2-4 novembre 2010. Strasbourg: Division des Politiques linguistiques, Direction de l'Education et des langues, DGIV, Conseil de l'Europe.  
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/GuideEPI2010\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_FR.pdf)
- Berthoud, A.-C. (2002). Regards croisés sur le discours, l'action et l'appropriation des langues, et pistes à inventer. In: F. Cicurel & D. Véronique (éds.), *Discours, action et appropriation des langues* (pp. 265-372). Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
- Berthoud, A.-C. (2008). Le projet DYLAN Dynamiques des langues et gestion de la diversité. Un aperçu. *Sociolinguistica* 22, 171-185.
- Berthoud, A.-C. & Gajo, L. (2005). Bricolages métalinguistiques pour construire des savoirs non linguistiques. In: J.-L. Chiss, J.-C. Beacco, F. Cicurel & D. Véronique (éds.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (pp. 89-106). Paris: PUF.
- Berthoud, A.-C., F. Grin & G. Lüdi (à paraître). *Exploring the dynamics of multilingualism: the DYLAN project*. Amsterdam: John Benjamins.
- Borel, S., Grobet, A. & Steffen, G. (2009). Enjeux d'une didactique plurilingue: entre représentations et pratiques courantes. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 89, 217-241.
- Cambra Giné, M. (2003). Une approche ethnographique de la classe de langue. LAL. Paris: Didier.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle* 5, 1, 65-90.
- Castellotti, V. (1997). Langues étrangères et français en milieu scolaire: didactiser l'alternance? *Etudes de linguistique appliquée* 108, 401-410.
- Castellotti, V. (2001). Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues. In: V. Castellotti (dir.), *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations* (pp. 9-37). Rouen: Publications de l'Université de Rouen.
- Castellotti, V. & Moore, D. (éds), (1999). *Alternance des langues et construction des savoirs*. Lyon: ENS-Éditions.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2011). La compétence plurilingue et pluriculturelle. Genèse et évolutions d'une notion-concept. In: P. Blanchet & P. Chardenet (éds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures. Approches contextualisées* (pp. 241-252). Paris: Éditions des archives contemporaines.
- Causa, M. (2003). Les langues maternelles comme support à la transmission de savoirs et de savoir-faire en langue étrangère. *Triangle* 19, 67-82.
- Cavalli, M. (2005). *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris: Didier.
- Coste, D. (1997). Alternances didactiques. *Etudes de linguistique appliquée* 108, 393-400.

- Coste, D. (2003a). Pluralité des disciplines et des langues dans la construction / transmission des connaissances. L'usa veicolare della lingua straniera in apprendimanti non linguistici. *Quaderni pubblicati dall'Ufficio scolastico regionale per il Piemonte*, 9-23.
- Coste, D. (2003b). *Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue*. Santiago de Compostelle.  
[http://www.adeb.asso.fr/archives/problematique/dnl/Coste\\_Santiago\\_oct03.pdf](http://www.adeb.asso.fr/archives/problematique/dnl/Coste_Santiago_oct03.pdf).
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. ([1997]2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In: D. Weil & H. Fugier (éds.), *Actes du troisième colloque régional de linguistique* (pp. 99-124). Strasbourg: Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur. [Réédité in: L. Gajo, M. Matthey, D. Moore & C. Serra (éds.), (2004). *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés* (pp. 79-93). Paris: Didier].
- Duverger, J. (2007). Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL. *Tréma* 28, 81-88.
- Duverger, J. (2009). Favoriser l'alternance des langues. *Le Français dans le monde* 362.
- Gajo, L. (2003). Pratiques langagières, pratiques plurilingues: quelles spécificités? Quels outils d'analyse? Regards sur l'opacité du discours. *Travaux neuchâtelois de linguistique* 38/39, 49-62.
- Gajo, L. (2006). Types de savoirs dans l'enseignement bilingue: problématique, opacité, densité. *Éducation et sociétés plurilingues* 20, 75-87.
- Gajo, L. (2007). Enseignement d'une DNL en langue étrangère: de la clarification à la conceptualisation. *Trema* 28, 37-48.
- Gajo, L. (2009). Politiques éducatives et enjeux socio-didactiques: l'enseignement bilingue francophone et ses modèles. *Glottopol – revue de sociolinguistique en ligne* 13, 14-27.
- Gajo, L. & Mondada, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg: Editions universitaires Fribourg Suisse.
- Gajo, L. & Serra, C. (2000). Acquisition des langues et des disciplines dans l'enseignement bilingue: l'exemple des mathématiques. *Etudes de linguistique appliquée* 120, 497-508.
- Gajo, L. avec la collaboration de Borel, S., Curdy, B., Grobet, A., Maillat, D., Serra, C. & Steffen, G. (2008). *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire. Rapport final*. Fonds national suisse de la recherche scientifique: PNR 56 (Projet n° 405640-108656). Publication online:  
[http://www.nfp56.ch/f\\_projekt.cfm?Projects.Command=download&file=22\\_02\\_2008\\_04\\_42\\_39-Gajo-Rapport\\_final.pdf&name=Rapport\\_final.pdf](http://www.nfp56.ch/f_projekt.cfm?Projects.Command=download&file=22_02_2008_04_42_39-Gajo-Rapport_final.pdf&name=Rapport_final.pdf).
- Gajo, L., Grobet, A., Serra, C., Steffen, G., Müller, G. & Berthoud, A.-C. (à paraître). Plurilingualisms and knowledge construction in higher education. In: A.-C. Berthoud, F. Grin & G. Lüdi (éds). *Exploring the dynamics of multilingualism: the DYLAN project* (pp. 287–308). Amsterdam: John Benjamins.
- García, O. with contributions by Baetens Beardsmore, H. (2009). *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Gardner-Chloros, P. (2009). *Code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grosjean, F. (2001). The bilingual's language modes. In: J. Nicol (éd.), *One mind, two languages* (pp. 1-22). Oxford: Blackwell.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford, New York: Oxford University Press.

- Hamers, J. F. & Blanc, M. A. (2003). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lüdi, G. & Py, B. (2003). *Être bilingue*. Berne: Peter Lang.
- Milroy, J. & Muysken, P. (1995). *One speaker, two languages, crossdisciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris: Didier.
- Moore, D. & Castellotti, V. (éds.), (2008). *La compétence plurilingue: regards francophones*. Berne: Peter Lang.
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2000). Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues? *Acquisition et interaction en langue étrangère* 12, 147-174.
- Müller, G., Gajo, L., Berthoud, A.-C., Grobet, A. & Steffen, G. (2012). Participation, ressources plurilingues et élaboration des connaissances dans l'enseignement supérieur. In: L. Mondada & L. Nussbaum (éds.), *Interactions cosmopolites: l'organisation de la participation plurilingue*. (pp. 193-223). Limoges: Editions Lambert Lucas.
- Muysken, P. (2000). *Bilingual speech: a typology of code-mixing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Myers-Scotton, C. (1997). *Duelling languages. Grammatical structure in code-switching*. Oxford: Oxford University Press.
- Pekarek Doehler, S. (2006). "CA for SLA": Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues. *Revue française de linguistique appliquée* 2, 11, 123-137.
- Poplack, S. (2000). Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of code-switching. In: Li Wei (éd.), *The bilingualism reader* (pp. 221-56). London: Routledge.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Serra, C. (2011). Représentations sociales du plurilinguisme et des enseignements plurilingues à l'université, dans les politiques linguistiques et les discours des enseignants. *European Journal of Language Policy* 3, 2, 215-236.
- Steffen, G. (2013). *Les disciplines dans l'enseignement bilingue. Apprentissage intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques. Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel*. Francfort-sur-le-Main: Peter Lang.
- Steffen, G. & Pantet, J. (2011). L'enseignement plurilingue au tertiaire: regards croisés sur les représentations et les pratiques d'enseignement. *Cahiers de l'ILSL* 30, 95-144.
- Steffen, G. & Borel, S. (2011). Les activités de reformulation dans et pour la conceptualisation des savoirs scientifiques. Passages du monolingue au bilinguisme. *Cahiers de l'ILSL* 30, 145-164.

# Mehrsprachigkeit im Fußball: Fallstudie eines spanischen Legionärs in Österreich

**Jasmin STEINER**

**Eva LAVRIC**

Universität Innsbruck

Institut für Romanistik

Innrain 52, 6020 Innsbruck, Österreich

jasmin.steiner@student.uibk.ac.at

eva.lavric@uibk.ac.at

L'article traite le sujet du plurilinguisme dans le football à partir du cas d'un joueur espagnol arrivé dans une équipe autrichienne. Il retrace le parcours linguistique du "légionnaire" et le met en relation avec les pratiques plus générales qui sont étudiées dans un projet plus vaste, dans lequel s'insère cette étude de cas. Les méthodes employées sont l'interview qualitative et l'observation participante. Le joueur en question est arrivé dans un pays germanophone en ne parlant ni l'allemand (la langue de l'équipe) ni l'anglais (qui aurait pu servir de lingua franca, car il est largement parlé dans l'équipe et dans l'administration du club). Le club a engagé pour lui – pratique assez courante – un "factotum" linguistique, une collaboratrice parlant l'espagnol et chargée non seulement de traduire pour lui, mais aussi de l'assister dans toutes les démarches de la vie courante, et surtout, de lui enseigner l'allemand. Le joueur s'est avéré très motivé pour cet apprentissage et a fait des progrès rapides – par opposition à d'autres joueurs étrangers qui se contentent souvent d'apprendre juste les rudiments linguistiques nécessaires pendant le match (mais qui, dans l'équipe étudiée, ont une compétence en anglais qui leur permet de communiquer sans forcément approfondir l'étude de l'allemand). Selon les joueurs et les responsables du club (entraîneur, soigneurs, etc.), une bonne communication linguistique, en quelque langue que ce soit, est importante pendant le match, mais des connaissances plus approfondies de la langue du pays contribuent au bien-être du joueur et influent ainsi sur ses performances sportives. Les études ultérieures devraient affiner notamment l'outillage méthodologique (enregistrements audio et vidéo) afin de mettre en perspective les impressions personnelles recueillies dans les interviews.

**Mots-clés:** sport et langue, plurilinguisme dans le football, étude de cas, légionnaires, communication pendant le match, "factotum" linguistique

## 1. Das Forschungsprojekt "Mehrsprachigkeit im Fußball" der Innsbrucker Fußball-Forschungsgruppe

Mehrsprachigkeit wird häufig in sehr sprach- und kommunikationsbetonten Settings wie mehrsprachigen Regionen oder international agierenden Betrieben untersucht, in denen die Mehrzahl der Beteiligten über ein hohes Kompetenzniveau in verschiedenen Sprachen verfügt. Dagegen fehlen, wie Rita Franceschini in einem Vortrag in Innsbruck 2010 zum Thema der "europäischen Mehrsprachigkeit" betonte, Untersuchungen zu weniger sprachbetonten Arbeitsumgebungen, in denen oft nur auf "survival level" kommuniziert wird und die Beteiligten keineswegs als Sprach-Profis gelten können, bisher beinahe völlig. Die Forschungen der "Innsbruck Football

Research Group"<sup>1</sup> zur Mehrsprachigkeit und den Kommunikationsstrategien in internationalen Fußballmannschaften<sup>2</sup> füllen hier eine Lücke, da es vorher zu diesem professionellen Kontext keine soziolinguistischen Untersuchungen gab<sup>3</sup>.

In diesem Rahmen steht die Fallstudie des vorliegenden Beitrags, die auf den früheren Forschungen der Autorinnen aufbaut und in Form von qualitativen Interviews<sup>4</sup> und teilnehmender Beobachtung<sup>5</sup> die sprachliche Laufbahn eines Legionärs in einem neuen Verein, von den Transferverhandlungen über die Ankunft bis zur gelungenen sprachlichen Integration, in exemplarischer Weise darstellt. Die Befunde werden außerdem zu vergleichbaren Aussagen in der (meist journalistischen) Fachliteratur bzw. im Rahmen von früheren Interviews der Innsbrucker Fußball-Forschungsgruppe in Bezug gesetzt. Vom Methodischen wie vom Inhaltlichen handelt es sich um eine Art Pilotstudie bzw. um "work in progress", da die Kommunikationsstrategien in mehrsprachigen Fußballmannschaften eigentlich mit Videoaufnahmen und konversationsanalytischen Methoden analysiert werden müssten. Genau das sind Inhalt und Methode der in Arbeit befindlichen Dissertation der ersten Autorin<sup>6</sup>; aber die vorbereitenden Erhebungen mittels qualitativer Interviews in

---

<sup>1</sup> Vgl. [http://www.uibk.ac.at/msp/projekte/sprache\\_fussball](http://www.uibk.ac.at/msp/projekte/sprache_fussball)

<sup>2</sup> Vgl. Giera et al. (2008), Steiner (2011), Lavric & Steiner (2011), Lavric & Steiner (2012) und Lavric (2012). Im Rahmen eines Projektseminars (Sommersemester 2009, Universität Innsbruck) wurden 40 Interviews in 11 Vereinen aus 3 Ländern (Österreich, Deutschland, Italien), quer durch alle Ligen, mit Spielern, Trainern und Schiedsrichtern, durchgeführt. Die Ergebnisse wurden in der Diplomarbeit der ersten Autorin (Steiner 2011) zusammengefasst und erweitert. Sie sind natürlich *cum grano salis* zu nehmen, da sie vor allem auf Selbstaussagen der Betroffenen basieren, mit allen Verfälschungsrisiken, die das impliziert. Trotzdem bieten sie einen ersten breit angelegten Einstieg in ein bisher noch unexploriertes Forschungsgebiet.

