



**HAL**  
open science

**L'ouverture de l'énoncé en allemand L2: De la compréhension d'un phénomène à son appropriation et à son enseignement. Perspectives en didactique des langues**

Catherine Felce

► **To cite this version:**

Catherine Felce. L'ouverture de l'énoncé en allemand L2: De la compréhension d'un phénomène à son appropriation et à son enseignement. Perspectives en didactique des langues. Linguistique. Université Sorbonne Paris Cité, 2015. Français. NNT : 2015USPCA157 . tel-01508833

**HAL Id: tel-01508833**

**<https://theses.hal.science/tel-01508833>**

Submitted on 14 Apr 2017

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

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

**UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3**

**ECOLE DOCTORALE 268**

Langage et langues : description, théorisation, transmission  
Didactique des langues, des textes et des cultures (EA2288 DILTEC)

Thèse de doctorat en Sciences du langage

Catherine FELCE

**L'OUVERTURE DE L'ENONCE  
EN ALLEMAND L2 :  
DE LA COMPREHENSION D'UN PHENOMENE  
A SON APPROPRIATION ET A SON  
ENSEIGNEMENT**  
*PERSPECTIVES EN DIDACTIQUE DES LANGUES*

Thèse co-dirigée par

Dominique MACAIRE et Georges Daniel VERONIQUE

Soutenue le 30 novembre 2015

**Jury :**

Sandra BENAZZO, professeur (Université Paris 8)

Rita CAROL, maître de conférences HDR (Université de Strasbourg)

Dominique MACAIRE, professeur (Université de Lorraine)

Odile SCHNEIDER-MIZONY, professeur (Université de Strasbourg)

Georges Daniel VERONIQUE, professeur (Université de Provence)

Marzena WATOREK, professeur (Université Paris 8)

# Résumé

---

## **L'ouverture de l'énoncé en allemand L2 : de la compréhension d'un phénomène à son appropriation et à son enseignement. Perspectives en didactique des langues**

Notre recherche vise à enrichir la réflexion didactique sur les modalités d'un enseignement susceptible de favoriser dès les premières années d'apprentissage de l'allemand au collège (soit en 6<sup>ème</sup> et en 5<sup>ème</sup>) la mise en place de préférences discursives spécifiques à la langue-cible. Plutôt que de nous focaliser sur le placement verbal second dans les énoncés déclaratifs, nous avons fait le choix de nous intéresser à l'ouverture et à la position préverbale. Il s'agit en effet d'un champ que des apprenants même avancés n'investissent pas de manière conforme, en dépit d'une maîtrise avérée des règles morphosyntaxiques de la langue-cible. Dans la mesure où, en allemand, la position préverbale n'est pas déterminée sur le plan syntaxique, il est nécessaire de recourir à des catégories textuelles ainsi qu'à des critères pragmatiques liés à l'organisation informationnelle des constituants pour comprendre les phénomènes qui président au choix de l'élément à l'ouverture. Partant de là, nous avons incorporé ces aspects aux tâches proposées dans le cadre du cours afin de susciter une mise en œuvre de ces principes et de modifier les préférences de traitement des apprenants. Le travail d'appropriation relève aussi de processus intrapsychiques qui posent certes des limites à l'intervention enseignante mais dont la prise en compte permet d'élaborer des propositions didactiques étayées sur le plan linguistique et psycholinguistique. Adossée à la recherche en acquisition des langues (RAL), notre étude s'appuie sur l'analyse des réalisations de l'ouverture dans un corpus de productions d'apprenants de manière à recomposer nos propositions d'intervention en fonction des observations recueillies sur le terrain et de telle sorte qu'elle s'accorde à une progression d'apprentissage. Des notions linguistiques plurielles nous ont ainsi permis de mettre en lumière et d'exploiter à des fins d'enseignement des fonctions spécifiques liées à l'ouverture de l'énoncé en allemand. La RAL offre à notre travail un cadre d'analyse, des résultats permettant de comprendre la dimension cognitive de l'apprentissage et des notions qui fournissent un étayage théorique aux propositions didactiques que nous formulons.

**Mots-clés :** didactique de l'allemand, *Vorfeld*, champs topologiques, RAL, acquisitions discursives, structure informationnelle, marques de cohésion, tâches, traitement langagier, séquences didactiques

# Abstract

---

## **Starting a sentence in German L2: how this specific phenomenon can be described, acquired and taught. Perspectives in Second Language Learning and Teaching**

This study concerns the acquisition of language specific discourse preferences in the first years of German as a foreign language in French secondary schools, and how new approaches could improve language instruction. Instead of focusing on verbal placement in declaratives, we decided to consider how learners start a sentence; that is, which constituent they decide to put before the finite verb form. The initial field in German (called pre-field) represents a syntactically undetermined position as it can be occupied by a variety of elements. To understand the constraints which influence the choice of the first constituent in a sentence, textual categories, as well as pragmatic and information-structural criteria, are required. These aspects were incorporated in the tasks the learners worked on in the classroom, in order to make them use such principles, and to modify the processing preferences they may have built up during acquisition of their L1. Acquisition draws on internal processes which set limits to instructional intervention. Practitioners should take these limitations into account if they aim to elaborate instructional proposals with linguistic and psycholinguistic relevance. Drawing on findings from the SLA research, we analyse the beginnings of sentences in a corpus of written and oral learner samples. We used these empirical observations as a guideline to redesign proposals for an instructional intervention which better fits a learning progression. Notions from different aspects of linguistics contribute to highlight specific functions of sentence beginnings in German. It would be possible to integrate these functions in a teaching programme. SLA research offers a theoretical framework to our research, as the findings provide a better understanding of the cognitive dimension of learning and the notions constitute a theoretical backing for our didactical proposals.

**Keywords:** German as a Foreign Language, *Vorfeld* (pre-field), topological fields, SLA, discursive acquisitions, Information Structure, cohesive means, tasks, language processing, didactic sequences

# Remerciements

---

Cette thèse représente l'aboutissement d'un parcours universitaire, entamé au cours de ma carrière professionnelle. Il ne rompt ni avec ma formation initiale de germaniste, ni avec l'expérience d'enseignement, acquise durant une vingtaine d'années, il les prolonge en suivant d'autres chemins et d'autres pistes, ouvertes en grande partie grâce aux enseignants de Paris 3. Merci tout d'abord à ceux qui ont changé mon regard sur la langue et son apprentissage, je pense aux didacticiens, linguistes acquisitionnistes et spécialistes de l'analyse du discours – je remercie notamment Sophie Moirand, Jean-Paul Narcy-Combes et Daniel Véronique pour la richesse des débats ouverts, l'intérêt scientifique des thèmes abordés et la qualité de l'initiation à la recherche offerte dans le cadre de leurs séminaires doctoraux. Un remerciement tout particulier va à Daniel Véronique qui m'a fait découvrir le domaine de la recherche en acquisition. Par son intermédiaire, j'ai eu l'opportunité de suivre les séminaires de l'équipe de Paris 8. Merci notamment à Marzena Watorek de m'avoir permis d'assister à ces rencontres hebdomadaires, de prendre part aux échanges particulièrement stimulants avec les enseignants et les doctorants du département de Structures Formelles du Langage et d'assister au colloque en hommage à Clive Perdue qui représente un moment fondateur de ma formation à la recherche. Je la remercie de sa participation au jury de cette thèse, et remercie également l'ensemble des membres d'avoir accepté de croiser leurs regards sur mon travail.

J'associe également à ces remerciements les linguistes germanistes de Paris IV – merci à Martine Dalmas et à Gottfried Marshall de m'avoir accueillie en 2012 dans le cours qu'ils ont animé portant sur l'ouverture de l'énoncé. Leurs réflexions sont largement présentes dans mon travail.

Je tiens enfin à remercier vivement mes deux directeurs de thèse Dominique Macaire et Daniel Véronique de s'être associés pour encadrer mon travail, je leur sais gré d'avoir accepté cette co-direction, ainsi que de leurs remarques et de leurs conseils, de leur confiance et de leur soutien constant tout au long de cette entreprise.

Parallèlement à ces études universitaires se déroulait mon activité d'enseignante. Je tiens à remercier tout particulièrement les élèves du Collège La Cerisaie de Charenton que j'ai pu suivre de 2010 à 2014 - de leur première année au collège jusqu'à leur départ. Ensemble, nous avons regardé la construction de l'énoncé sous un autre angle, que ce travail présente

aujourd'hui, ils ont accepté de me livrer leurs productions sans hésitation – un grand merci à eux et à leurs parents.

Entre ces deux univers, il est resté peu de place pour une vie plus personnelle – merci aux amis d'être restés, en dépit de tout, des soutiens fidèles, merci à ma mère et à ma sœur d'avoir compris mon éloignement, merci à Alain pour bien plus que ses relectures minutieuses.



# Sommaire

---

<b>1</b>	<b>LA STRUCTURATION DES ENONCES EN ALLEMAND .....</b>	<b>18</b>
1.1	UN REGARD PLURIEL SUR L'ORDRE DES MOTS ET SUR L'OUVERTURE DE L'ENONCE EN ALLEMAND .....	20
1.1.1	<i>Un découpage en champs topologiques .....</i>	20
1.1.2	<i>L'ouverture de l'énoncé : hétérogénéité des constituants .....</i>	23
1.1.3	<i>La linéarisation de surface comme expression de la visée communicative du locuteur : progression et hiérarchisation des contenus informationnels.....</i>	26
1.1.4	<i>La construction d'un discours / texte : le rôle du Vorfeld dans l'organisation textuelle et l'établissement de la cohérence et de la cohésion.....</i>	37
1.1.5	<i>Fazit : regards croisés sur l'occupation du Vorfeld .....</i>	49
1.2	DES FONCTIONNEMENTS LINGUISTIQUES EN CONCURRENCE : PERSPECTIVE CONTRASTIVE FRANÇAIS-ALLEMAND .....	52
1.2.1	<i>Structure progressive vs structure régressive.....</i>	52
1.2.2	<i>Syntaxe positionnelle vs marques prosodiques et morphologiques .....</i>	54
1.2.3	<i>Structures détachées vs intégrées dans la proposition .....</i>	55
1.2.4	<i>Identité vs contiguïté.....</i>	57
1.2.5	<i>Mise en avant du sujet vs préférence cadrative .....</i>	57
1.2.6	<i>Fazit : des différences typologiques et textuelles .....</i>	59
1.3	POSITIONNEMENT LINGUISTIQUE : UNE PLURALITE DES APPROCHES.....	60
<b>2</b>	<b>PROCESSUS DE TRAITEMENT – PROCESSUS D'APPROPRIATION : LE POINT DE VUE DE LA RECHERCHE EN ACQUISITION DES LANGUES (RAL).....</b>	<b>65</b>
2.1	LA PERFORMANCE LANGAGIERE EN RECEPTION ET EN PRODUCTION : LE POINT DE VUE DE LA PSYCHOLINGUISTIQUE.....	69
2.1.1	<i>La production langagière selon Levelt (1989) .....</i>	69
2.1.2	<i>En amont de la linéarisation de surface de l'énoncé : une conceptualisation contrainte par la langue</i>	72
2.1.3	<i>Les connaissances à la base du fonctionnement langagier et de l'appropriation .....</i>	78
2.1.4	<i>La gestion des processus et des ressources cognitives dans la production et l'apprentissage .....</i>	84
2.1.5	<i>Fazit : l'appropriation comme mise en place de procédures de traitement spécifiques à la L2 .....</i>	91
2.2	ACQUISITIONS SYNTAXIQUES : DES ITINERAIRES ACQUISITIONNELS DU PLACEMENT VERBAL SPECIFIQUE A L'ALLEMAND.....	93
2.2.1	<i>L'appropriation non-guidée : le projet «Zweitspracherwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter » (ZISA)</i>	93
2.2.2	<i>Les travaux de Manfred Pienemann : de la notion d'enseignabilité (Teachability) à la théorie de la processabilité (Processability Theory) et ses applications. ....</i>	95
2.2.3	<i>Etudes développementales en milieu institutionnel .....</i>	102
2.2.4	<i>Les acquisitions syntaxiques en allemand L1 .....</i>	107
2.2.5	<i>Fazit : la question du rôle de l'instruction dans la dynamique de l'acquisition .....</i>	109

2.3	VERS UNE RÉALISATION DE L'ATTAQUE DE L'ÉNONCÉ CONFORME À L'USAGE .....	111
2.3.1	<i>Les études sur l'occupation du Vorfeld en allemand L2.....</i>	111
2.3.2	<i>Le développement d'une compétence relative à l'organisation informationnelle spécifique à la LC 118</i>	
2.3.3	<i>Quels liens entre les acquisitions discursives et syntaxiques ?.....</i>	120
2.3.4	<i>Fazit : La construction d'une compétence discursive à travers le développement des réalisations du Vorfeld .....</i>	121
2.4	POSITIONNEMENT AU SEIN DE LA RAL : LA PRISE EN COMPTE DES ASPECTS INTRAPSYCHIQUES - DU FRANÇAIS LS VERS L'ALLEMAND LC .....	122
<b>3</b>	<b>APPREHENDER LE TRAVAIL COGNITIF DES APPRENANTS : QUELLES DONNÉES POUR QUEL TRAITEMENT ? .....</b>	<b>132</b>
3.1	LA CONSTITUTION D'UN CORPUS DE PRODUCTIONS D'APPRENANTS .....	134
3.1.1	<i>Le travail du praticien-chercheur à partir d'un corpus d'apprenants annoté .....</i>	134
3.1.2	<i>Des apprenants débutants scolarisés en France dans le secondaire.....</i>	139
3.1.3	<i>Des tâches comme moyen de recueil .....</i>	140
3.1.4	<i>Le traitement des données .....</i>	143
3.1.5	<i>Fazit : Un corpus de données scolaires .....</i>	147
3.2	LES MODALITÉS DE L'ANALYSE : CRITÈRES POUR UNE ANNOTATION CATEGORIELLE, FONCTIONNELLE ET DISCURSIVE DES CONSTITUANTS EN POSITION PREVERBALE.....	147
3.2.1	<i>Découpage et sélection des unités à prendre en compte .....</i>	148
3.2.2	<i>Types de groupes syntaxiques, de phrases ou de constructions pouvant occuper le Vorfeld .....</i>	151
3.2.3	<i>Fonctions grammaticales associées au Vorfeld.....</i>	154
3.2.4	<i>Aspects discursifs – contribution de l'ouverture à la progression informationnelle et à la cohésion / cohérence textuelle .....</i>	155
3.2.5	<i>Les erreurs positionnelles et l'adéquation discursive de l'ouverture .....</i>	158
3.2.6	<i>Fazit : Les annotations entre théorie et observation – l'analyse entre action et réflexion.....</i>	159
<b>4</b>	<b>UNE ANALYSE DES RÉALISATIONS DE L'OUVERTURE AU FIL DE L'APPRENTISSAGE .....</b>	<b>160</b>
4.1	<i>GIVEN VS NEW : DISTINGUER DES STATUTS INFORMATIONNELS DISTINCTS DANS UN SCHEMA INTERACTIF (LES TACHES MEIN_ WOCHENPLAN ET KINO) .....</i>	162
4.1.1	<i>Attaque cadrative et réalisation correcte du Vorfeld.....</i>	164
4.1.2	<i>Le statut des éléments temporels : arrière-plan et topique scénique vs information en focus... ..</i>	177
4.1.3	<i>La gestion discursive de l'interaction : d'un fonctionnement mémoriel à une occupation conforme de l'ouverture .....</i>	179
4.1.4	<i>La reprise du connu au service de la correction syntaxique (réalisation correcte de X-Verbe-Sujet) et de la cohésion textuelle .....</i>	187
4.1.5	<i>Fazit : Ancrage situationnel et phénomènes de reprise à l'ouverture.....</i>	193

4.2	<i>FRAME, CONTRAST, TOPIC VS SUBJECT : L'ORGANISATION DE L'INFORMATION DANS DES DESCRIPTIONS.....</i>	194
4.2.1	<i>Préférence du sujet et succession de phrases : une prise en compte insuffisante de la notion de texte</i>	197
4.2.2	<i>La pertinence du cadrage dans la structuration des contenus propositionnels .....</i>	205
4.2.3	<i>Vers une linéarisation plus marquée : l'usage de l'ouverture dans la mise en contraste d'éléments</i>	214
4.2.4	<i>Fazit : des fonctions cadratives et contrastives de l'ouverture dans l'organisation des contenus informationnels .....</i>	218
4.3	<i>LA CONSTRUCTION DU TEMPS ET DE L'ESPACE EN FONCTION DES MOYENS SPECIFIQUES A LA LC (LES TACHES MEINE_KLASSE ET TAGESABLAUF) .....</i>	220
4.3.1	<i>La mise en place d'intervalles temporels successifs (la tâche tagesablauf) .....</i>	224
4.3.2	<i>Le guidage de l'interlocuteur à l'intérieur d'un espace repéré (la tâche meine_klasse) .....</i>	246
4.3.3	<i>Vers l'appropriation de moyens de cohésion spécifiques .....</i>	264
4.3.4	<i>Fazit : Progression et cohésion interphrastique à travers le maintien informationnel d'un énoncé à l'autre</i>	268
<b>5</b>	<b>LES ENJEUX DE L'ENSEIGNEMENT DES LE : ENTRE USAGE ET APPRENTISSAGE.....</b>	<b>276</b>
5.1	<i>DEVELOPPER DES COMPETENCES COMMUNICATIVES ET ACQUERIR DES SAVOIRS RELATIFS AU CODE DE LA LC .....</i>	278
5.1.1	<i>Le contexte institutionnel de l'enseignement de l'allemand en France.....</i>	279
5.1.2	<i>La langue en tant qu'objet d'apprentissage : à la fois système linguistique, compétence située et activité cognitive.....</i>	291
5.1.3	<i>A partir de la tâche : organiser des apprentissages langagiers sans compromettre les objectifs communicatifs .....</i>	293
5.1.4	<i>Les séquences didactiques comme moyen d'articuler les activités d'enseignement et les progrès d'apprentissage .....</i>	297
5.1.5	<i>Fazit : articuler formes / fonctions / sens dans une logique progressive .....</i>	298
5.2	<i>L'ENSEIGNEMENT COMME TENTATIVE D'INTERVENTION RAISONNEE DANS LES PROCESSUS D'APPROPRIATION .....</i>	301
5.2.1	<i>L'acquisition en classe de langue - Instructed SLA.....</i>	301
5.2.2	<i>Contraindre le traitement des données entrantes (input).....</i>	303
5.2.3	<i>Modifier, acquérir et consolider des structures par la pratique langagière en L2.....</i>	305
5.2.4	<i>Fazit : un accompagnement du travail cognitif des apprenants .....</i>	307
5.3	<i>POSITIONNEMENT DIDACTIQUE : UNE APPROCHE « RAISONNEE » (THEORIQUEMENT FONDEE) DES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE.....</i>	311
<b>6</b>	<b>PROPOSITIONS DIDACTIQUES .....</b>	<b>315</b>
6.1	<i>PREMIERS PAS : UNE APPROCHE LEXICALE ET MEMORIELLE .....</i>	316
6.1.1	<i>Découverte et manipulation du syntagme verbal .....</i>	317

6.1.2	<i>La mise en mémoire et le rappel d'énoncés préfabriqués correspondant au schéma X-Verbe-Sujet</i>	320
6.1.3	<i>Introduction implicite de marques de cohésion</i>	321
6.2	« LES ACTIVITES DE LA SEMAINE » : LA GESTION INTERACTIVE DE LA PROGRESSION DE L'INFORMATION	322
6.2.1	<i>Traitement de l'input dans la compréhension de l'oral : comment repérer l'information attendue et la garder en mémoire ?</i>	324
6.2.2	<i>La question posée comme guide pour la linéarisation</i>	325
6.2.3	<i>Des schémas interactifs comme soutien (cadre et moyen) des acquisitions syntaxiques et discursives</i>	328
6.3	« LE PORTRAIT DE SOI ET D'AUTRUI » : L'ORGANISATION NARRATIVE DES CONTENUS PROPOSITIONNELS	332
6.3.1	<i>De la construction de la phrase à la structuration du texte</i>	333
6.3.2	<i>Utiliser des cadres pour organiser l'information</i>	337
6.3.3	<i>Utiliser des cadres externes pour évaluer le contenu propositionnel : la préparation des structures subordonnées</i>	339
6.4	« LA CHRONOLOGIE DU QUOTIDIEN ET LA LOCALISATION SPATIALE » : LA CONSTRUCTION NARRATIVE D'ESPACES REPERES	342
6.4.1	<i>Savoir varier et gérer les constituants à l'ouverture en fonction de leur statut informationnel</i>	343
6.4.2	<i>Pouvoir se représenter l'espace (spatial ou temporel) à décrire</i>	345
6.4.3	<i>Contourner des explications syntaxiques et grammaticales</i>	346

# INTRODUCTION

---

Le travail de thèse que nous présentons ici doit son orientation à un article écrit par Claire Kramersch au début des années 80 dont le propos a continué d'alimenter le débat relatif à l'enseignement de la grammaire ou à la redéfinition des objectifs linguistiques dans un cadre communicatif ainsi que les questions liées à l'articulation des acquisitions linguistiques et discursives. *Discursive Function of Grammar Rules (De La fonction discursive des règles de grammaire)* (Kramersch, 1983), la formulation à elle seule avait de quoi nous interpeller. Non seulement elle évoquait l'une des préoccupations centrales des enseignants de langue<sup>1</sup>, à savoir la place et le rôle des règles morphosyntaxiques dans les pratiques, mais apportait également un éclairage - nouveau pour nous - quant à la manière de considérer les règles grammaticales et, au-delà, de s'en saisir pour en faire des objets d'enseignement différents de ce qu'ils ne le sont généralement. Sur le plan théorique, la critique que Kramersch adresse aux manuels de langues - de présenter la grammaire comme un ensemble de propriétés formelles indépendant des contraintes pragmatiques que revêt la communication - est adossée aux conceptions linguistiques qui, à l'inverse, rappellent la motivation fonctionnelle des formes de la langue et les relations d'interaction complexe qui se jouent entre propriétés formelles et principes communicatifs et discursifs<sup>2</sup>. D'un point de vue empirique, ses remarques sur l'ouverture de l'énoncé confirmaient une intuition qui avait émergé d'une première étude que nous avons menée dans le cadre du Master 2 à partir de productions d'apprenants et selon laquelle la mise en place de procédures sous-jacentes à une linéarisation de l'énoncé spécifique à la L2<sup>3</sup> semblait être liée à des acquisitions à la fois linguistiques et pragmatiques. Enfin, l'intérêt de son article résidait pour nous également dans la formulation de préconisations pour l'enseignement :

---

<sup>1</sup> Nous avons en effet mené cette recherche dans le cadre de notre activité d'enseignante de l'allemand dans un collège de la banlieue parisienne. Les données analysées dans notre thèse sont des productions d'apprenants recueillies au cours des deux premières années d'apprentissage de l'allemand – soit dans les classes de 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> que nous avons en charge à l'époque (de 2010 à 2012).

<sup>2</sup> *Foreign language textbooks tend to present grammar as a fairly autonomous system of formal structural properties independent of the pragmatic necessities of communication and interaction. Yet, linguists increasingly stress that syntax is a dependent, functionally-motivated entity “whose formal properties reflect - perhaps not completely, but nearly so-the interaction of various communicative principles and strategies in discourse”*. Elle cite ici Talmy Givón (1979) et renvoie notamment au chapitre 5 de son ouvrage.

<sup>3</sup> En l'occurrence la structuration de type X-Verbe-Sujet, dans laquelle X représente un élément distinct du sujet qui peut être variable. Voir les exemples énumérés dans l'article de Kramersch (1983, p. 14-15)

La langue allemande offre un bon exemple de la manière dont la syntaxe rejoint les besoins discursifs des locuteurs / interlocuteurs et scripteurs / lecteurs engagés dans la communication. Ces besoins sont ancrés dans des réseaux de relations conceptuelles qui sont en partie spécifique à une langue-culture. Une grammaire pédagogique devrait mettre l'accent sur les moyens par le biais desquels la langue étrangère conceptualise le réel et sur la réalisation syntaxique de tels concepts au service de la construction du discours<sup>4</sup>. (Kramersch, 1983, p. 19)

Les remarques formulées par Kramersch ont été à la base de nos questions de recherche. Nous avons en effet choisi de poser la question de la construction de l'énoncé assertif en allemand par des apprenants francophones, en laissant (partiellement) de côté les règles de positionnement verbal pour nous intéresser aux principes qui guident le choix des éléments sélectionnés pour occuper la première position dans l'énoncé (la position préverbale), dite *Vorfeld*) et en interrogeant les possibilités de favoriser la mise en place d'habitudes<sup>5</sup> conformes à l'usage dans la réalisation de l'ouverture. La référence à l'article de C. Kramersch est d'autant plus justifiée que ses réflexions considèrent les trois niveaux - théorique, empirique et didactique - qui constituent l'architecture de notre travail.

Dans une première partie théorique, nous nous sommes tout d'abord attachées à décrire les principes organisationnels de l'énoncé en allemand en prenant en compte non seulement la topologie de la linéarisation de surface mais également les dimensions discursives - informationnelles et textuelles qui influencent la réalisation de l'ouverture. Les descriptions scolaires laissent croire que le champ préverbal constitue un espace libre d'être occupé par n'importe quel constituant, sans règles positionnelles aussi précises que celle qui régit le positionnement verbal second dans l'énoncé assertif. Si le *Vorfeld* n'est en effet pas une position syntaxiquement déterminée, son occupation n'en est pas moins dépendante de contraintes pragmatiques et discursives. Cette approche linguistique plurielle nous a conduit à aborder la construction de l'énoncé dans une perspective qui dépasse le cadre phrastique et qui s'appuie sur des notions de nature conceptuelle et informationnelle pour décrire le fonctionnement de la langue dans la réalité de ses usages. La recherche en acquisition des langues (RAL) et son ancrage psycholinguistique constitue le deuxième axe de notre positionnement théorique. Les travaux dans ce domaine portent sur la dimension

---

<sup>4</sup> *The German language offers a good example of the way in which syntax meets the discursive needs of speakers/hearers and writers/ readers engaged in communication.17 These needs are rooted in networks of conceptual relations which are in part language- and culture-specific. A pedagogic grammar should put the emphasis on the ways in which the foreign language conceptualizes reality and on the syntactic realization of those concepts for the construction of discourse.*

<sup>5</sup> Ce terme est ici employé à dessein : il sera remplacé par celui de *procédures* quand nous évoquerons le traitement langagier - ou encore de *schémas / routines* quand il sera question de la consolidation mémorielle de certaines expressions.

intrapyschique de l'apprentissage, conçu comme une adaptation à la L2 de procédures cognitives acquises et taillées pour le traitement de L1. Au-delà de la compréhension des processus internes à l'apprenant et de la dynamique propre à l'acquisition de certaines structures morphosyntaxiques, différents travaux en RAL livrent des résultats et des notions susceptibles d'informer la didactique des langues et de contribuer à la mise en place d'une intervention enseignante à même d'accompagner les processus acquisitionnels.

C'est sur la base de ce socle théorique que nous avons analysé des productions d'apprenants recueillies dans le cadre des activités menées en classe. Notre action enseignante a bien entendu été influencée par les lectures théoriques effectuées dans le même temps ; les activités proposées et leur mise en œuvre ont été orientées en fonction de notre objectif, à savoir chercher à favoriser chez les apprenants des réalisations de l'ouverture conformes à l'usage et non pas prioritairement des énoncés corrects. L'analyse des productions a visé à repérer les traces de cet enseignement spécifique dans les productions et à observer les caractéristiques des énoncés en fonction d'une part de l'occupation correcte du *Vorfeld* mais également, et principalement, de la réalisation conforme de l'ouverture liée au rôle discursif des constituants initiaux. Les productions recueillies orales et écrites ont, à cette fin, été transcrites puis annotées, de manière à mettre en lumière les options choisies à l'ouverture. Le travail de découpage et d'annotation a nécessité l'élaboration d'étiquettes, liées aux fonctions spécifiques de l'ouverture identifiées dans le cadrage théorique initial. La deuxième partie de notre travail présente par conséquent non seulement des résultats quantitatifs à travers la mesure des réalisations correctes du *Vorfeld* mais livre également des observations plus qualitatives quant à la manière dont les apprenants traitent l'ouverture sur le plan discursif en fonction des tâches et des consignes qui y sont associées.

La troisième partie est consacrée à la formulation de propositions didactiques, liées à des activités pédagogiques et destinées à guider l'intervention enseignante. Conformément à notre positionnement théorique, l'action de terrain est conçue pour accompagner les processus acquisitionnels mis en jeu durant le traitement langagier. Ces propositions sous forme de séquences didactiques ont été élaborées (ou recomposées) à partir des aspects théoriques développés mais également en fonction des observations et des conclusions que l'analyse des productions d'apprenants a mis en évidence. Elles nous offrent un cadre pour la synthèse des différents axes que notre travail a abordés. Elles matérialisent la relation que nous avons voulu établir entre des notions théoriques souvent complexes, qui restent souvent en dehors

du domaine de l'intervention, et des pratiques concrètes qui peinent parfois à trouver leur légitimité théorique.

Notre travail souhaite prendre en compte les différentes facettes qui interagissent au sein d'un objet complexe (Narcy-Combes 2005). Dans notre contribution nous avons essayé de montrer dans quelle mesure notre démarche de recherche est liée à un positionnement par rapport à la langue et aux choix théoriques que ce dernier conditionne. Des modèles et des notions empruntées aux travaux de chercheurs en RAL sont au cœur de notre réflexion. Elles s'associent à une analyse linguistique qui dépasse la description formelle de la phrase et visent à transformer ou compléter des pratiques éprouvées qui ont également leur légitimité. Nous voyons dans la didactique un champ disciplinaire qui favorise le croisement et la complémentarité des regards, condition nécessaire à l'appréhension de l'objet complexe que constitue l'enseignement / apprentissage d'une LE et à la construction d'un savoir enseignant susceptible d'accompagner le travail cognitif des apprenants. L'intégration de la RAL dans notre travail nous permet de faire des propositions pour une « progression d'apprentissage » (Véronique, 2009) relative à l'appropriation d'habitudes discursives qui tendent vers un usage conforme de l'ouverture de l'énoncé en allemand L2.

# 1<sup>ère</sup> partie : Cadrage théorique

---

Si l'on s'en tient aux représentations communes, savoir s'exprimer dans une langue étrangère (LE ou L2) s'apparente à la capacité de produire des phrases correctes, c'est-à-dire qui répondent aux normes de la langue-cible en termes d'adéquation lexicale, morphosyntaxique, phonologique ou orthographique selon le cas. Plusieurs travaux issus de la Recherche en Acquisition des Langues (RAL) ont cependant mis en évidence que des productions en L2 d'apprenants très avancés<sup>6</sup>, pourtant dépourvues d'erreurs dans les domaines précités, ne sauraient être confondues avec des discours / textes produits par des locuteurs natifs (Bohnacker et Rosén, 2008a ; Carroll *et al.*, 2000 ; Dimroth et Lambert, 2008 ; von Stutterheim, 2003). Leur performance, aussi formellement correcte soit-elle, est en effet jugée par des locuteurs germanophones<sup>7</sup> comme non-conforme à l'usage sur le plan fonctionnel et dans l'agencement des constituants au sein des énoncés. Il apparaît à travers ces différents travaux que la correction formelle ne suffit pas à garantir l'adéquation discursive des énoncés et que la maîtrise des règles morphosyntaxiques de la langue-cible ne s'accompagne pas automatiquement de la restructuration des connaissances nécessaires à un traitement informationnel conforme : les principes spécifiques à la L1 dans ce domaine demeurent opératoires en dépit d'un niveau de compétence avancé (von Stutterheim, Nüse et Murcia-Serra, 2002). Dans le cas particulier de l'allemand L2, le positionnement verbal correct - avec notamment le déplacement du sujet après la forme verbale fléchie - a depuis longtemps été identifié comme une acquisition problématique et a fait l'objet d'études fondatrices en RAL (Diehl *et al.*, 2000 ; Meisel, Clahsen et Pienemann, 1981). Des travaux plus récents se sont intéressés plus spécifiquement à la réalisation de l'attaque de l'énoncé. Si les productions d'apprenants avancés recueillies et analysées laissent observer un positionnement verbal second, correct et conforme à la norme, les choix à l'ouverture demeurent déviants par rapport à l'usage (Bohnacker et Rosén, 2008a). Ces constatations posent les enjeux qui sous-tendent nos questions de recherche et rejoignent des préoccupations de terrain : comment amener les apprenants, au-delà de la connaissance des règles morphosyntaxiques, à des réalisations plus conformes de l'ouverture ? Et sur quel savoir linguistique l'enseignant peut-il alors s'appuyer

---

<sup>6</sup> Concernant les stades avancés on peut se reporter aux travaux de Inge Bartning (Bartning, 1997 ; Bartning et Kirchmeyer, 2003 ; Bartning et Schlyter, 2004)

<sup>7</sup> Voir par exemple la thèse de Christina Rosén (2006): „*Warum klingt das nicht deutsch?*“: *Probleme der Informationsstrukturierung in deutschen Texten schwedischer Schüler und Studenten.*

pour comprendre et décrire des phénomènes qui relèvent de l'usage plus que de la norme ? Du point de vue de l'apprenant enfin, que savons-nous des connaissances et des procédures intrapsychiques qui sont mises en œuvre dans la production langagière et qui devront être adaptées au traitement spécifique de la L2 ? Notre approche théorique repose sur deux domaines connexes qui constituent des références privilégiées pour la didactique des langues : les sciences du langage et la Recherche en Acquisition des Langues (RAL).

En ce qui concerne la description linguistique de l'énoncé en allemand, Colette Cortès (2012) souligne la pertinence de reconsidérer la question de l'ouverture et de l'occupation du champ initial à la lumière des avancées linguistiques des dernières décennies. Ces dernières vont au-delà de l'analyse structurale de la phrase et ont permis de faire entrer dans le champ d'investigation des phénomènes qui relèvent de l'analyse du discours, qui prennent en compte la gestion informationnelle des contenus propositionnels et ont ravivé l'intérêt pour les principes d'organisation textuelle. Dans la réalisation de l'ouverture des énoncés, intervient certes, la contrainte de la borne positionnelle fixe assumée par la forme verbale fléchie (V2), mais aussi des critères d'ordre pragmatique – ceux-ci établissent la hiérarchisation informationnelle des constituants en fonction de la visée communicative du locuteur ou de la représentation que ce dernier se fait du savoir de son interlocuteur – et, enfin, des paramètres textuels qui répondent aux exigences de cohérence et de cohésion inhérentes aux discours / textes.

Les enjeux théoriques qu'il nous semble important de poser ne se limitent pas à décrire des manifestations extérieures des formes de la langue ; ils sont également d'ordre cognitif. Les questions que nous posons concernent l'apprentissage de la langue et nécessitent une connaissance des mécanismes qui sous-tendent la mise en place de procédures de traitement propres à la langue apprise et souvent distincts de ceux déjà acquis et adaptés au traitement de la L1. Pour variées qu'elles soient dans les options théoriques choisies ou les approches méthodologiques adoptées, les recherches dans le domaine de l'acquisition ont cependant ceci de commun qu'elles concernent différentes dimensions de l'appropriation<sup>8</sup> des langues - que ce soit celle de L1 ou de toute autre LE acquise ultérieurement, qu'il s'agisse d'acquisition

---

<sup>8</sup> Nous avons choisi de ne pas faire de distinction entre « acquisition » et « apprentissage », comme le proposent notamment D. Véronique (1992) ou plus récemment Hilton (2014). Nous considérons qu'il n'y a pas lieu de séparer des formes d'appropriation guidées d'autres formes qui se mettraient en place spontanément au contact de la langue. Des processus d'acquisition naturelle et implicite jouent un rôle dans l'apprentissage guidé comme on peut trouver également des formes de guidage dans les interactions de la vie courante entre des locuteurs de compétence inégale. Par conséquent, nous emploierons indifféremment dans notre travail les termes « acquisition », « apprentissage » ou « appropriation ».

naturelle, en immersion ou en contexte guidé, que soient considérés les aspects développementaux des acquisitions langagières, le traitement en production comme en réception. Elles étudient la dimension intrapsychique de l'acquisition et le travail cognitif entrepris par l'apprenant dans la construction d'un nouveau système linguistique et fournissent des avancées théoriques qui peuvent avoir une visée pratique en livrant des pistes de compréhension et d'action au service de l'optimisation des processus acquisitionnels.

Il s'agit en effet d'appuyer la réflexion didactique et, au-delà, l'intervention de terrain sur des données théoriques adéquates concernant non seulement la langue dans ses aspects structurels et pragmatiques mais également l'appropriation telle que les travaux en RAL permettent de la décrire dans sa dynamique propre, dans les processus cognitifs qui la sous-tendent ainsi qu'au niveau des enjeux qui se rattachent à l'apprentissage guidé d'une langue étrangère.

## **JALONS THEORIQUES DE LA 1<sup>ERE</sup> PARTIE**

### **JALONS LINGUISTIQUES**

- appréhender la structuration de surface des énoncés en allemand et les connexions sémantiques sous-jacentes à travers une description adéquate
- dépasser le cadre de la phrase pour analyser les choix formels observables à l'ouverture en relation avec l'organisation informationnelle, discursive et textuelle des énoncés aux niveaux global et local
- déterminer quels sont les candidats prototypiques à l'occupation de la position préverbale

### **JALONS PSYCHOLINGUISTIQUES**

- prendre en compte la dimension intrapsychique de l'appropriation et mieux comprendre les processus cognitifs sollicités dans les différentes étapes du traitement langagier
- reconnaître que les formes d'une langue donnée contraignent des procédures de traitement spécifiques et en tenir compte pour estimer la restructuration que nécessite l'apprentissage de nouvelles formes

# 1 La structuration des énoncés en allemand

La question de la construction de l'énoncé verbal<sup>9</sup> occupe une place particulière dans les descriptions linguistiques de l'allemand<sup>10</sup> tant au niveau universitaire que dans les grammaires de référence ou encore dans les programmes officiels de l'enseignement secondaire. L'attachement des linguistes germanistes à décrire et à expliquer l'organisation de la proposition en allemand n'est pas sans lien avec des traditions grammaticales qui reposent sur des travaux fondateurs : ceux notamment de Jean Fourquet (1970), dont les réflexions ont contribué à affranchir la description syntaxique de l'allemand de l'ordre du français en Sujet-Verbe-Objet (SVO). Ou encore les travaux de Jean-Marie Zemb (1968) qui, tout en conservant l'idée d'un ordre de base du groupe verbal formulée par Fourquet, s'est attaché à repenser l'organisation de la proposition comme la mise en relation d'éléments thématiques et rhématiques<sup>11</sup>, redéfinissant ainsi la structure de la proposition telle qu'elle avait été posée par les logiciens grecs. On le voit à travers ces deux exemples, en allemand, la structuration des éléments au sein de la proposition ne se laisse pas réduire à une simple description de surface mais peut se lire selon différents axes. Jacques Poitou (2010b) distingue ainsi une structure topologique qui reflète l'agencement linéaire des constituants dans les différents champs<sup>12</sup>,

---

<sup>9</sup> Les termes d'énoncé, de phrase ou encore de proposition seront utilisés dans ce travail, selon le point de vue que nous adoptons – nous parlerons de phrase en référence à une description strictement structurale, d'énoncé quand le contexte situationnel ou textuel sera pris en compte et de proposition (ou de contenus propositionnels) quand nous traiterons de la dimension informationnelle. Le terme d'énoncé pourra apparaître de manière générique pour qualifier des unités de production langagière.

<sup>10</sup> Pour une présentation détaillée de la tradition grammaticale allemande à laquelle se réfère la germanistique française, on peut se reporter à un article de Peter Blumenthal dans la revue *Langages* (Blumenthal, 2007).

<sup>11</sup> Dans la tripartition que propose Zemb, le « thème » représente ce dont on parle, ce sur quoi quelque chose est dit – le sujet logique, alors que font partie du « rhème » les éléments qui relèvent du prédicat : ce qui est dit au sujet du thème. L'opposition est d'ordre logique. Ces deux pôles sont mis en relation par l'intermédiaire du « phème » qui regroupe les éléments par le biais desquels le locuteur marque la relation prédicative (celle-ci peut-être affirmative, négative ou encore modalisatrice) (Athias, 1995, p. 35-39).

Plusieurs autres chercheurs Blumenthal (et d'autres) rapportent la dyade thème/rhème à des valeurs informationnelles distinctes : les éléments thématiques relèvent de ce qui est connu ou supposé connu et ne possèdent qu'une valeur informative faible comparés aux éléments rhématiques plus informatifs qui, quant à eux, apportent une information nouvelle (Blumenthal, 1997, p. 31). Il est en ce sens plus proche de la définition du thème et du rhème posée par l'École de Prague et les tenants de la perspective fonctionnelle de la phrase.

Nous reviendrons sur ces termes de manière plus approfondie dans les développements ultérieurs et utiliserons les termes de « thème » ou « éléments thématiques », de « rhème » ou « éléments rhématiques » dans le cadre de la phrase. Nous parlerons d'information « connue » ou « donnée » (*bekannt – given*) par rapport à des contenus « non encore connus » ou « nouveaux » (*unbekannt – new*) dans une perspective cognitive qui prend en compte l'état mental du destinataire et la contribution du co-texte / contexte à l'apport informationnel (Berthoud, 1996, p. 6).

<sup>12</sup> Nous faisons ici référence au modèle topologique de la phrase allemande (*topologisches Satzmodell* ou *Stellungsfelder Modell*) (Wöllstein, 2010) que nous décrirons plus en détail dans les développements qui suivent.

une structure syntagmatique qui précise les relations entre les signifiés au sein des groupes syntaxiques et une structure informationnelle à travers laquelle le locuteur hiérarchise les contenus informationnels transmis. Si ces trois niveaux constituent des domaines indépendants qu'il convient d'analyser comme tels, Poitou souligne néanmoins les interactions entre ces différentes structurations qui vont permettre la production d'énoncés en allemand - langue cible pour les apprenants.

La structure topologique représente une contrainte sur la disposition linéaire des éléments. Elle est l'une des structurations de la phrase et elle est, par sa nature, une structure de surface, en cela distincte à la fois de la structure syntagmatique (la structure profonde) et de la structure engendrée par la distribution de l'information dans la phrase (distinction entre thème et rhème, de quelque façon qu'on les conçoive). Indépendantes, ces trois structures peuvent et doivent être l'objet d'une analyse indépendante, même si elles interagissent pour aboutir à la phrase telle qu'elle est construite et disposée (...). (Poitou, 2010b, p. 2)

La prise en compte de ces différents niveaux de structuration mais également la mise en perspective du fonctionnement organisationnel des langues en jeu (la L1 source et la L2 en cours d'apprentissage) constitue pour nous un préalable permettant d'appréhender au-delà du seul niveau phrastique les caractéristiques de l'énoncé en allemand et de saisir les enjeux liés au choix des constituants placés en ouverture. Il apparaît pour cela crucial de nous placer dans une perspective fonctionnelle de la grammaire telle que la met en avant la *Grammatik der deutschen Sprache* (Zifonun et al., 1997, p. 2) dans la mesure où des phénomènes syntaxiques ne peuvent se comprendre sans les mettre en relation avec leur fonctionnement pragmatico-sémantique. Le recours à des notions issues de la linguistique textuelle ainsi que la prise en compte de la distribution informationnelle se sont avérés indispensables à la fois pour décrire la structure globale des discours / textes<sup>13</sup> mais aussi pour comprendre les principes de structuration locale des énoncés qui les composent.

---

<sup>13</sup> Nous parlerons indifféremment de textes ou de discours – l'un ou l'autre des termes pourra se rapporter aussi bien à des productions écrites ou orales. De la même façon, nous parlerons le plus souvent de locuteur, d'interlocuteur ou de destinataire pour éviter la multiplication des dénominations (émetteur, récepteur, scripteur, lecteur, etc...) sans nécessairement préciser le type de production langagière auquel il est fait référence, ces termes seront employés comme des synonymes.

Nous retenons plusieurs critères pour établir une définition de texte / discours qui convienne à notre approche qui est à la fois linguistique, pragmatique et cognitive.

- une suite d'énoncés qui répond à une question de manière à apporter un contenu informationnel supplémentaire relatif à un objet du monde
- un ensemble de phrases qui répond à des critères de textualité (pertinence, cohérence et cohésion)
- une chaîne d'énoncés langagiers issue de processus cognitifs complexes et dont l'ensemble constitué répond à un objectif communicationnel (von Stutterheim, 1997, p. 7).

## 1.1 Un regard pluriel sur l'ordre des mots et sur l'ouverture de l'énoncé en allemand

### 1.1.1 Un découpage en champs topologiques

Dans de nombreuses descriptions de la structure de la phrase en allemand, il est fait mention de l'articulation entre les positions fixes assignées aux éléments verbaux et une distribution plus libre des autres constituants à l'intérieur des différents champs que délimitent les formes verbales finies et non finies (Fandrych, 2005a, 2005b ; Pittner, 2013 ; Samson, 2004 ; Schanen et Confais, 2005). Loin de constituer une nouveauté, la notion de « champ » fait partie de la tradition grammaticale allemande et Jacques Poitou (2010b) rappelle que c'est notamment à Erich Drach (1963) que l'on doit l'adoption de ce terme. Considérant les catégories grammaticales traditionnelles issues du latin et du grec comme inappropriées à rendre compte des spécificités de l'allemand, il s'est attaché à élaborer - partant de la position verbale - un modèle descriptif à même de rendre compte des caractéristiques propres de la phrase en allemand (Dürscheid, 2010, p. 89-90).

Dans le modèle qu'il propose, le verbe fléchi occupe une place fixe et détermine de la sorte une position centrale et charnière au sein de l'énoncé (*Mitte*) avec des éléments se situant respectivement en amont et en aval de ce centre – soit dans le *Nachfeld* (le champ après) et dans le *Vorfeld* (champ avant). Le modèle topologique de Drach s'est par la suite enrichi du champ médian - *Mittelfeld*<sup>14</sup> - et c'est aujourd'hui un modèle qu'on peut considérer comme unifié (*Stellungsfeldermodell* ou *topologisches Satzmodell*<sup>15</sup>) qui sert de modèle de base pour la description syntaxique de la phrase en allemand (Dürscheid, 2010, p. 88-94 ; Zifonun *et al.*, 1997, p. 1498). Si on laisse de côté les zones périphériques dont les limites ou l'occupation ne font pas l'unanimité<sup>16</sup>, le modèle générique est constitué des trois champs principaux *Vorfeld*, *Mittelfeld* et *Nachfeld* dont les limites sont posées par les bornes d'une parenthèse (*Satzklammer*) formée par les éléments verbaux. Le *Vorfeld* se trouve ainsi défini comme la portion située avant la borne verbale gauche dans un énoncé de type assertif (Zifonun *et al.*, 1997, p. 1576). La condition de réalisation du champ dit initial que constitue *Vorfeld* repose en effet sur la présence d'un verbe second dans l'énoncé.

---

<sup>14</sup> On peut se reporter à Dürscheid (1989, p. 6-7) pour des références plus précises.

<sup>15</sup> Voir l'ouvrage d'Angelika Wöllstein (2010) pour une description détaillée de ce modèle

<sup>16</sup> En ce qui concerne la périphérie gauche, voir entre autres Wöllstein (Wöllstein, 2010, p. 54-56) ou Poitou (2010b, p. 24-25)

<i>Vor-Vorfeld</i> [champ externe gauche] <sup>17</sup>	<i>Vorfeld</i> <sup>18</sup> [champ initial]	<i>rechte Satzklammer</i> [forme verbale finie]	<i>Mittelfeld</i> [champ médian]	<i>linke Satzklammer</i> [forme verbale non finie]	<i>Nachfeld</i> [champ terminal]
	<i>Ich</i> je	<i>fahre</i> vais	<i>mit Peter nach Hamburg</i> avec Peter à Hambourg		
	<i>Ich</i> je	<i>bin</i> suis	<i>gestern mit Peter nach Hamburg</i> hier avec Peter à Hambourg	<i>gefahren</i> allé	
<i>Ja, / [...] und / aber</i> Oui / [...] et / mais	<i>ich</i> je	<i>bin</i> suis	<i>gestern mit Peter nach Hamburg</i> hier avec Peter à Hambourg	<i>gefahren</i> allé	<i>, weil....</i> parce que

Tableau 1 : Un modèle topologique de l'énoncé assertif<sup>19</sup>

La position des formes verbales répond à une contrainte de placement : le verbe fléchi occupe la deuxième position et ce positionnement détermine également le mode déclaratif associé à la phrase. L'ensemble des éléments verbaux (les formes verbales finie et non finie) constituent ce que l'on a coutume d'appeler une *Satzklammer* [sentence bracket], sorte de « pince verbale » qui encadre les éléments positionnés dans le *Mittelfeld*. *Vorfeld* et *Nachfeld* désignent quant à eux les champs qui se situent respectivement en amont et en aval des formes verbales qui constituent les bornes de la parenthèse. Dans le découpage proposé ci-dessus, on constate également la présence des deux champs extrêmes qui sont dans une certaine mesure 'hors construction' comme peut le faire penser la dénomination en français que leur attribuent Schanen et Confais (2005, p. 578-579) : « avant-première position » (dans le cas du *Vor-Vorfeld*) et « après-dernière position » (pour le *Nachfeld*). Volontairement, nous n'aborderons pas en détail les aspects liés à la délimitation et à l'occupation de l'avant-première position ou encore les cas complexes d'occupation dite multiple du *Vorfeld* (*mehrfache Vorfeldbesetzung*<sup>20</sup>). Il nous importe avant tout de déterminer si – dans le cas d'énoncés déclaratifs – un rôle particulier peut être assigné au champ initial et d'établir une typologie des expressions candidates à l'occupation du *Vorfeld* afin de mettre en relation des formes prototypiques de l'ouverture avec des fonctions indentifiables.

<sup>17</sup> Schanen et Confais parlent d'avant-première et d'après-dernière position pour désigner les champs respectivement en amont et en aval des limites de l'énoncé (Schanen et Confais, 2005, p. 577-579).

<sup>18</sup> Nous utiliserons ce terme (*Vorfeld*) pour désigner le champ précédent la forme fléchie du verbe plutôt que de lui préférer un équivalent en français.

<sup>19</sup> Nous avons conscience qu'il existe des modèles qui présentent des nuances terminologiques. La description adoptée ici se veut accessible au lecteur non spécialiste et laisse délibérément de côté certaines subtilités. Pour un aperçu plus détaillé des questions liées au découpage et à la catégorisation des différents champs, on peut se reporter entre autres à l'article de Poitou (2010b).

<sup>20</sup> Voir notamment à ce sujet le travail de Stefan Müller (2005).

<i>Vorfeld</i>	<i>rechte Satzklammer</i>	<i>Mittelfeld</i>	<i>linke Satzklammer</i>	<i>Nachfeld</i>
<b>Position préverbale</b>				
<b>VF</b>	<b>V2</b>		<b>V END</b>	
(1) <i>Ich</i> je	<i>fahre</i> <b>vais</b>	<i>mit Peter nach Hamburg</i> avec Peter à Hambourg		
(2) <i>Ich</i> je	<i>bin</i> <b>suis</b>	<i>gestern mit Peter nach Hamburg</i> hier avec Peter à Hambourg	<i>gefahren</i> <b>allé</b>	-
(3) <i>Gestern</i> Hier	<i>bin</i> <b>suis</b>	<i>ich nach Hamburg</i> je à Hambourg	<i>gefahren</i> <b>allé</b>	-
(4) <i>Mit Peter</i> Avec Peter	<i>bin</i> <b>suis</b>	<i>ich nach Hamburg</i> je à Hambourg	<i>gefahren</i> <b>allé</b>	-

Tableau 2 : Modèle topologique avec différentes occupations de la position préverbale VF (Vorfeld)

Un tel modèle a l'avantage de décrire la structure de la phrase allemande pour elle-même et non plus en référence à l'ordre des mots Sujet – Verbe – Objet du français comme on pouvait le lire dans les méthodes de langue du début du siècle dernier (Dalmas, 2005, p. 99). Martine Dalmas fait cependant remarquer que la référence à l'ordre canonique SVO demeure persistante malgré l'adoption de descriptions linguistiques propres à l'allemand.<sup>21</sup> Elle transparaît notamment à travers l'usage de termes tels que celui d'« inversion » pour décrire la position du sujet dans la phrase par rapport au verbe ou encore de « rejet du verbe » en fin d'énoncé dans les subordonnées : il s'agit là en effet de représentations forgées à l'aune de la linéarisation SVO. Elle souligne également à juste titre que l'adoption de nouvelles méthodologies d'enseignement n'a pas conduit à une remise en question des attentes concernant les apprentissages grammaticaux :

Même si de nos jours, les méthodes d'enseignement sont radicalement différentes, la tradition a laissé des traces : 1) on continue dans les cours de langue à mettre l'accent sur la phrase – et sur la morphologie des mots – en s'intéressant à peine à la mise en forme conforme d'une suite de phrases<sup>22</sup>. (Dalmas, 2005, p. 100)

Le positionnement correct des éléments verbaux dans la phrase constitue une priorité et un enjeu crucial dans l'enseignement / apprentissage institutionnel de l'allemand LE<sup>23</sup> : c'est en

<sup>21</sup> Voir plus loin la référence aux travaux de Jean Fourquet.

<sup>22</sup> *Auch wenn die Lehrmethoden heutzutage natürlich ganz andere sind, so hat die Tradition doch Spuren hinterlassen: 1) der Schwerpunkt im Sprachunterricht liegt- neben der Wortmorphologie – nach wie vor beim Satz und die Wohlgeformtheit einer Satzfolge wird kaum berücksichtigt; 2) die SVO-Reihenfolge prägt immer noch den Blick, und zwar nicht nur in der Schule.*

<sup>23</sup> Voir dans le chapitre 4 les extraits de manuels récemment publiés ou encore les préconisations des programmes officiels concernant les contenus grammaticaux.

effet généralement sur le positionnement des éléments verbaux que se focalisent l'attention demandée aux apprenants et le feed-back correctif des enseignants. Dans le domaine de la RAL, c'est également la réalisation correcte du placement verbal qui est observée et analysée quand il s'agit de mesurer la progression des acquisitions syntaxiques des apprenants. Le modèle topologique présenté ici offre une description formelle des positions syntaxiques à l'intérieur de la phrase. Il permet de visualiser la pince verbale et les positions clés des éléments verbaux qui peuvent être mises en relation avec un type de phrase (principale ou dépendante) ainsi qu'avec les modalités assertives, interrogatives ou injonctives des énoncés (*Satzmodus*). Il décrit de manière simple l'organisation de la phrase dans les différents champs délimités par les verbes sans expliquer cependant la manière dont il est possible d'investir les champs et notamment le champ initial : il s'agit là, en effet, d'un domaine pour lequel le code ne donne pas de règles mais permet au locuteur de faire usage de certaines libertés (Schanen et Confais, 2005, p. 583).

Si l'on se réfère à Eugène Faucher (1984) la contrainte positionnelle verbale ne devrait pas être associée à une prescription positionnelle, dans la mesure où elle sert plus à délimiter le champ gauche qu'à indiquer où positionner la forme verbale fléchie. En nous éloignant d'une approche uniquement verbo-centrée pour nous intéresser à l'attaque de l'énoncé, nous avons voulu dépasser les raccourcis des grammaires scolaires qui évacuent le problème du choix des constituants positionnés dans le *Vorfeld*, sans chercher à le questionner plus en avant et à en présenter les principes<sup>24</sup>.

### **1.1.2 L'ouverture de l'énoncé : hétérogénéité des constituants**

Si on observe l'ouverture des énoncés en allemand, on constate que le *Vorfeld* peut être occupé par une grande variété de constituants<sup>25</sup> (Dürscheid, 1989, p. 3). Il peut s'agir du sujet, comme c'est le cas dans les exemples (1) et (2) mais la position préverbale ne lui est pas exclusivement réservée : il est également possible de placer un autre élément en ouverture comme par exemple un élément circonstanciel (3), un groupe prépositionnel (4) ou encore toute une subordonnée par exemple conditionnelle, causale, temporelle. Pour répondre à des objectifs communicationnels, on peut également rencontrer dans cette position préverbale un groupe nominal en fonction d'objet (complément à l'accusatif), le destinataire d'une action

---

<sup>24</sup> Voir les différentes descriptions issues des principaux manuels scolaires en usage au collège dans le chapitre 5.1.1.3.

<sup>25</sup> Dürscheid (1989) fait état de cet aspect comme d'une caractéristique de l'allemand.

(complément au datif), une forme verbale non fléchie, entre autres expressions<sup>26</sup>. La règle associée à l'occupation du *Vorfeld* ne réside donc pas dans la nature de l'élément qui ouvre l'énoncé mais dans le fait que le *Vorfeld* ne peut être occupé que par un seul constituant qui correspond à une unité informative<sup>27</sup>, obligeant ainsi un positionnement des autres constituants à l'intérieur du *Mittelfeld*. En vertu de cette règle, quand le sujet n'est pas le constituant placé en ouverture de l'énoncé - ce qui est relativement fréquent en allemand<sup>28</sup> - ce dernier se retrouve positionné à l'intérieur de la « parenthèse verbale » (*Verbalklammer*), après le verbe fléchi, ce qui explique que l'on ait autrefois qualifié ce phénomène d'« Inversion »<sup>29</sup> et que les chercheurs acquisitionnistes<sup>30</sup> utilisent ce terme par commodité pour désigner cette construction syntaxique particulière.

La construction de l'énoncé verbal en allemand se présente donc comme l'articulation de la contrainte du placement verbal et d'options relativement<sup>31</sup> libres concernant le choix de l'élément à l'ouverture. Les contraintes syntaxiques revêtent une importance particulière. D'une part le positionnement du verbe fléchi dans un énoncé linéarisé conditionne la modalité de la proposition auquel on a affaire (*der Satzmodus*) - verbe second dans une assertion ou dans une interrogative partielle, verbe final dans le cas de subordonnées et verbe premier dans des interrogatives ou des injonctions. Dans ce dernier cas, la non-occupation du *Vorfeld* sera prioritaire et imposera par conséquent le positionnement des suppléments circonstanciels dans le *Mittelfeld*. Dans un énoncé assertif, les constituants non verbaux sont quant à eux distribués

---

<sup>26</sup> On peut se reporter au chapitre « *Topologie des Vorfelds* » de la grammaire de Zifonun *et al.* pour une description exhaustive des possibles constituants du *Vorfeld* (Zifonun *et al.*, 1997, p. 1576-1644).

<sup>27</sup> Dans certains cas il est possible de trouver plus d'un constituant positionnés dans le *Vorfeld* sans que cette option ne soit jugée non conforme : l'ensemble formé est alors compris comme une seule unité informationnelle dans laquelle se fonde le sémantisme de chacun des éléments pris isolément (*Gestern im Bus / Hier dans le bus – Auch Peter / Peter aussi – sogar an Sonntag / Même le dimanche*) (Zifonun *et al.*, 1997, p. 1636).

<sup>28</sup> Zifonun *et al.* font remarquer que l'occupation du *Vorfeld* par le sujet ne se fait que dans la moitié des cas comptabilisés et qu'il est tout aussi courant de le trouver positionné à l'intérieur de la parenthèse verbale. (Zifonun *et al.*, 1997, p. 1584). Dürscheid (2010, p. 95) confirme également ce pourcentage d'occupation du *Vorfeld* par le sujet.

<sup>29</sup> Terme inapproprié pour le linguiste germaniste et l'enseignant de langue qui s'appuient sur une description de l'allemand qui s'est, depuis Fourquet, affranchie de l'ordre canonique SVO du français. Fandrych (2005b) fait remarquer de plus que ce terme conduit à penser que le positionnement du sujet dans le *Mittelfeld* constituerait une exception par rapport à une règle qui voudrait que sa position « naturelle » soit avant le verbe. Nous conserverons cependant ce terme « d'Inversion » quand il sera fait référence aux travaux acquisitionnistes relatifs à l'acquisition de l'ordre des mots, en revanche nous ne l'emploierons pas dans le cadre de considérations didactiques.

<sup>30</sup> Voir par exemple les travaux sur l'ordre des mots en allemand de Manfred Pienemann (1984, 1989), de Diehl (1999), ou plus récemment de Ballestracci (2010) ou Jansen (2008).

<sup>31</sup> En référence à Dalmas (2005, p. 101). Nous justifierons cette nuance par la suite dans le chapitre 1.1.4 consacré au rôle du *Vorfeld* dans l'organisation textuelle des énoncés au sein de discours/textes.

de manière plus libre au sein des différents champs au gré des options communicatives, discursives ou stylistiques choisies.

En ce qui concerne le *Vorfeld* en revanche, l'occupation de la position préverbale - limitée à un seul constituant<sup>32</sup> - crée une compétition entre les différents candidats éligibles à son occupation et tout choix entraîne un repositionnement des alternatives dans le *Mittelfeld*. La résolution de cette compétition ne dépend pas de facteurs syntaxiques. La variété des formes qu'il est possible d'observer montre en effet que le *Vorfeld* ne saurait être associé à une fonction syntaxique particulière et que réciproquement, des fonctions syntaxiques déterminées ne sauraient être assignées à des positions syntaxiques fixes.

[...] il [le *Vorfeld*] ne représente pas uniquement une position syntaxique, mais il doit être également toujours considéré comme une place particulière dans la structure informationnelle [...]. Le *Vorfeld* contient une unité informative ; à laquelle il est courant de ne pas faire correspondre nécessairement une unité syntaxique<sup>33</sup>. (Zifonun *et al.*, 1997, p. 1639)

La variété des constituants observables dans le *Vorfeld* ne signifie cependant pas que l'ouverture de l'énoncé dépendrait de choix aléatoires et ne saurait être mise en relation avec aucune règle comme on pourrait le comprendre dans les descriptions à destination des apprenants<sup>34</sup>. S'il est possible pour le locuteur d'exploiter certaines libertés dans l'ordre des mots en allemand, il est nécessaire de prendre conscience que ces libertés sont tout de même contraintes par des principes stratégiques et textuels qui vont au-delà des règles syntaxiques ou catégorielles traditionnelles.

La linéarisation de l'énoncé verbal en allemand est l'expression des rapports, constitués de contraintes et de libertés, entre syntaxe et discours / texte. Le lieu par excellence où ces rapports se manifestent est l'attaque de l'énoncé assertif, à savoir l'ouverture de l'énoncé, plus précisément la première place devant le verbe conjugué *Ve* dans l'assertion (Samson, 2004, p. 185).

Une telle approche ne se laisse pas réduire à des règles univoques et c'est peut-être pour cette raison que les présentations grammaticales des manuels scolaires français préfèrent énoncer la règle d'or du placement verbal et négligent de se pencher sur les facteurs qui déterminent des choix qui sont, quant à eux, plus liés à un usage contextualisé qu'à des règles normatives et

---

<sup>32</sup> Nous laissons volontairement de côté les possibilités de suroccupation.

<sup>33</sup> [...] *es ist nicht nur als syntaktische Position, sondern immer zugleich auch als eine besondere Stelle der Informationsstruktur zu sehen. [...] Das Vorfeld enthält eine Informationseinheit; ihr entspricht typischerweise nicht notwendig eine syntaktische Komponente.*

<sup>34</sup> Laetitia Faivre (2011) rappelle qu'il s'agit espace contraint et Martine Dalmas (2005) parle d'une liberté feinte pour caractériser la variété des choix possibles à l'ouverture.

prescriptives. La règle du placement verbal peut certes paraître simple dans sa formulation<sup>35</sup>, elle ne peut se limiter qu'à un usage descriptif dans la mesure où elle ne fournit aucune indication aux apprenants sur les conditions de réalisation du *Vorfeld* en fonction du contexte ou du co-texte, des intentions de communication du locuteur ou encore de l'état de savoir supposé de l'interlocuteur. Pour décrire les caractéristiques des éléments placés en ouverture, le recours à des critères relevant de la seule grammaire phrastique s'avère insuffisant. Seule une perspective intégrant le contexte / co-texte et les aspects sémantico-pragmatiques des options de linéarisation peuvent permettre de mieux cerner l'hétérogénéité (catégorielle et fonctionnelle) des éléments préverbaux, qui, loin d'être le fruit du hasard, se comprend dans une perspective à la fois textuelle et informationnelle des énoncés produits qu'il convient d'expliquer aux apprenants dans une approche qui dépasse le cadre phrastique (Dalmas, 2005).

### **1.1.3 La linéarisation de surface comme expression de la visée communicative du locuteur : progression et hiérarchisation des contenus informationnels**

Schanen et Confais reconnaissent deux niveaux dans la linéarisation des éléments : à un premier niveau sont régies les contraintes grammaticales alors que l'exploitation des libertés se fait, quant à elle, à un deuxième niveau qui relève du cadre plus large de la linguistique textuelle<sup>36</sup> et fait appel à des notions qui caractérisent la distribution informationnelle des unités dans l'énoncé (Schanen et Confais, 2005, p. 583-590).

Pour Drach déjà, il ne s'agissait pas de décrire la structure formelle de la phrase mais de donner à voir dans la répartition des éléments au sein des différents champs topologiques une distribution de l'information au sein de l'énoncé linéarisé (Dürscheid, 1989, p. 6). Il convient par conséquent de distinguer ce qui relève de la grammaire – c'est-à-dire des règles syntaxiques qui attribuent des positions fixes à des constituants au sein de la phrase – et des aspects informationnels, liés au discours et au contexte dans lequel celui-ci se déploie.

---

<sup>35</sup> Par exemple dans le manuel *Spontan* pour la 1<sup>ère</sup> année : « Dans une déclarative, le verbe conjugué occupe toujours la 2<sup>ème</sup> place. Lorsque la première place est occupée par un complément, le sujet se place après le verbe. » (Faure-Paschal *et al.*, 2013, p. 30)

<sup>36</sup> Nous souscrivons ici à la synthèse que préconise par exemple Laurent Gosselin et qui dépasse le clivage traditionnel entre les domaines de la morphosyntaxe (lié à la phrase) et celui de la pragmatique ou de l'analyse des textes et des discours. Selon lui, les recherches sur l'ordre des mots ne peuvent que conforter la complémentarité des approches dans la mesure où des facteurs linguistiques et pragmatico-discursifs interagissent dans la mise en ordre des constituants (Gosselin, 2005, p. 125).

La distinction thème / rhème n'est pas d'ordre grammatical mais informatif. C'est l'intention du locuteur organisant son message qui définit ce dont on parle (le thème) et ce qui en est dit (le rhème) dans une situation donnée. (Bresson, 2010, p. 318)

Dans la construction de l'énoncé, il y a complémentarité et interaction entre des principes syntaxiques qui attribuent certaines positions dans la phrase selon des catégories syntaxiques et des phénomènes communicatifs, pragmatiques et textuels qui relèvent de la structuration informationnelle des énoncés et qui influencent le positionnement d'éléments moins strictement fixés. Zifonun (1997, p. 1504) distingue ainsi entre une linéarisation gouvernée par la grammaire et une structure informationnelle qui contraint la linéarisation selon des critères fonctionnels ou selon une hiérarchisation communicative.

[...] l'ordre des constituants code des instructions (pragmatiques) concernant le traitement des informations transmises par ces mêmes constituants de l'énoncé. (Gosselin, 2005, p. 126)

L'opposition logique entre sujet et prédicat trouve dans les diverses descriptions que l'on peut lire à ce sujet des dénominations et des interprétations qui diffèrent selon la perspective adoptée<sup>37</sup>. S'il est question de thème et de rhème pour désigner l'objet du discours et signifier ce qui est dit à son sujet dans une approche phrastique, une perspective cognitive parlera d'information connue (c'est-à-dire présente dans la représentation mentale des interlocuteurs ou dans le pré-texte) et information nouvelle. Alors qu'une approche plus discursive qualifiera de « topique » ce sur quoi on dit quelque chose et de « commentaire » ce qui sera attribué à l'entrée définie par le topique. On peut encore citer la dimension pragmatique associée aux intentions du locuteur de rendre saillants certains éléments de son discours et usant pour cela de différents moyens formels pour marquer le focus – le point sur lequel doit se focaliser l'attention de l'interlocuteur et qui se détache de l'arrière-plan – que ce soit par contraste, par rectification ou pour marquer une alternative attendue par une question.

De nombreux auteurs ont relevé à la fois la difficulté à définir ces notions de manière homogène et l'imprécision quant aux limites de leur champ d'application (Berthoud, 1996 ;

---

<sup>37</sup> Nous sommes conscients des différentes définitions données à ces notions en fonction du cadre de référence dans lequel elles sont employées et du fait que la multiplicité des termes évoqués témoigne d'un certain flou terminologique (Berthoud, 1996 ; Krifka, 2008 ; Prévost, 2003). Les descriptions linguistiques qui s'inscrivent dans une perspective fonctionnelle de la phrase telle que l'a définie l'École de Prague font état d'une organisation en thème / rhème (*Thema-Rhema Gliederung TRG*) en référence à une information déjà donnée par rapport à celle qui va être apportée. Distinction à rapprocher du couple arrière-plan/focus (*Fokus-Hintergrund-Gliederung*) dans lequel le focus désigne dans la hiérarchisation de l'information, l'élément le plus informatif et porteur par conséquent d'un accent contrastif. Enfin une troisième dyade est formée par les notions topique/commentaire (*Topik-Kommentar-Gliederung*), le topique en tant qu'expression référentielle représentant ce dont il est question. Chez d'autres chercheurs, ces notions se mélangent et il est question de structuration en Topique-Focus – le focus désignant l'élément correspondant à l'apport informationnel apporté au topique en référence à une question sous-jacente (explicite ou implicite) (von Stutterheim, 1997).

Filippova et Strube, 2007 ; Krifka, 2008 ; Krifka et Musan, 2012 ; Molnar, 1993). Le flou terminologique serait moindre si les couples notionnels que nous avons cités se recouvraient et pouvaient être employés l'un pour l'autre selon la perspective choisie ; il n'en est rien : une information nouvelle n'est pas nécessairement associée au focus et un topique n'est pas obligatoirement associé à un contenu déjà évoqué.

[...] le statut de l'entité considérée dans le savoir partagé [le topic], marquée comme connue ou non, ne converge pas avec le marquage de cette entité comme étant au centre ou non de l'attention. En effet, on peut focaliser comme saillante une entité qui est déjà connue ou au contraire mettre en relief une entité qu'on introduit. (Berthoud, 1996, p. 7)

En ce qui concerne la question de l'ordre des constituants, il est par conséquent nécessaire de s'éloigner des conceptions de la grammaire traditionnelle mais également de se garder d'associer des positions déterminées à des contenus informationnels donnés dont l'agencement est constamment recomposé en fonction du contexte communicatif, discursif et textuel.

S'il est courant de trouver le topique à l'ouverture de l'énoncé conformément à un principe universel de progression informationnelle, nous verrons plus loin qu'il serait abusif de faire une règle de ce positionnement et d'identifier le *Vorfeld* à une position topicale par excellence. En allemand, plusieurs facteurs sont en effet en concurrence dans la compétition pour occuper la position préverbale et seront prioritaires selon qu'il s'agit de donner à la phrase une modalité illocutoire, d'influencer la perception de son interlocuteur. Les options de linéarisation peuvent correspondre à une suite « neutre » mais Schanen et Confais précisent aussi que le locuteur peut également faire usage des possibilités d'une linéarisation plus ou moins « marquée » au gré de ses intentions communicatives et de ses choix stylistiques.

Le code laisse au locuteur une grande marge de liberté pour linéariser les divers éléments de son énoncé (...) la liberté laissée par le code est surtout exploitée par ce que nous avons appelé la **fonction de perspective** : la distribution des diverses unités de l'énoncé est liée à l'**importance relative** qu'elles ont dans l'information transmise. Cette importance ou « **dynamisme** » dépend des données du **contexte** et de la **situation** d'une part et des intentions communicatives du locuteur d'autre part.<sup>38</sup>(Schanen et Confais, 2005, p. 583-584)

### 1.1.3.1 Du thème vers le rhème : linéarisation « neutre »

Le positionnement verbal et les bornes de la parenthèse constitués par les éléments verbaux fléchis et non fléchis représentent une caractéristique syntaxique déterminante dans

---

<sup>38</sup> Ce sont les auteurs qui soulignent.

l'organisation de la phrase. Des règles structurales suffisent à décrire leur positionnement dans l'énoncé. En revanche, la prise en compte et la linéarisation des constituants non verbaux au sein d'un énoncé situé nécessite le recours à des notions qui relèvent d'une perspective communicative et fonctionnelle qui est celle que l'on trouve aujourd'hui dans les descriptions grammaticales de référence (Schanen et Confais, 1989 ; Zifonun *et al.*, 1997, la grammaire en ligne *Progr@mm* de l'IDS).

Pour décrire le « dynamisme » de la proposition en allemand, Schanen et Confais (2005, p. 584) parlent de linéarisation « neutre », « non marquée » ou encore « progressive » pour rendre compte de la progression informationnelle communément admise du thème (unité la moins dynamique) vers le rhème (unité la plus dynamique)<sup>39</sup>. Les exemples suivants<sup>40</sup> illustrent ainsi différentes options de linéarisation selon l'importance informative attribuée aux différents constituants de l'énoncé.

(1) *Morgen fahre ich nach HAMBURG.* [Demain je vais à Hambourg]

(2) *Nach Hamburg fahre ich MORGEN.* [Je vais demain à Hambourg]

En (1), l'indication temporelle *morgen* [demain] relève du thème - le locuteur indique ce qu'il va faire le lendemain - et occupe logiquement le *Vorfeld* alors que l'unité informative la plus importante, la destination *nach Hamburg* [à Hambourg], se trouve positionnée en fin d'énoncé et porte un marquage prosodique plus saillant<sup>41</sup>. Cette donnée constitue l'information en focus, c'est-à-dire celle qui constitue le noyau informationnel (*Schwerpunkt der Aussage*) de la proposition<sup>42</sup>.

En revanche en (2) l'indication temporelle ne fait plus partie des données thématiques mais représente un contenu informationnel nouveau, souligné là encore par la prosodie. Schanen et Confais (2005, p. 584) rapportent ces deux énoncés à deux questions sous-jacentes distinctes<sup>43</sup>. Pour (1), la question porterait sur l'action ou la destination :

---

<sup>39</sup> En reprenant la notion de « dynamisme », Confais et Schanen se rattachent à la perspective fonctionnelle de la phrase de l'Ecole de Prague.

<sup>40</sup> Les exemples sont ceux que donnent Schanen et Confais (2005, p. 584).

<sup>41</sup> Les éléments se rapportant au rhème sont porteur d'un accent contrastif marqué par les majuscules.

<sup>42</sup> Il est possible d'associer plusieurs valeurs au focus : une valeur attentionnelle (que nous développerons plus loin dans le cadre de la théorie du Centrage) et une valeur informationnelle qui est celle dont il est question ici et qui s'accompagne d'un marquage prosodique spécifique (Prévost, 2003).

<sup>43</sup> Le rôle joué par une question sous-jacente rejoint ici le modèle de la « *Quaestio* » (Klein et von Stutterheim, 1987 ; von Stutterheim, 1997) dont il sera question plus loin lorsque nous évoquerons les processus intrapsychiques liés à la production d'énoncés et de textes.

(1) *Was machen Sie morgen ? [Que faites-vous demain ?] Wohin fahren Sie morgen ?*  
[Où allez-vous demain ?]

→ *Morgen fahre ich nach HAMBURG.* [Demain, je vais à Hambourg.]

alors que pour (2), l'action étant connue, c'est sur le moment que porterait la question :

(2) *Wann fahren Sie nach Hamburg?* [Quand allez-vous à Hambourg ?]

→ *Nach Hamburg fahre ich MORGEN.* [Je vais à Hamburg demain.]

Le locuteur énonce donc en premier lieu une information donnée (l'arrière-plan ou l'horizon), un élément connu de l'interlocuteur (le thème) ou ce sur quoi est dit quelque chose (le topique), l'information nouvelle (le rhème ou le commentaire) – dotée de la plus grande valeur informative - étant quant à elle apportée en fin d'énoncé conformément au principe de progression informationnelle qui rejoint la dynamique communicationnelle de la structure en thème / rhème.

S'il est fréquent en allemand de trouver le sujet en position préverbale, ce positionnement n'est pas le fait de contraintes syntaxiques mais bien de la structure informationnelle sous-jacente dans la mesure où le sujet relève souvent du thème ou constitue le topique sur lequel est dit quelque chose. La syntaxe positionnelle n'est donc pas le reflet de fonctions déterminées mais bien celui d'une organisation informationnelle qui affiche une progression du connu vers le nouveau<sup>44</sup>, qui prend en compte le savoir informationnel supposé de l'interlocuteur, mais qui peut servir également des objectifs communicatifs particuliers en fonction des intentions du locuteur et de l'évaluation subjective qu'il fait des différents contenus informationnels de son énoncé.

Dans le cas d'un élément thématique, son positionnement dans le *Vorfeld* permet de donner une orientation différenciée au contenu propositionnel. Poitou (Poitou, 2010a) compare les trois énoncés suivants [hier je suis allé au cinéma avec Maria] :

(3) *Mit Maria bin ich gestern ins Kino gegangen.*

(4) *Ich bin gestern mit Maria ins Kino gegangen.*

(5) *Gestern bin ich mit Maria ins Kino gegangen.*

En (3), le locuteur informe de ce qu'il a fait avec Maria, en (4) il décrit simplement ses activités dans une suite neutre et en (5) il parle de sa journée de la veille. Ces exemples

---

<sup>44</sup> Nous choisissons ici délibérément ces dénominations communes qui seront précisées dans ce qui suit.

illustrent un positionnement à l'ouverture de différents thèmes<sup>45</sup> au sens où l'entend Kramersch (1983, p. 14) ; ils permettent au locuteur de préciser initialement sur quoi va porter son apport informationnel.

### **1.1.3.2 Le déplacement d'éléments à l'ouverture : linéarisation « expressive »**

La variation dans le choix de l'élément préverbal témoigne de l'ancrage situationnel ou contextuel de l'énoncé produit mais participe également de la hiérarchisation que le locuteur souhaite établir entre les différents constituants de l'énoncé et du poids informationnel qu'il veut donner à des éléments par rapport à d'autres.

Il s'agit de l'intention du locuteur d'établir par le biais de moyens grammaticaux des points forts dans son énoncé, de différencier les degrés d'importance des mots et ainsi de hiérarchiser les valeurs informatives des éléments de la phrase.<sup>46</sup> (Blumenthal, 1997, p. 31)

Il apparaît donc en allemand que les éléments thématiques et rhématiques ne peuvent être associés à des fonctions syntaxiques particulières et que des espaces topologiques ne sont pas toujours réservés au même type d'informations.

Le *Vorfeld* n'est donc pas un espace réservé aux seuls éléments tels que le sujet ou à des éléments situatifs spatio-temporels ou à d'autres constituants thématiques, orientant l'interprétation globale de l'énoncé ; un positionnement d'expressions rhématiques peut également être observé en attaque de l'énoncé et témoigner d'une linéarisation dite cette fois plus « marquée » afin d'exprimer une intention de communication particulière qui va s'accompagner d'un relief accentuel plus prononcé (Musan, 2010, p. 66). Pour Schanen et Confais (2005, p. 384), il s'agit d'un renversement voulu (et non contraint par la grammaire) de la linéarisation neutre dans la mesure où la progression se fait à partir d'une unité très dynamique. Blumenthal (1997, p. 38) souligne ainsi que le positionnement dans le *Vorfeld* d'éléments relevant du focus sert à l'expression de la subjectivité du locuteur et Fandrych (2003, p. 181-183) évoque quant à lui la fonction expressive, contrastive ou encore correctrice associée aux éléments déplacés vers l'avant. Les attaques rhématiques des

---

<sup>45</sup> Ils indiquent le cadre temporel, spatial, conceptuel ou personnel dans lequel est inscrit le contenu propositionnel (Kramersch, 1983, p. 14).

<sup>46</sup> *Es geht um die Absicht des Sprechers, mit grammatischen Mitteln Schwerpunkte in seiner Äußerung zu setzen, verschiedene Wichtigkeitsgrade der Wörter zu unterscheiden und so die Mitteilungswerte im Satz abzustufen.*

exemples suivants<sup>47</sup> illustrent bien un déplacement informationnel vers l'avant, souligné également par un marquage accentuel.

(1) **Ein LÜGner** bist du, jawohl! [Tu n'es qu'un menteur!]

(2) **Ins TOR** sollst du schießen, nicht zurückgeben! [C'est marquer qu'il faut, pas rendre le ballon.]

Enfin, les intentions communicatives sont encore différemment marquées dans les cas de dislocations : il y a déplacement vers l'avant d'une partie d'une unité informative, ce qui permet de retarder l'apparition d'un autre élément de cette même unité (souvent une négation ou un quantificateur) qui garde sa place structurale et, ce faisant, se voit accorder une valeur informationnelle plus grande.

(3) **Pizza** bezahle ich nur **MEIne**. [Des pizzas, je ne paye que la mienne]

(4) **Eine SCHWIMMweste** trug sie **NICHT**. [Un gilet de sauvetage, elle n'en portait pas.]<sup>48</sup>

On le voit à travers les équivalents donnés en français, un élément informatif est mis en exergue par son déplacement vers l'avant et provoque un effet de retardement par rapport à l'information attendue<sup>49</sup> ou sur laquelle on veut focaliser l'attention : en (3) celle que je paye (des pizzas), c'est la mienne (*meine*), quant au gilet de sauvetage (4), c'est son absence qui est ainsi particulièrement soulignée (*nicht*). La fonction expressive est ici particulièrement marquée et la courbe accentuelle présente deux sommets portés par chacun des éléments faisant partie du rhème.

Eppert (2011, p. 267) parle d'une fonction de mise en relief de l'élément occupant le *Vorfeld* (*Hervorhebungsfunktion*) que Schanen et Confais mentionnent également (2005, p. 589) mais Fandrych souligne bien qu'il s'agit là d'une interprétation commune qui ne voit pas au-delà de la phrase. Martine Dalmas (2005, p. 102) fait remarquer à juste titre que la dislocation d'une unité informative permet non pas de mettre en relief l'élément déplacé vers l'avant mais au contraire de donner un poids informationnel plus important à l'élément final<sup>50</sup>. Il s'agit là d'une méprise courante que de généraliser l'interprétation d'une topicalisation comme moyen

---

<sup>47</sup> Empruntés à Schanen et Confais (2005, p. 590).

<sup>48</sup> Les exemples sont ceux cités par Daniel Bresson (2010, p. 328).

<sup>49</sup> La grammaire DUDEN (2011, p. 395) fait la distinction entre un déplacement dans le *Vorfeld* de l'élément informatif le plus important - qui devrait donc être en fin d'énoncé et qui avec son déplacement se trouve mis en relief - et des cas de dislocation dans lesquels la négation ou les expressions de quantité sont laissées en position finale.

<sup>50</sup> Voir les exemples cités ici p. 7 ou ceux données par Eppert (2011, p. 267).

d'accentuer la valeur informationnelle de l'élément placé dans le *Vorfeld*. Un déplacement vers l'avant peut certes signaler une insistance expressive sur le premier élément (1) et (2), mais le véritable noyau informationnel peut également rester à la place la plus informative – c'est-à-dire en fin d'énoncé, comme en (3) et (4).

La topicalisation d'un élément ne produit pas systématiquement de focalisation sur cet élément, elle sert en revanche à la focalisation d'une autre unité<sup>51</sup>. (Dalmas, 2013, p. 69)

La recevabilité des énoncés ne peut donc se juger sur le seul aspect grammatical. Des énoncés qui affichent une linéarisation neutre peuvent être recevables dans de nombreux contextes ; en revanche des énoncés plus marqués ne le sont qu'en lien à des contextes particuliers (Fandrych, 2005a). Blumenthal (1997, p. 31) souligne que les notions de correction et de grammaticalité sont à reconsidérer dans une dimension qui prenne en compte la dépendance des constructions syntaxiques à leur contexte de production, que celui-ci soit situationnel ou textuel. La correction ne saurait par conséquent se mesurer uniquement à l'aune du seul placement verbal correct sans tenir compte de l'adéquation pragmatique de la production verbale. Ainsi, l'exploitation des libertés quant au choix des éléments situés en « attaque de l'énoncé » témoigne-t-elle aussi de la capacité à différencier conformément à l'usage de la langue-cible (LC) le marquage informationnel des constituants de l'énoncé. Dans le système de la LC, il convient par conséquent, comme le soulignent entre autres Fandrych ou Samson, de distinguer des règles de base, qui concernent les positions syntaxiques fixes de l'énoncé et des règles variationnelles en relation avec les priorités communicatives ou textuelles. (Fandrych, 2005b, p. 12).