<sup>3</sup> Zur Kommunikation im Team sport existieren z.B. Digel (1976), Schilling (2001) und Fiedler (2005). Weder bei Digel noch bei Schilling geht es allerdings um Kommunikationsprobleme oder Mehrsprachigkeit. Einzig Fiedler (das ist aber nur ein Interview) spricht die Kommunikationsprobleme, die Rolle der *lingua franca* Englisch sowie von Mimik und Gestik an. So bleibt allein der Artikel von Eric Kellerman, Hella Koonen und Monique van der Haagen, die eine einleitende Analyse von Sprachvorkehrungen für ausländische Profifußballspieler in den Niederlanden liefern (Kellermann et al. 2006). Dass somit die existierende Fachliteratur als ungenügend bezeichnet werden kann, steht außer Frage.

<sup>4</sup> Man spricht dabei von einem planmäßigen Vorgehen eines geschulten Interviewers, der dem Teilnehmer eine Reihe gezielter Fragen zu einem bestimmten Themengebiet stellt, wobei die Interviews sowohl flexibel als auch offen gestaltet werden können (vgl. Flick 1995, Atteslander 2000, Mayring 2002, Froschauer & Lueger 2003 und Lamnek 2005). Siehe dazu auch folgende Publikationen zur qualitativen, zusammenfassenden Inhaltsanalyse: Silbermann (1973), Mayring (1990, 2005, 2008) und Larcher (2010).

<sup>5</sup> Dabei handelt es sich um die Erhebung von Forschungsdaten durch das offene oder verdeckte Beobachten von AkteurInnen. Vor allem Erkenntnisse über das Handeln, das Verhalten und Auswirkungen des Verhaltens von Personen stehen im Zentrum des Interesses (vgl. Fischer 2003, Hauser-Schaublin 2003, Hess & Wiegand 2007, Schmid 2010).

<sup>6</sup> Das Dissertationsvorhaben wird seit Juli 2012 vom Vizerektorat für Forschung der Universität Innsbruck in Form eines *Doktoratsstipendiums Neu* unterstützt.

einer ganzen Reihe von Vereinen haben durchaus auch interessante Ergebnisse gebracht, und die vorliegende Fallstudie zeichnet sich dadurch aus, dass die erste Autorin durch ihre Rolle als Sprachtrainerin und "Mädchen für alles" für den untersuchten Legionär in teilnehmender Beobachtung Zugang zu praktisch allen relevanten Situationen hatte.<sup>7</sup>

Auf den folgenden Seiten wird das Forschungsthema also vorläufig auf ein spezielles Universum reduziert: Das Kommunikationsverhalten des FC Wacker Innsbruck in Bezug auf den spanischen Legionär Iñaki Bea Jauregui fungiert als prototypische Situation, anhand derer allgemeine Probleme und Lösungsansätze dargestellt werden. In Interviewaussagen, Beispielen und Anekdoten wird sich zeigen, welche Problemstellungen und Lösungsansätze die sprachliche Integration eines Legionärs in eine neue Mannschaft kennzeichnen können.<sup>8</sup>

## 2. "Feet speak louder than the tongue"

Das ist der Titel des Beitrags von Kellermann et al. (2006), des ersten und lange Zeit einzigen Beitrags zum Thema Fußball und Mehrsprachigkeit. Er bringt eine laienlinguistische Ansicht zur Kommunikation im Fußball auf den Punkt, die man auch von Trainern und Spielern immer wieder zu hören bekommt. Sehr oft stößt man nämlich auf die Vorstellung, Fußball sei so etwas wie eine universelle Sprache, die also keine Verständnisprobleme aufwerfe: "Fußball ist eine globale Sprache, die jeder versteht: der Vorstandsvorsitzende genauso wie der Slumbewohner".<sup>9</sup> Die These von der universellen Sprache Fußball begleiten also sozialutopische Ideen von der Verbrüderung aller Menschen: Egal, welche Nationalität man besitzt, welche Sprachen man spricht, aus welcher Schicht man abstammt und wie man aussieht, die Leidenschaft für den Fußballsport bringt die verschiedensten Personen zusammen. Jeder, der sich ein Fußballspiel ansieht, versteht sofort, worauf es ankommt.<sup>10</sup> Auch für Fußballer wird oft behauptet, sprachliche Basiskenntnisse seien auf dem Spielfeld ausreichend, vgl. beispielhaft eine

---

<sup>7</sup> Der Fußballverein FC Wacker Innsbruck hat ihre Forschungsarbeiten in beispielhafter Weise unterstützt.

<sup>8</sup> Dabei ist anzumerken, dass die Autorin zeitgleich mit dem Spanier Iñaki Bea Jauregui zum Verein gestoßen ist und sich daher in ihrer Darstellung exakt auf den Zeitraum Juli 2010 bis Januar 2012 beschränkt. Handlungsvorgänge und Strategien, die vor oder nach dieser Zeitspanne beim FC Wacker Innsbruck angewendet wurden bzw. werden, sind in diesem Artikel nicht berücksichtigt. Alle Sachverhalte und Informationen, die in diesem Beitrag als "aktuell" bezeichnet werden, betreffen den Zeitpunkt der Abfassung des Artikels: Frühjahr 2012.

<sup>9</sup> Flor (2011); die Aussage stammt aus einem Interview mit Jürgen Griesbeck, Gründer und Vorstand von streetfootballworld (vgl. [www.streetfootballworld.org](http://www.streetfootballworld.org)), einem Sozialunternehmen, das kleine Fußball-Organisationen weltweit unterstützt.

<sup>10</sup> Diesen Aspekt unterstreichen auch Joschko&Glöckl, die schreiben, dass "[Fußball] (...) nach Regeln funktioniert, die leicht verständlich sind und alle akzeptieren können" (Joschko & Glöckl 2010).

Aussage von Simon Cziommer (ehemaliger Mittelfeldspieler von Red Bull Salzburg):

"Ich denke, auf dem Platz braucht man die Sprache nicht zu können. Das wollen vielleicht viele nicht hören, aber auf dem Platz brauchst du nur eine universelle Sprache, die heißt Fußball und die versteht jeder".<sup>11</sup>

Zum Teil stimmt dem auch Florian Klausner, Co-Trainer des FC Wacker Innsbruck, zu, wenn er meint, dass jeder neu hinzugekommene Spieler beim Verein sofort in ein Trainingsspiel einsteigen kann, da die Art und Weise, wie Fußball gespielt wird, jedem Spieler bekannt ist.<sup>12</sup>

Mit dieser Ideologie von der "universellen Sprache Fußball", die auf der ganzen Welt identisch sein soll und die daher Bemühungen um sprachliche Integration unnötig macht, werden Kommunikationsschwierigkeiten aufgrund von Sprachbarrieren einfach negiert. Unsere Forschungen haben aber gezeigt, dass das nicht der Fußball-Realität entspricht: In internationalen Fußball-Klubs existieren sehr wohl und ganz systematisch Kommunikationsprobleme aufgrund der unterschiedlichen sprachlichen Hintergründe der agierenden Personen sowie komplexe Strategien und Muster des Umgangs mit Mehrsprachigkeit und der Bemühung um Kommunikation in den verschiedensten Formen.

### 3. Die Fußballmannschaft als mehrsprachige Arbeitsumgebung

Die Studie zum spanischen Legionär Bea Jauregui und seiner sprachlichen Integration in Tirol ist, wie schon erwähnt, Teil des Forschungsprojekts "Mehrsprachigkeit im Fußball", das davon ausgeht, dass eine Fußballmannschaft als spezifischer mehrsprachiger Arbeitsplatz<sup>13</sup> beschrieben werden kann. Chovanec&Podhorná-Polická<sup>14</sup> erörtern die Bedeutung der Mehrsprachigkeitssituation in professionellen Sportarten wie folgt:

Professional sports teams can be approached as specific instances of multilingual working environments. This is because such multilingual and multinational groups are formed in a similar manner: particular individuals are brought together on the basis of their skills and availability rather than their own social preferences. In this sense, sports teams constitute formal groups and differ from informal social groupings, in which (...) an individual typically chooses his or her membership as the result of their relatively free decision.<sup>15</sup>

---

11 Sky Talk and More 2011.

12 Vgl. Interview Klausner.

13 Es existieren auch Studien, die die Mehrsprachigkeit an anderen Arbeitsplätzen, wie beispielsweise in Unternehmen, untersuchen. Hier ist die Studie zur Sprachwahl in Unternehmen, die im Rahmen eines Projektseminars an der Universität Innsbruck entstand, zu erwähnen (Lavric 2009). Des Weiteren siehe auch Vandermeeren (1998), Bäck (2004), Kameyama & Meyer (2006) und Urbanik (2009).

14 Deren Forschungen erfolgten auch in Kooperation mit der Innsbruck Football Research Group.

15 Chovanec & Podhorná-Polická (2009: 191).

Obwohl Fußball von Kindern eher als ein Spiel und von den Fans eher als Herzensangelegenheit betrachtet wird, so ist er doch für die Akteure wie Spieler, Trainer, Betreuer, Agenten, Schiedsrichter und Funktionäre (u.v.a.m.) ganz einfach auch ihr Arbeitsplatz. Im Gegensatz zu manchen anderen Arbeitsplätzen sind die Rahmenbedingungen, jedenfalls für die Hauptakteure, hier einer breiten Öffentlichkeit bekannt: Von Transferzahlungen über Siegesprämien wird immer wieder über die finanzielle Seite des Fußballs öffentlich diskutiert, und auch die Finanzen der Klubs und deren sozioökonomisches Umfeld (Sportförderung, Sponsoren...) sind häufig Gegenstand öffentlicher Diskussionen. Die sozialen Positionen in diesem Umfeld, die Rollen des Schiedsrichters, des Trainers und der Betreuer sind wahrscheinlich sogar denen ein Begriff, die sich nur selten ein Fußballspiel ansehen. Im Zentrum dieser Welt stehen die Spieler, um die alles andere kreist und die als Mannschaft Erfolge einfahren sollen. Sogar die Kriterien dieser Erfolge (Tore, Siege, Cup-Gewinne) sind universell bekannt. Ebenso kennen selbst blutige Laien die Rollenaufteilung auf dem Spielfeld, zwischen Verteidigern, Mittelfeldspielern, Stürmern bis hin zum Tormann.

Im Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit steht insbesondere die internationale Seite des Profi-Fußballs, bei dem selbst weniger bedeutende Klubs oft eine beträchtliche Anzahl ausländischer Spieler, sogenannter "Legionäre", beschäftigen. Die Soziologie hat sich mit der Rolle und dem Schicksal dieser Legionäre bereits intensiv auseinandergesetzt (vgl. Liegl & Spitaler 2008) und sie ganz eindeutig als einen Sonderfall der Arbeitsmigration kategorisiert. Eine spezielle Charakteristik dieser Form der Arbeitsmigration ist ihre Schnelligkeit, das bedeutet, dass ein Spieler (oder Trainer) oft nach nur ein, zwei, drei Jahren den Verein und damit häufig auch das Land und den Sprachraum wechselt. Bei jedem Wechsel wird von ihm sehr rasch eine adäquate Leistung verlangt: Damit stehen die Wechselfälle des Fußballs im Gegensatz zu den vergleichsweise langsameren Rhythmen sprachlicher Adaptation, wie man sie bei anderen Formen der Arbeitsmigration findet. Aus der für den Erfolg der Mannschaft notwendigen Kommunikation der Legionäre untereinander und mit den "einheimischen" Spielern sowie mit dem Trainer – der ja auch oft "importiert" ist – und dem sonstigen Umfeld ergeben sich relevante Konstellationen und Schwierigkeiten, denen in diesem Beitrag nachgegangen wird, ebenso wie den geplanten Sprachpolitiken und den improvisierten Ad-hoc-Strategien<sup>16</sup>, mithilfe derer mit diesen Kommunikationsaufgaben umgegangen wird.

Der Fokus liegt in diesem Beitrag aber auf einem einzelnen Legionär, und zwar auf Iñaki Bea Jauregui, einem spanischen Profi-Fußballer, der seit 14.

---

<sup>16</sup> Zur Dichotomie Planung versus Improvisation in diesem Bereich (im Vergleich zu international agierenden Unternehmen) vgl. Lavric (2012).

Juli 2010 beim FC Wacker Innsbruck, einer Fußballmannschaft der österreichischen Bundesliga, unter Vertrag steht.