### **1.1.3.3 Le *Vorfeld* comme position topicale ?**

Si le *Vorfeld* ne saurait être réservé à une fonction syntaxique particulière, certaines approches lui associent cependant la propriété d'accueillir prioritairement des expressions qui relèvent du topique. Il a jusqu'à présent été question du thème d'une phrase, de la distribution des données thématiques et rhématiques au sein d'une proposition. La notion de topique<sup>52</sup> est centrale dans une perspective discursive informationnelle. De nombreux auteurs font cependant état de son instabilité définitionnelle (Berthoud, 1996, p. 3) et de la récurrence de

---

<sup>51</sup> *Die Topikalisierung einer Komponente bewirkt nicht systematisch deren Fokussierung, sie dient aber zur Fokussierung einer anderen Einheit.*

<sup>52</sup> Certains auteurs conservent l'orthographe originale 'topic', entre autres Berthoud (1996).

son utilisation dans des acceptions qui ne se recouvrent pas toujours. Comme nous l'avons fait remarquer, il y a également confusion de ce terme avec d'autres notions qui pour être proches n'en sont pas moins à distinguer (thème, connu, donné, activé ...).

On peut considérer que les contraintes universelles du traitement langagier expliquent dans de nombreuses langues l'apparition du topique en début de phrase (Pittner et Berman, 2004, p. 142). La perspective fonctionnelle de la phrase qui décrit la progression de l'information du thème vers le rhème, conformément au dynamisme communicatif décrit plus haut, conduit à considérer le *Vorfeld* comme une position principalement topicale. La relative fréquence d'apparition du sujet (élément qui représente bien souvent une composante topicale) à l'ouverture va également dans le même sens (Fandrych, 2003, p. 176) et le terme de *Topikalisierung*<sup>53</sup>, utilisé par ailleurs pour qualifier l'occupation du *Vorfeld*, peut d'ailleurs conforter cette assimilation (Musan, 2010, p. 35), que d'aucuns considèrent cependant comme abusive (Pittner et Berman, 2004, p. 142-143).

Augustin Speyer (2008) recense 3 types d'expressions référentielles en concurrence pour l'occupation du *Vorfeld* : des expressions situatives (*scene-settings elements*), des éléments contrastifs (*contrastive elements*) et des topiques. Pour lui le topique est à rapprocher du thème de la phrase, c'est-à-dire une portion d'information ancienne qui représente l'entité au sujet de laquelle l'énoncé dit quelque chose<sup>54</sup> (Speyer, 2008, p. 272). Selon lui et en référence au travail de Frey (2004), le *Vorfeld* n'est pas une position réservée au topique : la suite « thème avant le rhème » ne serait valide qu'au sein du *Mittelfeld* et la position privilégiée du topique serait juste après la borne verbale gauche de la parenthèse. Se basant sur une définition du topique qui rassemble plusieurs critères : information ancienne, entrée à propos de laquelle la phrase ajoute une information et rôle de centre rétroactif en référence à la théorie du Centrage<sup>55</sup>, ainsi que sur une étude de corpus, Speyer établit une hiérarchie quant à l'occupation préférentielle du *Vorfeld* dans laquelle le topique n'apparaît qu'en dernière position :

---

<sup>53</sup> On trouve des définitions différentes de ce terme : pour Bresson (2010, p. 328-329) il s'agit du déplacement dans le *Vorfeld* d'un élément porteur de l'information principale (avec possibilité de discontinuité du focus), alors que la grammaire *ProGr@mm* définit la topicalisation comme l'occupation du *Vorfeld* par un élément distinct du sujet.

<sup>54</sup> [...] *a piece of discourse-old information that represents the entity which the utterance is about; one could think of it as a kind of heading under which all relevant information is clustered; another, almost identical term is aboutness topic.*

<sup>55</sup> Nous abordons cette théorie de manière plus détaillée dans le chapitre 1.1.4.2 dans lequel il est question de la contribution du *Vorfeld* à la cohérence locale des énoncés et du guidage attentionnel.

**SCENE-SETTING-VF >> CONTRAST-VF >> TOPIC-VF**

*Figure 1 : Classement des expressions candidates au VF selon les propriétés en concurrence  
(Speyer, 2008, p. 287)*

En ce qui concerne ces éléments, la question se pose tout de même de savoir quelle catégorie leur attribuer. Il est utile de distinguer les éléments cadratifs ou contrastifs des « topiques » à proprement parler (au sens d'objet dont il est question *Satzgegenstand*) mais les cadratifs peuvent également être classés parmi les éléments thématiques (Fandrych, 2003 ; Kramsch, 1983) ou considérés comme faisant partie de la situation topicale (Klein, 2008) – quant aux éléments dans une relation de contraste, on trouve à leur sujet également le qualificatif de « topiques contrastifs » (Musan, 2010, p. 63). Ils se comprennent en relation avec des éléments introduits en amont et avec lesquels ils sont dans un rapport de restriction, de spécification ou d'opposition.

Pour Renate Musan, la distinction s'impose dans la mesure où on a affaire à des éléments de nature différente :

Beaucoup de nos assertions ne sont pas à comprendre de manière absolue ou à la lettre, mais à l'intérieur d'un certain domaine de validité [...]. Les expressions cadratives sont souvent traitées dans la littérature comme équivalentes à des topiques, mais cela ne correspond pas à leur essence. Pour cette raison, il est important de les séparer des topiques<sup>56</sup>. (Musan, 2010, p. 41)

Charolles ne compte pas non plus les adverbiaux cadratifs parmi les expressions topicales et préfère en faire une catégorie à part :

[...] ils ne constituent cependant pas, en général, l'à propos de la phrase en tête de laquelle ils sont détachés. Dans la plupart des textes, les circonstants de temps ou de lieu détachés en position frontale signalent que les contenus propositionnels rapportés doivent être relativisés à certaines périodes ou certaines zones de l'espace, mais sans pour autant être des topiques au sens *d'aboutness*. (Charolles et Péry-Woodley, 2005, p. 2)

Lahousse (2003, p. 121) rappelle que pour Chafe, une définition plus large du topique peut être adoptée selon laquelle est reconnue au topique la propriété de poser un cadre spatio-temporel dans lequel s'insère le contenu propositionnel<sup>57</sup>. Charolles en fait cependant une catégorie distincte des topiques « réels » en les qualifiant de topiques scéniques (*stage-topics*) : ils participent de la situation dont il est question sans constituer pour autant une

---

<sup>56</sup> *Viele Dinge, die wir aussagen, [sind] nicht absolut oder wörtlich zu verstehen, sondern in einem gewissen Geltungsbereich. (...) Rahmensetzende Ausdrücke werden in der Literatur oft als Topik-ähnliche Ausdrücke behandelt. Aber das entspricht nicht ihrem Wesen. Deswegen ist es wichtig, sie von den Topiks zu trennen.*

<sup>57</sup> Lahousse (2003, p. 120) cite également Erteschik-Shir qui parle dans ce cas de topique scénique.

entrée au sens plein à propos de laquelle viendra s'ajouter le contenu informatif apporté par la proposition.

C'est également la conception de Filippova et Strube qui distinguent deux sortes d'éléments topicaux - les topiques « entrées » (TA pour *Topic-Addressation*) et les topiques « cadres » (TF pour *Topic-Frame*) - qui sont en concurrence pour la position initiale. La résolution de cette compétition se fera de manière à favoriser cohérence et facilité de traitement : s'il est nécessaire d'établir le topique, c'est-à-dire de le rendre disponible ou actif dans la représentation mentale des interlocuteurs, alors il devra nécessairement apparaître dans le *Vorfeld*, en revanche, s'il s'agit d'un topique déjà activé, cet impératif ne tient plus et un positionnement d'éléments cadratifs à l'ouverture sera privilégié afin de favoriser la fluidité des transitions entre les énoncés :

[...] si le topique doit être établi, la position initiale dans la phrase est réservée au topique de phrase ; si ce dernier est déjà établi, alors la position initiale devrait être occupée par un constituant qui pose un cadre pour l'ensemble de la phrase.<sup>58</sup>(Filippova et Strube, 2007, p. 466)

Conformément à notre hypothèse, des évaluateurs jugent les transitions entre les phrases plus fluides quand le VF est occupé par le TF et non par le TA, tant que le TA n'a pas à être établi.<sup>59</sup> (Filippova et Strube, 2007, p. 482)

Nous retiendrons de ces développements des critères importants pour la définition des annotations qui serviront à l'analyse de notre corpus.

- les expressions relevant du topique peuvent être diverses et nous distinguerons entre le topique de phrase ou le topique global imposé par les directives de la tâche, topique qui est établi une première fois puis repris dans les énoncés successifs : **topic**
- les topiques dits scéniques qui regroupent des expressions cadratives de nature diverse (adverbiaux mais aussi subordonnées...) qui posent un cadre de validité à l'intérieur duquel il convient de (re)situer l'information<sup>60</sup> : **frame**
- les topiques contrastifs qui sont à interpréter dans leur relation avec le contexte / co-texte qui les précèdent : **contrast**

---

<sup>58</sup> [...]if the topic has to be established, the sentence-initial position is the position for the sentence topic; if the topic is already established, the sentence-initial position should be occupied by a constituent which sets the frame for the whole sentence.

<sup>59</sup> In line with our hypothesis, human judges find transitions between sentences smoother when the VF is occupied by the TF, and not by the TA, unless the TA status of a constituent has to be established.

<sup>60</sup> Nous reviendrons dans le prochain chapitre sur ces cadratifs qui participent de l'organisation du discours.

### **1.1.4 La construction d'un discours / texte : le rôle du *Vorfeld* dans l'organisation textuelle et l'établissement de la cohérence et de la cohésion**

Si Schanen et Confais évoquent la liberté de choix laissée au locuteur dans les options de linéarisation, Martine Dalmas (2005, p. 101) relativise cette affirmation et fait de cette liberté une donnée relative, car soumise aux contraintes qu'impose le texte lui-même. Elle invite à regarder au-delà des limites de l'énoncé afin de comprendre le fonctionnement des éléments placés dans le *Vorfeld*. Gunhild Samson rappelle en effet que des choix de linéarisation soumis à des critères communicationnels participent également de l'organisation textuelle / discursive.

Sous l'angle de la production de texte, cet aspect pragmatique, lié aux effets de l'interaction entre les partenaires sur le discours / texte, se répercute sur la dynamique textuelle. D'un côté, les éléments en tête de l'énoncé qui traduisent, par un enchaînement soit neutre, soit marqué, la visée communicative du locuteur, produisent également, par leur contenu lexical, l'enchaînement textuel et instaurent la cohérence sémantique du texte.(Samson, 2004, p. 187).

Au niveau de la phrase, nous avons vu que les connexions structurales établissent des relations sémantiques à partir du noyau verbal ; l'énoncé actualisé et linéarisé est organisé en champs que délimitent les bornes de la parenthèse verbale ; ces niveaux d'organisation contribuent à faire de la phrase une unité construite dans le cadre d'un modèle syntaxique précis. La syntaxe constitue un système de structuration formelle puissant mais cependant fini, car contraint par les limites de la phrase. Dès lors que l'on considère des textes ou des discours, c'est-à-dire des énoncés dans leur succession, il est nécessaire de déterminer d'autres « systèmes de solidarité » (Charolles, 1995) qui leur confèrent continuité, pertinence et homogénéité. A ce titre, le choix des éléments placés en ouverture des énoncés est non seulement lié à la progression thématique et à la cohérence du discours produit, mais est également garant de la cohésion entre des énoncés qui, à l'échelle du texte / discours, ne sauraient être considérés comme isolés. Le recours à des notions et des catégories de la linguistique textuelle se justifie ici afin de déterminer de quelle manière le *Vorfeld* intervient dans le maintien de la cohérence et de la cohésion textuelles et, en retour, de montrer que la construction des énoncés est soumise à des contraintes qui dépassent leur cadre strict.

Cette linguistique se donne pour tâche d'analyser les problèmes relatifs à la production, réception et structuration des textes et des discours, c'est-à-dire des ensembles oraux et écrits qui dépassent en dimension l'énoncé proprement dit. Elle n'intervient ici que dans la mesure où elle permet d'expliquer les phénomènes internes à l'énoncé, mais renvoyant au contexte plus large.(Schanen et Confais, 2005, p. 551)

#### 1.1.4.1 Assurer un guidage attentionnel et établir la cohérence au niveau local

Nous l'avons souligné, ce qui caractérise le *Vorfeld*, c'est la variété des constituants qui sont candidats à son occupation. Pour saisir ce qui détermine le choix de l'un ou l'autre des prétendants à la position préverbale, certains chercheurs ont recours à des notions à la croisée des domaines textuels et informationnels : *topic*, *centre(s)*, *cohérence*, *focalisation attentionnelle* sont parmi les termes convoqués pour définir plus précisément le rôle du *Vorfeld* dans la dimension discursive et cognitive des textes produits – qu'ils le soient par des locuteurs natifs de l'allemand ou par des apprenants de L2.

Lambrecht (1994, p. 3) rapporte la structuration des énoncés aux hypothèses émises par le locuteur quant à l'état de connaissance de son interlocuteur – hypothèses qui ont des répercussions sur le « packaging » - soit la mise en forme - de l'information.

Augustin Speyer se place en effet dans la perspective du récepteur et souligne la dimension cognitive de l'ouverture de l'énoncé et la fonction d'orientation qu'elle prend alors en charge. Pour son analyse des constituants du *Vorfeld* Augustin Speyer (2005, 2007) a recours à la théorie du Centrage<sup>61</sup> (*Centering Theory*) qui permet d'identifier dans l'énoncé les entités garantes de la cohérence et de la progression discursive. Cette théorie propose en effet de modéliser la manière dont le centre d'attention des interlocuteurs se maintient ou se déplace dans la succession des énoncés. Selon Harald Weinrich (2003, p. 25) les énoncés présentent différents degrés de saillance (*Auffälligkeit*) censés guider l'attention de l'interlocuteur : alors que les éléments requérant la moindre attention constituent ce qu'il appelle un horizon (*Horizont*), l'attention maximale se porte sur le focus (*Fokus*). La théorie du centrage propose de mettre en relation la focalisation attentionnelle des interlocuteurs avec les expressions référentielles à travers lesquelles se réalise la cohérence discursive (Cornish, 2000). Cette théorie permettrait de déterminer le degré de cohérence d'une séquence discursive et donc la difficulté relative de son traitement par l'allocutaire du discours produit. Ces développements théoriques nous semblent intéressants dans la mesure où ils prennent en compte les hypothèses du locuteur sur la manière dont des énoncés vont être perçus et reçus par l'allocutaire. Ils informent sur les moyens spécifiques à une langue donnée de faire ressortir des éléments qui participent de la progression et de la cohérence locale.

---

<sup>61</sup> On peut utilement se reporter à l'article de Cornish pour une présentation en français des notions liées à la théorie (Cornish, 2000).

La théorie du Centrage permet d'identifier dans les énoncés des « centres » qui sont des entités psychologiquement saillantes<sup>62</sup> (on peut aussi parler de topiques locaux) qui assurent la cohérence référentielle des énoncés dans leur succession. En effet, tout énoncé est constitué d'un ensemble d'entités ou d'expressions référentielles appelées « centres anticipateurs (Ca) » (*Forward looking Centers*) dont chacun est un candidat potentiel pour être le centre préféré Cp (*Preferred Center*) de l'énoncé. Le centre préféré est celui qui deviendra le « centre rétroactif (Cr) » (*Backward looking Center*) de l'énoncé suivant, réalisant par cette reprise la cohérence de l'ensemble. Pour une langue comme l'anglais, les Ca sont classés de façon hiérarchique selon leur fonction grammaticale et c'est cette hiérarchie qui détermine le choix du Cp.

<b>Sujet &gt; objet indirect animé &gt; objet direct &gt; objet indirect inanimé &gt; objet oblique</b>
---

*Figure 2 : Hiérarchie des centres au sein des Ca d'un énoncé*

Nous rejoignons le propos de Cornish (2000, p. 5) pour préciser que cette échelle ne saurait être universelle et valide quelle que soit la langue, notamment pour une langue comme l'allemand, dans laquelle le statut du sujet n'est pas aussi prééminent et les fonctions syntaxiques peu déterminantes dans la structuration informationnelle.

Une fois les centres préférés et rétroactifs identifiés, la théorie du centrage établit un algorithme qui permet de déterminer le degré de cohérence entre deux énoncés - un énoncé donné  $E_i$  et l'énoncé qui le précède immédiatement  $E_{i-1}$ . S'il y a identité entre le Cp (centre préféré) et le centre-rétroactif (Cr) dans un énoncé et si ce centre rétroactif se maintient dans deux énoncés adjacents, la cohérence est maximale et il y a poursuite d'un même thème au fil des énoncés. Le degré de cohérence est moindre quand le centre préféré n'est plus le centre rétroactif de l'énoncé ou quand il y a déplacement du centre rétroactif dans deux énoncés successifs. La conjonction des deux phénomènes étant caractéristique d'un enchaînement discursif dont la cohérence est interrompue.

	$Cr(E_i) = Cr(E_{i-1})$ ou $Cr(E_{i-1}) = [?]$	$Cr(E_i) \neq Cr(E_{i-1})$
$Cr(E_i) = Cp(E_i)$	<b>Continuation</b>	<b>Déplacement en douceur</b>
$Cr(E_i) \neq Cp(E_i)$	<b>Rétention</b>	<b>Déplacement brutal</b>

*Tableau 3 : Configurations possibles de transition au sein d'une séquence textuelle<sup>63</sup>*

<sup>62</sup> Le terme de « centre » en tant que « élément psychologiquement prééminent » permet d'éviter l'emploi du terme « focus » qui désigne quant à lui l'élément informatif le plus marqué de l'énoncé. Alors que le focus est une donnée nouvelle que l'énonciateur apporte à son allocutaire, le « centre » est quant à lui déjà présent dans le savoir de ce dernier (Cornish, 2000, p. 3).

<sup>63</sup> Adaptation par Cornish d'un tableau de Walker *et al.* 1998, p. 6 (Cornish, 2000, p. 15)

Selon Speyer (2007), la théorie du Centrage peut contribuer à établir des critères pour l'occupation du *Vorfeld*. Il lui reconnaît ainsi une valeur prédictive dans le domaine de la cohérence au niveau local, dans la mesure où elle permet de déterminer quel constituant d'un énoncé fera l'objet d'une reprise dans l'énoncé suivant. L'échelle préférentielle que ses analyses ont mise en évidence réfute en partie l'idée que le *Vorfeld* serait une place réservée prioritairement au topique<sup>64</sup>, c'est-à-dire au Cr de l'énoncé. Parmi les autres candidats possibles, il est courant de trouver un élément non encore introduit dans le discours (*brand-new*)<sup>65</sup>, des éléments de cadrage (*scene-setting / frame-setting*) ou des éléments qui sont dans une relation de contraste, de restriction ou de condensation par rapport à un ensemble d'éléments précités (*poset*)<sup>66</sup>. L'étude qu'il mène à partir d'un corpus de textes révèle que ces éléments sont en concurrence pour l'occupation du *Vorfeld* dès lors que plusieurs d'entre eux sont identifiables dans un énoncé et Speyer établit ainsi une hiérarchie des expressions candidates à l'occupation du *Vorfeld* :

<p><b>éléments nouveaux / éléments posant un cadre &gt;&gt; éléments se référant à un ensemble mentionné (poset-relation) &gt;&gt; topique (centre rétro-actif)</b></p>
---

Figure 3 : Classement des fonctions pragmatiques associées aux expressions susceptibles d'occuper le *Vorfeld* - d'après Speyer (2007)

Le *Vorfeld* serait ainsi un espace privilégié pour l'introduction d'un thème nouveau, la mise en place d'un cadre dans lequel le contenu propositionnel va être valide, ou encore pour des éléments qui se situent dans une relation contrastive avec un ensemble précité.

C'est seulement si l'énoncé ne contient aucun autre élément qui prendrait le dessus que le *Vorfeld* peut être occupé par le centre ou le topique, lequel se retrouve de cette manière positionné le plus à gauche. Quand on observe une cohérence maximale entre deux énoncés, c'est-à-dire en cas de Continuation pour reprendre la terminologie du Centrage, une nette

<sup>64</sup> Il choisit comme définition du topique celle que donne la théorie du centrage qui pose le topique comme étant le centre rétroactif de l'énoncé (Speyer, 2008, p. 274). Dans cette définition le topique recouvre par conséquent une information ancienne, à partir de laquelle une information nouvelle va être ajoutée et à travers deux énoncés successifs sont liés.

<sup>65</sup> Fandrych (2003, p. 179) parle dans ce cas de thématisation (*Thematisierung*), comme fonction associée à la position préverbale

<sup>66</sup> *Poset-Relation* : Poset pour *Partially Ordered Set* : une relation de ce type existe lorsque un ensemble homogène d'entités existe (de manière explicite ou implicite) dans la représentation discursive et que l'élément topicalisé et positionné dans le *Vorfeld* fait référence à un élément de cet ensemble. Un contraste est ainsi créé. Exemple explicite tiré de Speyer (2008, p. 271) :

- *We've got **Earl Grey**, Ceylon, Lemon, Ginger, Raspberry, Rose hip.* [Nous avons du thé Earl Grey, Ceylan, Citron Gingembre, Framboise, Cynorhodon.]
- *Which'd you like? Earl Grey I'd like* [Lequel aimeriez-vous? Du **Earl Grey** j'aimerais bien.]

préférence est accordée au positionnement du centre dans le *Vorfeld* par rapport à d'autres relations de cohérence<sup>67</sup>. (Speyer, 2007, p. 111)

Cette hiérarchie est particulièrement intéressante pour nous si on la confronte à celle qui précède : Speyer montre certes que le champ initial joue un rôle essentiel dans le marquage de la cohérence discursive à la fois pour présenter ou poursuivre le thème ou encore pour signaler un déplacement thématique dans la suite des énoncés – paramètres essentiels dans la réception de l'information transmise. Il met surtout en évidence, comme nous l'avons souligné plus haut<sup>68</sup>, l'existence d'une compétition entre différents constituants de l'énoncé pour l'occupation du *Vorfeld* et établit que parmi les expressions en concurrence, le topique (ou le sujet) n'est ni prioritaire, ni le candidat privilégié à l'ouverture.

#### **1.1.4.2 Initier des cadres pour les contenus propositionnels**

Parmi les expressions prototypiques occupant le *Vorfeld*, on compte des éléments qui délimitent un espace<sup>69</sup> à l'intérieur duquel est circonscrit le contenu propositionnel qui suit (*Rahmensetzende Ausdrücke / frame- ou scene-setting elements*) (Fandrych, 2003 ; Marschall, 2012 ; Speyer, 2008). La notion de « cadres de discours » peut être rapportée aux travaux de Michel Charolles (Charolles, 1997, 2009 ; Charolles et Vigier, 2005) et désigne un ensemble de constituants adverbiaux (dits cadratifs) qui constituent des éléments essentiels de l'organisation discursive et textuelle. Charolles s'est intéressé à l'encadrement du discours en français et plus particulièrement au rôle assumé par des adverbiaux non argumentaux<sup>70</sup>, antéposés au verbe et détachés à l'ouverture de la proposition qui les accueille. Ces travaux sont intéressants pour nous car les éléments recensés ont non seulement un positionnement similaire en français et en allemand (à l'ouverture et en position préverbale), mais remplissent également des fonctions discursives et textuelles comparables. Ainsi, malgré les divergences que ces éléments cadratifs présentent dans chacune des langues quant à leur intégration syntaxique, la description et l'analyse qu'en donne Charolles sont pertinentes pour

---

<sup>67</sup> *Nur wenn keine Elemente, die ins Vorfeld drängen, im Satz enthalten sind, kann das Vorfeld mit dem Center bzw. Topik gefüllt werden, das auf diese Weise maximal weit links zum Erliegen kommt. Wenn maximale Kohärenz zwischen zwei Sätzen besteht, also eine ‚continue-relation‘ in Centering-Terminologie, ist Vorfeldbesetzung durch das Center deutlich bevorzugt gegenüber anderen Kohärenzbeziehungen.*

<sup>68</sup> Voir le chapitre 1.1.3.3 : Le *Vorfeld* comme position topicale ?

<sup>69</sup> Qui ne se limite pas à la dimension spatio-temporelle au sens strict. Voir à ce sujet la typologie des adverbiaux cadratifs établie par M. Charolles.

<sup>70</sup> C'est-à-dire que ne sont pas liés à la valence verbale.

appréhender dans le détail la nature, le rôle et le fonctionnement discursif des expressions adverbiales en position préverbale en allemand.

Comme en français, elles peuvent correspondre à des catégories diverses (SN, PP, adverbes / adverbiaux) et établissent un cadre pour le contenu propositionnel qui suit.

Les cadres permettent d'inscrire les états des choses<sup>71</sup> dans les intervalles spatio-temporels ou énonciatifs qu'ils mettent en place.

Les univers de discours, nous l'avons vu, sont initiés par des expressions introductrices détachées qui [...] apparaissent très souvent en tête de phrases. Ces constituants syntaxiquement peu soudés ont un statut et un fonctionnement très particulier en ce qu'ils sont à même de fixer des **cadres** regroupant une ou plusieurs propositions. (Charolles, 1997, p. 15)

Ils sont par ailleurs susceptibles d'étendre leur portée au-delà de la proposition qu'ils précèdent directement et indexent de la sorte plusieurs propositions qui peuvent être regroupées sous le dénominateur qu'ils spécifient.

Les cadres de discours intègrent une ou plusieurs propositions en fonction de critères qui sont spécifiés par les expressions les introduisant. Ils contribuent à subdiviser et répartir les informations apportées par le discours au fur et à mesure de son développement. (Charolles, 1997, p. 33)

Ces éléments antéposés ont par conséquent une fonction organisatrice pour le locuteur, qui classe et indexe ainsi les contenus informationnels dans des univers, des domaines ou des champs<sup>72</sup> posés préalablement. Mais Charolles souligne également la fonction procédurale et cognitive que ces éléments assument dans la mesure où ils contribuent à guider et accompagner le lecteur ou l'interlocuteur dans le traitement de l'information. Les expressions cadratives précisent en amont l'intervalle spatio-temporel dans lequel le contenu propositionnel indexé est valide ; elles dessinent des domaines qui circonscrivent ce qui est énoncé, ouvrent un champ thématique repris dans la suite de l'énoncé, ou bien spécifient les aspects qualitatifs ou la valeur appréciative qu'il convient d'associer à un contenu précis ; elles organisent enfin des espaces de discours au sein du texte sans référence temporelle extérieure à celui-ci.

---

<sup>71</sup> Terme employé par M. Charolles et désignés par *Sachverhalte* ou *states of affairs* dans les articles germaniques ou anglo-saxons.

<sup>72</sup> Nous reprenons ici les termes choisis par Charolles pour différencier des types d'encadrement du discours (Charolles, 1997).

<b>éléments initiateurs</b>	<b>caractéristiques</b>	<b>exemples</b> <sup>73</sup>
<b>d'un univers de discours</b>	Adverbiaux spatio-temporels (scéniques) qui délimitent des cadres circonstanciels à l'intérieur desquels le contenu propositionnel est considéré comme valide	<i>in Frankreich</i> [en France] <i>bei uns</i> [chez nous] <i>dieses Jahr</i> [cette année] <i>heute</i> [aujourd'hui] <i>am Montag</i> [lundi] <i>in der Bibliothek</i> [au CDI] <i>in meiner Klasse</i> [dans ma classe]
<b>d'un champ de connaissances, un secteur d'activités ou encore un domaine de représentation</b>	Ils se rapportent à des domaines plus abstraits relatifs à des disciplines, des pratiques ou des espaces dans lequel quelque chose est représenté	<i>in Mathe, in Biologie</i> [en maths, en SVT] <i>auf Deutsch</i> [en allemand] <i>auf dem Bild</i> [sur la photo]
	Autre localisation abstraite (SP médiatifs = affectation du contenu à une source	<i>für mich</i> [pour moi] <i>meiner Meinung nach</i> [d'après moi] <i>nach ihm</i> [selon lui] <i>wie X sagt</i> , [comme dit X]
<b>d'espaces de discours</b>	Création de séries linéaires – localisation métadiscursive	<i>zuerst, dann</i> [d'abord, ensuite] <i>erstens, zweitens</i> [premièrement, deuxièmement] <i>einerseits, andererseits</i> [d'un côté, d'un autre côté]
<b>d'un champ thématique</b>	Expressions topicalisatrices	<i>was meine Hobbies betrifft/angeht</i> [en ce qui concerne mes hobbies]
<b>de domaines qualitatifs</b>	Ils précisent les circonstances ou la manière de voir les états des choses dénotés – rajoutent une appréciation du locuteur au contenu propositionnel	<i>zum Glück</i> [heureusement] <i>leider</i> [malheureusement] <i>vielleicht</i> [peut-être] <i>normalerweise</i> [normalement] <i>in der Regel</i> [en règle générale]

Tableau 4 : Typologie des différents cadres de discours pouvant occuper le *Vorfeld* - d'après Charolles (1997)

[...] les adverbiaux initient des cadres qui incluent des contenus homogènes par rapport au critère sémantique auquel ils font allusion. Ils constituent des unités de segmentation originales venant s'ajouter aux unités typodispositionnelles (paragraphe, tirets, puces, etc.) qui sont des sortes de cadres sous-spécifiés sémantiquement (le critère de regroupement des propositions n'étant pas signalé sauf quand il y a titraison) et ils contribuent, de ce fait, à l'organisation et donc à la cohésion du discours. (Charolles et Péry-Woodley, 2005, p. 3)

Il est intéressant pour nous de relever le déplacement qui s'opère quand un même adverbial occupe la position préverbale (équivalent du *Vorfeld* en allemand) ou apparaît après la forme verbale à l'intérieur de la proposition (en allemand dans le *Mittelfeld*) : antéposé, l'adverbial apporte une spécification au contenu propositionnel de la phrase, alors que s'il se trouve après le verbe, il fait partie de la prédication.

<sup>73</sup> Les exemples donnés correspondent à des occurrences susceptibles d'être utilisées dans les productions des apprenants en fonction des tâches proposées.

[...] l'antéposition des adverbiaux a des conséquences importantes sur leur traitement. Contrairement aux adverbiaux postposés qui ont tendance à être rattachés à la prédication, les adverbiaux antéposés résistent à tout forçage dans ce sens. Ils fixent un critère sémantique par rapport auquel l'information véhiculée par la phrase en tête de laquelle ils apparaissent doit être envisagée. (Charolles, 2003, p. 7)

Transposé à l'allemand, on peut considérer que l'adverbial constitue une donnée thématique dans le *Vorfeld*, mais est à compter parmi les éléments du rhème quand il est positionné dans le *Mittelfeld*. Ce constat rejoint les conclusions de Prak-Errington sur les adverbiaux temporels. Selon elle, ces derniers prennent en charge une fonction de structuration textuelle tant qu'ils occupent le *Vorfeld* ; ils ouvrent par exemple des séquences temporelles ou instaurent des repères chronologiques au sein du texte. Cependant, dès lors qu'ils sont placés dans le *Mittelfeld*, ils apportent certes une indication temporelle mais ils ne servent plus à introduire un nouvel intervalle, ni à marquer des étapes dans le fil de la narration et abandonnent, de fait, leur fonction structurante.

Les adverbiaux temporels situés dans le *Vorfeld* sont à considérer au même titre que les connecteurs comme des signaux de structuration. Leur présence indique des seuils temporels qui marquent la transition d'une unité temporelle à la suivante. La position de l'adverbial temporel conditionne l'étendue de l'unité concernée. Un adverbial qui se trouve dans le *Mittelfeld* situe certes dans le temps mais ne marque en général aucune transition textuelle. Un adverbial dans le *Vorfeld* en revanche marque une césure dans la structuration textuelle, surtout quand de surcroît, le début de la phrase coïncide avec le début d'un paragraphe<sup>74</sup>. (Prak-Derrington, 2008, p. 135)

Nous pouvons nous appuyer sur les travaux de Charolles pour décrire le fonctionnement des expressions adverbiales situatives en allemand. Au niveau fonctionnel, ces expressions ont en effet un comportement similaire. La différence se situe au niveau structurel au sein de la phrase : si en français, les adverbiaux cadratifs sont détachés du reste de la proposition et constituent une indication périphérique de la phrase, en allemand, en occupant le *Vorfeld*, ils font partie intégrante des constituants de l'énoncé. Tout se passe comme si les fonctions organisatrices étaient en français externalisées par rapport au contenu propositionnel de la phrase alors qu'en allemand elles participent du contenu propositionnel des phrases dans lesquelles elles sont intégrées.

---

<sup>74</sup> *Temporaladverbiale im Vorfeld sind wie Konnektoren als Gliederungssignale zu betrachten. Mit ihnen wird auf zeitliche Schwellen verwiesen, die den Übergang von einer zeitlichen Einheit zu der nächsten markieren. Die Position des TAs bedingt den Umfang der betroffenen Einheit. Ein TA, das sich im Mittelfeld des Satzes befindet, situiert zwar in der Zeit, aber markiert in der Regel keinen textuellen Übergang. Ein TA im Vorfeld markiert dagegen einen Einschnitt in der Textstrukturierung, vor allem dann, wenn der Satzanfang mit dem Absatzanfang zusammenfällt.*

### Les expressions adverbiales occupant le *Vorfeld* :

- peuvent être de nature très diverse (SN, PP, adverbiaux)
- organisent les contenus informationnels à l'intérieur de cadres
- ont une fonction instructionnelle / procédurale / cognitive
- guident ou infléchissent la manière dont l'interlocuteur traite le contenu propositionnel indexé
- peuvent indexer plusieurs propositions
- concernent des espaces, des champs ou des domaines qui ne se limitent pas aux circonstances spatio-temporelles à proprement parler
- ont une autre valeur (rhématique) quand ils sont positionnés à l'intérieur de la proposition – dans le *Mittelfeld*
- ont une fonction discursive et textuelle : établissent une relation avec ce qui précède (vers l'amont) et participent en ce sens de la cohésion et fonctionnent vers l'aval en tant que marqueurs d'indexation
- ne peuvent pas toujours être assimilés à des topiques au sens de *aboutness* mais sont à rapprocher de topiques « scéniques »
- sont syntactiquement intégrés dans la proposition

Tableau 5 : Caractéristiques des topiques scéniques en allemand – d'après les travaux de Charolles et al. sur les adverbiaux cadratifs antéposés (Charolles, 1997, 2009 ; Charolles et Péry-Woodley, 2005 ; Charolles et Vigier, 2005)

#### 1.1.4.3 Le *Vorfeld* comme charnière : une position clé pour des éléments cohésifs vers l'amont et vers l'aval

Si on considère les énoncés produits dans leur succession, il apparaît que l'élément occupant la position préverbale assure bien souvent un lien entre les énoncés par un phénomène de reprise plus ou moins explicite. Ce lien s'établit par exemple par le biais des sujets, des termes exophoriques qui se rattachent à la situation locale ou temporelle évoquée, des répétitions de termes, des expressions anaphoriques associées à un contenu précédemment posé ou encore des reprises par association de sens grâce à un terme dont le contenu est lié à un domaine conceptuel créé antérieurement.

Indépendamment de leur catégorie syntaxique, les éléments qui occupent le *Vorfeld* prennent en charge le raccord avec le pré-texte et établissent ainsi la continuité thématique dans la succession des énoncés.

En marquant le début d'une unité thème-rhème dans un mode déclaratif le *Vorfeld* est d'une certaine façon à même de réaliser la jonction avec ce qui précède, c'est-à-dire qu'il constitue la place privilégiée pour des constituants qui permettent la poursuite ou le développement d'un

thème. (...) La continuité thématique n'est pas liée à des unités syntaxiques précises<sup>75</sup> (Zifonun *et al.*, 1997, p. 1642)

Harald Weinrich précise dans sa grammaire textuelle de l'allemand (*Textgrammatik der deutschen Sprache*):

Les cas d'occupation du *Vorfeld* que nous avons abordés se rapportent dans leur ensemble à une connaissance donnée antérieurement. En règle générale, il s'agit du contexte précédent, [...] Le *Vorfeld* apparaît par conséquent comme le champ chargé d'assurer le raccord textuel avec un savoir posé préalablement. Il peut s'agir en particulier d'un raccord thématique ou argumentatif<sup>76</sup>. (Weinrich, 2003, p. 64-65)

Selon Michel Charolles, les adverbiaux cadratifs peuvent être rangés parmi les marques de cohésion au même titre que les connecteurs ou les expressions anaphoriques. Ils établissent en effet des relations à la fois vers l'amont de leur proposition d'accueil et vers l'aval en indexant le contenu propositionnel qui suit.

[...] les adverbiaux les moins intégrés dans la phrase qui les accueille sont plus ou moins prédestinés, quand ils sont antéposés, à jouer un rôle dans la structuration du discours et donc à assumer, en plus de leur fonction idéationnelle (ou représentationnelle), une fonction textuelle. [...] ces constituants entretiennent des liens avec le contexte précédent et enchaînent sur des contenus déjà activés ou semi activés. (Charolles et Péry-Woodley, 2005, p. 1)

Fandrych relève également cette caractéristique des éléments occupant le *Vorfeld*, elle réside dans la capacité de l'élément initial à assurer à la fois un raccord et une intégration (*eine Anschluss- und Einbettungsfunktion*) de l'énoncé dans son contexte textuel.

Le *Vorfeld* sert à l'ancrage textuel de la phrase à laquelle il appartient. Des expressions positionnées dans le *Vorfeld* indiquent de manière typique un raccord avec le pré-texte (et le savoir construit par celui-ci) elles garantissent et anticipent cependant dans le même temps l'intégration de la portion de texte qui suit dans le pré-texte.<sup>77</sup> (Fandrych, 2003, p. 183)

Parmi ces éléments qui ont cette double orientation<sup>78</sup> et cette fonction de raccord ou de mise en relation de deux énoncés successifs, on trouve des expressions anaphoriques variées : vers l'amont, ces expressions reprennent de manière synthétique des contenus propositionnels

---

<sup>75</sup> Als Anfang einer Thema-Rhema-Einheit im Aussage-Modus ist das Vorfeld in besonderer Weise geeignet, den thematischen Anschluss an das Vorangehende herzustellen, das heißt, es ist der bevorzugte Platz für Komponente, mit denen ein Thema fortgeführt oder entwickelt wird. (...). Thematizität ist nicht an bestimmte syntaktische Einheiten gebunden.

<sup>76</sup> Die erörterten Vorfeldbesetzungen beziehen sich sämtlich auf das jeweils gegebene Vorwissen. Das ist im Regelfall der vorausgehende Kontext [...]. Das Vorfeld erscheint daher insgesamt als dasjenige Feld, das den textuellen Anschluss an das gegebene Vorwissen garantiert. Das kann insbesondere ein thematischer oder ein argumentativer Anschluss sein.

<sup>77</sup> Das Vorfeld dient der textuellen Einbettung des Satzes, zu dem es gehört. Ausdrücke, die im Vorfeld platziert sind, weisen typischerweise einen Anschluss zum Vortext (und dem mit ihm aufgebauten Wissen) auf, leisten aber gleichzeitig auch eine (vorausgreifende) Einordnung des folgenden Textabschnittes in den Vortext.

posés dans le pré-texte, contenu qu'elles importent dans leur phrase d'accueil pour en faire le point à partir duquel le contenu suivant va être initié.

Certaines de ces expressions sont tout à fait spécifiques à l'allemand nous pensons tout d'abord à l'expression anadéictique « *da* » [là, dans ce domaine-là, à ce moment-là, dans ces conditions, alors...].

- (1) *Am hinteren Ende der Küche gab es eine enge Kammer, die als Lagerraum genutzt wurde und deren Zugang halb durch einen Schrank verstellt war. Da konnte Anna sich verstecken und blieb tatsächlich mehrere Tage lang unbemerkt.*

[A l'autre bout de la cuisine il y avait une pièce étroite, qui servait de remise et dont l'accès était à moitié bloqué par une armoire. **C'est là** qu'Anna put se cacher et rester en effet plusieurs jours sans être remarquée.]

- (2) *Ich sagte, es sei Jonas gewesen. Da sagte der Chef: „Na gut, wenn es Jonas war...“*

[Je dis, que c'était Jonas. **Alors** le chef dit : « Bon, si c'était Jonas... »]

- (3) *Martin hat um zehn Uhr noch geschlafen. Da kann er den Schornsteinfeger nicht hereingelassen haben.*

[Martin dormait encore à dix heures. **Dans ces conditions**, il n'a pas pu laisser rentrer le ramoneur.]

- (4) *„Ich bin gekommen, um mich wegen der Heizung zu beschweren. Ich bin stinksauer!“ – „Da kann ich Ihnen nur Recht geben.“*

[Je suis venu pour me plaindre à cause du chauffage. Je suis furieux ! – **Sur ce point** je ne peux que vous donner raison]<sup>79</sup>

On le voit, les équivalents en français sont variés alors que ce terme est demeuré concis en allemand : en effet, de son origine spatiale « là », ce corrélat a conservé une valeur situative mais dont le sémantisme précis dépend de l'interprétation que fournit le contexte (Blühdorn, 2010, p. 5). Blühdorn souligne ainsi la sous-détermination sémantique (*Unterbestimmtheit*) du terme, mais nous lui préférons la « polyfonctionnalité » évoquée par Marschall (Marschall, 2012, p. 173).

Les adverbes prépositionnels<sup>80</sup> (ou les groupes prépositionnels à membre pronominal<sup>81</sup>) sont aussi à rapprocher de cet élément de raccord : ils sont composés d'une préposition (par

<sup>79</sup> Les exemples sont ceux cités dans Blühdorn (2010).

<sup>80</sup> Dénomination dans la grammaire *ProGr@mm* qui propose comme équivalent en français le terme d'adverbe déictico-prépositionnel, considérant la valeur déictique de l'élément *da*. Cependant il est précisé que les linguistes français privilégient une autre analyse qui considère la préposition comme la base d'un groupe prépositionnel dont l'élément déictique ne serait que l'expansion : [http://hypermedia.ids-mannheim.de/call/public/gruwi.ansicht?v\\_typ=o&v\\_id=3777](http://hypermedia.ids-mannheim.de/call/public/gruwi.ansicht?v_typ=o&v_id=3777):

*Andere Betrachtungsweise kontrastiv: Unter den frz. Spezialisten der deutschen Sprachwissenschaft wird generell eine andere Analyse des sog. "Präpositionaladverbs" bevorzugt, nach der die Präposition den Kopf*

exemple spatiale : *auf, neben, unter ...*) associée à « *da* » qui garde sa valeur pronominale anaphorique. La composante pronominale (*da-*) a une fonction référentielle et reprend un objet précédemment introduit, et la composante prépositionnelle permet d'assigner un rôle thématique à l'élément en question.

- (5) *in der Ecke steht ein Sofa* [dans le coin il y a un canapé]  
*davor ist ein Tisch* [devant (ça, là) il y a une table]  
*darüber hängt ein Bild* [au-dessus (de ça, de là) est accroché un tableau]<sup>82</sup>

Ces constructions fonctionnent avec d'autres prépositions, comme par exemple (*mit* [avec]) en lien avec le groupe verbal *einverstanden sein* [être d'accord] :

- (6) *Damit bin ich gar nicht einverstanden.*  
[Avec ça (=ce qui vient d'être dit, proposé, énoncé), je ne suis pas du tout d'accord.]

Certaines de ces expressions sont en effet liées au verbe et ont une fonction anticipatrice en tant que corrélatifs et comme éléments cataphoriques cette fois (Schanen et Confais (2005, p. 278) les qualifient d'ailleurs de pronoms-relais).

- (7) *Ich erinnere dich **daran**, dass morgen die Banken geschlossen sind.*<sup>83</sup>  
[Je te rappelle **le fait**, que demain les banques sont fermées.]

Ces termes construits à partir des prépositions spatiales sont particulièrement utiles dans la construction de l'espace et dans l'orientation par rapport à des objets posés au fil des énoncés, ils créent un cheminement de proche en proche en assurant une reprise pronominale situative qui évite la répétition tout en assurant la progression.

Mais d'autres expressions interviennent également dans la construction temporelle (*danach, davor* [avant ça, après ça] ) en assumant un rôle de connecteurs, au même titre que d'autres adverbes qui établissent une relation concessive, causale ou argumentative en reprenant là

---

*einer Präpositionalphrase bildet und das deiktische Element als Erweiterung des präpositionalen Kopfes fungiert; vgl. den Ausdruck "groupe prépositionnel à membre pronominal".*

<sup>81</sup> Schanen et Confais classent ces éléments parmi les groupes prépositionnels et non adverbiaux ce qui nous semble mieux convenir dans les cas où la préposition assume son rôle sémantique, par exemple dans les relations spatiales (locative ou directive). Dans les cas où ces expressions sont lexicalisées et fonctionnent comme des charnières de discours, il est alors possible de les considérer comme des adverbes connecteurs qui établissent une liaison entre deux énoncés.

<sup>82</sup> Les exemples sont tirés d'un article de Carroll et von Stutterheim (1993, p. 1031) sur les différences dans la configuration de l'espace en anglais et en allemand. Les auteurs interprètent le *da* comme correspondant au déictique *there* alors que nous considérons *da* dans sa forme pronominale, comme substitut de l'objet dont il est question (le canapé) où désignant l'espace représenté par le canapé.

<sup>83</sup> L'exemple est repris de Schanen et Confais (2005, p. 435)

encore un élément du prétexte sous une forme proche de « da » ou de « das ». On peut citer par exemple *trotz+dem* [malgré cela], *des+halb* [c'est pour ça que], *des+wegen* [c'est à cause de ça que, c'est pour cette raison que], *außer+dem* [en plus de ça].

L'allemand semble se caractériser par une très forte productivité de ces éléments de raccord garants de la cohésion inter-phrastique. Les énoncés ne sont pas simplement juxtaposés mais présentent à l'ouverture une zone qui permet l'imbrication d'une partie, voire de tout un contenu propositionnel.

### **1.1.5 Fazit : regards croisés sur l'occupation du *Vorfeld***

En allemand, le début d'un énoncé n'est pas une zone indéterminée aux contours mouvants. Il s'agit au contraire d'un espace précis, identifié et délimité, dont l'occupation joue un rôle au-delà du cadre phrastique (Marschall, 2012, p. 157).

La parenthèse verbale offre un moyen de décrire la structure linéaire de l'énoncé verbal au sein de laquelle le *Vorfeld* constitue le champ topologique repéré à droite par rapport à la position seconde du verbe fini. Au-delà de la définition strictement positionnelle, il apparaît que le champ initial que représente le *Vorfeld* peut être occupé par une grande variété d'éléments – variés dans leur nature, dans leur structure ou encore dans leur fonction. Cependant, ce champ ne peut être occupé que par un seul constituant. Face à l'hétérogénéité des candidats en concurrence pour l'occupation de cette place unique se posent plusieurs questions. Il s'agit de comprendre selon quels critères s'opère le choix des constituants positionnés dans le champ initial, de définir leur rôle non seulement au sein de l'énoncé lui-même mais aussi au-delà des limites de la phrase et enfin de déterminer la fonction qu'ils assument dans la perspective du locuteur comme vis-à-vis de l'interlocuteur.

Le recours à des conceptions linguistiques adéquates s'est par conséquent imposé pour aller au-delà des seules caractéristiques grammaticales liées à la contrainte du placement verbal, décrire les options de linéarisation dans leur diversité et expliciter de manière pertinente le rôle décisif que joue le *Vorfeld* dans la distribution de l'information d'une part et dans la structuration des discours / textes produits d'autre part.

Entre les énoncés, le *Vorfeld* contribue à la cohérence textuelle en assurant un lien avec le discours qui précède ; à l'intérieur de l'énoncé, il établit souvent le topique (c'est-à-dire ce dont il est question), suivi par le commentaire. Au-delà de cela, le *Vorfeld* contient généralement l'information donnée- le thème, c'est-à-dire un élément à moindre valeur informationnelle ; ce qu'on appelle rhème, apparaissant généralement plus tardivement, après

la forme finie du verbe dans les assertions (énoncés en V2). Le *Vorfeld* peut encore être utilisé afin de souligner ou distinguer des constituants<sup>84</sup>. (Bohnacker et Rosén, 2008a, p. 32).

Des principes d'organisation informationnelle interviennent dans la progression linéaire des unités en créant une tension dynamique entre des contenus connus - déjà présents à des degrés divers dans le savoir partagé entre les interlocuteurs - et de nouvelles unités informationnelles. On retrouve ces principes également dans la hiérarchisation plus marquée des constituants de l'énoncé : ils donnent une forme aux choix communicatifs établis par le locuteur et servent de fil directeur à l'attention de l'interlocuteur tout en étant cependant contraint par le contexte situationnel ou discursif donné ou précédemment créé ; ils sont par conséquent gouvernés par des critères pragmatiques tout en répondant dans le même temps à des exigences textuelles. La portée des constituants à l'ouverture peut s'exercer vers l'amont comme vers l'aval : des éléments cadratifs positionnés dans le *Vorfeld* indexent les contenus propositionnels d'une ou de plusieurs phrases tout en étant plus ou moins rattachés au pré-texte et au savoir que ce dernier a contribué à créer. Dans la mesure où le *Vorfeld* accueille de manière prototypique des éléments relevant du connu, du déjà donné et correspondant à des informations d'arrière-plan, il représente un lieu privilégié pour accueillir des expressions cohésives et établir des relations de cohérence entre les énoncés d'un texte.

Fandrych distingue deux groupes parmi les candidats prototypiques à l'occupation du *Vorfeld* :

- un ensemble d'éléments qui, de par leurs caractéristiques structurelles, assurent un ancrage thématique des énoncés et sont en ce sens des candidats privilégiés à l'occupation du *Vorfeld* : les sujets, les expressions anaphoriques, déictiques ou encore celles qui initient un cadre à la proposition qui les accueille (appréciatif, situatif, conditionnel ou causal)
  - un second groupe d'éléments dont la présence dans le *Vorfeld* est dépendante d'un contexte antérieur spécifique, qui assurent une fonction de raccord avec le pré-texte tout en indiquant que le contenu propositionnel qui fait suite est à interpréter en fonction de la relation établie (celle-ci peut marquer un contraste, une précision, une rectification, ...)
- (Fandrych, 2003, p. 184).

---

<sup>84</sup> *At the inter-sentential level, the prefield contributes to textual coherence by linking up with preceding discourse; at the intra-sentential level, it often establishes the topic (i.e. what is being talked about), followed by the comment. Moreover, the prefield typically contains given information, the theme, i.e., an element of low informational value. New information, the so-called rheme, is usually provided later, after the finite verb in V2 clauses. Alternatively, the prefield can also be used to focus or contrast constituents.*

Gottfried Marschall associe quant à lui des labels fonctionnels sous lesquels il est possible de regrouper la variété des expressions candidates au *Vorfeld* : introduction d'un thème, raccord et poursuite par rapport à des contenus précédents ou en revanche réorientation et contradiction (Marschall, 2012, p. 166-168).

Face à la variété des expressions et des formes et aux subtilités des fonctions associées au *Vorfeld*, nous optons pour un classement simplifié qui puisse convenir à la découverte des possibilités d'occupation de la position préverbale tout en rendant justice aux enjeux structurels et stratégiques de l'ouverture. Il convient par conséquent de considérer les réalisations du *Vorfeld* en tenant compte à la fois des contraintes positionnelles imposées à certains éléments qui sont garantes de la correction grammaticale et déterminantes pour le type illocutoire des phrases produites, de l'exploitation des libertés qui rendent possible l'expression des choix communicatifs du locuteur et des données contextuelles et co-textuelles qui contraignent également les choix faits à l'ouverture. Une description adéquate de l'occupation du *Vorfeld* convoque une approche linguistique plurielle qui seule permet la mise en perspective des différents paramètres en jeu. Il s'agit de la composante linguistique des éléments qui structurellement sont des constituants prototypiques du *Vorfeld*, de leur valeur informationnelle - selon une hiérarchie établie par le locuteur et en fonction du degré d'attention qu'il veut faire porter aux contenus propositionnels énoncés, et de leur fonctionnement discursif selon les principes textuels de maintien de la cohérence et particulièrement d'établissement de la cohésion au niveau local. Ce dernier aspect est selon nous crucial dans la production d'énoncés dans la mesure où une majorité de candidats à l'occupation du *Vorfeld* assument une fonction de raccord avec le prétexte et partagent une dimension cohésive.

<b>CRITERES GRAMMATICaux</b> un seul constituant intégré à la structure syntaxique de la phrase	<b>CRITERES TEXTUELS</b> un rôle charnière dans l'organisation textuelle et discursive	<b>CRITERES PRAGMATIQUES</b> une hiérarchisation des contenus informationnels
<b>un « es » explétif</b> fonction d'occupation de la première position lorsque celle-ci n'est pas occupée par un autre élément garant de la réalisation de V2		<b>un élément non dynamique</b> sert à retarder l'apparition d'une unité plus dynamique
<b>un groupe nominal, pronominal qui constitue le thème</b> le sujet de la phrase mais peut être un autre	<b>un élément de raccord avec le pré-texte ou la situation (cohésion et cohérence locale)</b> - maintien de la référence, continuité ou progression	<b>un élément connu /donné</b> lié à la situation, au contexte antérieur - terme exophorique - reprise anaphorique ou répétition

complément du verbe qui fait alors l'objet d'une reprise.	thématique - mise en relief / contraste / rectification par rapport à un ensemble pré-cité	- reprise par association
		<b>un nouveau topique</b> une unité « topicalisée », situative ou pas, qui ne fait pas référence à un contexte antérieur mais qui pose un point de départ sur lequel va être dit quelque chose
<b>un complément distinct du sujet qui fait partie du rhème</b> des compléments, des éléments du syntagme verbal		<b>une information nouvelle -- nouvelle orientation</b> <b>élément très dynamique doté d'un accent contrastif</b>
<b>des adverbiaux ou des subordonnées</b> - indications temporelles et locales mais qui peuvent également délimiter un domaine pratique ou ontologique) - données qui caractérisent ce qui est dit (conditionnelles, causales, concessives, restrictives) <i>wenn...</i> -appréciatifs, modalisateurs <i>vielleicht, eigentlich, bestimmt</i>		<b>une orientation préalable – établissement d'un cadre de référence</b>  - de l'énoncé à l'intérieur d'un cadre : précision temporelle ou locale - appréciation de la part du locuteur
<b>des adverbes connecteurs</b>	<b>une charnière de discours vers l'amont et vers l'aval avec une dimension anaphorique</b> - connecteurs susceptibles d'occuper le <i>Vorfeld</i> : ( <i>da, darauf, daneben...</i> ) - progression argumentative : consécutive .... <i>deshalb, deswegen, trotzdem</i>	

Tableau 6 : Typologie des caractéristiques et fonctions associées aux constituants du *Vorfeld*

## 1.2 Des fonctionnements linguistiques en concurrence : perspective contrastive français-allemand

### 1.2.1 Structure progressive vs structure régressive

Dans sa grammaire scolaire de 1952, Jean Fourquet pose les bases d'une nouvelle conception de la phrase allemande. Il s'appuie ce faisant sur la distinction préalablement établie par Lucien Tesnière entre l'ordre linéaire des éléments dans la chaîne parlée et un ordre

fondamental, différent selon les langues, qualifié d'« ordre structural ». Il s'agissait pour Tesnière de distinguer entre une structure de surface, propre à décrire l'agencement successif des signifiants dans le déroulement (parlé ou écrit) des énoncés, et une structure profonde mettant en évidence les « connexions » sémantiques entre les signifiés.

La disposition des parties d'une construction sur une ligne, figure unidimensionnelle, représente mal le réseau des relations ; des éléments liés par une connexion peuvent être séparés, des éléments contigus ne sont pas nécessairement unis par une relation. (Fourquet, 1995, p. 44)

Si en français l'ordre de base de la construction en Sujet-Verbe-Objet (SVO) correspond à une linéarisation progressive de la gauche vers la droite, en allemand en revanche, la hiérarchie sémantique des constituants au sein de la structure profonde se fait à rebours. Le schéma de la Fig.1 ci-dessous illustre ainsi l'ordre structural correspondant à la linéarisation de surface de l'énoncé : *Ich fahre mit Peter nach Hamburg.* [Je vais à Hamburg avec Peter.]<sup>85</sup>

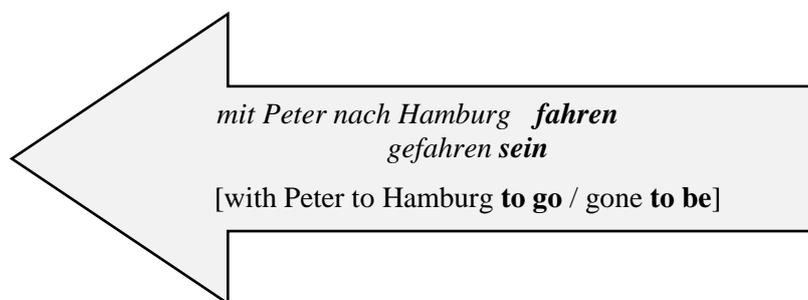


Figure 4 : La structure régressive du groupe verbal en allemand

Schanen et Confais soulignent également dans leur ouvrage de référence une caractéristique fondamentale de la linéarisation de surface de l'énoncé allemand :

Il n'y a donc pas nécessairement correspondance (isomorphie) entre la place de la base et des membres sur la chaîne et l'ordre éventuel des connexions tel qu'on peut l'établir dans la structure abstraite du signifié<sup>86</sup>. (Schanen et Confais, 2005, p. 93)

On peut alors opposer à la linéarisation progressive du français (*Rechtsdirektionalität*) la structure « régressive » (*Linksdirektionalität*)<sup>87</sup> du groupe verbal allemand (VP - *Verbalphrase*) avec un ordre de base partant du verbe non fléchi en position finale et des expansions se faisant vers la gauche - ordre de base que l'on retrouve par ailleurs dans les

<sup>85</sup> Nous avons choisi d'indiquer une formulation équivalente en anglais quand les exemples donnés mettent l'accent sur des particularités structurelles ou lorsque ceux-ci s'avèrent plus proches de l'anglais. En revanche, les exemples sont traduits en français quand il ne s'agit que d'indiquer le sens des énoncés produits.

<sup>86</sup> Ce sont les auteurs qui soulignent.

<sup>87</sup> Ces termes sont ceux de Fabricius-Hansen (2010, p. 217).

subordonnées introduites par un subjoncteur et dans lesquelles le verbe cette fois fléchi apparaît également en dernière position<sup>88</sup>. Cette structure à rebours explique également le fonctionnement de la parenthèse verbale dont il a été question plus haut. L'élément verbal non fléchi conserve en effet sa place finale en vertu de l'ordre de base du groupe verbal. La progressivité explique quant à elle qu'il est possible en français d'enchaîner une succession d'éléments distincts en début d'énoncé, éléments non intégrés dans la phrase qu'ils introduisent, alors que la répartition des constituants dans les différents champs délimités en allemand par les bornes verbales ne permet pas cette accumulation<sup>89</sup>. Le *Vorfeld* ne peut être occupé que par une unité informationnelle.

### **1.2.2 Syntaxe positionnelle vs marques prosodiques et morphologiques**

Nous l'avons évoqué plus haut, en allemand, l'énoncé, dans sa dimension orale, possède un motif prosodique (Bresson, 2010, p. 306) lié à l'importance informationnelle de ses différents constituants. Ainsi, c'est l'élément qui véhicule l'information principale (*le focus*) qui est porteur de l'accent contrastif. Dans les cas de segmentation, il y a déplacement d'une unité informative ou d'une partie de celle-ci en ouverture de l'énoncé et le schéma prosodique présente alors une courbe à deux pics accentuels, l'un se portant sur l'élément placé en exergue à l'ouverture, l'autre marquant l'élément informatif demeuré en fin d'énoncé comme dans les exemples (3) et (4) cités plus haut. Options de linéarisation et prosodie sont indissociables et l'ordre des mots en allemand ne peut être abordé sans tenir compte de la manière dont vont se constituer des groupes prosodiques à partir d'un modèle topologique donné.

Pour reprendre les termes de Jacques Poitou auxquels nous avons fait référence initialement : à une structure syntagmatique donnée peuvent correspondre plusieurs structures topologiques selon la structure informationnelle sous-jacente à chacune d'elles. Parallèlement, une même structure topologique peut afficher des schémas prosodiques distincts qui vont mettre en évidence des structures informationnelles différentes.

---

<sup>88</sup> La terminologie grammaticale en français (structure régressive) n'est toujours pas exempte de la tentation de mettre en avant la logique naturelle de l'ordre SVO qui correspondrait à la logique de la pensée. Martine Dalmas (2005) rappelle les mots de Rivarol vantant la clarté de la langue française et voyant dans un ordre des mots différent un ordre « inverse », on comprend « contraire » à la logique.

<sup>89</sup> Nous reviendrons plus loin sur cet aspect.

Ainsi, dans la réalisation phonique de la linéarisation verbale en allemand, le schéma prosodique joue-t-il un rôle particulièrement important : il attribue un poids informationnel aux différents constituants de l'énoncé et permet la hiérarchisation des éléments informatifs conformément aux choix communicatifs du locuteur ou aux impératifs du contexte textuel ou situationnel. En français, dans l'énoncé linéarisé sans mise hors construction particulière, la prosodie correspond à un accent de groupe et l'accentuation sert plus à marquer des frontières entre des groupes syntaxico-sémantiques qu'à marquer une valeur informationnelle distinctive. Blumenthal (1997, p. 39) note qu'en français, le déplacement d'un élément rhématique vers l'avant et accompagné d'un marquage accentuel relève bien souvent de registres particuliers : des expressions littéraires (*Grande est mon admiration !*) ou des exclamations familières (*Terrible cet accident !*). Dans le cas d'une focalisation, il est possible en français d'avoir recours à la seule intonation qui marque ici un focus contrastif :

(1) *PAUL a téléphoné ce matin (et non pas Luc)*<sup>90</sup>

Prévost (2003, p. 9) fait cependant remarquer qu'il est inhabituel en français de placer des éléments relevant du focus en début d'énoncé et que l'intonation sera pour cette raison dans ce cas particulièrement marquée. Il sera plus courant en français, d'avoir recours à des constructions « détachées » de type clivées :

(2) *C'est Paul qui a décidé de vendre la voiture*

Blumenthal fait remarquer qu'en allemand l'accent contrastif peut être porté par n'importe quel constituant de l'énoncé sans bouleverser l'ordre de mots. L'accent souligne alors la valeur informative de cet élément en l'opposant à d'autres choix paradigmatiques. En revanche en français, seule une mise hors construction va permettre une mise en relief prosodique (Blumenthal, 1997, p. 37).

### **1.2.3 Structures détachées vs intégrées dans la proposition**

Prévost (Prévost, 2003, p. 9) souligne la rigidité de l'ordre des mots en français quand il s'agit de déplacer des objets nominaux. Si les deux langues présentent en effet des similitudes dans la progression informationnelle et notamment dans le fait de faire apparaître l'information nouvelle ou attendue en position finale, les divergences sont plus marquées à l'ouverture. Certes le positionnement en ouverture d'éléments thématiques est commun au français et à

---

<sup>90</sup> Les exemples sont ceux de Prévost (Prévost, 2003).

l'allemand, mais les variations dans l'ordre des mots - comme par exemple un déplacement de l'objet (direct ou indirect) ou d'un groupe prépositionnel vers l'avant – se rencontrent en français essentiellement dans des registres particuliers, alors qu'elles sont courantes en allemand. Nous avons évoqué plus haut les cas de focalisation et le recours en français à des constructions détachées. De la même façon pour créer du relief ou un contraste ou dans le cas d'une topicalisation, c'est encore un détachement<sup>91</sup> qui va rendre possible le déplacement et le soulignement prosodique de certains éléments qui feront l'objet de reprises – anaphoriques ou cataphoriques selon que le détachement se fait à gauche ou à droite - à l'intérieur de l'énoncé verbal construit. Ainsi dans les exemples suivants :

(1) **Paul**, *il a pris le train ce matin*

(2) *Il a pris le train ce matin*, **Paul**.

(3) **Paul**, *sa voiture*, **elle** roule à 200 km/h

L'ordre des mots, plus fixe en français qu'en allemand, contraint à l'utilisation de constructions syntaxiques particulières qui vont permettre d'éviter des déplacements contraires à la norme à l'intérieur des énoncés verbaux.

Une des différences fondamentales que nous pouvons relever à propos de l'intégration syntaxique a à voir avec la logique progressive du français et réside dans la possibilité d'accumuler en début d'énoncé une suite de constituants antéposés au verbe. Si les ajouts successifs sont même fréquents en français comme le fait remarquer Marschall, il s'agit là d'un procédé que la structure topologique de l'allemand ne tolère pas dans la mesure où le champ initial ne peut accueillir qu'un constituant.

En français, une suroccupation est tout à fait possible à la gauche du verbe, et même fréquente, car en effet il est possible pour des adverbiaux, le sujet, tout comme pour des objets pronominaux d'apparaître à cet endroit **de manière asyndétique** et non pas comme en allemand, seulement **les uns au lieu des autres**<sup>92</sup>(Marschall, 2012, p. 163).

L'exemple suivant cité par Marschall illustre en français la succession d'éléments disparates sans lien apparent et comme posés dans le flux de la pensée, là où en allemand on trouve une construction cadrative initiale, un positionnement du sujet au début du *Mittelfeld* et un ordre régressif du rhème partant de la base verbale :

---

<sup>91</sup> Ce dernier peut être accompagné ou pas d'un marqueur de topicalisation : *quant à ..., en ce qui concerne, ...*

<sup>92</sup> *Im Frz. ist links vom Verb Mehrfachbesetzung durchaus möglich, ja sogar häufig, weil nämlich Adverbiale, das Subjekt, sowie pronominale Objekte dort **asyndetisch** nebeneinander und nicht, wie im Deutschen, nur **statteinander** auftreten können.* (C'est nous qui soulignons).

(1) *Hier soir, à la télé, à plusieurs reprises, ils ONT PASSE le reportage sur les émeutes.*

→ *Gestern Abend HABEN sie im Fernsehen mehrmals den Bericht über den Aufstand gezeigt.*

La logique progressive du français permet une lecture linéaire certes plus fluide mais cela se fait aux dépens de la cohésion des constituants que maintient la structure du groupe verbal allemand (Blumenthal, 1997, p. 33).

### **1.2.4 Identité vs contiguïté**

Nous empruntons ces deux termes à Blumenthal. Son analyse des traductions comparées montre en effet que si l'information relative aux objets dont il est question est conservée d'une langue à l'autre, la construction textuelle plus cohésive de l'allemand n'est pas reproduite dans les traductions en français qu'il a pu observer. La mise en perspective du français et de l'allemand met en évidence le fait que les énoncés en français ont tendance à commencer par le même sujet et établissent la cohésion selon un principe d'identité, alors qu'en allemand, la variation des éléments à l'ouverture permet à la cohésion de s'établir non pas grâce à la conservation d'un sujet identique mais via la contiguïté des éléments entre les énoncés. Blumenthal conclut à juste titre que les libertés associées à l'occupation du *Vorfeld* contribuent à établir des liens et des associations sémantiques plus resserrés que ne le permet l'ordre SVO.

La dimension linguistique textuelle du positionnement en ouverture fait défaut en français<sup>93</sup>. (Blumenthal, 1997, p. 43)

L'usage fréquent des marques de cohésion, de type anaphorique notamment, conforte tout à fait cette thèse qui fait de la reprise d'éléments contigus une caractéristique spécifique du *Vorfeld*.

### **1.2.5 Mise en avant du sujet vs préférence cadrative**

Le sujet en allemand ne saurait avoir l'importance qu'on lui accorde en français. A la suite de Tesnière, Jean Fourquet minore le rôle prédominant que la grammaire traditionnelle lui avait attribué et affranchit dans le même geste la description de l'allemand du modèle « logique » fourni jusqu'alors par le français.

---

<sup>93</sup> *Die textlinguistische Dimension der Voranstellung fehlt im Französischen.*

La conception de Tesnière signifiait la fin d'une idée reçue qui a prévalu d'Aristote à la Grammaire de Port-Royal (...). Il est « logique » que le sujet, posé d'abord dans l'acte de prédication soit le premier devant le verbe, sur la ligne (dans l'ordre linéaire). Si dans une phrase, le sujet était après le verbe, on parlait d'inversion de l'ordre logique. (...) Le sujet n'est pas privilégié : il est un membre parmi les autres. Sa place par rapport au verbe est indifférente, et, de fait, variable en allemand plus souvent qu'en français. (Fourquet, 1995, p. 44)

Le *Vorfeld* ne constitue donc pas une position syntaxique précise réservée au sujet mais un espace généralement investi par des éléments topicaux de nature diverse. Claire Kramsch rappelle le fait que l'ordre syntaxique est soumis à des principes communicatifs et des stratégies discursives propres à chaque langue et souligne la nécessité pour les apprenants d'associer au thème un autre constituant que le sujet grammatical. L'ouverture de l'énoncé par des éléments situationnels (spatio-temporels par exemple) participe en allemand de l'ancrage thématique de ce dernier.

Un locuteur va d'abord établir un thème : le cadre temporel, spatial, conceptuel, ou personnel dans lequel une proposition est valide, et va l'indiquer par une intonation montante, comme s'il laissait son énoncé en suspens. Le locuteur va ensuite énoncer le focus de son assertion ou rhème avec une intonation tombante<sup>94</sup> (Kramsch, 1983, p. 14)

La continuité du discours est ensuite assurée par le maintien du topique au fil des énoncés avec reprise du rhème comme thème de l'énoncé consécutif. Le propos de Kramsch est avant tout de resituer la construction syntaxique des énoncés de l'allemand dans une perspective discursive contrastive. Elle constate en effet que les apprenants anglophones de l'allemand ne perçoivent pas cet ancrage thématique initial mais privilégient un positionnement du sujet en ouverture : ils procèdent dans la production d'énoncés selon les habitudes discursives qu'ils ont acquies en L1 et qui ne recouvrent pas celles qui sous-tendent le fonctionnement discursif de la L2.

La tendance à privilégier le sujet et à en faire le point de départ des énoncés s'observe également en français. Une comparaison des constructions syntaxiques d'énoncés en allemand et leur équivalent dans une traduction française permet à Blumenthal de dégager des constantes fortes dans le fonctionnement des deux langues et dans leur rapport au sujet. Il remarque en effet que la construction dominante SVO en français conduit à faire de toutes sortes d'éléments des sujets et à rendre ainsi agentifs des éléments relevant du domaine circonstanciel. En allemand, quand un élément qui participe de l'événement possède les

---

<sup>94</sup> *A speaker will first establish theme: the temporal, spatial, conceptual, or personal frame within which a proposition holds, and will indicate it by rising intonation, as if leaving the utterance in suspense. The speaker will then state the focus of the assertion or rheme with falling intonation.*

caractéristiques objectives d'un circonstant, il apparaît explicitement comme tel dans la construction syntaxique. Il y aurait en français à la fois une réduction de l'information sur le plan sémantique dans la mesure où des éléments circonstanciels se confondent avec le véritable agent ou le remplacent ainsi qu'une préférence pour des structures qui exprime une relation directe sujet-prédicat, un ordre invariant sujet – verbe – objet et un degré d'activité marqué : *agens-actio-patiens*, là où en allemand des spécifications prépositionnelles ou adverbiales sont privilégiées.

### 1.2.6 *Fazit* : des différences typologiques et textuelles

La mise en perspective des deux langues - langue-source et langue-cible - a révélé des écarts significatifs qui affectent les différentes strates de la linéarisation des constituants : l'organisation structurelle de surface, la sélection conceptuelle de la référence aux entités, les possibilités de hiérarchisation informationnelle et l'insertion textuelle des énoncés.

	français	allemand
<b>construction syntaxique</b>	une logique progressive langue analytique	une structuration régressive (directionnalité vers la gauche) langue synthétique
<b>le point de départ de l'énoncé</b>	préférence pour le sujet tendance « animiste » : une agentivité accordée à des éléments qui intrinsèquement n'ont pas ces qualités	préférence pour des éléments cadratifs, contrastifs ou topicaux
<b>ouverture espace préverbal</b>	une zone non strictement délimitée possibilité d'accumulation d'éléments avant le verbe fini	un espace borné à droite par le verbe second un seul constituant (représentant une unité informationnelle) pouvant occuper le champ préverbal
<b>intégration</b>	des structures détachées et syntactiquement non-intégrées à la phrase	une intégration dans la proposition – occupation de la position préverbale
<b>hiérarchisation des contenus informatifs</b>	un marquage par segmentation	un marquage prosodique
<b>progression informationnelle (perspective de l'interlocuteur/récepteur)</b>	construction thème – rhème : le plus important en position finale mais peu de liberté à l'ouverture	construction thème – rhème : le plus important en position finale mais plus grande liberté à l'ouverture
<b>marquage de la valeur informative subjective (perspective du locuteur)</b>	moins de possibilité à l'intérieur de la proposition recours à des structures détachées	déplacement vers le VF ou séparation de groupes avec déplacement vers l'avant d'un segment et maintien en position finale de la partie de l'information la plus cruciale

<b>textualité</b>	cohésion textuelle par le contenu et non par le positionnement dans l'énoncé	dimension textuelle de l'ouverture = fonction de raccord avec le pré-texte
-------------------	--	--

Tableau 7 : *Eléments d'analyse contrastive français-allemand – d'après Blumenthal (1997) entre autres*

### 1.3 Positionnement linguistique : une pluralité des approches

Les considérations concernant l'organisation de l'énoncé en allemand et plus particulièrement la position préverbale que nous avons présentées peuvent pêcher par éclectisme, elles ne prétendent pas non plus à l'exhaustivité et sont à comprendre en gardant à l'esprit qu'elles ne sont destinées ni au linguiste germaniste, ni directement aux apprenants, mais sont au service du travail de synthèse du didacticien. Elles constituent pour nous une base théorique indispensable à la construction du savoir linguistique de l'enseignant et du chercheur qui s'interroge sur les enjeux communicatifs liés aux acquisitions formelles. C'est à partir de ce savoir construit que pourront être élaborées des activités raisonnées susceptibles de favoriser chez les apprenants des performances qui soient en adéquation avec un usage conforme de la L2 que ce soit en réception ou en production<sup>95</sup>.

Dans un premier temps, cet éclairage théorique pluriel sera mis à profit dans l'exploitation de notre corpus afin d'observer et d'analyser à plusieurs niveaux la réalisation de l'ouverture de l'énoncé dans les productions de nos apprenants. Nous annoterons ainsi les constituants présents à l'ouverture en fonction :

- de leur catégorie et de leur fonction syntaxiques,
- de la réalisation correcte<sup>96</sup> du *Vorfeld* (une seule unité informationnelle avant le verbe second)
- de leur statut informationnel
- de leur rôle textuel, principalement en ce qui concerne l'établissement de la cohérence et de la cohésion au niveau local.

<sup>95</sup> Notre travail traite surtout de production langagière en L2 mais nous considérons que les processus sont similaires dans les deux modalités : le modèle de Levelt décrit par ailleurs les deux circuits de traitement en production et en réception. Nous considérons par conséquent que s'il y a restructuration de la procédure d'identification de la position préverbale avec la fonction sujet, celle-ci sera effective en production aussi bien qu'en réception.

<sup>96</sup> Face à des erreurs de positionnement verbal, nous avons décidé de considérer que le *Vorfeld* est réalisé de manière inadéquate, soit en raison d'une suroccupation ou d'une non-occupation qui laisse le *Vorfeld* vide.

Les théories que nous convoquons nous guiderons également dans la construction des propositions didactiques qui feront suite au travail d'analyse et notamment dans la réflexion sur les possibilités d'aborder les aspects formels de la langue de manière à en favoriser l'appropriation.

Notre positionnement linguistique suppose une conception de la langue compatible, à la fois avec une perspective linguistique qui intègre les dimensions pragmatiques et discursives des phénomènes observables, et avec les orientations méthodologiques qui ne considèrent pas la langue comme un objet à décrire mais comme un moyen d'action dans des contextes communicatifs divers. Celle-ci ne saurait par conséquent être réduite à un répertoire de règles contraignantes qui permettent de construire des énoncés conformes à la norme de la LC mais devrait être considérée comme un ensemble de ressources moins normées car liées à l'usage (Narcy-Combes, 2005, p. 58) et disponibles quand il s'agit par exemple de marquer la valeur informative subjective des énoncés et de les ancrer dans un contexte donné.

Pour les enseignants, ceci signifie la nécessité d'avoir recours à un savoir langagier pluriel afin de pouvoir aborder le fonctionnement de la langue dans la réalité de son usage communicatif et de concevoir des activités d'apprentissage qui ne se focalisent pas sur les seules propriétés structurelles de la phrase mais prennent en compte, au-delà des limites de la phrase, les dimensions discursives spécifiques de l'allemand.

Il est donc nécessaire de considérer des phénomènes syntaxiques en lien avec les paramètres textuels communicatifs et discursifs qui interviennent dans la production comme dans la réception d'un texte / discours en L2 ; les aspects syntaxiques et les principes discursifs et informationnels ne sauraient être dissociés quand il s'agit de se pencher sur l'activité verbale des locuteurs qu'ils soient experts ou apprenants.

Ceux-ci ne commencent évidemment pas par former une structure grammaticale pour l'habiller ensuite au moyen de diverses opérations énonciatives telles que l'ordre des termes, l'accentuation, la modalisation, etc. Ces opérations ont lieu conjointement, de façon plus ou moins consciente<sup>97</sup>. (Bresson, 2010, p. 300)

Claire Kramersch (1983) plaide plus précisément pour une sensibilisation des enseignants et des apprenants au rôle que joue la syntaxe dans l'organisation spécifique du discours en allemand notamment en ce qui concerne la distinction entre « thème » et « sujet ». Martine Dalmas (2005) déplore que soit trop souvent adoptée dans les pratiques une perspective purement

---

<sup>97</sup> On pourrait plutôt dire de façon plus ou moins contrôlée.

phrastique qui ignore l'ancrage de l'énoncé dans un cadre énonciatif, ne dit rien de son insertion textuelle et laisse de côté la question de la hiérarchisation des éléments informatifs. Fandrych (2003, p. 174) interroge l'intégration didactique de ces fonctions discursives / textuelles tout en défendant l'idée que leur enseignement ne saurait être réservé aux seuls apprenants avancés. Pour les apprenants, ceci signifie également pouvoir disposer du matériau lexical - accompagné des informations grammaticales adéquates - destiné à la mise en place des cadres (expressions situatives variées) ou à l'établissement de la cohésion (expressions anaphoriques diverses).

Considérer l'adéquation communicative et discursive des productions langagières signifie également la prise en compte de la réalité expressive de la langue dans sa dimension orale. Les phénomènes prosodiques sont en effet indissociables du choix d'une option de linéarisation dans une situation communicative donnée et indispensables à l'interprétation correcte d'un énoncé dans sa réalisation orale. L'accentuation est en effet liée à la valeur informative de l'élément marqué, à la perspective que le locuteur cherche à donner à l'énoncé et au guidage attentionnel qu'elle fournit à l'interlocuteur. Les phénomènes prosodiques constituent non seulement des indices pour la réception mais doivent également intervenir au sein d'activités langagières destinées à la manipulation de la structuration informationnelle dans un contexte communicatif.

Un simple marquage prosodique est souvent en concurrence avec une construction détachée en français. Il s'agit donc également de favoriser la prise de conscience des écarts entre la LC et la L1 au-delà des seuls aspects structurels et de mettre en relation un savoir formel et des savoir-faire discursifs spécifiques à la L2. Par rapport au français, il s'agit de :

- faire saisir l'importance de l'ancrage situationnel et thématique de l'énoncé,
- se séparer dans l'usage de la L2 de l'ordre canonique Sujet-Verbe pour préférer l'utilisation d'expressions cadratives et produire des occurrences ADV- Verbe - Sujet
- entraîner les apprenants à hiérarchiser de façon plus ou moins marquée les constituants de l'énoncé
- favoriser dans les énoncés d'apprenants la réalisation d'enchaînements et l'usage d'éléments cohésifs spécifiques à la L2,

Dans une optique contrastive textuelle, il est crucial d'interroger des facteurs qui peuvent apparaître comme des principes universels de fonctionnement langagier qu'on néglige d'aborder comme de véritables objets d'enseignement – c'est-à-dire en référence à un savoir construit. Il s'agit par exemple de la hiérarchisation informationnelle des constituants, de la

place du sujet grammatical dans l'énoncé ou des principes textuels de cohérence et cohésion. Dans la mesure où ces principes s'avèrent liés à des réalisations formelles spécifiques à chaque langue, ils devraient faire l'objet d'un enseignement explicite, en liaison avec les formes déjà acquises de la L1.

Synthèse	Pistes pour l'intervention
Le <i>Vorfeld</i> désigne le champ délimité à gauche par la <b>position fixe de la forme fléchie</b> dans un énoncé de type assertif <sup>98</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mémorisation de la structure régressive du groupe verbal</li> <li>- Explication de la notion de parenthèse verbale et du rôle que joue la position verbale dans la détermination du mode illocutoire</li> </ul>
Ce champ ne peut être occupé que par <b>un seul constituant de la phrase</b> <sup>99</sup>	Expliciter la notion de constituant d'un point de vue informationnel = une unité (difficulté quand plusieurs éléments sont en jeu ou quand il s'agit d'une subordonnée entière)
Il s'agit d'un espace <b>syntactiquement indéterminé</b> (Speyer, 2007 ; Zifonun <i>et al.</i> , 1997) qui n'est <b>pas destiné à accueillir prioritairement le sujet</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Amener les apprenants à utiliser d'autres constituants que le sujet en position préverbale</li> <li>- Comprendre la motivation d'un autre choix que celui du sujet</li> <li>- Exploiter l'occupation de l'ouverture avec une intention communicative (insister ou marquer un contraste par ex.)</li> </ul>
Le <i>Vorfeld</i> est généralement réservé à des <b>éléments topicaux / thématiques</b> , dans des linéarisations non marquées, la progression va du thème vers le rhème – l'information en focus apparaît plus loin (Dalmas, 2005 ; Schanen et Confais, 2005)	Par le biais de questions : montrer quel élément constitue l'information attendue (le focus) et faire saisir le rôle que joue son positionnement final dans l'énoncé (rétention, valeur informationnelle plus grande, position saillante marquée par un accent prosodique)
Parmi les candidats privilégiés à l'occupation du <i>Vorfeld</i> , on trouve des <b>adverbiaux cadratifs qui organisent l'information, guident l'interlocuteur</b> (Charolles, 1997, 2009 ; Charolles et Péry-Woodley, 2005 ; Charolles et Vigier, 2005)	Montrer que la validité d'un contenu propositionnel relève de la précision préalable d'éléments cadratifs (situationnels ou contextuels)
Le <i>Vorfeld</i> n'est <b>pas un champ réservé au topique</b> (Frey, 2004) <b>si le topique de la phrase a préalablement été établi</b> , il sera préférable pour la fluidité des transitions qu'il abandonne la position initiale <b>au profit d'éléments cadratifs</b> . (Filippova et Strube, 2007)	Favoriser des réalisations de l'ouverture via des <b>cadres</b> une fois le topique activé
Des <b>critères pragmatiques ou stylistiques</b> interviennent également dans le choix des constituants à l'ouverture. (Fandrych, 2003 ; Schanen et Confais, 2005)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensibiliser à la dimension <b>expressive et prosodique</b> en production comme en réception</li> <li>- Faire des comparaisons avec la L1, le français</li> </ul>

<sup>98</sup> Notre travail se concentre essentiellement sur ce type d'énoncés. Les énoncés interrogatifs dans lesquels le *Vorfeld* accueille le pronom interrogatif (*was, wo* etc...) n'ont pas été pris en compte.

<sup>99</sup> Nous laissons volontairement de côté les cas particuliers de suroccupations possibles du *Vorfeld*.

<p>Le choix des constituants du <i>Vorfeld</i> est <b>contraint</b> par la nécessité de maintenir la <b>cohérence</b> du discours / texte (Fandrych, 2003 ; Samson, 2004) mais également par la <b>fonction de raccord textuel</b> dévolue aux éléments positionnés à l'ouverture. (Dalmas, 2005 ; Fandrych, 2003 ; Kramsch, 1983)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sensibiliser à l'<b>organisation textuelle</b> spécifique de la L2</li> <li>- favoriser la production de texte et non pas d'énoncés isolés en introduisant des <b>éléments garants de la cohésion</b> (répétitions, reprises anaphoriques, usage des adverbes prépositionnels et des connecteurs adverbiaux...)</li> </ul>
--	---

*Tableau 8 : Bilan linguistique : les points essentiels liés à l'occupation du Vorfeld et les préconisations didactiques qui peuvent leur être rattachées*

## 2 Processus de traitement – processus d’appropriation : le point de vue de la Recherche en Acquisition des Langues (RAL)

Nous avons choisi à la suite de Daniel Véronique (1992, 2009, p. 9) de parler d’appropriation pour désigner le travail cognitif de « saisie<sup>100</sup> » effectué par les apprenants vis-à-vis de la L2, que celui-ci soit conscient et volontaire, plus ou moins guidé ou se déroule de manière plus incidente. Parler d’appropriation évite en effet d’avoir à opposer apprentissage (intentionnel) et acquisition (naturelle) et permet de les regrouper, considérant comme le fait remarquer Teresa Pica (2013) que des processus cognitifs similaires sont mis en jeu dans l’un ou l’autre des contextes d’apprentissage.

Pour les chercheurs qui tentent de mettre en lumière les mécanismes intrapsychiques qui sous-tendent l’appropriation d’une langue donnée, il s’agit de décrire et de comprendre des opérations qui relèvent du « traitement de l’information » (*information processing*) – opérations de saisie donc, de stockage, de rappel, d’utilisation de l’information traitée mais aussi de contrôle de ces mêmes opérations : la métaphore de l’ordinateur, d’où sont issus les termes de *input*, *intake* et *output* servant à décrire les différentes phases du processus d’appropriation. C’est également en termes de traitement que l’on décrit les procédures de production langagière et que l’on modélise les différents « processeurs » et « espaces de stockage » en jeu dans la production ou la compréhension<sup>101</sup>. Ces descriptions et modèles constituent des avancées indispensables à la compréhension de la dimension cognitive des apprentissages en posant entre autres la question des types de savoirs à construire, du rôle de la mémoire, du nécessaire degré de contrôle ou encore de l’investissement des ressources attentionnelles dans la réalisation de tâches langagières complexes. La psycholinguistique constitue par conséquent l’un des domaines théoriques de référence pour la Recherche en Acquisition des Langues (RAL). Les chercheurs acquisitionnistes, malgré des courants divergents, s’en sont approprié les notions et les modèles pour décrire, comprendre ou encore expliquer les processus sous-jacents de l’apprentissage et du développement langagier, postulant qu’il existe une parenté entre traitement et acquisition : une certaine procédure

---

<sup>100</sup> Nous employons ce terme dans le sens que Daniel Véronique lui donne en référence à Colette Noyau (Véronique, 1992, p. 6).

<sup>101</sup> Le modèle de Levelt, reproduit plus loin, fait apparaître que le décodage d’un message verbal met en œuvre des processus similaires qui fonctionnent symétriquement à ceux de la production.

cognitive va rendre possible le traitement d'une forme linguistique donnée et réciproquement, le traitement de cette forme va favoriser son intégration dans le système transitoire – l'interlangue<sup>102</sup> - que se construit l'apprenant.

L'un des modèles dominants adopté pour mettre en évidence les différentes étapes qui interviennent dans la production d'énoncés, que ce soit en L1 ou en L2, est le modèle de Levelt (1989). Si ce modèle est aujourd'hui concurrencé par d'autres descriptions qui contestent son approche strictement sérielle de la production langagière et préfèrent mettre en avant des hypothèses de fonctionnement en parallèle, en cascade ou en réseau<sup>103</sup>, tous s'accordent sur une modélisation générale de la production langagière décomposée en trois grandes étapes qui se succèdent pour aboutir à un enchaînement linéaire et continu des énoncés.

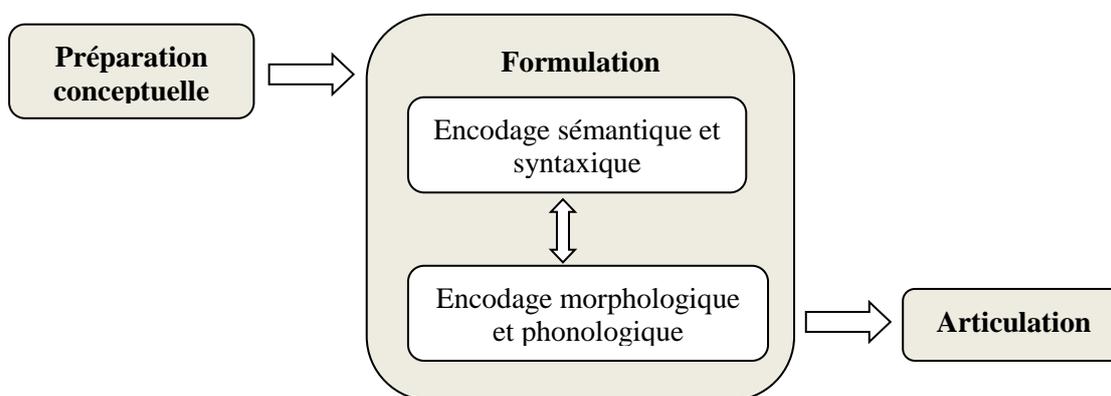


Figure 5 : Les trois étapes principales impliquées dans la production de la parole - d'après Ferrand (2002, p. 28)

Les processus de conceptualisation servent à la préparation d'un message préverbal, la formulation consiste à encoder sur le plan sémantique, grammatical et phonologique ce matériau initialement élaboré et les mécanismes d'articulation aboutissent à la production d'un message recevable par l'interlocuteur.

Si certains chercheurs, à la suite de Manfred Pienemann, se sont essentiellement intéressés aux processus inhérents à la formulation (Pienemann, 1998, 1999 ; Pienemann, Keßler et Itani-Adams, 2011), d'autres, dont notamment Christiane von Stutterheim et Mary Carroll,

<sup>102</sup> Nous reprenons volontairement ce terme ici, en accord avec l'article de Rosen et Porquier (2003) dans la revue *Linx* qui place la notion au carrefour des disciplines connexes que constituent la Didactique des Langues, les Sciences du Langage et la Recherche en Acquisition des Langues.

<sup>103</sup> On peut se reporter au chapitre de Ferrand (2002) dans l'ouvrage sur la production du langage dirigé par Michel Fayol pour une description de différents modèles concurrents du modèle sériel de Levelt.

ont fait entrer dans le champ d'investigation des opérations en amont de l'encodage. Conceptualisation et planification font ainsi partie des composantes spécifiques à la L2 que les apprenants doivent également acquérir afin de pouvoir produire des énoncés qui ne soient pas seulement formellement corrects mais aussi conformes à l'usage dans leur construction et dans leur structuration informationnelle (Carroll *et al.*, 2000 ; Carroll et von Stutterheim, 1997 ; von Stutterheim et Carroll, 2005a ; von Stutterheim, Nüse et Murcia-Serra, 2002).

Les études psycholinguistiques sont aussi convoquées autour de la question des connaissances, de leur gestion cognitive (attentionnelle et mémorielle) et de leur activation. Elles sont de ce fait étroitement liées à des problématiques d'apprentissage ; en effet, comprendre comment les savoirs langagiers sont représentés et utilisés permettrait de mettre en lumière la manière dont ces derniers peuvent être acquis et d'élaborer des activités qui s'accordent au mieux à leur traitement cognitif (Bange, 2005).

Dans le cadre des études acquisitionnistes qui se sont intéressées à l'acquisition de l'ordre des mots en allemand L2 (Clahsen, Meisel et Pienemann, 1983), les recherches se sont d'abord cristallisées autour du problème posé par le placement verbal correct<sup>104</sup>. De nombreux travaux en RAL se sont penchés sur cette question - dans le domaine de l'acquisition non-guidée comme dans celui de l'enseignement institutionnel - et ont contribué à dessiner un itinéraire d'appropriation dans lesquels l'Inversion apparaît comme une acquisition tardive, relevant d'un stade avancé dans la hiérarchie développementale mise en évidence. L'étude de grande envergure menée au tournant des années 70 et 80 - *Zweitspracherwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter* (ZISA) - a pu déterminer différents stades dans la progression d'apprenants migrants de langue romane venus travailler en Allemagne ; des travaux ultérieurs, menés cette fois dans un contexte guidé, ont à leur tour confirmé la séquence acquisitionnelle qui a émergé de ZISA et ont contribué à établir la robustesse de sa dynamique interne en soulignant que l'ordre d'acquisition ne pouvait être infléchi par l'instruction. L'acquisition, quel que soit son contexte, est soumise à la mise en place successive et cumulative de procédures qui rendent possible le traitement cognitif des structures correspondant à chacun des stades décrits : ce qui sous-tend cette hiérarchie implicationnelle, c'est la disponibilité des processus de traitement nécessaires à chaque étape. Pienemann propose ainsi une explication psycholinguistique et intrapsychique de l'acquisition conçue comme une recomposition de procédures configurées initialement d'après les

---

<sup>104</sup> En deuxième position selon le schéma X-Verbe-Sujet qui met en évidence un phénomène d'Inversion, ou en position finale (Vend).

structures de base de la L1 : l'ordre SVO pour des langues comme le français. Il établit à l'issue de nombreuses études et de théorisations successives une théorie à valeur prédictive : la Théorie de la Processabilité (*Processability Theory*) (Pienemann, 1999, 2005) censée servir de modèle à la fois descriptif et explicatif général, c'est-à-dire qui ne se limite pas à une langue donnée. En ce qui concerne l'allemand, ces références ont servi de cadre théorique à des études menées dans un contexte scolaire institutionnel et notamment à une large étude menée auprès d'apprenants francophones de l'allemand par Diehl *et al.* (2000) qui a abouti à la formulation de recommandations didactiques pour l'enseignement.

Comme le soulignent Perdue et Gaonac'h dans leur synthèse (2000, p. 220), les travaux acquisitionnistes des années 70 / 80 se sont focalisés sur les critères morphosyntaxiques de l'acquisition laissant de côté les aspects sémantico-pragmatiques. Le placement verbal en allemand, correspondant aux différents types de phrase (assertive : verbe second – interrogative : verbe premier – dépendante : verbe final), a ainsi été expliqué sur la base de procédures cognitives sous-jacentes à son traitement sans être associé au fonctionnement communicatif et discursif du positionnement frontal d'autres éléments que le sujet. Rosemary Tracy (2002) a montré qu'en allemand L1 en revanche, le phénomène de l'Inversion apparaît à un stade précoce, illustrant que des habitudes communicatives et discursives ont contribué à forger des procédures de traitement qui se sont accompagnées des acquisitions syntaxiques adéquates.

Qu'en est-il des acquisitions pragmatiques et discursives spécifiques à la L2 ? Des travaux en RAL se sont penchés sur cette question pour regarder de plus près la manière dont les apprenants progressent dans la réalisation de l'occupation du *Vorfeld* ou organisent certains types de textes en fonction d'une représentation conceptuelle que les formes de la langue contribuent à façonner. Notre recherche s'inscrit dans le prolongement de ces études, elle propose de voir dans l'usage pragmatique-discursif conforme de l'ouverture non seulement un savoir linguistique à enseigner mais aussi des préférences discursives à mettre en place. Elle propose également de faire du traitement spécifique de l'ouverture un préalable à la production d'énoncés corrects d'un point de vue syntaxique.

## 2.1 La performance langagière en réception et en production : le point de vue de la psycholinguistique

### 2.1.1 La production langagière selon Levelt (1989)

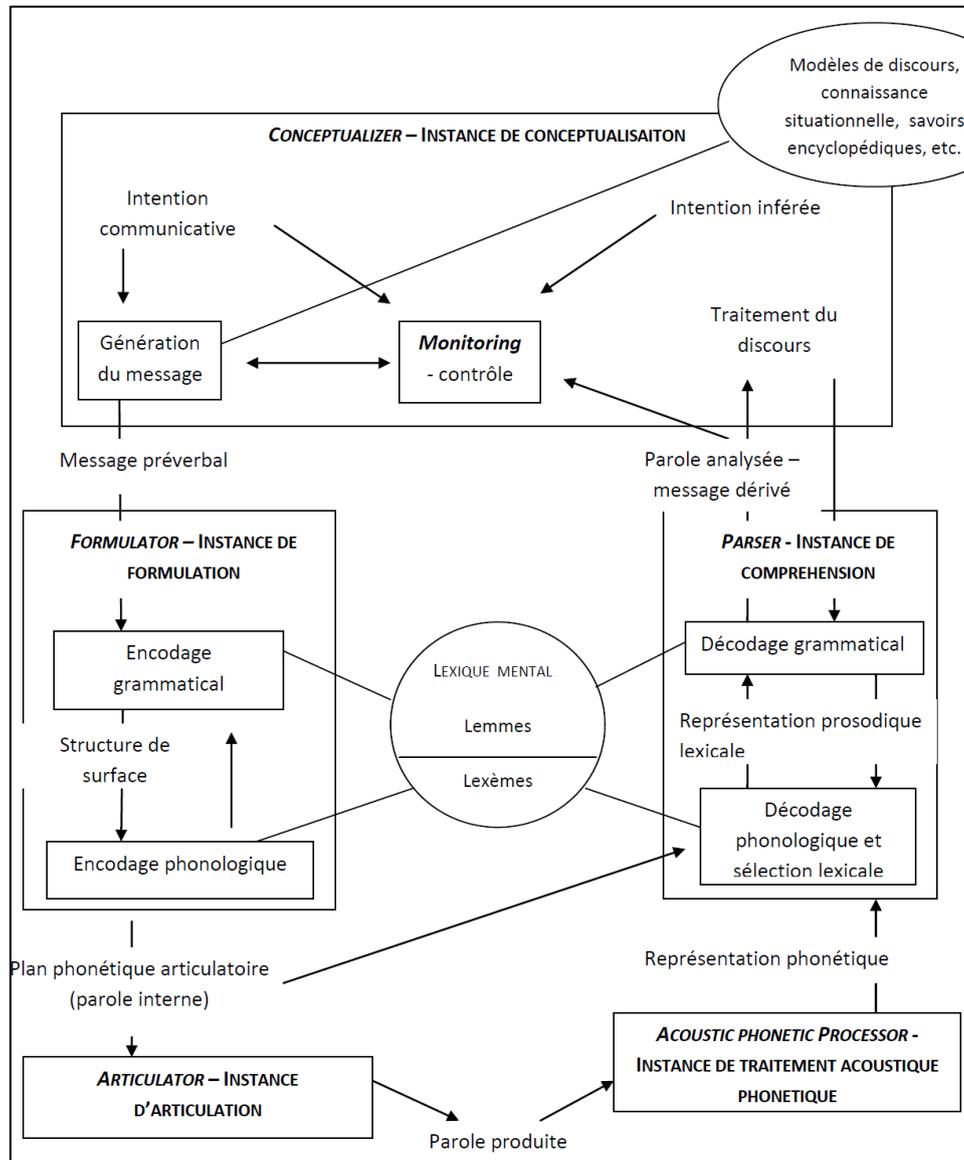


Figure 6 : Modèle de production et de réception de la parole - Levelt (1989)

Dans le modèle qu'il propose pour décrire les étapes de génération d'un message verbal, Levelt distingue trois grandes instances autonomes qui interviennent successivement (de manière sérielle) dans la production langagière<sup>105</sup>. Une instance de conceptualisation

<sup>105</sup> Pour notre propos, nous laisserons de côté les processus de réception et de décodage représentés dans la partie droite du schéma. Nous n'aborderons pas non plus de manière spécifique les aspects liés à la production écrite, considérant que le modèle de production verbale de Levelt – comme d'ailleurs le modèle de la *Quaestio* – s'applique à la génération de textes / discours qu'ils soient écrits ou oraux.

(*Conceptualizer*) gère tout d'abord les processus qui précèdent la mise en mots à travers la conceptualisation d'une intention de communication et l'élaboration d'un message préverbal, non linguistique, issu de cette préparation conceptuelle. Pour cela, un matériau informationnel (conceptuel) est sélectionné et ordonné en fonction de la situation, de paramètres discursifs ou de connaissances plus générales<sup>106</sup>. Levelt distingue deux étapes dans ce processus : la macro-planification, qui détermine les buts communicationnels (globaux et intermédiaires) et les associe à des blocs d'information, et la micro-planification, laquelle intervient sur l'organisation propositionnelle de ces blocs ainsi que sur la perspective qui leur sera imprimée (Levelt, 1989, p. 11). C'est ensuite sur la base du message préverbal obtenu à l'issue de cette première série d'opérations que se fait la sélection dans le lexique mental des éléments à partir desquels peut s'amorcer l'encodage sémantique, syntaxique, morphologique et phonologique. Le message conceptuel est alors traduit dans une forme linguistique. C'est l'instance dite de formulation (*Formulator*) qui regroupe les opérations qui font intervenir des procédures d'accès aux éléments lexicaux destinés à l'encodage grammatical et phonologique des informations transmises et ordonnées. Le message préverbal encodé de la sorte fournit alors une sorte de matrice regroupant toutes les informations nécessaires à l'articulation (*Articulator*), dernière étape qui correspond à la réalisation phonétique de l'énoncé. Le modèle de Levelt repose sur ce qu'il appelle « l'hypothèse lexicale » (*Lexical Hypothesis*) : l'encodage grammatical est subordonné aux propriétés syntaxiques, morphologiques et phonologiques dont sont dotés les items lexicaux sélectionnés. Ces derniers sont des entités bifaces constituées d'un lemme (*lemma*), porteur des informations sémantique et syntaxique qui vont déterminer leur sélection et d'un lexème qui regroupe les caractéristiques morphosyntaxiques et phonologiques. C'est donc la sélection des lemmes qui va commander - grâce aux informations qui leur sont rattachées- les processus en aval, lesquels vont permettre la formation d'un énoncé construit : le lexique constitue donc l'interface entre la conceptualisation et la formulation. La production langagière fonctionne par incrémentation ; les processus inhérents à la planification, à la formulation et à l'articulation se déroulent en parallèle, nécessitant leur automatisation afin d'assurer un traitement en continu de nouvelles informations et permettre ainsi la continuité et la fluidité du discours produit.

---

<sup>106</sup> C'est-à-dire d'un ensemble de connaissances et de savoirs qui regroupent entre autres les contenus d'expérience, les connaissances déclaratives, les connaissances situationnelles ou encore les schémas ou modèles discursifs.

Le modèle de Levelt a été élaboré pour décrire la production langagière en L1 ; Kees De Bot (1992) en a proposé une adaptation qui prend en compte l'existence de deux systèmes linguistiques, comme c'est le cas pour les locuteurs bilingues que sont aussi les apprenants de L2. La question qui se pose est de savoir si les différentes composantes dédiées au traitement ou au stockage des connaissances sont alors communes ou spécifiques à chaque système. La conceptualisation, nous l'avons dit, se décompose en opérations de macro- et microplanification. Si Levelt considère que les opérations de conceptualisation sont globalement indépendantes de la langue, De Bot défend une position plus nuancée en distinguant les processus de macro-planification, qui suivraient des principes généraux, et les processus de micro-planification, qui seraient quant à eux liés à la structure de la langue dans la mesure où ils opèrent une mise en ordre propositionnelle et une hiérarchisation des contenus informationnels.

La micro-planification finalise chaque acte de parole pour l'expression en dotant le message d'une structure informationnelle censée guider l'allocutaire à inférer l'intention communicative<sup>107</sup>. (Levelt, 1989, p. 158)

Selon Lambert *et al.* (2008) cependant, les opérations au niveau macro seraient également régies par des principes spécifiques à chaque langue, responsables des différences observées dans les productions langagières variées de locuteurs natifs de différentes langues. Les études des performances d'apprenants très avancés menées à partir du modèle théorique de la «*Quaestio*» autour de Christiane von Stutterheim (von Stutterheim, 1997 ; von Stutterheim et Klein, 1992, 2002) ont par ailleurs mis en évidence un décalage sensible entre leurs productions et celles des locuteurs natifs. Cet écart ne concerne pas la correction formelle mais bien la construction discursive et l'organisation informationnelle<sup>108</sup> des énoncés auxquels il manquerait « *le bon accent cognitif* » (von Stutterheim et Carroll, 2005b, p. 7). Si l'on rapporte ces réflexions à l'analyse linguistique du premier chapitre de notre travail, il semble alors crucial de considérer les spécificités textuelles et informationnelles qui façonnent la linéarisation de l'énoncé en allemand dans un cadre qui dépasse la seule formulation, c'est-à-dire qui ne se cantonne pas au stade de la mise en mots, mais considère au contraire les processus en amont des opérations d'encodage.

---

<sup>107</sup> *Microplaning finalizes each speech act for expression by providing the message with an information structure that will guide the addressee in inferring the communicative intention.*

<sup>108</sup> Sous le terme "organisation informationnelle" les auteurs rassemblent « les processus sous-jacents à la structuration du matériau conceptuel en vue de la mise en mots. » (von Stutterheim, Nüse et Murcia-Serra, 2002, p. 91)

La langue allemande constitue un bon exemple de la manière dont la syntaxe rejoint les besoins discursifs des acteurs engagés dans la communication aussi bien en réception qu'en production. Ces besoins sont ancrés dans le réseau des relations conceptuelles qui sont pour partie spécifiques à la langue-culture donnée<sup>109</sup>. (Kramersch, 1983, p. 19)

La prise en compte de la dimension cognitive n'a d'ailleurs rien de surprenant dans une approche fonctionnaliste qui considère l'appropriation comme un phénomène qui dépasse les limites strictes de l'énoncé en mettant en relation formes et fonctions, en resituant l'énoncé dans son contexte discursif et situationnel et en reconnaissant le lien entre langage et cognition (Hickmann, 2000, p. 83).

### **2.1.2 En amont de la linéarisation de surface de l'énoncé : une conceptualisation contrainte par la langue**

Dans la caractérisation des critères textuels et informationnels que nous avons évoqués dans le premier chapitre, nous avons souligné la nécessité de recourir à des perspectives qui dépassent la description phrastique et prennent également en compte les niveaux pragmatiques et discursifs des discours produits dans un contexte donné. A cette fin, il nous a semblé pertinent d'appréhender les propriétés structurelles relatives à l'ordre des mots en nous inscrivant dans une approche fonctionnelle et textuelle des textes / discours. Ces derniers sont le produit de décisions ou de directives liées à une tâche et à des intentions communicatives ; il importe en conséquence de prendre en compte la manière dont le locuteur appréhende ce qu'il va verbaliser, et les moyens qui sont à sa disposition pour orienter l'attention de l'interlocuteur. En effet avant la mise en mots, une sélection et une organisation doivent être planifiées afin de décider non seulement des contenus informationnels à transmettre, mais aussi de leur insertion dans un cadre de référence spatio-temporel et de leur organisation selon des critères informationnels. C'est à ces processus de conceptualisation que Christiane von Stutterheim, Mary Carroll *et al.*<sup>110</sup> se sont intéressées et notamment à leur

---

<sup>109</sup> *The German language offers a good example of the way in which syntax meets the discursive needs of speakers/hearers and writers/readers engaged in communication. These needs are rooted in networks of conceptual relations which are in part language-and culture-specific.*

<sup>110</sup> Par commodité, nous regroupons les chercheurs qui ont travaillé à partir du modèle de la question et en collaboration avec C. von Stutterheim ou Mary Carroll sous ce raccourci quand nous parlons de manière générale des questions qu'ils abordent (il s'agit entre autres Monique Lambert, Marzena Watorek, Ralf Nüse ou Hénriette Hendricks). Quand il est fait référence à des travaux précis, les noms complets sont, bien entendu, cités.

dépendance vis-à-vis de la langue et aux différences interlinguistiques que cette dépendance pouvait induire quant à l'organisation de l'information<sup>111</sup> dans les discours.

En amont des propriétés structurelles d'un texte, il s'agit d'analyser les conditions de sa production, les choix opérés par le locuteur<sup>112</sup> à partir d'une tâche communicative donnée et le rôle des structures de la langue dans les préférences organisationnelles observables. Tout texte / discours produit se comprend comme une réponse à une question sous-jacente, la «*Quaestio*» (Klein et von Stutterheim, 1987 ; von Stutterheim, 1997), dont vont dépendre la sélection informationnelle, les options de linéarisation et l'ancrage situationnel (Carroll et von Stutterheim, 1997). Qu'elle soit plus ou moins explicite, ou encore plus ou moins concrète, la «*Quaestio*» détermine des directives - en termes de contenu informationnel et de structuration de ce contenu - qui sont à l'origine de l'élaboration du message préverbal (*Diskursrepräsentation*) destiné à être ultérieurement encodé puis articulé, conformément aux principes qui sous-tendent la génération d'énoncés modélisée par Levelt. La «*Quaestio*» conditionne ainsi les opérations qui précèdent la mise en mots et qui portent sur la gestion des contenus conceptuels ; il s'agit de :

- la segmentation et la sélection des informations pertinentes par rapport à la tâche,
- la structuration et la mise en perspective (*Perspektivierung*) qui veut que les informations soient insérées dans un cadre de référence et hiérarchisées : ces opérations permettent de distinguer entre ce qui relève de la structure principale (*Hauptstruktur*) et de la structure secondaire (*Nebenstruktur*), de marquer la répartition des unités informationnelles entre topique et focus (*Topik-Fokus-Struktur*) et d'assurer la cohérence globale du texte,
- la linéarisation<sup>113</sup> qui va correspondre à la mise en ordre de l'information en structures propositionnelles alors prêtes à l'encodage (von Stutterheim, 1997, p. 20 ; von Stutterheim, Nüse et Murcia-Serra, 2002, p. 92).

En résumé, la réalisation d'une tâche communicative implique la mise en œuvre de processus de planification complexes qui relèvent à la fois du contenu et de directives structurelles. Celles-ci portent non seulement sur la cohérence globale et le mouvement référentiel au fil

---

<sup>111</sup> Sous le terme organisation informationnelle sont regroupés « tous les processus sous-jacents à la structuration du matériau conceptuel en vue de la mise en mots. » (von Stutterheim, Nüse et Murcia-Serra, 2002, p. 91)

<sup>112</sup> C. von Stutterheim conçoit l'expression langagière comme une activité d'un sujet qui prend des décisions, opère des choix et les soumet à une instance de contrôle même s'il est entendu que les processus décrits se déroulent à un niveau inconscient.

<sup>113</sup> A comprendre ici au sens où l'entend Levelt (Levelt, Page et Longuet-Higgins, 1981), soit comme l'ordonnement des unités informationnelles en fonction des directives liées à la tâche et à l'intention de communication et non pas comme agencement des constituants au sein de l'énoncé.

des énoncés mais affectent aussi la hiérarchisation informationnelle qui va se répercuter ensuite sur la mise en ordre des constituants de l'énoncé (von Stutterheim, 1997, p. 40). Pour von Stutterheim *et al.*, il s'agit bien de déterminer dans quelle mesure les formes de la langue interviennent dans des procédures cognitives qui pourraient être considérées comme universelles et indépendantes du système propre à chaque langue<sup>114</sup>. Von Stutterheim souligne que la préparation conceptuelle en amont de l'encodage donne lieu à sa transposition dans une forme linguistique. La sélection des contenus informationnels pertinents n'est donc pas transférée directement vers l'instance de formulation, une structure intermédiaire est d'abord créée – il s'agit du message préverbal dans le modèle de Levelt qu'elle préfère nommer *current conceptual structure (CCS)* ou encore structure conceptuelle temporaire (*temporary conceptual structure*) (von Stutterheim, 2003).

Nous considérons le CCS comme un réseau d'unités conceptuelles formé au niveau des prédications et dans lequel toutes les unités référentielles sont indexées pour correspondre à toutes les catégories fonctionnelles pertinentes. Il constitue la base à partir de laquelle l'instance de formulation se met en route.<sup>115</sup> (von Stutterheim, 1999, p. 164)

Au sein du cadre théorique élaboré à partir du modèle de la «*Quaestio*», von Stutterheim et Carroll ont étudié les schémas préférentiels dont usent différentes langues dans l'organisation macrostructurale des textes. Les travaux contrastifs menés en collaboration entre linguistes et psychologues (Carroll et von Stutterheim, 1993, 1997, 2010 ; Lambert, Carroll et von Stutterheim, 2008) ont en effet conclu à l'existence de différences majeures entre les langues (en anglais et en allemand notamment<sup>116</sup>) dans la manière d'organiser l'information (que ce soit dans le domaine de l'espace pour décrire des objets ou des lieux ou bien dans le domaine du temps avec le déroulement d'un événement) et dans les moyens grammaticaux utilisés pour actualiser ces différentes structurations informationnelles. Si les différences observées ont été communément associées à des préférences d'ordre culturel quant à la manière de présenter l'information, von Stutterheim choisit de les rapporter aux systèmes linguistiques particuliers (von Stutterheim, 2003, p. 185) : chaque système offre ainsi selon les langues des

---

<sup>114</sup> Le titre de son article de 1999 résume le noyau de son questionnement : « A quel degré les processus de l'instance de conceptualisation sont-ils spécifiques à la langue ? *How language specific are the processes in the conceptualiser?* (von Stutterheim, 1999)

<sup>115</sup> [...] *we view the CCS as a network of conceptual units, formed at the level of predications, in which all referential units are indexed for all relevant functional categories. This is the basis on which access the formulizing component is set to start.*

<sup>116</sup> Mais de nombreuses autres langues (arabe, allemand, anglais, hollandais, norvégien, français, italien, espagnol, tchèque, russe, chinois) ont aussi fait l'objet d'investigations contrastives (von Stutterheim et Carroll, 2005a, p. 9).

options distinctes de transposition de l'organisation conceptuelle mais en retour, il s'avère que les formes de l'expression grammaticale agissent également de manière contraignante sur la conceptualisation elle-même.

Les catégories grammaticalisées spécifiques à une langue constituent un des principaux paramètres déterminant la conceptualisation et la focalisation de l'attention dans l'activité du langage. Le recours à une langue particulière impose d'encoder conformément aux exigences dictées par ce système, exigences qui jouent alors le rôle de filtre pour les choix conceptuels préalables à la mise en mots. (Carroll et von Stutterheim, 1997, p. 3)

Ce qui est ici précisément mis en avant, c'est le fait que l'ensemble conceptuel que Levelt qualifie de *préverbal* ne saurait être totalement séparé de la langue. En effet, il s'agit là d'un postulat d'importance, mis à l'épreuve dans de nombreuses études. Les opérations de conceptualisation sont à la fois taillées pour un traitement optimisé de la langue mais également contraintes par les formes de cette dernière : la structure de la langue et la structuration informationnelle opérée en amont de la formulation seraient par conséquent à la fois conditionnées et contraintes l'une par l'autre<sup>117</sup> (von Stutterheim et Carroll, 2007, p. 36-37).

Dans le processus de génération d'une structure informationnelle à des fins communicatives interviennent des principes spécifiques à la langue. Les principes que nous avons regardés concernaient la sélection de l'information (type de référence), la fonction macrostructurelle d'unités référentielles spécifiques à un niveau global (catégories topicales) et la catégorisation des objets. Ces principes font partie de notre savoir linguistique et sont en lien avec les propriétés syntaxiques de la langue en question<sup>118</sup>. (von Stutterheim, 1999, p. 174-175)

Von Stutterheim *et al.* ont étudié les divergences concernant la structuration informationnelle en analysant en détail de manière contrastive l'organisation temporelle dans les narrations dans plusieurs langues et ont mis en relation les différences de perspective par rapport aux événements avec l'existence de catégories aspectuelles dans les langues (von Stutterheim, 2003). En ce qui concerne l'organisation spatiale, elles relèvent que là où l'allemand privilégie une perspective basée sur des référents spatiaux, l'anglais et le français adoptent une perspective centrée sur les objets : l'introduction et le maintien de la référence se fait en

---

<sup>117</sup> Les auteurs précisent que ces conclusions sont par ailleurs soutenus par les avancées des neurosciences (von Stutterheim et Carroll, 2007, p. 58).

<sup>118</sup> *In the process of generating an information structure for the purpose of communication language specific principles come into play. The principles we have looked at concerned the selection of information (type of reference), the macrostructural function of specific referential units at the global level (topic categories) and categorization of objects. These principles are part of our linguistic knowledge and are hooked up to syntactic properties of the respective language.*

anglais par des expressions nominales<sup>119</sup> alors qu'en allemand, elle s'opère par le biais d'expressions locatives et adverbiales. Les auteurs voient une explication intéressante à ces préférences dans la structure des langues.

Si le sujet est le porteur principal de l'information topicale, comme il est fréquemment admis pour l'anglais, il est probable que dans l'organisation de l'information ce facteur focalise l'attention vers des catégories susceptibles de correspondre au rôle du sujet, favorisant par là le domaine des entités par rapport au domaine de l'information spatiale<sup>120</sup>. (Carroll *et al.*, 2000, p. 462)

D'autres travaux ont également concerné les principes qui président au choix du sujet et à la construction du topique en anglais et en allemand et présentent des résultats transférables sur le français. Il y a selon les auteurs corrélation entre les différentes fonctions susceptibles d'être prises en charge par le sujet et les différences qui caractérisent des langues comme l'anglais ou le français et l'allemand sur le plan de la construction syntaxique (von Stutterheim et Carroll, 2005a). En anglais comme en français, ce ne sont pas des critères informationnels qui déterminent le positionnement préverbal, dans la mesure où s'agit d'une position syntactiquement définie<sup>121</sup>. Ce positionnement fixe est issu d'une transformation diachronique qui a affecté les critères de linéarisation de l'énoncé : des critères syntaxiques (sujet grammatical) ont remplacé des critères informationnels (sujet dont il est question) pour l'attribution de la position préverbale, entraînant une plus grande liberté quant au choix du sujet qui n'a plus à faire partie du topique global. En allemand en revanche, le choix est contraint par des critères informationnels qui font que les règles de placement verbal ne sauraient être suffisantes pour produire des énoncés qui, dans leur structure de surface, correspondent aux principes de l'organisation informationnelle de la langue.

Pour être en mesure en ce qui concerne la catégorie du sujet de produire des récits à la manière des locuteurs natifs, il ne suffit pas de maîtriser les règles du positionnement verbal second et des catégories flexionnelles. L'apprenant doit en plus reconnaître d'après quels principes se réalisent la sélection de l'information et l'établissement de la cohérence<sup>122</sup>. (von Stutterheim et Carroll, 2005a, p. 19)

---

<sup>119</sup> Qui peuvent comme nous l'avons fait remarquer dans le chapitre 1.2.4 aller jusqu'à subjectiver des éléments inanimés associés par exemple à la description spatiale.

<sup>120</sup> *If the subject is the prime carrier of topic information, as is frequently said to be the case for English, this factor may direct attention in information organization toward categories that can map into the subject role, thus favoring the domain of entities over that of spatial information.*

<sup>121</sup> Voir plus haut.

<sup>122</sup> *Um in Bezug auf die Subjektkategorie im Deutschen „muttersprachlich“ zu erzählen, genügt es nicht, die Regeln der Verbzweitstellung und der Flexionskategorie zu beherrschen. Der Lerner muss darüber hinaus erkennen, nach welchen Prinzipien Informationsselektion und Kohärenzbildung erfolgt.*

<b>Organisation spatiale dans les récits et les descriptions</b> (Carroll <i>et al.</i> , 2000 ; Carroll et von Stutterheim, 1993, 1997)	
<b>en allemand</b>	<b>en anglais / français</b>
<b>importance du domaine spatial</b> - la perspective est basée sur les localisations - la référence est introduite par l'emploi d'expressions locatives	<b>importance du domaine des objets</b> - la perspective basée sur les objets et leurs propriétés intrinsèques - la référence est introduite par des formes nominales
- maintien de la référence par l'usage de formes adverbiales (adverbes <i>da, hier</i> +pro-adverbes <i>daneben, davor</i> ) : ancrage déictique  indépendamment des caractéristiques liées aux objets (≠ des prépositions qui nécessitent la mention de l'objet et de ses propriétés intrinsèques)	- maintien de la référence par l'usage de formes nominales, pronominales, démonstratives  - usage de présentatifs : <i>il y a</i>
<b>Organisation temporelle dans les récits</b> (Carroll et von Stutterheim, 1997 ; Lambert, Carroll et von Stutterheim, 2008)	
<b>événement vu dans sa globalité</b> = suite d'événements liés et présentés comme une seule séquence	<b>événement présenté de manière segmentée</b> = décomposé en différents événements isolés – phases non nécessairement liées
<b>construction d'une structure temporelle abstraite</b> indépendante de la structure événementielle et du point de vue extérieur du narrateur	<b>les événements sont présentés en fonction de leur procès</b> comme se déroulant ou comme terminés par rapport au déictique <i>maintenant</i>
<b>nombreux éléments adverbiaux</b> division du temps en sous-espaces aspect exprimé par des termes lexicaux – moins de saillance	<b>utilisation de l'aspect verbal (en anglais)</b> – forme progressive
<b>cohérence établie au niveau temporel</b> dans la succession des événements (récits) ou des tâches à effectuer (instructions) – le topique temporel sert de lien avec le moment précédent	les marqueurs temporels sont liés au moment de l'énoncé
<b>construction du sujet</b> (Carroll et Lambert, 2006 ; von Stutterheim et Carroll, 2005a)	
<b>restrictions dans le choix du sujet</b> - le protagoniste représente une composante du topique – c'est lui qui est codé comme sujet et qui sert au maintien de la référence au même titre que les éléments temporels - pour l'occupation du <i>Vorfeld</i> : il faut opérer un choix entre les éléments topicaux en concurrence afin d'établir la plus grande cohérence entre les énoncés. Cette cohérence peut s'établir à partir des éléments du cadre de référence temporel (adverbiaux) ou par l'intermédiaire du protagoniste  <i>Quaestio: Was passiert mit dem Männchen?</i> [Qu'est-il arrivé au personnage ?]	<b>pas de restrictions dans le choix du sujet</b> - pas de directives topicales toute entité qui participe à un événement dynamique peut être codée comme sujet en l'absence de topique global - cadre de référence déictique position du sujet syntactiquement fixée la cohérence globale est assurée par un observateur extérieur  <i>Quaestio: What did you see in the film?</i> [Qu'avez-vous vu dans le film ?]

*Tableau 9 : Synthèse de différences translinguistiques concernant certains principes d'organisation informationnelle dans les récits d'après les travaux de von Stutterheim, Carroll et Lambert*

## 2.1.3 Les connaissances à la base du fonctionnement langagier et de l'appropriation

### 2.1.3.1 Le rôle des formules mémorisées (*chunks / exemplars*)

Parallèlement aux mécanismes cognitifs mis en œuvre se pose aussi la question des connaissances engagées dans le processus de production langagière pour que la communication se déroule à un débit et à un niveau de correction acceptable. S'agit-il d'appliquer des règles, de manière plus ou moins contrôlée, afin d'organiser correctement des éléments entre eux ou d'avoir recours rapidement et sans analyse à des unités dont l'assemblage préconstruit est directement porteur d'un sens adapté à la situation ? Ce débat renvoie à l'opposition entre la perspective générativiste, qui conçoit la production langagière comme un processus analytique reposant sur un ensemble de règles bien définies, et une conception plus holistique qui fait de la performance un assemblage d'unités préfabriquées, mémorisées telles quelles et mobilisées selon les besoins. La recherche en acquisition s'est saisie de cette notion de préfabrication (*chunking*) en reconnaissant son importance non seulement dans la fluidité de la production / réception langagière, c'est-à-dire dans la rapidité des processus d'encodage et de décodage (Skehan 1998), mais en en faisant également une étape clé du développement acquisitionnel (Ellis 2001, 2009). Les théories dites constructionnistes de l'acquisition et les modèles linguistiques basés sur l'usage (*usage-based*)<sup>123</sup> (Ellis, O'Donnell et Römer, 2013) voient dans la mémorisation et la répétition d'exemplaires langagiers « prêts à l'emploi », une étape cruciale du début de l'acquisition mais également une condition du développement de nouvelles structures.

Les constructions préalablement acquises par un apprenant constituent les échantillons significatifs à partir desquels des régularités vont être identifiées de manière implicite ou explicite. Ainsi il pourra généraliser leur connaissance en induisant des schémas et des prototypes qui établissent des correspondances formes / fonctions et en faisant également par abduction des hypothèses métalinguistiques sur la langue. C'est sur ces bases que pourront se développer de nouvelles expressions et de nouvelles connaissances<sup>124</sup>. (Ellis, 2009, p. 142)

---

<sup>123</sup> Pour une revue (en français) des termes clés associés à cette approche anglo-saxonne, on peut consulter utilement le numéro 62 de la revue *Travaux linguistiques* et notamment les articles de Legallois et François (2011) ou de Fortis (2011).

<sup>124</sup> *The constructions already acquired by the learner constitute the sample of evidence from which they implicitly and explicitly identify regularities, so generalizing their knowledge by inducing unconscious schemata and prototypes that map meaning and form, and by abducting conscious metalinguistic hypotheses about language, too. These are the foundations, then, of new expressions and new understandings.*

Skehan (1998) souligne l'économie en matière de mobilisation cognitive qu'apporte un mode de communication lexical : les ressources libérées permettent à la fois une fluidité plus grande et un meilleur traitement concomitant du fond et de la forme, dans la mesure où les ressources non mobilisées peuvent être alloués à des aspects plus globaux. Plutôt que de donner la préférence à l'un ou l'autre des modes de fonctionnement qu'il considère comme imparfaits pris isolément, Skehan (1998, p. 89-92) évoque un système dual dans lequel la production repose à la fois sur l'emploi automatisé d'exemplaires préfabriqués (*instance-based / exemplar-based*) et sur l'application de règles (*rule-based*) : les locuteurs peuvent alternativement avoir recours à l'un ou l'autre des systèmes selon les besoins liés à la tâche ou au contexte. L'emploi de blocs lexicalisés (*chunks*), mémorisés tels quels et directement accessibles, permet une expression rapide et adaptée à la situation sans nécessiter une mobilisation importante des ressources attentionnelles. L'usage de règles, s'il nécessite un processus de production plus analytique et plus coûteux en termes de traitement, pourra s'appliquer dans des productions moins exigeantes en termes de planification ou d'opérationnalité immédiate, ou dans la production de brèves séquences qui requièrent une précision plus grande. Le locuteur de L1 adapte ainsi le recours à des ressources distinctes aux contraintes de la communication. Dans la construction de ce système dual, les locuteurs natifs opèrent une *syntactisation* des items mémorisés sous leur forme lexicale dans les premiers stades, avant que ces mêmes items syntactisés ne redeviennent à leur tour accessibles en tant qu'ensembles lexicalisés.

[...] des règles peuvent être utilisées afin de créer des blocs lexicalisés qui possèdent une autonomie fonctionnelle dans leur fonctionnement lors du traitement langagier en cours<sup>125</sup>. (Skehan, 1998, p. 90)

Skehan considère qu'il est possible pour l'apprenant de L2 de s'engager dans un processus similaire d'analyse et de synthèse afin d'être en mesure de s'adapter aux conditions de traitement imposées par le contexte. Dans la performance langagière en L2, les deux systèmes pourraient aussi intervenir en parallèle selon les besoins et la disponibilité des ressources lexicales ou grammaticales. Il s'agit là d'un point important car l'utilisation de *chunks* au début de l'apprentissage de l'allemand peut permettre une production d'énoncés, conformes à la fois aux principes morphosyntaxiques du placement verbal et aux principes discursifs et informationnels qui font des éléments situationnels des candidats privilégiés à l'occupation du

---

<sup>125</sup> [...] rules may be used to create exemplars which have functional autonomy in their operation within ongoing language processing.

*Vorfeld*. Ces blocs en X-Verbe-Sujet peuvent ensuite faire l'objet d'une analyse (sous forme de repérage verbal par exemple) qui pourra éventuellement donner lieu à variation.

D'une part, l'apprenant doit être préparé à prêter attention à la structure et à identifier un modèle. D'autre part, l'identification de modèle n'est en elle-même pas suffisante, dans la mesure où les fruits d'une telle analyse doivent être réintégrés et synthétisés dans une performance fluide qui inclut les modèles dont il est question<sup>126</sup>. (Skehan, 1998, p. 92)

Skehan voit dans ce mouvement dialectique d'analyse et de synthèse un développement de la capacité des apprenants à répondre aux exigences de la communication en termes de créativité et de fluidité (Skehan, 1998, p. 92). Et le processus qu'il décrit accorde une importance particulière à l'enseignement (dans le guidage vers le repérage des structures) et à des connaissances de type explicite.

### **2.1.3.2 Les dimensions implicite et explicite des connaissances et de l'apprentissage**

Les connaissances mobilisables en L2 peuvent avoir des sources diverses : il peut s'agir de la connaissance attachée à la maîtrise de la L1, de connaissances métalinguistiques relatives aux règles de L2, de connaissances intériorisées qui permettent de recourir à des schémas ou des routines d'usage. Nous avons choisi ici de les considérer en fonction des caractéristiques communes qu'elles peuvent présenter : à savoir être de nature implicite ou explicite. Parmi les processus et les ressources en jeu dans la production comme dans l'acquisition, la RAL distingue en effet entre ceux qui ont un caractère conscient et ceux qui relèvent d'un traitement plus automatisé<sup>127</sup>.

La difficulté à cerner ce que recouvrent les deux termes (implicite *versus* explicite) tient d'une part aux différents objets qu'ils caractérisent - la mémoire, l'apprentissage, les connaissances - et à l'existence d'autres dénominations, le couple *procédural / déclaratif* par exemple qui malgré sa proximité se rattache plus particulièrement à la *skill theory* (Dörnyei, 2009, p. 131-132, 135).

---

<sup>126</sup> *On the one hand, the learner needs to be prepared to focus on structure, and to identify pattern. On the other, the identification of pattern is, in itself, insufficient, because the fruits of such analysis need to be reintegrated and synthesized into fluent performance with the patterns concerned.*

<sup>127</sup> La question des fonctionnements cognitifs implicites ou explicites amènent à considérer également des phénomènes tels que l'attention ou l'automatisation qui renvoient à des notions théoriques (*noticing, skill learning theory*) relatives à l'apprentissage et à laquelle nous consacrerons le prochain chapitre.

Au sein de la RAL, le débat concernant une possible interface<sup>128</sup> entre les connaissances identifiées comme implicites ou explicites, mais également entre apprentissage<sup>129</sup> implicite et explicite constitue une question clé (Ellis, 2005, p. 307). Les connaissances implicites sont celles acquises de manière incidente et globale, directement à partir de l'usage, sans médiation instructionnelle préméditée, et dont le locuteur n'a pas conscience<sup>130</sup>; les connaissances explicites recouvrent des connaissances plus parcellaires qui peuvent être le produit d'un enseignement lui-même explicite ou d'un effort conscient de négociation du sens : il s'agit de connaissances que le locuteur est capable d'identifier et de nommer (DeKeyser, 2011).

L'apprentissage implicite consiste à acquérir des connaissances sur la structure sous-jacente d'un environnement de stimuli complexe à travers un processus qui se met en place de manière naturelle et simple sans recours à des opérations conscientes. L'apprentissage explicite est une opération plus consciente, dans laquelle l'individu porte son attention sur des aspects particuliers de l'aire de stimuli et de soumettre et de tester des hypothèses à la recherche d'une structure<sup>131</sup>. (Ellis, 2011, p. 38)

De nature différente, ces deux types de connaissance sont en ce sens séparés qu'ils occupent des zones cérébrales distinctes : contrairement à la mémoire et l'apprentissage implicites qui sont distribués dans des aires variées du cortex sensorimoteur, mémoire et apprentissage explicites sont plus localisés et concernent le système neuronal du cortex préfrontal, tout comme l'attention et la mémoire de travail (Ellis, 2011, p. 38).

Leur rôle n'est pas non plus nécessairement identique dans le déroulement et la gestion de la performance langagière : les connaissances implicites rendent possibles des traitements automatisés qui vont avoir l'avantage de se dérouler sans avoir à mobiliser un surplus de

---

<sup>128</sup> Nous laisserons de côté les arguments défendus par les partisans d'une position tranchée qui excluent toute possibilité d'interface entre les deux pôles et considèrent que l'acquisition ne peut se faire que de manière implicite (incidente) par simple contact avec l'input. Il s'agit notamment de Krashen (*Non-Interface Position*) selon qui l'apprentissage (explicite et conscient) ne conduit pas à des acquisitions mais permet simplement un contrôle (*monitoring*) de la production langagière (Ellis, 2008a, p. 2).

<sup>129</sup> Les deux aspects que représentent d'un côté les connaissances (représentations) et de l'autre l'appropriation sont intimement liés, et Ellis illustre cette parenté en faisant correspondre les changements de méthodologies d'enseignement à l'évolution des conceptions de la connaissance langagière (Ellis, 2011, p. 35-36).

<sup>130</sup> Nous n'entrerons pas ici dans les débats autour du terme de « conscience ». Pour notre propos et en référence aux auteurs sur lesquels nous nous appuyons, il nous semble possible de qualifier de conscientes différentes opérations (traitement – analyse – focalisation attentionnelle - contrôle) lorsqu'elles sollicitent une composante de type explicite ou déclaratif.

<sup>131</sup> *Implicit learning is acquisition of knowledge about the underlying structure of a complex stimulus environment by a process that takes place naturally, simply, and without conscious operations. Explicit learning is a more conscious operation, where the individual attends to particular aspects of the stimulus array and volunteers and tests hypotheses in a search for structure.*

ressources attentionnelles et qui vont garantir fluidité et opérationnalité dans les situations pour lesquelles elles sont adaptées. Quand ces procédures implicites font défaut ou quand la situation ou encore la tâche communicative exige d'autres ressources que les seules routines implicites, intervient alors la mobilisation de connaissances explicites.

Si l'exposition à la langue et l'apprentissage implicite suffisent à l'acquisition de la compétence native en L1, dans le cas de L2 en revanche, les connaissances implicites spécifiques sont encore trop partielles ou trop incertaines et celles de L1 s'avèrent inadéquates. Les apprenants doivent par conséquent s'appuyer sur des processus plus conscientisés qui vont leur permettre de contourner les routines implicites déjà en place et de développer des procédures adaptées au traitement de L2. Nick Ellis voit dans les connaissances explicites un ensemble de ressources additionnelles qui vont dans un premier temps permettre un traitement conscient avant que des processus implicites ne puissent se déclencher. Un apprentissage explicite permet notamment le repérage initial (*noticing*) de formes par un traitement conscient créant ainsi une nouvelle représentation mentale de la forme repérée. Le processus d'apprentissage se poursuit ensuite de manière implicite par l'accumulation d'occasions et de situations d'emploi de la nouvelle structure qui vont renforcer les associations neuronales sous-jacentes.

L'apprentissage implicite est spécialisé dans la transformation par accumulation incrémentale – il affine la robustesse de représentations préexistantes. Quand il s'agit de créer de nouvelles associations alors il vaut mieux recourir à un apprentissage explicite<sup>132</sup>. (Ellis, 2002a, p. 301)

Malgré leur distribution cérébrale distincte qui explique que des connaissances explicites ne peuvent être directement converties en connaissances implicites (Ellis, 2005, p. 307), il existe entre connaissances explicites et implicites une interface dynamique qui rend l'interaction possible (Ellis, 2011, p. 35).

Dans la dichotomie implicite / explicite se joue également la question fondamentale du rôle qui peut être dévolu à l'instruction<sup>133</sup> dans le processus d'appropriation de L2. Les positions des différents chercheurs divergent sur ce point : nous avons déjà évoqué Krashen qui rejette toute intervention en arguant du fait que des processus conscients produisent des connaissances sans aboutir à des acquisitions ; un autre courant regroupe des chercheurs qui

---

<sup>132</sup> *Implicit learning is specialized for incremental cumulative change – the tuning of strengths of preexisting representations. New associations are best learnt explicitly.*

<sup>133</sup> Cette question sera à nouveau abordée dans le chapitre 2.2 consacré à la dimension développementale de l'acquisition.

pensent que des connaissances explicites peuvent devenir automatisées à travers des processus de *procéduralisation* (DeKeyser – *Strong Interface*) et d'autres qui tiennent une telle transformation qualitative pour impossible (Krashen (1982)– *Non Interface*). Rod Ellis (2002b) défend quant à lui une position intermédiaire en attribuant un rôle plus périphérique aux connaissances explicites : elles permettent à l'apprenant le repérage des formes dans l'input, sans compromettre la gestion du sens ; elles jouent un rôle dans la prise de conscience des écarts entre les formes repérées et celles qu'il produit dans ses performances, elles interviennent dans la gestion d'une pratique contrôlée susceptible de favoriser l'automatisation du traitement. Les connaissances explicites peuvent alors servir, dans cette conception, au développement de connaissances implicites.

Il fait aujourd'hui consensus que l'apprentissage de L2 ne saurait faire l'économie d'une composante explicite (Dörnyei, 2009, p. 175 ; Ellis, 2011, p. 37)

Plusieurs aspects de la L2 sont inapprenables – ou sont au mieux acquis très lentement – à partir des seuls processus implicites<sup>134</sup>. (Ellis, 2005, p. 307)

Une affirmation confirmée par les résultats de l'analyse de très nombreux travaux autour de la question que proposent Norris et Ortega (2000). Ils ont montré qu'un enseignement explicite contribuait à favoriser et accélérer l'acquisition de L2, que les effets de cet enseignement s'avéraient être durables et que les niveaux de compétence langagière (*proficiency*) dépassaient ceux obtenus à travers des formes d'apprentissage plus implicites (comme dans les programmes en immersion par exemple<sup>135</sup>). C'est en réalité tout notre fonctionnement cognitif qui repose sur des interactions complexes et dynamiques entre des connaissances explicites et implicites (Ellis, 2005, p. 313) et en tant que composante essentielle de la cognition, l'apprentissage ne saurait donc pas être soumis à l'un ou l'autre de ces fonctionnements de manière exclusive<sup>136</sup>. Dans le débat, il ne s'agit plus d'opposer ce qui relève de l'implicite ou de l'explicite dans l'apprentissage et la production langagière en L2 mais plutôt de chercher à favoriser leur coopération comme le suggèrent DeKeyser et Juffs ou Nick Ellis. (DeKeyser et Juffs, 2005, p. 445 ; Ellis, 2008a, p. 4).

---

<sup>134</sup> *Many aspects of second language are unlearnable – or at best are acquired very slowly – from implicit processes alone.*

<sup>135</sup> Voir à ce sujet le travail de Lightbown et Spada (1990).

<sup>136</sup> Dans toute activité cognitive et dans tout épisode d'apprentissage, des processus conscients et inconscients sont co-impliqués de manière dynamique (Ellis, 2005, p. 340). *Conscious and unconscious processes are dynamically involved together in every cognitive task and in every learning episode.*

## 2.1.4 La gestion des processus et des ressources cognitives dans la production et l'apprentissage

### 2.1.4.1 Traitement de l'input

Pour reprendre la métaphore informatique que nous avons évoquée, l'input constitue l'ensemble des données langagières entrantes, dont une partie sera traitée dans les différents processeurs à des fins d'interprétation d'un message, de stockage d'une information ou encore de modification du savoir dont dispose le récepteur de ces données. C'est à partir de l'input que se déclenchent différentes opérations cognitives complexes que l'on rassemble sous le terme de traitement (*processing*) : mais si l'input représente des données disponibles, toutes ne feront pas l'objet d'une saisie (*intake*), c'est-à-dire d'une intégration sous forme de connaissance dans le système cognitif de celui qui les perçoit / reçoit (interlocuteur ou apprenant). Van Patten (2002, p. 757) définit *l'intake* comme « *les données linguistiques traitées à partir de l'input et maintenues en mémoire de travail pour continuer à être traitées* ». Pour Griggs (2010, p. 299), *l'intake* dans une optique d'acquisition représente « *la partie de l'input disponible, faisant l'objet d'une attention sélective, qui est extrait du flux du discours pour être traité par le système cognitif* ». Il est important ici de bien faire la distinction entre le traitement de l'input, la saisie et l'acquisition. En effet, le fait qu'il y ait saisie ne signifie pas que les données stockées dans la mémoire de travail soient directement transférées dans le système de connaissances de l'apprenant. Un traitement ultérieur (accommodation et restructuration<sup>137</sup>) est pour cela nécessaire pour garantir cette intégration.

Il est possible que des fragments langagiers n'aient pas été entendus par l'apprenant, que d'autres aient été marqués comme « inconnus » et aient dû être interprétés en devinant, que d'autres fragments aient été reconnus et traités par la grammaire mentale actuelle de l'apprenant. Tout ceci nous amène à utiliser le terme 'input' dans le sens de données langagières pouvant potentiellement faire l'objet d'un traitement et qui sont rendues accessibles à l'apprenant par hasard ou de manière planifiée (Sharwood-Smith, 1993, p. 166). Dans le traitement de l'input, Sharwood-Smith fait la distinction entre un traitement pour le sens, qui restera sans conséquence sur l'organisation interne du système langagier, et un

---

<sup>137</sup> Van Patten (2004a) distingue bien ces processus (postérieurs à la saisie) du traitement de l'input.

traitement pour l'acquisition, qui à travers la perception ou le repérage de formes, donnera lieu, à des modifications dans l'interlangue de l'apprenant<sup>138</sup>.

Partant des notions d'input et d'intake, Van Patten (2002, p. 757) élabore un modèle théorique du traitement de l'input visant à expliquer la manière dont les apprenants analysent les phrases durant l'activité de compréhension et perçoivent la forme de surface quand leur attention première se porte sur le sens. Ce modèle précise les principes qui guident le traitement de l'input et qui interagissent dans la mémoire de travail.

<b>Premier principe – P1</b>	Les apprenants accordent la priorité au traitement du sens sur le traitement de la forme : préférence pour les mots pleins, pour les items lexicaux et pour les critères morphologiques porteurs de sens
<b>Deuxième principe – P2</b>	Pour pouvoir traiter des formes, les apprenants doivent avoir la capacité de traiter le contenu informationnel sans que cela ne leur coûte des ressources attentionnelles
<b>Troisième principe – P3</b>	La stratégie de compréhension par défaut fait du premier nom de la phrase le sujet ou l'agent (stratégie du premier nom)
<b>Quatrième principe – P4</b>	Les premiers éléments de la proposition sont traités en premier

*Tableau 10 : Ensemble des principes intervenant dans le traitement de l'input - selon Van Patten*

Ces principes établissent une liste de priorités de traitement – ou de stratégies – parmi lesquelles les items lexicaux, le premier nom et la position initiale dans l'énoncé constituent des préférences par défaut et se voient attribuer une valeur communicative (*communicative value*) plus ou moins importante selon son degré de contribution à la compréhension de l'énoncé. La valeur communicative conditionne l'accessibilité pour le traitement, c'est-à-dire qu'une forme à laquelle revient une valeur communicative moindre a moins de chance d'être traitée et par conséquent acquise sans l'apport d'une aide. Cette perspective complète la théorie de Pienemann que nous avons évoquée. Le fait de ne pas pouvoir traiter une forme peut être rapporté soit à une impossibilité de traitement en production imputable au stade de développement atteint, soit à une difficulté liée aux principes de traitement en réception et à la valeur communicative attribuée à cette forme. En ce qui concerne l'ordre des mots en allemand, et notamment l'occupation de la première position, il apparaît clairement que les

<sup>138</sup> Nous reviendrons plus loin sur cette distinction que fait également Van Patten quand il sera question d'évoquer les possibilités d'une intervention sur les processus acquisitionnels.

stratégies par défaut évoquées par Van Patten vont contrecarrer un traitement approprié de l'input. Van Patten lui-même relève ce problème :

Le traitement de l'input est également en jeu dans la question de l'ordre des mots, il se peut que la stratégie du premier nom [...] ait des conséquences importantes sur l'acquisition d'une langue qui ne suit pas un ordre strict sujet-verbe-objet (SVO) ou sur les structures non canoniques d'une langue qui suit cet ordre<sup>139</sup>. (VanPatten, 2002, p. 760)

S'appuyant sur le Modèle de Compétition (*Competition Model*) de Bates et MacWhinney (1989), Michèle Kail ramène le traitement de l'input à celui des indices linguistiques (*cues*) disponibles dans chaque langue pour identifier des fonctions particulières auxquels ils sont associés. Dans ce modèle, la connaissance se fonde sur des correspondances entre formes et fonctions.

L'assignation des rôles fonctionnels dans la phrase résulte d'un appariement entre le niveau formel de la langue, où les formes de surface sont disponibles, et le niveau fonctionnel, où les significations de l'énoncé se trouvent représentées. (Kail, 2000, p. 22)

Mais Kail précise qu'il ne s'agit pas là de correspondances terme à terme : dans une même langue, une forme peut recouvrir plusieurs fonctions et une fonction être exprimée à travers plusieurs formes et, d'une langue à l'autre, on ne retrouve pas nécessairement des correspondances identiques. Chaque langue s'appuie ainsi sur des indices spécifiques qui vont permettre l'identification de fonctions particulières sans que les correspondances propres à une langue ne soient nécessairement valides dans une autre langue.

On peut observer que des coalitions de fonctions sont prototypiques dans certaines langues : c'est le cas pour la fonction sujet en anglais et en français qui recouvre à la fois plusieurs formes (positionnement préverbal et accord) et les fonctions de thème et d'agent. Ces coalitions doivent être rompues quand il s'agit de modifier ces appariements. Dans le cas de l'appropriation de L2, la difficulté consiste précisément à remettre en cause des formations prototypiques de la L1, comme par exemple l'association de la position préverbale aux fonctions de sujet ou d'agent.

Selon les langues, les indices possèdent un degré de validité qui est fonction du degré de leur disponibilité et de leur fiabilité : un indice toujours présent et sans ambiguïté pour une association fonctionnelle donnée disposera ainsi d'une grande validité et sera préféré en cas

---

<sup>139</sup> "IP is also concerned with word order. P3, the first-noun strategy listed in the table, may have important effects on the acquisition of a language that does not follow strict subject-verb-object (SVO) word order or on noncanonical structures in a language that does."

de conflit (de compétition) avec d'autres indices concurrentiels. Les indices possèdent en effet un poids plus ou moins grand (*cue strength*) selon la préférence des locuteurs pour identifier une fonction donnée. La position préverbale va par exemple être un indice de poids pour l'identification du sujet dans des langues comme l'anglais ou le français, alors qu'en allemand, compte tenu de la variabilité des constituants du *Vorfeld*, l'identification de la fonction sujet se fera plutôt par le biais des marques casuelles (le marquage du nominatif). Enfin le traitement sous-jacent à l'identification d'un indice, c'est-à-dire les procédures à mettre en œuvre et le temps nécessaire, est également mesuré en termes de coût (*cue cost*).

Pour les tenants d'approches fonctionnalistes, le traitement de l'input en L2 consiste à recréer des associations forme / fonction établies et renforcées au fil de l'apprentissage sous forme de connexions cérébrales. L'apprentissage se fait donc à travers le traitement et c'est la fréquence d'usage qui va permettre l'établissement durable d'une association forme / sens et l'émergence de constructions (Ellis, 2005, p. 307). Le Modèle de Compétition nous invite ainsi à considérer différemment l'appréhension et la présentation catégorielle de l'input vis-à-vis des apprenants. En effet, se contenter de parler de la catégorie grammaticale du sujet sans évoquer les autres catégories fonctionnelles (textuelles : *thème* ou sémantiques : *agent*) contribue à mettre en place des appariements terme à terme susceptibles d'accentuer artificiellement le poids d'un indice. Ceci nous semble constituer un obstacle à la fois en L1, lorsqu'il s'agit d'interpréter des fonctions autres que celles repérées par l'indice - comme dans les phrases passives par exemple dans lesquelles le sujet n'est plus l'agent - et dans l'appropriation de L2. En L2, il apparaît que les apprenants transfèrent le poids que les indices possèdent dans leur L1 sur L2 dans les premiers stades d'apprentissage. Ceci peut nous permettre de comprendre à la fois la difficulté des apprenants francophones à ne pas interpréter le premier mot d'un énoncé comme étant le sujet et leur préférence pour un ordre SV (et non OV comme c'est le cas en allemand conformément à la directionnalité de la langue que nous avons évoquée plus haut).

La perception et le traitement de l'input en L2 fait nécessairement intervenir des problèmes de transfert. Nancy-Combes préfère le terme de *nativisation* qu'il reprend d'Andersen et qui illustre l'empreinte qu'ont les mécanismes acquis lors de l'apprentissage de L1 sur le traitement de la L2 : les apprenants perçoivent l'input en L2 par l'intermédiaire de critères déjà en place et qu'ils doivent alors progressivement reconfigurer. Il assimile ainsi l'apprentissage à un travail cognitif de *dénativisation*, consistant à développer des représentations adaptées au système de L2 (Nancy-Combes & Demaizière, 2005). Nick Ellis

reprend cette explication en s'appuyant sur les avancées des neurosciences. En réponse à la question de savoir pourquoi une compétence complète de la L1 peut être acquise à partir du seul *input* et de son traitement durant la petite enfance alors que ces mécanismes implicites s'avèrent insuffisants pour l'acquisition de L2, Nick Ellis invoque le problème que représente le transfert :

Contrairement à celui du nouveau-né, le néocortex de l'apprenant de L2 a déjà été configuré pour la L1, l'apprentissage graduel lui a lentement façonné une configuration particulière jusqu'à un point d'intégration tel que la L2 est perçue à travers des mécanismes qui ont été optimisés pour la L1<sup>140</sup>. (Ellis, 2008a, p. 8)

#### **2.1.4.2 Les ressources mémorielles et attentionnelles**

Dans le cadre du modèle théorique du traitement de l'input, Van Patten (2004a) souligne l'importance du repérage attentionnel, garant du traitement, et des capacités de la mémoire de travail dont les limitations conditionnent la saisie, le maintien et le traitement ultérieur des données issues de l'input.

Selon Bange, Carol et Griggs (2000), la distinction qu'établit Krashen entre acquisition et apprentissage repose sur une définition réductrice de la conscience et son rôle dans les processus langagiers. Ils considèrent la conscience comme une propriété inhérente au fonctionnement du système cognitif, rendant le sujet capable d'une observation interne des états et de l'activité de ce système. Cependant, seule une petite partie de nos activités cognitives peuvent être conscientes : si on compare la mémoire de travail à une scène de théâtre, la conscience serait la zone de la scène éclairée par un projecteur qui laisserait dans l'ombre le reste de l'espace (N. C. Ellis, 2005, p. 313). La fonction dévolue à la conscience étant justement de permettre l'accès au vaste domaine des opérations inconscientes. L'accès à la conscience étant quant à lui rendu possible par l'intervention de l'attention. Bange, Carol et Griggs rappellent en effet :

(...) qu'il n'y a de conscience que dans le cadre de l'attention, mais qu'il est faux qu'il n'y ait d'attention que dans le cadre de la conscience. [...] Un traitement contrôlé n'est pas nécessairement conscient et [qu'] un traitement automatique n'est jamais un traitement en dehors d'un test de contrôle et d'une instance cognitive. (Bange, Carol et Griggs, 2000, p. 154 -155)

---

<sup>140</sup> *In contrast to the newborn infant, the L2 learner's neocortex has already been tuned to the L1, incremental learning has slowly committed it to a particular configuration, and it has reached a point of entrenchment where the L2 is perceived through mechanisms optimized for the L1.*

Toute opération intrapsychique est soumise à un contrôle cognitif avec un degré d'attention variable ; les processus ne sont pas simplement conscients ou inconscients mais pourvu d'un degré de focalisation attentionnelle qui peut contribuer à les rendre conscients. Schmidt (2001, p. 11-12) caractérise l'attention par le fait qu'elle soit limitée, sélective et soumise - du moins partiellement - à un contrôle volontaire. Mais surtout, il voit dans l'attention une condition essentielle de l'acquisition de L2 en faisant du repérage (*noticing*) la condition préalable (nécessaire et suffisante) à l'intégration de nouvelles formes dans le système de l'apprenant (Hypothèse du repérage - *Noticing Hypothesis*). Il établit ce faisant la nécessité de recourir à des ressources et à un fonctionnement de type explicite afin d'initier le processus d'apprentissage qui consiste à renforcer (de manière implicite cette fois) la construction qui aura été tout d'abord enregistrée de manière conscience.

L'hypothèse du repérage établit en effet, qu'un apprentissage implicite efficace ne peut avoir lieu sans que n'ait été créé de manière explicite la représentation mentale initiale du nouveau stimulus. (Dörnyei, 2009, p. 164-165)

En s'appuyant sur les travaux de Baddeley sur la mémoire, Skehan (Skehan et Foster, 2001) rappelle quant à lui que la limitation des ressources attentionnelles et mémorielles ne permet pas, dans la performance en L2, d'opérer de manière égale un traitement du sens et de la forme, ni de gérer équitablement la fluidité, la correction et la complexité des discours produits.

Les apprenants doivent à la fois accéder à leur connaissance encyclopédique et à leur connaissance de L2 depuis leur mémoire à long terme et maintenir celles-ci dans la mémoire de travail de manière à construire des messages qui représente leurs intentions communicatives et soient appropriés dans leur dimension pragmatique et corrects au niveau grammatical. Cette tâche est extrêmement coûteuse, notamment dans la production en temps réel (par exemple dans les conversations libres) qui laisse peu de temps à la planification. Il n'est alors pas surprenant que les apprenants cherchent à alléger la charge de leurs mémoires actives en donnant la priorité soit au contenu soit à la forme de leurs messages, selon le contexte et l'orientation adoptée<sup>141</sup> (Ellis et Barkhuizen, 2005, p. 141).

La focalisation sur les formes linguistiques se fait donc aux dépens de l'attention accordée aux contenus véhiculés et dans une situation où rien ne requiert ou n'impose une attention particulière à la forme, l'attention sera focalisée sur le sens (Skehan et Foster, 2001, p. 189). Il

---

<sup>141</sup> *Learners need to access both encyclopedic knowledge and L2 knowledge from their long term memories and hold these in short term memory in order to construct messages that represent their meaning intentions and that are pragmatically appropriate and grammatically correct. This task is extremely demanding, especially in online production (for example, free conversation) where the time available for planning is restricted. Not surprisingly, learners seek to simplify the burden on their working memories by giving priority either to the content of their messages or to linguistic norms, depending on context and orientation*

y a, à un premier niveau, tension entre la forme des énoncés et la fluidité du discours. Au niveau des aspects formels, Skehan distingue ensuite entre une attitude « conservatrice » focalisée sur la correction en maintenant l'interlangue dans son état présent, et une orientation plus audacieuse, osant une plus grande complexité langagière pouvant entraîner des restructurations de l'interlangue.

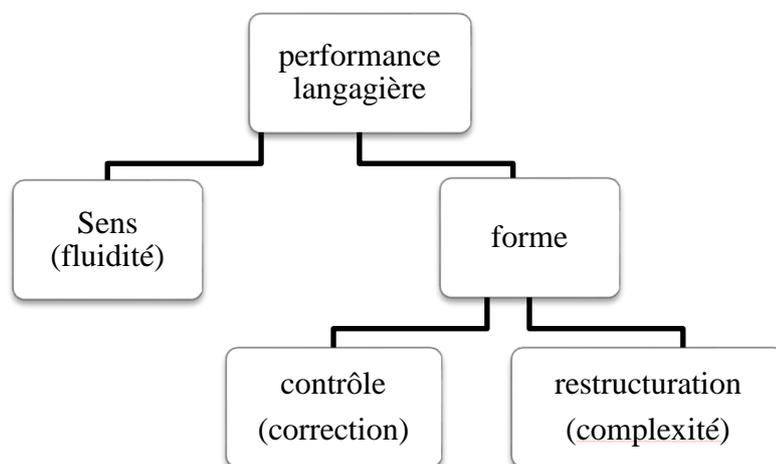


Figure 7 : Trois dimensions de la performance – Skehan (1998), cité dans Ellis et Barkhuisen (2005, p. 143)

Les distinctions majeures dans la linéarité des liens sémantiques que nous avons évoquées plus haut à travers les notions de structure progressive en français et régressive en allemand ne sont pas sans conséquence sur les processus cognitifs qui sous-tendent l'activité langagière. Fabricius-Hansen (2010, p. 255) fait remarquer que les activités de réception en allemand nécessitent des stratégies de traitement différentes de celles mises en place pour une langue source de type SVO. En français le complexe sujet-verbe est initialement perçu et permet d'anticiper les éléments non-verbaux qui vont suivre. En allemand à l'inverse, c'est le noyau verbal final<sup>142</sup> qui fait l'objet d'hypothèses suite au traitement initial d'éléments non verbaux ; et dans ce décodage nominal, les indices morphologiques acquièrent une importance particulière. En revanche dans un énoncé assertif, le recours à un traitement progressif est possible mais ne l'est que partiellement dans la mesure où un élément verbal peut apparaître en position finale.

Blumenthal (1997, p. 33) évoque quant à lui une sollicitation mémorielle différente en français et en allemand, liée à ces distinctions : en allemand, la production comme la réception d'énoncés nécessiterait une conservation en mémoire des éléments dont

<sup>142</sup> Dans le cas de la parenthèse verbale ou d'une construction subordonnée.

l'articulation ne va pas coïncider avec le flux de la parole mais avec la structure profonde de l'énoncé en cours de formulation alors qu'en français, une telle conservation mémorielle n'est pas requise.

### **2.1.5 *Fazit* : l'appropriation comme mise en place de procédures de traitement spécifiques à la L2**

Dans la perspective d'apprenants francophones de l'allemand, les différences structurelles évoquées précédemment entre les langues en présence vont jouer un rôle majeur. En ce qui concerne la réception / compréhension et le traitement de l'input, les formes grammaticalisées de la L1 - acquise comme système initial conjointement aux concepts liés à la représentation des perceptions - contraignent à la fois la conceptualisation de l'intention de communication du locuteur, la perspective adoptée pour la description d'expériences, d'événements ou de situations perçues mais également les options de linéarisation disponibles et la manière d'encoder des fonctions spécifiques. D'autre part pour ce qui est de la production langagière en L2, le système de la L1 constitue également un système productif qui va être sollicité et appliqué au traitement d'éléments de L2 avant qu'un autre système (ou des éléments d'un autre système), plus spécifique à L2, ne soit mis en place. Comme l'ont montré les différentes études translinguistiques liées à la conceptualisation des événements, les structures et la « grammaire » de la langue interviennent certes dans la formulation mais également au niveau de l'instance qui la précède en contraignant les options d'organisation informationnelle.

Les difficultés des apprenants à produire un ordre des mots conforme à l'usage de L2 ne peuvent ainsi être expliquées en référence aux différences structurelles des systèmes en présence (et en concurrence) mais doivent nécessairement être rapportées à la disponibilité des procédures cognitives permettant un traitement langagier des dites structures propre à la L2. Nick Ellis (2011, p. 40) souligne le fait que le système linguistique et cognitif initial des apprenants est façonné (*tuned*) par et pour le traitement de la L1 et que le travail d'apprentissage nécessite l'acquisition d'habiletés cognitives spécifiques à la L2. Ce point nous semble particulièrement important car en effet, il ne s'agit pas seulement de développer un système linguistique qui tende vers le système de la langue cible, mais bien d'avoir également construit les procédures sous-jacentes nécessaires afin de les rendre opérationnelles à l'intérieur de ce nouveau système. En conséquence, il faut voir dans l'apprentissage à la fois une modification du système linguistique en construction et une adaptation des procédures de traitement dont dispose l'apprenant.

L'enseignement peut avoir pour rôle de produire des connaissances déclaratives qui seront autant de ressources disponibles afin d'analyser des blocs lexicalisés, pallier l'inadaptation du système de L1 au traitement de L2 en contrôlant sa production a posteriori ou encore permettre le développement de procédures implicites suite à des activités de pratique contrôlée.

<b>la dimension cognitive de la production langagière et de son apprentissage</b>
l'appropriation se fait initialement via le traitement des données langagières, lequel suit des stratégies par défaut qui peuvent ne pas être adaptées au traitement des structures de la LC
le traitement des énoncés et les capacités mémorielles sont contraints par les structures de la langue et notamment par la directionnalité <sup>143</sup> ,
la conceptualisation des événements ou expériences à verbaliser est façonnée par les structures de la langue et notamment par la manière dont cette dernière permet la sélection et l'organisation de l'information avant la mise en mots
le système cognitif de l'apprenant est façonné par et pour le traitement des structures de la langue source (LS), il n'est donc que partiellement ou de manière contingente efficace dans le traitement de L2
la mise en place de ressources spécifiques (linguistiques et cognitives) est nécessaire aux différents niveaux de traitement mis en évidence dans le modèle de Levelt, pas seulement au niveau de la formulation
le <i>mappage</i> (association forme-sens) façonné par l'apprentissage de L1 perturbe un traitement approprié de la L2 : l'apprentissage consiste à créer d'autres relations formes / fonctions et à modifier le poids et la validité attribuée à certains indices dans le système de la langue source (LS)
<b>propositions dans le cadre d'une intervention enseignante</b>
prendre en compte le système dual de fonctionnement langagier qui consiste à recourir alternativement à des blocs mémorisés ou à des règles selon les circonstances dans lesquelles se déroule la communication
favoriser les processus de mémorisation et de rappel pour renforcer de nouvelles représentations et notamment avec des blocs Verbe-Sujet
engager l'apprenant dans un processus d'analyse et de synthèse à partir des blocs préfabriqués mémorisés
ne pas enseigner des formes pour elles-mêmes mais donner aux apprenants les moyens de les repérer, de les traiter ou de contourner des fonctionnements implicites inadaptés à la L2

*Tableau 11 : Que retenir de la dimension cognitive de la production langagière pour l'intervention enseignante ?*

<sup>143</sup> Ce terme s'inspire de celui employé par Blumenthal et a l'avantage d'éviter l'emploi négativement connoté de structure « régressive ».

## 2.2 Acquisitions syntaxiques : des itinéraires acquisitionnels du placement verbal spécifique à l'allemand

### 2.2.1 L'appropriation non-guidée : le projet «*Zweitspracherwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter*» (ZISA)

Dès les années 70, une équipe de chercheurs de l'université de Wuppertal autour de Jürgen Meisel s'est penchée sur l'acquisition de l'allemand par des adultes migrants, locuteurs de langues romanes venus travailler en Allemagne, afin de déterminer quels sont les mécanismes qui sous-tendent l'acquisition naturelle de la L2, c'est-à-dire son appropriation dans un contexte non-guidé. Dans le cadre du projet «*Zweitspracherwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter*» (ZISA) (Clahsen, Meisel et Pienemann, 1983 ; Meisel, Clahsen et Pienemann, 1981) un recueil de données orales a été effectué de manière longitudinale auprès d'adultes migrants originaires d'Italie, d'Espagne ; parallèlement, des études transversales ont été menées afin de caractériser leurs interlangues à différents moments de leur progression. Les données analysées ont ainsi permis de mettre en évidence deux dimensions dans les parcours acquisitionnels : une dimension variationnelle liée aux apprenants et une dimension développementale qui témoigne de l'existence d'une séquence commune constituée de différentes phases. Ces travaux ont ainsi permis d'observer le cheminement des informateurs dans leur appropriation des structures syntaxiques de l'allemand et ont mis en évidence un parcours acquisitionnel fixe pour l'acquisition d'un ordre des mots spécifique à l'allemand, c'est-à-dire qui concerne le positionnement verbal second ou final. Ce parcours acquisitionnel représente également une échelle implicationnelle, dans la mesure où il a été constaté que tous les informateurs passent par les mêmes stades et que chaque palier constituant une étape indispensable à l'accession au palier suivant. Cinq stades d'acquisition ont ainsi émergé, constituant une séquence développementale caractéristique de l'acquisition de l'ordre des mots en allemand.

<b>(1) (2) Stade x = ordre canonique</b> ( <i>Canonical Order</i> )	<i>die kinder spielen mit ball</i> [the children play with the ball] <sup>144</sup>
<b>(3) Stade x + 1 = positionnement adverbial devant le verbe</b> ( <i>Adverb Preposing</i> ) (ADV)	<i>da kinder spielen</i> [there children play]
<b>(4) Stade x + 2 = séparation des éléments fléchis</b>	<i>alle kinder muss die pause machen</i>

<sup>144</sup> Nous avons ici laissé les exemples en anglais tels qu'ils sont repris de Pienemann. Le recours à l'anglais s'avère de surcroît plus pratique pour illustrer la séparation des éléments verbaux, les formes participiales erronées ou le positionnement verbal final.

<b>et non fléchis</b> (Verb Separation) (SEP)	[all children must the break have]
<b>(5) Stade x + 3 = Inversion</b> (Inversion) (INV)	<i>dann hat sie wieder die knoch gebringt</i> [then has she again the bone bringed]
<b>(6) Stade x + 4 = verbe final dans la subordonnée</b> (Verb Final) (V-END)	<i>er sagt, dass er nach hause kommt</i> [he says that he home comes]

Tableau 12 : Hiérarchie des stades d'acquisition mis en évidence dans le cadre de l'étude ZISA – d'après Pienemann (1999, p. 45)

De manière plus complète, il est possible de distinguer six étapes qui jalonnent le cheminement acquisitionnel et qui rendent compte de l'acquisition non-guidée. Le tout premier palier (1) se caractérise par une utilisation de mots isolés ou d'expressions mises bout à bout sans recourir à une quelconque construction syntaxique. Au stade supérieur (2), les énoncés se réalisent selon un ordre syntaxique Sujet - Verbe - Autres Constituants, qui ne se distingue pas de la structure sémantique ; au stade suivant (3), un élément circonstanciel occupe la première position sans toutefois que ne soit affecté l'ordre SVO qui est maintenu dans la suite de l'énoncé : jusqu'à ce stade, on ne peut pas encore parler de construction syntaxique spécifique à la L2. C'est uniquement à partir du stade x+2 (4) qu'apparaît une organisation particulière de l'allemand avec la séparation des éléments verbaux fléchis et non-fléchis et le déplacement de ces derniers vers la position finale saillante (SEP). Enfin dans les deux stades ultérieurs (5 et 6), l'Inversion peut se réaliser conformément au schéma X-Verbe-Sujet et enfin, les apprenants se montrent capables de former des énoncés complexes (subordonnées) dans lequel le verbe fléchi apparaît en position finale.

Ces stades sont cumulatifs (Pienemann, 1984), au sens où ils apportent chacun un acquis nécessaire à la progression de palier en palier vers un système qui tend vers celui de LC. Au stade x+1 les apprenants produisent des formes certes non-conformes mais le contexte de positionnement d'un élément adverbial en ouverture de l'énoncé est réalisé, prélude à l'apparition de la procédure syntactique de l'Inversion au stade X+3. Si des variations entre les sujets ont pu être observées quant au rythme de progression, la succession des stades est quant à elle fixe et obligatoire : leur hiérarchie demeure la même pour tous.

Afin de rendre justice aux différences interindividuelles observées, les itinéraires des apprenants sont décrits comme se déployant dans deux dimensions : une dimension développementale, fixe et universelle, valable pour tous les apprenants et une dimension variationnelle liée à des paramètres individuels. C'est à ces deux axes de progression, déterminant des trajectoires différenciées, que le Modèle Multidimensionnel doit son nom (*Multidimensional Model* - Meisel et al. 1981 ; Pienemann 1993).

Les conclusions de ZISA ont eu une importance capitale pour les études acquisitionnelles : la langue de l'apprenant a été reconnue d'une part comme un système transitoire et idiosyncrasique, distinct des systèmes que constituent langue-source et langue-cible et dont l'évolution obéit elle aussi à des principes systématiques ; elles ont fait émerger d'autre part le caractère contraignant de la succession des différents stades d'acquisition et la résistance de cette séquence développementale à une intervention qui voudrait en modifier la hiérarchie.

Aucun apprenant n'acquiert l'allemand dans un ordre différent de celui identifié par l'échelle implicationnelle et aucun apprenant ne « saute » une étape. (Perdue et Gaonac'h, 2000, p. 220)

### **2.2.2 Les travaux de Manfred Pienemann : de la notion d'enseignabilité (*Teachability*) à la théorie de la processabilité (*Processability Theory*) et ses applications.**

Manfred Pienemann compte parmi les chercheurs en RAL qui voient dans les résultats des travaux acquisitionnistes des implications pour l'enseignement des langues (on peut se référer entre autres aux nombreux travaux et aux préconisations de Pierre Bange (2005), Daniel Véronique (2009, 2005) ou de Rod Ellis (1997, 2006, 2010b)).

Dans le prolongement des résultats obtenus dans le cadre du projet ZISA et d'autres études expérimentales menées en contexte guidé (Pienemann, 1984, 1989), Pienemann s'est intéressé à la question de l'intervention instructionnelle dans le processus naturel d'acquisition et a, par conséquent, cherché à savoir ce qui dans une langue pouvait être considéré comme réellement « enseignable » (*teachable*)<sup>145</sup>. Partant de l'hypothèse que l'enseignabilité des structures est soumise aux mêmes contraintes psychologiques que celles qui modèlent l'acquisition non-guidée, Pienemann rapporte la production de certaines structures au traitement langagier que les apprenants sont capables d'assumer à différents degrés de leur apprentissage. L'enseignabilité est selon lui soumise au développement des processus cognitifs sous-jacents et à la disponibilité des procédures correspondantes et non au caractère formel de l'input linguistique. La progression d'un stade de développement à un stade supérieur nécessite par conséquent la mise en place des prérequis cognitifs du stade inférieur :

---

<sup>145</sup> Voir le titre de son article « La langue est-elle enseignable ? » « *Is language teachable?* » (Pienemann, 1989)

(...) une structure peut être apprise par instruction à la seule condition que l'interlangue de l'apprenant ait préalablement atteint un stade qui se situe juste avant le stade d'acquisition de la structure à enseigner.<sup>146</sup> (Pienemann, 1984, p. 186)

Pienemann s'inspire à la fois d'un modèle psychologique de traitement du langage proposé par Bever qui attribue des caractéristiques cognitives aux structures linguistiques (Bever 1970) et de l'approche par stratégies (*Strategies Approach*) développée par Harald Clahsen (1984) pour expliquer le développement de l'ordre des mots en allemand L2 : le traitement des énoncés est soumis à des contraintes cognitives (*strategies*) préalablement en place.

- 
- 1- **Stratégie de l'ordre canonique** - *Canonical Order Strategy* (COS) : l'ordre canonique correspond à l'ordre agent – action – objet sur lequel porte l'action, il reflète une construction basée uniquement sur le sens sans recours à des connaissances grammaticales : la structure sémantique est directement transférée sur la forme de surface

---

  - 2- **Stratégie d'ouverture / de clôture** - *Initialization/Finalization Strategy* (IFS) : cette stratégie commande l'occupation des positions saillantes que constituent l'ouverture et la clôture des énoncés.