#### **4. Das Beispiel des Legionärs Iñaki Bea Jauregui beim FC Wacker Innsbruck**

Der FC Wacker Innsbruck wurde 1913 gegründet; er ist die berühmteste Fußballmannschaft Tirols und spielt seit Jahrzehnten fast durchgehend in der 1. Österreichischen Bundesliga<sup>17</sup>. Die Kampfmannschaft verzeichnete beinahe ununterbrochen Zu- und Abgänge von nationalen, vor allem aber – für diesen Artikel von größerer Bedeutung – internationalen Spielern. Betrachtet man die Liste aller Fußballer, die seit der Gründung bei diesem Verein unter Vertrag standen bzw. stehen<sup>18</sup>, wird ersichtlich, dass der Klub seit eh und je auch mit Legionären eine sportliche Kooperation eingegangen ist. Hier die Liste der Länder, die über die Jahre beim FC Wacker Innsbruck vertreten waren bzw. sind: Argentinien, Armenien, Australien, Ägypten, Bosnien-Herzegowina, Burkina Faso, Brasilien, Dänemark, England, Ghana, Italien, Kroatien, Mazedonien, Niederlande, Nigeria, Norwegen, Polen, Russland, Schweden, Senegal, Serbien, Slowenien, Spanien, Tschechien und Ungarn. Auch wenn man die schnelle Gleichsetzung eines Landes mit einer Kultur und einer Sprache vermeiden will, so gibt diese Liste doch bereits einen Eindruck davon, aus welch vielfältigen Hintergründen die Spieler kamen, die sich bei Wacker Innsbruck in den österreichischen Fußball einfügen mussten. Somit kann man annehmen, dass sich der Klub mit der Zeit ein großes Repertoire an Kommunikationsstrategien für mehrsprachige Situationen erarbeitet hat und eigentlich in Bezug auf die Integration ausländischer Spieler eine große Kompetenz aufweisen müsste.

Iñaki Bea Jauregui ist ein Verteidiger aus Spanien, der seit nunmehr fast zwei Jahren beim FC Wacker Innsbruck unter Vertrag steht. Bea Jauregui zählt mit seinen 33 Jahren zwar schon zu den erfahrenen Profis, doch da sich seine bisherige Karriere ausschließlich in Spanien abgespielt hat und vor allem auch der Englischunterricht in seiner Schulzeit eher mangelhaft war, konnte er bei seiner Ankunft keine Fremdsprachenkenntnisse aufweisen. Er sprach "nur" Spanisch, seine Muttersprache, sowie Euskera, die offiziell anerkannte Sprache des Baskenlandes, in dem er aufgewachsen ist. Umso interessanter ist es zu sehen, wie die Kommunikation zwischen ihm und dem FC Wacker Innsbruck seit Beginn der Verhandlungen bis zum heutigen Tag aussieht, vor allem aber, wie sie sich im Laufe der Zeit verändert und entwickelt hat.

---

<sup>17</sup> Vgl. FC Wacker Innsbruck 2009.

<sup>18</sup> <http://www.weltfussball.de/teams/fc-wacker-innsbruck/10/>, 08.02.2012.

#### 4.1. *Transferverhandlung und Vertragsunterzeichnung*

Die Wirkungszeit eines Fußballspielers bei einem neuen Verein beginnt bereits vor seinem Eintreffen mit den Transferverhandlungen, sofern diese einen positiven Ausgang nehmen. Auch bei Iñaki Bea Jauregui waren diese Besprechungen unabdingbar für einen Wechsel nach Innsbruck. In der Regel sind bei derartigen Verhandlungen ausschließlich der Spielerberater des jeweiligen Fußballers und der Sportdirektor des Vereins, zu dem der Spieler wechseln möchte, anwesend. Im Fall von Iñaki Bea Jauregui waren dies sein aus Spanien stammender Berater Luis Villasante und von Seiten des FC Wacker Innsbruck der Sportdirektor Oliver Prudlo. Herr Villasante spricht Spanisch als Muttersprache, verfügt jedoch lediglich über geringe Englischkenntnisse, während Herr Prudlo Deutsch als Muttersprache und dazu sehr gute Englischkenntnisse hat. Obwohl der Spielerberater auch laut Angaben von Iñaki Bea Jauregui "in der Tat nur Grundkenntnisse" des Englischen vorweisen kann<sup>19</sup>, wurden die Transfergespräche dennoch in Englisch geführt. Daraus lässt sich schließen, dass man der Anwesenheit von Dolmetschern in Verhandlungsgesprächen negativ gegenübersteht und die Vertraulichkeit Vorrang hat vor einer mühelosen Kommunikation<sup>20</sup>. Die Ergebnisse der Verhandlungen werden in der Folge vom Spielerberater an den Spieler weitergegeben, damit sich dieser dann für oder gegen den Verein entscheiden kann. In diesem speziellen Fall erfolgte dies bei einem persönlichen Treffen zwischen Iñaki Bea Jauregui und Luis Villasante, wobei der Spielerberater die einzelnen Vertragspunkte in spanischer Version wiedergab<sup>21</sup>. Entscheidend waren also die – obwohl mangelhaften – Englischkenntnisse des Spielerberaters, der dem Spieler gegenüber hier als Sprachmittler auftrat<sup>22</sup>.

Der nächste Schritt ist dann das Aufsetzen des konkreten Vertrages für den ausländischen Spieler. Auch dabei kann der sprachliche Aspekt nicht außer Acht gelassen werden. Der FC Wacker Innsbruck verfasst alle Verträge in erster Linie auf Deutsch, versucht allerdings, sich diesbezüglich den Sprachkompetenzen der einzelnen Legionäre mittels Übersetzungen anzupassen, um sicherzugehen, dass alle Details von beiden Seiten vollkommen verstanden werden. So wurde beispielsweise die Vereinbarung

---

<sup>19</sup> Vgl. Interview Bea Jauregui.

<sup>20</sup> Iñaki Bea Jauregui liefert hierfür folgende Begründung: "Auswärtige Personen, wie beispielsweise Dolmetscher und Übersetzer, haben meiner Meinung nach bei internen Situationen wie Transfergesprächen oder Teambesprechungen in der Kabine überhaupt nichts zu suchen. Da versucht man zuerst, einer Zusammenarbeit mit ihnen so lang es geht aus dem Weg zu gehen". (Interview Bea Jauregui, übersetzt von J.S.)

<sup>21</sup> Vgl. Interview Bea Jauregui.

<sup>22</sup> Dass Verhandlungen in einer *lingua franca* (Englisch) erfolgen, ist im Übrigen auch im Wirtschaftsleben, in der Kommunikation zwischen Unternehmen, ein eisernes Prinzip (vgl. z.B. Lavric 2009).

von Iñaki Bea Jauregui, wie auch die seines spanischen Fußballkollegen Carlos Merino Gonzalez, zusätzlich in Spanisch verfasst<sup>23</sup>. Vorteilhaft dabei war, dass die Autorin J.S. dem Verein mit ihren spanischen Sprachkenntnissen zur Verfügung stand.

Nicht immer jedoch verfügt ein Fußballklub über ausreichend MitarbeiterInnen, die zusammen die beim Verein präsenten Sprachen abdecken. So kam es dazu, dass die slowenischen und tschechischen Legionäre des FC Wacker Innsbruck – Miran Burgič (Slowenien), Tomáš Abrahám (Tschechien) und Martin Švejnoha (Tschechien) – lediglich eine deutsche Version des Vertrages, aber keine Version in ihrer Muttersprachen erhielten<sup>24</sup>. Dies war möglich, da alle drei Spieler über einen österreichischen Manager verfügen, der ihnen die relevanten Details übersetzte. Wäre dies nicht der Fall gewesen, hätte der Verein mit Sicherheit einen adäquaten Übersetzer beschäftigen müssen, da kein Mitarbeiter des FC Wacker Innsbruck Slowenisch oder Tschechisch kann<sup>25</sup>.

#### 4.2. Dienstantritt

Bereits wenige Tage nach der positiven Vertragsunterzeichnung traf der Legionär Iñaki Bea Jauregui in Tirol ein und trat seinen Dienst lediglich mit den deutschen Wörtern "Morgen", "Danke" und "Bitte"<sup>26</sup>, sowie mit der Ungewissheit, was auf ihn zukommen würde, beim FC Wacker Innsbruck an<sup>27</sup>. Da Iñaki Bea Jauregui auch über absolut keine Englischkenntnisse verfügte,

<sup>23</sup> Vgl. Interview Prudlo.

<sup>24</sup> Vgl. Interview Prudlo.

<sup>25</sup> Man mag sich fragen, wie es kommt, dass für Spanisch eine eigene Mitarbeiterin angestellt wurde, für die "Ostsprachen" Tschechisch und Slowenisch aber niemand. Vielleicht liegt das nur daran, dass die Spieler aus Osteuropa ausreichende Englischkenntnisse hatten? Vielleicht wurde aber auch von ihnen von vornherein eine größere Anpassungsleistung verlangt? Hat diese Entscheidung mehr mit dem Prestige des Spielers zu tun, oder mehr mit dem Prestige der Sprache? Außerdem ist zu bedenken, dass im österreichischen Schul- und Hochschulsystem Spanisch als Fremdsprache viel prominenter vertreten ist als Tschechisch oder Slowenisch (obwohl diese Nachbarschaftssprachen wären) und es daher leichter fiel, eine Person mit Spanischkenntnissen zu finden. (Diese Verfügbarkeit von Personen mit den entsprechenden Sprachkenntnissen gehört laut Bäck (2004) zu den "Makrofaktoren" der Sprachwahl, d.h. zu jenen Faktoren, die durch das soziopolitische Umfeld bedingt sind. Im Gegensatz dazu wären "Mesofaktoren" solche, die auf der Ebene eines einzelnen Unternehmens oder einer Branche wirken, und "Mikrofaktoren" diejenigen, die mit dem Individuum und der Einzelsituation zu tun haben.)

<sup>26</sup> Verein zur Förderung einer Straßenzeitung 2011.

<sup>27</sup> Das ist eine Situation, die in Presseartikeln zum Fußball wie auch in Interviews mit Spielern (vgl. Interview Stanković und Interview Langer) sehr häufig beschrieben wird; vgl. etwa das Beispiel des kroatischen Spielers Gordon Schildenfeld, der aktuell Verteidiger beim deutschen Erstligisten Eintracht Frankfurt ist. Laut eigener Aussage bedeutete für ihn der Wechsel ins Ausland, dass "alles neu ist: Kommunikation, Name, Liga, Gegner" (Palmert 2011). Vgl. Lavric & Steiner 2011: 104: "Immer wieder berichten Spieler von schwerwiegenden Missverständnissen in ihrer ersten Zeit im neuen Land, und auch davon, dass sie am Anfang überhaupt nichts verstanden haben".

stellte der Klub zeitgleich mit ihm eine Person an (die erste Autorin, J.S.), die Spanisch konnte und als Übersetzerin und "Mädchen für alles"<sup>28</sup> für den neuen Spieler fungieren sollte<sup>29</sup>. Sofort nach der Ankunft des Legionärs vereinbarte der Teammanager des Vereins, Siegmund Feistmantl, bereits an Bea Jauregui erstem Tag in Innsbruck ein Treffen mit ihm und dieser Betreuerin, um möglichen Kommunikationsbarrieren vorzubeugen. Bei diesem ersten intensiven Gespräch klärte man den Ablauf der folgenden Vorhaben: Wohnungssuche, Arbeitsbestätigung, Abschließen einer Versicherung, Organisation eines Vereinsautos sowie Deutschunterricht. In dieser Situation war die Zusammenarbeit des Teammanagers mit der Person, die übersetzen konnte, unabdingbar, da sonst die Verständigung der beiden Gesprächsteilnehmer nicht einwandfrei funktioniert hätte, sich vielleicht sogar Missverständnisse ergeben hätten<sup>30</sup>.

#### 4.3. Sprachkurse, Sprach-Freaks und Sprach-Muffel

Ein interessanter Aspekt bei diesem Erstgespräch war die Tatsache, dass Iñaki Bea Jauregui von sich aus seinen Wunsch nach einem Deutschkurs mehrmals zum Ausdruck brachte. Er war sehr interessiert daran, so schnell wie möglich an einem Sprachkurs teilnehmen zu können, da er sich, seiner Meinung nach, am schnellsten und besten in die Mannschaft und in die neue Kultur integrieren können würde, wenn er so gut wie möglich Deutsch lernte<sup>31</sup>.

<sup>28</sup> Die Funktion des "Mädchens für alles", das den neuen Spieler sowohl sprachlich als auch bei seinen administrativen und sonstigen Wegen begleitet und somit der 24-Stunden-Ansprechpartner für ihn in seiner Muttersprache ist, wurde bereits in unseren Publikationen Steiner (2011), Lavric & Steiner (2011), Lavric & Steiner (2012) und Lavric (2012) beschrieben, z.B. in Lavric & Steiner 2011: 107-108. Sie ist jedenfalls in den besseren Klubs für wichtige Spieler durchaus üblich.

<sup>29</sup> Die Autorin J.S. war die erste Person, die vom FC Wacker Innsbruck eigens für einen ausländischen Spieler angestellt wurde, um den sprachlichen Schwierigkeiten entgegenzuwirken. Noch vor diesem Zeitpunkt waren zwei tschechische (Abrahám und Švejnoha) und ein slowenischer (Burgiĉ) Spieler vom Verein unter Vertrag genommen worden; damals wurde aber mit keinem Übersetzer oder Sprachspezialisten zusammengearbeitet. Der Sportdirektor des Vereins, Oliver Prudlo, vermutet, dass sowohl Abrahám und Švejnoha über ausreichende Deutschkenntnisse sowie Burgiĉ über ausreichende Englischkenntnisse verfügten. Wären diese drei Spieler allerdings nicht in der Lage gewesen, auf Deutsch oder Englisch zu kommunizieren, wäre vermutlich ein Übersetzer hinzugezogen worden (vgl. Interview Prudlo).