---

  - 3- **Stratégie de l'énoncé subordonné** - *Subordinate Clause Strategy* (SCS) : il n'y a pas de permutation et de réorganisation d'éléments au sein d'une phrase subordonnée

---

*Tableau 13 : Les stratégies de traitement – d'après Clahsen (1984)*

La hiérarchie de ces stratégies correspond à la gradation de la complexité du traitement en jeu et à l'accroissement de la charge mémorielle nécessitée par le réagencement des constituants lors de la traduction de la structure sémantique en une forme de surface. Pienemann fait correspondre l'inactivation<sup>147</sup> de ces trois stratégies aux différents stades d'acquisition de l'ordre de mots ; dans cette approche, les processus acquisitionnels sont assimilés à un abandon progressif de stratégies contraignantes.

Stade	Règle	Stratégies		
x	ordre canonique	+COS	+SCS	
x+1	antéposition de l'adverbe <sup>148</sup> (ADV)	+IFS	+COS	+SCS
x+2	séparation verbale (SEP)	+IFS	-COS	+SCS
x+3	Inversion (INV)	-IFS	-COS	+SCS
x+4	verbe final	-IFS	-COS	-SCS

*Tableau 14 : Les stratégies associées aux règles de l'ordre des mots en allemand (Pienemann, 1999, p. 46)*

<sup>146</sup> *The main tendency of the findings is that a structure can only be learned under instruction if the learner's interlanguage has already reached a stage one step prior to the acquisition of the structure to be taught.* (Pienemann, 1984, p. 186)

<sup>147</sup> Les signes + et – correspondent respectivement à une conservation ou un abandon de la stratégie décrite.

<sup>148</sup> Là encore nous ne faisons que reprendre des termes qui sont ceux des auteurs cités, nous sommes à la fois conscients des insuffisances terminologiques de certaines expressions ou de leur inadéquation à une description linguistique.

La séparation des formes verbales fléchies et non-fléchies (SEP) et l'Inversion (INV) vont toutes deux à l'encontre de la stratégie de l'ordre canonique (COS), mais dans le cas de SEP, il y a déplacement d'un élément vers une position finale qui correspond à une stratégie déjà en place (IFS), alors que pour INV une procédure supplémentaire est requise afin de déplacer un élément vers une position moins saillante. C'est cette contrainte supplémentaire qui justifie l'ordre d'acquisition tel qu'il est décrit et qui ne peut par conséquent être bouleversé.

L'étude expérimentale que Pienemann (1984) mène auprès d'enfants italophones scolarisés en Allemagne confirme la robustesse de la séquence acquisitionnelle de ZISA et lui permet de formuler « l'Hypothèse d'Enseignabilité » (*Teachability Hypothesis*) selon laquelle l'enseignement ne peut être « forcé » dans la mesure où il est soumis aux mêmes contraintes que celles qui façonnent la progression des acquisitions en milieu naturel.

« Sauter des étapes » dans le cadre de l'instruction formelle reviendrait à créer un manque dans les procédures requises pour la langue de l'apprenant. Dans la mesure où *toutes* les procédures de traitement sont nécessaires au traitement d'une structure donnée, l'apprenant se révélerait incapable de produire ladite structure<sup>149</sup>. (Pienemann, 1999, p. 13)

Les apprenants progressent dans l'acquisition de l'ordre des mots en suivant une hiérarchie des stades que l'enseignement ne saurait infléchir. Est par conséquent « enseignable » ce que l'apprenant est prêt à acquérir.

L'hypothèse d'enseignabilité prédit que l'instruction ne peut promouvoir l'acquisition langagière qu'à condition que l'interlangue soit proche du point où la structure à enseigner serait acquise dans un contexte naturel<sup>150</sup>. (Pienemann, 1989, p. 60)

La démonstration ne conclut pas à l'inefficacité de tout enseignement mais précise les modalités que ce dernier ne peut ignorer.

L'Hypothèse d'Enseignabilité ne prédit pas que l'enseignement n'a aucune influence que ce soit sur l'acquisition, elle maintient que l'influence de l'enseignement est restreinte à l'apprentissage des formes pour lesquelles l'apprenant est prêt (...) il est nécessaire que les contenus d'un programme soient enseignés dans l'ordre dans lequel ils sont apprenables<sup>151</sup>. (Pienemann, 1989, p. 63)

---

<sup>149</sup> « *Skipping stages* » in formal instruction would imply that there would be a gap in the processing procedures needed for the learner's language. Since all processing procedures underlying a structure are required for the processing of the structure, the learner would simply be unable to produce the structure.

<sup>150</sup> *The Teachability Hypothesis* (...) predicts that instruction can only promote language acquisition if the interlanguage is close to the point when the structure to be taught is acquired in the natural setting.

<sup>151</sup> *The Teachability Hypothesis* does not predict that teaching has no influence whatsoever on acquisition. Rather, it maintains that the influence of teaching is restricted to the learning of items for which the learner is 'ready' (...) items in a syllabus need to be taught in the order in which they are learnable.

Pienemann ne prétend pas pour autant établir une méthodologie d'enseignement mais plutôt fournir des données destinées à informer l'activité enseignante. Sur la base des observations effectuées, il affirme le caractère contreproductif d'un enseignement prématuré de certaines structures qui relèvent de stades trop éloignés du stade actuel de développement, comme par exemple l'Inversion. Pienemann observe en effet que les apprenants confrontés à l'impossibilité de produire la forme correcte correspondant au stade de l'Inversion (x+3) abandonnent également le déplacement de l'adverbe en première position (x+1) - procédure qui correspond pourtant à un stade déjà atteint. Il en conclut qu'au lieu de promouvoir l'acquisition, l'instruction forcée limite les capacités expressives des apprenants (Pienemann, 1989, p. 73). En donnant un arrière-plan psycholinguistique à l'appropriation, il invite à repenser les progressions grammaticales qui devraient s'orienter selon ce que l'apprenant est (cognitivement) prêt à produire et non selon la notion mal définie de complexité formelle.

Les méthodes d'enseignement de quel type qu'elles soient devraient être réexaminées de plus près à l'aune de leur validité psychologique<sup>152</sup>. (Pienemann, 1984, p. 207)

Tout en partageant des préoccupations de terrain, Pienemann a également l'ambition de développer une théorie susceptible d'intégrer les résultats de ses recherches et d'englober les hypothèses et les théorisations précédentes<sup>153</sup> dans un ensemble cohérent. Le développement successif de procédures de traitement sous-jacentes constitue le cœur de la Théorie de la Processabilité (*Processability Theory*) (Pienemann, 1999 ; Pienemann et Keßler, 2011) selon laquelle les capacités de traitement contraignent le développement langagier. L'apport de cette théorie consiste à associer aux processus cognitifs liés au traitement du langage et décrits par Levelt un modèle linguistique que fournit la grammaire lexico-fonctionnelle (*Lexical Functional Grammar – LFG*) de Bresnan (1982). Selon la *Processability Theory*, la progression dans les acquisitions formelles dans un cadre lexico-fonctionnel est soumise au développement graduel des procédures de traitement langagier qui déterminent le stade de développement auquel certaines structures pourront être acquises. A chaque stade de développement correspondent des procédures de traitement qui permettent la production de certaines formes et constituent autant de prérequis pour l'accession au stade supérieur.

---

<sup>152</sup> *Language teaching methods of every different kind should be closely reexamined for psychological validity.*

<sup>153</sup> Pienemann cite le Modèle multidimensionnel (Meisel, Clahsen et Pienemann, 1981), l'approche par stratégies (Clahsen, 1984), l'Hypothèse d'enseignabilité (Pienemann, 1989) et le cadre prédictif (Pienemann, Johnston et Brindley, 1988). On peut se reporter utilement au tableau synthétique que dressent Pienemann et Kessler (2011, p. 229).

Le travail d'acquisition d'une langue inclut l'acquisition des savoir-faire procéduraux nécessaires au traitement de la langue. Il s'ensuit que la séquence dans laquelle la langue cible (LC) se développe dans le système interne de l'apprenant est déterminée par la séquence au sein de laquelle se développent les routines de traitement nécessaires à la manipulation des composants de la LC<sup>154</sup>. (Pienemann, 2005, p. 2)

La génération des énoncés se fait par incrémentation et la hiérarchie des processus se décompose selon une séquence qui correspond également à la hiérarchie d'acquisition de mécanismes décrits.

	t1	t2	t3	t4	t5
<b>5. Sub-Clause procedure</b> procédure de subordonnée (si applicable)					+
<b>↑4. S-procedure</b> procédure d'énoncé (accompagnée de l'ordre des mots spécifique à la LC)				+	+
<b>↑3. Phrasal procedure</b> procédure de syntagme (activée par la catégorie assignée au noyau du syntagme)			+	+	+
<b>↑2. Category procedure</b> procédure de catégorie (association de la catégorie lexicale associée au lemme)		+	+	+	+
<b>↑1. Word/lemma access</b> accès aux lemmes	+	+	+	+	+

*Tableau 15 : Hiérarchie des mécanismes de génération de formes lexico-grammaticales et de leur acquisition - d'après Pienemann (1999, p. 7-9)*

A chacune des étapes correspond un échange d'informations spécifique qui va s'opérer à l'intérieur des ensembles spécifiés. C'est cet échange d'informations ainsi que l'éloignement entre les constituants concernés qui explique la hiérarchie des procédures : ainsi, si l'accès au lemme ne nécessite aucun échange d'information dans la mesure où un mot isolé est produit, la distance au sein d'un syntagme nominal entre le déterminant et le nom est réduite, alors qu'elle augmente quand l'échange porte sur des constituants répartis sur des énoncés distincts.

<sup>154</sup> *The task of acquiring a language includes the acquisition of the procedural skills needed for the processing of the language. It follows from this that the sequence in which the target language (TL) unfolds in the learner is determined by the sequence in which processing routines develop which are needed to handle the TL's components.*

	niveau de l'échange	exemple	illustration
<b>énoncé</b>	au sein de l'énoncé	er lern- t	
<b>syntagme</b>	au sein du seul syntagme	zwei Kind- er <i>deux enfants</i>	NP (syntagme nominal)
<b>catégorie</b>	pas d'échange	lern-te <i>appren -ait</i>	V [passé - past]

Tableau 16 : Transfert d'informations au niveau des différents composants de la structure de surface<sup>155</sup> - d'après Pienemann et Keßler (2011, p. 232)

En ce qui concerne l'ordre des mots, la théorie de Pienemann est conçue pour dépasser les explications que fournit l'approche par Stratégies. Si cette dernière n'avait recours qu'à des explications psychologiques, vues comme des contraintes portant sur les transformations, la Théorie de la Processabilité intègre des explications linguistiques qui s'interprètent comme des contraintes d'unification – un échange d'informations se limite tout d'abord au syntagme, concerne ensuite l'énoncé puis s'étend au-delà des frontières de l'énoncé. Chaque étape de l'acquisition de l'ordre des mots en L2 représente en quelque sorte une altération de la structure de surface existante. On passe ainsi d'un énoncé à ordre canonique, dans lequel des catégories sont définies sans toutefois que les accords ne se réalisent pleinement, à un énoncé dans lequel la position initiale est occupée (stratégie IFS) par un syntagme quelconque (XP) qui est lui cette fois unifié. Au stade suivant, le syntagme verbal de l'énoncé VP est composé de deux entrées V2 et Vcomp (lui-même composé d'un groupe nominal et de l'élément verbal final V-End). V2 et V-End sont de statut différent : en effet seul V2 aura le statut de verbe plein, alors que V-End aura un statut lexical qui explique sa position finale (stratégie IFS). En revanche dans ce cas, l'échange d'informations est plus complexe dans la mesure où les deux parties verbales à unifier ne font pas partie d'un même constituant (VP et Vcomp).

Au stade supérieur (INV), il s'agit en plus de déplacer un élément sur une position interne à l'énoncé, c'est-à-dire peu saillante. Enfin au dernier stade, il y a échange d'informations par-delà les frontières de l'énoncé lui-même, ce qui accroît encore la difficulté de traitement. Les

<sup>155</sup> c-structure dans la terminologie de la grammaire lexico-fonctionnelle (LFG).

paramètres en jeu pour expliquer la hiérarchie développementale sont rassemblés dans le tableau suivant :

stades et procédures	transfert d'information	réalisation syntaxique	réalisation morphologique
<b>6. Subordinate clause procedure</b> = construction des dépendantes	entre matrice et dépendante	V-End	
<b>5. Procédure d'énoncé</b> = construction de l'énoncé	par-delà les constituants	INV	accord sujet-verbe
<b>4. Procédure de syntagme (verbal)</b> = formation de la parenthèse verbale	par-delà les constituants (syntagmes)	SEP	
<b>3. Procédure de syntagme</b> = formation du syntagme nominal NP	interne au syntagme	ADV	accord pluriel
<b>2. Catégorisation</b> + morphèmes	aucun	ordre canonique SVO organisation sémantique	ajout de morphèmes grammaticaux sur les mots (pluriel, passé etc...)
<b>1. Activation des (lemmes)</b> "mots"	aucun	constituants isolés	formes invariantes

Tableau 17 : Tableau du développement des procédures de traitement pour l'acquisition de l'allemand L2 – d'après Pienemann (2008)

Dans une version ultérieure de la théorie de la Processabilité (2005), Pienemann montre que la relation entre structure fonctionnelle et structure grammaticale de surface<sup>156</sup> est également soumise à une dynamique développementale. L'hypothèse topicale (*Topic Hypothesis*) s'inscrit dans ce schéma qui va permettre la différenciation progressive entre la fonction grammaticale assumée par le sujet et la fonction discursive prise en charge par le topique. Si l'ordre canonique s'accompagne d'une correspondance entre sujet et topique, le décalage s'opère avec le positionnement à l'ouverture de l'énoncé d'un XP circonstanciel avant, qu'au stade suivant, la fonction de topique ne soit portée par un constituant distinct du sujet.

Dans l'acquisition de L2 les apprenants ne font d'abord pas la différence entre SUBJ [le sujet] et d'autres fonctions discursives (telles que TOP [le Topique]). L'ajout d'un XP [syntagme circonstanciel, prépositionnel, etc...] à la suite canonique va pousser à une différenciation TOP [topique] et SUBJ [sujet] qui va d'abord concerner des circonstanciels puis des actants avec de surcroît des conséquences structurelles<sup>157</sup>. (Pienemann et Keßler, 2011, p. 235)

<sup>156</sup> La LFG distingue trois niveaux de représentation : un niveau conceptuel (a-structure), un niveau fonctionnel (f-structure) et la structure de surface (c-structure).

<sup>157</sup> *In second language acquisition learners will initially not differentiate between SUBJ and other discourse functions (e.g., TOP). The addition of an XP to a canonical string will trigger a differentiation of TOP and SUBJ which first extends to non-arguments and successively to core arguments thus causing further structural consequences.*

Par rapport aux postulats initiaux relatifs au développement morphosyntaxique que Pienemann a contribué à élaborer, les nouveaux travaux dans le cadre de la Processabilité proposent un élargissement intéressant de la théorie aux domaines conceptuels et fonctionnels ainsi qu'à des perspectives de développement qui s'appliquent à des langues variées.

## 2.2.3 Etudes développementales en milieu institutionnel

### 2.2.3.1 Le projet « *Deutsch als Fremdsprache an Genfer Schulen* » (DiGS)

C'est aussi à la question de l'enseignabilité qu'Erika Diehl *et al.* se sont intéressées à travers une étude longitudinale de grande envergure menée pendant trois ans sur des apprenants francophones de l'allemand L2 en milieu institutionnel. Leur propos est d'apporter des éléments de validation empirique concernant l'impact de l'enseignement grammatical explicite sur les acquisitions et de faire, suite à cette étude, des propositions concrètes visant à mettre les contenus d'enseignement en accord avec ce que les apprenants sont en mesure de produire à chaque stade de leur développement langagier en L2. Le corpus recueilli est constitué des productions écrites de 220 apprenants issus de 30 classes de tous niveaux (de la 4<sup>ème</sup> classe à la 13<sup>ème</sup>). A partir de 8 textes, rédigés à intervalles réguliers par les apprenants, trois secteurs de la grammaire ont été étudiés : la morphologie verbale, la morphologie nominale et la place du verbe. Les résultats de l'analyse de ces textes ont ensuite été confrontés aux contenus langagiers (grammaticaux) abordés aux différentes périodes de recueil des textes. En ce qui concerne les modèles de phrases produits par les apprenants, les conclusions de cette étude rejoignent les hypothèses formulées par Pienemann dans la mesure où il ressort, d'une part, que l'ordre d'acquisition de certaines structures grammaticales ne correspond pas à la progression grammaticale prévue par le programme d'enseignement :

Dans les modèles de phrases, l'écart le plus remarquable concerne l'acquisition de l'Inversion sujet-verbe, qui elle aussi est retardée de plusieurs années alors qu'elle est présente dès le début dans l'input scolaire<sup>158</sup> [...]. (Diehl *et al.*, 2000, p. 365)

Si les rythmes d'acquisition peuvent présenter des variations individuelles, les phases et leur enchaînement demeurent identiques pour tous les apprenants. Diehl *et al.* reconnaissent ainsi une dynamique propre au processus d'acquisition en milieu guidé, qui présente plus de

---

<sup>158</sup> *Bei den Satzmodellen ist die auffallendste Abweichung der ebenfalls um mehrere Jahre verzögerte Erwerb der Subjekt-Verb-Inversion, die von Anfang an im schulischen Input vorhanden ist.*

similitudes que de divergences avec le processus d'acquisition en milieu naturel ; elle distinguent trois phases dans le parcours acquisitionnel des apprenants :

- une phase initiale, caractérisée par une utilisation conforme à la norme<sup>159</sup> de blocs mémorisés (des « *chunks* »). Ces formes se caractérisent cependant par leur instabilité et ne peuvent par conséquent être considérés comme de véritables acquisitions ;
- une phase qualifiée de « turbulente », significative d'une intense expérimentation formelle et de la recherche d'une adéquation entre forme et fonction : le recours à des règles est interprété ici comme nécessaire afin de pallier la surcharge des capacités mémorielles ;
- une phase de « sortie du chaos » qui constitue une étape où la différenciation se stabilise, notamment en ce qui concerne la morphologie du groupe nominal qui, jusque-là, avait eu tendance à stagner alors que le domaine verbal se développait rapidement.

<b>Modèle de phrase</b>
I <b>Phrase principale</b> ( <i>sujet – verbe</i> )
II <b>Principales coordonnées</b> <b>Questions partielles</b> <b>Questions globales</b>
III <b>Séparation des composantes fléchies et non fléchies de la forme verbale (<i>Verbalklammer</i>)</b>
IV <b>Subordonnée</b>
V <b>Inversion<sup>160</sup></b> ( <i>X-verbe-sujet</i> )

**Structure propositionnelle de I à V acquise**

*Tableau 18 : Séquences d'acquisition pour le modèle de phrase - d'après Tab. 55 :  
Erwerbssequenzen (Diehl et al., 2000, p. 364)*

Diehl *et al.* constatent que l'Inversion ne se met en place que tardivement chez les francophones. Elles reprennent l'hypothèse qui avait été formulée pour expliquer que les informateurs du groupe ZISA transposent en L2 la structure de leur L1, l'ordre SVO : « l'hypothèse d'un ordre des mots initial ». Comme pour le groupe ZISA, les apprenants scolarisés conservent la structure de base en SVO du français de manière prédominante et leur

<sup>159</sup> Nous préférons ce terme à celui « d'utilisation correcte ».

<sup>160</sup> Nous conservons ici le terme (Inversion) pour désigner le fait de placer un élément autre que le sujet en première position devant le verbe fléchi. Cependant cette appellation n'est en aucun cas appropriée pour décrire les phénomènes syntaxiques de l'allemand comme nous l'avons évoqué plus haut. Nous désignerons plus loin cette procédure par X-Verbe-Sujet.

acquisition de l'ordre des mots ne se fait que pas à pas par éloignement progressif du sujet et du verbe : de Sujet-Verbe à Sujet-Verbe final.

La conclusion générale concernant le rôle de l'enseignement grammatical explicite rejoint une des conclusions déjà formulée par Pienemann à savoir que l'enseignement ne peut forcer la hiérarchie des stades et ne peut prétendre à favoriser l'appropriation que si l'apprenant a déjà acquis les procédures cognitives qui lui permettront de traiter la forme enseignée.

L'acquisition grammaticale est soumise à des régularités internes que l'enseignement explicite ne peut ni court-circuiter ni infléchir<sup>161</sup>. (Diehl *et al.*, 2000, p. 361)

Sans rejeter totalement les bénéfices de l'instruction, Diehl *et al.* préconisent à l'instar de Pienemann que la progression grammaticale s'oriente selon les phases qui sont celles de l'ordre naturel d'acquisition. Ces interrogations rejoignent la question controversée parmi les chercheurs en RAL de l'interface entre des connaissances de type explicite, un savoir implicite et les formes d'apprentissage qui peuvent leur être associées.

### **2.2.3.2 Autres études développementales à partir de L1 variées**

Outre l'étude d'Erika Diehl *et al.*, de nombreux autres travaux ont été menés dans le cadre de la théorie de la Processabilité. Sans vouloir analyser dans le détail les résultats de ces travaux, on peut recenser un certain nombre d'études qui confirment l'échelle implicationnelle issue de ZISA et contredisent l'hypothèse d'un transfert total (*full transfer*<sup>162</sup>) de L1 pour le traitement des données de la L2.

---

<sup>161</sup> *Der Grammatikerwerb unterliegt internen Gesetzmäßigkeiten die durch den Unterricht nicht kurzgeschlossen und nicht geändert werden können.*

<sup>162</sup> En référence à Schwartz et Sprouse (1994). Nous n'approfondirons pas cette question du transfert qui s'inscrit dans le paradigme générativiste qui n'est pas celui de notre travail.

	Sujets	Enseignement	Questions / Méthodologie	Résultats / Conclusions
<b>Pienemann (1984)</b>	10 apprenants italiens (7 à 9 ans) enfants de migrants venus travailler en Allemagne	Enseignement de l'allemand comme langue seconde dans un contexte germanophone	L'enseignement formel de la règle de l'Inversion peut-il forcer l'acquisition ?	La hiérarchie des stades ne peut être modifiée par l'instruction formelle
<b>Pienemann (1989)</b>	Guy : apprenant anglophone à l'université de Sydney – débutant	Approche communicative Enseignement grammatical formel à raison de 6 heures par semaine – Manuel <i>Sprachkurs Deutsch</i>	Etude longitudinale sur un an portant sur le développement de l'interlangue	Même échelle implicationnelle que celle obtenue en contexte non guidé. Les procédures de traitement sous-jacentes conditionnent les apprentissages : l'instruction ne peut influencer l'acquisition
<b>Ellis (1989)</b>	39 apprenants anglophones débutant l'allemand L2 à l'université	Pour 4 groupes : enseignement très formel et avec peu d'opportunités de communiquer (textes – traduction – exercices - explications en anglais) Manuel : <i>Grundkurs deutsch Course (1980)</i>  1 groupe dans une autre institution : manuel = <i>Themen (1983)</i> Approche notionnelle-fonctionnelle Matériel vidéo mais progression similaire à celle suivie par les autres groupes	L'acquisition guidée (en classe) est-elle comparable à l'acquisition non-guidée ?  Analyse des manuels pour voir l'ordre de présentation des règles relatives à l'ordre des mots (c'est-à-dire relatives au placement verbal)  <i>Obligatory Occasions Analysis</i>	L'acquisition de l'ordre des mots en allemand est plus soumise à des mécanismes internes au sujet apprenant qu'à l'input fourni.  Comme dans le cas de ZISA, l'ordre d'acquisition reflète la complexité croissante des opérations cognitives nécessaires au traitement des différentes règles
<b>Boss (1996)</b>	apprenants anglophones et sinophones		productions orales comparées au programme enseigné et à la séquence prédite par la théorie de la Processabilité	Progression des apprenants selon l'ordre de la séquence acquisitionnelle et indépendamment des contenus enseignés
<b>Diehl et al. (2000)</b>	220 apprenants francophones de différentes écoles primaires et secondaires de Genève – contexte plurilingue de la Suisse	Enseignement dans le cadre du programme institutionnel des écoles secondaires en Suisse	Etude transversale et longitudinale Analyse des productions écrites d'apprenants de tous les niveaux du secondaire en relation avec les points grammaticaux étudiés en classe	Confirmation de l'échelle implicationnelle de l'étude ZISA Une exception : V-End avant INV dans la hiérarchie mise en évidence Conclusion que l'instruction ne peut être effective que si elle tient compte de l'ordre d'acquisition de certaines formes
<b>Boss (2004)</b>	18 apprenants anglophones australiens à l'université	Enseignement sur deux semestres universitaires	Analyse de 60 textes écrits Mise en relation avec les points grammaticaux abordés en classe	Apparition de V-End plus tardive mais réalisation ensuite plus correcte que INV

<b>Håkansson, Pienemann et Sayehli (2002)</b>	20 apprenants suédophones (13-14 ans) apprenant l'allemand L3 dans le secondaire (10 sujets en 1 <sup>ère</sup> année d'allemand, les 10 autres en 2 <sup>ème</sup> année)	Enseignement précédé par deux ans d'anglais Enseignement formel	Productions orales recueillies sous forme d'interviews avec un locuteur natif  Cadre théorique de la théorie de la Processabilité Hypothèse que l'influence de L1 est soumise à l'échelle des stades développementaux	Pas de transfert de V2 de la L1 vers L2 alors que le suédois est aussi une langue à verbe second Les apprenants débutants commencent par produire des structures canoniques puis des structures intermédiaires avec positionnement adverbial devant le sujet ( <i>fronting</i> ) Contredit l'hypothèse d'un transfert total des structures de L1 en L2 attesté dans d'autres études
<b>Cedden et Aydin (2007)</b>	50 apprenants turcophones (28 de niveau B2-C1 en allemand L2 + 32 de niveau B1-C1 en allemand L3)	Enseignement optionnel de l'allemand à l'université où l'enseignement est en anglais L3	Etude visant à établir si les structures de L1 ou de L2 influencent l'acquisition de L3 – étude sur le positionnement verbal en allemand L2 ou L3 (ni l'anglais ni le turc ne sont des langues à verbe second) Entretiens individuels de 20 à 30 min. sur des thèmes divers = production orale spontanée	Ouverture avec un élément distinct du sujet mais suroccupation du <i>Vorfeld</i> = position verbale incorrecte en V3 et ordre Sujet-Verbe (en turc verbe final - influence de l'anglais mais mêmes résultats chez les apprenants de l'allemand L2 Hypothèse que les apprenants se situent au stade 3 de l'échelle de Pienemann
<b>Bohnacker (2006)</b>	6 apprenants suédophones (3 allemand L2 et 3 allemand L3)	Connaissance préalable de l'anglais	Etude pour voir la possible influence de la L1 et d'une L2 sur l'acquisition d'une L3	Un des stades de ZISA manque dans le cas de L2 mais pas de L3= <i>fronting</i> (mais phénomène qui n'est standard ni en suédois ni en allemand (deux langues V2) = influence positive de la L1
<b>Jansen (2008)</b>	21 apprenants australiens (de 18 à 49 ans) (anglais L1)	Suivent des cours à différents niveaux Enseignement formel – peu ou pas d'autres contacts	Analyse d'une production orale spontanée de 45 minutes	Confirmation des prédictions de la théorie de la Processabilité
<b>Ballestracci (2010)</b>	Apprenants italo-phones grands débutants à l'université	1 <sup>ère</sup> et 2 <sup>ème</sup> année = 160 h d'enseignement/année 3 <sup>ème</sup> année = 120 h	Recueil longitudinal en 8 phases sur les 3 premières années d'apprentissage Corpus de 157 textes écrits	Résultats qui rejoignent ceux de ZISA et ceux obtenus par Diehl <i>et al.</i>

Tableau 19 : Exemples d'études<sup>163</sup> portant sur l'acquisition de l'ordre des mots en allemand dans un contexte guidé par des apprenants de différentes langues.

<sup>163</sup> Il ne s'agit pas de faire une recension exhaustive des travaux sur la question mais de livrer un panorama de la diversité des langues étudiées et de mettre en évidence la convergence des résultats en ce qui concerne l'acquisition du positionnement verbal en allemand L2 ou L3.

## 2.2.4 Les acquisitions syntaxiques en allemand L1

Dans ses développements récents (Pienemann, 2005), la théorie de la Processabilité a trouvé des applications plus larges permettant des comparaisons interlangues ou entre le développement d'une même langue en tant L1, L2 ou encore chez des locuteurs souffrant d'une atteinte langagière (SLI - *Specific Language Impairment*) (Håkansson, 2005). C'est précisément dans l'appropriation de l'ordre des mots et notamment du placement verbal second en allemand que des différences entre L1 et L2 apparaissent. Si dans le cas de L1 la structure X-Verbe-Sujet est acquise très rapidement et ce, dès l'apparition de la morphologie verbale, les apprenants de L2 réalisent l'Inversion ainsi que la position finale du verbe fléchi dans la subordonnée plus tardivement. Pienemann attribue cette difficulté de traitement à ce qu'il appelle « l'hypothèse initiale » des apprenants. Dans le cas de L1, les apprenants disposent d'une structure initiale de type SOV qu'ils reconnaissent comme ordre canonique et qui leur permet de déjà disposer des procédures requises pour la production de X-Verbe-Sujet (X Vf S O Vi dans le tableau qui suit). Pour une L2 de type SVO en revanche, des procédures intermédiaires doivent être acquises afin de préparer l'accès à la procédure qui permet le transfert d'information entre les constituants de l'énoncé et l'assignation des fonctions grammaticales.

Procédure	L2	L1
5. énoncé subordonné	Comp SOV	Comp SOV
4. usage de la procédure d'énoncé pour tous les constituants	+/- agreement X Vf S O Vi	+/- agreement X Vf S O Vi
3. usage de la procédure syntagmatique pour les constituants du syntagme verbal	X S Aux O V / X SVO PART	-
2. usage du principe de saillance afin d'assouplir l'ordre canonique	X SVO	-
1. ordre canonique	SVO	SOV

Tableau 20 : Développement morphosyntaxique en allemand L1 et L2 - d'après Pienemann 1999 - cité dans Håkansson (2005, p. 186)

Rosemary Tracy s'est intéressée à la mise en place des acquisitions syntaxiques et à l'acquisition de la structure de l'énoncé chez des enfants apprenant l'allemand comme L1. Ses conclusions rejoignent l'hypothèse initiale de Pienemann tout en montrant qu'au fil du développement les éléments déterminant pour l'interprétation du sens conservent une position saillante dans l'énoncé. Comme dans le cas de L2, elle souligne le caractère systématique des acquisitions et met en lumière pour L1 la dynamique propre des acquisitions syntaxiques. Ses

analyses lui permettent de distinguer quatre étapes majeures dans le développement langagier des enfants, lesquelles recouvrent en gros une période de quatre ans<sup>164</sup>.

<b>Étape I :</b> <b>entre 1 an à 1 an et demi</b>	Formes à un mot : noms, particules (formes invariables telles que des particules verbales mais aussi des éléments comme « aussi, non, là, parti,... » ( <i>da, nein, weg, ab</i> ))
<b>Étape II :</b> <b>de un an et demi à deux ans</b>	Combinaison de deux puis de plusieurs mots associés à des verbes et des particules verbales. De nombreuses classes de mots manquent encore (articles, prépositions, interrogatifs, etc.) « Ouvre porte. Maman bus partir. Maman aussi bus » <i>Tür auf. Mama Bus fahren. Mama auch Bus</i>
<b>Étape III :</b> <b>de deux ans à trois ans</b>	Énoncés simples mais complets, ordre des mots conforme bien que subsistent d'anciennes structures de l'étape II « Où peut-il aller ? Maintenant je vais en haut. Là rentre ballon » <i>Wo kann der hingehen? Jetzt geh ich hoch. Da kommt Ball rein.</i>
<b>Étape IV :</b> <b>entre trois à quatre ans</b>	Phrases complexes (enchaînements), subordonnées avec position finale de la forme fléchie du verbe. La plupart des classes de mots sont maintenant disponibles « J'attends, jusqu'à ce que le chien soit parti » <i>Ich warte, bis der Hund weggegangen ist.</i>

Tableau 21 : Les étapes dans l'acquisition de la structure de phrase en allemand L1 par des enfants - d'après Tracy (2002)

Deux remarques nous semblent particulièrement intéressantes dans les commentaires que Tracy fait de ce tableau. Elle constate d'une part que les enfants construisent rapidement de la droite vers la gauche, c'est-à-dire dans une logique de régressivité (*Linksdirektionalität*) : les balises importantes telles que des verbes à l'infinitif ou encore les particules verbales se trouvent très tôt positionnées à droite. Elle souligne également l'importance de la particule verbale et de son positionnement dans la construction sémantique et syntaxique de la proposition. En effet, la particule verbale – invariable - occupe une place stable et saillante ; la saillance de cet élément est de surcroît soulignée par l'accentuation plus marquée sur cet élément que sur la forme verbale proprement dite. De plus, la particule verbale constitue l'élément porteur d'une spécification sémantique dont elle pourvoit en quelque sorte l'enveloppe verbale, ce qui fait que le déplacement de la forme verbale fléchie en V2 a pour les verbes à particule une moindre incidence : l'élément véritablement porteur de sens demeure dans la position saillante que constitue la position finale. D'autre part, Tracy note

<sup>164</sup> Elles rejoignent les différences entre les séquences développementales en allemand L1 et L2 mises en évidence par Clahsen (1990).

également une persistance des constructions « enfantines » dans l'usage des expressions courantes.

(1) *Tür zu !* [Ferme(z) la porte]

(2) *Alle mal herhören !* [Ecoutez-moi tous !]

Et elle va plus loin en reconnaissant dans ces ensembles une unité structurelle formant un ensemble sens / forme déjà constitué et pouvant être repris tel quel dans des phrases simples ou complexes dont elle représente le noyau informationnel.

(3) *Gleich kann Peter (den) Ball wegwerfen*

[Soon can Peter the ball throw / Peter va pouvoir lancer le ballon]

(4) ..... , *dass Peter (den) Ball wegwerfen kann*

[....., that Peter (the) ball throw can / ...., que Peter peut lancer le ballon]

### **2.2.5 Fazit : la question du rôle de l'instruction dans la dynamique de l'acquisition**

Ce que Pienemann met en évidence tout au long de ses travaux, c'est la résistance des facteurs développementaux internes à toute intervention externe qui voudrait modifier la hiérarchie acquisitionnelle. L'acquisition de L2 se comprend comme la mise en place de procédures de traitement qui permettent une modification graduelle de l'échange d'informations au sein d'un syntagme, puis entre des énoncés, jusqu'à pouvoir traiter des formes d'organisation langagière de plus en plus éloignées de l'hypothèse initiale des apprenants. Sans contredire totalement les bénéfices de tout enseignement, les travaux de Pienemann conduisent cependant à relativiser l'impact de l'intervention sur les acquisitions effectives des apprenants. Les résultats de nombreuses études empiriques pourraient laisser conclure à un ordre naturel d'acquisition qui concernerait aussi bien l'appropriation de L1 que de L2. Ils montrent qu'il serait vain de vouloir à tout prix enseigner des formes sans tenir compte du travail cognitif que les apprenants sont capables de fournir au fil de leur apprentissage (Bange, 2005).

La question initialement formulée par Pienemann (La langue est-elle enseignable ? *Is language teachable ?*) a évolué au fil des différents travaux menés en RAL. Ceux-ci ont donné lieu à des réponses différentes qui ont déterminé des options théoriques et des courants divergents. Cette question se rattache à la problématique de l'interface entre connaissances et fonctionnements explicites et implicites que nous avons évoquée précédemment. Krashen (1982) défend une position extrême selon laquelle l'enseignement grammatical produit des connaissances explicites utiles à un contrôle a posteriori mais n'entraînant pas d'acquisition.

Le processus d'acquisition suit un développement naturel au contact d'un input compréhensible (*Comprehensible Input Hypothesis*) suffisant selon lui pour garantir le développement. A l'inverse de cette position, d'autres études ont démontré l'efficacité d'un enseignement grammatical en termes de correction et de niveau de compétence final (Ellis, 2006, p. 85). Ellis énonce à partir d'une question un peu moins radicale « Devrions-nous enseigner la grammaire ? » (*Should we teach grammar ?*) - un principe général qui rejoint les conclusions de Pienemann quant à la nécessité de juger les progressions proposées aux apprenants selon des critères psycholinguistiques.

Un enseignement grammatical efficace doit être un complément aux processus d'acquisition de L2<sup>165</sup>. (Batstone et Ellis, 2009, p. 195)

Ce principe sert de base aux préconisations qu'il formule :

- partir du connu (*Given-To-New -Principle*) pour que les apprenants puissent se servir des connaissances (des associations formes-fonctions) dont ils disposent déjà comme d'une ressource utile à la création de nouvelles connections,
- faire porter l'attention sur ce qui doit être appris (*Awareness-Principle*) de sorte qu'un repérage conscient - au sens où l'entend Schmidt (2001) - puisse précéder la reconnaissance d'une forme particulière associée à une fonction puis enclencher l'usage de nouvelles constructions,
- créer des conditions d'usage réelles pour les activités proposées (*real operating conditions*)

Plus qu'un apprentissage des formes en elles-mêmes (et parfois pour elles-mêmes), il s'agirait plutôt de chercher à donner les moyens d'accéder à ces formes en favorisant leur mise en relation avec certaines fonctions. Cela nécessite également d'adopter une définition de la grammaire susceptible de correspondre aussi bien à des exigences linguistiques que psycholinguistiques et qui est celle que donne Ellis :

L'enseignement de la grammaire met en jeu toute technique d'apprentissage susceptible de guider l'attention des apprenants sur une forme grammaticale donnée de manière à les aider à la comprendre sur le plan métalinguistique et à la traiter que ce soit en compréhension ou en production afin de pouvoir l'internaliser<sup>166</sup>. (Ellis, 2006, p. 84)

---

<sup>165</sup> *Effective grammar instruction must complement the processes of L2 acquisition.*

<sup>166</sup> *Grammar teaching involves any instructional technique that draws learners' attention to some specific grammatical form in such a way that it helps them either to understand it metalinguistically and/or process it in comprehension and/or production so that they can internalize it.*

## 2.3 Vers une réalisation de l'attaque de l'énoncé conforme à l'usage

### 2.3.1 Les études sur l'occupation du *Vorfeld* en allemand L2

Des études liées plus étroitement à des problématiques d'enseignement / apprentissage de l'allemand comme langue étrangère ont porté plus spécifiquement sur l'occupation du *Vorfeld* et sur sa réalisation dans des productions d'apprenants. Pour diverses qu'elles soient (type et méthode d'analyse, L1 des apprenants, ampleur du corpus), elles ont en commun de considérer que l'acquisition se joue également à un autre niveau que celui de la formation d'énoncés selon les règles syntaxiques de la LC. L'adéquation des textes / discours avec ceux produits par des locuteurs natifs nécessite d'avoir acquis les principes discursifs et informationnels qui contribuent à façonner la forme de surface.

A l'instar de von Stutterheim, Carroll *et al.*, Bohnacker et Rosén (2008a) ont comparé des productions de natifs et d'apprenants pour constater que la proximité typologique des langues en présence (le suédois et l'allemand) n'éliminait pas toutes les difficultés : des apprenants très avancés produisent des énoncés certes syntactiquement corrects que des locuteurs germanophones jugent cependant inadéquats du point de vue de l'organisation informationnelle. Selon ces derniers, il suffirait de modifier l'élément positionné dans le *Vorfeld* pour qu'ils sonnent « plus allemands »<sup>167</sup>, en d'autres termes le *Vorfeld* ne serait pas exploité par les apprenants à la mesure du rôle communicatif et discursif<sup>168</sup> qui est le sien en allemand. L'allemand et le suédois sont toutes deux des langues à verbe second, dans lesquelles la position préverbale peut être occupée par des constituants variés et les apprenants produisent bien des structures en X-Verbe-Sujet (Bohnacker, 2006), tout en affichant des préférences dans le choix de l'élément à l'ouverture qui ne correspondent pas à celles des natifs. Ils ont en effet tendance à privilégier le sujet ou un explétif<sup>169</sup> ('det' - *es*) à l'ouverture - conformément aux préférences relevées dans des corpus de textes suédois (Bohnacker et Rosén, 2008a, p. 515-518) - là où des germanophones auraient positionné des éléments rhématiques ou des adverbiaux. En effet, l'allemand dispose d'une variété de formes

---

<sup>167</sup> En référence au jugement des locuteurs natifs relevé par Bohnacker et Rosén (2008a, p. 513) : « *It does not sound German.* »

<sup>168</sup> Voir Chapitre 1.1.3

<sup>169</sup> La tendance observée dans les corpus semblent confirmer une préférence pour une progression qui fait du rhème un élément tardif et qui place à l'ouverture un élément de faible valeur informationnelle, de moindre poids phonologique voire en laissant la position préverbale non occupée (Bohnacker et Rosén, 2008a, p. 518).

adverbiales, tels que les adverbes pronominaux<sup>170</sup> (*dazu* ‘there-to/with that’, *darauf* ‘there-on/on that’, *daran* ‘there-on/on that’, *damit* ‘therewith/ with that’, *davon* ‘there-of/about that’, *darum* ‘there-around/about that’, *dafür* ‘there-for/for that’, *danach* ‘there-after/after that’) qui jouent un rôle prépondérant dans le maintien de la référence.

Leur complexité morphologique fait que les adverbes pronominaux sont informationnellement plus spécifiques que de simples éléments thématiques tels que *ça/cela* ou *ce/c’* ou *là*. Ces adverbes pronominaux maintiennent un référent de manière spatiale, temporelle ou d’une autre manière et sont par conséquent un moyen d’établir la cohérence textuelle<sup>171</sup>. (Bohnacker et Rosén, 2008a, p. 522)

Pour Bohnacker et Rosen, les apprenants suédophones reportent l’organisation de l’information correspondant à leur L1 sur l’élaboration de leurs énoncés en L2. Elles en concluent que les phénomènes de transfert, loin de concerner les seuls aspects morphosyntaxiques, s’appliquent aussi au niveau de la structuration informationnelle. Il ne suffit pas de maîtriser des formes syntaxiques dans l’absolu mais d’avoir acquis les principes de leur fonctionnement pour un usage communicatif et discursif conforme à la L2. Cet usage doit tenir compte de tous les paramètres en jeu - des directives de la tâche et de l’intention communicative qui orientent l’organisation informationnelle ainsi que du maintien de la cohérence et de la cohésion.

Les élèves de L2 maîtrisent la seule syntaxe bien avant d’être capable de faire de cette syntaxe un usage approprié. [...] les apprenants, que ce soit à un niveau peu ou très avancé, ont des problèmes pour acquérir des moyens linguistiques spécifiques à l’allemand qui interviennent dans la structuration informationnelle. [...] le transfert de L1 n’affecte pas le seul domaine de la syntaxe mais également celui de la structure et de l’organisation de l’information et cette influence de la L1 persiste jusqu’à un niveau de compétence élevé<sup>172</sup>. (Bohnacker et Rosén, 2008a, p. 533-534)

Angela Lipsky (2010) a analysé les productions d’apprenants japonais avancés en se focalisant sur les erreurs qui pouvaient apparaître dans l’occupation du *Vorfeld*. Elle aussi constate chez les apprenants une connaissance des règles de construction concernant le

---

<sup>170</sup> Il s’agit « d’éléments thématiques qui sont composés d’un adjectif de localisation anaphorique, généralement « là » *da* combiné avec une préposition. Voir les quelques exemples cités que je reprends de Bohnacker et Rosén (2008a, p. 523).

<sup>171</sup> *The morphological complexity of pronominal adverbs makes them informationally more specific than simple thematic das/det ‘it/that’ or da/där ‘there’.*<sup>18</sup> *Pronominal adverbs maintain a referent in spatial, temporal and other terms, and are thus a means to establish textual coherence.*

<sup>172</sup> *L2 learners may master pure syntax long before they are able to put that syntax to appropriate use. [...] the learners, both at lower and higher proficiency levels, have problems with the acquisition of the German-specific linguistic means that have an impact on information structuring. [...] L1 transfer is found not only in the domain of syntax but also in the domain of information structure and information organization and that such L1 influence persists even at high L2 proficiency levels.*

positionnement verbal second mais observe, malgré tout, des réalisations syntaxiques non conformes dans la mesure où plusieurs constituants occupent la position préverbale. Parmi les cas de suroccupation du *Vorfeld*, elle distingue entre :

- la présence dans le *Vorfeld* de plusieurs candidats prototypiques tels que ceux que nous avons définis,
- la présence d'éléments qui seraient destinés à occuper le *Vor-Vorfeld* – avant-première position.

Les problèmes qu'elle identifie sont de deux sortes et rejoignent là encore des problématiques d'enseignement. Les apprenants ne font pas la distinction entre *Vorfeld* et avant-première position (*Vor-Vorfeld*) et positionnent des éléments dans le *Vorfeld* selon un critère catégoriel insuffisamment défini. Il s'agit notamment d'éléments tels que :

(1) « ensuite » / *dann*, « au final » / *am Ende*

(2) « malgré cela » / *trotzdem*, « c'est pour cela que » / *deshalb*

(3) « et » / *und*, « mais » / *aber*

Ces éléments ont certes en commun d'assurer une connexion entre des énoncés (*Anschlussfunktion*) mais leur fonction est bien plus différenciée si l'on se place dans une perspective fonctionnelle textuelle. Il ne s'agit pas seulement, comme le suggère Lipsky, d'étiqueter ces éléments en usant d'une terminologie plus appropriée (conjonctions ou adverbes) et de faire correspondre une catégorie spécifique à un positionnement, mais également et surtout, d'associer à cette catégorisation une fonction précise, textuellement identifiée. En effet, (1) *dann* et *am Ende* sont des éléments qui appartiennent au cadre de référence établi par le locuteur pour décrire le déroulement des événements et c'est à travers ces éléments qu'est assuré le maintien de la référence au fil du texte ; (2) *deshalb* et *trotzdem* ont bien une fonction de lien logique mais possèdent en outre une dimension anaphorique dans la mesure où ils importent le contenu informationnel de l'énoncé qui précède à l'intérieur de celui dans lequel ils sont insérés (*Einbettungsfunktion*) ; (3) *und* et *aber* en revanche, ne servent qu'à mettre en relation deux contenus propositionnels distincts et ne participent pas dans la même mesure à la cohérence et à la cohésion textuelle.

Le problème est similaire dans le cas de *also* et *so* qui peuvent occuper, soit le champ initial, soit celui qui le précède (l'avant-première position) selon la fonction qui leur est assignée et le sens qu'ils prennent alors. Lipsky relève bien leur fonction différenciée mais sans nécessairement la mettre en relation avec le déploiement de l'information dans la suite des énoncés. Ces éléments se distinguent aussi par la fonction intégrative qu'ils assument, ou pas,

dans le fil du texte : *also* et *so* peuvent signifier « c'est pour ça », « en conséquence » et établissent dans ce cas un lien logique tout en maintenant activé le contenu informationnel qui précède ou ils se contentent de marquer une transition comme le signalent « bon, bien », « alors, bref ».

Un *so* de commentaire placé avant le début de la phrase (*Bon, maintenant nous pouvons commencer. Bien, j'en viens maintenant au point suivant*) marque la plupart du temps la fin d'une action et la transition vers une autre. *Also* dans l'avant-première position est souvent utilisé pour signaler une segmentation ou en tant que particule introductive, grâce à laquelle un raccord avec ce qui précède peut être établi (*Bref, je propose que nous passions au vote*)<sup>173</sup>. (Lipsky, 2010, p. 73)

On le voit clairement à travers les exemples présentés dans son étude, la difficulté des apprenants ne réside pas tant dans l'application de règles syntaxiques que dans leur maîtrise des usages fonctionnels et discursifs associés à un positionnement. Pour une même forme (*so* ou *also*) il existe des fonctions distinctes selon le positionnement dans l'énoncé ou en amont de l'énoncé. D'autres expressions en revanche ne pourront occuper qu'un champ bien déterminé selon leur contribution au maintien référentiel qu'ils assurent dans le développement du texte.

Partant également du principe que l'ouverture de l'énoncé constitue une place stratégique dans l'établissement de la cohérence, Zinsmeister et Breckle (2012, 2010) s'appuient sur une comparaison entre un corpus en L1 et un corpus de textes d'apprenants sinophones pour analyser les moyens par lesquels se réalise la cohérence textuelle à un niveau local dans deux langues qui ne réservent pas la première position à une fonction grammaticale donnée (comme par exemple le sujet). Leur hypothèse rejoint celle de Bohnacker et Rosén, à savoir que les apprenants utilisent en L2 des principes de structuration informationnelle qui correspondent à leurs préférences en L1. Leur travail d'étiquetage et d'analyse de corpus les a conduit à élaborer des annotations discursives détaillées à partir de la hiérarchie des fonctions pragmatiques susceptibles d'être associées au *Vorfeld* (Speyer, 2005, 2007, 2008). Leurs analyses n'ont pas confirmé toutes leurs hypothèses mais sont en corrélation avec les études que nous avons citées : les apprenants conservent à un niveau avancé, et malgré la

---

<sup>173</sup> *Ein dem Satz vorangestelltes kommentierendes so* (So, jetzt können wir anfangen. So, ich komme jetzt zum nächsten Punkt) *markiert meist den Abschluss einer Handlung und den Übergang zu einer neuen. Also im Vor-Vorfeld wird häufig als Gliederungssignal oder redeeinleitende Partikel verwendet, mit der auch an vorher Gesagtes angeknüpft werden kann* (Also, ich schlage vor, wir stimmen jetzt ab).

correction syntaxique de leurs énoncés, les préférences pragmatiques, discursives et informationnelles qu'ils ont acquises avec leur L1.

Le projet de recherche mené par Walter et Doolittle (2012) a été mené afin de mesurer l'efficacité d'un enseignement basé sur les genres textuels. Le recueil des textes produits par les apprenants à différents moments de l'apprentissage a donné lieu à une analyse des erreurs concernant la réalisation du *Vorfeld*, cette fois dans une perspective développementale. Les auteurs posent en effet la question de savoir si une diminution des erreurs dans l'occupation du *Vorfeld* peut être interprétée comme un progrès dans l'acquisition. Elles ont principalement observé trois critères de manière longitudinale : la diminution d'une occupation non conforme, la complexification du syntagme placé à l'ouverture dans sa forme ainsi que la variété des fonctions syntaxiques associées au *Vorfeld*. Si elles ont pu mettre en évidence des progrès relatifs aux erreurs de placement et à la présence de constituants plus complexes dans le *Vorfeld*, elles n'ont en revanche pas constaté une plus grande variété des fonctions syntaxiques associées au *Vorfeld*, le sujet restant le candidat privilégié pour son occupation<sup>174</sup>.

Haukås et Hoheisel (2013) proposent à la fois une analyse contrastive des réalisations du *Vorfeld* en allemand L1 et L2 et en norvégien L1 et une étude de type expérimental afin de mesurer les effets d'un enseignement explicite des aspects textuels liés à l'occupation du *Vorfeld*. Entre le pré-test et le post-test une séquence d'enseignement spécifiquement axée sur les aspects textuels et les notions clés dont nous avons fait état plus haut : cohésion et cohérence d'une part, thème et rhème d'autre part. La séquence d'enseignement a cherché grâce à une approche contrastive à développer chez les apprenants une prise de conscience (*Bewusstmachung*<sup>175</sup>) des principes de structuration inhérents à chaque langue.

Les résultats révélés dans le post-test et surtout dans le follow-up test réalisé 6 semaines après l'intervention montrent une modification des préférences dans la réalisation de l'ouverture : l'emploi d'explétifs, privilégié en norvégien a totalement disparu des productions qui affichent en revanche une fréquence d'emploi des adverbiaux plus grande. En ce qui concerne le positionnement du sujet dans le *Vorfeld*, une régression significative a pu être observée dans le post-test mais ne s'est pas confirmée dans le follow-up-test.

---

<sup>174</sup> N'ayant pas pris connaissance de l'ensemble du projet et notamment du type d'enseignement délivré et des activités proposées aux apprenants, il est difficile de formuler des hypothèses par rapport à ces résultats.

<sup>175</sup> Ce terme peut être rapporté à des notions théoriques reconnues dans le domaine de la RAL : *Noticing – Awareness – Attention*.

	<b>sujets / contexte</b>	<b>question</b>	<b>méthodologie</b>	<b>résultats</b>
<b>Bohnacker et Rosén</b> (2006 ; 2008a, 2008b)	apprenants suédophones : - adolescents du secondaire (3 <sup>ème</sup> année d'apprentissage – niveau intermédiaire) - adultes (retraités) en cours du soir – débutants - étudiants en université (6 années d'apprentissage) – niveau avancé  groupes de contrôle natifs : - locuteurs natifs du suédois / de l'allemand	Quelle est l'influence de la L1 sur l'acquisition de L2 dans le cas de deux langues typologiquement proches (V2) ?	1- Analyse contrastive de la structuration informationnelle dans des corpus de textes de locuteurs natifs : mise en évidence de principes distincts en suédois et allemand L1  2- Analyses de production orales et écrites : - tâche narrative orale un recueil pour les adolescents deux recueils pour les adultes (après 4 et 9 mois) - tâches écrites diverses	<b>Transfert / influence persistante des principes informationnels de la L1 en L2 :</b> Maintien du sujet ou d'un élément de faible poids informationnel (explétif) dans le <i>Vorfeld</i> → nécessité de relâcher le principe organisationnel dominant La maîtrise syntaxique de V2 précède l'usage approprié des libertés associées au <i>Vorfeld</i>
<b>Lipsky</b> (2010)	étudiants japonais en cursus universitaire d'études germaniques en 3 <sup>ème</sup> et 4 <sup>ème</sup> année	A quels facteurs sont dues les erreurs dans l'occupation du <i>Vorfeld</i> ?	Analyse des erreurs dans l'occupation du <i>Vorfeld</i> : identification et interprétation lexicale des erreurs dans des productions écrites	Pas de <b>distinction fonctionnelle</b> entre <i>Vorfeld</i> et <i>Vor-Vorfeld</i> Les catégories associées aux constituants du <i>Vorfeld</i> n'informent pas assez sur leur fonction textuelle
<b>Zinsmeister et Breckle</b> (2009, 2010, 2012)	Corpus ALeSKo : étudiants chinois (18 à 23 ans) en BA d'allemand des affaires et management touristique à l'université de Constance en Allemagne – niveau B2 (L1=chinois et L2=anglais)  corpus L1 : étudiants berlinois (de 16 à 19 ans) corpus Falko	Quels constituants les apprenants chinois vont-ils privilégier par rapport à des locuteurs natifs ?  Hypothèse : préférence pour le positionnement du topique dans le <i>Vorfeld</i>	<i>Contrastive interlanguage analysis</i> à partir d'une quarantaine d'essais argumentatifs comparables rédigés par les apprenants et les natifs  1- Elaboration d'un corpus d'apprenants (ALeSKo) avec des annotations des fonctions pragmatiques associées au <i>Vorfeld</i> productions écrites : textes argumentatifs 2- Analyse des constituants du <i>Vorfeld</i> à plusieurs niveaux : - catégorie grammaticale - fonction grammaticale - rôle dans la structuration informationnelle - préférence selon la théorie du Centrage	Usage comparable des catégories et fonctions grammaticales Tendance à moins utiliser le <i>Vorfeld</i> pour la thématisation ou le lien référentiel à l'intérieur d'un ensemble (poset) Préférence nette pour le positionnement du centre rétroactif dans le <i>Vorfeld</i>  → <b>transfert des propriétés pragmatiques de la L1 : préférence accordée à des référents topicaux</b>
<b>Walter et Doolittle</b> (2012)	apprenants américains aux Etats-Unis Corpus Falko Georgetown – étudiants entre le 1 <sup>er</sup> et le 4 <sup>ème</sup> semestre	Dans quelle mesure les progrès dans la réalisation du <i>Vorfeld</i> sont-ils un témoin de l'acquisition ?	<i>Contrastive interlanguage analysis</i> recueil longitudinal de productions écrites et comparaison avec un corpus de L1 (Corpus Falko)	Complexification (lexicale) du GN occupant le <i>Vorfeld</i> Pas de variation dans les fonctions syntaxiques (sujet)
<b>Haukås et Hoheisel</b> (2013)	9 étudiants norvégiens en études germaniques (premier semestre) à	Dans quelle mesure un enseignement portant sur la	Intervention didactique de type expérimental :	Démonstration de la nécessité <b>d'intégrer des approches de grammaire textuelle</b>

	l'université de Bergen – après 4 et 5 années d'allemand dans le secondaire – niveau entre B1 et B2	fonction et l'occupation du <i>Vorfeld</i> en allemand et en norvégiens peut-il modifier la pratique textuelle des apprenants et augmenter leur conscience des différences textuelles ?	<i>pre-test – post-test – follow-up test</i> Enseignement explicite de la fonction textuelle du VF – approche contrastive + conscientisation Analyse de productions écrites : textes argumentatifs questionnaires : - habitudes textuelles - évaluation de la séquence d'enseignement	<b>contrastives</b>  <b>Effet concluant de l'instruction :</b> Désactivation de la préférence pour les explétifs et développement d'une préférence adverbiale Plus grande conscience des différences textuelles translinguistiques
--	--	---	--	---

*Tableau 22 : Synthèse de différentes études portant sur les réalisations du Vorfeld dans des productions d'apprenants*

### 2.3.2 Le développement d'une compétence relative à l'organisation informationnelle spécifique à la LC

Avoir acquis une langue, ce n'est pas simplement maîtriser des règles microsyntaxiques qui vont permettre de construire des énoncés corrects mais s'être également approprié des principes d'organisation au niveau macrosyntaxique qui correspondent à l'agencement discursif et pragmatique spécifique à cette langue.

L'acquisition de la langue maternelle fait intervenir deux composantes fondamentales de la compétence linguistique : la capacité à produire et à comprendre des phrases bien formées, mais également la capacité à organiser entre eux les énoncés du discours. (Hickmann, 2000, p. 83)

Dans le cas de L1, la compétence d'organisation informationnelle n'est pleinement acquise que tardivement entre 11 et 15 ans. Elle consiste à avoir acquis des principes qui vont déterminer les critères décisifs pour la sélection et l'organisation de l'information de manière à instaurer et maintenir la cohérence du discours. Les travaux de von Stutterheim *et al.* visent d'une part, à établir des différences translinguistiques dans la manière de conceptualiser des événements dans différentes langues et d'autre part, à déterminer plus précisément, en comparant les performances, les raisons des écarts entre la compétence native et celle d'apprenants très avancés. Si leurs études ont mis en évidence chez les apprenants une maîtrise formelle quasi-native au niveau des énoncés, elles font en revanche apparaître un déficit dans l'acquisition des principes ou des préférences qui sous-tendent l'organisation informationnelle de la LC. Les domaines observés dans les études sur la conceptualisation ont concerné le plus souvent des descriptions ou des narrations dans lesquelles devaient être établies des relations spatiales, des relations temporelles ou chronologiques, ou encore dans lesquelles les principes de choix du sujet ont été analysés. Des constantes ont émergé concernant les préférences de conceptualisation des différentes langues étudiées<sup>176</sup> et les performances d'apprenants ont souvent confirmé que ces derniers n'avaient pas acquis les principes sous-tendant l'organisation de l'information en L2 au cours de l'apprentissage de la langue. Les schémas et les préférences organisationnelles mis en place lors de l'acquisition de leur L1 continuent à s'appliquer pour L2 comme en témoignent les formes choisies pour transposer la structure issue des opérations de conceptualisation. C'est cet écart « cognitif » persistant qui expliquerait la difficulté d'atteindre un état final (*ultimate attainment*) qui soit

---

<sup>176</sup> Français, anglais et allemand par exemple. On peut se reporter au détail des différences observées entre ces langues dans l'article de von Stutterheim et Carroll : « Une focalisation contrainte par la grammaire » - « *Durch die Grammatik fokussiert* » (2007)

comparable à celui d'un locuteur natif. En ce qui concerne par exemple les opérations de perspectivation telles que l'ancrage dans un cadre de référence, les préférences varient selon les langues et von Stutterheim montre que des préférences macrostructurelles sont liées à des catégories grammaticalisées (von Stutterheim et Carroll, 2007). Carroll *et al.* ont soulevé l'importance de l'acquisition de principes qui sous-tendent l'organisation informationnelle des textes (en l'occurrence des descriptions). Elles ont montré qu'il ne suffit pas d'avoir acquis les moyens linguistiques (comme par exemple les pro-adverbiaux) mais qu'il faut aussi savoir comment les mettre en œuvre dans une perspective qui est celle privilégiée par la langue (*object / entities-based vs spatial-based*) :

Le palier clé que constitue la reconceptualisation du rôle des objets et leur place dans l'organisation de l'information n'a pas encore été franchi. Pour atteindre une compétence quasi native, les apprenants de l'anglais doivent reconceptualiser les concepts de lieu et d'espace en tenant compte de leur rôle dans l'organisation de l'information en vue de sa mise en mots<sup>177</sup> (Carroll *et al.*, 2000, p. 463).

En L1, les principes d'organisation informationnelle sont construits conjointement aux catégories formelles et sont si profondément liés à la manière de conceptualiser ce que l'on perçoit du monde extérieur que les apprenants persistent à y recourir pour organiser l'information en L2 également (Carroll *et al.*, 2000 ; von Stutterheim, 2003)

[...] le facteur central qui fait obstacle au processus acquisitionnel à des stades avancés est au bout du compte de nature grammaticale dans la mesure où les apprenants doivent découvrir le rôle dévolu aux expressions grammaticalisées et ce que leur présence, ou leur absence, implique dans l'organisation de l'information<sup>178</sup> (von Stutterheim, 2003, p. 203)

Pour les apprenants, il ne s'agit donc pas d'arriver à s'appropriier des préférences ou des habitudes culturelles mais bien d'acquérir les structures et expressions grammaticales permettant d'encoder des schémas prototypiques de la L2 pour différents genres textuels.

Les fondements linguistiques de ce type de connaissance ont longtemps été négligés dans le domaine de la linguistique – ou n'ont tout simplement pas été reconnus pour ce qu'ils sont. Plutôt que de les rapporter à des facteurs de « styles » ou de préférences culturelles, nous pouvons identifier la nature de cette connaissance, en l'intégrant de ce fait à part entière dans

---

<sup>177</sup> *The crucial step in reconceptualizing the roles of objects and their places in information organization has not yet taken place. To reach near-native proficiency, English learners of German have to reconceptualize the concepts of place and space with respect to their role in organizing information for expression in language*

<sup>178</sup> *[...] the central factor which impedes the acquisitional process at advanced stages is ultimately grammatical in nature in that learners have to uncover the role accorded to grammaticised meanings and what their presence, or absence, entails in information organization.*

les programmes d'enseignement de manière à les rendre accessibles aux apprenants adultes dès le début<sup>179</sup> (Carroll et Lambert, 2006, p. 71)

### 2.3.3 Quels liens entre les acquisitions discursives et syntaxiques ?

Les remarques formulées par Bohnacker et Rosén quant à l'usage préférentiel des adverbiaux en allemand posent la question du lien à établir entre acquisitions discursives et syntaxiques. Les auteurs expliquent en effet la faible proportion d'adverbiaux et de pro-adverbiaux à l'ouverture dans les productions d'apprenants en invoquant non pas une méconnaissance des principes de l'organisation informationnelle de l'allemand mais tout simplement un déficit lexical : si ces formes pro-adverbiales ne sont pas apprises (ou enseignées), il y a peu de chance qu'elles soient utilisées et donc tout aussi peu de raison d'attribuer leur non-usage à une méconnaissance des principes discursifs ou organisationnels de la L2. L'enseignement des formes doit par conséquent se faire conjointement à leur fonction – en l'occurrence ici, leur rôle textuel dans le maintien spécifique de la référence.

De l'étude présentée plus haut, Lipsky conclut avec raison à la nécessité de présenter aux apprenants des catégorisations adéquates qui permettent de distinguer les éléments du *Vorfeld* et de l'avant-première position tout en mettant en relation l'information grammaticale et sémantique associée au lexique de L2 avec des options topologiques et fonctionnelles distinctes (Lipsky, 2010, p. 72). L'apprentissage des expressions candidates à l'occupation du *Vorfeld* et du champ qui le précède devrait se faire en corrélation avec les fonctions discursives et textuelles associées à ces éléments.

Parmi les éléments couramment utilisés en avant-première position et qui peuvent déjà servir à présenter la classe des expressions candidates à l'avant-première position à un niveau peu avancé, on trouve en plus de *so* et *also* également « au fait » / *übrigens*, « sincèrement » / *ehrlich gesagt*, « tu sais » / *weißt du* ou « à propos » / *Apropos*. Ces expressions ont des fonctions de structuration discursive et métacommunicative (elles indiquent à l'allocutaire, la manière dont il doit comprendre l'énoncé qui suit comme par ex. honnêtement), ils peuvent aussi introduire un (nouveau) thème<sup>180</sup> (Lipsky, 2010, p. 74).

---

<sup>179</sup> *The linguistic underpinnings of this type of knowledge have long been neglected in the field of linguistics—or simply not recognized for what they are. Rather than attributing them to factors such as “style” or cultural preferences, we can identify the nature of this knowledge, thereby rightfully making it an integral part of language instructional programs that could be made available to adult learners from the outset.*

<sup>180</sup> *Häufig im Vor-Vorfeld verwendete Mittel, mit denen man schon auf Grundstufenniveau die Klasse der Vor-Vorfeld- Ausdrücke einführen kann, sind neben So, ... und Also, ... auch Übrigens, ..., Ehrlich gesagt, ..., Weißt du, ... oder Apropos, ... Diese Ausdrücke haben restrukturierende oder metakommunikative Funktionen (sind eine Anweisung an den Hörer, wie die folgende Äußerung zu verstehen ist, z. B. Ehrlich gesagt, ...) oder sie führen zu einem (neuen) Thema hin.*

Bernard Py place la question des acquisitions discursives dans une perspective plus générale. Il rappelle la double structuration du discours : des relations micro-syntaxiques forment des clauses soudées par un échange d'information grammaticale et ces clauses sont reliées les unes aux autres à un niveau macrosyntaxique qui régit la suite d'information discursive que crée leur enchaînement. Py déplore que le contexte scolaire institutionnel<sup>181</sup> privilégie une approche microsyntaxique de la langue, axée sur la présence des marques morphosyntaxiques voulus par la norme, alors que la dynamique naturelle montre que les apprenants usent dans les premières phases de l'apprentissage d'une organisation macrosyntaxique<sup>182</sup> qui nécessite bien moins de ressources formelles.

Py plaide en faveur d'un enseignement qui accorderait plus de place à la macrosyntaxe de manière à permettre le développement ultérieur des relations microsyntaxiques au sein des énoncés. Il fait de la macrosyntaxe, de l'usage des séquences préfabriquées sur lesquelles elle s'appuie, un préalable à l'émergence des relations microsyntaxiques. Cette approche de la langue via l'organisation de l'information en amont de la construction des énoncés pourrait également être mise à profit pour familiariser très tôt les apprenants avec des schèmes « préférés » dans la langue cible et leur faire manipuler, sous forme mémorisée, des structures qui correspondent à une organisation informationnelle spécifique. Cette étape initiale peut constituer un palier avant de pouvoir attribuer aux différents domaines conceptuels mis en mots dans le discours le rôle qui est le leur dans une langue donnée (Carroll *et al.*, 2000).

### **2.3.4 Fazit : La construction d'une compétence discursive à travers le développement des réalisations du *Vorfeld***

Les études auxquelles nous avons fait référence présentent pour nous un intérêt à plusieurs titres. Elles considèrent tout d'abord l'acquisition de L2 dans une perspective communicative en soumettant la conformité discursive et non plus la grammaticalité des textes d'apprenants au jugement de locuteurs natifs. Ce faisant, ces travaux mettent en lumière l'insuffisance de la maîtrise des aspects morphosyntaxiques dans le développement d'une compétence langagière qui puisse être considérée comme complète.

Ils invitent enfin à analyser des productions d'apprenants en fonction d'autres critères que ceux généralement étudiés :

---

<sup>181</sup> Pour des raisons qu'il attribue à une orientation normative de l'école, à la culture grammaticale française et au manque de ressources à disposition des enseignants pour développer une approche macrosyntaxique du discours (Py, 2002, p. 53)

<sup>182</sup> Talmy Givon (1979) parle de modes pragmatique et syntaxique.

- Le travail de Zinsmeister et Breckle propose une analyse multicatégorielle du *Vorfeld* qui intègre les dimensions discursive et informationnelle et correspond au positionnement linguistique que nous avons adopté,
- A partir d'une analyse d'erreurs, Lipsky interroge le type d'information grammaticale à apporter aux apprenants pour qu'ils soient en mesure d'identifier de manière adéquate les fonctions différentes qui peuvent être associées à une forme et conditionner ainsi son positionnement
- Haukås et Hoheisel montrent qu'un enseignement explicite des principes textuels dans une approche contrastive peut contribuer à modifier des préférences qui sont dès lors repérées par le travail de conscientisation effectué

Tous ces travaux qui s'intéressent et analysent l'appropriation sous différents angles ont tous une visée didactique. Ils sont, pour certains, menés par des enseignants de langue soucieux d'améliorer les performances de leurs apprenants et au-delà de développer des processus d'apprentissage favorisant l'appropriation. Notre travail s'inscrit dans une démarche similaire :

- dans le domaine de l'acquisition<sup>183</sup> : il vise à analyser et mesurer, à travers les réalisations du *Vorfeld*, une dynamique développementale sous l'angle de la construction textuelle et informationnelle des énoncés contextualisés et non plus uniquement en fonction des progrès syntaxiques liés au placement verbal correct,
- dans une optique didactique : il s'agit de s'appuyer sur ces résultats afin de proposer des pistes d'intervention pertinentes - aussi bien en termes d'approche de la langue (dénomination des catégories en lien avec des fonctions discursives et pragmatiques précises) que par rapport à l'utilité d'un travail sur l'organisation textuelle spécifique de l'allemand avec les apprenants.

## **2.4 Positionnement au sein de la RAL : La prise en compte des aspects intrapsychiques - du français LS vers l'allemand LC**

Notre recherche s'inscrit dans le prolongement des études acquisitionnelles en contexte scolaire dont nous avons évoqué certains travaux, tout en visant à produire des avancées

---

<sup>183</sup> Une analyse d'un corpus de productions d'apprenants fait l'objet de la 2<sup>ème</sup> partie, quant aux aspects didactiques, ils sont abordés dans la 3<sup>ème</sup> partie de notre travail - en relation avec les aspects théoriques abordés et avec l'analyse des productions d'apprenants que nous aurons menée.

opérationnalisables dans l'enseignement des LE. Il s'agit pour nous de rapporter les processus psycholinguistiques qui interviennent dans la production verbale et dans la dynamique de l'acquisition au travail cognitif que fournissent les apprenants. Ces données pourront alors être prises en compte dans l'élaboration d'activités censées favoriser le processus d'appropriation à des stades considérés comme peu avancés<sup>184</sup>. Notre démarche consiste à nous approprier des questions centrales dans le champ de l'acquisition et à essayer de les relier à des préoccupations de terrain. Les questions et notions suivantes peuvent ainsi être mises en relation :

- La dynamique propre de l'acquisition et son déploiement sous forme de hiérarchie implicationnelle interrogent l'élaboration des progressions et les priorités à établir en ce qui concerne les acquisitions formelles.
- La prise en compte de la dimension cognitive de l'acquisition, avec notamment une meilleure compréhension des procédures nécessaires au traitement des formes linguistiques ainsi que des processus complexes mis en jeu dans la production de textes, doit aussi conduire à redéfinir les modalités de l'intervention. Cette dernière doit en effet se donner pour but de doter l'apprenant des moyens de créer de nouvelles associations formes / fonctions et d'acquérir les procédures qui lui permettront de traiter l'input et la production en L2 de manière conforme à l'usage.
- Parallèlement aux procédures, nous avons vu que les savoirs sollicités (leur représentation comme leur utilisation) et traités par le système cognitif ne se réduisent pas à des règles mais peuvent également relever d'un système moins analytique. L'interface entre connaissances implicites et explicites, la gestion des ressources attentionnelles et des moyens de favoriser l'attention dédiée à la forme concernent des problématiques d'enseignement et d'apprentissage et peuvent donner lieu à des activités complémentaires utiles aux apprentissages.
- Les structures de la langue ne s'appliquent pas directement sur la linéarisation de surface des énoncés ; elles contraignent en amont les processus de planification en guidant, à travers l'adoption d'une perspective, la sélection et l'organisation de l'information dans une forme conceptuelle qui sera ensuite traduite en forme de surface.
- Le système cognitif langagier est façonné par la L1 si bien que les apprenants traitent les données de L2 en fonction de schémas déjà acquis (choix du sujet, perspective, maintien

---

<sup>184</sup> A la fin de la scolarité du collège, les élèves ont atteints un niveau qui se situe généralement entre le niveau A2 et B1 selon l'échelle du CECRL.

de la référence, ordre canonique) ou de ressources calibrées (empan de mémoire, connaissances implicites, poids des indices).

notions relatives au processus de traitement	chez des apprenants francophones	en allemand L1	adaptation des processus envisageable dans l'intervention
<b>séquence de développement de l'ordre des mots</b>	- acquisition tardive de l'Inversion en allemand L2 - ordre SVO comme hypothèse initiale	- acquisition précoce de l'Inversion chez les enfants - ordre OV comme hypothèse initiale	- prendre en compte la hiérarchie des stades dans l'élaboration de la progression - favoriser une production mémorielle de structures en Verbe-Sujet qui ouvrent un espace à remplir devant le verbe
<b>système dual (exemplar-based vs rule-based)</b> <b>cycle : usage de blocs mémorisés – analyse – relexicalisation</b>	importance du bloc sujet-verbe	- bloc verbe-sujet - blocs avec particule verbale porteuse de sens en position finale	- faire mémoriser des schémas tout faits avec positionnement dans le <i>Vorfeld</i> des candidats prototypiques : situatifs temporels / spatiaux (rituels + reproduction de schémas interactifs) - initier la variation à partir de ces blocs (changement du verbe par exemple)
<b>ressources mémorielles</b> <b>guidage attentionnel (noticing)</b>	empan de mémoire moins large dû à la structure progressive	maintien en mémoire plus grand	- apprentissage par cœur de groupes verbaux (avec base verbale finale) - travail avec des verbes à particules puis passage à la parenthèse verbale avec ajout d'un verbe modal → augmentation de la capacité de rétention en mémoire de travail - guider l'attention à partir de l'input pour contourner le filtre de la L1
<b>traitement préférentiel</b>	traitement du premier SN comme étant le sujet → inférences sur les objets	premier SN comme topique → inférences sur le verbe à venir	- introduire des catégories fonctionnelles dans l'analyse des énoncés. - analyse d'énoncés en réception - hypothèse que des catégories fonctionnelles sont plus accessibles car elles renvoient au sémantisme des constituants
<b>poids des indices</b>	prééminence de la position syntaxique : position préverbale = sujet/agent/thème	- faible validité de la position préverbale = variabilité - prééminence des indices morphologiques pour déterminer l'agent ou le sujet	- activités réflexives sur le repérage du sujet dans les phrases - prise de conscience des préférences en L1 et description des stratégies possibles pour la L2
<b>conceptualisation en amont de la mise en mots</b>	- référence aux entités - choix du sujet - cadre temporel de l'observateur	- référence spatiale - choix du sujet - cadre temporel abstrait	- influencer la conceptualisation / la planification de ce qui va être formulé en s'appuyant sur les formes de la langue (apprentissage des pro-adverbiaux) et en contraignant une mise en forme des unités informatives à partir de « <i>Quaestio</i> » différenciées. - travailler de manière contrastive - élaborer des tâches qui nécessitent une mise en perspective

Tableau 23 : Processus de traitement identifiés et propositions pour la prise en compte des procédures spécifiques aux langues en présence dans l'intervention

# Conclusion de la 1<sup>ère</sup> partie

---

Les travaux fondateurs du projet ZISA ont contribué à initier de nombreuses recherches portant sur l'acquisition de l'ordre des mots en allemand. Ces recherches ont concerné des L1 variées et différentes méthodologies d'enseignement - mais ont souvent réduit l'ordre des mots à la question du positionnement verbal (second au final) avant que ne soit considérée la distribution des autres constituants dans la linéarité de l'énoncé à travers notamment l'étude de l'organisation informationnelle des textes d'apprenants. Les travaux de von Stutterheim, Carroll et Lambert ont par exemple délaissé les acquisitions morphosyntaxiques pour s'intéresser aux spécificités discursives des langues et à la manière dont les formes d'une langue donnée contraignent la préparation conceptuelle (sélection, perspective et structuration) du message à encoder. Ces études s'inscrivent dans une perspective contrastive qui ne vise pas simplement à comparer les différences structurelles et typologiques des langues en présence mais considèrent également la nécessité de mettre en place des procédures spécifiques nécessaires à un traitement adéquat des données langagières dans la langue en cours d'apprentissage.

Les développements linguistiques du premier chapitre nous ont permis de mettre en lumière différents niveaux de structuration de la langue (topologique, syntagmatique, informationnel et textuel) et de mesurer les interactions qui se jouent entre ces principes organisationnels dans la production d'énoncés en allemand.

La prise en compte de la plurifonctionnalité du langage et de sa dépendance contextuelle permet donc de définir des fonctions qui interviennent à deux niveaux d'organisation de la langue : au *niveau discursif*, celles-ci sont définies par rapport à des unités d'analyse qui vont au-delà de la phrase isolée, comprenant une relation entre les énoncés et le contexte immédiat, alors que d'autres aspects de la langue dépendant du *niveau phrastique*, telles certaines propriétés syntaxiques ou sémantiques des éléments constitutifs de l'énoncé. (Hickmann, 2000, p. 85)

Dans le cas de l'allemand L2, les apprenants font face à la fois à la nécessité d'acquérir un répertoire de formes et d'informations morphosyntaxiques nouvelles mais également de développer des appariements fonctionnels et des procédures cognitives adaptées au traitement de ces nouvelles formes. Il s'agit certes d'un travail intrapsychique, mais que l'intervention enseignante extérieure peut accompagner et soutenir. Non pas en cherchant à forcer la dynamique développementale des acquisitions morphosyntaxiques mais en rendant possible le repérage dans l'input de constructions spécifiques, en initiant la répétition, la mise en mémoire et le renforcement d'associations formes – fonctions nouvelles et en fournissant les

moyens explicites de contourner des procédures inadéquates au traitement en production de la L2.

Le cadre théorique que nous venons de dessiner convoque des théories venant des domaines connexes de la didactique. Si autrefois, la conception dominante relevait d'une application de théories linguistiques descriptives au domaine pratique, l'approche que nous souhaitons mettre en avant dans notre travail est plus intégrative. Elle repose sur une conception linguistique qui considère la langue dans la réalité de ses usages communicatifs et tout discours / texte comme un ensemble d'énoncés correspondant à des principes de structuration internes, répondant à un objectif communicatif inséré dans un contexte, mais aussi comme produit issu d'opérations cognitives complexes, spécifiques à la langue. Les développements linguistiques du premier chapitre rejoignent les avancées psycholinguistiques et les questions de recherche relatives au domaine de l'acquisition – et notamment les préoccupations qui traversent les études sur le *Vorfeld* que nous avons citées et qui concernent :

- les moyens de contourner l'influence des principes organisationnels de la L1 dans la réalisation de l'ouverture de l'énoncé en L2
- les moyens d'influencer les processus de conceptualisation façonnés par les structures de la L1
- la distinction fonctionnelle des formes destinées à occuper le *Vorfeld*, le champ le précédant ou le *Mittelfeld*
- le développement de préférences textuelles (notamment cohésives) spécifiques à l'allemand

Le cadre théorique nous permet de considérer l'appropriation de L2 dans les dimensions que Maya Hickmann reconnaît à l'acquisition du langage et qui « fait intervenir des relations entre formes et fonctions, entre énoncés et contexte, ainsi qu'entre langage et cognition. » (Hickmann, 2000, p. 83)

## APPORTS THEORIQUES DE LA 1<sup>ERE</sup> PARTIE

### APPORTS LINGUISTIQUES

- prise en compte d'un cadre plus large que celui de la phrase pour analyser les choix formels observables à l'ouverture en relation avec l'organisation informationnelle, discursive et textuelle des énoncés
- identification d'un ensemble de candidats prototypiques à l'occupation de la position préverbale
- concurrence pour l'occupation du *Vorfeld* et hiérarchie différente de celle du français dans l'établissement de la cohérence locale : éléments situatifs > contrastifs > topique
- connaissance des enjeux spécifiques liés à l'ouverture : enjeux positionnels (marquage du type d'énoncé), informationnels (marquage du type de progression) et textuels (présence des marqueurs de cohésion)

### APPORTS DE LA RAL

- prise en compte de la dynamique propre que suit l'acquisition du positionnement verbal en allemand
- relativisation du rôle de l'instruction
- réflexion sur le rôle des connaissances explicites dans le développement de savoir-faire procéduraux
- importance de la mémorisation et du rappel dans le processus d'apprentissage
- mise à profit du système dual de production langagière : *exemplar-based* et *rule-based*
- compréhension des processus cognitifs sollicités dans les différentes étapes du traitement langagier
- prise en compte de la relation entre formes de la langue, traitement de ces formes et conceptualisation des événements : les formes d'une langue donnée contraignent des procédures de traitement spécifiques et influencent la préparation conceptuelle du message
- reconnaissance de la restructuration que nécessite l'apprentissage de nouvelles formes

## 2<sup>ème</sup> partie : Analyse de productions d'apprenants

---

Le positionnement théorique initialement dessiné nous a permis de soulever des questions relevant de l'appropriation de principes langagiers spécifiques – ici des réalisations du *Vorfeld* qui s'approchent de réalisations observables dans l'usage ou que des locuteurs natifs jugeraient plus conformes - non seulement d'un point de vue topologique et catégoriel, mais également dans les aspects communicationnels, informationnels et textuels mis en évidence. Il sera ici question des réalisations de l'ouverture – que celles-ci donnent lieu à une occupation conforme du *Vorfeld* ou pas. Ce choix nous permettra de ne pas écarter de notre analyse des énoncés certes incorrects du point de vue de la syntaxe mais dont l'ouverture peut correspondre à une fonction discursive ou textuelle pertinente -fonction de cadrage ou de raccord. Parmi les critères qui participent d'une réalisation de l'ouverture plus conforme aux préférences de L2 que nous avons pu relever dans les différents travaux consultés, nous pouvons en effet retenir :

- une présence plus systématique d'éléments cadratifs (à la place notamment du sujet de la phrase) et fonctionnellement identifiés comme tels,
- des éléments qui sont dans un rapport de contraste par rapport à d'autres évoqués précédemment,
- et des éléments cohésifs qui établissent un raccord explicitement marqué avec le prétexte.

La caractérisation des phénomènes liés à l'ouverture de l'énoncé selon les différentes dimensions étudiées, loin de représenter une fin en soi, est censée nous guider dans le travail qui fait l'objet des prochains chapitres, à savoir tout d'abord dans l'analyse des réalisations de l'ouverture au sein de productions d'apprenants débutants (chapitre 4) puis dans l'élaboration de propositions didactiques qui rendent justice à l'intégration discursive et textuelle des énoncés produits (chapitre 6).

Les analyses linguistiques ou les corpus de textes produits par des natifs ne nous renseignent pas suffisamment sur la dynamique acquisitionnelle relative à l'occupation de la position préverbale et sur les procédures spécifiques que des apprenants francophones doivent acquérir afin que leurs performances soient marquées de l'« accent cognitif » (von Stutterheim et Carroll, 2005b) correspondant à celui de la langue apprise.

Comment les apprenants s'y prennent-ils pour débiter un énoncé ? En quoi le choix de l'élément initial qu'ils opèrent correspond-il à des réalisations conformes à l'usage ou à des procédures qui sont celles de leur L1 ? Quelles sont les constantes observables chez des débutants qui doivent à la fois acquérir les moyens linguistiques et la manière de les agencer ? Enfin, l'enseignement peut-il influencer la réalisation de l'ouverture et la sélection d'un premier élément qui ne corresponde plus tout à fait à ce qu'auraient dicté les préférences de la L1 ?

Parmi les études que nous avons citées précédemment, certaines se sont penchées sur les erreurs des apprenants (Lipsky, 2010), d'autres ont cherché à analyser plus finement la nature et la fonction des éléments candidats au *Vorfeld* et ont mis en évidence les écarts avec la langue source des apprenants (Bohnacker, 2006 ; Bohnacker et Rosén, 2008a ; Breckle et Zinsmeister, 2010 ; Haukås et Hoheisel, 2013). Dans l'ensemble des études consultées, les corpus analysés ont été constitués à partir de productions d'apprenants avancés, qui maîtrisaient déjà les paramètres lexicaux et morphosyntaxiques requis pour des productions plus élaborées. De ces travaux émerge l'impression que les préoccupations relatives à l'organisation discursive et textuelle viennent après-coup, qu'elles ne se font pas conjointement aux apprentissages formels mais seulement une fois que ces derniers sont en place.

Notre travail repose sur l'hypothèse :

- que l'acquisition de principes organisationnels des énoncés et des textes peut ou doit se faire à un niveau peu avancé voire dès les débuts de l'apprentissage,
- et qu'il est plus efficace de présenter des formes en lien avec leurs usages et leurs fonctions communicatives – quitte à différer la priorité donnée à certaines acquisitions formelles dans un premier temps

Ce travail relève d'une orientation didactique tout en revendiquant sa filiation à la RAL. L'analyse d'un corpus de productions d'apprenants recueillies de manière longitudinale que nous entreprenons dans cette 2<sup>ème</sup> partie s'inscrit dans ce domaine de recherche particulier sans toutefois relever d'un dispositif expérimental. Elle vise à observer dans les performances, à la fois les préférences des apprenants quant au choix de l'élément en position préverbale, mais également les traces d'une intervention enseignante – non encore formalisée<sup>185</sup> – qui

---

<sup>185</sup> Ce sera l'objet du dernier chapitre (chapitre 6) de notre travail que de proposer une intervention construite et motivée à la fois par les apports théoriques et par les résultats de l'analyse des productions des apprenants – c'est en ce sens que nous parlerons d'intervention « raisonnée ».

consiste à intégrer des éléments relatifs à la structuration informationnelle et textuelle des énoncés.

## PERSPECTIVES DE LA 2<sup>EME</sup> PARTIE

### TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNEES

- constitution d'un corpus de productions d'apprenants à partir des tâches proposées dans le cadre du cours
- élaboration d'un guide pour l'annotation de ce corpus en fonction des différents niveaux de structuration qui permettent de décrire les constituants du *Vorfeld*
- sélection, découpage et annotation du *Vorfeld* dans les transcriptions pour procéder à une analyse multi-catégorielle aux niveaux syntaxique et discursif
- analyse quantitative des résultats aux différents niveaux retenus

### INTERPRETATION DES RESULTATS

- regroupement de certains résultats en fonction de questions liées à des problématiques acquisitionnistes : organisation discursive dans les récits, référence spatiale ou temporelle, établissement de la cohésion dans les textes d'apprenants
- remarques qualitatives par rapport aux réalisations observables – sur le plan individuel ou dans les tendances générales
- mise en évidence des progrès des apprenants quant à leur réalisation de l'ouverture des énoncés
- identification des difficultés pour une adaptation des tâches dans le cadre de propositions didactiques

### 3 Appréhender le travail cognitif des apprenants : quelles données pour quel traitement ?

Afin d'analyser et de mesurer les progrès des apprenants dans l'occupation du *Vorfeld* nous avons fait le choix de recueillir un certain nombre de productions de manière longitudinale, au fil des activités et des tâches proposées durant les deux premières années d'apprentissage<sup>186</sup>. Les observations que nous avons pu faire pour une tâche donnée, ou entre plusieurs tâches, ont été confrontées à ce que l'éclairage théorique de la première partie nous a appris sur le *Vorfeld* en allemand : sur les principes de choix des constituants positionnés dans ce champ et sur les fonctions qui pouvaient lui être reconnues. Il s'agit notamment de regarder dans quelle mesure l'ouverture de l'énoncé correspond, certes à des principes structurels, mais également informationnels et textuels spécifiques de la L2. Suite au cadre théorique que nous avons posé en amont, nous rappelons un certain nombre de points essentiels pour notre analyse<sup>187</sup> :

- le *Vorfeld* représente le champ en amont de la borne V2 et ne peut être occupé que par un seul constituant au sens d'une unité informationnelle,
- il joue un rôle clé dans l'organisation discursive et informationnelle en fonction du contexte et des objectifs communicationnels poursuivis,
- il contribue à la manière dont le locuteur veut guider ou influencer la perception du récepteur en permettant de retarder l'apparition d'une unité plus dynamique ou au contraire en choisissant de focaliser l'attention sur une information mise en avant,
- le *Vorfeld* accueille de manière privilégiée des éléments cadratifs, c'est-à-dire des éléments situationnels qui définissent un cadre de validité pour les contenus propositionnels qui suivent,
- le sujet n'est pas un candidat privilégié à l'occupation du champ initial en allemand contrairement à des langues comme l'anglais ou le français,
- le *Vorfeld* représente un champ stratégique pour la textualité en accueillant des éléments garants de la cohésion et la cohérence des énoncés dans leur succession.

Dans les activités ou séquences de cours qui ont été proposées aux élèves, nous avons tenu compte de ces éclairages théoriques, dont la découverte s'est faite au fil de notre recherche, et abordé (même modestement) la question de l'ouverture de l'énoncé et de l'organisation informationnelle dès la première année, sans qu'il ne s'agisse pour autant de propositions

---

<sup>186</sup> C'est-à-dire les années de 6<sup>ème</sup> et de 5<sup>ème</sup> du collège dans le système institutionnel français.

<sup>187</sup> Voir les tableaux 6 p. 53 et 8 p.65 pour une présentation plus détaillée.

didactiques construites – c'est là l'objet de notre travail. Les tâches, recueillies dans le cadre de l'enseignement dispensé et qui ont servi à la constitution de notre corpus, rendent par conséquent compte de la tentative de présenter la construction de l'énoncé en s'éloignant des présentations traditionnelles et en mettant l'accent sur les aspects textuels, communicationnels et informationnels qui façonnent et conditionnent différentes options de linéarisation. Ces tâches et activités ponctuelles n'ont pas été détachées d'une progression linguistique plus globale liée à la compréhension du fonctionnement du groupe verbal en allemand. Elles sont au contraire à mettre en relation avec la structure particulière du groupe verbal infinitif, à sa mémorisation et à sa restitution dans des contextes variés ainsi qu'avec les activités mises en place dans le but d'accompagner l'appropriation de la structure spécifique du groupe verbal. L'analyse des productions d'apprenants recueillies a nécessité le recours à des annotations destinées à étiqueter les réalisations de l'ouverture dans les énoncés pris en compte. Leur élaboration n'est pas le simple produit d'une démarche *top-down* : les théories ont fourni des pistes pour l'établissement des catégories mais c'est aussi au contact des directives inhérentes à chaque tâche et des données observées, que les annotations ont pu, et bien souvent dû, être précisées ou encore redéfinies. Sur la base de ces annotations, nous proposons une lecture des résultats à plusieurs niveaux : catégoriel, fonctionnel, discursif et textuel. Ces strates rendent compte des différents niveaux de structuration qui sous-tendent l'articulation linéaire de la production langagière. Elles correspondent aussi à notre souci d'aborder la langue dans la complexité des compétences en jeu et telle qu'elle est aujourd'hui décrite au niveau institutionnel<sup>188</sup> et didactique<sup>189</sup>.

Nous avons fait le choix d'organiser la présentation des résultats autour de questions qui représentent des enjeux en termes d'acquisition<sup>190</sup>. Nous ne nous orienterons donc pas en fonction d'une terminologie grammaticale qui est celle que l'on trouve dans la description des progressions. Les points que nous avons choisi d'aborder se répartissent ainsi :

---

<sup>188</sup> C'est-à-dire, dans la définition qu'en donne le CECRL dans le chapitre 5.2 (2001, p. 86), une compétence elle-même constituée de sous-compétences (linguistique, pragmatique, socio-culturelle). Le chapitre 5 de ce travail est consacré à ces aspects et pose les bases de ce que pourrait être une intervention enseignante qualifiée de raisonnée dans le contexte institutionnel.

<sup>189</sup> De nombreux ouvrages ont été consacrés à la notion de compétence de communication depuis Hymes (1984) et à la reconnaissance des sous-compétences qui la composent. On peut citer entre autres Beacco (2007).

<sup>190</sup> C'est-à-dire qui constituent des questions de recherche au sein de la RAL. Nous pensons notamment aux travaux de Lambert, von Stutterheim et Carroll à propos de l'organisation discursive dans les récits ainsi que sur les différences translinguistiques dans la gestion de la référence spatio-temporelle. On peut se reporter au tableau 9 p. 78.

- la hiérarchisation informationnelle des constituants de l'énoncé et la gestion différenciée des données temporelles dans des interactions,
- l'organisation des discours / textes narratifs à travers des cadres,
- la construction temporelle et spatiale du récit spécifique à la L2,
- l'intégration de marques de cohésion dans le discours.

En raison de cette répartition, nous avons préféré regrouper l'analyse de certaines tâches en lien avec ces différentes questions plutôt que d'en faire une présentation strictement linéaire et chronologique.

## **3.1 La constitution d'un corpus de productions d'apprenants**

### **3.1.1 Le travail du praticien-chercheur à partir d'un corpus d'apprenants annoté**

Le travail de recherche entrepris se déroule dans le cadre de notre activité professionnelle en tant qu'enseignante de langue. C'est à partir des productions de nos propres apprenants<sup>191</sup> que nous avons constitué un corpus de textes à partir de différentes tâches réalisées dans le cadre de la classe et c'est à partir de nos propres pratiques et de la confrontation aux préconisations officielles ou aux savoirs institutionnalisés qu'ont émergé des questions de recherche. Dans notre travail se rejoignent ainsi le domaine de la recherche, avec le temps de la réflexion fait d'aller-retours entre données et théories, et le contexte d'intervention, celui de la décision, de l'action et d'un temps plus linéaire et continu. Nous avons dû par conséquent adopter plusieurs postures en fonction des différents rôles assumés pour mener à bien le travail de terrain - lui-même double puisqu'il concerne la gestion des activités d'enseignement dans le cadre de la classe parallèlement à la gestion du recueil de données - et réaliser ensuite le travail d'analyse. Ainsi sommes-nous alternativement, enseignante, devant planifier les activités mais également gérer l'immédiateté de l'action, observatrice de nos propres pratiques et des apprentissages des élèves, et chercheur devant interpréter des données dans le but d'interroger les modalités de l'action. La juxtaposition de ces postures génère autant de biais qui peuvent compromettre - au regard des chercheurs spécialistes des différents champs disciplinaires convoqués- la qualité de la recherche en termes de rigueur méthodologique et de validité scientifique.

---

<sup>191</sup> Concernant les corpus d'apprenants existant, on peut consulter la page suivante : <http://www.uclouvain.be/en-cecl-icworld.html> qui recense, selon les langues, différentes études menées à travers le monde.

Si Ellis (2010a, p. 188-189) justifie l'apport que peut avoir l'engagement dans la recherche pour l'enseignant en termes de gestion des obstacles à l'apprentissage ou de développement de sa compétence professionnelle<sup>192</sup>, il ne reconnaît pas à l'inverse la valeur de telles recherches d'un point de vue académique.

La posture du praticien qui entreprend une recherche dans le cadre, ou à partir, de son activité professionnelle (Borg, 2010, p. 393-395 ; De Lavergne, 2007, p. 28) rejoint cependant la conception de la didactique des langues conçue comme discipline d'intervention (Véronique, 2010a, 2007) ainsi que l'engagement de Rod Ellis (1997) à ce que les enseignants entreprennent eux-mêmes leurs propres recherches dans leurs classes.

Les études systématiques, de type qualitatif ou quantitatif, menées par les enseignants dans leurs propres contextes professionnels, que ce soit de manière individuelle ou collaborative (avec d'autres enseignants et/ou des collaborateurs), et qui visent à développer la compréhension qu'ont les enseignants de certains aspects de leur travail se révèlent avoir le potentiel de contribuer à une meilleure qualité d'enseignement et d'apprentissage dans des classes données. Elles peuvent par ailleurs également informer les changements institutionnels et les politiques éducatives de manière plus large<sup>193</sup>. (Borg, 2010, p. 395)

L'analyse de productions d'apprenants basée sur le socle théorique que nous avons présenté doit en effet donner lieu à une réflexion sur les pratiques et à une adaptation des démarches envisagées sur le terrain. À ce titre, la posture qui est la nôtre vise à établir un dialogue entre savoir théorique et pratique (Ellis, 1997, 2010a) , entre ce que la RAL nous dit de l'appropriation et ce que la linguistique nous dit de la langue. Nous rejoignons ici le propos de D. Véronique qui situe l'analyse de productions d'apprenants comme « *une zone de la didactique [du français] où se croisent des préoccupations linguistiques, psycholinguistiques et praxéologiques* ». (Véronique, 2008, p. 621) et qui en fait un moyen d'articuler enseignement et appropriation. Non seulement l'analyse des productions peut servir d'appui à l'élaboration d'activités réflexives mais elle peut participer à une recombinaison pertinente des grammaires pédagogiques et des progressions curriculaires en les accordant aux progressions d'apprentissage<sup>194</sup>. (Véronique, 2008, p. 627-629).

---

<sup>192</sup>Borg (2010, p. 402-403) dresse une liste des bénéfices qu'il est possible d'attribuer à un engagement dans la recherche.

<sup>193</sup> *Systematic inquiry, qualitative and / or quantitative, conducted by teachers in their own professional contexts, individually or collaboratively (with other teachers and/or collaborators), which aims to enhance teacher's understanding of some aspect of their work, is made public, has the potential to contribute to better quality teaching and learning in individual classrooms, and which may also inform institutional improvement and educational policy more broadly.*

<sup>194</sup> Nous reviendrons sur ces aspects dans la 3<sup>ème</sup> partie.

Deux temps distincts - celui de la construction théorique et celui de l'action - se sont également superposés durant notre recherche ; pour cette raison, il n'a pas été possible de tester un dispositif ou des propositions didactiques construites dans le cadre d'une recherche-action<sup>195</sup>. La démarche que nous avons adoptée consiste à élaborer des pistes d'action et des propositions d'intervention à partir d'une description linguistique adéquate et de données empiriques issues de l'analyse d'un corpus de productions d'apprenants.

Les corpus d'apprenants constitue une source de données d'un nouveau type qui peut informer à la fois la RAL, laquelle essaye de comprendre les mécanismes de l'acquisition des langues étrangères / secondes et la didactique (recherche sur l'enseignement des langues étrangères, dont le but est d'améliorer l'enseignement / apprentissage des langues étrangères et secondes<sup>196</sup>. (Granger, 2002, p. 5)

Il existe pour l'allemand un nombre plus restreint de corpus d'apprenants qu'en anglais et leur accessibilité n'est pas toujours garantie ; le tableau qui suit présente deux exemples de corpus qui ont donné lieu à des travaux concernant le *Vorfeld* : l'étude sur le *Vorfeld* menée par Walter et Doolittle s'appuie sur le corpus Falko (*Fehlerannotiertes Lernerkorpus*) ; Zinsmeister et Breckle se sont également inspiré de Falko dans la conception du corpus ALeSKo (*Annotiertes Lenersprachenkorpus*).

---

<sup>195</sup> Il s'agit d'une méthodologie généralement adoptée pour des recherches menées par des enseignants souhaitant amorcer un changement dans leur contexte d'enseignement (Macaire, 2007, p. 94-95), faire évoluer leur posture ou leurs pratiques ou s'engager dans l'élaboration de dispositifs spécifiques ou innovants.

<sup>196</sup> *Learner corpora provide a new type of data which can inform thinking both in SLA (Second Language Acquisition) research, which tries to understand the mechanisms of foreign / second language acquisition, and in FLT (Foreign Language Teaching) research, the aim of which is to improve the learning and teaching of foreign / second language.*

	Objectif	Type de données	Annotations
<p><b>Corpus Falko</b> (Lüdeling <i>et al.</i>, 2008)</p> <p>+ <b>Falko Georgetown</b></p>	<p>Etude des erreurs en fonction d'hypothèses cibles. Mesure des écarts par rapport à la langue-cible et mesure quantitative des caractéristiques de l'interlangue des apprenants.</p> <p>Corpus en évolution.</p> <p>Possibilité d'interroger le corpus en fonction de différents critères de recherche à partir du site de Falko : <a href="https://www.linguistik.hu-berlin.de/de/institut/professuren/korpuslinguistik/forschung/falko">https://www.linguistik.hu-berlin.de/de/institut/professuren/korpuslinguistik/forschung/falko</a></p>	<p>Deux sous-corpus recueillis dans deux universités de Berlin (la <i>Freie Universität</i> et l'université Humboldt) qui se déclinent de la sorte :</p> <p>1- Un corpus de résumés de textes spécialisés dans les domaines littéraire et linguistique et d'essais produits par des étudiants germanistes avancés accompagné d'un corpus de contrôles avec des textes similaires produits par des germanophones cette fois.</p> <p>2- Un corpus d'essais recueillis dans divers pays sur des thèmes prêtant à controverse accompagné d'un corpus de textes en L1 produits par des lycéens.</p> <p>Un autre corpus est issu d'un recueil longitudinal recueilli entre 2001 et 2004 à l'université de Georgetown. Il s'agit de compte-rendu de lectures rédigés par des apprenants de l'allemand à différents niveaux. Il est également accompagné d'un corpus de contrôle pour ce genre textuel précis.</p>	<p>Division des énoncés en tokens (occurrences lexicales). Annotation à partir du logiciel <i>Treetagger</i> qui permet la lemmatisation et l'annotation morphosyntaxique (<i>part-of-speech</i>) automatique. Rajout des champs topologiques et annotation des erreurs.</p> <p>A cette fin élaboration d'un catalogue d'erreurs (Reznicek <i>et al.</i>, 2010).</p>
<p><b>Corpus ALeSKo</b> (Zinsmeister et Breckle, 2012)</p>	<p>Etude des relations de cohérence au niveau local.</p> <p>Analyse de type <i>Contrastive Interlanguage Analysis</i> (Granger et Chapelle, 2012) = comparaison entre des textes d'apprenants et des textes de locuteurs natifs pour mettre en</p>	<p>Deux sous-corpus d'une quarantaine de textes argumentatifs comparables, produits dans des conditions similaires (production en temps limité, surveillée et sans aide extérieure) et des individus de même profil :</p> <p>1- Des apprenants sinophones en 3<sup>ème</sup> ou 4<sup>ème</sup> année d'allemand – étudiants à</p>	<p>Annotation à partir du logiciel <i>Treetagger</i> : <a href="http://www.cis.uni-muenchen.de/~schmid/tools/TreeTagger/">http://www.cis.uni-muenchen.de/~schmid/tools/TreeTagger/</a> qui permet la lemmatisation et l'annotation morphosyntaxique (<i>part-of-speech</i>) automatique. Transfert des textes pré-annotés dans le</p>

	<p>évidence les éléments langagiers sur- ou sous-employés dans les productions des apprenants.</p> <p>Question = établir si les apprenants usent des mêmes moyens que les natifs pour commencer leurs phrases.</p>	<p>l'université des sciences appliquées de Constance<sup>197</sup> (Allemagne) – âgés de 18 à 23 ans – L1= chinois et L2 = anglais – niveau B2.</p> <p>Recueil des données au cours des semestres d'hiver de 2007 et 2008.</p> <p>2- Des étudiants germanophones dans une école de Berlin – données qui font partie du corpus Falko (Falko Essays L1 0.5). Recueil en juin 2007.</p>	<p>logiciel EMARaLDA (Schmidt et Wörner, 2009) de manière à procéder à une annotation manuelle des champs topologiques.</p> <p>Utilisation du logiciel MMAX2 (Müller et Strube, 2006) qui permet de faire apparaître les relations coréférentielles.</p> <p>Etablissement d'un guide des annotations pour les différents niveaux d'annotations considérés (Breckle et Zinsmeister, 2009).</p> <p>En fonction de la question de recherche : nécessité d'analyser les catégories syntaxiques et les fonctions grammaticales, la manière d'organiser l'information et de produire des énoncés contextuellement acceptables.</p>
--	--	--	--

Tableau 24 : Exemples de corpus d'apprenants en langue allemande

<sup>197</sup> Ils suivent un programme en allemand économique dans le domaine du management touristique : *Wirtschaftssprache Deutsch und Tourismusmanagement*

### 3.1.2 Des apprenants débutants scolarisés en France dans le secondaire

	1 <sup>ère</sup> année de recueil 2010_2011 classe de 6 <sup>ème</sup>	2 <sup>ème</sup> année de recueil 2011_2012 classe de 5 <sup>ème</sup>
<b>composition du groupe classe</b>	- 25 élèves de 6 <sup>ème</sup> bilangue anglais – allemand - entre 10 et 12 ans - 8 garçons / 17 filles	- 24 élèves en 5 <sup>ème</sup> bilangue - anglais – allemand - entre 11 et 13 ans - 7 garçons / 17 filles
<b>Contacts avec l'allemand ou d'autres langues</b>		
CLAI	- mère germanophone / père francophone - passe certaines vacances d'été en Allemagne et parle parfois allemand dans le cercle familial	
MARC	- mère italianophone / père francophone - parle italien avec sa mère et pendant les vacances en Italie	
GIU	- mère italianophone / père francophone - vacances régulières en Italie, parle italien en famille	
JUL	- mère néerlandophone / père francophone - parle souvent hollandais avec sa mère, contacts fréquents avec la famille aux Pays-Bas	
ANT	- mère russophone / père francophone - prend des cours de russe en dehors du collège / communique en russe en famille	
SIM	- mère originaire de Serbie + résidence en Suisse / père francophone - parle le serbo-croate dans la famille de sa mère – séjours en Suisse	

Tableau 25 : Données concernant les apprenants dont les productions ont été analysées

Les apprenants dont nous avons choisi d'analyser les productions sont des élèves scolarisés dans un établissement secondaire de la région parisienne dans lequel nous assurons l'enseignement de l'allemand depuis une dizaine d'années. Il s'agit d'un collège public classique, d'une commune plutôt favorisée et sans classement particulier<sup>198</sup>. Le groupe des apprenants qui font partie de l'étude diffère cependant des autres groupes de langues de l'établissement dans la mesure où il s'agit d'enfants qui ont fait le choix de débiter l'allemand dans un cursus bilangue<sup>199</sup> anglais / allemand – nouvellement mis en place dans le collège<sup>200</sup>. Ils consacrent par conséquent dès la sixième six heures à l'apprentissage des langues (trois heures dédiées à l'allemand et trois heures à l'anglais). On peut donc supposer

<sup>198</sup> Classement en réseau d'éducation prioritaire REP (remaniés à la rentrée 2015) attribué à des établissements en fonction de critères sociaux (catégories socio-professionnelles défavorisées, taux de boursiers, taux d'élèves résidant en zone urbaine sensible, taux d'élèves en retard à l'entrée en 6<sup>ème</sup>).

<sup>199</sup> Dans un tel cursus, les élèves de 6<sup>ème</sup> apprennent deux langues dès la première année du collège. On peut consulter le rapport sur les dispositifs bilangues, remis en juillet 2004 par Annie Scoffoni et Francis Goullier, consultable en ligne : <http://media.education.gouv.fr/file/02/1/6021.pdf>

<sup>200</sup> Depuis septembre 2009.

une attitude positive vis-à-vis des langues et une valorisation plus marquée de cet apprentissage, même si le choix de telle section est souvent le fait des parents et que cette attitude ne se vérifie pas nécessairement au niveau individuel chez les élèves. La plupart d'entre eux ont suivi une initiation à l'anglais durant l'année précédant leur admission au collège. S'il y a eu contact avec l'allemand, celui-ci a eu lieu dans des classes antérieures (CE2 généralement) et n'a pas concerné l'ensemble des élèves. Seule une apprenante (CLAI) est confrontée à l'allemand en dehors du contexte de la classe, sans pour autant en avoir une pratique régulière : un membre de sa famille est germanophone mais la langue au sein du cercle familial est le français. Enfin, s'il s'agit d'un groupe d'apprenants particulier au sein du collège, les résultats en termes de performance n'en demeurent pas moins hétérogènes, il ne s'agit donc pas essentiellement de profils qu'on pourrait qualifier de « bons apprenants »<sup>201</sup>. Nous n'avons pas cherché à mesurer l'influence que pouvait avoir l'apprentissage parallèle des deux langues (l'anglais et l'allemand)<sup>202</sup> ni celle d'autres langues connues ou parlées dans le cercle familial.

### 3.1.3 Des tâches comme moyen de recueil

La notion de tâches renvoie aux domaines de la théorie et de la pratique qui se rejoignent dans notre travail et dans la réflexion didactique. La définition qu'en donne Nunan souligne la dimension pédagogique de la tâche :

[...] une partie du travail en classe dans lequel les apprenants sont amenés à comprendre, manipuler, produire ou interagir dans la langue cible pendant que leur attention se focalise principalement sur le sens plutôt que sur la forme<sup>203</sup>. (Nunan, 1989, p. 10)

Dans le domaine de l'enseignement / apprentissage des langues, l'approche par tâches a été instituée comme méthodologie d'enseignement préconisée en accord avec la perspective actionnelle<sup>204</sup> (Rosen, 2009) et les tâches constituent depuis, parmi les pratiques enseignantes, le moyen privilégié et reconnu de susciter chez les apprenants une production langagière et

---

<sup>201</sup> Je ne détaillerai pas ici les caractéristiques qui ont émergé suite à des travaux en RAL à ce sujet. On peut se reporter à l'ouvrage de Naiman *et al.* *The Good Language Learner* (1996).

<sup>202</sup> Nous savons qu'il existe en Allemagne des études consacrées à l'apprentissage de l'allemand suite à celui de l'anglais (*Deutsch nach Englisch*) mais nous n'avons pas approfondi cette question qui est un lien avec les recherches sur le plurilinguisme.

<sup>203</sup> [...] *a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form.*

<sup>204</sup> Nous développerons ce point plus en détail dans le chapitre 5 consacré aux enjeux de l'enseignement institutionnel, tel qu'il a été recomposé suite à l'adoption de l'approche actionnelle.

d'activer les différentes composantes de la compétence de communication (Goullier, 2006, p. 21-36). En amont de l'adoption institutionnelle de cette méthodologie<sup>205</sup>, les tâches ont suscité sur le plan théorique un courant de recherche important. A partir de la mention des tâches par Prabhu (1987), des travaux ont contribué à décrire les spécificités de cette approche (Bygate, 2000 ; Ellis, 2003 ; Skehan, 2003) et se sont intéressés aux possibilités de les implémenter dans des situations d'apprentissage variées (Nunan, 1989 ; Skehan, 1996) – que ce soit en classe ou au sein de dispositifs médiatisés (Brudermann, 2012 ; Guichon et Nicolaev, 2009 ; Mangenot, 2003 ; Narcy-Combes, 2006). D'autres études enfin ont cherché à mesurer leur efficacité par rapport aux processus cognitifs et dans le développement de différents paramètres de la compétence langagière, tels que notamment correction, fluidité et complexité. (Skehan et Foster, 2001).

C'est par le biais de tâches, conçues avant tout pour les activités d'enseignement et d'évaluation dans le cadre de la classe, que nous avons recueilli des productions orales et écrites auprès de nos apprenants - performances destinées à fournir le matériau pour l'analyse du *Vorfeld*. Ces données ont été recueillies sur deux ans, au fil de l'apprentissage, le plus souvent dans le cadre des évaluations menées à l'issue de séquences d'enseignement : il s'agit par conséquent d'activités conduites en classe, dans le cadre du cours et faisant partie des évaluations programmées et prises en compte dans les moyennes trimestrielles. Le fait que ces productions aient été évaluées constitue un biais dont nous sommes conscients. Elles situent les productions langagières dans le contexte scolaire et font que les tâches réalisées ne sauraient entièrement être confondues avec des activités dont le seul enjeu serait la réussite communicative. Cependant, les données n'ont pas non plus été produites à des fins de recherche uniquement, sur la base d'activités fabriquées exclusivement pour le recueil et hors du contexte habituel de production langagière en L2 des apprenants : elles représentent en cela des productions que l'on peut certes qualifier de « scolaires » mais qui, considérées dans leur contexte de production possèdent selon nous également une certaine authenticité. En effet, la tâche est à rapprocher de l'usage de la langue ; il s'agit en effet d'un type d'activité d'apprentissage correspondant à :

---

<sup>205</sup> Skehan (1996) rappelle qu'on peut distinguer différents degrés dans l'adhésion à une démarche basée sur les tâches : une version haute dans laquelle la réalisation de tâches est considérée comme suffisante au développement langagier et une version basse, plus proche de la méthodologie communicative, qui fait de la tâche une partie d'un ensemble d'activités organisées, axées sur des enseignements plus ciblés. La mise en œuvre de l'approche par tâches dans l'enseignement institutionnel nous semble plus relever de la version basse telle que Skehan la décrit.

[...] un plan de travail qui nécessite un traitement langagier pragmatique qui permette d'atteindre un but susceptible d'être évalué d'après le caractère correct ou approprié du contenu propositionnel véhiculé. A cette fin, la réalisation de la tâche nécessite des apprenants de focaliser prioritairement leur attention sur le sens et d'user de leurs propres ressources linguistiques, bien que la conception de la tâche puisse prédisposer au choix de formes particulières. La tâche doit induire un usage de la langue qui rappelle de manière directe ou indirecte la façon dont il est fait usage de la langue dans le monde réel<sup>206</sup>. (Ellis, 2003, p. 16)

Le fait que les tâches recueillies aient été réalisées entre pairs, ou bien qu'elles soient (virtuellement ou réellement) destinées à des partenaires germanophones distingue enfin les performances observées d'activités scolaires de production plus traditionnelles, comme le sont par exemple des interactions enseignant / apprenants ou encore les productions écrites sur un thème ou sur un contenu de leçon.

Année 2010_2011 - 1 <sup>ère</sup> année d'apprentissage – classe de 6 <sup>ème</sup> bilangue			
	Date de recueil	Type de recueil	Type de tâche
1	25 janvier 2011	Tâche intermédiaire – entraînement – enregistrement en salle informatique avec le logiciel Audacity	<b>wochenplan</b> : Expression orale en interaction - échanger sur ses activités de la semaine après avoir soi-même complété son propre emploi du temps hebdomadaire
2	10 mars 2011	Evaluation de l'expression en interaction - en salle informatique – enregistrement avec le logiciel Audacity	<b>kino</b> : Expression orale en interaction – chaque partenaire dispose d'un emploi du temps donné, il faut se mettre d'accord sur un créneau commun pour aller au cinéma
3	21 mars 2011	Evaluation de fin de séquence en classe et en temps limité	<b>brief</b> : Expression écrite : écrire une lettre à son correspondant pour se présenter et faire connaissance

Tableau 26 : Tâches retenues pour le recueil de données durant la première année d'apprentissage

Année 2011_2012 – 2 <sup>ème</sup> année d'apprentissage - classe de 5 <sup>ème</sup> bilangue			
	Date de recueil	Type de recueil	Type de tâche
1	6 octobre 2011	Evaluation fin de séquence – en classe et en temps limité (50 min.)	<b>raetsel</b> : Expression écrite – à partir d'informations recueillies, rédiger le portrait d'un camarade sous forme de devinette
2	7 décembre 2011	Evaluation de fin de séquence – en classe et en temps limité (50 min.)	<b>meine_klasse</b> : Expression écrite – rédiger un mail pour une classe partenaire en Allemagne avec une photo

<sup>206</sup> A task is a workplan that requires to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world.

			de groupe que l'on utilise pour présenter sa classe
3	10 avril 2012	Evaluation de fin de séquence – en classe et en temps limité (20 min.)	<i>tagesablauf</i> : Expression écrite - décrire la journée d'un élève étranger à partir d'informations données
4	6 juin 2012	Evaluation de fin de séquence – en classe et en temps limité (50 min.)	<i>zimmer_routinen</i> : Expression écrite - écrire une lettre à Silvio, un correspondant, pour lui décrire son cadre de vie (chambre, habitudes)

Tableau 27 : Tâches retenues pour le recueil de données durant la deuxième année d'apprentissage

### 3.1.4 Le traitement des données

Les données ont été recueillies au cours des deux premières années d'apprentissage. La première année, elles ont été utilisées à des fins exploratoires afin de déterminer les catégories susceptibles d'émerger mais aussi de fournir des pistes pour un accompagnement des tâches et des activités lors de la deuxième année. Les données orales ont été enregistrées par les élèves eux-mêmes<sup>207</sup> lors des séances de cours habituellement prévues ; elles ont ensuite été transcrites. Notre intérêt portant avant tout sur le choix des éléments positionnés dans le *Vorfeld*, nous n'avons pas eu recours à des conventions de transcription particulières mettant en évidence la longueur des pauses, les silences, les chevauchements<sup>208</sup> ou encore les erreurs de prononciation. En revanche les autocorrections, matérialisées par des faux départs ou des reprises ont été signalés. Quand ces derniers portent sur le *Vorfeld* et sur V2, nous avons retenu la dernière formulation comme étant celle à prendre en compte. Les données manuscrites fournies par les élèves ont été numérisées ou photocopiées avant d'être également transcrites sous forme électronique. Les transcriptions brutes ont ensuite été relues et des corrections orthographiques, morphologiques et parfois lexicales ont été apportées afin de faciliter la lecture et la reconnaissance du contenu - mais ni l'ordre des éléments, ni les constituants occupant le *Vorfeld* n'ont été modifiés.

Suite à cette première transcription brute, les données ont été exportées en format texte (.txt) avant d'être transférées dans un logiciel permettant un découpage de segments et une

<sup>207</sup> Les apprentissages du collège visent aussi la validation de compétences dans la maîtrise des outils multimédia et d'internet. A la fin du collège l'acquisition de ces compétences est reconnue par l'attestation du B2i : <http://eduscol.education.fr/cid46073/b2i.html>

<sup>208</sup> Il aurait été intéressant de noter la prosodie mais c'est un aspect que nous n'avons pas pu aborder en classe à travers des activités ciblées (seules des remarques ponctuelles ont été faites et accompagnées de modèles intonatoires). Il aurait de plus fallu nous constituer un savoir théorique supplémentaire. Si cet aspect n'a pas fait l'objet d'observation dans notre corpus, il n'est cependant pas à négliger dans le cadre d'une approche informationnelle des énoncés et doit être pris en compte dans les activités de production proposées.

annotation à plusieurs niveaux. Nous avons choisi de nous servir pour la segmentation et l'annotation de nos données du logiciel EXMARaLDA (Schmidt et Wörner, 2009) normalement utilisé pour la transcription et le traitement de données orales mais qui a été utilisé dans des études auxquelles nous avons fait référence afin de réaliser une analyse à plusieurs niveaux (Breckle et Zinsmeister, 2012 ; Doolittle, 2008). Nous avons ainsi pu réaliser des strates d'annotations superposées associées aux constituants du *Vorfeld*, ce qui s'est avéré particulièrement adapté afin de mettre en évidence des paramètres hétérogènes (catégoriels, fonctionnels et discursifs) qui auraient sinon nécessité le recours à plusieurs logiciels spécialisés dans le traitement de chacun des aspects. Le fait que ce logiciel soit librement téléchargeable et que des tutoriels<sup>209</sup> soient mis à disposition a enfin constitué un critère de choix important.

---

<sup>209</sup>Documentation, logiciels et tutoriels sont disponibles à l'adresse suivante : <http://www.exmaralda.org/>



A: Hallo, Emma R. Ja, was ist?  
 B: Ich heie Tamian. was machst du am Mittwoch?  
 A: Am Mittwoch um 2 Uhr höre ich Musik.  
 B: Oh, Musik, das ist alles?  
 A: Nein, um 4 Uhr spiele Videospiele + Entschuldigung - und um 5 Uhr mache ich Gymnastik.  
 B: Und du, was machst du am Freitag?  
 A: Schwimme ich um 3 Uhr und um 5 Uhr habe ich Computerkurs.  
 B: OK.  
 A: Was machst du am Montag?  
 B: Am Montag / am Montag um 1 / um 2 Uhr Entschuldigung - schwimme ich und um 4 Uhr tanze ich.  
 A: Wie viel Uhr / Um wie viel Uhr? 3 Uhr oder 5 Uhr?  
 B: Um 4 Uhr tanze ich.  
 A: Entschuldigung. Was machst du am Donnerstag?  
 B: Am Donnerstag um 3 Uhr spiele Handball.  
 A: Das ist alles?  
 B: Nein, um 5 Uhr lese ich.  
 A: Lese? Was machs nein / was machst du am Mittwoch bitte?  
 B: Am Mittwoch um 2 Uhr mache ich Naturprojekt, um 4 Uhr höre ich Musik, um 5 mache ich Gymnastik.  
 A: Oh Gymnastik! Auch ich?  
 B: Ja!



The screenshot shows the Parbur-Editor interface with a transcription table. The table has columns for time markers (e.g., 00:00, 00:01, etc.) and rows for different linguistic levels (EMA, TAM, etc.). The transcription text is visible in the top row of the table.

	00:00	00:01	00:02	00:03	00:04	00:05	00:06	00:07	00:08	00:09	00:10	00:11	00:12	00:13	00:14	00:15	00:16	00:17	00:18	00:19
EMA																				
TAM [corr]																				
TAM	nian.	Was machst du am Mittwoch?						Oh, Musik, das ist alles?												
TAM [err]																				
EMA [clause ]																				
EMA [field]																				
EMA [phrase]																				
EMA [synt_function]																				
EMA [V2]																				
EMA [disc_function]																				
EMA [link]																				
TAM [clause ]																				
TAM [field]																				
TAM [phrase]																				
TAM [synt_function]																				
TAM [V2]																				
TAM [disc_function]																				
TAM [link]																				

Figure 8 : Traitement à partir des données orales

EE - Name: t      Vorname: Juliette

Tu viens d'avoir un correspondant (son nom/ton prénom en allemand) et tu lui écris :

- tu te présentes - nom - lieu - âge - anniversaire - famille - animaux
- tu parles de tes hobbies - ce que tu aimes ou pas
- des langues que tu apprends et des AG auxquelles tu participes à l'école - en der Schule.
- tu peux lui décrire ton emploi du temps des activités que tu pratiques
- Pense également à introduire 4 questions dans ta lettre.

### JULE - Juliette

Hallo! Ich heiÙe Juliette, ich bin 12 Jahre alt und ich wohne in Charenton bei Paris. Ich habe Geburtstag am 19. Februar, und du wann hast du Geburtstag? Ich habe 2 Brüder, sie heißen Benoît und Mathis, sie sind 4 und 9 Jahre alt, ich habe eine Katze. Ich singe ganz gern, ich tanze gern und ich spiele nicht gern Fußball und du? Was machst du gern? Ich kann Französisch sprechen und ich lerne Deutsch und Englisch, und du welche Sprache kannst du sprechen? In der Schule, ich mache die Street-Dance-Ag und die Theater-Ag mit. Street-Dance-Ag ist am Freitag um 4 Uhr und Theater-Ag ist am Samstag um 3 Uhr. Und du, was machst du in der Schule?

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
JUL [text]		Ich	heiÙe	Juliette,	ich	bin	12 Jahre alt	und	ich	wohne	in Charenton bei Paris.	Ich	habe	Geburtstag am 19. Februar,	und du wann hast du Geburtstag?	Ich	ha
JUL [corr]																	
JUL [clause]		MS			MS			MS				MS					MS
JUL [field]		VF			VF			VVF	VF			VF					VF
JUL [phrase]		PROP_ich			PROP_ich				PROP_ich			PROP_ich					PROP_ich
JUL [synt_function]		SUBJ_ich			SUBJ_ich				SUBJ_ich			SUBJ_ich					SUBJ_ich
JUL [V2]		SubjV2			SubjV2				SubjV2			SubjV2					SubjV2
JUL [disc_function]		topic			canon_prog				canon_prog			canon_prog					canon_prog
JUL [link]																	

Figure 9 : Traitement des données manuscrites

### **3.1.5 Fazit : Un corpus de données scolaires**

On pourrait nous faire sur ce point la même critique qu'à Håkansson *et al.*, à savoir que les données dont nous disposons soient le reflet des connaissances apprises plutôt qu'elles ne donnent à voir la véritable compétence des apprenants. Nous ferons deux remarques à ce propos. La première rejoint la réponse de Håkansson *et al.* (2002, p. 255) : les tâches proposés dans le contexte scolaire offrent en effet un cadre pour une production langagière qui tend à se rapprocher de situations de production de la vie courante et qui nécessite une mobilisation des ressources cognitives et des connaissances linguistiques qui n'est pas à distinguer de celle d'un autre locuteur dans un contexte de production différent<sup>210</sup> - qui serait considéré comme plus authentique. Au-delà de cet aspect, il est également intéressant pour nous, par rapport à une finalité didactique – c'est-à-dire une démarche qui vise à modifier des modalités d'intervention - de pouvoir mesurer la présence des aspects enseignés dans l'*output* produit par les apprenants, ce qui est moins vérifiable quand la réussite communicative seule prend le dessus sur le contrôle et la recherche de correction<sup>211</sup>.

## **3.2 Les modalités de l'analyse : critères pour une annotation catégorielle, fonctionnelle et discursive des constituants en position préverbale**

Il est pour nous important que l'étiquetage des différents éléments observables à l'ouverture rende compte des aspects théoriques que nous avons développés pour décrire à la fois les formes et les fonctions syntaxiques mais aussi les aspects discursifs que peuvent endosser les candidats à la position préverbale. Les tableaux d'annotations que nous proposons s'inspirent des travaux que nous avons consultés. La proposition d'entreprendre une annotation à plusieurs niveaux reprend la démarche qui a été celle adoptée dans le cadre du corpus « Falko » (Lüdeling *et al.*, 2005). L'élaboration des annotations s'appuie, sans toutefois en reprendre tous les aspects, du travail de description exhaustif élaboré par Margrit Breckle et

---

<sup>210</sup> *An anonymous reviewer was concerned that the informants in our study acquire german in a formal setting and that therefore 'there is a good chance that some of these data represent learned knowledge rather than linguistic competence.'* In this context one should remember that one of the key features of this data collection is the time-constrained nature of the language production process. The learners produced the data in a conversational setting, thus being subject to the same constraints on word access and the computing of syntactic structures, etc. as any other speaker. Therefore, whatever they produce must be taken as evidence of their language processing skill and their underlying linguistic knowledge.

<sup>211</sup> Bernard Py (1993) rapporte les priorités que se fixe l'apprenant vis-à-vis de sa performance aux différents « territoires » par rapport auxquels celui-ci se situe et distingue ainsi le territoire de la norme, de la tâche ou du système de son interlangue.

Heike Zinsmeister (2009) pour l'annotation d'un important corpus de textes argumentatifs produits par des apprenants avancés de l'allemand L2 dans le cadre du projet « ALeSKO ». Là encore, c'est l'idée d'une analyse à plusieurs niveaux qui nous semble particulièrement intéressante par rapport à nos choix théoriques. Nous nous sommes appuyées sur plusieurs sources selon les niveaux d'analyse, afin de recourir à des descriptions qui rendent justice au fonctionnement syntaxique spécifique de l'allemand et qui soient théoriquement valides pour chaque niveau concerné : respectivement un niveau catégoriel, fonctionnel, discursif et textuel. Chaque niveau correspond en effet à un éclairage théorique envisagé pour décrire les phénomènes associés au *Vorfeld* : quelles sont les formes observables à l'ouverture, à quelle fonction syntaxique peuvent-elles être associées, quel est leur statut dans la distribution informationnelle des constituants et de quelle manière ces formes contribuent-elles à la cohésion textuelle inter-phrastique ?

Les « étiquettes » que nous proposons ont certes été élaborées en amont de l'analyse mais elles ne nous ont pas enfermées dans des catégories prédéterminées. Bien au contraire, elles ont été reformulées au fil du travail d'annotation, en fonction des tâches et des directives spécifiques qui leur sont associées et des cas particuliers observés au sein des productions : elles sont par conséquent établies initialement à partir des théories linguistiques auxquelles nous nous référons mais ont ensuite été recomposées au contact des données<sup>212</sup>. C'est volontairement que les annotations dépassent les besoins de notre corpus qui ne couvre que les deux premières années d'apprentissage. Il nous importe de montrer un éventail plus large de caractérisations possibles de l'ouverture de l'énoncé pour pouvoir également utiliser ces annotations à des fins d'analyse des productions d'apprenants plus avancés. Dans cette optique les annotations sont bien entendu destinées à être précisées, complétées et développées selon les types de textes ou les niveaux devant être analysés.

### **3.2.1 Découpage et sélection des unités à prendre en compte**

Une fois les données (transcrites et converties dans le format) transférées dans le logiciel d'annotation, nous avons procédé à un découpage des énoncés de manière à sélectionner dans un premier temps les unités retenues pour l'analyse. Nous avons choisi de prendre en compte

---

<sup>212</sup> Nous sommes conscientes que les annotations que nous proposons peuvent être remises en question. Une démarche qui aurait garanti une plus grande fiabilité de l'annotation aurait consisté à soumettre les catégories à plusieurs autres personnes, puis à les tester sur un échantillon du corpus, à confronter là encore les avis de plusieurs annotateurs avant de valider les étiquettes (Révész, 2012).

des énoncés de type déclaratif<sup>213</sup>, c'est-à-dire au niveau formel des phrases assertives qui contiennent obligatoirement une forme verbale finie (attendue en position seconde) et les compléments (nécessités par la valence verbale) ainsi que les suppléments associés (circonstants ou autres adverbiaux). Les questions donnant lieu à un positionnement verbal second ont été écartées dans la mesure où elles débutent obligatoirement par un pronom interrogatif en *W-* (*Was ?* [Que ?] *Wo ?* [Où ?] *Wie ?* [Comment ?] ...). En revanche nous avons pu observer des cas où un positionnement verbal premier, caractéristique d'une interrogation globale, est concurrencé par une ouverture différente (cadrative généralement). Ce faisant, les apprenants énoncent alors une déclarative à la place de l'interrogative qu'ils auraient souhaité formuler. Ces énoncés de type déclaratifs ont par conséquent été pris en compte, comme témoignant d'une inadéquation de l'ouverture. Voir par exemple cet échange et notamment les énoncés (71), (74) et (77) produits alternativement par les deux partenaires. EMA se rend compte de la confusion et corrige son placement verbal en (77) mais c'est l'ensemble de la linéarisation qu'il faut modifier en positionnant l'adverbial dans le *Mittelfeld* de manière à libérer le *Vorfeld* pour la forme verbale.

70. TAM: *Hast du Zeit am Montag?* [Tu as du temps lundi ?]

71. EMA: ***Am Montag um 5 Uhr es geht?*** [Lundi à 5 heures, ça va ?]

72. TAM: *Nein, es geht nicht, ich habe Hausaufgaben.* [Non, ça ne va pas, j'ai des devoirs.]

73. EMA: *OK, hast du Zeit am Dienstag?* [OK est-ce que tu as du temps mardi ?]

74. TAM: *Am Dienstag Moment mal. Am [um] 3 es geht / geht es?* [Mardi ? Attends. A 3 heures ça va?]

75. EMA: *Am [um] 3 Nein, habe ich Computerkurs.* [A 3 heures? Non, j'ai cours d'informatique.]

76. TAM: *Hast du Zeit am Mittwoch?* [Est-ce que tu as du temps mercredi ?]

77. EMA: ***Ja, am Mittwoch um 2 Uhr es geht Entschuldigung geht es?*** [Oui, mercredi à 2 heures, ça va, pardon, est-ce que ça va ?]

Dans un deuxième temps nous avons segmenté ces phrases de manière à mettre le champ initial - le *Vorfeld* – en évidence et avec lui la position verbale qui délimite sa borne droite (parenthèse verbale gauche – *linke Satzklammer*).

<sup>213</sup> Les expressions introductives à une interaction ou à un récit ou des formules de conclusion telles que : Bonjour / Salut / comment ça va / ça va bien / je suis fatigué / c'est tout ... (*Hallo / wie geht's / Mir geht's gut / Ich bin müde / das ist alles ....*) n'ont pas été prises en compte.

	<b>Annotation</b>	<b>Description</b>
Matrices de phrases prises en compte	<b>MS</b> <i>(Matrix-sentence)</i>	<p>Il s'agit des énoncés déclaratifs contenant une forme verbale finie accompagnée des compléments ou suppléments associés. Les énoncés incomplets ou elliptiques sans présence de forme verbale ont été écartés.</p> <p>Les énoncés interrogatifs présents dans les interactions ont volontairement été ignorés dans le comptage des matrices et dans les annotations mais ils ont été considérés dans l'analyse en tant qu'ils participent de la progression discursive.</p> <p>Les propositions subordonnées ont été comptabilisées comme des phrases autonomes dans des constructions en cours d'acquisition de type : <i>Ich finde, .../ Ich glaube...</i> [Je trouve, ... / Je crois, ...] sans élément introducteur et donc suivies d'une construction avec verbe second et non final : SUBJ+V2+ KOMP (l'amorce à valeur modalisatrice n'a pas été comptabilisée).</p> <p>En revanche si un subjoncteur (<i>dass</i>) est présent et que la linéarisation de la subordonnée répond au schéma à verbe final, nous avons considéré avoir affaire à un seul énoncé dans lequel le contenu propositionnel introduit par <i>dass</i> est complément de <i>finden</i> ou <i>glauben</i>.</p> <p>Remarque : quand toute une subordonnée occupe le <i>Vorfeld</i>, elle est alors analysée comme un seul constituant.</p>
Topologie	<b>VF</b> <i>(Vorfeld)</i>	Marquage du <i>Vorfeld</i> et de ses constituants.

Tableau 28 : Annotations pour le découpage des énoncés

Une fois le champ initial repéré dans tous les énoncés pris en compte, nous avons réfléchi à la manière d'annoter les éléments positionnés avant la forme verbale ainsi qu'à l'analyse que nous souhaitons mener. Pour ne pas exclure de nos observations les énoncés dans lesquels le positionnement verbal se révélait incorrect, nous avons décidé de procéder à une analyse de l'ouverture des énoncés et non pas à une analyse des seuls cas où le *Vorfeld* était correctement réalisé. Nous avons donc deux cas de figure :

- soit l'ouverture coïncide avec une réalisation correcte du *Vorfeld* (une seule unité informationnelle et un positionnement verbal second),
- soit le premier élément est suivi d'un autre constituant et on a affaire à des réalisations non conformes du *Vorfeld* (suroccupation ou non-occupation).

Nous avons vu que des réalisations grammaticalement correctes pouvaient ne pas être acceptables au regard de leur contexte discursif – aussi avons-nous décidé de regarder les énoncés retenus sous deux angles :

- une première analyse est censée à la fois rendre compte des réalisations syntaxiques correctes de V2 en analysant la catégorie et la fonction des éléments occupant alors le

*Vorfeld*, puis de répertorier les types d'erreurs conduisant à un positionnement verbal non-conforme,

- dans un deuxième temps, un autre niveau de codage met en lumière les fonctions discursives et textuelles assumées par l'élément à l'attaque de l'énoncé, que V2 soit attesté ou pas, et de déterminer la pertinence du choix de cet élément dans le contexte discursif ou textuel dans lequel s'insère l'énoncé.

Si l'analyse syntaxique porte sur les énoncés pour lesquels le placement verbal est correct, l'analyse discursive / textuelle permet de prendre en compte tous les énoncés produits indépendamment de leur correction syntaxique et de ne pas laisser de côté des réalisations de l'ouverture qui présentent un intérêt de par la fonction qui leur revient dans l'économie du discours / texte.

### **3.2.2 Types de groupes syntaxiques, de phrases<sup>214</sup> ou de constructions pouvant occuper le *Vorfeld***

Un premier niveau d'annotations concerne la description catégorielle des constituants du *Vorfeld* pour laquelle nous reprenons la notion de groupes (syntaxiques) dans la définition qu'en donnent Schanen et Confais : « une unité de fonctionnement<sup>215</sup> dans l'organisation syntaxique de l'énoncé » (2005, p. 85-86). Cependant, nous avons eu également recours à la typologie qu'en donne la grammaire de l'allemand *ProGr@mm*, accessible en ligne sur le site

---

<sup>214</sup> C'est-à-dire selon la terminologie de *ProGr@mm*: une unité qui intègre un groupe verbal fini (une forme verbale finie accompagnée d'éventuels compléments ou suppléments). Dans le cas d'un positionnement dans le *Vorfeld*, il s'agira essentiellement de subordonnées.

<sup>215</sup> La grammaire *ProGr@mm* précise la définition de groupe syntaxique : « La construction structurelle d'un énoncé ne se réalise pas tout simplement par une accumulation linéaire de formes lexicales. Entre les formes lexicales en tant que réalisations de types de mots isolés à un niveau inférieur et la phrase à un niveau supérieur il existe un niveau de description dans lequel les formes lexicales isolées sont rassemblées dans des groupes de mots. Les phrases sont entre autre constituées à partir de ces groupes de mots spécifiques, qu'on appelle groupes syntaxiques. Les éléments de chaque groupe – c'est-à-dire les formes lexicales – forment un tout sur le plan fonctionnel et leurs caractéristiques formelles peuvent être dictées par un élément particulier. Cet élément central du groupe en constitue la base, la tête ou le noyau. Ce faisant, c'est la classe de mots à laquelle appartient le noyau qui détermine le type de groupe auquel on a affaire. »

*Der strukturelle Aufbau eines Satzes erschließt sich nicht einfach dadurch, dass man ihn als eine lineare Ansammlung einzelner Wortformen auffasst. Zwischen Wortformen als Realisierungen einzelner Wortarten auf einer unteren Ebene und dem Satz auf höherer Ebene liegt eine weitere Beschreibungsebene, auf welcher die einzelnen Wortformen zu Wortgruppen zusammengefasst werden können. Sätze werden u.a. durch diese spezifischen Wortgruppen, den sogenannten Phrasen (vgl. frz.: groupes syntaxiques) konstituiert. Die Elemente der jeweiligen Phrasen - nämlich die Wortformen - gehören funktional zusammen und ihre Formeigenschaften können von **einem** bestimmten Element gesteuert werden. Dieses zentrale Element der Phrase wird als ihr Kopf (vgl. frz.: tête, base, noyau) bezeichnet. Dabei legt die Wortart des Kopfes die Bezeichnung der Phrase fest (z.B. Präposition => Präpositionalphrase).*

[http://hypermedia.ids-mannheim.de/call/public/gruwi.ansicht?v\\_typ=o&v\\_id=5746](http://hypermedia.ids-mannheim.de/call/public/gruwi.ansicht?v_typ=o&v_id=5746)

de l'institut de Mannheim IDS<sup>216</sup> (*Institut für deutsche Sprache*) plutôt que de reprendre la seule répartition proposée par Confais et Schanen<sup>217</sup>. Cette grammaire dite « propédeutique » nous a semblé convenir particulièrement à notre travail qui se situe entre théorie et pratique : elle pose des notions linguistiques dans une perspective contrastive et orientée vers une présentation de l'allemand en tant que langue étrangère ; elle donne des définitions assorties d'exemples et d'exercices et peut, selon nous, faire partie des outils indispensables à la construction du savoir linguistique<sup>218</sup> de l'enseignant.

Catégorie	Annotation	Description
<b>Groupe nominal</b>	<b>NP</b> <sup>219</sup>	<p>Groupe dont la base est un nom / groupe nominal</p> <p>Il est accompagné d'un article défini ou indéfini, possessif, démonstratif, quantificatif mais apparaît aussi sans article dans le cas des noms propres (généralement), du pluriel indéfini, du partitif ou quand il s'agit de désigner un tout, une généralité.</p> <p>Il peut faire l'objet d'une expansion à droite (par différents types de groupes (NP au Génitif, groupe adverbial ou prépositionnel, une proposition relative, une construction infinitive...) ou à gauche (par un groupe adjectival ou participial)<sup>220</sup></p> <p>Les NP sont porteurs de la référence aux objets ou événements dont il est question</p>
<b>Groupe pronominal</b>	<b>PROP</b>	<p>Groupe dont la base est un pronom</p> <p>La distinction est faite entre pronoms personnels anaphoriques - qui renvoient à un antécédent précédemment cité dans le contexte - et pronoms de la 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> personne à fonction déictique - c'est-à-dire qui font référence aux acteurs engagés dans l'échange communicationnel.</p> <p>Pronoms en <i>w-</i> (<i>wer / was...</i>) possessif (<i>meins, deine...</i>), indéfini (<i>jemand, irgendeiner...</i>), démonstratif (<i>dieser</i>) ou quantitatif (<i>alle, viele...</i>)</p> <p>Ces groupes peuvent admettre des expansions à gauche (des particules de focalisation parmi lesquelles <i>ProGr@mm</i> compte le négateur <i>nicht</i>) et à des expansions plus diverses à droite</p> <p>Les groupes pronominaux permettent le rappel ou la poursuite thématique (employés comme des anaphoriques ou cataphoriques)</p>

<sup>216</sup> Lien vers le site de *ProGr@mm* : [http://hypermedia.ids-mannheim.de/call/public/gruwi.ansicht?v\\_typ=o](http://hypermedia.ids-mannheim.de/call/public/gruwi.ansicht?v_typ=o)

<sup>217</sup> Cette dernière est en effet moins homogène dans le traitement notamment des adverbes et des groupes adverbiaux ou prépositionnels.

<sup>218</sup> Nous reviendrons plus loin sur cette idée du savoir que doit se constituer l'enseignant pour pouvoir construire par la suite les connaissances des apprenants.

<sup>219</sup> Les abréviations pour les annotations reprennent en grande partie celles proposées dans les pages de *ProGr@mm* : [http://hypermedia.ids-mannheim.de/call/public/gruwi.ansicht?v\\_typ=o&v\\_id=3388](http://hypermedia.ids-mannheim.de/call/public/gruwi.ansicht?v_typ=o&v_id=3388)

<sup>220</sup> Ces remarques sont importantes pour la délimitation des constituants de la proposition et pour pouvoir rendre compte de la complexité que peuvent revêtir les éléments occupant la première position.

	<b>PROP_ich PROP_wir PROP_er / sie</b>	En fonction de la tâche, nous avons choisi de faire ressortir la proportion des éléments pronominaux faisant partie des directives de la tâche ( <i>ich</i> pour un récit personnel, <i>wir</i> quand tout le groupe est concerné : la classe par exemple, <i>er/sie</i> pour un récit sur autrui)
<b>Groupe prépositionnel</b>	<b>PP</b>	Groupe caractérisé par la présence d'une préposition / postposition en tant que base accompagnée d'un autre groupe : groupe nominal, pronominal, adverbial, d'une construction infinitive ou en <i>dass</i> . Ces groupes peuvent être considérés comme suppléments ou compléments <sup>221</sup> dans la phrase En tant que suppléments ils peuvent spécifier la phrase entière ou le groupe verbal seulement  On désigne par là aussi les groupes prépositionnels pronominalisés <sup>222</sup> de type <i>da</i> + préposition ou <i>des-</i> ou encore <i>-dem</i> (comme <i>deswegen</i> [c'est à cause de cela] ou <i>trotzdem</i> [malgré cela]) Ce dernier type a une valeur anaphorique ou cataphorique et contribue à établir la cohésion entre des énoncés successifs
<b>Groupe adverbial</b>	<b>ADVP</b>	Il s'agit d'un groupe dont la base est formée par un adverbe Ils apportent une spécification à un complexe verbal ou à toute une proposition de type : local, temporel, modificatif, appréciatif... Ils sont selon les verbes des compléments ou des suppléments Certains ont une fonction déictique en spécifiant la localisation locale ou temporelle par rapport au locuteur
<b>Groupe participial</b>	<b>PARTP</b>	La base est constituée d'un participe Accompagnée de compléments éventuels
<b>Adverbes connecteurs</b>	<b>ADV_KON</b>	Éléments qui font le lien entre deux énoncés en établissant une relation spécifique (causale, consécutive, temporelle...) entre deux contenus propositionnels
<b>Phrases</b>	<b>SJS W-Satz</b>	Subordonnées introduites par <i>dass</i> [que] ou <i>ob</i> [si] Subordonnées introduites par <i>wenn</i> , <i>obwohl</i> , <i>seitdem</i> [quand / si, bien que, depuis que] Subordonnées introduites par un mot interrogatif en w- ( <i>wer</i> , <i>wo</i> , <i>wie...</i> ) [qui, où, comment...] Présence d'une forme verbale finie en position finale
<b>Constructions infinitives</b>	<b>IK</b>	Présence d'un groupe verbal infinitif Précédé ou pas de <i>zu</i>

Tableau 29 : Annotations catégorielles des constituants pouvant occuper le Vorfeld

<sup>221</sup> Dans la terminologie de la grammaire *ProGr@mm*, les constituants primaires de la phrase sont : le complexe verbal, les compléments qui représentent les constituants essentiels et sont commandés par la valence du verbe et les suppléments, qui viennent spécifier le groupe verbal ou la phrase entière et dont il est possible de faire l'économie.

<sup>222</sup> Dans ce cas particulier nous considérons avec Schanen et Confais qu'il s'agit plutôt d'un groupe prépositionnel, constitué d'une préposition (qui forme la base) et de l'élément *da* qui a une valeur anaphorique, là où les grammaires *ProGr@mm* ou *Duden* parlent de groupes adverbiaux prépositionnels constitués d'une préposition et de l'élément déictique (*da*).

### 3.2.3 Fonctions grammaticales associées au *Vorfeld*

Notre deuxième niveau d'analyse concerne les aspects fonctionnels. Dans l'optique d'avoir recours à une grammaire qui ne soit pas strictement formelle, nous avons eu également recours à la grammaire fonctionnelle *Grammis*, qui est elle aussi issue des travaux de l'IDS de Mannheim et se présente comme un outil multimédia à destination des étudiants, des enseignants et des chercheurs. Au-delà des notions syntaxiques et sémantiques qu'elle permet de consulter, elle ne se limite pas à des considérations purement formelles mais donne aussi à comprendre les structures grammaticales dans leurs aspects communicationnels et fonctionnels. Nous reprenons ici les termes de compléments plutôt que d'objets dans la mesure où plusieurs types de groupes (du NP aux phrases subordonnées) peuvent endosser ces diverses fonctions.

Fonction	Annotation	Description
Sujet	<b>SUBJ</b> ( <b>SUBJ_ich</b> <b>SUBJ_wir</b> )	Question <i>Wer ? Was ?</i> [Qui ? Que ?] Complément au nominatif Accord avec le verbe fini Egalement le <i>es</i> de locutions telles que <i>es gibt / es geht</i> [il y a / ça va]
Complément à l'accusatif	<b>K_Akk</b>	Question : <i>Wen ? Was ?</i> ([Qui ? Que ?], cette fois en fonction d'objet)
Complément au Datif	<b>K_Dat</b>	Question <i>Wem ? Was ?</i> [A qui ? A quoi ?]
Complément prépositionnel	<b>K_Prep</b>	Lié à la valence du verbe En tant que complément, il est commandé par le verbe comme par exemple dans le cas de habiter à ( <i>in...wohnen</i> )
Complément ou supplément adverbial	<b>ADV_temp</b> <b>ADV_loc</b> <b>ADV_other</b>	Détermine les conditions ou tient lieu de spécification par rapport au contenu propositionnel.
Es-cataphorique	<b>ES_corr</b>	Corrélat : Élément qui anticipe ce qui suit et qui peut être remplacé par le groupe qu'il annonce
Es-explétif	<b>ES_expl</b>	Élément qui ne sert qu'à occuper le <i>Vorfeld</i> pour permettre V2 : ( <i>Platzhalter</i> ) pas de reprise de cet élément dans la suite / il ne peut pas être déplacé dans le <i>Mittelfeld</i>
Connecteur	<b>KON</b>	Élément qui fait le lien entre deux énoncés en établissant une relation spécifique (causale, consécutive, temporelle..) entre deux contenus propositionnels

Tableau 30 : Annotations des fonctions grammaticales associées aux éléments du *Vorfeld*

### **3.2.4 Aspects discursifs – contribution de l'ouverture<sup>223</sup> à la progression informationnelle et à la cohésion / cohérence textuelle**

La grammaire *ProGr@mm* rappelle les fonctions principales associées au *Vorfeld* au service de la structuration informationnelle aussi bien au niveau local (de l'énoncé) qu'au niveau du texte (progression dans la succession des énoncés qui composent un discours / texte). De manière prototypique, on peut rappeler que le *Vorfeld* est destiné à être occupé par des éléments constitutifs de l'arrière-plan informationnel – c'est-à-dire des contenus informationnels qui ont été introduits précédemment ou qui font partie du savoir partagé des interlocuteurs. Dans ce cas, le *Vorfeld* permet la reprise immédiate d'information (élément ou contenu sémantique) de l'énoncé le précédant par le biais de formes diverses (expressions déictiques locales ou temporelles, anaphoriques, nominalisées). Les unités informationnelles d'arrière-plan ont un statut thématique et assurent ainsi un raccord avec ce qui précède. Nous l'avons également souligné précédemment, peuvent aussi se trouver en position préverbale des éléments de premier-plan marqués par un accent contrastif, une particule de focalisation (de portée) ou une négation qui permettent de retarder et de surligner l'apparition d'un élément informatif en tant que dernier constituant de l'énoncé<sup>224</sup>. La topicalisation de ces éléments sert la mise en valeur d'un élément par contraste (*contrast*) ou extraction d'un ensemble (*poset*) avec ce qui précède et influence l'attention que l'interlocuteur, ou le récepteur, prête aux différentes informations transmises. Des aspects formels textuels, qui sont autant de marques de cohésion entre les énoncés recourent ainsi des paramètres sémantico-pragmatiques qui impriment aux énoncés et au texte / discours une structure informationnelle. La difficulté pour nous a été de trouver comment annoter ces différents aspects qui participent à la fois de la textualité et de la hiérarchisation des contenus informationnels. Nous avons rassemblé tous ces aspects sous un même dénominateur qui est celui des aspects discursifs et nous retenons le rôle que joue le *Vorfeld* à ce niveau pour :

- introduire un nouveau référent, non évoqué précédemment,
- assurer une progression de l'information,

---

<sup>223</sup> Nous parlons ici d'ouverture plutôt que du *Vorfeld* dans la mesure où nos analyses discursives ne vont pas prendre uniquement les réalisations correctes du *Vorfeld*, mais questionner indépendamment d'un bon positionnement verbal, la pertinence du choix de l'élément initial.

<sup>224</sup> Des exemples de ces dislocations ont été donnés plus haut dans le premier chapitre p. 33.

- poser un cadre situatif à l'intérieur duquel il convient de considérer les informations données,
- assurer un raccord avec le pré-texte,
- focaliser l'attention sur des contenus informationnels particuliers.

Notre classification s'inspire en partie des conclusions développées par Augustin Speyer dans son analyse des contraintes auxquelles sont soumis les candidats à l'occupation du *Vorfeld*, contraintes d'ordre informationnel qui font de ce champ une position clé pour le maintien de la cohérence à un niveau local (Speyer, 2005, 2007, 2008) et des annotations proposées par Breckle et Zinsmeister (Breckle et Zinsmeister, 2009). Nous sommes conscientes du fait que notre découpage et nos annotations constituent un assemblage fait à partir de références disparates ou de notions dont les contours théoriques varient selon les sources auxquelles on se réfère. Nous mesurons aussi que la difficulté à cerner ces notions de manière univoque contribue certainement au fait qu'il s'agit là d'aspects linguistiques bien souvent méconnus des enseignants.

Fonction informationnelle et textuelle	Annotation	Description
<p><b>Cadrage situationnel</b> (principalement local ou temporel) qui peut être poursuivi</p> <p><b>Linéarisation « neutre »</b></p> <p>Différentes progressions de l'information selon les modalités (interactive ou narrative) de la tâche</p>	<p><b>prog_frame frame</b></p> <p><b>prog_canon</b></p> <p><b>prog_T-F</b></p> <p><b>prog_lin</b></p>	<p>Marque une progression de l'énoncé à partir d'un élément situationnel posant un cadre dans lequel l'énoncé est valide. Il peut s'agir d'un :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- groupe prépositionnel (PP) = <i>am Montag, um drei Uhr, nach der Schule</i></li> <li>- groupe adverbial (ADVP) = <i>heute, morgen, dann, später</i></li> <li>- groupe nominal (NP) = <i>Montag, diese Woche, dieses Jahr</i></li> </ul> <p>La progression se fait selon un schéma de type canonique : Sujet – Verbe – Objet / Complément</p> <p>La progression peut certes correspondre à un schéma SVO mais dans l'interaction et par rapport à la question posée Elle correspond à un enchaînement en Topic-Focus qui peut d'ailleurs ne pas recouvrir un schéma Sujet-Verbe</p> <p>Une variante de la progression décrite ci-dessus mais pour les textes narratifs. Le rhème d'un énoncé est repris comme thème de l'énoncé suivant. Il y a progression linéaire (Adam, 2005, p. 48)</p>
<p>Progression selon un thème constant</p> <p>Introduction d'un nouvel élément</p>	<p><b>topic</b></p> <p><b>topic_comp</b></p> <p><b>new</b></p>	<p>Objet du discours – ce sur quoi quelque chose est dit</p> <p>Fixé généralement par les directives de la tâche</p> <p>Elément nouveau non évoqué dans le contexte précédent</p>
<p><b>Hierarchisation et linéarisation plus marquée</b></p> <p>en fonction des intentions de communication</p>	<p><b>contrast (poset<sup>225</sup>)</b></p> <p><b>focus</b></p>	<p>Permet d'établir un contraste / une opposition / une rectification avec éventuellement une particule de portée ou une négation. Un élément est extrait d'un ensemble précité et est posé comme thème de l'énoncé</p> <p>Un élément qui fait partie du noyau informationnel est volontairement placé dans le <i>Vorfeld</i> selon une intention de communication particulière (selon les directives d'une question sous-jacente – «<i>Quaestio</i>» (Klein et von Stutterheim, 1987)</p>
<p><b>Fonction de raccord textuel</b></p> <p>avec ce qui précède</p>	<p><b>link</b></p> <p><b>link_ana</b></p> <p><b>link_cata</b></p> <p><b>link_ref</b></p> <p><b>link_disc</b></p>	<p>Reprise d'un terme par simple répétition</p> <p>Relation anaphorique : reprise d'un élément par une forme pronominale</p> <p>Elément qui annonce un contenu propositionnel</p> <p>Relation référentielle</p> <p>Charnière de discours</p>

Tableau 31 : Annotations des aspects discursifs associés aux constituants du *Vorfeld*

<sup>225</sup> Dans la mesure où la Relation-Poset marque une forme de contraste, nous ne la distinguons pas d'autres constituants dont la présence dans le *Vorfeld* marque un contraste avec ce qui précède.

Nous avons décidé de relever dans notre analyse les formes destinées à l'établissement de la cohésion au niveau textuel, dans la mesure où l'allemand dispose de formes spécifiques<sup>226</sup> destinées à assurer la cohésion entre les contenus informationnels véhiculés par chaque énoncé.

### 3.2.5 Les erreurs positionnelles et l'adéquation discursive de l'ouverture

En ce qui concerne les réalisations du *Vorfeld* qui s'accompagnent d'un positionnement verbal correct, nous avons fait la distinction entre l'occupation du *Vorfeld* par le sujet - considérant qu'il y a chez des apprenants francophones identification de cette position avec la position « normale » du sujet - et l'occupation du *Vorfeld* par un élément distinct de ce dernier noté X. Cependant, il est apparu important de nous pencher également sur les erreurs de linéarisation qui pouvaient être relevées. Si généralement les erreurs sont rapportées aux aspects positionnels, nous avons là aussi souhaité prendre en compte l'ensemble des niveaux que nous avons définis et regarder là encore ce qui se passe sur le plan discursif et textuel. Les annotations ont été faites au fur et à mesure en fonction des cas rencontrés dans le corpus et rendent compte de plusieurs tendances :

Au niveau topologique tout d'abord, on peut observer :

- une occupation multiple du *Vorfeld* (plus d'un constituant – plusieurs unités informationnelles, généralement un élément de cadrage et le sujet),
- une absence de *Vorfeld* : il y a bien positionnement du sujet après la forme verbale finie mais non-occupation du champ initial,
- une occupation du *Vorfeld*, un positionnement verbal correct mais une absence de sujet dans la suite de l'énoncé.

Au niveau discursif, certains énoncés apparaissent comme inadéquats dans les choix de linéarisation qui sont faits au regard des directives posées par exemple par une question formulée explicitement ou implicitement en amont. Enfin, au niveau textuel, la cohésion n'est pas toujours assurée, là où il aurait été préférable d'introduire une forme destinée à prendre en charge le raccord textuel. De tels jugements ne vont pas de soi : il ne s'agit plus de valider ou de réfuter la grammaticalité des énoncés mais de se prononcer sur leur acceptabilité discursive. Le risque pour nous est de porter un jugement arbitraire sans pouvoir totalement le

---

<sup>226</sup> Ce sont par exemple les groupes prépositionnels pronominalisés (*da* + préposition, *wo* + préposition) qui fonctionnent comme charnières de discours (Schanen et Confais, 2005, p. 435) et dont la grammaire *ProGr@mm* relève aussi la fonction de rappel de ce qui précède ou d'annonce de ce qui suit (*Verweisfunktion*).

justifier ; c'est pour cette raison que nous avons soumis les séquences d'énoncés dans lesquelles nous soupçonnions une inadéquation discursive ou communicative à des locuteurs germanophones qui ont eu à choisir différentes options de linéarisation.

Plutôt que de parler d'erreurs dans le positionnement verbal, nous préférons considérer qu'il y a non-conformité de l'occupation du *Vorfeld*, laquelle affecte nécessairement le placement verbal.

Correction et conformité de l'ouverture	Annotation	Description
Réalizations correctes du <i>Vorfeld</i>	<b>SubjV2</b>	Le sujet occupe le <i>Vorfeld</i>
	<b>X-Verbe-Sujet</b>	Un élément distinct du sujet (X) est positionné à l'ouverture et le sujet se trouve dans le <i>Mittelfeld</i> après le verbe
Erreurs topologiques	<b>XSubjV SubjNEGV XXV</b>	On observe une suroccupation du <i>Vorfeld</i> (plus d'un seul élément) : un constituant noté X, généralement un élément adverbial suivi du sujet, ou bien le sujet et un négateur ( <i>nicht</i> ou <i>kein</i> ), ou encore plusieurs circonstants adverbiaux (XX) avant la forme verbale
	<b>noVfV1</b>	Le verbe occupe la première position car aucun constituant n'est positionné dans le VF, le sujet conserve tout de même une position postverbale
	<b>X-Verbe-SujetnoSubj</b>	Réalisation de X-Verbe-Sujet mais absence du sujet dans la suite de l'énoncé
Pertinence discursive  Pertinence cohésive	<b>inad_ _frame _canon _topic</b>	Inadéquation du constituant occupant le VF sur le plan discursif, celle-ci peut concerner : - l'attaque cadrative - l'ordre canonique - l'attaque topicale
	<b>no_link</b>	Absence de raccord, de lien textuel entre le prétexte et l'énoncé qui le suit alors qu'une marque de cohésion aurait été réalisable

Tableau 32 : Annotations relatives à la réalisation de *Vorfeld*, aux erreurs d'occupation du *Vorfeld* et à l'adéquation discursive du premier élément

### 3.2.6 Fazit : Les annotations entre théorie et observation – l'analyse entre action et réflexion

Les annotations ont été conçues dans un premier temps sur la base des théories mais leur élaboration a nécessité plusieurs réajustements au contact des données. La difficulté étant qu'elles puissent continuer d'être lues en référence avec les théories linguistiques convoquées mais qu'elles permettent également de catégoriser les données observables de manière homogène et, dans la mesure du possible, univoque. Il aurait été utile d'effectuer ce travail

d'élaboration des catégories en concertation avec un ou des collègues, puis de répartir le travail d'annotations entre plusieurs annotateurs, qui auraient confronté leur choix d'étiquettes et fourni un indicateur sur la concordance de leurs choix (*interreliability*). Les études que nous avons consultées et qui ont procédé de la sorte ont été menées par des équipes constituées avec des chercheurs ou des assistants informés des théories utilisées ; cette ambition est demeurée hors de notre portée et témoigne des limites de la posture qui a été la nôtre.

Les productions ont été recueillies dans le cadre du cours et dans la continuité des enseignements reçus, elles font partie du processus d'apprentissage en tant qu'activités à la fois formatives et évaluatives. Nous considérons donc qu'elles peuvent contribuer à mettre en évidence des traces de l'enseignement dispensé en même temps que des procédures activées de manière privilégiée pour répondre à l'objectif fixé par la tâche, pour organiser l'information à véhiculer et pour se conformer aux principes de la mise en texte. Ces questions renvoient au traitement langagier et aux différentes étapes de la mise en mots (préparation conceptuelle, sélection, encodage et articulation<sup>227</sup>). Cette mise en mots est chez les apprenants gouvernée par des procédures « taillées » pour le traitement de leur L1 et à des moyens formels spécifiques à la langue. En analysant les réalisations de l'ouverture dans le cadre des différentes tâches proposées, nous espérons pouvoir décrire les processus qui sous-tendent les choix opérés afin de réfléchir par la suite à la manière de restructurer ce savoir procédural en fonction des principes de la L2.

Si les formes de la langue contraignent les procédures de traitement, on peut dès lors supposer que la manipulation, la répétition, la fixation en mémoire de nouvelles associations devraient contribuer à influencer les opérations de conceptualisation et accompagner ce processus - et ce dès les débuts de l'apprentissage de nouvelles formes et non une fois seulement que les règles morphosyntaxiques ont été acquises.

## **4 Une analyse des réalisations de l'ouverture au fil de l'apprentissage**

Le travail d'annotation du corpus entrepris repose sur un cadre théorique qui a donné lieu à l'élaboration de catégories destinées à qualifier les constituants du *Vorfeld* selon différents

---

<sup>227</sup> Voir le modèle de Levelt reproduit p. 70.

niveaux de structuration. L'analyse qui nous proposons s'attache à rendre compte de ces différents strates, c'est-à-dire :

- d'un niveau syntaxique, auquel ont été analysées les réalisations correctes du *Vorfeld*,
- d'un niveau discursif qui prend en compte l'environnement communicatif et cotextuel des énoncés produits. Au plan discursif, on peut distinguer d'un part une organisation ou une progression informationnelle, qui reflète la hiérarchisation opérée à l'ouverture entre les candidats potentiels, et d'autre part une structuration textuelle, à partir de laquelle il est possible de mesurer le maintien référentiel et les marques de cohésion inter-phrastiques.

Les productions recueillies sur deux ans dans le cadre des apprentissages et auprès d'une même cohorte d'élèves ont été découpées et annotées de manière à fournir des informations quant à la réalisation de l'ouverture des énoncés déclaratifs. Les résultats quantitatifs obtenus donnent des tendances globales pour le groupe à un moment donné de l'apprentissage, tout en montrant des évolutions dans une dimension longitudinale. Cependant, en plus de fournir des données quantitatives, le travail d'interprétation relève d'une dimension plus locale, liée aux différentes tâches réalisées et aux directives particulières qui leur sont associées, ainsi qu'aux réalisations observées – tant au niveau collectif qu'au niveau individuel. Ce regard complémentaire et ce retour sur des exemples précis de réalisations de l'ouverture qui nous semblent remarquables sont indispensables à la mise en évidence de phénomènes que les seuls résultats globaux ne permettraient pas de faire apparaître.

Deux précautions s'imposent dans la lecture des résultats. D'une part, les directives des différentes tâches proposées induisent des choix plus ou moins guidés pour la réalisation de l'ouverture. Il n'est pour cette raison pas possible de mesurer des progrès dans la réalisation du *Vorfeld* indépendamment des contextes (d'enseignement et de production) qui ont donné lieu aux productions recueillies. Aussi avons-nous organisé la présentation des résultats en fonction des attentes liées aux tâches, c'est-à-dire d'hypothèses quant à la réalisation de l'ouverture. D'autre part, dans la mesure où le *Vorfeld* joue un rôle que nous qualifions à la suite de Martine Dalmas de « stratégique » (2005, p. 108) dans l'organisation et la progression de l'information au sein de l'énoncé et du texte ainsi que dans l'établissement de la cohésion inter-phrastique, nous tâcherons de faire émerger de l'analyse, et de l'interprétation des résultats, des objectifs organisationnels pouvant être abordés en lien avec les tâches.

#### **4.1 *Given vs New* : Distinguer des statuts informationnels distincts dans un schéma interactif (Les tâches *mein\_wochenplan* et *kino*)**

Suite à une série d'activités réalisées en amont visant d'abord la mémorisation puis la manipulation de groupes verbaux à travers la construction d'énoncés personnels à partir de blocs infinitifs, nous avons voulu sensibiliser les élèves à l'organisation des constituants de l'énoncé : quels sont les contenus informationnels à transmettre ? Dans quel ordre vaut-il mieux les faire apparaître ? Et expliquer ce qui motive ces choix : pourquoi, en somme, dire une chose avant une autre ? A cette fin, nous avons élaboré des exercices d'expression guidée et sélectionné des tâches<sup>228</sup> interactives, inscrites dans la réalité personnelle et scolaire des apprenants à partir des activités sportives, culturelles ou scolaires pratiquées dans la semaine (le calendrier des clubs proposés dans une école en Allemagne, ses propres activités extrascolaires, comparer son emploi du temps scolaire à celui d'un élève allemand, entre autres exemples). Les activités proposées nécessitent par conséquent d'articuler des activités et des intervalles temporels dans des schémas interactifs, c'est-à-dire en fonction de questions qui vont précéder les énoncés et qui peuvent porter alternativement soit sur l'indication temporel (*Wann machst du was?* [Quand fais-tu quoi ?]) soit sur l'activité à associer à un intervalle temporel préalablement précisé (*Was machst du wann?* [Que fais-tu quand ?]). Notre travail va chercher à analyser la gestion de ces deux types de contenus informationnels et la réalisation de ces deux options de linéarisation dans le cadre de deux tâches interactionnelles proposées aux apprenants.

---

<sup>228</sup> Nous ne distinguerons pas ici entre tâches communicatives mettant en œuvre un ensemble de moyens langagiers qui auront fait l'objet d'entraînements distincts et plus ciblés et les activités menées en classe qui servent de support à cet entraînement et conduisent à des formes d'expression plus guidée. Peter Skehan distingue la tâche visée (*task*), les activités préalables et celles qui lui font suite (*pre-task, post-task activities*) (Skehan, 1996, 2003) ; Nancy-Combes parle de « tâche » et de « micro-tâches » complémentaires et axées sur un travail langagier plus ciblé (Narcy-Combes, 2006).

Intitulé	Caractéristiques et attentes	MS
<b>mein_wochenplan</b> Tâche d'entraînement ciblée Interaction avec un partenaire <b>Objectif communicatif</b> <sup>229</sup> : reconstituer le planning de la semaine de son partenaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Réutilisation des groupes verbaux d'activités appris</li> <li>- Reproduction d'activités guidées et menées collectivement et en binômes</li> <li>- Schéma interactif de question / réponse</li> <li>- Manipulation de deux questions distinctes avec alternance des linéarisations attendues selon deux organisations informationnelles distinctes :  <i>Was machst du wann? Wann machst du was?</i>  [Qu'est-ce que tu fais quand? Quand est-ce que tu fais quoi ?]</li> <li>- Réponse amorcée par une reprise des données connues (c'est-à-dire déjà énoncées dans la question) et positionnées dans le <i>Vorfeld</i> et progression informationnelle vers le focus / le commentaire</li> <li>- Positionnement d'éléments situatifs à l'ouverture</li> <li>- Peu de variation dans le schéma de l'interaction : question / réponse</li> </ul>	<b>183</b>
<b>kino</b> Evaluation de l'expression en interaction <b>Objectif communicatif</b> : trouver un créneau commun pour aller au cinéma	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un objectif communicationnel et un enjeu de performance</li> <li>- Une réalisation décalée par rapport aux entraînements</li> <li>- Des variations possibles du schéma interactif</li> <li>- Un échange d'informations en fonction des emplois du temps dont chacun dispose</li> <li>- Gestion de deux éléments temporels (jours + horaires)</li> </ul>	<b>154</b>

*Tableau 33 : Caractéristiques des tâches 'mein\_wochenplan' et 'kino' et nombre de phrases prises en compte*

Les deux tâches que nous avons sélectionnées pour l'analyse nécessitent toutes deux d'articuler des activités et des intervalles temporels dans une linéarisation conforme à l'apport informationnel attendu. La première de ces tâches (*mein\_wochenplan*) a un caractère formatif et fait suite à une séquence d'enseignement durant laquelle des activités permettant la manipulation alternée des deux types de questions (*Was ? Wann ?* [Que ? Quand ?]) ont été répétées et des schémas interactifs mémorisés. La deuxième tâche (*kino*) est en revanche réalisée plus tard<sup>230</sup> et fait l'objet d'une évaluation de fin de séquence. Elle permet de réinvestir des schémas interactifs déjà éprouvés antérieurement mais dans un cadre actionnel plus marqué. L'objectif communicatif affiché consiste à trouver un créneau commun pour

<sup>229</sup> Il s'agit ici du résultat communicatif auquel la tâche doit aboutir. Ellis (2003) distingue en effet le résultat opérationnel auquel une tâche doit aboutir (*outcome*) de l'objectif d'apprentissage visé par l'enseignant apr le biais de la réalisation de la tâche (*aim*). Nous reviendrons sur cette distinction dans le cadre des propositions didactiques (chapitre 6).

<sup>230</sup> D'autres aspects langagiers ont été traités dans l'intervalle, notamment ceux concernant la modification du groupe verbal par *gern, nicht gern etc...* et permettant l'expression de ce qu'on aime faire, ou pas.

aller au cinéma et nécessite pour cela des échanges relatifs au planning de la semaine. Au-delà de l'analyse de chacune des tâches prise isolément, la comparaison des résultats nous permet également de mesurer l'écart entre des échanges guidés, et entraînés en classe, et une situation de communication différée dans laquelle des savoir-faire en cours d'apprentissage sont susceptibles d'être réinvestis.