<sup>30</sup> Florian Klausner, Co-Trainer des FC Wacker Innsbruck, ist der Meinung, dass es sehr wohl Situationen gibt, bei denen Übersetzer und Dolmetscher (bzw. Personen, die diese Funktion übernehmen) unbedingt notwendig sind, vor allem wenn Spieler neu zum Verein hinzustoßen, die weder Englisch noch Deutsch beherrschen. Die Kommunikation vereinfacht sich dadurch sehr deutlich (vgl. Interview Klausner). Jedoch haben lediglich die spanischen Spieler eine derartige Unterstützung erhalten, da vor allem Iñaki Bea Jauregui nicht in der Lage war, auf Deutsch oder auf Englisch zu kommunizieren. Die restlichen Ausländer beherrschten zumindest Grundlagen des Deutschen bzw. des Englischen, zwei Sprachen, die von den Spielern, Trainern, Betreuern und Funktionären beim FC Wacker Innsbruck abgedeckt werden.

<sup>31</sup> Vgl. Interview Bea Jauregui. Er unterstreicht dies mit einem treffenden Zitat: "Seit dem Zeitpunkt, als ich in Innsbruck aus dem Flugzeug gestiegen bin, stand für mich fest, dass ich

Diesem Wunsch ist der Verein selbstverständlich nachgekommen und beauftragte damit die Autorin J.S., die eine Ausbildung als Lehrerin für Spanisch und Italienisch vorweisen kann<sup>32</sup>. Noch in derselben Woche wurde mit den Deutschen im Einzelunterricht begonnen, die ca. 8 Monate lang mindestens einmal in der Woche stattfanden. Zudem hat Iñaki Bea Jauregui auch mittels intensiven Selbststudiums zu Hause, während der Pausen in der Kabine, im Mannschaftsbus und in den Hotels bei Auswärtsspielen kontinuierlich an seinen Deutschkenntnissen gearbeitet<sup>33</sup>. Nach zwei Jahren konnte er bereits das Kompetenzniveau B1 des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen*<sup>34</sup> vorweisen<sup>35</sup>.

Nicht alle Legionäre sind so sehr am Sprachenlernen interessiert wie unser Beispiel Iñaki Bea Jauregui. Sprachkurse zum Beispiel finden oft bei ausländischen Spielern keinen großen Anklang, da meistens das Erlernen der gesamten Fremdsprache – und nicht nur der für sie interessanten Fußball-Fachsprache – auf dem Programm steht. So war zum Beispiel Carlos Merino González, spanischer Mittelfeldspieler des FC Wacker Innsbruck, nach seiner Ankunft lediglich daran interessiert, im Deutschen das Basisvokabular des Fußballs zu erlernen<sup>36</sup>. (Das liegt aber nicht etwa daran, dass er zu faul ist, die deutsche Sprache zu erlernen, sondern vielmehr kann er aufgrund seiner Auslandsstation als Profifußballer in England nahezu perfekt Englisch und kann und sich somit in Tirol auch ohne Deutschkenntnisse überall verständigen.) Ein ähnlicher Fall wäre Arne Friedrich (ehemaliger Verteidiger bei VfL Wolfsburg, der nun bei Chicago Fire spielt): Er erklärt in einem Interview (Dobbert 2011), dass im Grunde die wichtigsten Wörter der neuen Sprache wie *links*, *rechts*, *Hintermann*, ausreichen, um sich in einer Mannschaft optimal zu integrieren<sup>37</sup>.

---

die deutsche Sprache unbedingt lernen möchte, um mich allen Gegebenheiten adaptieren zu können, vor allem aber um eigenständig zurechtzukommen und um nicht von anderen Personen abhängig zu sein".

<sup>32</sup> Seit die erste Autorin J.S. für den Verein tätig ist, erhielt lediglich der Slowene Miran Burgič ab und zu Einzelunterricht in Deutsch durch eine österreichische Studentin, die Slowenisch studiert. Für die beiden Tschechen Tomáš Abrahám und Martin Švejnoha wurden keine Deutscheinheiten organisiert. Grund dafür ist vermutlich, dass sie – im Vergleich mit den Spaniern oder mit dem Slowenen – bereits auf Deutsch kommunizieren konnten.

<sup>33</sup> Des Öfteren erhält die Autorin auch SMS vom spanischen Legionär, in denen er Zweifel an grammatikalischen Konstruktionen äußert, wie: "*Du müsstest existe? Cómo se dice "deberías". Vaya lío*" (SMS vom 12.2.2011). (Gibt es "du müsstest"? Wie sagt man [du müsstest]. So was von schwierig!)

<sup>34</sup> Vgl. Sheils 2001.

<sup>35</sup> Diese Einstufung stammt von der ersten Autorin J.S., die ein Lehramtsstudium absolvierte und so über die Kompetenz verfügt, die Sprachkenntnisse von Lernenden den Niveaus des Referenzrahmens zuzuordnen.

<sup>36</sup> Vgl. Interview Merino González.

<sup>37</sup> Es gibt somit sehr wohl Spieler, die das Erlernen der neuen Sprache zum Teil regelrecht verweigern, wie auch Wiemann 2010 beobachten konnte: "Hinsichtlich der Lernmotivation kann

Bereits unsere früheren Untersuchungen (Steiner 2011, Lavric & Steiner 2011, Lavric & Steiner 2012, Lavric 2012) hatten gezeigt, dass es unter den Profi-Fußballern einerseits "Sprach-Muffel" und andererseits "Sprach-Freaks" gibt (Lavric & Steiner 2011, 104 und 106):

Sobald der Spieler aber die wichtigsten Fachausdrücke sowie Grundlegendes wie *rechts*, *links*, *vorne*, *hinten* etc. kennt, ist er auf dem Spielfeld voll einsetzbar. Beim Training kann er nachmachen, was die anderen tun bzw. vorzeigen. Wenn er bei Taktik-Besprechungen sprachlich nicht folgen kann, so weiß er doch aufgrund seiner Position meist ohnehin, wie er zu spielen hat.

Wenn ein Fußballer auch mit geringen Sprachkenntnissen (des Landes, in dem er spielt) voll operational sein kann, so bedeutet das nicht, dass alle Spieler "Sprach-Muffel" sind und sich auf dieses Minimum beschränken. Viele sind richtige "Sprach-Freaks", sie sind hochmotiviert, sich die neue Sprache so gut wie möglich anzueignen. Sie tun dies häufig im Selbststudium, entwickeln einen beachtenswerten Ehrgeiz, scheuen sich nicht, in der neuen Sprache einfach draufloszureden, beginnen bei jeder neuen Mannschaft wieder neu und erwerben so im Laufe ihrer Karriere oft ein ganz außergewöhnliches Repertoire an Sprachkenntnissen.

Solche "Sprach-Freaks" gibt es im Fußball recht oft, wie man aus Berichten aus anderen Clubs ersehen kann: Ein Interview mit Michael Langer, einem österreichischen Spieler, der aktuell in Deutschland beim Zweitligisten SV Sandhausen als Torwart unter Vertrag steht und bereits mit zahlreichen ausländischen Spielern trainiert und zusammengespielt hat, zeigte, dass er es für einen Legionär unbedingt notwendig erachtet, die Sprache des Landes zumindest so gut zu erlernen, dass er sich problemlos mit den Mannschaftskameraden unterhalten kann<sup>38</sup>. Ein weiteres Paradebeispiel für einen "Sprach-Freak" ist der aus der Schweiz stammende Torwart des VfL Wolfsburg, Diego Benaglio, der aufgrund seiner Ambitionen, auch außerhalb der Schweiz seine Profikarriere fortzusetzen, insgesamt sechs Sprachen erlernte und sich somit bis dato in jedem Verein sehr gut und schnell integrieren konnte<sup>39</sup>.

Weil es bei Fußballern, wie wahrscheinlich in vielen anderen Berufen, auf der einen Seite Sprach-Freaks und auf der anderen Seite Sprach-Muffel gibt<sup>40</sup>,

---

in der Realität des Bundesliga-Alltags dahingehend allerdings festgestellt werden, dass nicht jeder Neuzugang einsieht, weshalb er sich den Mühen des Fremdsprachenlernens aussetzen soll. Unter den Profis ausländischer Herkunft gibt es – den Anweisungen der Trainer zum Trotz – Beispiele für eine indirekte oder vollständige Lernverweigerung". (Wiemann 2010: 55)

<sup>38</sup> "Spieler benötigen immer und überall die Sprache. Stell dir vor, du kommst als Spieler in ein fremdes Land, sitzt in der Kabine und kannst die Sprache nicht. Die Mannschaft spricht natürlich mit dir und auch über dich und du sitzt da und hast absolut keine Ahnung, was die wollen. Du bist kein Teil vom Ganzen, kannst dich nicht verteidigen, dich nicht unterhalten. Würde dir das gefallen?" (Interview Langer)

<sup>39</sup> Vgl. Dobbert (2011).

<sup>40</sup> Es wäre interessant, zu erheben, aufgrund welcher Erfahrungen, Einstellungen oder Vorgeschichte ein Legionär sich mehr oder weniger für die Sprache seines jeweiligen Gastlandes interessiert. Man könnte dann vielleicht auch Einfluss auf diese Einstellungen nehmen und die potentielle Mehrsprachigkeit der Sportler fördern. Das würde allerdings den

deswegen müssen die Sprachkurse an die Bedürfnisse des einzelnen Spielers angepasst werden, damit einer erfolgreichen Kooperation nichts im Wege steht. Über diese Erkenntnis sollten neben den Vereinen vor allem auch die FremdsprachenlehrerInnen verfügen, damit sie in der Lage sind, das Bestmögliche aus jedem einzelnen Legionär herauszuholen. Die Autorin J.S., die beim FC Wacker Innsbruck für die Deutscheinheiten der beiden Spanier, Iñaki Bea Jauregui und Carlos Merino González, verantwortlich ist, hat für die beiden Lerner komplett unterschiedliche Stunden erstellt und abgehalten. Während sie beim Sprach-Freak Bea Jauregui den Unterricht auf einem normalen Lehrbuch für Deutsch als Fremdsprache aufbauen konnte und an seinen Sprachkenntnissen noch heute gemeinsam mit ihm arbeitet, beschränkte sie sich beim Sprach-Muffel Merino González ausschließlich auf die Fußballsprache und folgte somit seinem Wunsch, die deutsche Sprache nicht intensiver zu erlernen als unbedingt notwendig<sup>41</sup>. Nach diesen Einheiten wurde der Deutschunterricht seitens des Legionärs unterbrochen und bis heute nicht wieder aufgenommen.

#### *4.4. Integration in das Mannschaftsgefüge*

##### 4.4.1. Sprache und persönliche Leistung

Die Eingliederung in die neue Mannschaft ist einer der absolut wichtigsten Aspekte für einen Legionär, dessen Ziel ja darin besteht, die eigenen Leistungen kontinuierlich abzurufen und sich als potenzieller Stammspieler durchzusetzen. Die Sprache spielt bei dieser Integration eine entscheidende Rolle, jedenfalls laut Aussage des Trainerteams des FC Wacker Innsbruck, Walter Kogler und Florian Klausner. Beide teilen die Meinung, dass die Sprache und die persönliche Leistung eng in Verbindung stehen und bestätigen, dass, je mehr ein ausländischer Spieler die Sprache des jeweiligen Vereins beherrsche, es ihm desto eher gelinge, sein Können unter Beweis zu stellen<sup>42</sup>. Dabei verweist das Trainerteam sowohl auf den Spanier Iñaki Bea Jauregui als auch auf den Tschechen Tomáš Abrahám, die von den aktuell unter Vertrag stehenden Legionären mittlerweile die deutsche Sprache

---

Rahmen der vorliegenden Untersuchung, die sich vor allem als detaillierte Beschreibung des Ist-Zustandes versteht, einigermaßen sprengen.

<sup>41</sup> Hilfreich dabei waren die Unterlagen von Uwe Wiemann, Tanja Auffenberg und Wilfried Georg Robra, drei Sprachwissenschaftler der Universität Dortmund, die mit "Deutsch für Ballkünstler" ein umfassendes Lehr- und Lernkonzept für ausländische Fußballspieler entwickelt haben. Seit mittlerweile 8 Jahren wird mit diesem Lehrbuch bei Vereinen wie unter anderem Bayer 04 Leverkusen, HSV, VfL Wolfsburg, Schalke 04, VfB Stuttgart und Bayern München gearbeitet (vgl. Wiemann 2003).

<sup>42</sup> Vgl. Interviews Kogler und Klausner sowie Lavric & Steiner (2011, 2012) und Steiner (2011).

am besten beherrschen und die auch seit ihrer Ankunft in Innsbruck die meisten Meisterschaftsspiele absolviert haben<sup>43</sup>.