#### 4.1.1 Attaque cadrative et réalisation correcte du *Vorfeld*

Suite aux entraînements décrits ci-dessus, une première tâche communicative (*mein\_wohenplan*) est proposée aux élèves<sup>231</sup>.

**Interaktion\_Was machst du in der Woche?**

**Mein Wochenplan** : Dans le tableau ci-dessous, reporte en indiquant les horaires les activités que tu pratiques dans la semaine (5 activités au minimum) 4 exemples te sont donnés, tu peux les modifier.

Interroge ensuite ton partenaire pour reconstituer son emploi du temps. Complète le second planning avec les informations que tu auras obtenues.

Qui de vous deux fait le plus de choses ? Quels sont les points communs entre vos deux emplois du temps ?

Am	Mo.	Di.	Mi.	Do.	Fr.	Sa.
...						
um...				12 bis 13 Uhr Theater AG		10 Uhr Schwimmen
von..			5-6 Musik			
bis...		19 Uhr Hausaufgaben				

*Document 1 : Consigne relative à la tâche 'mein\_wochenplan'*

Les élèves confectionnent tout d'abord un emploi du temps (fictif ou réel) en reportant des activités déjà connues et manipulées en classe sous forme de mots-clés dans un planning hebdomadaire. Il s'agit ensuite, en binôme, d'échanger des informations sur les emplois du temps respectifs. Les élèves s'interrogent mutuellement, ils indiquent à leur partenaire quand ont lieu les activités qu'ils ont reportées sur leur planning et doivent reconstituer celui de leur interlocuteur à partir des informations qu'ils obtiennent en questionnant ce dernier.

<sup>231</sup> Toutes les consignes et les documents de travail associés aux tâches analysées sont reproduits dans els annexes et accompagnent les transcriptions.

Les directives fixées par la tâche laissent supposer une forte présence de termes X (c'est-à-dire autres que le sujet) à l'attaque de l'énoncé et on peut en effet observer dans un très grand nombre d'énoncés une « préférence » pour une construction de type X-Verbe-Sujet au détriment des constructions canoniques en Sujet-Verbe.

Il est également intéressant de noter que les erreurs ne concernent qu'une minorité d'apprenants et que nombreux sont ceux qui réalisent le *Vorfeld* correctement, et ce dans tous les énoncés produits et sans pour autant recourir majoritairement à un positionnement frontal du sujet, voir par exemple ART, EMA, CLAR, MAU, MEL, EVA, PIE, MARC, TEO ou encore SIM.

mein wochenplan	TOTAL _MS	Réalisations correctes du VF / total des phrases	Ouverture par un élément distinct du sujet	Occupation du VF par le sujet	Erreurs positionnelles / total des phrases
ART	11	11 100,0%	7 63,6%	4 36,4%	-
ULY	11	8 72,7%	4 50,0%	4 50,0%	3 27,3%
CLAI	8	8 100,0%	4 50,0%	4 50,0%	-
ELE	12	11 91,7%	9 81,8%	2 18,2%	1 8,3%
EMA	8	8 100,0%	8 100,0%	-	-
TAM	7	6 85,7%	6 100,0%	-	1 14,3%
GIU	8	8 100,0%	4 50,0%	4 50,0%	-
JUL	8	8 100,0%	3 37,5%	5 62,5%	-
CLAR	11	11 100,0%	9 81,8%	2 18,2%	-
MARN	8	7 87,5%	5 71,4%	2 28,6%	1 12,5%
IFI	8	2 25,0%	1 50,0%	1 50,0%	6 75,0%
MAU	7	7 100,0%	6 85,7%	1 14,3%	-
MARI	6	6 100,0%	4 66,7%	2 33,3%	-
MEL	7	7 100,0%	6 85,7%	1 14,3%	-
NEI	5	2 40,0%	-	2 100,0%	3 60,0%
PIE	13	13 100,0%	11 84,6%	2 15,4%	-
EVA	8	8 100,0%	8 100,0%	-	-
ROM	8	7 87,5%	4 57,1%	3 42,9%	1 12,5%
MARC	7	7 100,0%	6 85,7%	1 14,3%	-
TEO	9	9 100,0%	8 88,9%	1 11,1%	nc
SIM	10	8 80,0%	7 87,5%	1	2 20,0%
YOH	3	1	1	-	2

		<b>33,3%</b>	100,0%	-	<b>66,7%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>183</b>	<b>163</b>	<b>121</b>	<b>42</b>	<b>20</b>
		<b>89,1%</b>	<b>74,2%</b>	<b>25,8%</b>	<b>10,9%</b>

Tableau 34 : Réalisations du *Vorfeld* dans la tâche 'mein wochenplan'<sup>232</sup>

Ces résultats peuvent paraître surprenants confrontés à la séquence développementale relative à l'ordre des mots et selon laquelle l'Inversion n'est réalisée de manière correcte qu'au stade IV<sup>233</sup>. Ici, la plupart des apprenants semblent en mesure de produire des énoncés de ce type après seulement quelques mois d'apprentissage.

Pour la tâche 'kino' les directives sont similaires mais les enjeux sont différents : en termes d'apprentissage, les élèves savent qu'ils seront évalués et sur le plan communicatif l'échange est moins prévisible et peut s'éloigner des modèles répétés en classe.

**Evaluation de l'expression orale en interaction EOI kino**

**Deine Aufgabe**

---

Tu téléphones à un camarade vous cherchez quand aller au cinéma ensemble. Vous devez vous mettre d'accord selon vos emplois du temps.

Après avoir pris contact par téléphone on peut commencer par dire :

- *Wollen wir zusammen ins Kino gehen?*
- *Ja gern aber wann?*
- *Hast du Zeit am Montag?*
- ...

Puis vous pouvez continuer en posant des questions pour les autres jours de la semaine jusqu'à trouver un moment qui convienne à tous les deux.

**Partner A – Aktivitäten**

	Mo.	Di.	Mi.	Do.	Fr.	Sa.
14 - 15	Theater-AG			Sport (Tennis)	<u>Musik</u> ( <u>Schulorchester</u> )	<u>nichts</u>
15 - 16		<u>Computerkurs</u>				
16 - 17	<u>schwimmen</u>		<u>Schach-AG</u>		<u>Hausaufgaben</u>	
17 - 18						

Document 2 : Consigne relative à la tâche 'kino'

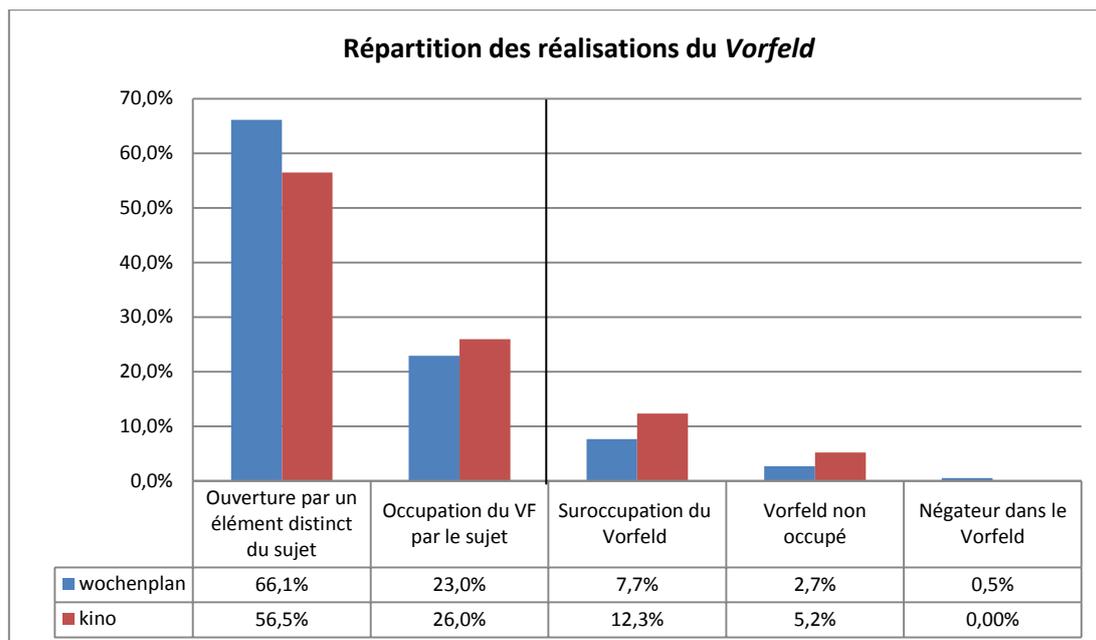
Les résultats concernant la proportion de réussite dans la réalisation du *Vorfeld* rejoint celle de la tâche préparatoire avec toutefois quelques nuances : un recours au sujet plus fréquent, des erreurs qui concernent un plus grand nombre d'apprenants (15 contre 9).

<sup>232</sup> Les tableaux regroupant tous les critères étudiés sont reproduits dans leur intégralité dans le volume des annexes.

<sup>233</sup> Voir à ce sujet le chapitre 2.2.2.

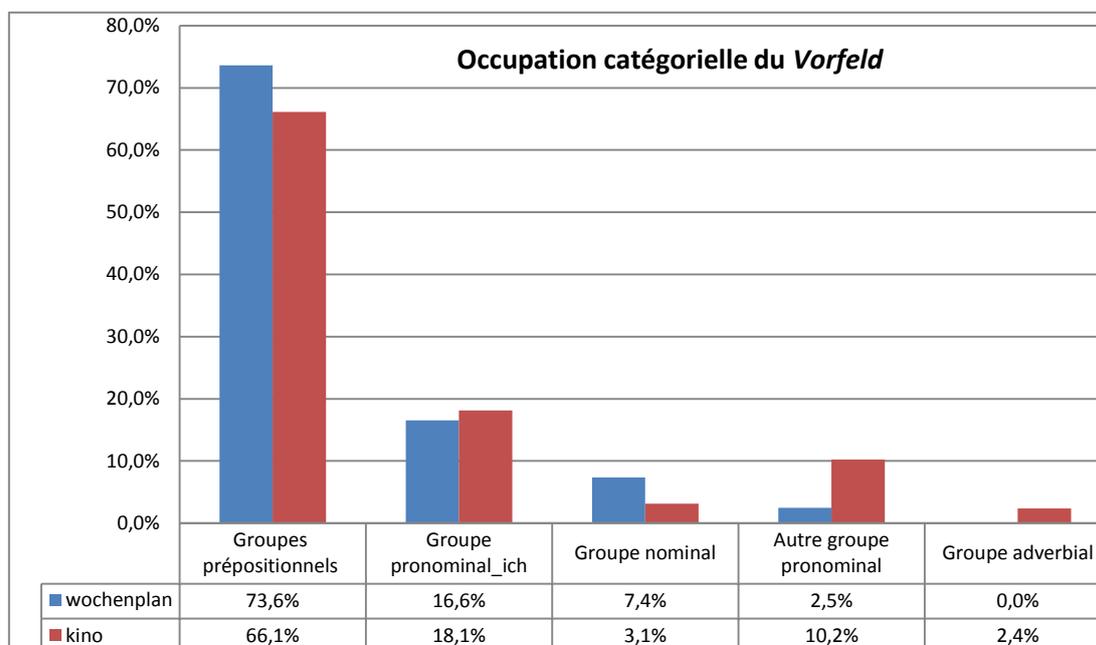
kino	TOTAL_MS	Réalisations correctes du VF / total_MS	Ouverture par un élément distinct du sujet	Occupation du VF par le sujet	Erreurs positionnelles / total_MS
ART	4	3 75,0%	3 100,0%	-	1 25,0%
ULY	5	1 20,0%	1 100,0%	-	4 80,0%
CLAI	6	6 100,0%	4 66,7%	2 33,3%	-
ELE	6	5 83,3%	3 60,0%	2 40,0%	1 16,7%
EMA	6	3 50,0%	2 66,7%	1 33,3%	3 50,0%
TAM	6	4 66,7%	1 25,0%	3 75,0%	2 33,3%
GIU	7	5 71,4%	4 80,0%	1 20,0%	2 28,6%
JUL	5	4 80,0%	1 25,0%	3 75,0%	1 20,0%
CLAR	6	6 100,0%	4 66,7%	2 33,3%	-
MARN	2	2 100,0%	2 100,0%	-	-
IFI	7	6 85,7%	2 33,3%	4 66,7%	1 14,3%
MAU	9	9 100,0%	4 44,4%	5 55,6%	-
MARI	4	2 50,0%	2 100,0%	-	2 50,0%
LOU	9	9 100,0%	9 100,0%	-	-
MEL	6	5 83,3%	3 60,0%	2 40,0%	1 16,7%
NEI	16	11 68,8%	5 -	6 54,5%	5 31,3%
PIE	9	9 100,0%	9 100,0%	-	-
EVA	9	8 88,9%	5 62,5%	3 37,5%	1 11,1%
ROM	7	7 100,0%	6 85,7%	1 14,3%	-
MARC	6	6 100,0%	5 83,3%	1 16,7%	-
ANT	3	3 100,0%	2 66,7%	1 33,3%	-
TEO	8	7 87,5%	5 71,4%	2 28,6%	1 12,5%
SIM	7	6 85,7%	5 83,3%	1 16,7%	1 14,3%
YOH	1	-	-	-	1
TOTAL	154	127 82,5%	87 68,5%	40 31,5%	27 17,5%

Tableau 35 : Réalisations du Vorfeld dans la tâche 'kino'

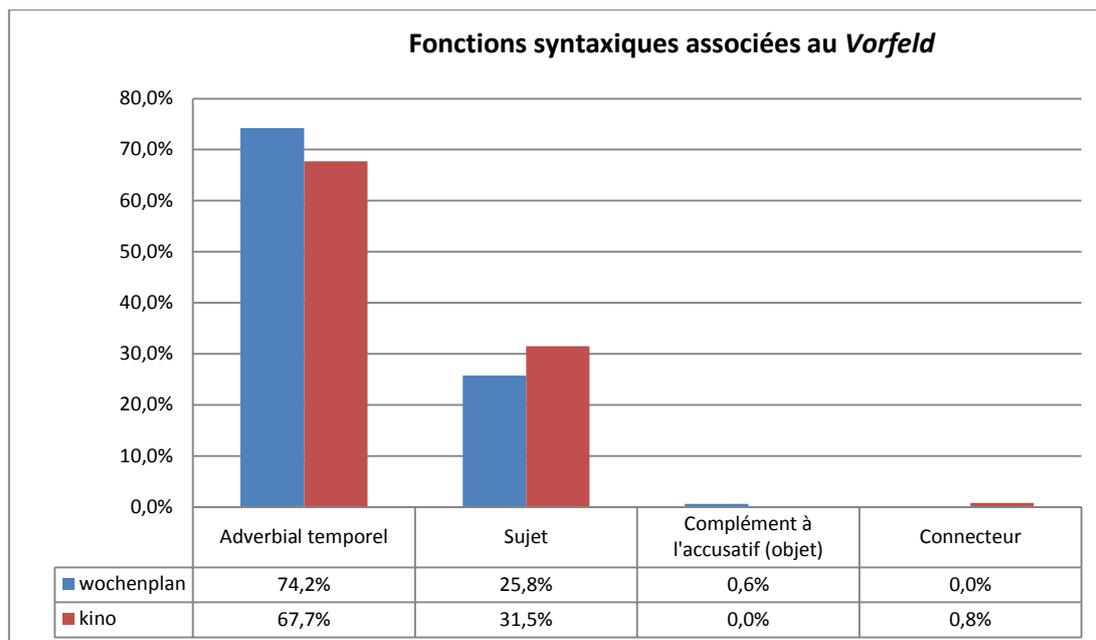


Graphique 1 : Réalisations du Vorfeld pour l'ensemble des phrases dans les tâches 'mein\_wochenplan' et 'kino'.

Les résultats relatifs à l'occupation catégorielle et fonctionnelle confirment les attentes liées à la tâche : on trouve à l'ouverture une forte proportion de groupes prépositionnels faisant fonction d'adverbiaux temporels (*am Montag* [lundi / le lundi], *um drei Uhr* [à trois heures] ou un regroupement des deux éléments dans une même unité *am Montag um 3*) et dans une moindre proportion apparaît la forme pronominale *ich* [je].



Graphique 2 : Catégories des occupants du Vorfeld dans les tâches 'mein\_wochenplan' et 'kino'

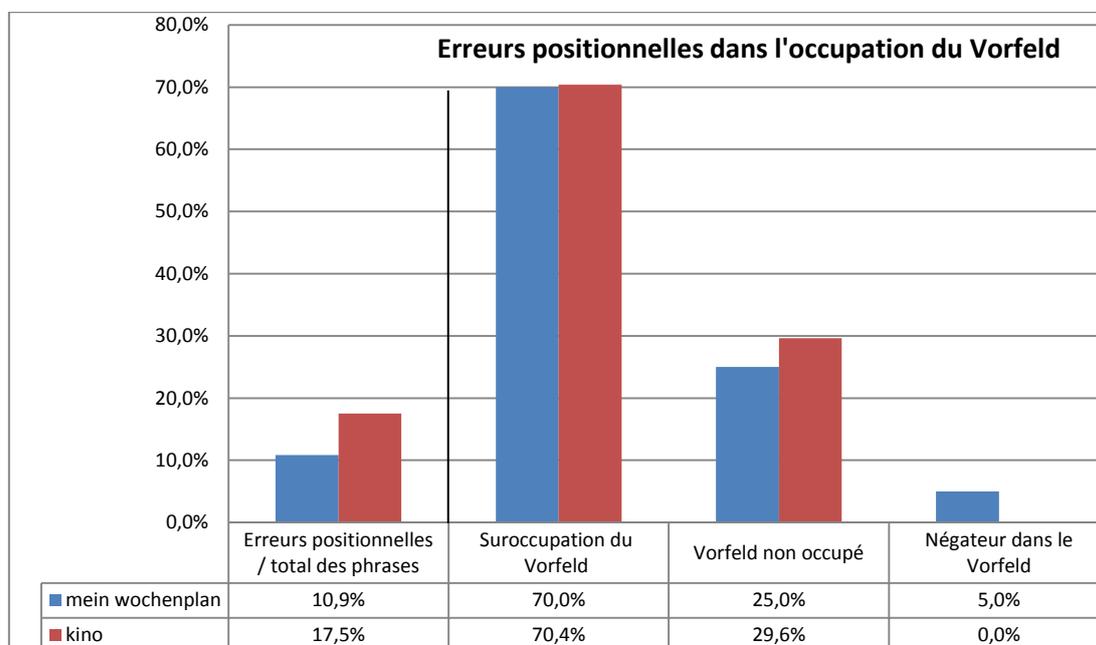


*Graphique 3 : Fonctions syntaxiques des occupants du Vorfeld dans les tâches 'mein\_wochenplan' et 'kino'*

Ce qui peut paraître surprenant n'est pas tant le positionnement initial d'un adverbial mais bien la correction du placement verbal second. En effet, nous l'avons souligné avec Charolles, le français présente aussi cette possibilité d'ouverture par un élément situatif, mais sans que celui-ci ne soit pleinement intégré dans la proposition (Charolles, 2009 ; Charolles et Vigier, 2005) ; en témoigne à l'écrit la virgule qui matérialise le détachement des cadratifs antéposés et le début de l'énoncé marqué par la présence du sujet. Ce positionnement initial d'un cadratif est par conséquent une préférence qui n'est pas nouvelle pour des apprenants francophones. Ce qui l'est en revanche, c'est le positionnement du sujet qui se retrouve en allemand après le verbe fléchi lorsqu'il n'occupe pas le *Vorfeld*, or dans plus de la moitié des phrases observées (68,5%), la réalisation d'un positionnement conforme de celui-ci est attestée : le sujet ne précède pas la forme verbale, comme ce serait le cas en français, mais vient se positionner après le verbe fléchi permettant ainsi un positionnement verbal correct (V2). On ne peut donc pas dire que les apprenants se conforment à une préférence de leur L1 en reproduisant en L2 une construction courante en français : l'occupation du *Vorfeld* par des adverbiaux temporels dans les deux tâches analysées s'accompagne en effet majoritairement de l'Inversion<sup>234</sup>.

<sup>234</sup> Nous rappelons que nous utilisons ce terme à dessein ici pour caractériser le phénomène acquisitionnel consistant à positionner le sujet immédiatement après la forme verbale fléchie. Ce terme ne s'applique pas à la description topologique des constituants de l'énoncé en allemand.

Les erreurs dans l'occupation du *Vorfeld* augmentent sensiblement entre la première et la deuxième tâche ; l'erreur la plus courante, qui consiste à positionner un adverbial suivi immédiatement du sujet dans le *Vorfeld* reproduit un enchaînement qui correspondrait à la L1. Cette erreur positionnelle se retrouve en égale proportion dans les deux tâches et représente 70% des erreurs relevées.



Graphique 4 : Proportion des erreurs d'occupation dans les tâches 'mein\_wochenplan' et 'kino' et répartition de ces erreurs

On peut reconnaître dans cette suroccupation de la position préverbale l'influence de la L1 et de l'enchaînement caractéristique d'un adverbial détaché suivi du sujet, comme on peut l'observer chez NEI (210) alors qu'au tour précédent un seul élément occupe le *Vorfeld* :

(NEI\_PIE\_kino)

209. PIE: *Am Donnerstag von 4 bis 6 habe ich Fußball. Hast du Zeit am Freitag um / von 4 bis 6?*

[Le jeudi de 4 à 6 j'ai foot. Est-ce que tu as du temps le vendredi de 4 à 6 ?]

210. NEI: *Am Freitag **ich** habe schon so viel! Ich habe Musik, ich habe Musik am [um] <sup>235</sup> 2 Uhr und ich habe Hausaufgaben am 4 Uhr. Am / **am Freitag es** geht nicht. Aber und du, hast du Zeit am Freitag?*

[Vendredi j'ai déjà tellement de choses ! J'ai musique, j'ai musique à 2 heures et j'ai les devoirs à 4 heures. Vendredi ça ne va pas. Mais et toi, est-ce que tu as du temps vendredi ?]

(MAU\_IFI\_wochenplan)

<sup>235</sup> Les termes entre crochets à l'intérieur des énoncés des apprenants sont des ajouts de notre part ou des corrections, nous n'avons pas toujours traduit les faux départs, nous contentant de traduire la reprise effectuée.

98. MAU: *OK Was machst du am Montag?*

[OK, qu'est-ce que tu fais le lundi ?]

99. IFI: *Am Montag um 3 Uhr ich habe Schülerzeitung und um 4 / um 5 Uhr ich spielt [spiele] Theater.*

[Le lundi à 3 heures j'ai club journal et à 4 / à 5 heures je joue au théâtre.]

Nous attribuons la réussite observée dans la réalisation de X-Verbe-Sujet à deux facteurs. Tout d'abord au caractère interactionnel des échanges : une question entraîne une réponse qui reprend en le répétant un élément déjà donné dans la question :

(MARN\_CLAR\_wochenplan)

150. CLAR: [...] *Was machst du am Dienstag?*

[Qu'est-ce que tu fais le mardi ?]

151. MARN: *Am Dienstag um 6 Uhr habe ich Musikkurs. Und du wann [was] hast du am Dienstag?*

[Le mardi à 6 heures j'ai cours de musique. Et toi, qu'est-ce que tu as le mardi ?]

152. CLAR: *Am Dienstag um 3 Uhr habe ich Schulorchester und um 6 Uhr spiele ich Tischtennis.*

[Le mardi à 3 heures j'ai orchestre et à 6 heures je joue au ping-pong.]

(TEO\_MARC\_wochenplan)

209. TEO: *Was machst du am Mittwoch?*

[Qu'est-ce que tu fais le mercredi ?]

210. MARC: *Am Mittwoch um 3 Uhr habe ich Tanz und um 5 spiele ich Fußball. Und du am Mittwoch?*

[Le mercredi à trois heures j'ai danse et à 5 heures je joue au foot. Et toi le mercredi ?]

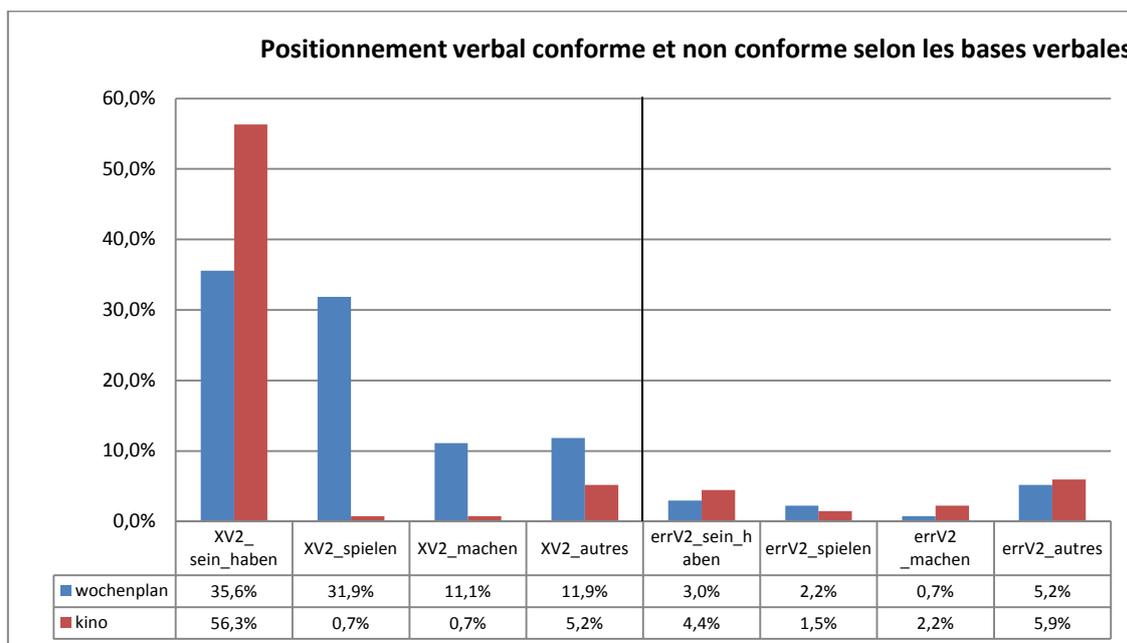
211. TEO: *Am Mittwoch um 2 Uhr habe ich Computerkurs und 4 Uhr spiele ich Handball.*

[Le mercredi à deux heures j'ai cours d'informatique et à 4 heures je joue au hand.]

Les élèves ont recours à des constructions utilisées à plusieurs reprises dans les activités d'entraînement, le choix d'un élément temporel pour ouvrir l'énoncé est favorisé par le schéma interactif : un premier tour de parole propose un intervalle temporel, celui-ci est répété pour amorcer le tour suivant.

Cependant, on peut également voir dans ces constructions en X-Verbe-Sujet un fonctionnement mémoriel qui favorise la répétition d'une même construction Verbe-Sujet sans nécessiter de recomposition. Si on observe en effet la distribution du positionnement verbal correct en fonction des groupes verbaux utilisés dans les énoncés présentant une

occasion de réaliser V2, une différence notable apparaît dans la gestion lexicale des deux tâches. Pour les constructions en X-Verbe-Sujet, dans lesquels X représente un élément distinct du sujet, nous avons en effet jugé utile de noter également la variété des éléments verbaux utilisés dans les énoncés afin d'établir dans quelle mesure sa réalisation repose sur l'utilisation de blocs mémorisés (*Vorfeld* + verbe particulier), largement manipulés en classe et réutilisés sous forme de rappel mémoriel.



*Graphique 5 : Distribution du positionnement verbal second dans les tâches 'mein\_wochenplan' et 'kino' selon les verbes utilisés.*

Ces résultats sont intéressants à plus d'un titre. Pour les deux tâches, ils montrent un plus grand pourcentage d'énoncés non conformes pour des groupes verbaux plus complexes que ceux construits à partir des bases verbales *sein* ou *haben* et dont le traitement est vraisemblablement moins automatisé<sup>236</sup>.

(IFI\_MAU\_wochenplan)

83. IFI: *Am Mittwoch um 3 Uhr habe ich Foss / Volleyball und um 5 Uhr ich tanze.*

[**Mercredi à 3 heures** j'ai volley et **à 5 heures** je danse.]

Un fonctionnement nominal / lexical vient alors se substituer à un fonctionnement syntaxique, c'est ce qu'illustre selon nous l'exemple ci-dessus et que l'on peut retrouver dans les constructions concurrentes suivantes :

<sup>236</sup> Dans le sens où le recours aux expressions à partir des formes verbales *sein* ou *haben* relève d'un fonctionnement mémorisé et permet un moindre recours à un contrôle attentionnel pour commander V2.

*Ich mache Musik* [Je fais de la musique] vs *ich habe Musik* [J'ai musique]

*Ich spiele Basketball* [Je joue au basket] vs *ich habe Basketball* [J'ai basket]

*Am Mittwoch gehe ich schwimmen* [Le mercredi, je vais nager] vs *Am Mittwoch ist Schwimmen* [Le mercredi, c'est / il y a natation]

Les résultats mettent surtout en évidence un écart important dans la variété verbale entre la première et la deuxième tâche. Dans la tâche *mein\_wochenplan*, les élèves ont recours à d'autres bases verbales que les seuls *sein* et *haben* pour décrire les activités prévues, sans que le positionnement verbal second ne s'en trouve plus affecté :

(IFI\_MAU\_wochenplan)

89. IFI: *Und du was machst du am Freitag?*

[Et le vendredi, qu'est-ce que tu fais ?]

90. MAU: *Am Freitag um 2 Uhr **habe** ich Musiktheorie, am Freitag um 3 Uhr **spiele** ich Theater und um 4 Uhr **nein** und um 5 Uhr **spiele** ich Fußball und um 6 Uhr **habe** ich Naturprojekt.*

[Le vendredi à 2 heures j'ai solfège, le vendredi à 3 heures je fais du théâtre et à 5 heures je joue au foot et à 6 heures j'ai le projet nature.]

91. IFI: *Gut, wann gehst du schwimmen?*

[Bien, et quand est-ce que tu vas nager ?]

92. MAU: *Ich **spiele** [gehe] schwimmen am Montag um 4 Uhr.*

[Je joue (je vais) nager le lundi à 4 heures.]

(ELE\_CLAI\_wochenplan)

29. CLAI: *Am Montag um 3 **mache** ich Fossilienclub und um 5 **mache** ich Ballett mit Elke. Und du, was machst du am Montag?*

[Le lundi à 3 heures je fais club fossile et à 5 heures je fais de la danse classique avec Elke. Et toi, qu'est-ce que tu fais le lundi ?]

30. ELE: *Am Montag um 2 **tanze** ich, um 4 **spiele** ich Klavier und um 5 **Hausauf / mache** ich Hausaufgaben.*

[Le lundi à 2 heures je danse, à 4 heures je joue du piano et à 5 heures je fais mes devoirs.]

Ce n'est plus le cas dans la tâche *kino*, pour laquelle les résultats témoignent d'un recours massif à des constructions verbales sur la base de *sein* et *haben*. Le recours à *sein* ou *haben* permet d'utiliser des groupes nominaux et non plus des groupes verbaux, c'est-à-dire des constructions qui nécessitent le rappel et l'intégration d'un seul item lexical, ce traitement moins exigeant est par conséquent plus systématique dans cette deuxième tâche.

(ANT\_YOH\_kino)

9. ANT: *Am Mittwoch um 2 Uhr ist Computerkurs und am Mittwoch um 4 Uhr ist Hausaufgaben. Und du, was machst du am Dienstag?*

[Le mercredi à 2 heures il y a cours d'informatique et le mercredi à 4 heures il y a les devoirs. Et toi, qu'est-ce que tu fais mardi ?]

(ROM\_EVA\_kino)

51. ROM: *Am Montag um 2 Uhr ist Theater-AG und am Montag um vier ist Schwimmen. Und du ?*

[Le lundi à 2 heures c'est club théâtre et le lundi à 4 heures c'est natation. Et toi ?]

52. EVA: *Am Montag mach / habe ich / am Montag habe ich Street-dance [es] ist 3 Uhr und Hausaufgaben ist [um] 5 Uhr. Es geht nicht am Montag.*

[Lundi, j'ai club Street Dance est à 3 heures et les devoirs, c'est 5 heures. Ça ne va pas lundi.]

De préférence à la forme fléchie *ist*, c'est principalement à l'expression *habe ich* que les apprenants ont recours, comme dans l'échange qui suit :

(PIE\_NEIG\_kino)

200. NEI: *Hast du Zeit am Montag?*

[Est-ce que tu as du temps lundi ?]

201. PIE: *Nein, am / am 3 Uhr / um 3 Uhr habe ich Street Dance und am 5 Uhr habe ich Hausaufgaben. Und du, hast du Zeit am Montag?*

[Non, à 3 heures j'ai Street Dance et à 5 heures j'ai les devoirs. Et toi, est-ce que tu as le temps lundi ?]

202. NEI: *Ich / Nein, es geht nicht. Am / am / um 2 Uhr habe ich Theater-AG und um 4 Uhr habe ich Schwimmen. Und am Dienstag, hast du Zeit?*

[Non, ça ne va pas. A deux heures, j'ai club théâtre et à 4 heures j'ai natation. Et mardi, est-ce que tu as le temps ?]

Le recul significatif de l'emploi du verbe *spielen* [jouer] illustre bien cette tendance et on peut même observer une volontaire transformation de groupes verbaux pourtant courants, formés avec *spielen*, qui sont recomposés à partir de *haben* : en (59) par exemple, plutôt que de ne construire qu'un seul énoncé à partir du groupe verbal *Tennis spielen* [jouer au tennis], l'information est répartie sur deux énoncés. La reprise de l'adverbial est intégrée dans une construction avec *Sport haben* [avoir sport], *spielen* n'apparaissant que dans l'énoncé canonique suivant. Dans d'autres exemples est juste mentionné le sport dont il est question (foot, tennis) comme en (117) et (118) :

(ELE\_CLAI\_kino)

34. ELE: *Und am Freitag?*

[Et vendredi?]

35. CLAI: *Am Freitag **habe** ich Musik um 2 und Hausaufgaben um 4.*

[Vendredi j'ai musique à 2 heures et les devoirs à 4.]

(EVA\_ROM\_kino)

58. EVA: *Am Donnerstag mache / am Donnerstag **habe** ich Fußball ist um \* quatre\* 2 Uhr. Und du?*

[Jeudi j'ai foot est à 2 heures. Et toi ?]

59. ROM: *Am Donnerstag **habe** ich Sport: Tennis, ich spiele Tennis von 2 bis 4.*

[Jeudi, j'ai sport : tennis, je joue au tennis de 2 à 4.]

(TEO\_MARC\_kino)

116. TEO: *Und am / um 17 Uhr **habe** ich Hausaufgaben.*

[Et à 5 heures j'ai les devoirs.]

117. MARC: *Ah OK. Unmöglich. Am Donnerstag **habe** ich Sport: Tennis und du?*

[Ah, OK, impossible. Jeudi j'ai sport : tennis et toi ?]

118. TEO: *Am Montag um 16 Uhr **habe** ich Sport: Fußball.*

[Lundi à 4 heures j'ai sport : foot.]

Bien entendu, on peut voir dans cette tendance l'influence de la L1 et la particularité qu'a le français d'user du verbe 'avoir' dans des contextes sémantiques très variés – ici par exemple *j'ai sport, j'ai musique*. De telles expressions étaient néanmoins moins présentes dans la tâche initiale, ce qui nous suggère une autre explication. Il semblerait que les énoncés se construisent non pas à partir du groupe verbal mais d'un début d'énoncé préfabriqué à partir de la reprise de l'élément temporel : (*am Montag*) *habe ich...* fonctionne alors comme un bloc mémorisé (*chunk*<sup>237</sup>) qu'il suffit ensuite de compléter avec un complément donné (un groupe nominal comme nous l'avons fait remarquer) sans avoir d'abord cherché à intégrer ce complément dans un groupe verbal.

On peut reconnaître dans ces constructions schématiques telles que *Am Montag ist + NP*<sup>238</sup>, ou encore *Am Montag habe ich + NP*, un fonctionnement langagier qui s'appuie sur des exemplaires (*exemplars*), caractéristique des débuts de l'acquisition tels qu'ils sont décrits par

---

<sup>237</sup> Le terme de *chunk* ou de *exemplars* désigne des ensembles préfabriqués plus ou moins longs ou complexes qui sont mémorisés et traités comme une seule unité. Leur utilisation permet une rapidité de traitement et évite la mise en jeu d'une charge cognitive importante (Skehan, 1998)

<sup>238</sup> Pour *Nominalphrase*, soit groupe nominal.

les théories linguistiques fondées sur l'usage (*Usage-based-Theories*) (Ellis, O'Donnell et Römer, 2013 ; Robinson et Ellis, 2008) et sur des approches constructionnistes de l'acquisition :

Une forte proportion de la parole à plusieurs mots précoce produite par les enfants est issue d'un ensemble de modèles en développement qui fonctionnent sur la base d'un cadre associé à un espace libre. Ces modèles sont souvent basés sur des *chunks* de un à deux mots ou sur des syntagmes, et ils disposent de « créneaux » dans lesquels l'enfant peut mettre une variété de mots, par exemple des sous-groupes de noms ou de verbes [...] <sup>239</sup>. (Ellis, 2009, p. 142)

La tâche *wochenplan* peut avoir un caractère assez répétitif et mécanique et fait suite à la manipulation de groupes verbaux variés. Un fonctionnement basé sur l'utilisation du *Vorfeld* à des fins de reprise a fait l'objet d'entraînements répétés en classe dans des interactions avec l'enseignante aussi bien qu'au sein d'échanges entre pairs. On peut considérer qu'une procédure automatisée a pu se mettre en place chez certains apprenants, les conduisant à reproduire de manière mécanique et schématique un bloc initial constitué d'un adverbial et d'un ensemble Verbe-Sujet. Certains énoncés témoignent de cette systématisme à travers une répétition superflue de l'adverbial :

(TEO\_MARC\_wochenplan)

214. MARC: **Am Freitag** um 3 Uhr spiele ich Tischtennis und **am Freitag** um 4 Uhr habe ich Schokofondüie bei Yohan, meine beste Freundin [meinem besten Freund]. Und du am Montag, spiele / spielst du Handball am Montag?

[Vendredi à 3 heures je joue au tennis et vendredi à 4 heures j'ai une fondue au chocolat chez Yohan, mon meilleur ami. Et toi lundi, tu joues au hand lundi ?]

(IFI\_MAUD\_wochenplan)

90. MAU: **Am Freitag** um 2 Uhr habe ich Musiktheorie, **am Freitag** um 3 Uhr spiele ich Theater (...).

[Le vendredi à 2 heures j'ai solfège, le vendredi à 3 heures je joue au théâtre (...).]

(ANT\_YOH\_kino)

9. ANT: **Am Mittwoch** um 2 Uhr ist Computerkurs und **am Mittwoch** um 4 Uhr ist Hausaufgaben.

[Mercredi à 2 heures il y a club informatique et mercredi à 4 heures il y a les devoirs.]

---

<sup>239</sup> A high proportion of children's early multi-word speech is produced from a developing set of slot-and-frame patterns. These patterns are often based around chunks of one or two words or phrases, and they have "slots" into which the child can place a variety of words, for instance subgroups of nouns or verbs [...].

La tâche *kino*, pourtant comparable à la tâche *wochenplan* dans son contenu langagier, relève d'une interaction plus libre qui fait intervenir des variations dans le schéma interactionnel : les questions peuvent s'éloigner d'un modèle figé. A cela s'ajoute une pression communicative plus grande : l'enjeu conversationnel est plus marqué et les élèves se savent évalués. On peut donc supposer que les ressources dédiées d'une part à la gestion de l'interaction et d'autre part au contrôle seront importantes, laissant peu de moyens pour la planification et la diversification lexicale<sup>240</sup> et imposant à la fois un traitement lexical influencé par la L1 et le recours à des constructions stéréotypées dont le rappel est plus instantané.

#### **4.1.2 Le statut des éléments temporels : arrière-plan et topique scénique vs information en focus**

Deux types de questions peuvent guider la formation des énoncés selon que l'interlocuteur cherche à connaître les activités pratiquées dans la semaine (*Was machst du am Montag ? Was hast du am Dienstag ?* [Que fais-tu le lundi ? Qu'est-ce que tu as le mardi ?] ) ou selon qu'il souhaite savoir à quel moment a lieu une activité donnée (*Wann machst du Musik ? Wann hast du Deutsch in der Woche ?* [Quand fais-tu de la musique ? A quels moments as-tu allemand dans la semaine ?] ). Ces deux questions déterminent quel élément sera mis en focus et posent également un ensemble d'informations qui peuvent faire l'objet d'une reprise lors de la formulation de la réponse. Dans un cas, l'information attendue porte sur le verbe désignant l'activité, dans l'autre c'est l'indication temporelle qui est visée et cette distinction suppose une répartition différente des éléments dans la linéarité de l'énoncé.

Pour que les élèves perçoivent la nécessité de cette mise en ordre, nous leur avons également proposé, en amont, de compléter un tableau comportant des créneaux horaires sans la mention des activités et d'interroger les camarades qui disposaient du tableau complet. Les élèves ont pu faire l'expérience que dans les cas où l'activité était citée avant la précision de l'intervalle dans laquelle l'inscrire, il leur fallait parfois reposer la question relative à l'activité, oubliée en cours de route. L'énoncé initial du cadre permet de savoir où poser son stylo pour pouvoir y reporter l'information qu'on donne ensuite. En revanche pour vérifier par la suite que l'on a bien associé une activité au bon intervalle, on va d'abord devoir pointer l'activité et obtenir la précision temporelle dans un deuxième temps. La hiérarchisation distincte de l'information s'avère nécessaire dans l'économie de l'interaction et est liée à la question sous-jacente, formulée ici de manière explicite.

---

<sup>240</sup> On peut rappeler qu'on observe ici les premiers mois d'apprentissage de la langue.

Les contenus informationnels définis par la tâche portent, comme durant les séances qui ont précédé, sur les activités et sur les intervalles temporels qui leur sont associés et les options de linéarisation devront correspondre aux deux questionnements que nous avons décrits ci-dessus. Si l'information attendue porte sur les activités, le locuteur devra dans un premier temps indiquer des intervalles temporels dans lesquels seront ensuite insérées les activités. JUL et GIU offrent dans la séquence qui suit un exemple qui illustre l'alternance réussie des deux types de questions et des différentes progressions qu'elles contribuent à amorcer. Dans le premier cas (*Was... ?* [Que ?]), l'activité constitue l'élément en focus, alors que dans le second cas (*Wann... ?* [Quand ?]), le focus correspond à la donnée temporelle.

(JUL\_GIU\_wochenplan)

106. JUL: [...] Was machst du am Mittwoch?

[Qu'est-ce que tu fais mercredi ?]

107. GIU: Am Mittwoch um 2 Uhr habe ich Theater und um 3 Uhr ist Computerkurs. Und du, wann ist Tennis?

[Mercredi à deux heures j'ai théâtre et à trois heures c'est le cours d'informatique. Et toi, c'est quand le tennis?]

108. JUL: Ich habe Tennis um / am Freitag um 2 Uhr. Und wann spielst du Fußball?

[J'ai tennis vendredi à 2 heures. Et, quand est-ce que tu joues au foot ?]

109. GIU: Fußball ist am Freitag um 3 Uhr.

[Le foot, c'est le vendredi à 3 heures.]

110. JUL: OK.

111. GIU: Und du, wann [was] machst du am Mittwoch?

[Et toi, qu'est-ce que tu fais le mercredi ?]

112. JUL: Am Mittwoch um 2 Uhr habe ich Fossiliensclub und um 4 Uhr schwimme ich und um sechs Uhr ich / spiele ich Handball. Und wann hast du Naturprojekt?

[Le mercredi à 2 heures j'ai club fossiles et à 4 heures je nage et à 6 heures je joue au hand. Et quand est-ce que tu as projet nature ?]

La séquence suivante illustre également l'alternance de chacune des deux options de linéarisation : la précision cadrative initiale en (157) et information temporelle comme donnée nouvelle, en fin d'énoncé en (159).

(MARN\_CLAR\_wochenplan)

156. CLAR: Wann ist / Entschuldigung / was machst du am Mittwoch?

[C'est quand / pardon / qu'est-ce que tu fais le mercredi ?]

157. MARN: *Am Mittwoch um 2 Uhr habe ich Schulorchester und am 3 Uhr / um 3 Uhr spiele ich Flöte und um 17 Uhr habe ich Tanzen und du?*

[Mercredi à deux heures j'ai orchestre et à trois heures je joue de la flûte et à 5 heures j'ai danse et toi ?]

158. CLAR : *Wann ist Flöte ?*

[C'est quand la flûte ?]

159. MARN: *Flöte ist am Mittwoch um 3 Uhr.*

[La flûte, c'est le mercredi à trois heures.]

On le voit à travers cette séquence, le statut de l'information temporelle énoncée dans chaque réponse n'est pas comparable alors que les formes (catégorie et fonction syntaxiques) sont similaires. En (159) les éléments temporels constituent une information nouvelle, mise en focus (au sens où il s'agit d'un contenu répondant à une question précise : *Wann ?* [Quand ?]), alors que dans le premier cas (157), ils ne sont pas amenés par une question mais sont préalablement donnés par le locuteur. Ces éléments temporels constituent ainsi l'arrière-plan, déjà évoqué et donc connu de l'interlocuteur, par rapport à l'élément en focus mais peuvent aussi fonctionner comme topique scénique qui instaure un cadre dans lequel s'inscrit l'information attendue, en réponse à la question *Was ?* [Quoi / Que ?].

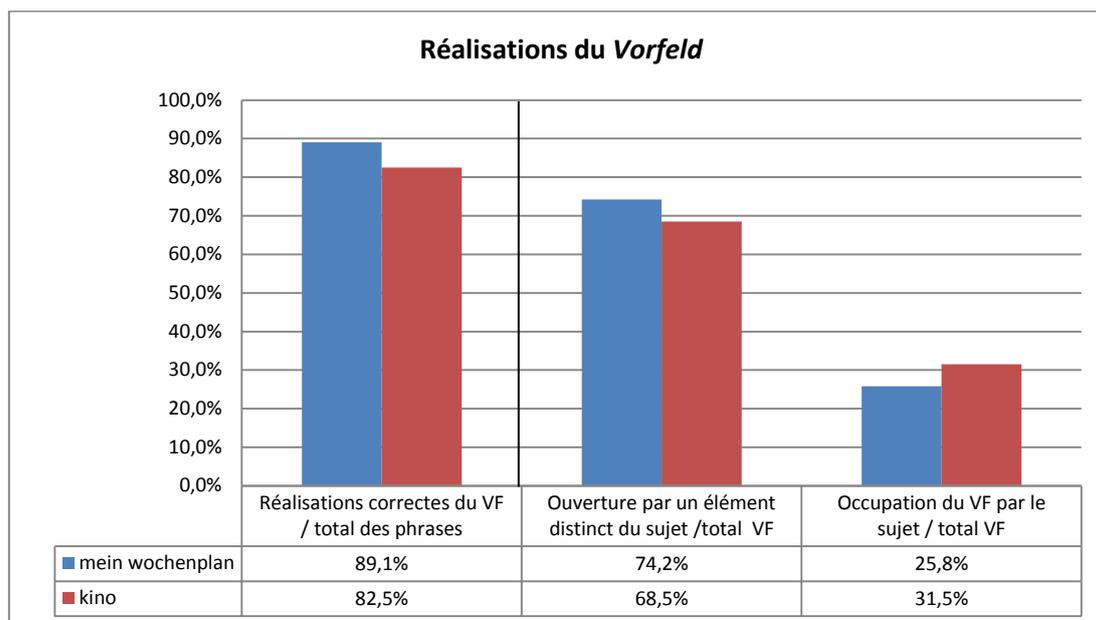
Cette distinction fonctionnelle et informationnelle d'une même forme nous semble essentielle dans l'apprentissage afin de mettre en place des associations formes-fonctions qui soient ancrées dans un contexte communicatif qui les rende pertinentes et soient associées à un traitement du sens garant de la profondeur du traitement (*deep processing*) lui-même indispensable à un stockage mémoriel plus durable (Craik, 2002).

#### **4.1.3 La gestion discursive de l'interaction : d'un fonctionnement mémoriel à une occupation conforme de l'ouverture**

Les observations formelles de l'occupation du *Vorfeld* ou de la position verbale nous permettent de formuler des hypothèses quant à un possible travail cognitif à l'œuvre dans la formation des énoncés. Comment des apprenants débutants gèrent-ils l'ouverture de leurs énoncés indépendamment du placement verbal ? A quoi sert le premier élément dans l'interaction qu'ils mènent ? Dans l'organisation des contenus informationnels, nous avons pu dégager deux options de linéarisation : dans l'une des deux, l'information apportée se déploie à l'intérieur d'un cadre défini dès l'ouverture de l'énoncé et qui peut être prolongé dans les énoncés suivants. Dans l'autre option, la progression de l'information suit un schéma canonique, c'est-à-dire qu'elle suit un ordre courant Sujet-Verbe-Complément qui s'avère

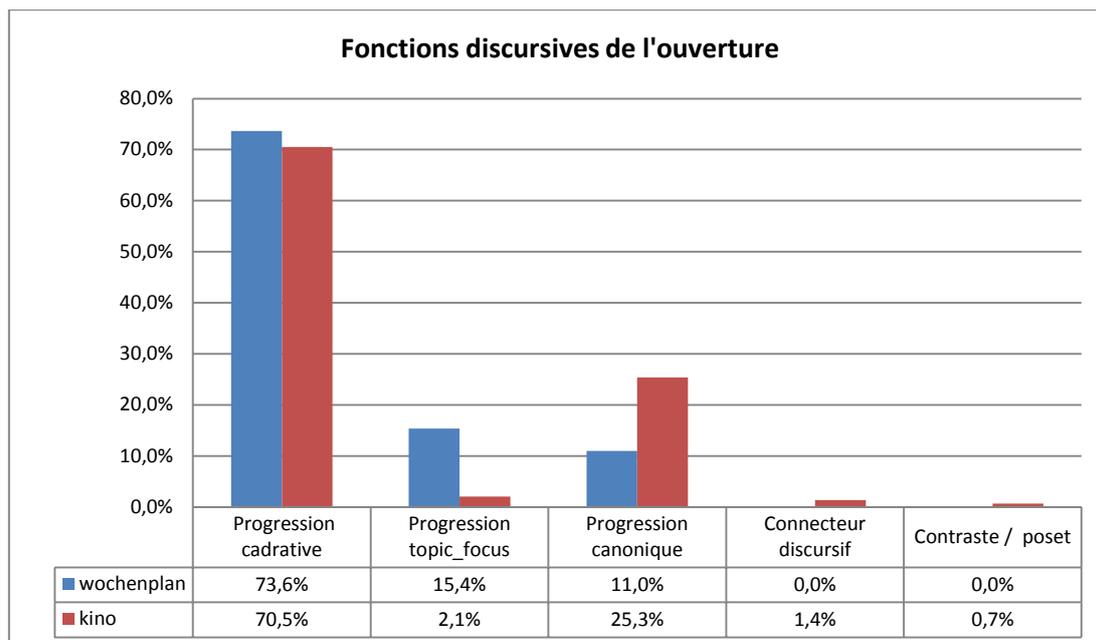
pertinent quand il correspond également en Topique-Focus initiée par les questions. Enfin, nous avons pu observer une troisième option qui assure toujours une progression du connu vers le nouveau mais cette fois en positionnant dans le *Vorfeld* un complément distinct du sujet et rendant compte d'une organisation Complément (Objet)-Verbe-Sujet tout à fait spécifique de l'allemand.

Les énoncés recensés alternent majoritairement entre les deux premières options :



Graphique 6 : Répartition des réalisations du *Vorfeld* dans les tâches 'wochenplan' et 'kino'

Des constructions produites par la simple reproduction de schémas mémorisés et répétés ont un effet positif tant dans la correction du placement verbal que dans l'organisation informationnelle. Cependant, les choix opérés par les apprenants sont-ils pour autant toujours pertinents au niveau de la construction du discours ? Correspondent-ils toujours à la progression informationnelle attendue ? Et sont-ils en adéquation avec la visée communicative et la sélection d'un certain type d'énoncé ? Pour répondre à ces questions, nous avons essayé de repérer des inadéquations discursives, c'est-à-dire des choix de constituants positionnés à l'ouverture qui ne nous semblent pas pertinents eu égard à l'environnement discursif et aux exigences communicatives et informationnelles des énoncés en question.



Graphique 7 : Les fonctions discursives associées au constituants du Vorfeld dans les tâches 'mein\_wochenplan' et 'kino'

Les choix d'ouverture témoignent d'une progression informationnelle initiée par les questions : si l'élément situatif est présent dans la question, alors, une progression partant du cadre sera pertinente. De la même façon, si la question vise à savoir quand a lieu une activité alors l'activité constituera le connu et l'indication temporelle sera énoncée plus loin dans la réponse conformément à une progression du topique vers le focus. La tâche *wochenplan* offre, de par ses directives, plus d'occasions pour ce type de progression avec la question *Wann ist ... ?* [Quand a lieu... ?] dont l'emploi s'avère moins pertinent dans la tâche *kino*. Dans cette dernière il est question de déterminer un intervalle de temps disponible et non d'attribuer des créneaux temporels à des activités.

(ULY\_ART\_wochenplan)

252. ULY: *Am Donnerstag habe ich Computerkurs. (ja) Und um 4 Uhr spiele ich Flöte.*

[Le jeudi j'ai cours d'informatique. Et à 4 heures je joue de la flûte.]

253. ART: *Computerkurs? Um wieviel Uhr ist Computerkurs?*

[Cours d'informatique? A quelle heure c'est le cours d'informatique ?]

254. ULY: *Computerkurs ist am Donnerstag um 2 Uhr.*

[Le cours d'informatique est le jeudi à 2 heures.]

(JUL\_GIU\_wochenplan)

119. GIU: *Wann spielst du Flöte?*

[Quand est-ce que tu joues de la flûte ?]

120. JUL: *Ich spiele Flöte am Dienstag um 4 Uhr / \* five \* / 5 Uhr Entschuldigung. Wann hast du Tennis-AG?*

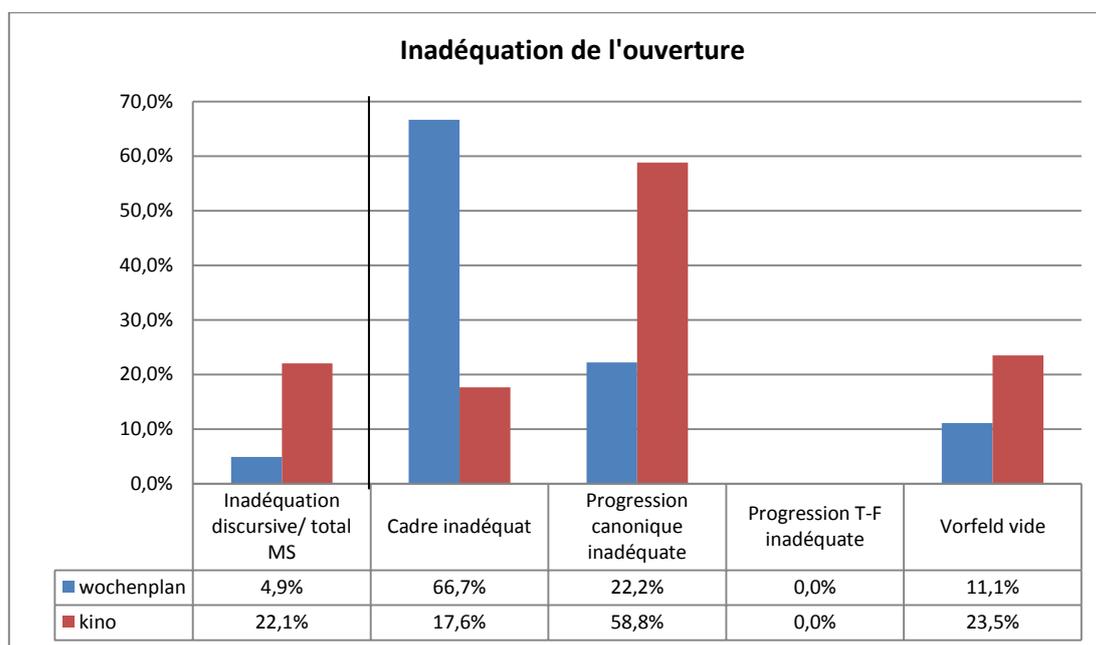
[Je joue de la flûte le mardi à 4 heures / 5 heures, pardon. Quand est-ce que tu as club tennis ?]

121. GIU: *Tennis ist am Montag um 3 Uhr.*

[Le tennis, c'est le lundi à 3 heures.]

Au-delà d'une progression informationnelle adéquate, les apprenants réalisent également une forme de thématization, rendue en français par le détachement et la reprise d'un élément comme en (121) avec tennis. On peut considérer qu'il s'agit là également d'un premier pas vers l'introduction des marques prosodiques qui accompagnent ce phénomène en allemand et vers l'exploitation du *Vorfeld* à des fins de topicalisation.

Si nous avons vu que la progression partant du cadre se justifie dans la plupart des échanges par rapport à la question formulée, les résultats montrent cependant que les reprises cadratives ne s'avèrent pas toujours pertinentes. Les différences entre les productions dans les deux tâches s'avèrent ici très marquées et on observe une inadéquation de l'attaque bien plus grande dans la tâche 'kino'.



Graphique 8 : Inadéquation de l'ouverture en fonction du contexte discursif

Cette différence peut, selon nous, être rapportée aux limites d'un fonctionnement automatisé. Dans la tâche *wochenplan* : le schéma interactionnel offre peu de possibilités de variations ; seules deux questions guident les échanges : *Was hast / machst du am ... ?* [Qu'est-ce que tu as / fais le ... ?] et *Wann ist / hast du ... ?* [Quand a lieu / as-tu ... ?]. Ce schéma répété garantit de lui-même des réalisations correctes avec la reprise systématique dans le *Vorfeld* du

topique amené par la question qui précède. Dans la tâche *kino*, le schéma interactionnel peut prendre d'autres formes, telles par exemple :

6. *YOH: Hast du Zeit am Montag?* [Est-ce que tu as le temps lundi ?]

37. *CLAI: Aber am Samstag, hast du was?* [Mais samedi, est-ce que tu as quelque chose?]

55. *ROM: (...) . Und Mittwoch, was machst du am Mittwoch?* [ (...) Et mercredi, qu'est-ce que tu fais mercredi ?]

71. *EMA: Am Montag um 5 Uhr es geht?* [Lundi à 5 heures, ça va ?]

247. *ART: Am Dienstag habe ich Computerkurs von 3 Uhr bis 4 Uhr. Um wie viel Uhr hast du Zeit am Mittwoch?* [Mardi j'ai cours d'informatique de 3 à 4 heures. A quelle heure tu as du temps mercredi ?]

Mais surtout la pression communicative est plus grande. Les apprenants semblent toujours recourir à des constructions automatisées, faciles d'accès, comme par exemple une progression de type canonique ou encore des blocs Verbe-Sujet, mais cette fois sans qu'une question préalable ne fournisse l'élément censé occuper le *Vorfeld*. Face à l'impératif de fluidité de la production langagière en temps réel, le *Vorfeld* n'est alors pas toujours rempli. Dans un cas, le fonctionnement mémoriel est fiable car l'activité force l'emploi répétitif d'une même structure dans un schéma lui-même figé. Dans l'autre cas, le fonctionnement mémoriel ne suffit pas à la production de constructions originales adaptées au contexte discursif. C'est là que pourraient intervenir des connaissances, dans un premier temps, déclaratives quant au rôle de l'ouverture en allemand.

Quand la question de l'interlocuteur porte explicitement sur les horaires d'une activité, il est inadéquat de faire de cette information un cadre temporel dans lequel va s'inscrire une information déjà connue et qui n'est pas celle qui est attendue.

(IFI\_MAU\_wochenplan)

99. *IFI: Am Montag um 3 Uhr ich habe Schülerzeitung und um 4 / um 5 Uhr ich spielt [spiele] Theater.*

[Le lundi à 3 heures j'ai club journal et à 4 / à 5 heures je fais du théâtre.]

100. *MAU: Um wieviel Uhr?*

[A quelle heure ?]

101. *IFI: Um 5 Uhr spiele / ich spielt [spiele] Theater (...)*

[A 5 heures je fais du théâtre]

(TEO\_MARC\_kino)

117. *MARC: Ah OK. Unmöglich. Am Donnerstag habe ich Sport: Tennis und du?*

[Ah OK. Impossible. Le jeudi j'ai sport : tennis et toi ?]

118. TEO: *Am Montag um 16 Uhr habe ich Sport: Fußball.*

Dans le premier exemple, la question formulée porte sur l'horaire (100) : *Um wie viel Uhr ?*, indication qui aurait dû alors figurer comme élément en focus en fin d'énoncé et non comme cadre en position d'ouverture<sup>241</sup>. L'inadéquation est cependant plus flagrante dans le deuxième exemple qui contient la question sous-jacente (*Und du? Was hast du am Donnerstag?* [Et toi, qu'est-ce que tu as jeudi ?]) mais que TEO semble comprendre comme (*Und du? Wann hast du Sport?* [Et toi ? Quand est-ce que tu as Sport ?]). L'option de linéarisation qu'il choisit aurait été adéquate en réponse à la question : *Was hast du am Donnerstag ?* [Qu'est-ce que tu as jeudi ?] à condition de reprendre la même élément temporel *am Donnerstag*, ce qu'il ne fait pas; une linéarisation conforme à la question *Wann hast du Sport?* [Et toi ? Quand est-ce que tu as Sport ?] aurait alors nécessité de faire de l'indication temporelle un élément rhématique et non cadratif.

La reprise cadrative systématique pose un problème plus crucial encore quand elle vient compromettre la construction de types d'énoncés déterminés par le placement verbal : le positionnement verbal second se rapporte à des énoncés déclaratifs ; des énoncés interrogatifs globaux sont en revanche caractérisés par la non-occupation du *Vorfeld* et donc par une attaque de l'énoncé à partir de la forme verbale finie.

(EMA\_TAM\_kino)

70. TAM: *Hast du Zeit am Montag?*

[Est-ce que tu as du temps lundi ?]

71. EMA: *Am Montag um / um 5 Uhr es geht? [Geht es am Montag um 5 Uhr?]*

[Lundi à 5 heures, ça va ?]

72. TAM: *Nein, es geht nicht, ich habe Hausaufgaben.*

[Non, ça ne va pas, j'ai les devoirs]

73. EMA: *OK, hast du Zeit am Dienstag?*

[OK, est-ce que tu as du temps mardi ?]

74. TAM: *Am Dienstag? Moment mal. Am [um] 3 es geht / geht es. [Geht es um 3?]*

[Mardi? Attends un peu. A 3 heures, ça va ?]

75. EMA : *Am [Um] 3 ? Nein, habe ich Computerkurs.*

[A 3 heures? Non j'ai cours d'informatique]

---

<sup>241</sup> Seul un accent contrastif aurait pu justifier un tel placement.

76. TAM : *Hast du Zeit **am Mittwoch** ?*

[Tu as du temps mercredi ?]

77. EMA: *Ja, **am Mittwoch um 2 Uhr** es geht Entschuldigung geht es? [Geht es am Mittwoch um 2 Uhr ?]*

[oui, mercredi à deux heures ça va / pardon / est-ce que ça va ?]

78. TAM: *Nein, es geht nicht, **habe ich** Computerkurs am Mittwoch um 2.*

[Non, ça ne va pas, j'ai cours d'informatique mercredi à 2 heures.]

Dans la construction de leurs questions TAM et EMA privilégient la reprise de l'élément temporel, l'intègrent à une proposition dont ils demandent la confirmation, alors que la procédure prioritaire commandée par la formation d'une question aurait dû s'appliquer en plaçant tout d'abord le verbe en première position<sup>242</sup>.

Un dernier exemple illustre encore cette surgénéralisation de la reprise et son caractère contreproductif.

(PIE\_NEI\_kino)

212. NEI: *Am Samstag? Ja, ja, ja, ich habe nicht [nichts] am Samstag. Aber / aber und du, hast du auch nichts am Samstag?*

[Samedi? Oui, oui, oui, je n'ai rien samedi. Mais / mais et toi, est-ce que tu n'as rien non plus samedi ?]

213. PIE: *Ja, am Samstag habe ich nicht [nichts].*

[Oui, samedi je n'ai rien]

214. NEI: *Wir / wir können ins Kino gehen am Samstag / Entschuldigung / **am Samstag wir können** ins Kino gehen.*

[Nous pouvons aller au cinéma samedi / pardon / samedi nous pouvons aller au cinéma]

Il est intéressant de noter ici que la correction effectuée se fait aux dépens d'une construction qui était initialement plus conforme à la progression informationnelle attendue : *Wir können [also] am Samstag ins Kino gehen.* [Nous pouvons donc aller samedi au cinéma.]

En ce qui concerne les énoncés de type canonique, on peut faire un constat similaire. De nombreuses linéarisations de type Sujet-Verbe dans la tâche *wochenplan* ont une fonction cohésive en reprenant un élément immédiatement précédant dans le *Vorfeld* (progression Topic-Focus). Dans la tâche *kino*, on ne retrouve plus du tout de telles reprises qui étaient

---

<sup>242</sup> Procédure que les apprenants connaissent par ailleurs dans la mesure où la formulation des questions globales a déjà été abordées et a donné lieu à des activités.

favorisées dans la tâche *wochenplan* par les questions de type *Wann ist ... ? / Wann spielst / gehst du... ?* [Quand est ... ? / Quand joues-tu / vas-tu... ?]. Les constructions canoniques s'avèrent, dans le contexte discursif de la tâche *kino*, moins pertinentes que les reprises cadratives. Le sujet ne semble en effet pas l'élément le plus pertinent parmi les constituants de l'énoncé pour l'occupation du *Vorfeld* dans les exemples qui suit :

(IFI\_MARN\_kino)

142. MARN: *Ah, \* et \* und am Freitag, was machst du?*

[Ah et vendredi, qu'est-ce que tu fais ?]

143. IFI: *Am Freitag ich mache Musik von 2 bis / bis 3 und **ich mache Hausaufgaben** von 4 bis 5.*

[Vendredi je fais de la musique de 2 à 3 et je fais mes devoirs de 4 à 5]

Une poursuite cadrative (...und **von 4 bis 5 mache ich Hausaufgaben**) permettrait à la fois d'assurer une meilleure cohésion entre les deux énoncés et de respecter la hiérarchie correspondant à la question : *Und am Freitag, was machst du?* [Et vendredi, qu'est-ce que tu fais ?]. L'inadéquation est plus flagrante dans l'énoncé (81) dans lequel ni la reprise cadrative *am Freitag*, ni sa précision avec *um 2* ne sont réalisées.

(EMA\_TAM\_kino)

80. TAM: (...) *Hast du Zeit am Freitag?*

81. EMA: *Nein, [am Freitag] habe ich schon so viel. Ich habe **um 2** Musik und um 4 habe ich Hausaufgaben.*

Dans d'autres cas, l'inadéquation n'est pas flagrante mais peut être questionnée : la question *Hast du Zeit am Freitag?* [Est-ce que tu as du temps vendredi ?] porte-t-elle sur des horaires ou sur des activités ? Et quel élément privilégier alors à l'ouverture ?

(GIU\_JUL\_kino)

98. GIU: *Hast du Zeit am Freitag?*

[Est-ce que tu as du temps vendredi ?]

99. JUL: *Ah Nein, das geht nicht, **ich** habe Musik **um 3** und Hausaufgaben **um 4**. Und am Samstag, was machst du?*

[Ah non, ça ne va pas, j'ai musique à 3 heures et les devoirs à 4. Et samedi, qu'est-ce que tu fais ?]

(PIE\_NEI\_kino)

209. PIE: (...) *Hast du Zeit **am Freitag** um / von 4 bis 6?*

[...] Est-ce que tu as du temps vendredi de 4 à 6]

210: NEI: *Am Freitag ich habe schon so viel! Ich habe Musik, **ich** habe Musik **am [um] 2 Uhr** und **ich** habe Hausaufgaben **am [um] 4 Uhr***

[Vendredi j'ai déjà tellement de choses ! J'ai musique, j'ai musique à 2 heures et j'ai les devoirs à 4 heures.]

Ces quelques exemples ne peuvent certes pas être considérés comme incorrects ou même non conformes. Les cas cités peuvent donner lieu à plusieurs possibilités de linéarisation, c'est le locuteur qui décide, en fonction de son interprétation de l'information attendue, de la hiérarchisation qu'il attribue aux unités informationnelles de la proposition. Cependant, une fois le cadre fixé, il peut sembler plus logique que les spécifications horaires servent à assurer la continuité cadratrice et soient dès lors positionnées dans le *Vorfeld* comme dans l'exemple qui suit :

91. *JUL: Hast du Zeit am Montag?*

[Est-ce que tu as du temps lundi ?]

92. *GIU: Nein, am Montag es geht nicht. Am [um] 3 Uhr habe ich Street-dance und um 4 habe ich Hausaufgaben (...)*

[Non, lundi ça ne va pas. A 3 heures j'ai Street Dance et à 4 j'ai les devoirs (...).]

#### **4.1.4 La reprise du connu au service de la correction syntaxique (réalisation correcte de X-Verbe-Sujet) et de la cohésion textuelle**

Si on revient sur les erreurs d'occupation du *Vorfeld*, on relève également que dans un nombre conséquent d'occurrences (respectivement 20% et 30% pour les deux tâches observées) le *Vorfeld* n'est pas occupé ; le verbe fléchi est alors en position initiale et le sujet « correctement » placé dans le champ qui suit la forme verbale fléchie (le *Mittelfeld*). Il s'agit là d'une construction idiosyncrasique qui ne relève d'aucun des deux systèmes linguistiques en jeu et qui est vraisemblablement due à une surgénéralisation de l'Inversion. Une observation plus fine des énoncés concernés semble en effet confirmer le fait que l'ensemble Verbe-Sujet (VS) serait mémorisé et répété comme un tout (principalement dans la forme *habe ich*) sans que la position initiale ne soit occupée. Dans certains cas, on peut avoir l'impression que le *Vorfeld* non-occupé fonctionne comme une ellipse qui éviterait de reprendre un élément déjà énoncé et situé dans la proximité immédiate du *Vorfeld* de l'énoncé suivant : la nécessité de la reprise semblerait dès lors superflue, alors qu'il faudrait au contraire la matérialiser soit en répétant la donnée temporelle soit encore en utilisant une forme réduite telle que l'expression anadéictique *da* [là, à ce moment-là].

(EMA\_TAM\_wochenplan)

5. *EMA: Nein, um 4 Uhr spiele [ich] Videospiele / Entschuldigung / und um 5 Uhr mache ich Gymnastik. Und du, was machst du am Freitag?*

[Non, à 4 heures je joue aux jeux vidéo / pardon / et à 5 heures je fais de la gym. Et toi, tu fais quoi vendredi ?]

6. TAM: [Am Freitag] **Schwimme ich** um 3 Uhr und um 5 Uhr habe ich Computerkurs.

[Je nage à 3 heures et à 5 heures j'ai club informatique.]

(EMA\_TAM\_kino)

79. EMA: OK. Hast du Zeit am Donnerstag um 4?

[OK. Tu as du temps jeudi à 4 heures ?]

80. TAM: Unmöglich, [da] **habe ich** Fußball.

[Impossible, [à ce moment-là] j'ai foot.]

(MEL\_MAR\_kino)

185. MEL: Nein, von / um 4 Uhr habe ich Schach-AG. Hast du Zeit am Donnerstag?

[Non, à 4 heures j'ai le club échecs. Tu as le temps jeudi ?]

186. MAR: Ja, am / **habe ich** Zeit von 2 bis / bis 4.

[Oui, j'ai le temps de 2 à 4.]

Ce qui nous semble intéressant ici, c'est qu'une surgénéralisation, source d'erreur dans les observations que nous pouvons faire, crée malgré tout un espace vide à l'ouverture, prêt à accueillir un constituant. En (186), MARI amorce un début de reprise avant de s'auto-corriger, mais en conservant malgré tout l'Inversion. Dans les exemples suivants, l'agencement informationnel au sein de l'énoncé doit être remanié en ce sens et l'élément temporel déplacé vers l'attaque :

(EMA\_TAM\_kino)

78. TAM: Nein, es geht nicht, **habe ich** Computerkurs am Mittwoch um 2.

[Non, ça ne va pas, j'ai club informatique le mercredi à 2 heures.]

(ULY\_ART\_kino)

249. ART: Am / am Donnerstag geht es nicht. Habe ich / **habe ich** Tennis von 2 Uhr bis 4 Uhr. Und am Freitag?

[Jeudi ça ne va pas. J'ai tennis de 2 à 4. Et vendredi ?]

Nos premières observations ont montré l'importance que joue la répétition du bloc Adverbial-Verbe-Sujet qui contribue à fixer un schéma de linéarisation, dans lequel la répétition de l'élément temporel donné par l'interlocuteur amorce l'énoncé suivant. C'est cette répétition systématique qui, nous semble-t-il, a permis la production d'une construction spécifique de l'allemand chez une des apprenantes :

(MEL\_MAR\_wochenplan)

139. MARI: *Am Dienstag um 3 Uhr habe ich / spiele ich Flöte und am 5 habe ich Schulorchester. Wann ist / wann ist Florettfechten?*

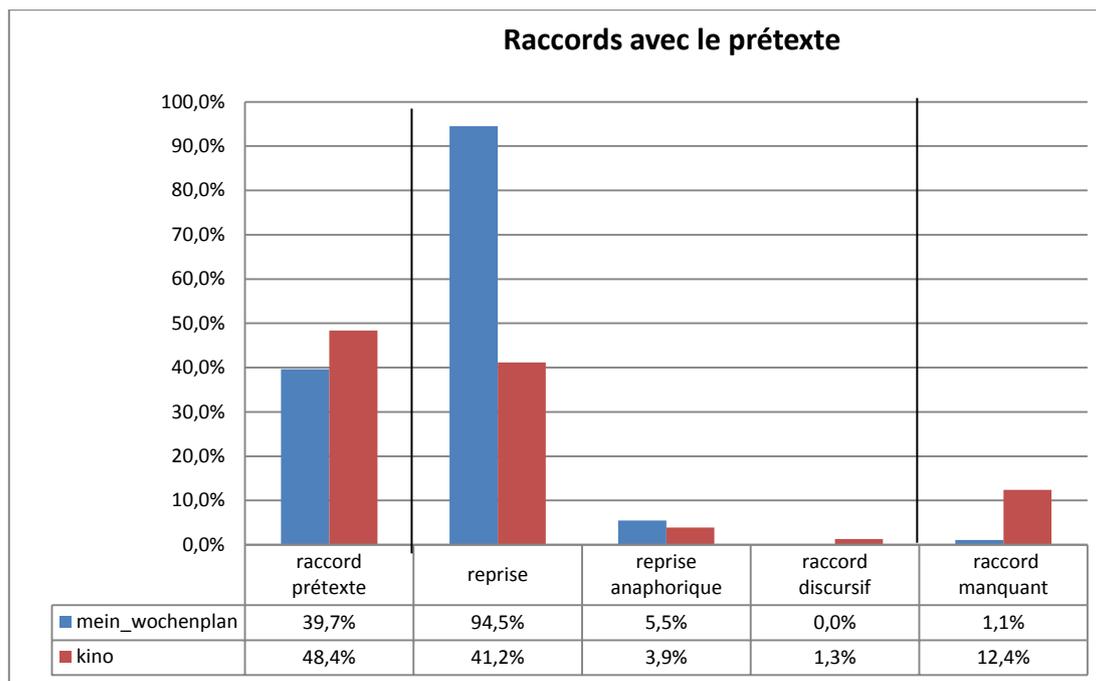
[Mardi à 3 heures j'ai / je joue de la flûte et à 5 heures j'ai orchestre. C'est quand le fleuret ?]

140. MEL: *Florettfechten spiele [mache] ich am Mittwoch um 4 Uhr. Wann ist Klavier?*

[Le fleuret, j'en fais le mercredi à 4 heures. Le piano, c'est quand ?]

Cette construction OVS (Objet-Verbe-Sujet) n'est, selon nous, pas issue d'une analyse syntaxique des constituants en jeu - le complément à l'accusatif n'a pas encore été abordé en classe et n'est d'ailleurs pas identifiable en tant que tel dans l'énoncé ; ce placement de l'objet à l'ouverture n'apparaît qu'une seule fois dans l'ensemble des productions et est peut-être le fruit du hasard mais il livre cependant une hypothèse intéressante quant à l'émergence de structures syntaxiques éloignées de la L1. L'ordre OVS semble favorisé ici par la répétition d'un schéma récurrent (répétition systématique du topique posé dans la question) et se justifie vis-à-vis de la progression informationnelle qui va du connu vers le nouveau en reprenant l'élément donné par l'interlocuteur - le topique - comme amorce de l'énoncé apportant l'information demandée. Plutôt que de faire repérer le placement verbal second et la position du sujet, il peut s'avérer plus économique en termes de ressources cognitives d'entraîner les apprenants à la reprise d'un élément pertinent pour la progression informationnelle et pour la cohésion entre énoncés successifs. Cette réalisation, malgré son caractère exceptionnel, témoigne de la possibilité qu'ont les locuteurs même débutants de produire des énoncés spécifiques à la L2 - énoncés dont le traitement syntaxique relève d'un stade avancé mais qui peuvent néanmoins être accessibles par le biais d'un traitement discursif et par le truchement de schémas interactifs.

Sur l'ensemble des phrases analysées à partir des tâches *mein\_wochenplan* et *kino*, la répartition des fonctions discursives illustre la priorité accordée au cadrage situatif de l'énoncé mais montre également une mobilisation de la position préverbale dans la cohésion entre des énoncés successifs. En effet, les éléments situatifs des énoncés déclaratifs sont le plus souvent des reprises de la question qui les précède ou marquent la poursuite du cadre initialement fixé.



Graphique 9 : Types de raccords textuels relevés dans les tâches 'mein\_wochenplan' et 'kino'

Les reprises que nous avons relevées sont par ailleurs essentiellement des répétitions : un même terme (éventuellement avec une expansion qui sert de spécification) fait le lien entre deux énoncés.

(SIM\_LOU\_kino)

256. SIM: *Ja, hast du Zeit **am Montag**?*

[Est-ce que tu as du temps lundi ?]

257. LOU: *Ja, **am Montag um 3 Uhr** habe ich Streetdance-AG und um 5 Uhr habe ich Hausaufgaben.*

[Oui, lundi à 3 heures j'ai streetdance et à 5 heures j'ai les devoirs.]

Ce n'est que dans de très rares occurrences que la reprise se réalise par l'intermédiaire d'un élément de type anaphorique :

(EVA\_ROM\_wochenplan)

62. EVA: *Ah, ja! Ja! Ja, gut! Und um 5 Uhr ist Schülerzeitung.*

[Ah oui ! Oui ! Oui bien ! Et à 5 heures il y a journal de l'école.]

63. ROM: *OK. Sie i/ sie / **das** ist super!*

[OK, c'est super !]

Dans cet exemple *das* est très vraisemblablement utilisé sans que sa fonction récapitulative ne soit réellement perçue. Il en va de même des expressions *es geht, das geht* [ça va], *das ist*

*alles* [c'est tout], *das ist gut* [c'est bien/bon], etc... que les élèves utilisent comme des blocs lexicaux, sans en percevoir encore la valeur anaphorique du pronom.

(MAU\_CLA\_kino)

191: CLA: (...) *Was machst du am Donnerstag um 16 Uhr?*

[Qu'est-ce que tu fais jeudi à 16 heures ?]

192. MAU: *Nein, es geht nicht. Am Donnerstag um 16 Uhr habe ich Fußball. Was machst du am Donnerstag um 14 Uhr ?*

[Non, ça ne va pas, Jeudi à 16 heures j'ai foot. Qu'est-ce que tu fais vendredi à 14 heures ?]

(GIU\_JUL\_kino)

111. JUL: *Ah. Hast du Zeit am Donnerstag?*

[Ah. Est-ce que tu as du temps jeudi ?]

112. GIU: *Ja, am Donnerstag um 4. Aber ich habe Sport um 3.*

[Oui, Jeudi à 4 heures. Mais j'ai sport à 3 heures.]

113. JUL: *Ah, (Und du?) das geht nicht.*

[Ah. (Et toi) ça ne va pas.]

Nous nous sommes rendu compte lors de l'analyse des données de l'absence de l'adverbial *da* [là, là-dedans, à ce moment-là, alors...] comme moyen de reprise anaphorique permettant de rappeler un cadre, un contexte déjà créé, sans avoir à en répéter les contours précis. Ce petit élément avait pourtant déjà été introduit lors des échanges en classe mais sans que son utilisation ne soit particulièrement encouragée et répétée, par exemple dans une activité spécifique suite à la réalisation de la tâche 'wochenplan'. Le recours à cette expression aurait pourtant été tout à fait à propos pour la tâche 'kino' comme en témoigne cette tentative, abandonnée en cours de formulation :

(PIE\_NEI\_kino)

232: NEI: (...) *Und am Dienstag, hast du Zeit?*

[Et mardi, est-ce que tu as du temps ?]

233. PIE: *Ja, bis / bis [von] 3 von / von [bis] 5.*

[oui, de 3 à 5]

234. NEI: *Ah ja, da habe ich / am / am 4 Uhr / am 5 / am 3 Uhr habe ich Computerkurs aber am 4 / von 4 bis 6 habe ich nichts.*

[Ah oui, là j'ai / à 4 / à 5 / à 3 heures j'ai cours d'informatique mais à 4 / de 4 à 6 je n'ai rien.]

Dans de nombreux exemples, dans lesquels nous avons pu relever une absence de lien avec l'énoncé ou le contexte précédent notamment, le positionnement de l'élément cohésif *da* dans le *Vorfeld* aurait été tout à fait pertinent<sup>243</sup> :

(EMA\_TAM\_kino)

85. EMA: *OK. Hast du Zeit am Donnerstag um 4?*

[OK. Est-ce que tu as du temps jeudi à 4 heures ?]

86. TAM: *Unmöglich **[da]**<sup>244</sup> habe ich Fußball.*

[Impossible [**à ce moment-là**] j'ai foot.]

87. EMA: *OK.*

88. TAM: *Hast du Zeit am Freitag?*

[Est-ce que tu as du temps vendredi ?]

89. EMA: *Nein, **[da]** habe ich schon so viel! Ich habe um 2 Musik und um 4 habe ich Hausaufgaben.*

[Non, [**là**] j'ai déjà trop de choses ! J'ai à 2 heures musique et à 4 j'ai les devoirs.]

(MAU\_CLA\_kino)

188. MAU: *Was machst du am Mittwoch?*

[Que fais-tu mercredi ?]

189. CLA : *Um wie viel Uhr ?*

[A quelle heure ?]

190. MAU: *Um 5 Uhr / um 15 Uhr.*

[A 5 / 15 heures ?]

191. CLA: *Ja, Entschuldigung, **[da kann ich]** ich kann aber um 16 Uhr habe ich Schach-AG.*

[Oui, pardon, [**là je peux**] je peux mais à 16 heures j'ai le club échecs.]

Ces exemples de 'ratés' illustrent la difficulté pour les enseignants de toujours savoir associer les moyens formels pertinents à une tâche donnée et de définir des objectifs langagiers qui vont au-delà de la construction d'énoncés isolés pour prendre en compte la construction textuelle ou la cohérence discursive. Ici, dans le cadre de notre enseignement nous n'avons pas suffisamment mesuré l'opportunité qui se présentait de non seulement mettre en lumière une des fonctions essentielles du champ initial - à savoir assurer le raccord avec le prétexte -

---

<sup>243</sup> Voir nos rajouts entre crochets.

<sup>244</sup> L'élément souligné est rajouté par nos soins, le placement verbal est corrigé entre crochets quand cela s'avère nécessaire.

mais également de favoriser l'utilisation par les apprenants de l'adverbial pronominal *da* dans un contexte d'usage assez simple. Il est selon nous inutile à ce stade de présenter cette forme en usant d'une terminologie particulière – seule son utilité fonctionnelle peut être soulignée : la reprise d'un cadre ou d'une situation spatio-temporelle ou encore d'un domaine particulier et qui évite la répétition des expressions présentes dans le prétexte. Il semble dès lors opportun de le présenter comme un élément pronominal, représentant dans l'énoncé dans lequel il est inclus un domaine activé dans l'énoncé précédent et matérialisant ainsi une continuité informationnelle inter-phrastique.

#### **4.1.5 Fazit : Ancrage situatif et phénomènes de reprise à l'ouverture**

Pour le chercheur comme pour l'enseignant, l'analyse comparée des deux tâches '*wochenplan*' et '*kino*' permet de poser un premier diagnostic :

- quant à la manière de gérer la transmission des contenus informationnels dans l'interaction,
- quant à l'articulation des énoncés dans la succession de l'interaction,
- quant à la réalisation du placement verbal second, aux choix verbaux qui sont opérés et à la transition d'expressions préfabriquées vers des constructions plus personnelles.