Im Gegensatz dazu werden die beiden Brasilianer Fabiano und Mossoró, ehemalige Spieler des FC Wacker Innsbruck, oft als negatives Beispiel erwähnt. Beide Brasilianer hatten kein großes Interesse daran, das Basisvokabular des Fußballs auf Deutsch gut zu erlernen, und hatten sich somit auch auf längere Zeit beim Verein nicht als Stammspieler durchsetzen können, so dass es schließlich bei beiden zur Vertragsauflösung kam<sup>44</sup>. Ähnliche Beispiele dafür, dass die fußballerische Leistung mit der Sprachkompetenz zusammenhängt (und zwar sowohl im positiven wie im negativen Sinn), werden gelegentlich in der Presse kommentiert: z.B. der Österreicher Erwin Hoffer<sup>45</sup>, der von 2009 bis 2010 bei SSC Neapel unter Vertrag stand; sein ehemaliger Teamchef bei der Österreichischen Nationalmannschaft, Dietmar Constantini, erwähnte in einem Interview, dass sich Hoffer u.a. aufgrund der mangelnden Italienischkenntnisse in Neapel nicht beweisen konnte und somit gezwungen war, nach Deutschland zurückzukehren<sup>46</sup>. Im Gegensatz dazu erklärte z.B. der Deutsche Per Mertesacker, der von Werder Bremen zu Arsenal London wechselte, sofort, er wolle in London so schnell wie möglich seine Englisch-Sprachkenntnisse verbessern, um für den neuen Klub möglichst rasch voll einsatzfähig zu sein<sup>47</sup>. Ein weiteres Beispiel dafür, dass die eigene Leistung von den Fremdsprachenkenntnissen abhängig ist, ist der Venezolaner Yohandry Orozco, der zu Beginn der Frühjahrssaison 2011 ohne jegliche Deutschkenntnisse zum VfL Wolfsburg wechselte und den aus diesem Grund sein Trainer, Felix Magath, bereits in den ersten Wochen "öffentlich ermahnt, schneller Deutsch zu lernen, (...) denn dieses Handicap stört die Entwicklung"<sup>48</sup>. Und schließlich betont Frank Ditgens, der die unglaubliche Funktion eines "Koordinators für Legionäre" bei Bayer Leverkusen innehat, mit unerwarteter Deutlichkeit den Zusammenhang zwischen Sprache und Leistung und die Vorteile für den Klub:

"Wenn er (...) [Deutsch] kann, spielt er besser. Damit erhöht sich der Wert des Spielers. Das hat bei Jorginho, Emerson, Paulo Sergio, Zé Roberto und zuletzt Lucio funktioniert. Am Transfer dieser Spieler, ins Ausland oder zu Bayern München, hat Bayer 04 Leverkusen Geld verdient". (Repplinger 2005)

<sup>43</sup> Tomáš Abrahám hält dabei den Rekord, da er in der Tat seit seinem ersten Einsatz beim FC Wacker Innsbruck am 18. Juli 2010 bei allen folgenden 55 Meisterschaftsspielen ununterbrochen als Mittelfeldspieler im Einsatz war; erst im Dezember 2011 musste er erstmalig verletzungsbedingt pausieren (vgl. Müller 2011).

<sup>44</sup> Vgl. Interview Kogler und Interview Klausner.

<sup>45</sup> Österreichischer Nationalspieler und aktuell als Leihe beim Erstligisten Eintracht Frankfurt beschäftigt.

<sup>46</sup> Vgl. News.at 2011.

<sup>47</sup> Vgl. Hudemann (2011).

<sup>48</sup> Wolfsburgener Allgemeine 2011.

#### 4.4.2 Sprache und gemeinschaftlicher Erfolg

Der sprachliche Aspekt steht allerdings nicht nur mit der fußballerischen Leistung eines Spielers in Verbindung, sondern spielt auch auf persönlicher Ebene für ein intaktes Mannschaftsverhältnis eine prägende Rolle.

Florian Klausner, Co-Trainer des FC Wacker Innsbruck, betont im Interview, dass für die Spieler einer Mannschaft vor allem bei Meisterschaftsspielen das simple Verständnis der Fußball-Grundtermini allein nicht ausreicht, denn es würden weitaus fundiertere sprachliche Fertigkeiten verlangt, um sportliche Erfolge mit der Mannschaft erzielen zu können<sup>49</sup>. Jeder einzelne Spieler ist dazu aufgefordert, sich während eines Spieles mit den Kollegen auszutauschen. "Ein stummer und zugleich tauber Fußballspieler kann kein Fußballer sein", bringt es Iñaki Bea Jauregui treffend auf den Punkt. Allerdings gibt es dabei auch kulturelle Unterschiede. Schon kurze Zeit nach seiner Ankunft beim FC Wacker Innsbruck konnte Bea Jauregui feststellen, dass im Vergleich zu Spanien, wo über den gesamten Spielverlauf ununterbrochen miteinander gesprochen wird, hierzulande die Kommunikation weniger aktiv betrieben wird<sup>50</sup>. Auch Louis van Gaal, ehemaliger Trainer des FC Bayern München und aktueller Trainer der niederländischen Nationalmannschaft, hat einmal festgestellt, dass "die deutschen Spieler zu sehr an den Lippen des Trainers hingen" und sich zu wenig untereinander austauschten<sup>51</sup>. Die Kommunikation zwischen den Spielern derselben Mannschaft während eines Spieles hat aber überall "einen sehr hohen Stellenwert"<sup>52</sup>, und dies bedeutet gleichzeitig, dass sprachliche Kommunikation und Erfolg sehr eng miteinander in Verbindung stehen. Vgl. das folgende Zitat aus Lavric & Steiner (2011: 114):

Eine Fußballmannschaft ist, bei aller Multikulturalität und bei aller Mehrsprachigkeit, letztlich auch in sprachlicher Hinsicht ein Team, das zusammenhalten muss und in dem alle so gut sie können kooperieren müssen, damit die Kommunikation gelingt. Daher der hohe Stellenwert des "Community interpreting", also der mannschaftsinternen Hilfe und Sprachmittlung. Tomáš Jun, tschechischer Spieler beim SCR Altach, drückt das so aus:

"Wenn ich einem anderen Spieler etwas erkläre oder übersetze, dann wird auch er mir im Spiel helfen – er wird wissen, was er zu tun hat, wohin er laufen soll usw. Wenn er nicht weiß, was er tun soll, wird es auch für mich auf dem Spielfeld schwieriger sein".

---

<sup>49</sup> Vgl. Interview Klausner.

<sup>50</sup> Dies untermalt er mit einer persönlichen Erfahrung: "Als ich einst gegen FC Barcelona gespielt habe, erinnere ich mich sehr gut daran, dass zum Beispiel Xavi und Iniesta über das gesamte Spiel hin nicht einmal still waren. Ich konnte ständig Anweisungen wie ‚rechts‘, ‚links‘, ‚nach innen‘, ‚nach außen‘, ‚nichts riskieren‘ usw. hören. Auch Pellegrini, aktueller Trainer des FC Málaga, und José Luis Mendilibar, aktueller Trainer des CA Osasuna, sind stets darauf bedacht, dass Kommunikation auf dem Spielfeld betrieben wird". (Interview Bea Jauregui).

<sup>51</sup> Spielverlagerung 2011.

<sup>52</sup> Interview Kogler.

Jeder Spieler hat also Interesse daran, dass seine neuen Mannschaftskollegen sich rasch und gut, auch sprachlich, in ihr neues Team integrieren. Nur gemeinsam kann die multilinguale und multikulturelle Elf zu einem Erfolgsteam werden.

#### 4.5 Sprachbedarf der einzelnen Spielpositionen

Was in Lavric & Steiner 2011 noch weitgehend ein Forschungsdesiderat war, nämlich die Untersuchung des Kommunikationsbedarfs der Spieler in den verschiedenen Spielpositionen<sup>53</sup>, konnte inzwischen durch die weiterführenden Untersuchungen der Autorin J.S. präzisiert werden: In der Tat ist es so, dass jeder Spieler, der auf dem Fußballfeld zum Einsatz kommt, in der Lage sein muss, mit allen anderen in Kommunikation zu treten. Dennoch zeichnen sich Unterschiede bezüglich der Notwendigkeit von Sprache zwischen den einzelnen Spielpositionen ab. Vom Trainer des FC Wacker Innsbruck, Walter Kogler, stammt die These, dass,

"je weiter man hinten spielt, desto mehr hat man (...) die Spieler vor sich und desto mehr ist man auch angehalten, (...) Anweisungen zu geben und Hilfestellungen zu leisten".<sup>54</sup>

Als Abwehrchef des FC Wacker Innsbruck kann Iñaki Bea Jauregui durch ständige Kommunikation vor allem mit den Verteidigern und Mittelfeldspielern entscheidend in den Spielverlauf eingreifen. Die folgende Situation, die er beschreibt, veranschaulicht diesen Punkt sehr gut:

"Ich sehe, dass ein Spieler der gegnerischen Mannschaft auf unser Tor zuläuft und erkenne genau, welche Richtung dieser Spieler einschlägt. Wenn ich nun Tomáš Abrahám, der im Mittelfeld spielt, mitteile, dass er den Gegner entweder links oder rechts abdecken soll, dann vermeide ich höchstwahrscheinlich einen Pass, der für unsere Mannschaft gefährlich hätte sein können".<sup>55</sup>

Auch Michael Langer, Tormann des deutschen Zweitligisten SV Sandhausen, bestätigte im Interview, dass seiner Meinung nach die Kommunikation für Tormänner und Verteidiger wichtiger sei als beispielsweise für Stürmer, da die weiter hinten spielenden Fußballer das gesamte Spiel vor Augen hätten und somit in der Lage seien, die eigenen Mannschaftskollegen besser zu coachen<sup>56</sup>. Ganz ähnlich berichtet in einem Presseartikel der ehemalige Verteidiger des VfL Wolfsburg, Arne Friedrich, dass er in seiner aktiven Zeit als Fußballspieler stets mit dem Torwart und den Abwehrkollegen ununterbrochen kommunizieren musste<sup>57</sup>. Der Co-Trainer des FC Wacker Innsbruck, Florian Klausner, sieht dagegen einen Unterschied zwischen den zentralen Spielpositionen und den seitlichen, wenn er meint, dass die Spieler, die sich in der

<sup>53</sup> Immerhin wurde dort bereits gemutmaßt, dass Mittelfeldspieler einen größeren Kommunikationsbedarf haben als Stürmer.

<sup>54</sup> Interview Kogler.

<sup>55</sup> Interview Bea Jauregui.

<sup>56</sup> Vgl. Interview Langer.

<sup>57</sup> Vgl. Dobbert 2011.

Mitte des Feldes befinden, eher dazu genötigt sind, die Sprache einzusetzen, als Randspieler<sup>58</sup>.

#### 4.6 *Wie die Kommunikation beim FC Wacker Innsbruck funktioniert*<sup>59</sup>

Dass Kommunikation in jeder Fußballmannschaft vorhanden sein muss, steht außer Diskussion, doch ist es interessant zu untersuchen, wie diese Kommunikation in einem konkreten Klub tatsächlich aussieht. Dies konnte beim FC Wacker Innsbruck durch teilnehmende Beobachtung<sup>60</sup> und qualitative Interviews<sup>61</sup> mit den Betroffenen inkl. der anschließenden Auswertung mit Hilfe der qualitativen, zusammenfassenden Inhaltsanalyse<sup>62</sup> sowie schließlich durch Audio- und Videoaufnahmen<sup>63</sup> erhoben werden.

Zum Zeitpunkt der Entstehung dieses Artikels standen fünf Legionäre unter Vertrag:

- Iñaki Bea Jauregui (Spanien, Verteidiger, spricht Spanisch, Euskera, Deutsch)
- Carlos Merino González (Spanien, Mittelfeldspieler, spricht Spanisch und Englisch, wenig Deutsch)
- Miran Burgič (Slowenien, Stürmer, spricht Slowenisch, Englisch, etwas Italienisch und etwas Deutsch)
- Tomáš Abrahám (Tschechien, Mittelfeldspieler, spricht Tschechisch, Türkisch, Deutsch und etwas Englisch)
- Martin Švejnoha (Tschechien, Verteidiger, spricht Tschechisch, Deutsch und etwas Englisch)

Während Iñaki Bea Jauregui sowie Tomáš Abrahám und Martin Švejnoha mittlerweile sehr gute Deutschkenntnisse vorweisen können, kann sich und

---

<sup>58</sup> Vgl. Interview Klausner.

<sup>59</sup> Die für diesen Artikel relevanten Ergebnisse basieren auf qualitativen Interviews sowie der teilnehmenden Beobachtung der ersten Autorin J.S. zwischen 2010 und 2012. Im Zuge ihrer aktuell entstehenden Dissertation hat sie die Erhebungen inzwischen mit Hilfe dieser beiden Methoden fortgesetzt und das Datenmaterial durch Audio- und Videoaufnahmen erweitert.

<sup>60</sup> Für eine Definition vgl. oben, Kapitel 1. Vgl. Fischer (2003), Hess & Wiegand (2007), Schmid (2010).

<sup>61</sup> Für eine Definition vgl. oben, Kapitel 1. Vgl. Atteslander (2000), Mayring (2002), Froschauer & Lueger (2003) und Lamnek (2005).

<sup>62</sup> Das Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist es, Aufnahmen/Dokumentation von Kommunikation mittels systematischer, regelgeleiteter und theoriegeleiteter Vorgehensweise zu analysieren, um Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte dieser Kommunikation ziehen zu können. Vgl. Silbermann (1973), Mayring (1990, 2005, 2008) und Larcher (2010).

<sup>63</sup> Zur Methode der qualitativen Videoanalyse vgl. Bohnsack (2009) und Reichertz & Englert (2011).

Miran Burgič mittelmäßig in dieser Sprache ausdrücken, und Carlos Merino González verfügt lediglich über die Fußballbasics<sup>64</sup>.

Des Weiteren setzt sich der Trainerstab aus insgesamt vier Trainern zusammen: Walter Kogler, Florian Klausner, Stefan Rapp und Walter de Vora. Von ihnen spricht jeder Deutsch und Englisch, was damit zusammenhängt, dass Deutsch jeweils die Muttersprache der einzelnen Trainer ist und Englisch während der schulischen Laufbahn von jedem als erste lebende Fremdsprache erlernt wurde. Zudem kann Walter Kogler einige Kenntnisse der französischen Sprache<sup>65</sup> und Stefan Rapp einige der spanischen Sprache vorweisen<sup>66</sup>.

Alle zusätzlichen Funktionäre, wie Physiotherapeuten, Zeugwart und MitarbeiterInnen des Managements beherrschen "nur" Deutsch (Muttersprache) und Englisch (erste lebende Fremdsprache im Laufe der Schulbildung) – mit Ausnahme der Autorin J.S., die dank ihres Sprachstudiums an der Universität Innsbruck neben spanischen auch über sehr gute italienische Sprachkenntnisse verfügt.

Daran ist abzulesen, dass die beiden Sprachen Deutsch und Englisch im Verein gewissermaßen "selbstverständlich" vorhanden sind und nicht besonders reflektiert werden, da jede(r) Österreicher(in) normalerweise Deutsch als Muttersprache beherrscht und Englischkenntnisse aufgrund der verpflichtenden Teilnahme am Englischunterricht im Laufe der Schulzeit vorweisen kann<sup>67</sup>. Allerdings hat der Verein zum Zeitpunkt der Verpflichtung des Spaniers Iñaki Bea Jauregui eine gewisse Sprachsensibilität entwickelt, als er bemerkte, dass ein Defizit vor allem im Spanischen bei den Trainern, Betreuern und Funktionären vorhanden ist. Die Reaktion darauf war, wie bereits in den Kapiteln 1. und 4.1. angegeben, die Anstellung der ersten Autorin.

#### 4.6.1. Kommunikationsmittel (verbal versus nonverbal)

Für einen Sport, der den Ruf hat, dass bei ihm die Füße lauter als die Zunge sprechen (vgl. oben, Kap. 2), ist es erstaunlich, aber doch nicht ganz

---

<sup>64</sup> Nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (vgl. Sheils 2011) hätten in Deutsch, laut Einschätzung der Autorin J.S., Bea Jauregui das Kompetenzniveau B1, Abrahám und Švejnoha das Niveau A2 und Burgič das Niveau A1. Merino González verfügt lediglich über Grundlegendes der Fußballsprache, sodass seine Fähigkeiten noch in kein Kompetenzniveau hineinfallen.

<sup>65</sup> Als aktiver Fußballspieler verbrachte er von 1998 bis 1999 eine Saison beim AS Cannes, aktuell eine Mannschaft der vierten französischen Liga, und erlernte dort auf Eigeninitiative etwas Französisch (vgl. Interview Kogler).

<sup>66</sup> Seine Grundkenntnisse des Spanischen stammen aus Urlaubszeiten, jedoch vertieft er diese aktuell im Selbststudium (vgl. Interview Klausner).

<sup>67</sup> Diese Sprachkenntnisse sind also aufgrund von "Makrofaktoren" im Sinne von Bäck (2004) im Verein vorhanden, vgl. Fußnote 25.

unerwartet, dass Kommunikation in sehr hohem Maße mit verbalen Mitteln erfolgt<sup>68</sup>. Fakt ist, dass beim Verein FC Wacker Innsbruck als häufigstes Kommunikationsmittel noch immer die Sprache verwendet wird. Egal, ob bei technischen oder taktischen Anweisungen, während einer Trainingseinheit oder während eines Meisterschaftsspiels, bei Teambesprechungen, bei physiotherapeutischen Maßnahmen oder bei organisatorischen Gesprächen, der verbale Kanal wird definitiv bevorzugt. (Dabei stellt sich natürlich immer die Frage der Sprachwahl bzw. der Übersetzung, vgl. die nächsten beiden Abschnitte.) Nicht zu unterschätzen sind daneben natürlich sämtliche Formen der nonverbalen Kommunikation, da selbst die geringste Geste bei Spielzügen oder Anweisungen seitens der Trainer, aber auch der Spieler, entscheidend sein kann<sup>69</sup>. Des Weiteren werden audiovisuelle Medien mit einbezogen, indem Videos von eigenen Spiel- und Trainingseinsätzen sowie von Spielen der gegnerischen Mannschaften gemeinsam analysiert werden<sup>70</sup>. Ja, sogar die zeichnerische Kommunikation hat ihre Bedeutung, da oftmals Spielzüge zusätzlich auf Flipcharts näher gebracht werden. Alle diese Maßnahmen kommen unabhängig von der Präsenz der Legionäre zum Einsatz, denn sie dienen dem besseren Verständnis der gesamten Mannschaft<sup>71</sup>.

#### 4.6.2 *Lingua-franca*-Kommunikation (Deutsch, Englisch)

Generell ist es in Fußballmannschaften fast immer üblich, dass die lokale Umgangssprache als *lingua franca* im Verein fungiert. (Das hängt damit zusammen, dass Fußballklubs zwar sehr international agieren, aber immer eine starke lokal-regionale Verankerung haben, die in ihre Identität hochrelevant eingeht.) So ist es nur natürlich, dass sich beim FC Wacker Innsbruck der Trainerstab als *lingua franca* für die deutsche Sprache entschieden hat<sup>72</sup>. Das bedeutet, dass von den Trainern eine Kommunikation

---

<sup>68</sup> Vgl. Interview Kogler bzw. die Beobachtungen der Autorin J.S.

<sup>69</sup> Vgl. Interview Klausner. Zur nonverbalen Kommunikation vgl. die Publikationen von McNeill (1992), Kendon (1992) und Kalverkämper (2002).

<sup>70</sup> Mittlerweile setzt jeder Profi-Fußballverein der ersten und zweiten deutschen Bundesliga auf Videoanalysen und stellt sogar eigens dafür zuständige Mitarbeiter ein. Als konkretes Beispiel können Marcel Daum und Ralf Weber, Videoanalysten bei Eintracht Frankfurt, genannt werden, die einen Teil ihrer Aufgaben folgendermaßen beschreiben: "Mein Kollege Ralf Weber sichtet die Spiele live. Er fährt immer zu unserem nächsten Gegner und schaut sich dort die letzten drei oder vier Spiele im Stadion an. In der Zwischenzeit bereite ich den Schnitt vor, mache die Laufdatenauswertung oder filme unser Training. Im Anschluss schreibt Ralf seinen Bericht, der die Basis unserer Arbeit darstellt. Wir setzen uns dann gemeinsam hin, schneiden das Spiel im Detail auseinander und erstellen für den Trainer ein etwas längeres Video. Darin thematisieren wir Stärken, Schwächen, Standardsituationen, individuelle und mannschaftstaktische Abläufe des Gegners. Zusätzlich machen wir auch ungefähr einmal pro Woche ein Einzelgespräch am bewegten Bild, um dem Spieler Feedback zu geben". (Tittmar 2011)

<sup>71</sup> Florian Klausner, Co-Trainer des FC Wacker Innsbruck, bestätigt diese Aussage: "Zusätzliche Kommunikationsmittel sind immer vorteilhaft, da das Gesagte veranschaulicht werden kann".

<sup>72</sup> Vgl. Interview Kogler und Interview Klausner.

zwischen Spielern und Trainern, zwischen Spielern untereinander und zwischen Spielern und FunktionärInnen/MitarbeiterInnen in Deutsch verlangt wird. Von einer ähnlichen sprachpolitischen Entscheidung berichtet Wiemann 2010: Beim 1. FC Köln unter dem ehemaligen Trainer Zvonimir Soldo hieß die Parole: "General Soldo befiehlt: Alles auf Deutsch!". Das ist zwar "normal", scheint in sehr internationalen Klubs aber nicht immer selbstverständlich zu sein. Es ist anzunehmen, dass in den meisten Klubs ein komplexes, aber regelgeleitetes Geflecht von Sprachwahlmustern zu beobachten ist, in dem allerdings die "Heimatsprache" des Klubs eine privilegierte Rolle einnimmt.

Deutsch ist somit beim FC Wacker Innsbruck, wie wohl generell bei deutschen und österreichischen Klubs, die offizielle *lingua franca*. Man könnte auch sagen, dass Deutsch im Klub die "unmarkierte Sprachwahl" laut Myers-Scotton (1990) ist; allerdings gilt das nur sehr generell, und es können sich je nach Mikro-Situation und Beteiligten auch ganz andere Sprachwahl-Präferenzen ergeben. Jedenfalls erfolgen Anweisungen bei Trainingseinheiten und bei Meisterschaftsspielen, Gespräche in der Kabine und auch im Clubmanagement grundsätzlich einmal in der *lingua franca* Deutsch<sup>73</sup>, nur selten wird während einer Kommunikationssituation zwischen Deutsch und Englisch hin und her gewechselt<sup>74</sup>, womit das berühmte *code switching* angesprochen wäre, das für mehrsprachige Situationen so sehr charakteristisch ist<sup>75</sup>.

Als wichtigste Kommunikationssituation werden bei Wacker Innsbruck die Meisterschaftsspiele gesehen, bei denen ein Sieg oder eine Niederlage große Auswirkungen mit sich bringen. Laut dem Co-Trainer von FC Wacker Innsbruck, Florian Klausner, und dem Abwehrchef, Iñaki Bea Jauregui, funktioniert diese Kommunikation aktuell sehr gut, da mittlerweile jeder

<sup>73</sup> Iñaki Bea Jauregui stimmt seinem Trainer voll und ganz zu: "Wenn ich der Trainer wäre, würde ich auch Deutsch als Umgangssprache festlegen".

<sup>74</sup> Dies kommt den Beobachtungen der ersten Autorin J.S. zufolge beispielsweise bei Gesprächen zwischen dem Spanier Carlos Merino González oder dem Slowenen Miran Burgič und den Trainern, Betreuern und Funktionären vor, da die beiden ausländischen Spieler innerhalb einer laufenden Konversation, meist über Fußball, nicht immer das richtige Vokabular auf Deutsch kennen und somit kurzzeitig ins Englische *switchen*.

<sup>75</sup> Zum *code switching*, also dem "alternative use of two or more 'codes' within one conversational episode" (Auer 1998: 1) bzw. der "juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to two different grammatical systems or subsystems" (Gumperz 1994: 59), existiert eine reichhaltige Fachliteratur, für die auf Lavric (2001) verwiesen wird. Eine gute Definition des *code switching* aus der Mehrsprachigkeit heraus geben auch Bullock & Toribio: "Bilinguals have available not only different registers and dialects of one language, but of two. As is true of monolingual style shifting, it is not uncommon for bilinguals to segregate their languages, speaking exclusively in one language in certain domains (...) while shifting to another in other contexts, a bilingual behavior commonly referred to as language shifting. Given the appropriate circumstances, many bilinguals will exploit this ability and alternate between languages in an unchanged setting, often within the same utterance". (Bullock & Toribio 2009: 2) Weitere relevante Literatur wären Myers-Scotton (1990), Jacobson (1998, 2001) und Muysken (2000).

einzelne über die adäquaten Ausdrücke der deutschen Sprache verfügt und somit in der Lage ist, mit jedem über Angelegenheiten des Fußballs zu kommunizieren<sup>76</sup>. Noch vor zwei Jahren, als Fabiano und Mossoró im Team waren, gab es oft aufgrund der mangelnden Deutschkenntnisse der zwei Brasilianer große Verständigungsschwierigkeiten auf dem Spielfeld. Es kam sogar oft zu Missverständnissen unter den Mannschaftskameraden<sup>77</sup>.

Neben Deutsch fungiert in der Mannschaft auch Englisch immer wieder als *lingua franca*. *Lingua-franca*-Kommunikation in Englisch betreibt z.B. der Physiotherapeut, Simon Egger, der zwar versucht, mit den Legionären überwiegend auf Deutsch zu kommunizieren, jedoch bei spezifischen Anliegen von Verletzungen auf das Englische, das er sehr gut beherrscht, ausweicht. Vor allem erfolgt dies während eines Meisterschaftsspieles. Verletzt sich ein Legionär dabei, muss die Kommunikation zwischen dem Physiotherapeuten und dem Spieler absolut rasch verlaufen, und da passt sich Egger den Kenntnissen der Spieler an, wählt also jene *lingua franca*, die der entsprechende Spieler seines Wissens besser beherrscht. So spricht er beispielsweise mit Iñaki Bea Jauregui auf Deutsch, mit Carlos Merino González und Miran Burgič auf Englisch<sup>78</sup>.

Die ersten Autorin J.S. konnte im Übrigen beobachten, dass sämtliche Beteiligten in erster Linie Deutsch verwenden, aber auch Englisch von allen eingesetzt wird<sup>79</sup>, vor allem, wenn es zu Verständnisproblemen mit den ausländischen Spielern kommt. Eine Ausnahme dabei ist die Situation mit dem Spanier Iñaki Bea Jauregui, da dieser keine Englischkenntnisse vorweisen kann. Mit ihm kommunizieren alle anderen ausnahmslos auf Deutsch.