Au niveau topologique, nous avons vu que la réalisation du positionnement verbal correct dépendait du degré d'automatisation de certaines associations Adverbial-Verbe-Sujet, dont le traitement semble plus aisé avec les verbes *sein* ou *haben* qu'avec des groupes verbaux construits à partir d'une autre base verbale. Les propositions didactiques envisageables devraient chercher dans un premier temps à s'appuyer sur ce fonctionnement à partir d'exemplaires préfabriqués tout en essayant dans un deuxième temps de développer la diversification des associations verbales, afin de les rendre disponibles sans nécessiter une importante mobilisation de ressources attentionnelles.

Sur le plan de l'organisation informationnelle, il semble crucial que les apprenants saisissent la valeur discursive distincte attribuée aux adverbiaux selon qu'ils sont utilisés comme éléments cadratifs, relevant du thème, ou comme informations attendues en fonction de la question (ici des informations temporelles) et faisant alors partie du rhème. L'enjeu réside dans la capacité à associer une fonction discursive différenciée à des formes pourtant identiques. La terminologie courante ne favorise d'ailleurs pas cette démarche, parler de « compléments de temps » ne permet pas de distinguer les valeurs discursives qui font d'une forme temporelle un élément cadratif ou une information précise attendue par l'interlocuteur (souvent en réponse à une question sous-jacente).

Au niveau textuel enfin, la répétition d'un élément donné ou connu est susceptible de favoriser des linéarisations de type X-Verbe-Sujet, qu'il s'agisse d'ouvertures cadratives mais aussi de constructions de type Complément-Verbe qui sont tout à fait spécifiques de l'allemand<sup>245</sup>. Ces faits de reprise établissent par ailleurs un lien entre les énoncés successifs et participent en conséquence de la cohésion textuelle.

Dans une vision plus globale de la construction syntaxique de l'énoncé cependant il faudra veiller à ne pas surévaluer auprès des apprenants la nécessité de répéter des éléments donnés ou d'établir la cohésion à travers des phénomènes de reprise afin de ne pas compromettre les aspects formels permettant la caractérisation du type d'énoncés. Nous avons vu en effet que sur ce plan, c'est le positionnement de la forme verbale fléchie qui est le facteur déterminant, et que ce dernier ne doit pas être ignoré ou compromis – comme dans le cas des énoncés interrogatifs – par une survalorisation de l'attention accordée aux reprises cadratives à l'ouverture.

## **4.2 Frame, Contrast, Topic vs Subject: l'organisation de l'information dans des descriptions**

Selon Speyer (2005, 2008) et von Stutterheim *et al.* (2008 ; 2005b entres autres), il y a compétition entre certains constituants de l'énoncé pour occuper la position préverbale.

La position seconde de la forme verbale finie dans la phrase déclarative en allemand représente une contrainte essentielle pour l'expression de la structuration informationnelle de la phrase. Contrairement à l'anglais par exemple, il est nécessaire de distinguer une composante topicale de la structure informationnelle qui viendra occuper la première position dans la phrase. La caractéristique topicale ne constitue pas un critère suffisant dans les décisions de linéarisation, au-delà de cela, dans le cas où plusieurs référents topicaux sont concernés, il est nécessaire d'attribuer à l'un d'entre eux une valeur qui soit motivée sur le plan fonctionnel<sup>246</sup>. (von Stutterheim et Carroll, 2005a, p. 13)

Si l'on reprend le classement des candidats à l'ouverture établi par Speyer (2008, p. 287), le *Vorfeld* accueille de manière privilégiée des expressions cadratives, puis des éléments qui se trouvent dans une relation de contraste (ou de *poset*) avec des éléments évoqués et enfin des

---

<sup>245</sup> Comme en témoigne l'occurrence suivante : (MEL\_MAR\_wochenplan) 140. MEL: *Florettfechten spiele [mache] ich am Mittwoch um 4 Uhr. Wann ist Klavier?* [Le fleuret, j'en fais le mercredi à 4 heures. Le piano, c'est quand ?]

<sup>246</sup> *Für den Ausdruck informationsstruktureller Gliederung auf Satzebene stellt im Deutschen die Zweitposition des verbum finitum im deutschen Aussagesatz eine wesentliche Beschränkung dar. Im Unterschied zum Englischen beispielsweise muss im Deutschen eine Topikkomponente der Informationsstruktur ausgezeichnet werden, die in die erste Position eines Satzes rückt. Topikalität als Merkmal ist kein hinreichendes Kriterium für Linearisierungsentscheidungen, vielmehr müssen funktional motivierte Gewichtungen im Falle mehrerer topikalischer Referenzen zugewiesen werden.*

éléments topicaux<sup>247</sup>. Cette hiérarchie ne se fonde pas sur des critères syntaxiques mais sur des paramètres informationnels et discursifs qui permettent le déploiement de l'information dans la succession des énoncés et garantissent la cohérence au niveau local. Ils contribuent également à orienter l'attention de l'interlocuteur sur des données informationnelles placées dans des positions saillantes (laissées par exemple en fin d'énoncé).

Cette concurrence pour l'occupation de la position préverbale en allemand est liée à la stricte délimitation du champ initial qu'impose la position verbale seconde : celui-ci ne peut accueillir qu'un seul constituant et ce choix est motivé par une structuration d'ordre informationnel liée au contexte discursif et textuel. Dans le cas de langues telles que le français en revanche, les fonctions syntaxiques dans la phrase sont déterminantes et assignent au sujet une position préverbale dominante, une priorité dans l'ordre d'apparition des constituants en même temps que la logique progressive de la langue permet l'accumulation de plusieurs éléments distincts avant le verbe<sup>248</sup>.

Von Stutterheim, Carroll et Lambert ont souligné la difficulté pour des apprenants de l'allemand L2 de s'approprier des principes d'organisation éloignés des préférences de leur L1. Un moyen selon nous d'accompagner cette appropriation est de mettre en relation les structures spécifiques avec une fonction discursive particulière. La tâche de compléter un emploi du temps nécessite par exemple le repérage initial d'un intervalle puis la rétention de l'information apportée, opérations qui justifient une progression du topique vers le focus. Si dans les tâches interactionnelles précédentes, les questions explicitement formulées permettaient une identification et une reprise aisée du topique à partir duquel la réponse pouvait être construite, dans les tâches descriptives ou narratives, les choix organisationnels dépendent, du seul locuteur et sont conditionnés par les directives de la tâche mais également par ses intentions communicatives et par la représentation qu'il se fait du savoir de son interlocuteur.

Les développements théoriques qui ouvrent notre travail, nous ont permis de dégager les fonctions discursives associées à l'ouverture en allemand ; ce sont deux aspects de l'ouverture que nous nous proposons d'analyser à travers des tâches descriptives susceptibles de mettre

---

<sup>247</sup> Ces aspects ont été abordés plus haut dans le chapitre 1.1.3.3.

<sup>248</sup> Voir l'exemple et les remarques de Marschall (2012, p. 163) que nous reprenons p. 60 : *Hier soir, à la télé, à plusieurs reprises, ils ONT PASSE le reportage sur les émeutes.* → *Gestern Abend HABEN sie im Fernsehen mehrmals den Bericht über den Aufstand gezeigt.*

en œuvre des fonctions discursives qui en allemand concurrencent la prééminence du sujet – à savoir les fonctions cadrative et contrastive.

Deux des tâches comportent dans leurs directives une consigne topicale forte : il s'agit de parler de soi (*ich* [je]) dans une lettre de présentation (tâche *brief*) et de décrire et caractériser une personne (*er / sie* [il / elle]) dans le but de faire deviner son identité en mentionnant des informations diverses (tâche *raetsel*). Nous considérons, à la suite de von Stutterheim, les textes produits dans le cadre des tâches comme des réponses à une question (*Quaestio*) qui en fixe les directives topicales (*Topikvorgaben*) et que l'on retrouve formulée dans la consigne associée à la tâche. Celle-ci établit le topique global du texte. Dans les cas de *brief* et *raetsel*, les expressions correspondant à ces topiques globaux encodent également le sujet et font de ces expressions des candidates privilégiées à l'ouverture. Cependant, la nécessité de préciser un cadre, permettant de regrouper les différentes informations à transmettre, peut s'avérer utile et venir dès lors se substituer à un positionnement initial de ces éléments. L'insertion des expressions cadratives dans les énoncés et la mise en concurrence de la position du sujet fera l'objet de notre analyse pour ces deux tâches.

Dans un premier temps, nos observations vont par conséquent porter principalement :

- sur le repérage d'expressions pouvant éventuellement concurrencer la préférence pour une attaque de l'énoncé par « *ich* »,
- sur le positionnement des adverbiaux, temporels ou spatiaux. Ces derniers ont en effet été abordés dans de précédentes activités mais peuvent ici être réinvestis dans un contexte différent. La question qui se pose est de savoir quel usage en font les apprenants, une information cadrative ou une information prédicative, et si ce choix est motivé par le contexte discursif.

Dans un deuxième temps, il sera possible à partir de la tâche *raestel*, réalisée au cours de la deuxième année d'apprentissage, de mettre en évidence un autre aspect organisationnel. La réalisation de la tâche donne lieu à une accumulation d'informations disparates, qui non seulement peuvent être organisées dans des ensembles par l'instauration de cadres, mais peuvent également être mises en relation les unes avec les autres dans un jeu d'opposition ou de hiérarchisation que nous avons identifié comme relevant de la mise en contraste. Cet aspect nous semble particulièrement important car la mise en relation contrastive constitue non seulement une étape supplémentaire dans la structuration informationnelle et textuelle des productions langagières des apprenants mais représente également un palier important vers une réalisation du *Vorfeld* spécifique à la LC.

A travers l'analyse des deux tâches, *brief* et *raetsel*, nous espérons pouvoir mettre en évidence la manière dont les apprenants progressent dans la structuration informationnelle de leurs productions en fonction des moyens langagiers mis à leur disposition, les choix qu'ils adoptent face à la concurrence entre les constituants possibles à l'ouverture, ainsi que la conformité de ces choix par rapport aux préférences correspondant à leur L1. A travers ces questions, nous chercherons à mettre en évidence un cheminement possible dans l'acquisition d'une compétence textuelle.

Intitulé	Caractéristiques et attentes	MS
<p><b>brief :</b> Evaluation de l'expression écrite</p> <p><b>Objectif communicatif :</b> se présenter à un correspondant</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Une adresse indirecte à un interlocuteur</li> <li>- Une contrainte topicale forte = donner des informations sur soi (<i>ich</i>)</li> <li>- <i>Quaestio: Wer bist du? Kannst du dich vorstellen?</i></li> <li>- Préférence pour une ouverture sur cet élément qui représente non seulement le topique posé par la consigne (<i>Kannst du dich vorstellen?</i>) mais aussi l'identification personnelle</li> <li>- Quelles options pour organiser les contenus au regard des moyens linguistiques limités (1<sup>ère</sup> année d'apprentissage) ?</li> <li>- Question du positionnement des adverbiaux : dans le <i>Vorfeld</i> ou dans le <i>Mittelfeld</i> ?</li> </ul>	<b>367</b>
<p><b>raetsel :</b> Evaluation de l'expression écrite</p> <p><b>Objectif communicatif :</b> écrire un portrait sous forme de devinette</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Une récolte d'informations en amont</li> <li>- Un topique posé par à travers la question de la consigne</li> <li>- <i>Quaestio: Wer ist die Person? Hast du geraten?</i> [Qui est la personne ? As-tu deviné ?]</li> <li>- Des informations relatives à plusieurs domaines</li> <li>- Nécessité de hiérarchiser les informations pour ne pas tout dévoiler au début</li> <li>- Construire un itinéraire dans son récit que l'interlocuteur peut suivre</li> <li>- Opposer des éléments à d'autres</li> </ul>	<b>478</b>

Tableau 36 : Caractéristiques des tâches 'brief' et 'raetsel'

#### 4.2.1 Préférence du sujet et succession de phrases : une prise en compte insuffisante de la notion de texte

La consigne donnée par rapport à la tâche *brief* invite les élèves à se présenter à un correspondant.

***Schreiben\_Du schreibst deinem Partner / deiner Partnerin eine E-Mail oder einen Brief***

Tu viens d'avoir un correspondant et tu lui écris :

- Tu te présentes : nom – lieu – âge – anniversaire – famille – animaux
- Tu parles de tes hobbies : ce que tu aimes ou pas
- Tu parles des langues que tu apprends et des AGs auxquelles tu participes à l'école : *in der Schule...*
- Tu peux décrire l'emploi du temps des activités que tu pratiques
- Pense également à introduire 4 questions dans ta lettre

Document 3 : Consigne relative à la tâche 'brief'

Il n'est pas prévu qu'ils aient déjà des correspondants dès la classe de 6<sup>ème</sup>, la tâche peut par conséquent paraître réaliste au sens où elle correspond à une activité de la réalité scolaire sans toutefois pouvoir être qualifiée d'activité sociale « réelle ». Les élèves sont toutefois enclins à jouer le jeu<sup>249</sup> et à s'imaginer dans la situation d'avoir un correspondant – thème autour duquel s'est d'ailleurs construite toute la séquence. Pour eux, il s'agit également d'une première expression écrite plus développée qui fait appel à une mobilisation de contenus vus durant la séquence (les questions, les loisirs, ce qu'on aime faire) mais également à une réactivation de savoirs antérieurs (notamment les conjugaisons et les éléments temporels relatifs à l'emploi du temps). La présentation de soi fait du « je » le topique global du texte à produire conformément à une *Quaestio* qui pourrait être : *Kannst du dich vorstellen / Wer bist du ?* [Peux-tu te présenter ? / Qui es-tu ?]. Ce topique global (von Stutterheim, 1997) fait du locuteur-scripteur le sujet principal du discours et il semble aller de soi que l'ouverture des énoncés se fasse majoritairement à partir de cet élément qui représente à la fois celui qui parle, ce dont on parle et l'agent animé des activités décrites. De plus, la tâche *brief* est réalisée par des élèves de 6<sup>ème</sup> disposant encore de peu de moyens langagiers pour organiser leur récit ; seules quelques expressions adverbiales temporelles ou spatiales sont connues (*dieses Jahr, in der Schule, in der Klasse, zu Hause...* [cette année, à l'école, dans la classe, à la maison...]) et peuvent être utilisées pour préciser des contenus informationnels.

La question du positionnement du sujet est indissociable de celle de l'ouverture de l'énoncé, particulièrement pour des locuteurs francophones dont la L1 survalorise la place et le rôle qui lui est accordé dans la phrase. Il est vrai que l'entité correspondant au sujet regroupe plusieurs caractéristiques sémantiques ou informationnelles qui en font un candidat privilégié pour la position initiale dans la phrase : agentivité, topicalité et caractère animé. Critères qui sont aussi par ailleurs également valides en allemand tant qu'aucun autre candidat comme par exemple un élément situatif ne vient concurrencer la position initiale de l'expression topicale.

---

<sup>249</sup> En témoigne la présentation de leurs productions écrites qui chez la plupart des élèves n'ont pas l'aspect de devoirs scolaires mais se présentent comme de véritables courriers, décorés de petits dessins, de couleurs et d'émoticônes.

brief	TOTAL _MS	Réalisations correctes du VF / total MS	Ouverture par un élément distinct du sujet	Ouverture par le sujet	Erreurs positionnelles	Suroccupation du VF
ART	24	24 100,0%	3 12,5%	21 87,5%	-	-
CLAI	19	19 100,0%	-	19 100,0%	-	-
CLAR	19	19 100,0%	4 21,1%	15 78,9%	-	-
ELE	18	18 100,0%	3 16,7%	15 83,3%	-	-
EMA	12	12 100,0%	-	12 100,0%	-	-
EVA	12	12 100,0%	-	12 100,0%	-	-
GIU	20	18 90,0%	-	18 100,0%	2 10,0%	2 100%
IFI	9	9 100,0%	1 11,1%	8 88,9%	-	-
JUL	16	15 93,8%	-	15 100,0%	1 6,3%	1 100%
LOU	17	16 94,1%	-	16 100,0%	1 5,9%	1 100%
MAE	12	11 91,7%	-	11 100,0%	1 8,3%	1 100%
MARC	18	17 94,4%	1 5,9%	16 94,1%	1 5,6%	1 100%
MARI	12	10 83,3%	-	10 100,0%	2 16,7%	2 100%
MARN	15	15 100,0%	3 20,0%	12 80,0%	-	-
MAU	14	11 78,6%	1 9,1%	10 90,9%	3 21,4%	3 100%
MEL	15	15 100,0%	-	15 100,0%	-	-
NEI	24	24 100,0%	2 8,3%	22 91,7%	-	-
PIE	13	13 100,0%	-	13 100,0%	-	-
ROM	12	12 100,0%	2 16,7%	10 83,3%	-	-
SIM	12	12 100,0%	-	12 100,0%	-	-
TAM	18	18 100,0%	-	18 100,0%	-	-
TEO	14	14 100,0%	-	14 100,0%	-	-
ULY	13	9 69,2%	-	9 100,0%	4 30,8%	4 100%
YOH	9	8 88,9%	-	8 100,0%	1 11,1%	1 100%
<b>TOTAL</b>	<b>367</b>	<b>351</b> <b>95,6%</b>	<b>20</b> <b>5,7%</b>	<b>331</b> <b>94,3%</b>	<b>16</b> <b>4,4%</b>	<b>16</b> <b>100,0%</b>
<b>/TOTAL_MS</b>			<b>5,4%</b>	<b>90,2%</b>		<b>4,4%</b>

Tableau 37 : Réalisations correctes et erreurs dans la réalisation du Vorfeld pour la tâche 'brief'

La réalisation du *Vorfeld* dans la tâche *brief* confirme la présence majoritaire du sujet à l'ouverture, conformément à nos attentes. Ce choix s'accompagne logiquement d'une très faible proportion d'erreurs dans le positionnement verbal. Les erreurs observables concernant toutes des cas de suroccupation du *Vorfeld* de type Adverbial-Sujet. Cependant, on peut aussi remarquer que ces erreurs sont légèrement en deçà des réalisations correctes de la structure Adverbial-V2 : les élèves qui font le choix d'ouvrir l'énoncé par une expression adverbiale ne suivent donc pas nécessairement une linéarisation qui serait celle de leur L1 mais procèdent également, et avec un peu plus de réussite (20 réalisations correctes contre 16 réalisations non conformes), à un positionnement verbal second. Enfin, on peut aussi constater que les élèves dont toutes les réalisations du *Vorfeld* sont correctes ne sont pas nécessairement ceux qui ont exclusivement positionné le sujet *ich* à l'ouverture : 7 d'entre eux ont choisi de varier leurs attaques en positionnant dans certains énoncés un élément situatif à l'ouverture et réalisent l'ensemble constitué par le *Vorfeld* et la parenthèse verbale gauche de manière correcte.

Pour observer plus finement les choix organisationnels opérés, nous avons cherché à interpréter le positionnement des adverbiaux dans l'énoncé. Deux options se présentent : soit l'expression adverbiale est placée à l'ouverture, dans le *Vorfeld*, soit elle apparaît plus loin, à l'intérieur du *Mittelfeld*. Nous avons vu précédemment que des fonctions informationnelles distinctes sont associées à ces positions : fonction cadrative et organisatrice à l'ouverture et fonction informative et prédicative pour les adverbiaux positionnés après le sujet dans le *Mittelfeld* dans la mesure où ils font partie des éléments rhématiques.

Dans l'exemple qui suit, le choix de positionner les données temporelles dans le *Mittelfeld* est pertinent. EMA a déjà introduit sa pratique de la gymnastique et fait ainsi de la précision temporelle une information supplémentaire, soulignant de plus la fréquence de cette activité.

(EMA\_brief)

*50. Ich mache ganz gern Gymnastik, ich schwimme sehr gern aber ich spiele gar nicht gern Volleyball und du machst du Gymnastik? Ich mache Gymnastik **am Dienstag von 5 (fünf) bis 7 (sieben) am Mittwoch von 1 Uhr 30 bis 3 Uhr 30 und am Freitag von 5 bis 7.***

[J'aime beaucoup faire de la gymnastique, j'adore nager mais je n'aime pas jouer au volley et toi, est-ce que tu fais de la gymnastique ? Je fais de la gym le mardi de 5 à 7, le mercredi de 1 h 30 à 3 h 30 et le vendredi de 5 à 7.]

Une linéarisation comparable, et justifiée, peut également être observée chez JUL qui pose d'abord un cadre spatial dans lequel elle inscrit les activités puis apporte une spécification temporelle a posteriori en reprenant la mention des activités.

(JUL\_brief)

92. *In der Schule, ich mache (...) die Street-Dance-AG und die Theater-AG mit. Street-Dance-AG ist **am Freitag um 4 Uhr** und Theater-AG ist **am Samstag um 3 Uhr**.*

[A l'école, je participe [...] au club Street-Dance et au club Théâtre. Street dance c'est le vendredi à 4 heures et théâtre c'est le samedi à 3 heures.]

Si on compare ces réalisations et leur insertion discursive pertinente à un autre exemple, on comprend pourquoi le choix effectué par MARI s'avère inadéquat :

(MARI\_brief)

128. *In der Schule ich mache Naturprojekt und Schwimmen AG. **Am Mittwoch um 18 Uhr und am Samstag** ich schwimme.*

[A l'école je fais le projet nature et le club natation. Le mercredi à 18 heures et le samedi je nage.]

En utilisant les adverbiaux temporels comme cadre, MARI semble faire de *ich schwimme* [je nage] une information nouvelle. Or elle a déjà mentionné cette activité dans l'énoncé qui précède, ce qui est nouveau sur le plan informationnel ce sont bien les intervalles temporels associés qui, du point de vue de la structuration informationnelle de la phrase, devraient dès lors apparaître en dernier et permettre dans le même temps, avec une ouverture de l'énoncé suivant par *Ich schwimme*, une plus grande proximité des expressions *Schwimmen-AG* [club natation] et *ich schwimme* [je nage], c'est-à-dire une cohésion plus marquée.

Cet exemple d'une attaque cadrative peu pertinente est le seul que nous avons relevé, les autres cas d'inadéquation discursive que nous avons pu repérer en fonction de l'environnement discursif concernant principalement un manque de précision cadrative à l'ouverture à la place d'attaques topicales.

brief	TO-TAL_MS	Topique principal ou secondaire	Composante topicale	Progression linéaire	Total des expressions topicales	Cadres	inadéquation discursive / total MS	topique inadéquat	cadre inadéquat
<b>ART</b>	<b>24</b>	14	5	2	<b>21</b>	3	<b>2</b>	2	
		58,3%	20,8%	8,3%	<b>87,5%</b>	12,5%	<b>8,3%</b>	100,0%	0,0%
<b>CLAI</b>	<b>19</b>	14	3	2	<b>19</b>	-	<b>3</b>	3	
		73,7%	15,8%	10,5%	<b>100,0%</b>	-	<b>15,8%</b>	100,0%	0,0%
<b>CLAR</b>	<b>19</b>	10	-	5	<b>15</b>	4	-	-	-
		52,6%	-	26,3%	<b>78,9%</b>	21,1%	-	-	-
<b>ELE</b>	<b>18</b>	12	3	-	<b>15</b>	3	-	-	-
		66,7%	16,7%	-	<b>83,3%</b>	16,7%	-	-	-
<b>EMA</b>	<b>12</b>	9	3	-	<b>12</b>	-	-	-	-
		75,0%	25,0%	-	<b>100,0%</b>	-	-	-	-
<b>EVA</b>	<b>12</b>	8	1	3	<b>12</b>	-	-	-	-
		66,7%	8,3%	25,0%	<b>100,0%</b>	-	-	-	-
<b>GIU</b>	<b>20</b>	12	4	2	<b>18</b>	2	-	-	-
		60,0%	20,0%	10,0%	<b>90,0%</b>	10,0%	-	-	-
<b>IFI</b>	<b>9</b>	6	-	2	<b>8</b>	1	-	-	-
		66,7%	-	22,2%	<b>88,9%</b>	11,1%	-	-	-
<b>JUL</b>	<b>16</b>	12	-	3	<b>15</b>	1	-	-	-
		75,0%	-	18,8%	<b>93,8%</b>	6,3%	-	-	-
<b>LOU</b>	<b>17</b>	9	3	4	<b>16</b>	1	<b>1</b>	1	-
		52,9%	17,6%	23,5%	<b>94,1%</b>	5,9%	<b>5,9%</b>	100,0%	-
<b>MAE</b>	<b>12</b>	7	3	1	<b>11</b>	1	-	-	-
		58,3%	25,0%	8,3%	<b>91,7%</b>	8,3%	-	-	-
<b>MARC</b>	<b>18</b>	12	3	1	<b>16</b>	2	<b>2</b>	2	-
		66,7%	16,7%	5,6%	<b>88,9%</b>	11,1%	<b>11,1%</b>	100,0%	-
<b>MARI</b>	<b>12</b>	11	-	-	<b>11</b>	1	<b>1</b>	-	1
		91,7%	-	-	<b>91,7%</b>	8,3%	<b>8,3%</b>	-	100,0%
<b>MARN</b>	<b>15</b>	9	1	2	<b>12</b>	3	-	-	-
		60,0%	6,7%	13,3%	<b>80,0%</b>	20,0%	-	-	-
<b>MAU</b>	<b>14</b>	10	-	-	<b>10</b>	4	-	-	-
		71,4%	-	-	<b>71,4%</b>	28,6%	-	-	-
<b>MEL</b>	<b>15</b>	13	1	1	<b>15</b>	-	<b>1</b>	1	-
		86,7%	6,7%	6,7%	<b>100,0%</b>	-	<b>6,7%</b>	100,0%	-
<b>NEI</b>	<b>24</b>	17	5	-	<b>22</b>	2	<b>2</b>	2	-
		70,8%	20,8%	-	<b>91,7%</b>	8,3%	<b>8,3%</b>	100,0%	-
<b>PIE</b>	<b>13</b>	12	-	1	<b>13</b>	-	<b>1</b>	1	-
		92,3%	-	7,7%	<b>100,0%</b>	-	<b>7,7%</b>	100,0%	-
<b>ROM</b>	<b>12</b>	8	-	2	<b>10</b>	2	<b>1</b>	1	-
		66,7%	-	16,7%	<b>83,3%</b>	16,7%	<b>8,3%</b>	100,0%	-
<b>SIM</b>	<b>12</b>	12	-	-	<b>12</b>	-	-	-	-
		100,0%	-	-	<b>100,0%</b>	-	-	-	-
<b>TAM</b>	<b>18</b>	18	-	-	<b>18</b>	-	<b>1</b>	1	-
		100,0%	-	-	<b>100,0%</b>	-	<b>5,6%</b>	100,0%	-
<b>TEO</b>	<b>14</b>	10	4	-	<b>14</b>	-	-	-	-
		71,4%	28,6%	-	<b>100,0%</b>	-	-	-	-
<b>ULY</b>	<b>13</b>	8	-	1	<b>9</b>	4	-	-	-
		61,5%	-	7,7%	<b>69,2%</b>	30,8%	-	-	-
<b>YOH</b>	<b>9</b>	8	-	-	<b>8</b>	1	-	-	-
		88,9%	-	-	<b>88,9%</b>	11,1%	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>367</b>	<b>261</b>	<b>39</b>	<b>32</b>	<b>332</b>	<b>35</b>	<b>15</b>	<b>14</b>	<b>1</b>
		<b>71,1%</b>	<b>10,6%</b>	<b>8,7%</b>	<b>90,5%</b>	<b>9,5%</b>	<b>4,1%</b>	<b>93,3%</b>	<b>6,7%</b>

Tableau 38 : Types d'ouverture et inadéquation discursive de l'élément en attaque dans la tâche 'brief'

Prak-Derrington (2008) souligne qu'un usage des adverbiaux comme marqueurs de structuration textuelle (*Gliederungssignale*) nécessite que ceux-ci soient positionnés à l'ouverture ; cette fonction n'est pas assumée quand ils apparaissent plus tard.

Dans la tâche *brief*, cette fonction de structuration est peu utilisée par les apprenants, si le contenu est organisé en ensembles sémantiques dans la plupart des productions, les marques de structuration sont rares et la progression se fait uniquement via la topique / sujet *ich*. On ne peut noter que quelques exceptions qui servent effectivement à indiquer une transition entre deux domaines de référence.

(ELE\_brief)

39. *Ich tanze ganz gern und ich spiele ganz gern Theater, ich zeichne gern. Hast du ~~eine~~ Hobbies? Ich spreche Französisch, English und Deutsch. **In der Schule** spiele ich Tennis.*

[J'adore danser et j'adore faire du théâtre, j'aime bien dessiner. Est-ce que tu as des hobbies ? Je parle français, anglais et allemand. A l'école je joue au tennis.]

(CLAR\_brief)

31. *Ich spiele ganz gern Tischtennis ich tanze gern aber ich spiele gar nicht gern Fußball und du spielst du gern Fußball? **In der Schule** lerne ich Deutsch, Englisch und Französisch. Ich spiele Federball, Handball und Basketball.*

[J'adore jouer au ping-pong, j'aime bien danser mais je n'aime pas jouer au foot et toi, est-ce que tu aimes bien jouer au foot? **A l'école**, j'apprends l'allemand, l'anglais et le français. Je joue au badminton, au hand et au basket.]

L'introduction de *in der Schule* permet de séparer clairement les activités de loisirs de celles pratiquées à l'école et dans la mesure où, comme le souligne Charolles, les cadratifs étendent leur portée au-delà des limites de la phrase qui les accueillent, on peut considérer qu'en (31) ce cadrage va aussi concerner les sports indiqués par la suite. On peut rapprocher cette séquence de l'exemple suivant dans lequel cette fois, l'adverbial *in der Schule* n'a plus la portée cadrative dont il était investi à l'ouverture :

(CLAI\_brief)

21. *Ich reite ganz gern, ich mache gern Musik, ich spiele sehr gern am Computer und ich spiele gar nicht gern Fußball. Ich lerne Englisch und Deutsch **in der Schule** und ich schwimme und jogge.*

[J'adore faire du cheval, j'aime bien faire de la musique, j'aime beaucoup jouer à l'ordinateur et je n'aime pas du tout jouer au foot. J'apprends l'anglais et l'allemand **à l'école** et je nage et fais du jogging.]

Dans ce cas, *in der Schule* informe du lieu où se déroule l'apprentissage des langues, cet élément fait partie de la prédication de l'énoncé, il n'a pas de portée cadrative susceptible

d'intégrer les activités suivantes qui sont dès lors à comprendre comme relevant d'un autre contexte.

Cette observation nous a conduit à analyser plus en détail la distribution des adverbiaux dans les productions : quelle est leur place topologique et le placement choisi est-il en accord avec une fonction identifiable et pertinent dans le contexte discursif ? Indépendamment des jugements des locuteurs natifs, parfois divergents sur la question, nous nous sommes appuyés sur le contexte situationnel (quelles sont les informations vraisemblablement attendues par le destinataire des messages), comment l'émetteur souhaite-t-il mettre en forme le contenu informationnel et enfin le cotexte motiverait-il d'autres choix de manière à ce que la progression informationnelle et textuelle soit plus adéquate ?

Chez LOU par exemple, on relève cette suite d'énoncés dans laquelle on retrouve encore une fois l'expression adverbiale *in der Schule* :

(LOU\_brief)

*99. Ich spiele ganz gern Volleyball und Klavier. Ich spiele sehr gern Handball. Ich schwimme gern und ich skate nicht gern.*

*Ich lerne Deutsch. **In der Schule**, ich mache Volley-ball, Klavier, Musiktheorie mit.*

[J'adore jouer au volley et au piano. J'aime beaucoup jouer au hand. J'aime bien nager et je n'aime pas faire du skate.

J'apprends l'allemand. **A l'école** je fais du volley, du piano et du solfège.]

Il semble clair que l'élève change de contexte en revenant à la ligne après la première énumération d'activités, *Ich lerne Deutsch* [J'apprends l'allemand] n'a d'ailleurs plus rien à voir avec les activités de loisirs qui précèdent. Il aurait été préférable d'introduire la spécification cadrative au début du second paragraphe pour marquer la transition au domaine scolaire et intégrer l'énoncé *Ich lerne Deutsch* [J'apprends l'allemand] dans le cadre ainsi posé.

On retrouve la même maladresse dans d'autres énoncés dans lesquels le positionnement de l'adverbial ne permet pas de lui attribuer le rôle cadratif qu'il serait pertinent de lui faire jouer.

(TAM\_brief)

*229. Ich spreche Französisch, ich lerne Englisch und ich lerne Deutsch.*

*Ich mache Gymnastik und Flöte **in der Schule**. Und du, machst du AGs in der Schule?*

[Je parle le français, j'apprends l'anglais et j'apprends l'allemand.

Je fais de la gym et de la flûte à l'école. Et toi, est-ce que tu fais des clubs à l'école ?]

(PIE\_brief)

192. *Ich treibe ganz gern Sport. Ich tanze gar nicht gern. Ich spiele Fußball, Tischtennis und ich schwimme in der Schule.*

[J'adore faire du sport. Je n'aime pas du tout danser. Je joue au foot, au ping-pong et je nage à l'école.]

Ou encore dans des énoncés dans lesquels aucun adverbial n'est mentionné :

(ROM\_brief)

205. *Ich mache sehr gern Gymnastik. Was machst du gern?*

*[In der Schule] Ich lerne Englisch, Deutsch und Französisch.*

[J'aime beaucoup faire de la gymnastique. Qu'est-ce que tu aimes faire ?

[A l'école] J'apprends l'anglais, l'allemand et le français.]

(MEL\_brief)

156. *Ich bin ganz gern mit Freundin[nen], ich spiele [mache] sehr gern Fechten und ich zeichne gern. Ich spiele gar nicht gern Fußball.*

*Ich spreche Englisch und Deutsch. [In der Schule] Ich mache Naturprojekt AG mit Freundin [meinen Freundinnen].*

[J'adore être avec des amies, j'aime beaucoup faire de l'escrime et j'aime bien dessiner. Je n'aime pas jouer au foot.

Je parle anglais et allemand. [A l'école] Je participe au projet nature avec mes amies.

Ces observations - la présence répétée du sujet / topique *ich* au début des énoncés et le manque de précision cadrative - nous amènent à conclure que les élèves n'ont pas été suffisamment familiarisés avec la notion de texte. Ils produisent avant tout des phrases, certes correctes, sans percevoir la nécessité d'organiser les contenus à transmettre et sans disposer des possibilités, même modestes au début de l'apprentissage, de préciser un cadre pour ces contenus à l'aide de moyens lexicaux simples (*in der Schule, in der Freizeit, zu Hause, nach der Schule...* [à l'école, pendant le temps libre, à la maison, après l'école...]). Cette initiation aux caractéristiques de la production langagière attendue aurait dû faire partie des activités préparatoires à la tâche, au même titre que les activités consacrées à la construction de l'énoncé.

#### **4.2.2 La pertinence du cadrage dans la structuration des contenus propositionnels**

Dans le cas de la tâche *raetsel*, les élèves sont plus avancés, en début d'année de 5<sup>ème</sup> et disposent d'expressions adverbiales plus diversifiées ainsi que de quelques connecteurs (essentiellement *nämlich* ou *deshalb*). En préparation de la tâche, des informations ont été

recueillies en amont sur les partenaires et rassemblées sous forme de *Steckbriefe* [fiches d'identité] qui ont ensuite été redistribuées dans la classe au hasard pour être mémorisées.

Les élèves ont également effectué une activité de repérage à partir d'un portrait et échangé en classe quant à la manière d'organiser les idées dans un texte ; ils ont été familiarisés avec la nécessité de contextualiser certaines informations qui ne sauraient avoir une validité absolue mais seulement dans un cadre déterminé (*Heute ist X abwesend.* [Aujourd'hui X est absent.] *Dieses Jahr bin ich in der 7B* [Cette année je suis en 7B]).

La tâche écrite vient clore une séquence durant laquelle chacun a eu l'occasion de se présenter, a fait connaissance avec un camarade, a posé des questions afin de rassembler des informations et découvert à partir d'un exemple quelques caractéristiques de l'organisation des contenus en lien avec un genre textuel.

***Schreiben – Wer ist die Person? Hast du geraten? [De qui s'agit-il ? As-tu deviné ?]***

Tu vas rédiger le portrait d'un camarade de classe, sans dévoiler son nom. Donne plusieurs informations à son sujet.

Pense à organiser tes idées et attention, ne donne pas dès le début les informations permettant de l'identifier.

*Document 4 : Consigne relative à la tâche 'raetsel'*

Une lecture de l'ensemble des productions des tâches *brief* et *raetsel* montre que, chez la plupart des apprenants, les informations sont regroupées en fonction des thèmes auxquelles elles appartiennent. Certes, la consigne relative à la tâche *brief*<sup>250</sup> ou les rubriques des *Steckbriefe* complétées en amont de *raetsel* pouvaient les inviter à le faire (voir le document 3 ci-dessus). Ce qui ressort, c'est que l'organisation informationnelle repose majoritairement sur le sens et qu'à cette mise en ordre sémantique peuvent s'ajouter des moyens divers :

- les informations classées selon les regroupements sémantiques suggérés par la tâche sont marqués par une structuration en paragraphes (voir entre autres les productions de ART ou NEI dans les deux tâches),
- le texte peut s'ouvrir sur une phrase préparatoire grâce à laquelle l'énonciateur introduit le topique en annonçant la traitement qui va en être fait (Berthoud, 1996, p. 33) :

(ELE\_ *raetsel*)

46. *Ich möchte eine Person beschreiben (...)*

<sup>250</sup> Certains suivent d'ailleurs scrupuleusement l'ordre des items spécifiés dans la consigne alors que ces indications n'indiquent en rien une chronologie à suivre et n'ont pas été présentées comme telles, mais précisent seulement les contenus attendus.

[Je voudrais décrire une personne.]

(NEI\_raetsel)

205. *Hallo! Heute beschreibe ich eine Person.*

[Salut ! Aujourd'hui je décris une personne.]

(JUL\_raetsel)

114. *Ich beschreibe eine Person die in meiner Klasse ist.*

[Je décris une personne qui est dans ma classe.]

- une annonce de rubrique est faite sous forme d'en-tête :

(ULY\_raetsel)

283. *Hobbies: er mag Tennis und Fußball. Er spielt nicht gern Flöte.*

[Hobbies : il aime bien le tennis et le foot. Il n'aime pas jouer de la flûte.]

- des questions structurent le texte en apparaissant en amont ou en aval des informations personnelles transmises :

(ART\_brief)

9. *Machst du [beim] Fossiliencub mit? Ich mache gern [beim] Fossiliencub mit und am Montag um 2 spiele ich Handball.*

[Est-ce que tu participes au club Fossiles ? J'aime bien participer au club Fossiles et le lundi à deux heures je joue au hand.]

- enfin, des éléments cadratifs marquent les transitions d'un groupe d'informations à un autre et remplissent de ce fait une fonction organisatrice importante dont il est possible de poser les bases dès les premières années d'apprentissage.

(EMA\_raestel)

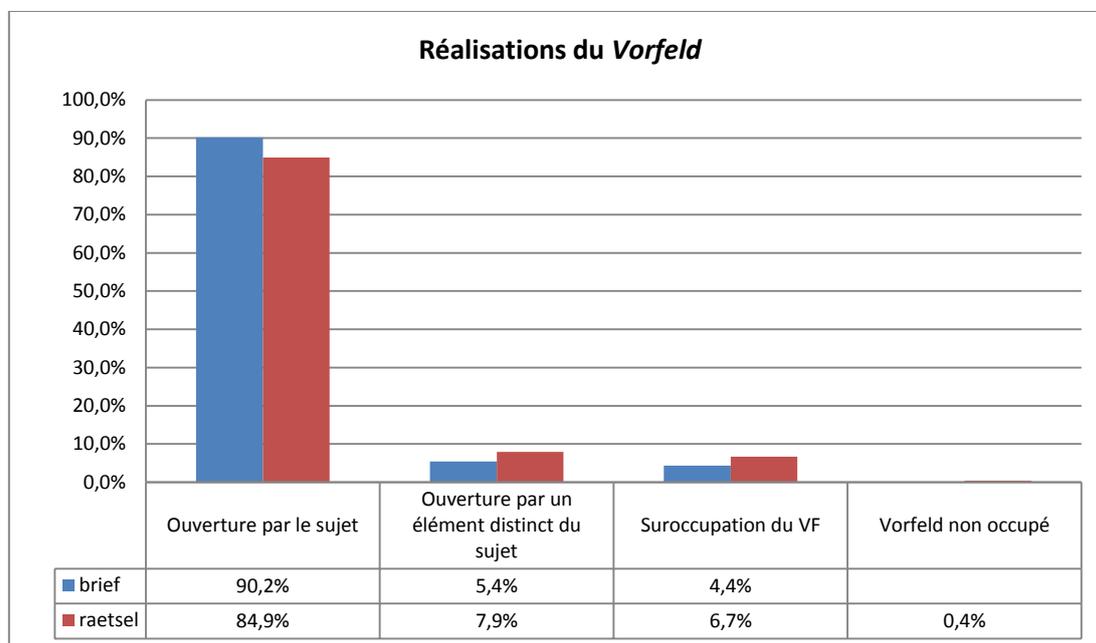
65. *In der Schule er ist [gut in / sind] Mathe und Physik seine Lieblingsfächer aber seine Hassfächer sind Kunst und Sport.*

*Nach der Schule er macht gern Gymnastik und er spielt gern Flöte.*

[A l'école, les maths et la physique sont ses matières préférées mais il déteste les arts plastiques et le sport. Après l'école, il aime bien faire de la gym et jouer de la flûte.]

C'est cette valeur fonctionnelle cadrative que nous allons analyser ici, en tant qu'elle constitue une étape dans la mise en place de l'organisation informationnelle et textuelle. Il est utile de rappeler que dans la mesure où nous nous intéressons aux aspects discursifs, nous ne prenons pas seulement en compte les réalisations correctes du *Vorfeld* (c'est-à-dire un seul élément devant le verbe second) mais considérons l'ensemble des éléments positionnés à l'ouverture, que ceux-ci donnent lieu à une réalisation syntaxique correcte ou pas.

Pour la tâche *raestel*, les résultats affichent une tendance générale comparable à celle de la tâche *brief*, à savoir une réalisation correcte du *Vorfeld* liée à l'ouverture de l'énoncé par le sujet ; ils témoignent cependant d'une augmentation sensible des ouvertures cadratives qui s'accompagne également d'un taux d'erreurs de suroccupation légèrement plus important.



Graphique 10 : Répartition des réalisations du Vorfeld dans les tâches 'brief' et 'raetsel'

Si le sujet reste majoritairement préféré pour attaquer l'énoncé, les expressions cadratives à l'ouverture<sup>251</sup> sont non seulement plus nombreuses mais également plus variées. Elles ne relèvent pas seulement des domaines spatio-temporels (*in der Schule, dieses Jahr, zu Hause, in ihrer Familie, am Freitag um 6 Uhr* [à l'école, cette année, à la maison, dans sa famille, le vendredi à 6 heures]) mais concernent également la référence à des domaines (*in Geschichte, in Englisch, in dem Fach, in ihren Lieblingsfächern* [en histoire, en anglais, dans cette matière, dans ses matières préférées]) et peuvent aussi servir l'expression d'une appréciation du locuteur (*leider* [malheureusement], ainsi que *Ich finde, ... Ich glaube, ...* [Je trouve,... Je crois,...]). Enfin, apparaissent aussi parmi les éléments initiaux, des connecteurs qui ne sont pas toujours employés de manière conforme, que ce soit sur le plan sémantique ou structurel, mais qui constituent malgré tout des signes de structuration (*nämlich* [en effet], *deshalb* [c'est pour cette raison que], *weil* [parce que]).

<sup>251</sup> Indépendamment d'une réalisation correcte du *Vorfeld*.

Nous voyons là un résultat possible du travail effectué en amont<sup>252</sup>, durant lequel les informations recueillies sur les partenaires respectifs ont préalablement été organisées dans des ensembles identifiés (*Aussehen, Schule, Hobbies, ...*) mais surtout qui a initié une réflexion sur la notion de texte à partir d'un exemple (voir texte bill kaulitz) dans lequel ont été observés : l'organisation des contenus informationnels, la contextualisation de certaines informations, les liens entre les énoncés et la place du sujet.

Si on regarde la répartition de l'ensemble des adverbiaux utilisés dans les énoncés, les écarts entre un positionnement à l'ouverture ou à l'intérieur du *Mittelfeld* dans les deux tâches montrent une préférence cadrative plus marquée dans la tâche *raetsel*. Même si l'écart peut paraître limité, cette différence n'en est pas moins significative selon nous, et doit être lue parallèlement aux résultats concernant la moindre présence du sujet à l'ouverture.

	Total des expressions adverbiales dans l'ensemble des phrases	Réalisation adverbiale correcte du <i>Vorfeld</i>	Suroccupation du <i>Vorfeld</i> (Adverbial+ Sujet)	Total des expressions adverbiales à l'ouverture	Total des expressions adverbiales dans le <i>Mittelfeld</i>
<b>brief</b>	61	20	16	36	25
		32,8%	26,2%	59%	41%
<b>raetsel</b>	81	24	27	51	30
		29,6%	33,3%	63%	37%

Tableau 39 : Répartition des expressions adverbiales dans les tâches 'brief' et 'raetsel'

Certes, les erreurs dans la réalisation du *Vorfeld* sont plus nombreuses (cas de suroccupation) mais elles ne sont pas un signe d'une moindre réussite dans l'expression langagière. Au contraire, on observe dans les productions de la tâche *raetsel* une meilleure utilisation de l'ouverture conformément à la fonction structurante qui est la sienne.

(ART\_raetsel)

10. *Nach der Schule* spielt sie Tischtennis und sie macht ihre Hausaufgaben. Sie mag Tiere und *zu Hause* hat sie eine Katze und ein Kaninchen.  
*In ihre [ihrer] Familie* gibt es ihre Brüder, sie sind 16 und 18 Jahre alt, ihre [ihr] Vater ist sehr groß und ihre Mutter ist nett und lustig.

[Après l'école elle joue au tennis et elle fait ses devoirs. Elle aime les animaux et chez elle, elle a un chat et un lapin. Dans sa famille, il y a ses frères, ils ont 16 et 18 ans, son père est très grand et sa mère est sympa et drôle.]

(YOH\_raetsel)

290. *In der Schule* ist sie ziemlich fleißig. Ihre [Ihr] Lieblingsfach ist Mathe.

<sup>252</sup> Voir les documents X et Y dans le volume des annexes.

*Dieses Jahr* sie will *Klassensprecher* sein, aber *dieses Jahr* will ich auch *Klassensprecher* sein.

*Nach der Schule* sie spielt ganz gern *Handball* und sie spielt ein *Instrument*.

[A l'école elle est plutôt sérieuse. Sa matière préférée c'est les maths. Cette année elle veut être déléguée, mais cette année je veux aussi être délégué. Après l'école elle adore jouer au hand et elle joue d'un instrument.]

Même s'ils n'illustrent pas toujours des réalisations syntaxiques correctes, ces exemples montrent un réel souci de préciser un contexte dans lequel ancrer l'information transmise. Nous ne donnons ici que deux exemples mais on retrouve au minimum une occurrence de ce type dans pratiquement toutes les productions recueillies (seuls 5 élèves n'y ont pas du tout recours).

raetsel	TOTAL_MS	Vorfeld vide	Cas non annotés	Cadre	Cadre dans une relation de contraste
ART	30			6	1
CLAI	18			3	
CLAR	22			1	
ELE	24		1	3	
EMA	13			2	
EVA	25			1	1
GIU	22			1	
IFI	18			2	
JUL	27			3	
LOU	16			2	
MAE	12			-	
MARC	22			4	
MARI	17			1	
MARN	19			3	1
MAU	14			-	
MEL	21			1	1
NEI	26			3	
PIE	21			3	
ROM	18			1	
SIM	18			-	
TAM	19			2	1
TEO	20			-	
ULY	20			-	
YOH	16	2		4	
TOTAL	478	475	1	46	5
Total cadres					51

Tableau 40 : Réalisations individuelles des expressions cadratives présentes à l'ouverture dans la tâche 'raetsel'

Qu'en est-il maintenant si on rapporte ces réalisations au contexte discursif dans lequel elles apparaissent ? Nous n'avons jugé aucun des cadres introduits comme étant inadéquat au regard du contexte situationnel ou textuel. A l'inverse, il nous semble que, dans certains énoncés, l'expression adverbiale aurait mérité un positionnement à l'ouverture plutôt que dans le *Mittelfeld* afin d'assumer des fonctions discursives qui peuvent être très diverses.

(ROM\_raetsel)

238. *Sie tanzt gern, sie singt gern auch. Sie geht **am Dienstag** in [den] Tanzclub. ⇒ **Am Dienstag** geht sie in den Tanzclub.*

[Elle aime bien danser, elle aime bien chanter aussi. Elle va au club de danse le mardi. ⇒ Le mardi, elle va au club de danse.]

*Am Dienstag* remplit ici une simple fonction cadrative, les activités qui précèdent (chanter et danser) sont comprises de manière plus générale et n'ont pas besoin d'être contextualisées contrairement à la dernière (aller au club de danse). Il n'est bien entendu pas incorrect de placer *am Dienstag* dans le *Mittelfeld* comme le choisit l'apprenante, mais dans ce cas la fonction cadrative du *Vorfeld* n'est pas exploitée alors qu'elle devrait être prioritaire dans la compétition entre les différents constituants possibles à l'ouverture.

(ART\_raetsel)

6. *Sie hat eine Eins in allen Fächern aber in Deutsch hat sie eine Zwei deshalb Deutsch gefällt ihr nicht. Sie ist sehr gut **in Geschichte**. ⇒ **In Geschichte** ist sie sehr gut. Da [Das] ist ja ihre [ihr] Lieblingsfach.*

[Elle a 18-20<sup>253</sup> dans toutes les matières mais en allemand elle a 14 c'est pour ça que l'allemand ne lui plaît pas. Elle est très bonne en histoire. ⇒ En histoire elle est très bonne. C'est que c'est sa matière préférée.]

(MARC\_raetsel)

157. *Er ist gut in Mathe und Physik, da hat er eine Zwei aber er hat eine Drei **in Kunst, Französisch und Technologie**. ⇒ **Aber in Kunst, Französisch und Technologie** hat er eine Drei.*

[Il est bon en maths et en physique, là (dans ces matières) il a un 14 mais il a 11 en arts plastiques, français et technologie. ⇒ Mais en arts plastiques, français et technologie, il a 11.]

Un placement tel que celui que nous proposons dans ces exemples permet de conserver un schéma de linéarisation déjà amorcé dans l'énoncé précédent mais surtout de retarder l'information que l'on veut mettre en valeur : le fait d'être bon (en histoire) ou le fait d'avoir une note moyenne.

Dans d'autres cas, on peut hésiter sur le rôle fonctionnel joué par l'ouverture : l'élément à l'attaque prend-il en charge une fonction de cadrage ou son déplacement produit-il un effet particulier ?

(MARI\_raetsel)

---

<sup>253</sup> Les notes de 1 à 6 du système de notation en Allemagne ont été traduites en indiquant différentes notes se situant dans la fourchette correspondante (entre 16 et 20 pour *Eins*). Voir la grille de conversion [http://media.education.gouv.fr/file/24/17/1/grille\\_conversion\\_182171.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/24/17/1/grille_conversion_182171.pdf) accessible en ligne.

164. *Sie hat eine Eins in Mathe, Französisch, Kunst, Biologie, Geschichte und Musik und sie hat eine Zwei in Englisch und Deutsch, sie hat eine Drei in Sport. ⇒ in Sport hat sie [aber] eine Drei.*

[Elle a 19 en maths, français, arts plastiques, SVT, histoire et musique et elle a un 14 en anglais et en allemand, elle a un 13 en sport. ⇒ En sport [en revanche] elle a 11.]

Le déplacement de *in Sport* que nous suggérons dans le dernier énoncé permettrait d'instaurer un contraste entre cet élément et ceux qui ont été précédemment cités ; au niveau fonctionnel ce n'est plus tant la fonction cadrative qui est ici la plus pertinente mais celle de mise en relation contrastive avec ce qui précède. Il s'agit d'un aspect de l'ouverture que nous abordons ici en lien avec le cadrage situatif mais que nous développerons plus en détail dans le sous-chapitre suivant dans la mesure où d'autres éléments que les seuls adverbiaux x sont concernés par la mise en contraste qui s'établit à l'ouverture.

Nous avons mentionné plus haut, parmi les expressions cadratives, des constructions de type *Ich finde, ... Ich glaube, ...* [Je trouve (que)... Je crois (que) ...] suivis d'un énoncé déclaratif linéarisé comme tel. Il s'agit d'un moyen formel simple de formuler des subordonnées en omettant la conjonction *dass* [que] et sans avoir à réaliser la structuration spécifique avec verbe fléchi final qui devrait sinon les accompagner.

Nous avons tout d'abord constaté que les constructions subordonnées sont problématiques dès lors que les apprenants veulent les utiliser avec un adverbial cadratif :

(ART\_raetsel)

6. *In der Schule glaube ich, sie hat gute Noten.*

[A l'école, je crois, qu'elle a de bonnes notes.]

(ROM\_ratset)

234. *In Deutsch und Englisch ich finde [glaube] sie hat eine Zwei.*

[En allemand et en anglais, je crois, qu'elle a un 14.]

Manifestement les élèves suivent ici un fonctionnement correspondant à une habitude propre à leur L1 et qui revient à « poser » les constituants le long de la chaîne linéaire tels qu'ils viennent à l'esprit. Cette habitude est aussi repérable dans l'accumulation de plusieurs adverbiaux avant le verbe.

(LOU\_raetsel)

130. *In der Schule, dieses Jahr, sie ist in der sechsten Klasse.*

[A l'école, cette année, elle est en 6<sup>ème</sup>.]

Une telle succession n'est pas possible en allemand en raison de la contrainte positionnelle du verbe fléchi qui ne laisse qu'une seule place topologique libre devant le verbe second et qui justifie la concurrence entre les candidats potentiels.

Dans le cas des subordonnées, il semblerait que les élèves n'aient pas saisi la portée du cadrage : le cadre qu'ils posent *in der Schule* [à l'école] englobe à tort l'expression *ich glaube* [je crois] alors que celle-ci pourrait être comprise, nous semble-t-il, comme un cadre supplémentaire portant sur l'ensemble du contenu propositionnel et, dans ce cas, nécessairement détaché de l'énoncé qu'il embrasse.

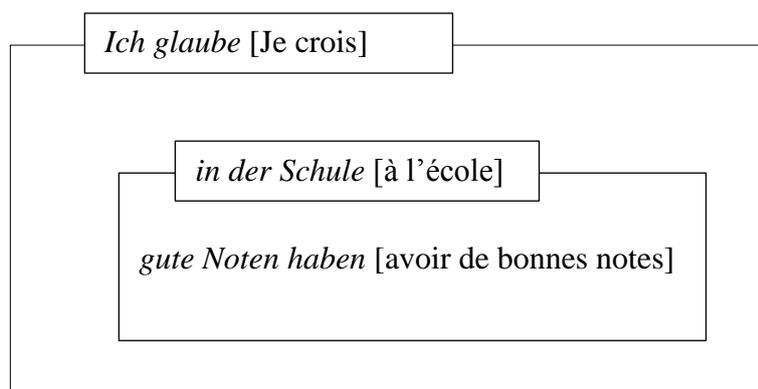


Figure 10 : Encadrer<sup>254</sup> les contenus propositionnels à plusieurs niveaux

Tant que le subjoncteur *dass* est omis, l'énoncé subordonné est linéarisé de la même manière qu'un énoncé autonome, c'est-à-dire avec un verbe fléchi en seconde position. Il est par conséquent commode de faire de *ich finde*,... ou *ich glaube*,... un cadre permettant soit d'indiquer son opinion soit son incertitude quant au contenu propositionnel de l'énoncé dans son ensemble. Les explications et les illustrations apportées rejoignent celles qui peuvent être données par rapport aux adverbiaux cadratifs ainsi que par rapport à leur portée : le contenu informationnel de l'adverbial cadratif situatif fait partie de l'information globale de l'énoncé et est par conséquent intégré dans le plan de phrase en occupant une place topologique ; les expressions *ich finde*, ... ou *ich glaube*, ... prennent position par rapport au contenu informationnel global et peuvent demeurer périphériques et donc détachées.

Nous voyons dans le fait de considérer les expressions de type *ich finde*, ... *ich glaube*, ... comme des cadres de discours une étape susceptible de préparer à l'acquisition des subordonnées. En effet, une fois cette structure en place, il est possible à un stade plus avancé de montrer que l'introduction de *dass* a un effet intégrateur : l'énoncé autonome encadré

<sup>254</sup> La schématisation reproduite ici reprend le modèle de schémas établis par Charolles (1997)

devient un complément de *Ich finde, dass... Ich glaube, dass...* qui n'ont alors plus le statut de cadre mais de proposition indépendante.

#### **4.2.3 Vers une linéarisation plus marquée : l'usage de l'ouverture dans la mise en contraste d'éléments**

Un deuxième aspect qui ressort de nos observations concerne la mise en relation de certains contenus informationnels entre eux par le biais du positionnement dans le *Vorfeld*. Ces relations permettent la progression de l'information dans la succession des énoncés, comme par exemple dans les cas de progression linéaire où le focus d'un énoncé constitue le topique de l'énoncé qui suit. Elles peuvent aussi s'établir de telle sorte qu'elles créent un effet contrastif en instaurant un rapport d'opposition entre certains éléments ou en apportant des spécifications relatives à des membres d'un ensemble identifié. Nous avons abordé la notion de contraste dans le cadre théorique et souligné - comme pour les autres catégories informationnelles que constituent les notions de topique et de focus - la difficulté d'en cerner les limites et d'établir le statut de certains éléments. Plusieurs fonctions se recouvrent un effet : un focus peut être vu comme étant toujours dans une relation de contraste avec l'ensemble des alternatives auquel il appartient (Molnár, 2001), mais un topique peut également se voir attribuer le label contrastif dans la mesure où il est extrait d'un ensemble déjà évoqué. Speyer parle en référence à Prince dans ce cas de relation *poset* (Speyer, 2008). Enfin, quand certaines expressions cadratives constituent des éléments d'un ensemble précité, elles peuvent également être dans une relation de contraste par rapport aux autres constituants de cet ensemble. Malgré les interprétations divergentes qui peuvent être faites, il ressort des productions de la tâche *raetsel* une utilisation de l'ouverture à des fins de mise en contraste que nous n'avions pas décelée jusqu'alors.

raetsel	TOTAL _MS	Vorfeld vide	Cas non annotés	Expressions cadratives	Enonciateur	Total des expressions topicales	Focus	Contraste	Connecteur
ART	30			6	1	19	1	1	2
				20,0%	3,3%	63,3%	3,3%	3,3%	6,7%
CLAI	18			3	1	14	-	-	-
				16,7%	5,6%	77,8%	-	-	-
CLAR	22			1	1	17	-	1	2
				4,5%	4,5%	77,3%	-	4,5%	9,1%
ELE	24		1	3	1	19	-	-	-
				12,5%	4,2%	79,2%	-	-	-
EMA	13			2	1	9	-	1	-
				15,4%	7,7%	69,2%	-	7,7%	-
EVA	25			1	1	22	-	1	-
				4,0%	4,0%	88,0%	-	4,0%	-
GIU	22			1	-	18	1	1	1
				4,5%	-	81,8%	4,5%	4,5%	4,5%
IFI	18			2	2	13	-	1	-
				11,1%	11,1%	72,2%	-	5,6%	-
JUL	27			3	1	17	1	3	2
				11,1%	3,7%	63,0%	3,7%	11,1%	7,4%
LOU	16			2	1	13	-	-	-
				12,5%	6,3%	81,3%	-	-	-
MAE	12			-	-	12	-	-	-
				-	-	100,0%	-	-	-
MARC	22			4	1	14		1	2
				18,2%	4,5%	63,6%		4,5%	9,1%
MARI	17			1	1	15	-	-	-
				5,9%	5,9%	88,2%	-	-	-
MARN	19			3	1	12	1	2	-
				15,8%	5,3%	63,2%	5,3%	10,5%	-
MAU	14			-	-	14	-	-	-
				-	-	100,0%	-	-	-
MEL	21			1	1	17	1	1	-
				4,8%	4,8%	81,0%	4,8%	4,8%	-
NEI	26			3	2	18	2	1	-
				11,5%	7,7%	69,2%	7,7%	3,8%	-
PIE	21			3	2	16	-	-	-
				14,3%	9,5%	76,2%	-	-	-
ROM	18			1	1	16	-	-	-
				5,6%	5,6%	88,9%	-	-	-
SIM	18			-	-	18	-	-	-
				-	-	100,0%	-	-	-
TAM	19			2	-	13	-	3	1
				10,5%	-	68,4%	-	15,8%	5,3%
TEO	20			-	-	20	-	-	-
				-	-	100,0%	-	-	-
ULY	20			-	-	20	-	-	-
				-	-	100,0%	-	-	-
YOH	16	2		4	2	8	-	-	-
		14		28,6%	14,3%	57,1%	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>478</b>	<b>476</b>	<b>1</b>	<b>46</b>	<b>21</b>	<b>374</b>	<b>7</b>	<b>17</b>	<b>10</b>
				<b>9,7%</b>	<b>4,4%</b>	<b>59,0%</b>	<b>19,5%</b>	<b>78,6%</b>	<b>1,5%</b>

Tableau 41 : Fonctions discursives de l'ouverture dans la tâche 'raetsel'

Les exemples suivants illustrent une relation contrastive entre des domaines qui sont de la sorte mis en opposition :

(ART\_raetsel)

6. Sie hat eine Eins *in allen Fächern* aber *in Deutsch* hat sie eine Zwei.

[Elle a 19/20 dans toutes les matières mais en allemand elle a 14.]

(EVA\_ raetsel)

75. Die [Ihr] Hassfach ist Technologie, in die [dem] Fach sie hat ein [eine] 4. **In [ihren] Lieblingsfächern** sie hat immer ein [eine] Eins.

[La matière qu'elle déteste c'est la technologie, dans cette matière elle a 9. Dans ses matières préférées elle a toujours 18.]

(MEL\_ raetsel)

198. Sie ist gut in Mathe, Geschichte, Erkunde aber [**in**] **Sport** sie ist nicht gut.

[Elle est bonne en maths, en histoire, en géographie mais en sport elle n'est pas bonne.]

(NEI\_ raetsel)

210. Sie hat nämlich eine Eins in Deutsch und in Englisch aber **in Sport** und in Mathe hat sie eine Zwei.

[Elle a en effet un 20 en allemand et en anglais mais en sport et en maths elle a un 14.]

L'opposition apparaît d'autant plus marquée dans les exemples de ART et MEL que le positionnement à l'ouverture matérialise une proximité topologique entre les éléments mis en contraste (élément souligné vs élément en gras), rendant l'opposition plus manifeste et assurant dans le même temps une cohésion plus étroite entre des éléments adjacents dans des énoncés successifs.

Une autre manière d'exploiter les possibilités topologiques de l'énoncé de manière à établir des valeurs distinctes qui donnent du relief au déroulement informationnel du texte consiste à exploiter l'avant-première position et à occuper le Vorfeld par une expression pronominale (*das*) destinée à récupérer le contenu informationnel thématique en amont dans la proposition (*Linksversetzung*). Il s'agit là d'un procédé de focalisation qui n'est pas spécifique à la L2 et qui peut être rapproché du phénomène des dislocations tel qu'il peut être observé en français :

(JUL\_ raetsel)

119. Tanzen gefällt sie [ihr] ganz gut, aber Fußball und Tennis spielen, **das** gefällt [ihr] gar nicht.

[Danser, ça lui plaît beaucoup, mais jouer au foot et au tennis, ça, ça ne lui plaît pas du tout.]

(NEI\_ raetsel)

209. Theater spielen, **dass [das]** mag sie nicht aber Tanzen und Singen, **dass [das]** gefällt ihr.

[Jouer au théâtre, ça elle n'aime pas mais danser et chanter, ça, ça lui plaît.]

Le procédé de dislocation permet d'exploiter la position initiale pour thématiser un élément et la linéarisation des informations qui lui sont associées génère une tension dynamique à travers la reprise pronominale initiale *das* et l'information en position finale (*gar nicht* par exemple). On pourrait interpréter ces réalisations comme le transfert d'une structure issue de la L1 mais cette conclusion nous semble quelque peu réductrice et pourrait laisser penser que les apprenants méconnaissent la possibilité qu'offre le *Vorfeld* de réaliser le même effet sans avoir recours à des dislocations. Or, dans plusieurs exemples on observe à nouveau un rapprochement topologique à travers cette fois le déplacement du complément à l'accusatif vers l'avant :

(CLAR\_raetsel)

34. (...) *ich finde sie ist sportlich aber **Judo** mag sie nicht.*

[(...) je trouve qu'elle est sportive mais le judo, ça ne lui plaît pas.]

(GIU\_raetsel)

89. *Ihre Lieblingsfächer sind Mathe, Englisch und Deutsch. Aber **Sport** macht sie gar nicht gern.*

[Ses matières préférées sont les maths, l'anglais et l'allemand. Mais le sport, elle n'aime pas en faire du tout.]

(JUL\_raetsel)

116. (...) *sie hat eine Eins für [in] Französisch, Mathe und Englisch. **Englisch** findet sie cool, das ist ihre Lieblingsfächer [ihr Lieblingsfach](...).*

[(...) elle a un 19 en français, en maths et en anglais. L'anglais, elle trouve ça cool, c'est sa matière préférée.]

(MARC\_raetsel)

159. *Er mag Mathe und Physik, nämlich hat [er] eine Zwei aber **Geschichte und Französisch** mag er nicht, nämlich hat [er] eine Vier.*

[Il aime bien les maths et la physique, en effet il a 14 mais l'histoire et le français, il n'aime pas ça, en effet il a un 9.]

Ces exemples illustrent une topicalisation du complément à l'accusatif au service d'une focalisation particulière. Ce phénomène nous intéresse particulièrement car il correspond à une linéarisation spécifique en allemand, qui à l'oral serait accompagnée d'une double accentuation contrastive (Bresson, 2010), et qui, en français, ne pourrait être rendue que par une dislocation suivie d'une reprise pronominale : le sport / le judo, l'histoire et le français, elle n'aime pas ça. Le complément mis en gras contraste avec les éléments qui le précèdent (*Sport* ou *Französisch* vs les autres matières nommées, *Judo* vs l'ensemble des autres sports

qu'il est possible d'imaginer). Cependant, si on observe l'ensemble des exemples cités, on constate que le déplacement vers l'avant permet, comme le souligne Dalmas, une focalisation, non pas sur l'élément placé à l'ouverture, mais bien sur l'information apportée en fin d'énoncé : la note (*eine Zwei, eine Eins* vs les autres notes), la compétence dans un domaine (*nicht gut* vs *gut*), le fait d'apprécier (*gar nicht* vs *Lieblingsfächer*) ou encore la négation (*nicht*). L'effet de mise en valeur ne porte pas sur l'élément topicalisé, comme peuvent le décrire certaines explications relatives au champ initial, mais permet de créer deux pôles dans l'énoncé entre lesquels se déploie la dynamique informationnelle et se renforce le poids du dernier élément. Martine Dalmas (2013) parle à ce sujet de *Spannkraft* (tension) de la phrase allemande dont la structure peut être comparée à un arc tendu à partir de deux points.

Les observations de ce phénomène dans les productions recueillies nous permettent de considérer que certains apprenants sont en mesure d'exploiter des spécificités langagières liées à l'ouverture et de produire des séquences d'énoncés qui présentent une modulation informationnelle pertinente, permettant d'établir la tension dynamique attendue au sein des phrases mais aussi au fil du texte.

#### **4.2.4 Fazit : des fonctions cadratives et contrastives de l'ouverture dans l'organisation des contenus informationnels**

Dans la compétition pour occuper la position préverbale qui, en allemand, est réservée à une seule unité informationnelle, les expressions cadratives (*frame-setting* ou *scene-setting elements*), telles que Michel Charolles les a décrites pour le français, sont des candidats privilégiés. Il s'agit principalement d'adverbiaux, majoritairement présents dans les productions étudiées dans ce chapitre sous la forme de groupes prépositionnels (*in der Schule, im März, um 2 Uhr, nach der Schule...*[à l'école, en mars, à deux heures, après l'école, ...]), d'adverbes (*heute, hier, morgen...* [aujourd'hui, hier, demain, ...]) ou encore de groupes nominaux (*dieses Jahr...*[cette année, ..]). Ils ne réfèrent pas uniquement à des espaces spatio-temporels mais peuvent aussi renvoyer à des domaines (*in Englisch* [en anglais]) ou à une valeur appréciative de l'énonciateur (*leider* [malheureusement]).

L'enjeu est ici double pour les apprenants et notamment pour des apprenants francophones qui accordent la préférence au sujet comme point de départ de l'énoncé, tendance confirmée par nos propres analyses. Sur un plan syntaxique, il s'agit de s'éloigner de constructions de type Sujet-Verbe au profit d'une attaque de l'énoncé de type Cadratif-Verbe. Mais il s'agit également de faire en sorte, au niveau discursif cette fois, que la précision cadrative initiale soit pertinente et trouve sa légitimation dans le contexte ou le cotexte. Nous avons vu dans les

performances en interaction *kino* ou *mein\_wochenplan* qu'une attaque cadrative était justifiée par la reprise de la spécification temporelle formulée en amont dans la question ; en tant qu'élément relevant de la situation topicale, cet élément temporel avait vocation à occuper le *Vorfeld*. Dans les tâches *brief* et *raetsel*, nous avons observé la manière dont les informations temporelles se répartissent dans les champs initial et médian de l'énoncé quand il s'agit de textes descriptifs : quelles sont les données sélectionnées pour l'attaque (et qui occupent le *Vorfeld*) et quelles sont celles qui apparaissent plus tard (et sont alors placées dans le *Mittelfeld*) ? Le positionnement de ces éléments correspond-il à la fonction qu'ils sont alors censés assumer : fonction cadrative à l'attaque, éléments faisant partie du rhème dans le *Mittelfeld* ? Qu'est-ce qui motive alors les choix du locuteur ? La précision cadrative peut lui servir à organiser le discours / texte à destination de son interlocuteur. Les cadres servent ainsi à regrouper les informations dans des ensembles homogènes qui facilitent la réception des contenus informationnels. La nécessité d'organiser les contenus propositionnels au sein d'ensembles pertinents répond à des principes d'organisation textuelle (Charolles et Péry-Woodley, 2005 ; Charolles et Vigier, 2005) et se réalise structurellement de manière spécifique. Si en français, les cadres de discours sont généralement détachés en tête de phrase et peuvent s'y accumuler sans hiérarchie particulière dans une logique progressive, ils sont en allemand intégrés dans l'énoncé à travers l'occupation du champ initial et participe ainsi pleinement du contenu propositionnel.

La restriction de l'occupation du *Vorfeld* établit une compétition entre les candidats possibles dont la résolution ne dépend pas de critères syntaxiques mais fonctionnels qui sont variables selon la situation communicative ou le contexte discursif. La fonction cadrative n'est ainsi prioritaire parmi les constituants que si aucun autre choix, plus pertinent fonctionnellement ne vient la concurrencer. Il peut par exemple être plus pertinent, partant de l'ouverture, d'opposer certains éléments, d'en extraire d'autres d'un ensemble pour les développer, de rectifier une donnée de manière à imprimer une dynamique particulière au déploiement informationnel. Dans ce cas, c'est la fonction contrastive qui sera déterminante dans le choix de l'élément préverbal.

Pour gérer la concurrence entre éléments topicaux, cadratifs ou contrastifs, il est nécessaire que les apprenants disposent des connaissances leur permettant de sélectionner l'élément le plus pertinent en fonction du rôle discursif spécifique que ce dernier joue à l'ouverture et non en fonction des préférences ou des habitudes de la L1. Ces connaissances se rapportent à des

principes d'organisation textuelle qui sont en partie spécifiques à la langue. Aborder les fonctions de l'ouverture avec les apprenants conduit par conséquent :

- à se préoccuper de la construction du texte et non des seuls énoncés isolés,
- à favoriser le recours à différentes expressions cadratives pour organiser des regroupements pertinents, tout en mettant en évidence le rapport que le cadre entretient avec les contenus informationnels : indexation interne (le contenu du cadre participe de la proposition et est intégré dans le *Vorfeld*), indexation externe grâce à *ich finde, ... ich glaube, ...* qui sont à voir comme une étape dans la construction des subordonnées,
- à identifier le champ positionnel de l'ouverture avec une unité informationnelle,
- à leur fournir des schémas de production permettant une redistribution des constituants de l'énoncé non plus en fonction de places syntaxiques (le sujet d'abord) mais en fonction du poids informationnel attribué à certains éléments et des relations interphrastiques que l'on souhaite instituer.

### **4.3 La construction du temps et de l'espace en fonction des moyens spécifiques à la LC (les tâches *meine\_klasse* et *tagesablauf*)**

Kant définit le temps et de l'espace comme des catégories a priori, c'est-à-dire antérieures à toute expérience. En tant que formes de la perception sensible, elles constituent des axes subjectifs en fonction desquels l'esprit humain perçoit les événements ou les états des choses (Philonenko, 1983, p. 85-86). Wolfgang Klein considère qu'il s'agit là de deux catégories fondamentales de la cognition humaine, qui déterminent la manière de structurer à la fois les événements du monde extérieur au sujet mais également ses expériences intérieures (Klein, 2009a). Les expressions langagières liées au temps et à l'espace questionnent le rapport entre langage et pensée ou, si l'on se situe dans le cadre du modèle de Levelt<sup>255</sup>, entre structures linguistiques et conceptualisation des événements pour reprendre les termes employés<sup>256</sup> par von Stutterheim et ses collègues dans les travaux cités précédemment<sup>257</sup>. Pour les apprenants

---

<sup>255</sup> Les différentes instances (de conceptualisation et de formulation) mentionnées ici font référence au modèle de Levelt présenté p. 65. Les travaux auxquels nous faisons ici référence s'appuient sur ce modèle de production / compréhension langagière.

<sup>256</sup> On peut citer entre autres articles : « Relations entre grammaticalisation et conceptualisation et implications sur l'acquisition d'une langue étrangère » (Carroll et von Stutterheim, 1997) ou « Différences translinguistiques dans la conceptualisation des événements » (von Stutterheim, Nüse et Murcia-Serra, 2002).

<sup>257</sup> Voir le chapitre 2.1.2.

de L2, il s'agit par conséquent de s'appropriier des formes mais également d'adapter la manière dont s'élabore la représentation d'un état des choses donné en fonction de ces nouvelles structures langagières et en amont de la reconstitution verbale correspondant à cette représentation.

Partant de ces questions, Christiane von Stutterheim (1997) s'est intéressée à la construction des textes dans un cadre qui dépasse celui de la linguistique textuelle pour prendre en compte les processus cognitifs sous-jacents qui sont à l'origine des discours / textes et qui concernent des opérations dites de haut niveau : processus de conceptualisation et notamment de planification<sup>258</sup> qui conduisent, avant l'encodage lexical et grammatical, à élaborer une structure informationnelle sous la forme d'un message préverbal. Au sein du texte produit, la manière dont ont été sélectionnés puis agencés les contenus informationnels doit alors permettre au destinataire de reconstituer une représentation de l'événement correspondant à celle du locuteur. Von Stutterheim considère par conséquent le texte comme issu de processus sous-jacents complexes impliquant des décisions et un contrôle de la part du locuteur. Depuis la représentation d'un état des choses jusqu'à l'articulation du message, ce dernier opère des choix dans un ensemble de possibilités, mais il s'agit de choix qui sont contraints par les formes et les structures de la langue<sup>259</sup>.

[...] les processus de planification aboutissent à des structures conceptuelles, qui sont déjà mises en forme conformément aux possibilités d'encodage propres à la langue<sup>260</sup> (von Stutterheim, 1997, p. 277).

Les travaux ultérieurs de von Stutterheim et de ses collègues (notamment Mary Carroll et Monique Lambert) soulignent l'influence des moyens grammaticalisés sur les opérations au niveau macro, lesquelles sont contraintes par les formes disponibles pour l'encodage et sont, de fait, spécifiques à chaque langue. L'analyse de récits dans différentes L1 et la comparaison

---

<sup>258</sup> Les processus de planification interviennent entre la perception et les opérations d'encodage. La perception conduit à la mise en mémoire d'éléments d'une situation. La production d'un message relatif à un événement ou état des choses perçu nécessite dans un premier temps de segmenter l'information stockée en mémoire puis de sélectionner les éléments relatifs aux différents domaines conceptuels constitutifs de l'événement (entités, temps, espace, procès et modalité) de manière à construire des unités informationnelles. Enfin le choix d'une perspective et l'ancrage dans un cadre référentiel conditionnent l'élaboration d'une structure informationnelle destinée à être encodée aux moyens de formes linguistiques (von Stutterheim, Nüse et Murcia-Serra, 2002).

<sup>259</sup> Si pour Levelt cela ne contredit en rien le fait que les instances de conceptualisation (*Conceptualizer*) et de formulation (*Formulator*) fonctionnent de manière autonome, dans la mesure où des exigences spécifiques acquises sont intégrées à la connaissance procédurale qui sous-tend les opérations de conceptualisation, von Stutterheim rejette quant à elle l'idée d'un fonctionnement autonome des deux instances (von Stutterheim, 1997, p. 277).

<sup>260</sup> *Im Resultat führen die konzeptuellen Planungsprozesse zu konzeptuellen Strukturen, die bereits im Hinblick auf die sprachlichen Kodiermöglichkeiten geformt sind.*

avec des récits d'apprenants ont mis en évidence des différences translinguistiques<sup>261</sup> dans l'organisation de l'information. Ces différences affectent les décisions qui précèdent les opérations de formulation et qui sont rassemblées sous le terme de « planification ». Il s'agit de la sélection des informations relatives aux entités, de la mise en place d'un cadre de référence, du mouvement référentiel au fil du récit, ainsi que de l'établissement des liens inter-phrastiques.

La *quaestio* (Klein et von Stutterheim, 1987) constitue une notion centrale dans le modèle de production des textes sur lequel ces auteurs s'appuient. Elle initie des procédures qui contribuent à l'élaboration d'un ensemble informationnel construit. La *quaestio* pose des directives qui vont contraindre le choix d'une perspective à travers la sélection des référents, l'agencement informationnel des contenus et son déploiement d'un énoncé à l'autre, ce qu'elle appelle le mouvement référentiel (*referenzielle Bewegung*). Dans le cas des textes narratifs (récits, descriptions, instructions) le cadre de référence est basé sur le décalage temporel ou spatial et se matérialise à travers la mise en place d'intervalles successifs. Un élément de l'énoncé précédent servant de repère pour l'établissement de l'intervalle qui lui succède (Lambert, Carroll et von Stutterheim, 2008 ; Watorek, 2005).

Chez des locuteurs natifs, les principes sous-jacents aux opérations de planification relèvent d'une connaissance procédurale et repose sur un fonctionnement qu'on peut qualifier d'automatisé. Dans le cas de locuteurs apprenants, se pose en revanche la question de savoir comment ces derniers peuvent accorder une importance particulière à la planification de leur production, alors que l'essentiel de leurs ressources attentionnelles est accaparé par les opérations d'encodage. La difficulté pour des apprenants réside également dans le fait qu'ils doivent apprendre les principes de structuration de la langue-cible et les moyens langagiers qui vont leur permettre d'encoder leur message conformément à ces principes alors qu'ils possèdent déjà un appareil de principes de structuration construit et opérationnel. Il leur faut par conséquent, pour un traitement adéquat de la L2, substituer à cet ensemble de principes existants, acquis avec et taillés pour le traitement de L1, d'autres principes de gestion discursive adaptés cette fois à la LC.

Contrairement aux enfants qui acquièrent conjointement leur langue et son usage, les apprenants doivent abandonner les principes de gestion qu'ils ont intériorisés avec et par leur langue source pour en adopter d'autres. On peut se demander si cela ne constitue pas un obstacle quasiment infranchissable. (Lambert, Carroll et von Stutterheim, 2008, p. 13)

---

<sup>261</sup> Voir tableau p. 65.

Pour étudier la manière dont les apprenants procèdent pour construire un récit sur la base de références spatiales et temporelles, nous avons choisi de mettre en regard deux tâches - *tagesablauf* et *meine\_klasse* dans lesquelles l'insertion de repères - respectivement temporels et spatiaux – doit guider la description.

Intitulé	Caractéristiques et attentes	MS
<p><b>meine_klasse :</b> Evaluation de la production écrite</p> <p><b>Objectif communicatif :</b> présenter sa classe à une classe partenaire à l'aide d'une photo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un support visuel : la photo du groupe</li> <li>- Identification des personnes nommées en s'appuyant sur les repères spatiaux indiqués</li> </ul> <p><i>Quaestio: Wer sind deine Freunde in der Klasse? Wie findest du deinen Stundenplan? [Qui sont tes amis dans la classe, où es-tu sur la photo? Comment trouves-tu ton emploi du temps ?]</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Topiques discursifs = <i>ich / wir / mein Stundenplan</i></li> <li>- Elaboration de données spatiales plus complexes qui associent plusieurs constituants mais ne forment qu'une unité informationnelle</li> <li>- Distinction entre des cadres globaux et le cadre de référence dans lequel se déploie l'information en réponse à la <i>quaestio</i>.</li> <li>- Observer la manière dont l'identification du locuteur se réalise : énoncé avec une attaque en <i>ich</i> vs énoncé qui poursuit le cadre de référence.</li> </ul>	<p><b>393</b> dont (séquence spatiale)</p>
<p><b>tagesablauf :</b> Evaluation intermédiaire de la production écrite</p> <p><b>Objectif communicatif :</b> Ecrire un article qui décrit le quotidien de jeunes adolescents dans d'autres pays</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un support qui précise différents intervalles temporels et les événements associés.</li> <li>- Utilisation de moyens langagiers spécifiques (et variés) qui ne reprennent pas littéralement les intervalles donnés mais les interprètent aussi.</li> </ul> <p><i>Quaestio: Wie sieht der Tag der Jugendlichen aus? Beschreibe den Tagesablauf vom einem dieser Jugendlichen! [A quoi ressemble la journée des adolescents ? Décris le déroulement de la journée d'un de ces adolescents !]</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Topique = la personne choisie / mais la progression informationnelle devrait se faire à partir du décalage temporel.</li> <li>- Observer la manière dont le texte se construit (lien avec le genre textuel).</li> <li>- Analyser l'introduction du topique et la construction temporelle.</li> </ul>	<p><b>305</b></p>
<p><b>zimmer-routinen :</b> Evaluation de la production écrite</p> <p><b>Objectif communicatif :</b> décrire sa chambre et ses habitudes à son correspondant</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Une représentation de l'espace de sa chambre et le choix de l'origo.</li> <li>- Une représentation de la linéarité temporelle de la matinée pour y insérer les événements routiniers.</li> <li>- Maîtriser les prépositions spatiales<sup>262</sup> accompagnées du marquage de la localisation sur le groupe nominal par le biais des marques casuelles du datif.</li> <li>- Mise en place de différents intervalles à l'intérieur de l'espace.</li> </ul>	<p><b>584</b></p>

Tableau 42 : Caractéristiques des tâches 'meine\_klasse', 'tagesablauf' et 'zimmer\_routinen'

<sup>262</sup> Celles-ci ont été abordées et manipulées dans la tâche qui précède sans que le marquage de la morphologie nominale ne soit nécessaire.

### 4.3.1 La mise en place d'intervalles temporels successifs (la tâche *tagesablauf*)

Le temps constitue un paramètre essentiel dans la reconstitution cognitive des événements (Klein, 2009a). Que ce soit pour en indiquer la nature (état ou procès), en repérer la séquence (succession) ou la fréquence (répétition) ou encore pour les ancrer dans un intervalle borné. Klein recense, quelles que soient les langues, des moyens divers eu service du marquage temporel : le temps et l'aspect verbal, le type d'événement (*Aktionsart*) - précisé par des moyens lexicaux dont le sémantisme indique un procès, un état ou un changement d'état -, des adverbiaux ou des particules temporels et enfin des principes discursifs qui peuvent avoir valeur universelle (tel le principe selon lequel les événements sont décrits dans l'ordre de leur déroulement) (Klein, 2009b). Les études interlangues menées par Lambert, von Stutterheim et Carroll (Carroll et Lambert, 2003, 2006 ; Lambert, Carroll et von Stutterheim, 2008) sur l'organisation des récits ont mis en évidence la forte présence d'adverbiaux dans des récits de locuteurs en allemand L1. Ces éléments participent de l'établissement d'un cadre de référence qui constitue une trame<sup>263</sup> pour le déploiement de l'information. En effet, ces auteurs font le constat que les locuteurs natifs de l'allemand privilégient une progression informationnelle basée sur le décalage temporel, là où des anglophones ou des francophones établissent d'autres types de relation entre des événements successifs (notamment des relations causales). Certes, dans la tâche *tagesablauf* analysée ici, les données temporelles sont données au préalable, elles sont associées aux différentes actions et présentées de manière successive, si bien que les apprenants sont incités à y avoir recours. A eux de décider de quelle manière procéder pour insérer ces éléments dans leur récit.

***Schreiben - Wähle eine Person aus und schreib einen Artikel, um seinen / ihren Tagesablauf zu beschreiben!***

Choisis une des personnes et écris un article (avec un titre) qui décrit le déroulement de sa journée !