Zudem wissen auch die Journalisten der gängigsten Zeitungen, die über den FC Wacker Innsbruck berichten, über die Sprachkenntnisse der Legionäre Bescheid und passen sich jeweils an. So sind Interviews mit Iñaki Bea Jauregui, Tomáš Abrahám und Martin Švejnoha von vornherein auf Deutsch geplant, während Fragen an Carlos Merino González und Miran Burgič in der *lingua franca* Englisch gestellt werden – es gibt also im Umgang mit der

---

<sup>76</sup> Vgl. Interview Klausner und Interview Bea Jauregui. Letzterer erklärt dies folgendermaßen: "Auf dem Spielfeld muss eine einheitliche Sprache gesprochen werden, da jeder jeden verstehen muss. Auch wenn ich zu Carlos etwas sage, müssen dies zugleich auch die anderen Spieler verstehen. Nur so ist es möglich, erfolgreich zu kommunizieren". (Interview Bea Jauregui)

<sup>77</sup> Vgl. Interview Klausner.

<sup>78</sup> Vgl. Interview Egger. In einer Situation der Dringlichkeit wird damit auf die "effizienteste" Sprachwahl zurückgegriffen, vgl. Lavric (2001), die als Faktoren der Sprachwahl "Natürlichkeit/Effizienz", "Entgegenkommen", "Prestige/Angst vor Gesichtsverlust" und "Übung" unterscheidet.

<sup>79</sup> Es ist jeder einzelne der übrigen Spieler, Trainer, Betreuer und Funktionäre sowohl der deutschen als auch der englischen Sprache mächtig.

Presse beide Varianten der *lingua-franca*-Kommunikation, abhängig von Kompetenzen und Präferenzen des Spielers<sup>80</sup>.

#### 4.6.3. Die Muttersprache des Legionärs (Spanisch) als Kommunikationsmittel

Neben der *lingua-franca*-Kommunikation auf Deutsch und Englisch gibt es immer wieder Situationen, in denen Legionäre aus ein und demselben Sprachraum untereinander in der gemeinsamen Muttersprache kommunizieren<sup>81</sup>, jedoch lediglich, wenn einer der beiden einen Aspekt nicht verstanden hat und der andere als Übersetzer einspringen muss<sup>82</sup> oder wenn der Inhalt des Gesprächs für die übrigen Mannschaftskollegen irrelevant ist<sup>83</sup>.

Die Kommunikation der Autorin J.S. mit den Spaniern Iñaki Bea Jauregui und Carlos Merino González sprengt allerdings den sonst im Klub vorgegebenen Rahmen, denn bei allen Gesprächen und Erklärungen wird ausschließlich auf das Spanische zurückgegriffen. J.S. erfüllt dabei ganz typisch die Funktion eines "Mädchens für alles", das also nicht nur für Sprachliches, sondern für die verschiedensten Probleme des täglichen Lebens zuständig ist. Egal ob beim Lohnsteuerausgleich, den die Autorin gemeinsam mit den Legionären erstellt, bei der Übersetzung von Briefen<sup>84</sup> und Strafzetteln, die die zwei ausländischen Spieler in deren Postkasten bzw. auf deren Windschutzscheiben entdecken, bei Terminvereinbarungen für den Sommer- und Winterreifenwechsel oder bei persönlich Anliegen, die ihnen auf der Seele brennen, immer ist J.S. zuständig und immer wird dabei Spanisch gesprochen. Die Funktion des "Mädchens für alles" für einen oder mehrere Legionäre ist in vielen Klubs üblich und wurde schon in Abschnitt 4.2 beschrieben.

Einer der Hauptgründe für diese Art der Kommunikation zwischen dem "Mädchen für alles" und den Legionären ist, dass es für die Spanier leichter ist – auch wenn sie Fremdsprachenkenntnisse besitzen – über derartig komplexe

<sup>80</sup> Vgl. Interview Merino González.

<sup>81</sup> Eigentlich die "natürlichste" Sprachwahl (Lavric 2000: 208-212).

<sup>82</sup> Dieses Phänomen ist dem *community interpreting* zuzurechnen. Es handelt sich um Übersetzer, die keine professionelle Ausbildung vorweisen können, da sie selbst als Immigranten in dem Land sind. Aus diesem Grund werden sie in der Literatur oft auch als "Sprachmittler" bezeichnet (vgl. Knapp & Knapp-Potthoff 1985: 451, zitiert nach Slapp 2004: 14). Weitere einschlägige Literatur: Roda (1994), Bowen (1998). Die Bedeutung des *community interpreting* im Fußball wurde bereits in Steiner (2011), Lavric & Steiner (2011, 2012) sowie Lavric (2012) beschrieben.

<sup>83</sup> Vgl. Interview Klausner.

<sup>84</sup> In erster Linie handelt es sich hier um Arztrechnungen und Bescheide der Anträge auf Kostenersatz bei der Krankenkasse. Auch Informationen, die die zwei Spanier von deren Vermietern schriftlich erhalten, fallen in diesen Bereich. Zum Beispiel erinnert sich die Autorin daran, dass der Spieler Carlos Merino González zum Säubern des Stiegenhauses des Gebäudes, in dem sich seine Wohnung befindet, aufgefordert wurde.

bürokratische Themen in ihrer Muttersprache zu diskutieren, da nicht zusätzlich über grammatikalische Konstruktionen und Vokabeln der deutschen Sprache nachgedacht werden muss. Sie können sich vollkommen auf den Inhalt konzentrieren und "frei von der Leber weg" sprechen. Des Weiteren erhöht sich auf diesem Weg die Chance für die Legionäre, auf Anhieb alles problemlos zu verstehen, und dies gibt ihnen ein Gefühl der Sicherheit. Oft haben sie auch das Bedürfnis, über eigene Probleme mit der Autorin auf Spanisch zu sprechen, denn am liebsten und am besten kann man Persönliches offensichtlich in der eigenen Muttersprache zum Ausdruck bringen. Außerdem besteht keine Gefahr, dass Inhalte verloren gehen oder erst gar nicht angesprochen werden können<sup>85</sup>. Das gilt, obwohl J.S. gleichzeitig die Sprachtrainerin ist und somit auch die Motivation da wäre, mit ihr das Deutsche zu üben. Wichtiger erscheint aber offensichtlich ihre Funktion, die beinahe einzige Ansprechpartnerin in der eigenen Muttersprache zu sein. Beide Spanier sind außerdem ohne Familienangehörige nach Tirol gekommen und genießen somit die wenigen Momente, in denen sie sich auf Spanisch ausdrücken können<sup>86</sup>. Diese Sprachwahl entspricht mehreren der von Lavric (2001) beschriebenen Faktoren: der Natürlichkeit, weil die Summe der Kenntnisse der Partner im Spanischen höher ist als im Deutschen; dem Entgegenkommen, nämlich seitens J.S., die den Spaniern zuliebe in deren Muttersprache hinüberwechselt. Was dabei ein wenig zu kurz kommt, ist der Faktor "Übung" für die Spanier, der aber in einer deutschsprachigen Umgebung auch im Alltag ausreichend gegeben ist.

## 5. Zusammenfassung der Ergebnisse

Der prototypische Fall des spanischen Legionärs Iñaki Bea Jauregui, der beim FC Wacker Innsbruck als Verteidiger spielt, illustriert zahlreiche interessante Probleme, Praktiken und Kommunikationsstrategien, wie sie im Bereich des Fußballs im Zusammenhang mit dem Phänomen der Mehrsprachigkeit beobachtet werden können.

Denn eine erfolgreiche Zusammenarbeit innerhalb einer Fußballmannschaft jeglicher Spielklasse hängt nicht allein von den rein sportlichen Fähigkeiten der Spieler ab. Auch die Kommunikation in der Mannschaft und insbesondere

---

<sup>85</sup> Als Beispiel hierfür kann das im Herbst bei Iñaki Bea Jauregui aufgetretene Burn-Out Syndrom genannt werden. Er wurde seitens des Vereins für eine Woche beurlaubt und war bei einer Psychologin in Behandlung. Aufgrund der Tatsache, dass diese Ärztin auch Spanisch konnte, fühlte sich der Spieler während der Therapie viel wohler, da er seinen Gedanken auf Spanisch freien Lauf lassen konnte und sie nicht in die deutsche Sprache übersetzen musste.

<sup>86</sup> Selbstverständlich wäre ein derartiges "Mädchen für alles" auch für die anderen ausländischen Spieler vorteilhaft, jedoch funktioniert die Kommunikation auf Deutsch mit ihnen so gut, dass der Verein auf die Anstellung eines "Mädchens für alles" für die beiden Tschechen und den Slowenen verzichtet. Ein weiterer Grund dafür könnte auch die unbeständige finanzielle Lage des FC Wacker Innsbruck zum Zeitpunkt der Entstehung dieses Artikels (Frühjahr 2012) sein.

der sprachliche Aspekt sind relevant, um Erfolge verbuchen zu können. Sobald ein Klub vorhat, einen ausländischen Spieler unter Vertrag zu nehmen, ergeben sich daher etliche Situationen, in denen Sprachkenntnisse – auf unterschiedlichem Niveau – unabdingbar sind. Ob bei Transferverhandlungen, beim Aufsetzen und bei der Unterzeichnung des Vertrages, beim ersten persönlichen Kontakt des Legionärs mit den MitarbeiterInnen des Vereins und bei der Integration des Spielers in das neue Mannschaftsgefüge und in die neue Kultur: Ohne Sprachkenntnisse ist es nicht möglich, eine gelungene Kommunikation zu führen. Wobei es einerseits um die Heimatsprache des Vereins, andererseits aber auch um Möglichkeiten der *lingua-franca*-Kommunikation geht. Außerdem wird auch der Verein sich bemühen, dem Spieler zumindest in Form eines einzelnen für ihn zuständigen Mitarbeiters in dessen eigener Muttersprache entgegenzukommen. Wichtig sind auch Sprachkurse, die allerdings bei den "Sprach-Freaks" unter den Spielern eine bessere Aufnahme finden als bei den "Sprach-Muffeln".

Beim FC Wacker Innsbruck, zu dessen Kader aktuell ein Slowene, zwei Tschechen und zwei Spanier zählen, wird in allen sich ergebenden Situationen untereinander hauptsächlich die deutsche Sprache in Kombination mit Mimik und Gestik, Videos und Flipcharts verwendet. Das bedeutet, dass die Legionäre dazu verpflichtet sind, zumindest das Basisvokabular des Fußballs auf Deutsch zu lernen. Möchte man sich allerdings längerfristig als Stammspieler beweisen und ein fixer Teil des Mannschaftsgefüges werden, reichen diese Basics definitiv nicht aus, da Sprache auch eng in Verbindung sowohl mit der eigenen persönlichen Leistung als auch mit dem gemeinsamen Erfolg steht.

Je besser ein ausländischer Spieler die *lingua franca* des Vereins (Deutsch) kann, desto eher fühlt er sich unter den Mannschaftskollegen wohl und kann somit schneller seine Leistung, die ihn persönlich als Fußballspieler auszeichnet, abrufen. Zudem ist er vor allem für das gesamte Team eine große Hilfe, da er in der Lage ist, die anderen Spieler auf dem Spielfeld zu coachen, mit ihnen aber auch abseits über taktische Züge zu diskutieren und die zwischenmenschlichen Beziehungen aufrecht zu erhalten.

Neben der rein deutschsprachigen Unterhaltung ist auch hin und wieder ein *code switching* vom Deutschen hin zum Englischen zu verzeichnen, vor allem, wenn die Kommunikation rasch erfolgen muss, wie zum Beispiel bei Verletzungen eines Fußballers während eines Spieles oder bei diversen Interviews. Die englische Sprache wird verwendet, da alle Beteiligten des FC Wacker Innsbruck sowie alle Legionäre – mit Ausnahme des Spaniers Iñaki Bea Jauregui – in dieser Sprache einwandfrei kommunizieren können.

Handelt es sich hingegen um persönliche Gespräche, deren Inhalt irrelevant für die anderen ist, verwenden Legionäre untereinander, sofern vorhanden, die gemeinsame Muttersprache. Diese wird auch in Situationen verwendet, in

denen ein ausländischer Spieler dem anderen nicht verstandene Anweisungen übersetzt, sodass das Phänomen des *community interpreting* zum Tragen kommt. Die Kommunikation zwischen der Autorin J.S. und den beiden spanischen Legionären hingegen verläuft ausschließlich auf Spanisch, das bei Gesprächen über komplizierte Alltagsthemen wie Lohnsteuerausgleich, Wohnungssuche, u.a. vorteilhaft ist, werden auf diese Art doch mögliche Kommunikationsbarrieren von vornherein ausgeklammert. Das wiederum entspricht ihrer Funktion des "Mädchens für alles", des Lebens- und Sprachbetreuers, wie ihn gute Clubs für ihre Legionäre anstellen.

## BIBLIOGRAPHIE

- Auer, P. (Hg.) (1998). *Code switching in conversation. Language, interaction and identity*. London: Routledge.
- Atteslander, P. (2000). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Bäck, B. (2004). *Code choice im österreichischen Export in die Romania. Ein Modell und drei Fallstudien*. Dissertation, Wirtschaftsuniversität Wien.
- Bea Jauregui, I. (2012). Interview mit Jasmin Steiner. Universität Innsbruck, 14.01.2012.
- Bohnsack, R. (2009). *Qualitative Bild- und Videointerpretationen. Die dokumentarische Methode*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bowen, M. (1998). *Community interpreting*. In: M. Snell-Hornby, H.G. Hönic, P. Kußmaul & P.A. Schmitt (Hgg.), *Handbuch translation* (pp. 319-321). Tübingen: Stauffenburg.
- Chovanec, J. & Podhorná-Polická, A. (2009). *Multilingualism in football teams: methodology of fieldwork*. *Language and Literature. European Landmarks of Identity* 5, 1, 190-200.
- Digel, H. (1976). *Sprache und Sprechen im Sport. Eine Untersuchung am Beispiel des Hallenhandballs*. Schorndorf: Hofmann.
- Dobbert, S. (2011). *Fußballer sollten verpflichtet sein, Deutsch zu lernen*. *Die Zeit Online*, 24.10.2011. <http://www.zeit.de/sport/2011-10/arne-friedrich-sprachen-lernen-deutsch-loew/seite-1> (19.01.2012).
- Egger, S. (2012). Interview mit Jasmin Steiner. Universität Innsbruck, 15.01.2012.
- FC Wacker Innsbruck (2009). *Das Markengrundbuch*. Innsbruck. Hall in Tirol: Ablinger & Garber.
- Fiedler, M. (2005). *Die Stille nutzen. Interview mit Basketball-Trainer Mike Smith über die Kommunikation mit seiner Mannschaft*. [http://www.tu-chemnitz.de/phil/leo/rahmen.php?seite=r\\_sport/fiedler\\_basketball.php](http://www.tu-chemnitz.de/phil/leo/rahmen.php?seite=r_sport/fiedler_basketball.php), 15.12.2005.
- Fischer, H. (2003). *Ethnographie, ethnographische Feldforschung und teilnehmende Beobachtung: Ein kurzer Überblick*. München: GRIN.
- Flick, U. (1995). *Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt.
- Flor, H. (2011). *Streetfootballworld – Interview mit Gründer Jürgen Griesbeck*. *Das Engagementmagazin*, 7.7.2011. <http://www.entermagazin.de/2011/07/sport/streetfootballworld-interview-mit-grunder-jurgen-griesbeck/> (18.01.2012).
- Franceschini, R. (2010). *Abschlussvortrag der Ringvorlesung "Mehrsprachigkeit"*, Universität Innsbruck, Januar 2010.
- Froschauer, U. & Lueger, M. (2003). *Das qualitative Interview*. Wien: Facultas.

- Giera, I., Giorgianni, E., Lavric, E., Pisek, G., Skinner, A. & Stadler, W. (2008). The globalized football team: a research project on multilingual communication. In: E. Lavric, G. Pisek, A. Skinner, & W. Stadler (Hgg.), *The Linguistics of Football* (pp. 375-390). Tübingen: Gunter Narr.
- Gumperz, J.J. (1994). *Discourse strategies*. Cambridge: CUP.
- Hauser-Schäublin, B. (2003). Teilnehmende Beobachtung. In: B. Beer (Hg.), *Methoden und Techniken der Feldforschung* (pp. 33-54). Berlin: Reimer.
- Hudemann, S. (2011). Per Mertesacker bei Arsenal. Undercover in London. *Radiobremen*, 1.11.2011. <http://www.radiobremen.de/sport/fussball/mertesackerinlondon100.html> (19.01.2012).
- Jacobson, R. (Hg.) (1998). *Codeswitching worldwide*. New York: Mouton de Gruyter.
- Jacobson, R. (Hg.) (2001). *Codeswitching worldwide II*. New York: Mouton de Gruyter.
- Joschko, G. & Glöckl, B. (2010). Auf der Wiese daheim, in der Welt zu Hause. In: D. Blecking & G. Dembowski (Hgg.), *Der Ball ist bunt* (pp. 11-13). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Kalverkämper, H. (2002). Nonverbale Kommunikation. In: I. Kolboom, T. Kotschi & E. Reichel (Hgg.), *Handbuch Französisch* (pp. 363-371). Berlin: Erich Schmidt.
- Kameyama, S. & Meyer, B. (Hgg.) (2006). *Mehrsprachigkeit am Arbeitsplatz*. Frankfurt a. Main: Peter Lang.
- Kellermann, E., Koonen H. & van der Haagen, M. (2006). Feet speak louder than the tongue: a preliminary analysis of language provisions for foreign professional footballers in the Netherlands. In: M.H. Long (Hg.), *Second language needs analysis* (pp. 200-222). Cambridge: CUP.
- Kendon, A. (1992). Gesture. In: R. Baumann (Hg.), *Folklore, cultural performances, and popular entertainments: a communications centered handbook* (pp. 179-190). New York: Oxford University Press.
- Klausner, F. (2012). Interview mit Jasmin Steiner. Universität Innsbruck, 17.01.2012.
- Knapp, K. & Knapp-Potthoff, A. (1985). Sprachmittlertätigkeit in interkultureller Kommunikation. In: J. Rehbein (Hg.), *Interkulturelle Kommunikation* (pp. 450-463). Tübingen: Gunter Narr.
- Kogler, W. (2012). Interview mit Jasmin Steiner. Universität Innsbruck, 18.01.2012.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Langer, M. (2012). Interview mit Jasmin Steiner. Universität Innsbruck, 18.01.2012.
- Larcher, M. (2010). Zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring. Überlegungen zu einer QDA-Software unterstützten Anwendung. In: *Universität für Bodenkultur Wien*, 01.2010, [http://www.wiso.boku.ac.at/h731\\_publicationen.html](http://www.wiso.boku.ac.at/h731_publicationen.html) (18.02.2013).
- Lavric, E. (2001). Qui parle quelle langue avec qui? Sociogramme linguistique d'un institut de langues. In: S. Cigada, S. Gilardoni & M. Matthey (Hgg.), *Comunicare in ambiente professionale plurilingue. Kommunikation in einer mehrsprachigen Arbeitswelt. Communiquer en milieu professionnel plurilingue. Communicating in professional multilingual environment*. Atti del Convegno tenuto a Lugano dal 14 al 16 settembre 2000 (pp.195-216). Lugano: USI.
- Lavric, E (Hg.) (2009). *Sprachwahl in Unternehmen: Tiroler Fallstudien*. Ergebnisse eines Projektseminars an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck. Innsbruck: IUP.
- Lavric, E., Pisek, G., Skinner, A. & Stadler, W. (Hgg.) (2008). *The linguistics of football*. Tübingen: Gunter Narr.
- Lavric, E. & Steiner, J. (2011). Wenn er die Sprache kann, spielt er gleich besser – 11 Thesen zur Mehrsprachigkeit im Fußball. In: I. Mendoza, B. Pöll & S. Behensky (Hgg.), *Sprachkontakt und Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Soziolinguistik und Systemlinguistik. Ausgewählte Beiträge des gleichnamigen Workshops der 37. Österreichischen Linguistiktagung 2009. Language Contact and Multilingualism as a Challenge for Sociolinguistics and Theoretical Linguistics. Selected Papers from ÖLT 2009* (pp. 101-120). München: Lincom.

- Lavric, E. & Steiner, J. (2012). Football: le défi de la diversité linguistique. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée* 95, 15-33.
- Lavric, E. (2012). Politiques conscientes et "bricolage" linguistique dans les entreprises et dans les équipes de football. In: P. Cichon, S. Erhart & M. Stegu (Hgg.), *Les politiques linguistiques explicites et implicites en domaine francophone = Synergies. Pays germanophones* 5, 165-186.
- Liegl, B. & Spitaler, G. (2008). *Legionäre am Ball. Migration im österreichischen Fußball nach 1945*. Wien: Braumüller.
- Mayring, P. (1995). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. München: Psychologie Verlags Union.
- Mayring, P. (Hg.) (2005). *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind. What gestures reveal about thoughts*. Chicago: Chicago University Press.
- Merino González, C. (2012). Interview mit Jasmin Steiner. Universität Innsbruck, 20.01.2012.
- Muysken, P. (2000). *Bilingual speech. A typology of code-mixing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Müller, W. (2011). Operationen vor Weihnachten. *tt.com*, 29.11.2011, <http://www.tt.com/csp/cms/sites/tt/%C3%9Cberblick/Sport%C3%BCberblick/Fu%C3%9Fball/Fu%C3%9FballBundesliga/3873334-6/operationen-vor-weihnachten.csp> (21.01.2012).
- Myers-Scotton, C. (1990). Codeswitching and borrowing: interpersonal and macrolevel meaning. In: R. Jakobson (Hg.), *Codeswitching as a worldwide phenomenon* (pp.85-110). New York: Peter Lang.
- News.at (2011). Constantini besucht Bundesliga-Clubs in der Türkei – "Zusammenarbeit ist top". In: *News.at*, 24.1.2011. <http://www.news.at/articles/1104/217/287118/constantini-bundesliga-clubs-tuerkei-zusammenarbeit> (18.01.2012).
- Palmert, R. (2011). Hier erklärt Eintrachts Verteidiger seine Krise. *Bild.de*, 15.9.2011. <http://www.bild.de/sport/fussball/eintracht-frankfurt/sorgen-um-verteidiger-gordon-schildenfeld-19956888.bild.html> (19.01.2012).
- Prudlo, O. (2012). Interview mit Jasmin Steiner. Universität Innsbruck, 17.01.2012.
- Reichertz, J. & Englert, C.J. (2011). *Einführung in die qualitative Videoanalyse. Eine hermeneutisch-wissenssoziologische Fallanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Replinger, R. (2005). Deutsch für Ballkünstler. *Zeit Online*, 7.12.2005. [http://www.zeit.de/online/2005/49/49\\_rund](http://www.zeit.de/online/2005/49/49_rund), (24.09.2009).
- Schilling, M. (2001). *Reden und Spielen. Die Kommunikation zwischen Trainern und Spielern im gehobenen Amateurfußball*. Tübingen: Gunter Narr.
- Schmid, S. (2010). *Teilnehmende Beobachtung: Offen oder verdeckt?* München: GRIN.
- Sheils, J. (Hg.) (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Silbermann, A. (1973). Systematische Inhaltsanalyse. In: R. König (Hg.), *Handbuch der empirischen Sozialforschung* (pp. 253-339). Stuttgart: Enke.
- Slapp, A.M. (2004). *Community interpreting in Deutschland. Gegenwärtige Situation und Perspektiven für die Zukunft*. München: Martin Meidenbauer.
- Spielverlagerung (2011). Kommunikation statt Leitwölfe. In: *Spielverlagerung.de*, 22.8.2011. <http://spielverlagerung.de/2011/08/22/kommunikation-statt-leadership/> (19.01.2012).
- Stanković, M. (2009). Interview mit Daniel D'Assisi. Universität Innsbruck, 27.10.2009.

- Steiner, J. (2011). Il plurilinguismo nel calcio. L'analisi delle situazioni e delle strategie comunicative attorno a squadre multilingui. Innsbruck: IUP.
- Süddeutsche.de (2012). Fußball-Amsterdam: Entscheidung im Ajax-Zwist um van Gaal vertagt. In: *Süddeutsche.de*, 18.1.2012. <http://newsticker.sueddeutsche.de/list/id/1263607> (22.01.2012).
- Tittmar, J. (2011). Videoanalyse: "Der 1. FC Köln ist das Vorbild". *svox.com*, 20.10.2011. <http://www.svox.com/de/sport/fussball/zweiteliga/1110/Artikel/marcel-daum-interview-videoanalyse-eintracht-frankfurt-daten-werte-vater-sohn-christoph.html> (23.01.2012).
- Urbanik, M. (2009). Fremdsprachen in Unternehmen – Englisch alleine ist nicht genug. *Leo – Lingua et opinioni*. 29.9.2009. [http://www.lemo.tu-chemnitz.de/index.php?article\\_id=673](http://www.lemo.tu-chemnitz.de/index.php?article_id=673) (23.02.2012).
- Weigand, G. & Hess R. (2007). *Teilnehmende Beobachtung in interkulturellen Situationen*. Frankfurt/New York: Campus.
- Wiemann, U. (2003). Deutsch für Ballkünstler. Lehrmaterial für den Deutsch-Unterricht mit ausländischen Fußballspielern. Private Publikation.
- Wiemann, U. (2010). "Ich habe fertig". Über die Bedeutung von Sprache im Profifußball. In: D: Blecking, & G. Dembowski (Hgg.), *Der Ball ist bunt* (pp. 51-58). Frankfurt am Main: Brandes & Aspel.
- Wolfsburger Allgemeine (2011). Magath-Tadel für seine Sprachmuffel. In: *Wolfsburger Allgemeine*, 27.10.2011. <http://www.waz-online.de/Wolfsburg/WAZ-Sport/VfL-Wolfsburg/Magath-Tadel-fuer-seine-Sprachmuffel> (23.01.2012).
- Vandermeeren, S. (1998). Fremdsprachen in europäischen Unternehmen. Untersuchungen zu Bestand und Bedarf im Geschäftsalltag mit Empfehlungen. Waldsteinberg: Heidrun Popp.
- Verein zur Förderung einer Straßenzeitung in Tirol (2011). *20er Kalender*, '12. Innsbruck.