<sup>263</sup> La trame est constituée des énoncés qui répondent à la *quaestio* du texte et qui correspond à la structure principale (*Hauptstruktur*) de ce dernier.

**Laura**  
14 Jahre  
Deutschland

6:20 aufstehen  
6:45 frühstücken  
7:30 Schule fängt an  
12:45 nach Hause gehen  
13:00 zu Mittag essen  
14:00 Hausaufgaben machen,  
Klavier üben  
17:00 Freunde treffen  
18:00 zu Abend essen, Freundin  
anrufen, fernsehen  
21:30 schlafen gehen

**Li**  
16 Jahre  
China

6:15 aufstehen  
6:30 Frühstück  
7:00 in die Schule gehen  
7:30 Schule fängt an  
12:15 Pause, Mittagessen  
18:00 Pause, Abendessen  
20:00 Schulschluss, nach Hause  
gehen  
21:00 Kung-Fu machen  
23:15 schlafen gehen

**Max, 15 Jahre, Australien**

7:15 aufstehen  
7:30 frühstücken  
8:30 Schule fängt an  
12:45 zu Mittag essen  
15:30 Schulschluss  
16:15 Basketball spielen,  
Freunde treffen  
19:00 zu Abend essen,  
im Internet surfen  
22:15 schlafen gehen

Quelle : Team Deutsch 1

*Document 5 : Consigne relative à la tâche 'tagesablauf'*

Les apprenants peuvent opter entre deux manières de décrire le déroulement des événements de la journée : soit ils choisissent d'établir un cadre de référence chronologique dans lequel s'inscrivent les différentes actions et qui assure un mouvement référentiel basé sur le décalage temporel, soit ils décident de centrer le déroulement du récit sur le protagoniste et optent pour un maintien du topique à l'ouverture et pour une juxtaposition des différents événements.

La contrainte de V2 impose en allemand un choix, là où des langues typologiquement différentes ne nécessitent pas de décision spécifique concernant l'ouverture. Nous avons vu précédemment que des éléments situatifs de type adverbial permettaient de préciser un cadre pour les contenus propositionnels énoncés et qu'ils étaient en concurrence avec d'autres constituants, topicaux notamment, pour l'occupation de la position préverbale. Ici encore, des éléments situatifs sont en concurrence avec le topique / sujet à l'ouverture. L'intitulé de la tâche (*tagesablauf* [déroulement de la journée]) en indique la caractéristique principale attendue – à savoir mettre en évidence la succession temporelle d'événements à l'échelle d'une journée. Le choix d'un cadre de référence basé sur le décalage temporel semble dès lors s'imposer et avec lui un positionnement initial des expressions temporelles. Cependant d'autres contraintes textuelles sont également en jeu : la construction plus globale du texte en fonction de son genre, les possibilités d'introduire d'autres cadratifs, en plus des éléments dédiés à la succession temporelle - autant d'éléments garants de la cohésion du texte produit.

La construction d'un récit descriptif relatif à une succession chronologique a été abordée avec les élèves à partir de différentes activités effectuées en amont : repérage des indications temporelles dans une activité de réception, restitution d'un récit à partir de ces indications,

expression personnelle sur les horaires de ses propres activités, travail à partir de textes exemplaires sur les différents moyens de mise en forme<sup>264</sup> du récit et sur les modalités d'insertion de ces expressions temporelles. L'analyse des productions nous permettra de déterminer dans quelle mesure cet apport initial influence les productions des apprenants en termes de construction textuelle et syntaxique.

#### 4.3.1.1 Une planification globale et locale

Dans les productions recueillies, il est possible de reconnaître différents niveaux de structuration :

- une construction du texte en fonction du genre attendu, ici un article ou billet de blog,
- une organisation plus globale ou une contextualisation de l'information à l'aide de cadres,
- un découpage de l'espace dans lequel doit se déployer la réponse à la *quaestio* et qui se fait à travers l'établissement et la succession d'intervalles temporels.

Il s'agit en effet tout d'abord, à partir d'un input donné, de construire un texte organisé qui corresponde à un genre spécifié (un article pour un blog ou pour le journal de l'école) et qui pour cela se présente comme un tout, c'est-à-dire un ensemble identifiable avec un début et une fin marqués. La majorité des apprenants donne un titre à sa production avant de présenter la personne choisie :

(ART\_tagesablauf) *Ein Mädchen in [aus] Deutschland* [Une jeune fille allemande]

(CLAI\_tagesablauf) *Laura's [Lauras] Tagesablauf* [Le déroulement de la journée de Laura]

(IFI\_tagesablauf) *Einen [Ein] deutsch[er] Tagesablauf* [Le déroulement d'une journée allemande]

(MARC\_tagesablauf) *Li* :

(YOH\_tagesablauf) *Max' Tag* [La journée de Max]

Certains autres, qui ont opté pour le genre du blog avec une adresse au lecteur, annoncent ce qu'ils vont faire, conformément à la préparation du topique que nous avons déjà évoquée suite à Berthoud (1996, p. 34) :

(NEI\_tagesablauf)

---

<sup>264</sup> On rejoint ici l'idée que la structure informationnelle est en quelque sorte un emballage de l'information (*information packaging*) selon la formule de Chafe, cité dans Lambrecht (1994, p. 2) à destination du récepteur.

114. *Hallo Leute,  
Ich beschreibe eine Person, die Laura heißt.*

[Salut tout le monde,  
Je décris une personne qui s'appelle Laura.]

(PIE\_ tagesablauf)

*Hallo, ich beschreibe Lauras Tag.*

[Salut, je décris la journée de Laura.]

Seul un apprenant (SIM) n'a pas pris cet aspect en considération et s'est contenté de faire des phrases à partir de l'input donné. Cependant, le fait qu'il choisisse de positionner le protagoniste (*Max*) à l'ouverture, avant la mise en place du décalage temporel, peut être considéré comme pertinent et suffisant à l'établissement du topique ainsi qu'à la préparation de l'intervalle temporel suivant, lequel succède ainsi directement au repère temporel apporté en focus, comme nous le verrons dans d'autres exemples.

(SIM\_ tagesablauf)

137. *Max steht um Viertel nach neun [sieben] auf. Um halb acht frühstückt er, danach geht er in die Schule.*

[Max se lève à neuf [sept] heures et quart. A sept heures et demie il prend son petit-déjeuner, ensuite il va à l'école.]

Le topique (ici l'entité) est parfois simplement posé mais s'avère être le plus souvent introduit par une courte présentation à partir des informations disponibles :

(CLAR\_ tagesablauf)

20. *Laura ist eine [ein] Mädchen, sie ist vierzehn Jahre alt und sie kommt aus Deutschland.*

[Laura est une jeune fille, elle a 14 ans et elle est allemande.]

(EMA\_ tagesablauf)

33. *Die Schülerin heißt Laura, sie ist 14 Jahre alt und sie wohnt in Deutschland.*

[L'élève s'appelle Laura, elle a 14 ans et elle habite en Allemagne.]

(MAE\_ tagesablauf)

78. *Li ist 16 und sie wohnt in China.*

[Li a 16 ans et elle habite en Chine.]

(MARN\_ tagesablauf)

94. *Ich beschreibe Max' Tagesablauf (er ist ein Schüler, der 15 ist und der [in] Australien [lebt]).*

[Je décris la journée de Max (c'est un élève qui a 15 ans et qui [vit] en Australie.)

S'ouvre ensuite une séquence temporelle qui constitue la trame du récit, c'est-à-dire la portion de texte qui constitue la réponse à la *quaestio* laquelle invite à décrire le déroulement chronologique de la journée d'un élève. Le cadre de référence qui s'impose semble par conséquent être celui du décalage temporel.

Il est à noter que certains apprenants prennent soin là encore de préparer sa mise en place :

- soit par le biais d'un énoncé anticipateur, dans lequel un pronom cataphorique<sup>265</sup> annonce la suite :

(JUL\_tagesabalauf)

63. *Das ist ihr Tag: um 6:20 steht sie auf und um Viertel vor sieben frühstückt sie.*

[**Voilà** sa journée : à 6h20 elle se lève et à sept heures moins le quart elle prend le petit déjeuner.]

(NEI\_tagesablauf)

116. *Ihre [Ihr] typischer Tag sieht so aus: Um zwanzig nach sieben steht sie auf, danach frühstückt sie.*

[Une de ses journées typiques ressemble à ça : à sept heures vingt elle se lève et après elle prend son petit déjeuner.]

- soit en choisissant de positionner dans le *Vorfeld* un constituant qui permettra à un élément temporel d'apparaître en fin d'énoncé et de servir ainsi d'amorce à un raccord temporel dans l'énoncé qui suit. Il peut s'agir d'un cadre :

(MARI\_tagesablauf)

89. *Laura ist vierzehn. **Morgens** stehe [steht] sie um zwanzig nach sechs auf und dann frühstückt sie, es ist Viertel vor sieben.*

[Laura a quatorze ans. **Le matin** elle se lève à six heures vingt et ensuite elle déjeune, il est sept heures moins le quart.]

Dans quelques cas (comme dans l'exemple de SIM évoqué plus haut), la séquence temporelle débute à partir d'un énoncé qui s'ouvre sur le topique. Ce choix est d'autant plus pertinent qu'il permet dans le même temps de faire le lien avec le prétexte qui a servi à présenter le protagoniste tout en préparant la transition vers le décalage temporel :

(ELE\_tagesablauf)

28. *Laura ist 14 Jahre alt. Sie wohnt in Deutschland. **Laura** steht [um] zwanzig nach sechs und dann frühstückt sie.*

---

<sup>265</sup> Marqué en gras dans les exemples.

[Laura a 14 ans. Elle habite en Allemagne. Laura se lève à six heures vingt et ensuite elle déjeune.]

(MEL\_tagesablauf)

108. *Laura* steht auf um zwanzig nach sechs [auf]. Dann frühstückt sie. Um halb acht fängt die Schule [an]. Nach der [dem]Unterricht geht sie [nach] Hause.

[Laura se lève à six heures vingt. Ensuite elle déjeune. A sept heures et demie l'école commence. Après les cours, elle rentre à la maison.]

(IFI\_tagesablauf)

57. Also, *Laura* steht um 6:20 auf und zwanzig Minuten danach frühstückt sie.

[Donc, Laura se lève à 6h20 et 20 minutes après elle prend son petit-déjeuner.]

En effet, le choix de positionner l'entité 'Laura' dans le *Vorfeld* contraint un positionnement final de l'expression temporelle dans le premier énoncé ; l'ouverture de l'énoncé suivant à partir des expressions anaphorique *dann*<sup>266</sup> ou *danach* permet ainsi d'assurer un raccord textuel d'autant plus étroit entre les deux énoncés que le placement respectif des expressions temporelles assure leur proximité<sup>267</sup>. On peut considérer ici que l'occupation du *Vorfeld* dans cette suite d'énoncés est justifiée par les fonctions spécifiques qui lui sont associées : établissement du topique tout d'abord, puis fonction de raccord (*Anschlussfunktion*) avec le prétexte.

Peu d'apprenants terminent enfin leur récit de manière plus marquée. Dans la majorité des cas, ils poursuivent le schéma initié par le décalage temporel sans chercher à indiquer formellement la fin de leur texte, en terminant par exemple sur une information plus saillante.

(ELE\_tagesablauf)

29. Um ein Uhr isst sie, nach [danach] macht sie seine [ihre] Hausaufgaben. Um fünf Uhr trifft [trifft] sich sie mit Freundin [nen], dann isst sie zu Abend und sieht [sieht] sie fern. Um halb zehn geht sie ins Bett.

[A une heure, elle mange, après elle fait ses devoirs. A cinq heures, elle retrouve ses amies, ensuite elle dîne et elle regarde la télé. A neuf heures et demie elle va se coucher.]

---

<sup>266</sup> Nous considérons avec Blühdorn (2008, p. 20) que le connecteur adverbial *dann* [ensuite] contient également une dimension anaphorique, même si la composante pronominale n'est pas visible.

<sup>267</sup> Voir les éléments soulignés.

(LOU\_tagesablauf)

74. *Drei Stunden später trifft sie mit seine [ihren] Freunde [n]. Danach isst sie zu Abend und ruft sie seine [ihre] Freundin an oder sieht sie fern. Um 21:30 geht sie ins Bett.*

[Trois heures plus tard, elle retrouve ses amis. Après elle mange et elle téléphone à ses amies ou elle regarde la télé. A 21h30, elle va se coucher.]

Dans quelques exemples, on note cependant une option différente : le décalage temporel est interrompu par une reprise du topique à l'ouverture. La pertinence de ce choix est soulignée par la présence d'une appréciation (étonnement, jugement).

(MARC\_tagesablauf)

86. *Ihr Unterricht fängt [endet] um 20:00 an. Dann geht sie nämlich nach Hause und macht Kung-Fu. Sie geht schlafen **sehr spät! Um 23:15.***

[Ses cours finissent à 20h. Ensuite elle rentre en effet à la maison et fait du Kung-Fu. Elle se couche **très tard ! A 23h15.**]

(TAM\_tagesablauf)

145. *Um sieben Uhr isst er zu Abend. Nach dem Essen surft er im Internet. Er geht **nur [erst] um Viertel nach zehn schlafen.***

[A sept heures, il prend le repas du soir. Après manger, il surfe sur internet. Il ne va dormir **qu'à dix heures et quart.**]

Cette rupture dans la répétition du schéma correspondant au cadre de référence choisi implique un changement de statut de l'indication temporelle qui, de marqueur d'un nouvel intervalle temporel, devient une donnée informationnelle mise en focus, positionnée en fin d'énoncé et porteuse de l'accent final. A la *quaestio* du texte qui pose comme directive de décrire le déroulement de la journée et requiert par conséquent la mise en place d'un cadre référentiel temporel, se substitue une *quaestio* plus ciblée, qui interrompt le décalage temporel et permet de clore le texte : *Und um wie viel Uhr geht sie / er schlafen ?* [A quelle heure va-t-elle / il se coucher ?].

Le texte produit par l'une des apprenantes nous semble tout à fait pertinent dans sa planification et sa construction. Au niveau textuel, le choix d'un titre et d'une adresse au lecteur illustrent le souci de produire un genre de texte particulier, la reprise nominale du topique introduit la portion de texte répondant à la *quaestio* avant la mise en place d'un décalage temporel qui repose sur des moyens assez variés et participe de la cohérence de l'ensemble. La dernière phrase enfin, reprend la structure de la phrase initiale dans l'option de replacer le topique en position préverbale et d'utiliser l'élément temporel pour la clôture à la fois de la phrase mais aussi du texte.

(IFI\_tagesablauf)

55. *Einen [Ein] deutsch[er] Tagesablauf*

*Hallo ! Heute beschreibe ich Lauras Tagesablauf.*

*Also, **Laura** steht um 6:20 auf und zwanzig Minuten danach frühstückt sie. Um halb acht fängt [fängt] die Schule an und um eins isst sie zu Mittag. Eine Stunde danach macht sie Hausaufgaben und spielt sie Klavier bis um fünf, da trifft [trifft] sie Freunde aber um sechs soll sie zu Hause sein. Da isst sie nämlich zu Abend, dann ruft sie Freundin[nen] an und sieht **sie** fern vor schlafen gehen **um halb zehn**.*

[Le déroulement d'une journée en Allemagne

Salut ! Aujourd'hui je décris la journée de Laura. Donc, Laura se lève à 6h20 et 20 minutes après elle prend son petit déjeuner. A 7 heures et demi, l'école commence et à une heure elle a le repas de midi. Une heure plus tard elle fait ses devoirs et elle joue du piano jusqu'à 5 heures. Là elle retrouve des amis mais à 6 heures elle doit être à la maison. C'est à cette heure en effet qu'elle mange le repas du soir, ensuite elle téléphone à des amis et elle regarde la télé avant d'aller dormir à 9 heures et demi.]

Les choix opérés par IFI pour construire son texte peuvent se décrire de la sorte :

Titre - Adresse au lecteur - Cadre global = <i>Heute</i> – Préparation et introduction du topique discursif = <i>Laura</i> > décalage temporel > retour au topique = <i>sie</i> - élément informationnel de fin= <i>um halb zehn</i>
--

*Figure 11 : Schéma de construction textuelle pour la tâche 'tagesablauf'*

Les éléments temporels présents dans le premier et le dernier énoncé sont positionnés de manière pertinente. *Um 6 Uhr 20* [à 6 heures 20] permet non seulement de laisser le *Vorfeld* disponible pour l'introduction du topique non encore activé (*Laura*) mais aussi de servir d'amorce pour le décalage temporel qui lui succède immédiatement (*zwanzig Minuten danach* [20 minutes après], la proximité topologique entre les deux éléments assurant ainsi une cohérence maximale et une cohésion d'autant plus forte qu'elle se matérialise à travers « l'importation<sup>268</sup> » d'un contenu propositionnel d'un énoncé à l'autre.

Un autre niveau de structuration concerne l'organisation de l'information dans le texte au niveau local. Tous les adverbiaux positionnés à l'ouverture ne nous semblent pas relever de la même fonction discursive. Certains permettent le repérage temporel global de blocs informationnels - repérage qui relève selon nous de la notion de cadre telle que nous l'avons

<sup>268</sup> Nous reviendrons plus loin sur cette idée qui nous semble constituer une caractéristique essentielle de la cohésion en allemand. Les faits de reprise établissent non seulement des liens interphrastiques mais permettent aussi de maintenir l'activation des contenus propositionnels d'un énoncé sur l'autre (Vinckel-Roisin, 2012).

abordée plus haut<sup>269</sup> alors que la plupart des autres adverbiaux établissent la trame du récit, dans la mesure où ils mettent en place le décalage selon un axe temporel.

(CLAI\_ tagesablauf)

*13. **Jeden Morgen** steht sie um 6:20 auf. Dann frühstück[t]sie um 6:45. Etwa 45 Minuten später geht sie zur Schule. Nach der Schule geht sie nach Hause. Da isst Laura zu Mittag.*

[Tous les matins, elle se lève à 6 heures 20. Ensuite elle prend son petit-déjeuner à 6 heures 45. Environ 45 minutes plus tard, elle va à l'école. Après l'école elle rentre à la maison. Là elle prend le repas de midi.]

(MARI\_ tagesablauf)

*89. **Morgens** stehe [steht] sie um zwanzig nach sechs auf und dann frühstückt sie, es ist viertel vor sieben.*

[Le matin elle se lève à six heures vingt et ensuite elle prend son petit-déjeuner, il est sept heures et quart.]

(NEI\_ tagesablauf)

*122. **In der Regel**, geht sie um halb zehn schlafen.*

[En règle générale, elle va se coucher à neuf heures et demie.]

On le voit à travers la comparaison des éléments marqués en gras (cadres indiquant la fréquence ou l'habitude) ou soulignés (décalage temporel comme cadre de référence pour les informations données), le marquage temporel peut avoir des valeurs fonctionnelles distinctes et servir dans un cas à l'organisation des contenus, dans l'autre à un séquençage qui permettra de faire progresser le récit par le biais d'un décalage temporel correspondant au mouvement référentiel dicté par la *quaestio* (la description du déroulement d'une journée).

tagesablauf	MS trame	Intervalles	Protagoniste / Élément prédicatif	Cadre	Nouveau topique
<b>ART</b>	<b>13</b>	12	0	-	1
		92,3%	0,0%	-	7,7%
<b>CLAI</b>	<b>12</b>	7	2	3	-
		58,3%	16,7%	25,0%	-
<b>CLAR</b>	<b>11</b>	10	1	-	-
		90,9%	9,1%	-	-
<b>ELE</b>	<b>9</b>	7	2	-	-
		77,8%	22,2%	-	-
<b>EMA</b>	<b>9</b>	9	-	-	-
		100,0%	-	-	-
<b>EVA</b>	<b>11</b>	6	5	-	-
		54,5%	45,5%	-	-
<b>GIU</b>	<b>12</b>	6	5	-	1
		50,0%	41,7%	-	8,3%

<sup>269</sup> Voir le chapitre 4.2.

<b>IFI</b>	<b>11</b>	8	3	-	-
		72,7%	27,3%	-	-
<b>JUL</b>	<b>13</b>	9	4	-	-
		69,2%	30,8%	-	-
<b>LOU</b>	<b>12</b>	7	5	-	-
		58,3%	41,7%	-	-
<b>MAE</b>	<b>13</b>	7	4	-	2
		53,8%	30,8%	-	15,4%
<b>MARC</b>	<b>11</b>	4	6	-	1
		36,4%	54,5%	-	9,1%
<b>MARI</b>	<b>13</b>	2	8	1	2
		15,4%	61,5%	7,7%	15,4%
<b>MARN</b>	<b>10</b>	7	3	-	-
		70,0%	30,0%	-	-
<b>MAU</b>	<b>11</b>	4	7	-	-
		36,4%	63,6%	-	-
<b>MEL</b>	<b>12</b>	10	2	-	-
		83,3%	16,7%	-	-
<b>NEI</b>	<b>11</b>	9	-	1	1
		81,8%	-	9,1%	9,1%
<b>PIE</b>	<b>11</b>	10	1	-	-
		90,9%	9,1%	-	-
<b>ROM</b>	<b>9</b>	8	1	-	-
		88,9%	11,1%	-	-
<b>SIM</b>	<b>10</b>	7	3	-	-
		70,0%	30,0%	-	-
<b>TAM</b>	<b>10</b>	9	1	-	-
		90,0%	10,0%	-	-
<b>TEO</b>	<b>8</b>	6	2	-	-
		75,0%	25,0%	-	-
<b>ULY</b>	<b>11</b>	7	4	-	-
		63,6%	36,4%	-	-
<b>YOH</b>	<b>8</b>	5	3	-	-
		62,5%	37,5%	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>261</b>	<b>176</b>	<b>72</b>	<b>5</b>	<b>8</b>
		<b>67,4%</b>	<b>27,6%</b>	<b>1,9%</b>	<b>3,1%</b>

*Tableau 43 : Statut informationnel de l'ouverture dans la tâche 'tagesablauf'*

Tous les apprenants ne procèdent pas de la même manière quant à leur traitement des constituants temporels, auxquels ils associent des fonctions discursives différentes. Les résultats montrent une nette préférence pour une ouverture temporelle des énoncés, la tendance s'équilibre ou s'inverse chez 5 apprenants uniquement (EVA, GIU, MARC, MARI et MAU). Cette préférence est à rapporter aux activités préparatoires réalisées en amont de la tâche, les apprenants reproduisent des schémas qu'ils se sont appropriés à partir d'exemples de textes et des activités de restitution qui leur étaient associées. Il est cependant tout à fait pertinent de retrouver un topique à l'ouverture pour introduire un élément non encore

mentionné<sup>270</sup>, ou quand il s'agit d'amorcer, de relancer ou de clore une séquence textuelle comme nous l'avons illustré plus haut.

Si la majorité des apprenants organise la trame du récit par le biais d'une succession d'intervalles, d'autres préfèrent adopter une perspective qui demeure axée sur le protagoniste, codé comme sujet et qui occupe la position préverbale. Quand le topique / protagoniste est positionné à l'ouverture, les expressions temporelles ne sont plus au service du décalage temporel et du marquage d'intervalles qui se succèdent ; le cadre de référence est axé sur le protagoniste, par rapport aux actions duquel est apportée une précision temporelle.

(EVA\_tagesablauf)

*40. Laura steht um 6:20 (zwanzig nach sechs) auf und frühstückt sie fünfundzwanzig Stunde [Minuten] nach [danach]. Sie geht in [die] Schule [um] 7:30 (um halb acht), (...)*

[Laura se lève à 6 heures 20 et elle prend son petit déjeuner vingt-cinq minutes après. Elle va à l'école à 7h 30 (...)]

(MAU\_tagesablauf)

*101. Laura steht um 6:20 auf und frühstückt sie um 6:45. Sie geht um 7:30 los und sie geht nach Hause um 12:45. Sie hat ~~z~~ Mittagessen um eins und dann macht sie dein [ihre] Hausaufgaben und seine [ihre] Klavier üben [Klavierübungen].*

[Laura se lève à 6h20 et elle prend son petit déjeuner à 6h45. Elle part à 7h30 et elle rentre à la maison à 12h45. Elle prend le repas de midi à une heure et ensuite elle fait ses devoirs et ses exercices de piano.]

La *quaestio* dans ce cas serait alors plus ciblée, portant à la fois sur les actions et sur l'heure correspondante : *Was macht die Person? Und wann?* [Que fait la personne ? Et à quel moment ?]. Dans ce cas, la construction du texte produit correspond plus à une juxtaposition d'informations qu'à une progression informationnelle qui se développe d'un énoncé à l'autre. L'exemple de MARI témoigne d'une telle juxtaposition :

(MARI\_tagesablauf)

*89. Morgens stehe [steht] sie um zwanzig nach sechs auf und dann frühstückt sie, es ist viertel vor sieben. Sie geht in die Schule um halb acht. Der Unterricht enden [endet] um Viertel vor eins und sie isst um eins. Nach dem Essen macht sie seine [ihre] Hausaufgaben und übt Klavier. Sie kann Freunde treffen um fünf. Sie isst um sechs und sie ruft eine Freundin an und sehe [sieht] ~~sich~~ fern. Sie geht schlafen um halb zehn.*

---

<sup>270</sup> Conformément à la compétition entre les candidats potentiels à l'occupation du *Vorfeld* dont il a été question précédemment.

[Le matin, elle se lève à six heures vingt et ensuite elle prend son petit-déjeuner, il est sept heures moins le quart. Elle va à l'école à sept heures et demie. Les cours se terminent à une heure moins le quart et elle mange à une heure. Après manger, elle fait ses devoirs et travaille son piano. Elle peut retrouver des amis à cinq heures. Elle mange à six heures et elle téléphone à une amie et regarde la télé. Elle va se coucher à neuf heures et demie.]

A l'inverse le texte de IFI<sup>271</sup> affiche une progression basée sur le décalage. Celui-ci s'instaure de telle sorte que la borne temporelle d'un segment est reprise pour constituer le point de référence du segment suivant, créant ainsi non seulement une continuité temporelle mais assurant également une continuité propositionnelle entre les énoncés.

(IFI\_tagesablauf)

Also, Laura steht um 6:20 auf und zwanzig Minuten danach frühstückt sie.

[Donc, Laura se lève à 6h20 et 20 minutes après elle prend son petit déjeuner.]

(...) um eins isst sie zu Mittag. Eine Stunde danach macht sie Hausaufgaben...

[(...) à une heure elle a le repas de midi. Une heure plus tard, elle fait ses devoirs...]

...und spielt sie Klavier bis um fünf, da trifft [trifft] sie Freunde...

[...et elle joue du piano jusqu'à 5 heures. Là elle retrouve des amis...]

...aber um sechs soll sie zu Hause sein. Da isst sie nämlich zu Abend, dann ruft sie Freundin[nen] an (...)

[...mais à 6 heures elle doit être à la maison. C'est à cette heure en effet qu'elle mange le repas du soir, ensuite elle appelle des amies (...)]

Une partie de l'information est en effet reprise comme amorce de l'énoncé suivant qui peut ainsi déployer le contenu propositionnel à partir d'informations cognitivement activées dans la mémoire de l'interlocuteur.

Le rôle que jouent les reprises et les expressions anaphoriques dans l'établissement de cette continuité interphrastique est primordial. Cette fonction spécifique dévolue au *Vorfeld* recouvre une réalité complexe du fonctionnement de la langue<sup>272</sup>, mais sa mise en œuvre dans

<sup>271</sup> Cité page 218.

<sup>272</sup> Etablissement de la cohésion par le marquage d'enchaînements textuels mais également continuité propositionnelle d'un énoncé sur l'autre par ce que nous avons qualifié d'importation et également maintien de l'activation cognitive d'éléments informationnels.

des situations d'usage telle que celle décrite ici permet aux apprenants de s'approprier des préférences propres à la L2 qui rendent les énoncés produits « cognitivement » plus proches de ceux produits par des locuteurs natifs.

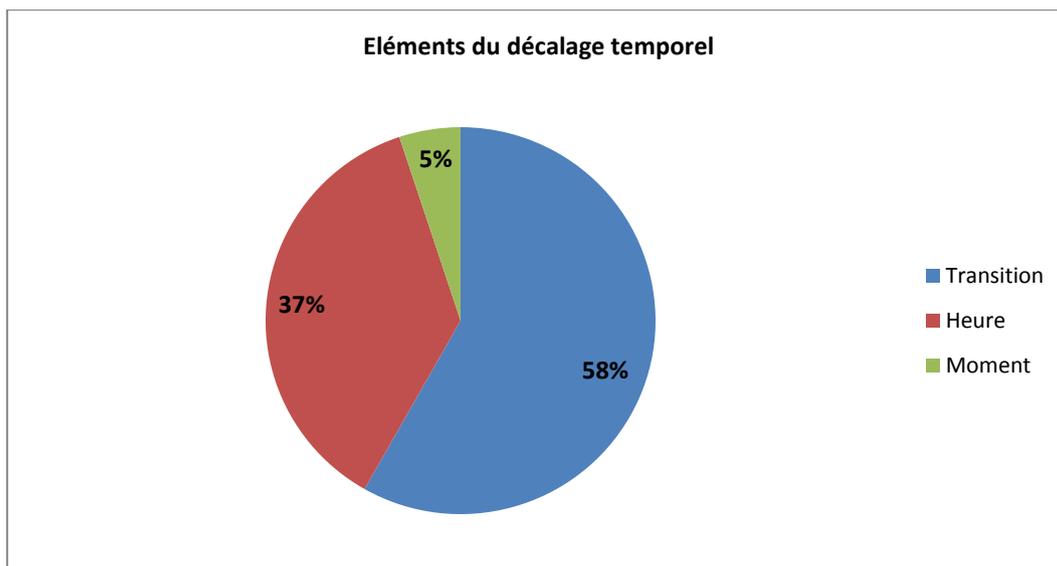
#### 4.3.1.2 Un usage de formes variées

Si *dann* [ensuite] représente la forme la plus simple pour marquer une transition d'un intervalle à un autre<sup>273</sup>, les productions recueillies se caractérisent par une variété importante d'expressions, tant dans les formes (groupes prépositionnels, groupes nominaux, adverbes ou groupes prépositionnels adverbiaux) que dans les nuances fonctionnelles pouvant leur être attribuées.

Nous avons choisi de classer les expressions selon qu'elles indiquent une heure postérieure au temps qui précède (*time*), un moment relatif à une information antérieure (*moment*) ou qu'elles marquent une transition par rapport à l'intervalle défini en amont (*transition*). Chaque expression temporelle est en effet à comprendre en référence avec la borne temporelle de l'énoncé précédant, mais seuls les marqueurs de transition matérialisent cette relation à travers une reprise anaphorique, implicite dans le cas de *später* [plus tard] (qui sous-entend une comparaison) et explicite dans le cas de *danach* [après ça] (*da* permettant de faire référence de manière globale à un espace – ici temporel – préalablement construit (Marschall, 2012)).

---

<sup>273</sup> Tel est en effet le rôle qui lui est assigné lorsqu'il est positionné dans le *Vorfeld*. *Dann* [Ensuite] dans le *Vorfeld* signale que l'intervalle précédent est considéré comme terminé et que s'ouvre alors un nouvel intervalle temporel ; cette fonction dépend du positionnement dans le *Vorfeld* et *dann* perd son rôle démarcatif au profit d'un marquage de relation causale lorsqu'il se trouve positionné dans le *Mittelfeld*. (Carroll et Lambert, 2006, p. 60-61).



*Figure 12 : Répartition des expressions assurant le décalage temporel dans la tâche 'tagesablauf'*

Il est intéressant de remarquer par rapport à l'input donné dans la tâche que les apprenants ne cherchent pas la facilité, qui serait de se contenter de répéter les heures indiquées dans les fiches associées aux personnes. Au lieu de cela, ils interprètent les horaires et créent une trame et un décalage originaux en combinant des expressions connues et en usant de moyens idiosyncrasiques quand les expressions leur font défaut.

<b>Groupes prépositionnels</b>	<i>um halb acht</i> [à sept heures et demie] <i>von siebzehn Uhr bis etwa achtzehn Uhr</i> [de 17 jusqu'à environ 18 heures] <i>nach dem Frühstück</i> [après le petit-déjeuner] <i>nach dem Essen</i> [après le repas] <i>nach den Hausaufgaben</i> [après les devoirs] <i>nach dem Basketball spielen</i> [après avoir joué au basket] <i>nach [dem] Klavier üben</i> [après les exercices au piano] <i>nach der [dem] Unterricht</i> [après les cours] <i>nach der [dem] Schulschluss</i> [après la fin des cours]
<b>Groupes adverbiaux</b>	<i>zuerst</i> [d'abord] <i>dann</i> [ensuite] <i>morgens</i> [le matin]
<b>Groupes nominaux avec expansion</b>	<i>eine Stunde nach dem Essen</i> [une heure après manger] <i>etwa 45 Minuten später</i> [environ 45 minutes plus tard] <i>ungefähr eine halbe Stunde später</i> [à peu près une demi-heure plus tard] <i>[Eine] Viertelstunde später</i> [un quart d'heure plus tard]
<b>Subordonnées</b>	<i>wenn die Schule aus ist,</i> [quand l'école est finie] <i>before [Bevor] sie ins Bett geht</i> [avant qu'elle aille se coucher]
<b>Expressions complexes</b>	<i>dann, um sechs Uhr</i> [ensuite à six heures] <i>nach dem Abendessen, wenn sie ihre Freundin an nicht ruft [nicht anruft]</i> [après le repas, si elle ne téléphone pas à ses

	amies] <i>erst dann</i> <sup>274</sup> [c'est seulement ensuite que]
<b>Formes idiosyncrasiques</b>	<i>nach ihre Freunde treffen</i> [après avoir retrouvé ses amis] <i>vor dem Freunde treffe</i> [avant de retrouver les amis] <i>drei Stunden früher [vor dem] schlafen gehen</i> [trois heures avant d'aller se coucher] <i>nach [danach]</i> [après (adverbial)] <i>eine Stunde nach [danach]</i> [une heure après (adverbial)]

Tableau 44 : Exemples d'expressions temporelles pour la délimitation d'intervalles successifs

Ce traitement, au même titre que le souci d'une construction du texte au niveau global, est pour nous le signe qu'il y a bien planification du discours en amont de la verbalisation et que les ressources des apprenants ne sont pas essentiellement mobilisées pour les opérations de formulation mais interviennent également dans une adaptation du matériau verbal à l'organisation informationnelle choisie. On peut certes aussi relever çà et là dans les productions des séquences dans lesquelles la chronologie est laissée implicite et s'exprime à travers la suite linéaire des événements - *und* étant dans ces cas compris comme marqueur d'une succession temporelle.

(MARI\_tagesablauf)

92. *Sie isst um sechs und sie ruft eine Freundin an und sehe [sieht] ~~sieh~~ fern.*

[Elle mange à six heures et elle téléphone à une amie et regarde la télé.]

(EVA\_tagesablauf)

45. *Eins [Eine] Stunde nach [danach] sie ruft an Freundin, sie essen [isst] zu Abend und sie sehe [sieht] fern.*

[Une heure après elle téléphone à une amie, elle dîne et elle regarde la télé.]

Mais dans leur grande majorité, les productions analysées témoignent du fait que de nombreux apprenants dépassent un traitement a minima de la tâche qui consisterait à répéter un même schéma au fil des énoncés.

#### 4.3.1.3 Pertinence discursive des choix à l'ouverture

Les inadéquations discursives que nous avons relevées portent sur la pertinence du choix entre topique et intervalle dans l'ouverture des énoncés de la séquence temporelle.

<sup>274</sup> Cette occurrence est particulièrement intéressante car elle associe la particule de portée *erst* [seulement] à l'adverbial signalant la transition de telle sorte qu'on a en plus affaire à une focalisation sur cet élément rendu en français la clivée « c'est ... que... ».

Il y a selon nous<sup>275</sup> inadéquation de l'ouverture quand une transition entre deux informations est omise et que, de fait, l'expression adverbiale occupant le *Vorfeld* dans un énoncé affecte, de manière abusive, les deux informations de la proposition :

(JULE\_tagesablauf)

67. *Um fünf Uhr trifft [trifft] sie [sich] mit ihr [en] Freunde [n] und eine Stunde nach [danach] isst sie zu Abend, sie ruft Freundin [nen] an und sie siehst [sieht] fern.*

→ [**nach dem Essen**] ruft sie Freundinnen an

[A cinq heures, elle retrouve ses amis et une heure après elle mange le repas du soir, elle téléphone à des amies et elle regarde la télé.]

→ [**Après manger**] elle téléphone à des amies et elle regarde la télé.]

(EVA\_tagesablauf)

45. *Eins [Eine] Stunde nach [danach] sie ruft an Freundin, sie essen [isst] zu Abend und sie sehe [sieht] fern (...)*

→ [**dann**] isst sie zu Abend und sieht fern.

[Une heure après, elle téléphone à une amie, elle mange le repas du soir et elle regarde la télé (...)]

→ [**ensuite**] elle mange le repas du soir et elle regarde la télé.]

Seule l'insertion d'une borne supplémentaire permettrait, dans les exemples qui précèdent, de marquer l'intervalle ouvert par le premier élément temporel (souligné) comme terminé et d'en ouvrir un autre dans lequel inscrire le contenu propositionnel suivant. Ce qu'illustre la comparaison entre les énoncés suivants :

(SIM\_tagesablauf)

139. *Um sieben Uhr isst er zu Abend und er surft im Internet.*

[A sept heures, il mange le repas du soir et il surfe sur Internet.]

(TAM\_tagesablauf)

145. *Um sieben Uhr isst er zu Abend. Nach dem Essen surft er im Internet.*

[A sept heures, il mange le repas du soir et après manger, il surfe sur Internet.]

Dans plusieurs autres exemples le décalage temporel est instauré dès le premier énoncé sans annonce préalable de sa mise en place. On peut comparer les énoncés suivants dans lesquels l'introduction du premier intervalle est abrupte :

---

<sup>275</sup> Les locuteurs natifs auxquels nous avons soumis ces phrases confirment notre jugement : voir Annexe 6

(GIU\_tagesablauf)

48. *Laura ist vierzehn Jahre alt und sie wohnt in Deutschland. Um zwanzig nach sechs steht Laura auf. Dann sie frühstückt.*

[Laura a quatorze ans et elle habite en Allemagne. **A six heures vingt** elle se lève. Ensuite elle prend le petit-déjeuner.]

(PIE\_tagesablauf)

124. *Sie ist 14 Jahre alt und sie wohnt in Deutschland. Um zwanzig nach sechs steht sie auf. Dann ist den [das] Frühstück, und um halb acht geht sie in [die] Schule.*

[Elle a 14 ans et elle habite en Allemagne. A six heures vingt, elle se lève. Ensuite, c'est le petit-déjeuner, et à sept heures et demie elle va à l'école.]

Avec les énoncés de MEL ou encore de JUL ou NEI qui préparent le positionnement initial de l'intervalle temporel grâce à la reprise de la borne temporelle en focus par l'adverbe anaphorique *dann* et par la contiguïté des deux éléments temporels :

(MEL\_tagesablauf)

108. *Laura steht auf um zwanzig nach sechs [auf]. Dann frühstückt sie.*

[Laura se lève à six heures vingt. Ensuite elle prend le petit-déjeuner.]

Cette préparation peut également prendre la forme d'une annonce de la succession chronologique à suivre et être matérialisée par un élément cataphorique cette fois, qui sert de corrélat à la séquence temporelle caractéristique de la journée :

(JUL\_tagesablauf)

63. *Das ist ihr Tag: um 6:20 steht sie auf und um Viertel vor sieben frühstückt sie.*

[**Ça, c'est** sa journée : à 6h20 elle se lève et à sept heures moins le quart elle prend son petit-déjeuner.]

(NEI\_tagesablauf)

116. *Ihre [Ihr] typischer Tag sieht so aus: Um zwanzig nach sieben steht sie auf, danach frühstückt sie.*

[Sa journée typique se déroule **de la sorte** : à sept heures vingt, elle se lève, après ça elle prend le petit-déjeuner.]

On peut également parler d'inadéquation lorsqu'à l'inverse un intervalle est ouvert alors que l'intention communicative vise un tout autre but, par exemple souligner l'heure matinale du réveil comme en témoigne le point d'exclamation :

(EMA\_tagesablauf)

34. *Um 6:20 steht sie auf!*

[A six heures vingt, elle se lève !]

Enfin dans d'autres cas, la reprise de l'information temporelle fait défaut :

(MAE\_tagesablauf)

80. *Die erste Pause ist um 12:15 und sie isst [zu] Mittag. → [da] isst sie zu Mittag.*

[La première pause est à 12h15 et [à cette heure-là] elle prend le repas de midi.]

*Die zweite Pause ist um 18:00 und sie isst [zu] Abend. → [da] isst sie zu Abend.*

[La deuxième pause est à six heures et [là] elle mange le repas du soir.]

Mais dans la majorité des cas, les intervalles sont marqués de manière pertinente par l'introduction de *dann* ou de *danach* sans que l'input ne suggère le marquage de ces transitions<sup>276</sup>. Les variations lexicales sont non seulement nombreuses mais la référence à l'intervalle qui précède est exprimée de manière variée, avec certes une chronologie majoritairement orientée vers l'aval mais aussi la présence de quelques marqueurs d'antériorité.

(CLAR\_tagesablauf)

23. *Vor dem Freunde treffe, macht sie ihr[e] Hausaufgaben und ihre üben [Übungen] für das Klavier [Klavierübungen]. Erst dann trifft sie sich [mit] ihr [en] Freunden. Drei Stunden früher [vor dem] schlafen gehen, isst sie zu Abend und nach [danach] ruft sie ihr[e] Freundin [nen] an.*

[Avant de retrouver ses amis, elle fait ses devoirs et ses exercices de piano. C'est seulement ensuite qu'elle retrouve ses amis. Trois heures avant d'aller dormir elle mange et après elle téléphone à son amie.]

(IFI\_tagesablauf)

56. (...) *aber um sechs soll sie zu Hause sein. Da isst sie nämlich zu Abend, dann ruft sie Freundin[nen] an und sieht sie fern vor schlafen gehen um halb zehn.*

[(...) mais à six heures elle doit être à la maison. A cette heure-là elle dîne, ensuite elle téléphone à des amies et elle regarde la télé avant d'aller dormir à neuf heures et demie.]

Les formes idiosyncrasiques livrent quant à elles des pistes sur la manière d'aborder les expressions 'avant' et 'après'. Une de ces pistes peut constituer là encore<sup>277</sup> un palier dans l'acquisition des subordinées - cette fois temporelles - marquant la postériorité ou l'antériorité en proposant une utilisation nominale des formes verbales. Sur le modèle d'expressions déjà connues et présentes dans les productions telles que *nach dem Essen* [après

<sup>276</sup> Voir ici les fiches descriptives des journées fournies avec la consigne de la tâche : document 5 p. 213.

<sup>277</sup> La notion de cadre a précédemment été évoquée comme pouvant constituer une étape pour la mise en place des subordinées de type : *Ich finde, ... / Ich glaube, ...* [Je trouve, ... / Je crois,..].

manger] / *vor dem Frühstück* [avant le petit-déjeuner], des constructions comme *vor dem Freunde treffen* [avant de retrouver les amis], *nach dem Duschen* [après la douche] ou *vor dem Schlafen gehen* [avant d'aller dormir] peuvent être introduites et selon nous réinvesties sans un traitement trop coûteux. Ces expressions peuvent préparer à l'appropriation des formes subordonnées que le traitement verbal rend plus complexes et qui relèvent de stades plus avancés<sup>278</sup>.

Un deuxième aspect nous semble cependant plus crucial et rejoint les remarques formulées par Angela Lipsky (2010) quant à la nécessité de préciser les catégories et les fonctions associées à un même élément. On peut en effet constater que les apprenants attribuent à *nach* les mêmes fonctions qu'à son équivalent français 'après'. Or, si en français 'après' fonctionne indifféremment comme préposition et adverbe, il faut distinguer en allemand la préposition (*nach* [après]) de l'adverbe prépositionnel (*danach* – [après ça]). Avec *nach* il est nécessaire de mentionner la référence sous la forme d'un groupe nominal, alors que cette référence est déjà mentionnée par l'intermédiaire de *da* dans *danach* qui fonctionne dès lors comme une reprise anaphorique (Blühdorn, 2011).

La production de MARI est en ce sens intéressante à observer. MARI adopte une préférence topicale à l'ouverture et on constate qu'elle reprend les heures indiquées quand il s'agit de donner une information temporelle en focus (expressions soulignées), mais qu'en revanche, elle a recours à une forme qui permet le marquage de la transition quand elle positionne une donnée temporelle dans le *Vorfeld* (éléments en gras).

(MARI\_tagesablauf)

89. *Morgens stehe [steht] sie um zwanzig nach sechs auf und **dann** frühstückt sie, es ist Viertel vor sieben. Sie geht in die Schule um halb acht. Der Unterricht enden [endet] um Viertel vor eins und sie isst um eins. **Nach dem Essen** macht sie seine [ihre] Hausaufgaben und übt Klavier.*

[Le matin, elle se lève à six heures vingt et ensuite elle prend son petit-déjeuner, il est sept heures moins le quart. Elle va à l'école à sept heures et demie. Les cours se terminent à une heure moins le quart et elle mange à une heure. Après manger, elle fait ses devoirs et travaille son piano.]

Ce choix illustre la fonction de raccord avec le prétexte associée à la position préverbale et au champ initial: il est à la fois orienté vers l'aval comme repère temporel de l'énoncé dans

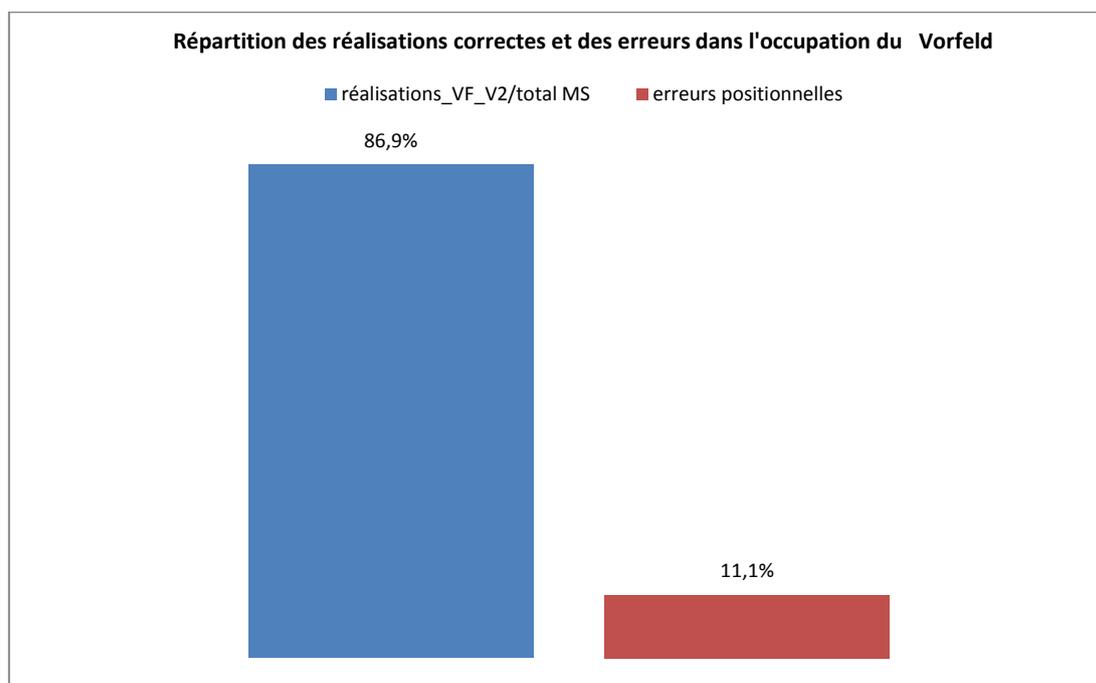
---

<sup>278</sup> Conformément à l'échelle implicationnelle correspondant à l'acquisition du positionnement verbal en allemand (Diehl *et al.*, 2000 ; Pienemann, 1998).

lequel il apparaît tout en restant connecté vers l'amont à travers la reprise (anaphorique ou référentielle) d'un contenu propositionnel activé par l'énoncé qui précède.

#### 4.3.1.4 Réalisations correctes du *Vorfeld*

Les observations menées par rapport aux tâches précédentes ont montré un fort taux de réalisations correctes du *Vorfeld*.



Graphique 11 : Proportion de réalisations correctes du *Vorfeld* dans la tâche 'tagesablauf'

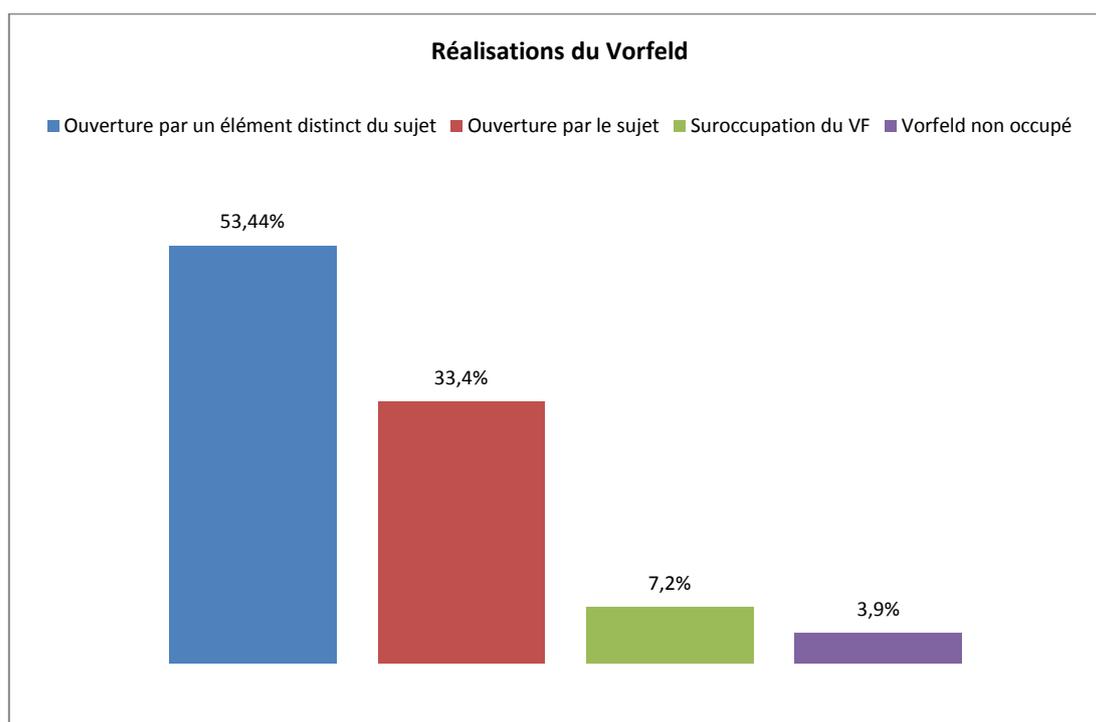
Nous rapportons cette réussite au traitement mémoriel des blocs Verbe-Sujet favorisé par les activités effectuées en amont des tâches recueillies. Cette hypothèse est selon nous confirmée par l'augmentation des erreurs de non-occupation<sup>279</sup> du *Vorfeld*, notamment en relation avec l'usage des conjonctions *und* et *oder*. On observe en effet dans plusieurs productions la présence d'un sujet postverbal dans les énoncés coordonnés alors que cette erreur était présente dans une moindre mesure dans les récits antérieurs.

(IFI\_tagesablauf)

58. *Eine Stunde danach macht sie Hausaufgaben und spielt sie Klavier bis um fünf.*

[Une heure après, elle fait ses devoirs et joue elle du piano jusqu'à cinq heures.]

<sup>279</sup> Nous avons fait le choix de considérer que le *Vorfeld* n'était pas occupé (*Vorfeld* vide) dans les cas où les apprenants réalisent l'Inversion après des conjonctions qui n'ont pas vocation à occuper le *Vorfeld* (connecteurs non intégrés) comme le sont les conjonctions *und*, *oder* et *aber* [et, ou, mais], plutôt que de considérer que ces éléments occupent le *Vorfeld* de manière abusive.



*Graphique 12 : Différentes réalisations du Vorfeld dans la tâche 'tagesablauf'*

L'apparition de cette erreur syntaxique ne saurait être interprétée comme une régression mais témoigne au contraire de la fixation mémorielle des constructions Verbe-Sujet, qui libère la position préverbale et la rend disponible pour une occupation fonctionnelle plus variée. Nous voyons également dans cette erreur une opportunité d'introduire l'usage de l'anaphore zéro comme stratégie qui permet d'éviter l'erreur positionnelle et, au-delà, constitue un moyen discursivement pertinent du maintien du topique - dont certains apprenants font spontanément usage, dans la mesure où il existe également en L1.

(CLAI\_tagesablauf)

*15. Eine Stunde später macht sie ihre Hausaufgaben und übt Klavier*

[Une heure après, elle fait ses devoirs et travaille son piano.]

(MARC\_tagesablauf)

*86. Dann geht sie nämlich nach Hause und macht Kung-Fu.*

[Ensuite elle rentre en effet à la maison et fait du Kung-Fu.]

(TEO\_tagesablauf)

*151. (...) dann \*he\* [er] isst zu Abend und surft um neunzehn Uhr in Internet (...)*

[(...) ensuite, il mange et surfe à dix-neuf heures sur internet (...)]

D'autre part, le recours à une structure disponible en L1, comme celle de l'anaphore zéro, constitue un moyen de favoriser la réalisation correcte d'une structure syntaxique en langue-cible sans avoir à remettre par ailleurs en question la mémorisation de la construction Verbe-Sujet et par conséquent la possibilité d'occupation préverbale par un marqueur de transition :

(ART\_tagesablauf)

5. *Eine Stunde nach [dem] Essen macht sie ihre Hausaufgaben und **dann** macht [spielt] sie Klavier.*

[Une heure après le repas elle fait ses devoirs et ensuite elle fait du piano.]

Ce qui est plus étonnant, c'est que chez certains apprenants, le positionnement verbal demeure correct malgré la réalisation d'un *Vorfeld* complexe, c'est-à-dire occupé par un énoncé subordonné, voire par plusieurs constituants.

(CLAR\_tagesablauf)

22. *Wenn die Schule zu Ende ist, geht sie nach Hause und ein [e] Viertelstunde später isst sie zu Mittag.*

[Quand l'école est finie, elle rentre à la maison et un quart d'heure plus tard elle mange.]

(EMA\_tagesablauf)

37. (...) um sechs Uhr nach dem zu Abend essen [Abendessen] ruft sie seine [ihre] Freundin [an].

[(...) à six heures après le repas du soir, elle téléphone à son amie.]

(NEI\_tagesablauf)

121. (...) *nach dem Abendessen wenn sie ihre Freundin an nicht ruft [nicht anruft], sieht sie fern.*

[(...) après le repas du soir, si elle n'appelle pas son amie, elle regarde la télé.]

La juxtaposition observable chez NEI peut être comparée à l'accumulation que permet le français à l'ouverture mais elle exclut le sujet de cette suite. Là encore, on peut considérer que la mémorisation de la construction Verbe-Sujet, facilitée par la répétition d'un même sujet, rend possible un positionnement verbal correct. Au-delà de cet aspect syntaxique, le *Vorfeld* est également correctement réalisé à travers la présence de deux constituants, certes distincts dans leur forme, mais similaires dans leur nature temporelle et leur fonction informative. Le second entretient une relation restrictive par rapport au premier de manière à ne constituer qu'une seule unité informationnelle, comprise comme un membre de phrase unique.

En allemand, dans la plupart des cas, les constituants et leurs expansions occupant le *Vorfeld* s'avèrent être hiérarchisés, de telle sorte qu'ils sont perçus comme formant une unité<sup>280</sup>. (Marschall, 2012, p. 164)

### 4.3.2 Le guidage de l'interlocuteur à l'intérieur d'un espace repéré (la tâche *meine\_klasse*)

Avec l'ancrage temporel, le repérage spatial compte également parmi les compétences essentielles pour relater des événements (Watorek, 2005). Dans une partie<sup>281</sup> de la tâche *meine\_klasse*, il s'agit d'identifier des individus, c'est-à-dire de mettre en relation des noms et des personnes représentées sur une photographie.

#### *Schreiben meine Klasse*

*Florian hat dir eine Mail geschrieben mit einem Foto seiner Klasse. Er hat seine Freunde vorgestellt, über die Neuen gesprochen und geschrieben, wie er seinen Stundenplan findet. Du antwortest Florian und du schreibst auch eine Mail. Anbei ist ein Klassenfoto. Du erklärst ihm, wer deine Freunde sind, wo sie auf dem Bild stehen und wo du auch bist. Du schreibst auch, wie du deinen Stundenplan findest.*



<sup>280</sup> *Im Deutschen erweisen sich in den allermeisten Fällen ausgedehnte mehrgliedrige Vorfeldbesetzungen als intern hierarchisiert, so dass sie als Einheit gelten müssen.*

<sup>281</sup> Nous avons choisi de sélectionner une partie du texte produit pour l'analyse discursive de la construction spatiale et de laisser de côté la portion de texte qui répond à la question sur l'emploi du temps et relève d'une autre forme de construction.

[Florian t'a envoyé un mail avec une photo de sa classe<sup>282</sup>. Il a présenté ses amis, parlé des nouveaux et écrit comment il trouve son emploi du temps. Tu réponds à Florian et tu écris aussi un mail. Tu joins une photo de classe à ton courrier. Tu lui expliques qui sont tes amis en indiquant où ils sont sur la photo et tu précises aussi où tu te trouves. Tu écris également comment tu trouves ton emploi du temps.]

*Document 6 : Consigne relative à la tâche 'meine\_klasse'*

Cette tâche s'apparente aux tâches concernant les emplois du temps (*mein\_wochenplan* et *kino*) qui ont été analysées plus haut, dans la mesure où les activités préparatoires qui l'ont précédée ont permis de réactiver les différentes options de linéarisation selon les questions sous-jacentes<sup>283</sup> que nous avons précédemment évoquées, ici : *Wie heißen die Mitschüler auf dem Bild?* [Comment s'appellent les camarades sur la photo ?] *Wo steht Florian?* [Où se trouve Florian ?]. Dans le premier cas, il est nécessaire de situer d'abord les personnages, puis de fournir une information (le nom) que l'interlocuteur sera alors en mesure d'associer à la bonne personne ; par rapport à la deuxième question en revanche, le nom d'un personnage est connu ou donné au préalable et il s'agit de le situer sur la photo. Tout comme les données temporelles de la tâche *mein\_wochenplan*, les données spatiales peuvent constituer soit des informations d'arrière-plan qui vont permettre la réception correcte de l'information attendue (la localisation préalable rend possible une identification), soit elles représentent l'information en focus qui répond à la question *Wo?*. Ces deux statuts informationnels distincts conditionnent le positionnement des adverbiaux spatiaux dans le *Vorfeld* - en tant qu'éléments d'arrière-plan dans le premier cas - ou dans le *Mittelfeld* comme éléments rhématiques.

#### **4.3.2.1 Spécificités du repérage spatial**

Si on peut considérer que l'expression de l'espace constitue une compétence de base pour tout locuteur, il n'en s'agit pas moins d'une acquisition qui ne va pas de soi, tant l'espace, en tant que domaine à décrire - et à construire - nécessite d'être redéfini précisément avec les apprenants afin qu'il y ait consensus sur la ou les manières de le découper et de le repérer.

---

<sup>282</sup> Pour des questions de droit à l'image, nous ne reproduisons pas la photo de la classe telle qu'elle a été donnée aux élèves mais seulement une version dessinée de celle-ci.

<sup>283</sup> Dans les tâches *mein\_wochenplan* et *kino*, les questions possibles : *Wann ist Fußball?* ou *Was sind deine Aktivitäten in der Woche?* conditionnaient un positionnement distinct de l'information temporelle, respectivement dans le *Mittelfeld* en tant qu'élément en focus, et dans le *Vorfeld* en tant que précision cadrative (*stage topic*).

Pouvoir se faire comprendre à propos de la caractérisation spatiale, compte parmi les savoir-faire les plus élémentaires de tout locuteur. Pour que la référence spatiale soit opérationnelle, il ne suffit pas que locuteur et auditeur connaissent les expressions spatiales correspondantes de leur langue, il faut également qu'ils disposent d'une représentation de l'espace suffisamment similaire. De telles représentations de l'espace sont très variables – aussi bien dans une même langue qu'entre des langues différentes<sup>284</sup>. (Klein, 1994, p. 163)

Klein (1991) et Watorek (2005) font en effet remarquer que les repères spatiaux peuvent correspondre à des structures distinctes. Dans une structure dite « topologique », un objet (le thème) est mis en relation avec un espace repéré par le biais d'un autre objet (le relatum) alors que dans une structure de type « projectif », l'espace est repéré par des axes de coordonnées selon deux ou trois dimensions et qui ne nécessitent pas de recourir à des entités de référence. Une autre caractéristique de la référence spatiale de type projectif est son ancrage contextuel : les axes de coordonnées sont orientés en fonction d'un origo défini et le choix d'une perspective - intrinsèque, à savoir liée au relatum, ou bien déictique, c'est-à-dire qui adopte la perspective d'un observateur externe, - détermine les relations spatiales établies. Les expressions dédiées à la caractérisation spatiale sont comparables dans de nombreuses langues (Klein, 1991, p. 82). Dans le cas de la localisation spatiale<sup>285</sup> en allemand, les moyens langagiers reposent sur l'utilisation de prépositions spatiales (*auf, neben, vor, unter, hinter* [sur, à côté de, devant, sous, derrière]) permettant de situer un thème par rapport à une entité-relatum (des personnes dans la tâche qui nous préoccupe). Elle met également en jeu des adverbes permettant le repérage global dans un système de coordonnées orienté (*vorne, hinten, oben, unten* par exemple [à l'avant, à l'arrière, en haut, en bas]) et de la morphologie nominale correspondant à la fonction locative<sup>286</sup>. Celle-ci ne posera pas de problèmes formels dans la tâche analysée ici dans la mesure où des prénoms sont majoritairement utilisés, lesquels ne nécessitent pas de marquage nominal. Seul le pronom *ich* requiert une utilisation de la forme au datif *mir* (*neben mir sitzen* [être assis à côté de moi]).

Si dans les portraits produits en fonction des directives des tâches précédentes *brief* et *raetsel*, il était pertinent d'organiser l'information à l'intérieur de cadres afin de créer des regroupements thématiques, il s'agit désormais de permettre l'identification dans le plan de la

---

<sup>284</sup> *Sich über Räumliches verständigen zu können, zählt zu den elementarsten Fertigkeiten eines jeden Sprechers. Zur erfolgreichen Raumreferenz genügt es nun aber nicht, daß Sprecher und Hörer die einschlägigen Raumausdrücke ihrer Sprache kennen, sondern sie müssen auch über eine hinlänglich ähnliche Raumvorstellung verfügen. Solche Raumvorstellungen sind sehr variabel - sowohl innerhalb einer Sprache als auch zwischen verschiedenen Sprachen.*

<sup>285</sup> Il s'agit ici plus précisément de relation *locative* (par opposition à *directive* en allemand) ou pour reprendre la dénomination de Watorek de « localisation spatiale statique » (Watorek, 2005, p. 170).

<sup>286</sup> Dans ce cas et, par opposition à la fonction directive, il s'agit de marques casuelles du datif.

photographie<sup>287</sup> des camarades nommés ainsi que du locuteur en posant des repères fiables. Nous retrouverons ainsi principalement dans le récit le domaine des entités et de l'espace – les entités devant à la fois être situées et servant ensuite de relatum pour la localisation d'autres entités. Le déploiement de l'information suit là encore un mouvement référentiel qui peut se traduire soit par le maintien du relatum en topique d'un énoncé sur l'autre, soit par un glissement faisant du thème en focus le topique de l'énoncé suivant.

(1) au milieu	il y a	une place
<i>Topique – Relatum 1</i>		<i>Focus- Thème 1</i>
(2) où	il y a	un kiosque à journaux
<i>Topique – Relatum 2</i>		<i>Focus – Thème 2</i>
(3) sur cette place	il y a	une fontaine avec une statue
<i>Topique – Relatum 2</i>		<i>Focus – Thème 3</i>

Ces exemples<sup>288</sup> illustrent chacune des deux options : maintien du relatum en (2) et (3) et glissement du thème en (1) qui devient relatum en (2). Ce glissement traduit un décalage spatial comparable au décalage temporel étudié précédemment. Un itinéraire est tracé allant d'un point situé au suivant – une information donnée servant de repère pour l'information apportée et permettant ainsi une progression de proche en proche à partir des repères identifiés au fur et à mesure dans le périmètre spatial défini. De la même manière que la trame temporelle est constituée d'intervalles successifs, la progression spatiale se déroule à partir de portions d'espace délimitées à partir d'un point connu<sup>289</sup>.

(ELE\_meine\_klasse)

*41. Das ist meine Deutschklasse. Die [Das] Mädchen vorne in der Mitte heißt Iphigénie. Der Junge neben rechts [rechts neben] Iphigénie heißt Arthur. Hinten in der Ecke rechts ist mir [bin] ich. Links neben mir ist Clara. Vor mir (rechts) steht [sitzt] Eva.*

[C'est ma classe d'allemand. La fille devant au milieu s'appelle Iphigénie. Le garçon à droite à côté d'Iphigénie s'appelle Arthur. Derrière dans le coin à droite c'est moi. A gauche à côté de moi c'est Clara. Devant moi il y a Eva.]

<sup>287</sup> On considère l'espace de la photographie comme tridimensionnel : des expressions comme *vorne* [à l'avant] et *hinten* [à l'arrière] renvoyant à la notion de profondeur.

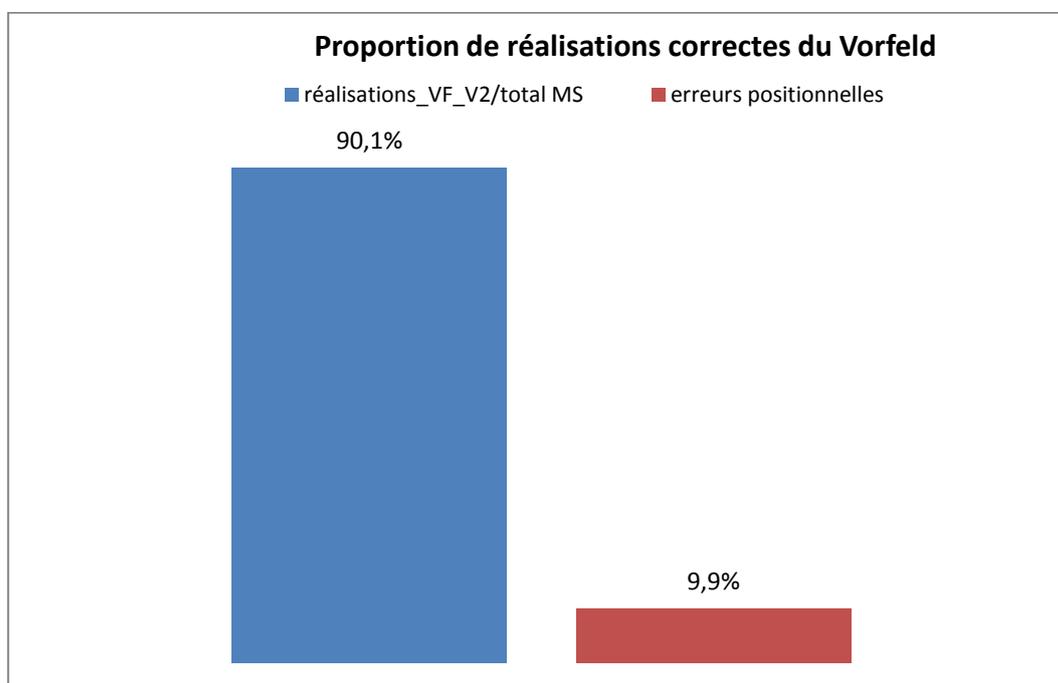
<sup>288</sup> Les exemples sont repris de Watorek (2005, p. 173)

<sup>289</sup> C'est-à-dire localisable dans le système de coordonnées que la perspective projective définit de manière intrinsèque (soit relativement à une entité-relatum) ou déictique (en fonction de celui qui regarde la scène, comme c'est le cas ici).

Ce qui selon nous est particulier ici, c'est que l'organisation réfléchie d'une progression dans le récit est garante de la bonne réception des informations. Un récit décousu et dans lequel les personnes sont situées sans référence à un repère identifié au préalable ne fournit pas au destinataire les moyens d'accéder aux informations dont dispose l'interlocuteur et perd l'efficacité communicative<sup>290</sup> que lui confère une structuration suivie et des enchaînements pertinents. Le locuteur doit choisir un repère initial qui repose sur une connaissance partagée avec l'interlocuteur et apporter un contenu informationnel nouveau à partir de ce repère. L'information peut se déployer ensuite dans un cadre de référence qui se construit progressivement sur la base des informations apportées et qui est basé sur le décalage spatial. A partir de la tâche *meine\_klasse*, il est possible d'analyser la manière dont les apprenants vont gérer l'organisation spatiale de leur récit et établir un cadre de référence, ainsi que les choix opérés pour le développement de l'information au fil du texte dans la succession des énoncés.

#### 4.3.2.2 L'apport d'une approche contrastive

Une première constatation qui peut être faite est encore une fois le taux important de réussite dans la réalisation du *Vorfeld*.



<sup>290</sup> La production de SIM témoigne de l'impossibilité d'identifier les personnes nommées du fait de l'absence de repères préalablement définis.

*Graphique 13 : Proportion de réalisations correctes du Vorfeld et d'erreurs dans la tâche 'meine\_klasse'*

Si les cas de suroccupation concernent toujours majoritairement des réalisations de type Adverbial-Sujet-Verbe, on observe une légère augmentation des cas de *Vorfeld* non occupé ainsi que des cas inédits, comme par exemple un positionnement de l'objet à l'accusatif après une ouverture adverbiale ou un cas plus classique de suroccupation avec deux adverbiaux hétérogènes qui apportent deux informations distinctes et ne peuvent par conséquent pas constituer une seule unité pouvant occuper le *Vorfeld*. Dans ce cas, les éléments sont concurrents et un choix doit être fait pour l'ouverture.

(MARC\_meine\_klasse)

*119. Ich glaube, **in Deutschland zwei Stunden Kunst** habt ihr?*

[Je crois, qu'**en Allemagne deux heures d'arts plastiques** avez-vous?]

(MARI\_meine\_klasse)

*134. **In Frankreich am Mittwoch** haben wir Unterricht bis fünfundzwanzig vor [nach] zwölf.*

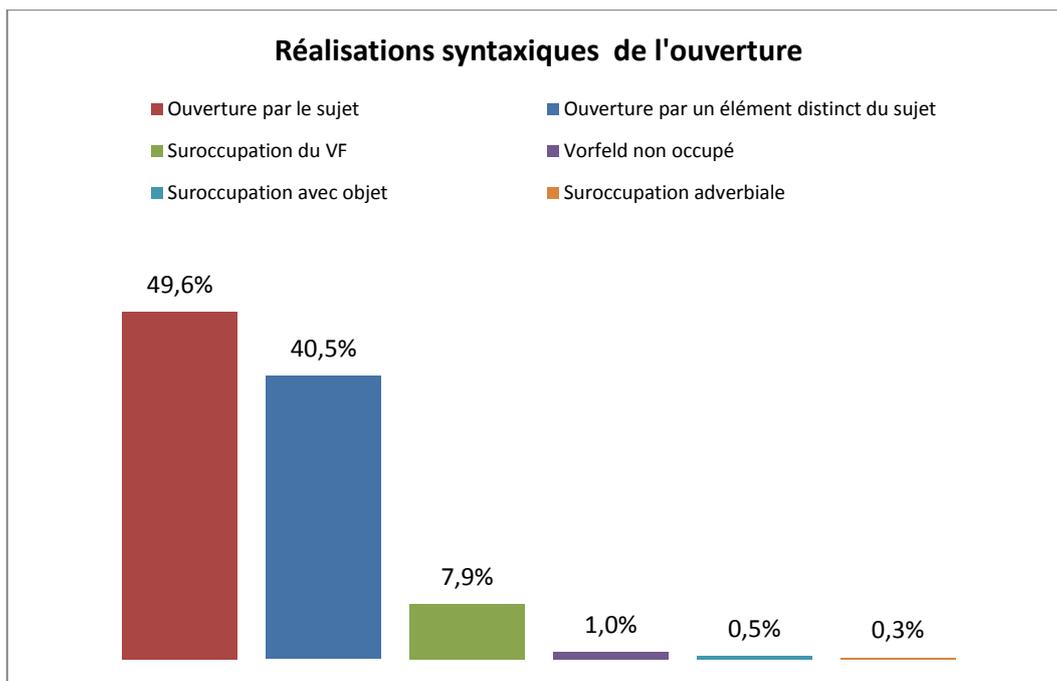
[**En France, le mercredi** nous avons cours jusqu'à midi trente-cinq.]

(TAM\_meine\_klasse)

*226. **Dieses Jahr, mein [meinen] Stundenplan** finde ich gut aber Montag gefällt mir nicht gut.*

[**Cette année**, je trouve **mon emploi du temps** bien mais le lundi ne me plaît pas.]

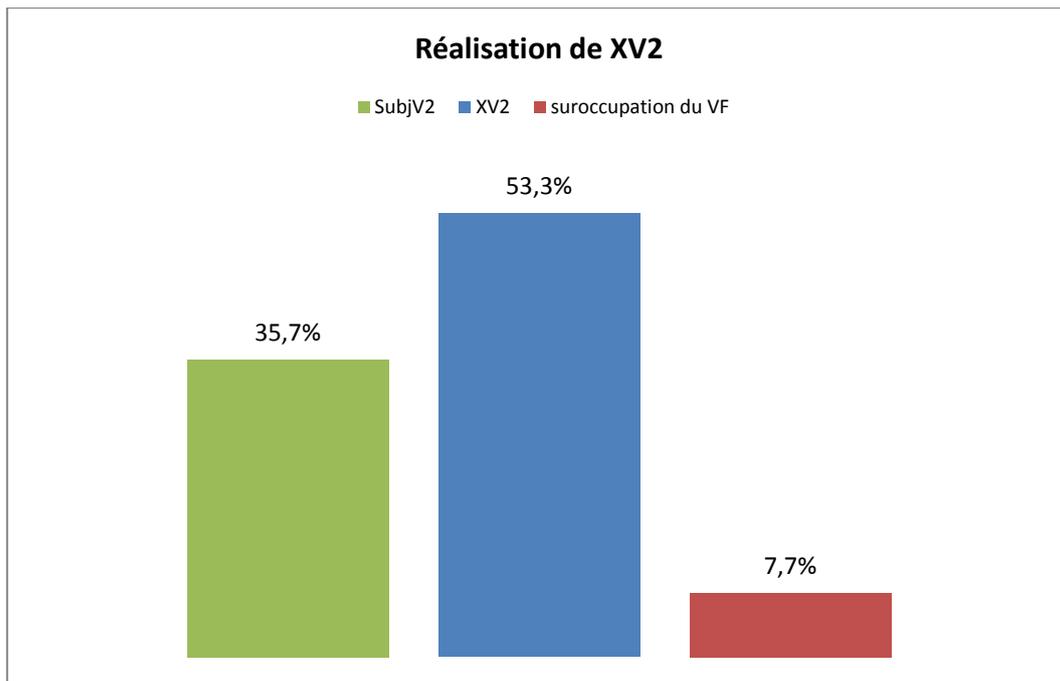
Dans le cas de MARC, il est peut-être possible de voir dans la construction spécifique qu'il réalise à l'ouverture une influence translinguistique due à sa connaissance de l'italien. MARI reproduit quant à elle une accumulation de plusieurs adverbiaux, comme il serait possible de le faire en français, mais positionne tout de même le sujet après le verbe. Seul TAM livre une construction idiosyncrasique en associant un cadre plus général à un bloc Objet-Verbe-Sujet vraisemblablement mémorisé tel quel et qui lui permet également de réaliser une Inversion dans la suite de l'énoncé, malgré son erreur sur le *Vorfeld*.



*Graphique 14 : Différentes réalisations syntaxiques de l'ouverture dans la tâche 'meine\_klasse'*

Les cas de TAM et de MARI nous conduisent à penser que, pour certains apprenants, le niveau de développement de l'interlangue justifie peut-être l'abandon d'un fonctionnement strictement mémoriel et au profit du recours à des éléments de savoir de type déclaratif de manière à déconstruire une structure mémorielle qui s'avère ne plus être aussi productive. En effet, il nous semble important ici de commenter l'occupation du *Vorfeld* en insistant sur le fait qu'il existe une compétition entre les constituants possibles à l'ouverture. La nécessité de la sélection (qui doit être motivée) peut constituer une tâche réflexive ou une activité de conceptualisation intéressante pour les apprenants. A partir des deux exemples de MARI et TAM, il serait envisageable de présenter les alternatives possibles à l'ouverture et de laisser les élèves expliquer non seulement leur choix quant à l'élément retenu pour occuper le *Vorfeld* mais également leur solution de positionnement pour le second élément - non retenu pour l'ouverture - tout en tenant compte des règles de positionnement verbal.

On peut observer un taux de réussite très marqué dans la réalisation du *Vorfeld* au sein de la séquence spatiale avec une répartition assez équilibrée entre des ouvertures par le sujet et des ouvertures par un élément distinct.



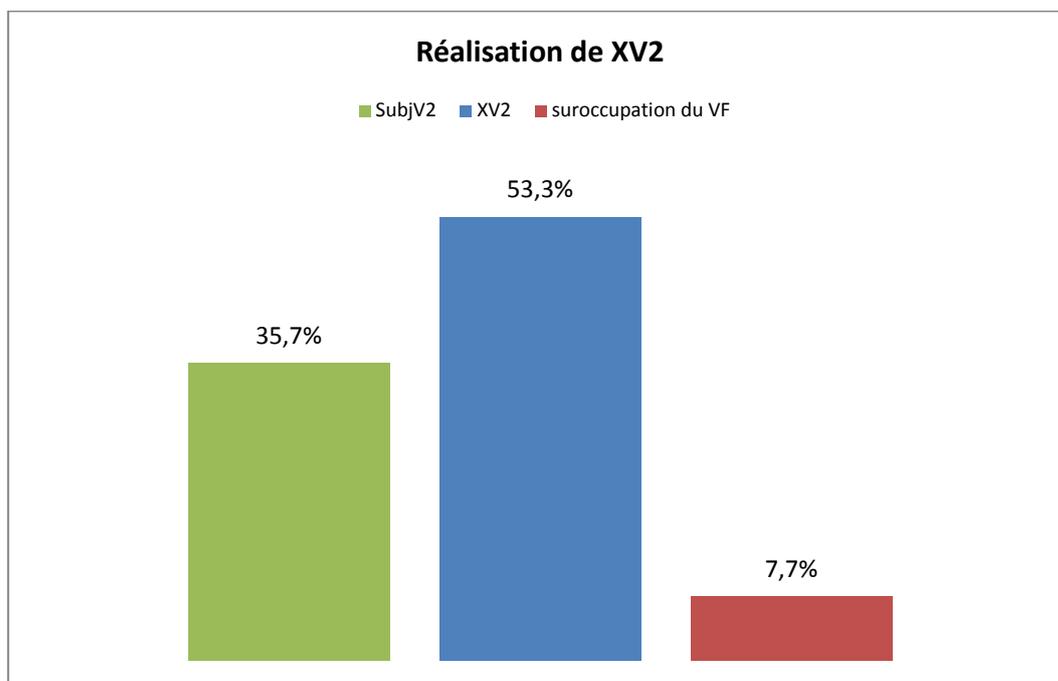
Graphique 15 : Répartition des fonctions syntaxiques associées au Vorfeld au sein de la séquence spatiale dans la tâche 'meine\_klasse'

Nous voyons deux explications à cette réussite dans la construction en X-Verbe-Sujet. Comme nous l'avons remarqué dans les autres tâches analysées, les apprenants ont recours à des schémas éprouvés dans le cadre d'activités préliminaires à la tâche. Ils peuvent ainsi s'appuyer non seulement sur des formes lexicales spécifiques mais aussi sur des constructions mémorisées pour localiser de manière adéquate les membres de la classe. En termes de coût attentionnel cependant, il nous semble que cette tâche est bien plus exigeante que la tâche précédente :

- l'input est simplement iconographique et les apprenants doivent retrouver les moyens langagiers adaptés à la description sans pouvoir s'appuyer sur des éléments donnés dans la consigne,
- les différents verbes de position (*stehen, liegen, sitzen, hängen* [être debout / posé, être posé à plat / allongé, être assis, être accroché]) n'ont pas d'équivalents verbaux en français,
- les moyens pour la localisation spatiale présentent des formes variées selon qu'il s'agit d'adverbiaux, de groupes prépositionnels – les deux étant par ailleurs utilisés souvent de manière combinée - et référant à plusieurs dimensions dont la maîtrise nécessite un fort degré de contrôle.

Si les indications temporelles peuvent être mobilisées de façon strictement mémorielle, la précision spatiale nous semble nécessiter un contrôle sémantique plus grand pour garantir son adéquation.

La réussite dans la réalisation de la structure en X-Verbe-Sujet est cependant significative dans la séquence spatiale et le taux d'erreurs de suroccupation, c'est-à-dire reflétant une suite de type X-Sujet-Verbe est particulièrement faible.



Graphique 16 : Réussite de X-Verbe-Sujet au sein de la séquence spatiale dans la tâche 'meine\_klasse'

Ce constat nous amène à formuler une autre explication – à savoir celle d'une influence translinguistique positive de la L1.

Marzena Watorek souligne la présence des énoncés existentiels dans les récits des apprenants du français L2 et de leur usage de la structure :

Relatum + Expression existentielle (*il y a, se trouver*) ou présentative (*c'est*) + Thème

Selon nous, le fait que des apprenants produisent de préférence un tel schéma s'explique par la simplicité et l'accessibilité de la structure conceptuelle sous-jacente, qui traduit la mise en relation d'un espace repéré et de l'objet à repérer via l'expression existentielle.

Nous jugeons possible que des apprenants francophones de l'allemand L2 activent ce même schéma prototypique au niveau conceptuel, pour ensuite, au moment de l'encodage, exprimer la relation existentielle par l'intermédiaire des verbes de position. Une même structure

préverbale – productive en français comme en allemand - engendre de la sorte une linéarisation tout à fait comparable et, de surcroît correcte, sans que ne soit requis le contrôle de la position syntaxique attribuée aux constituants grammaticaux de l'énoncé : Verbe et Sujet.

**Relatum** (espace repéré) + **Élément de mise en relation** (existence ou précision de la disposition : posé, debout, assis, à plat) + **Entité** (personne / objet) à situer



L1 (français) : PP ou ADVP + Verbe existentiel / présentatif + NP<sup>291</sup>  
 L2 (allemand) : PP ou ADVP + Verbe existentiel (*ist*) / de position + NP

Figure 13 : Encodage de la localisation spatiale en L1 et L2 à partir d'un même schéma conceptuel

Peu importe qu'il s'agisse réellement ou pas du traitement effectué par les apprenants lors de leur production, nous voyons dans cette analyse contrastive un outil explicatif à destination des apprenants. Le parallèle entre ces deux structures peut être exploité de manière à leur fournir non pas une explication syntaxique de la construction de leurs énoncés mais une explication conceptuelle : le verbe servant dès lors à la mise en relation d'un repère et de l'entité à situer. Cette manière de présenter l'organisation informationnelle des énoncés est ancrée dans la manipulation du sens, elle répond de manière adéquate à la *quaestio* du texte (Qui y a-t-il à tel endroit ? *Wer steht wo ?*), mais elle évite surtout d'avoir à évoquer des catégories ou des descriptions syntaxiques. Elle évite la mention du sujet et la question de son positionnement et se substitue au rappel de la règle du positionnement verbal second.

Cependant, on peut aussi faire remarquer que l'encodage présente également des similitudes dans les deux langues, dans la mesure où une construction à verbe second peut être utilisée en français : « A droite de X **se trouve** Y. » « Devant au centre **est assis** X. »

Cette interprétation nous amène à faire une remarque qui nous semble essentielle. Des processus sous-jacents au traitement de L1 ne constituent pas nécessairement une source d'interférences et d'erreurs, ils peuvent à l'inverse s'avérer adaptés au traitement de L2 et être vus et exploités comme des ressources susceptibles de faciliter la mise en place de structures langagières - certes spécifiques - mais reposant sur des schémas conceptuels comparables.

<sup>291</sup> Nous reprenons ici le schéma de Watorek (2005, p. 177) en l'adaptant en fonction des dénominations que nous avons choisies dans notre travail.

Encore faut-il que l'enseignant sache déceler des similitudes qui ne sont pas à chercher dans les unités discrètes que constituent les formes de chaque langue mais au niveau des schémas conceptuels précédant les opérations d'encodage et de formulation.

#### **4.3.2.3 Les choix pour le déploiement informationnel au sein de la séquence spatiale**

Pour caractériser les choix opérés par les apprenants dans la construction de la description spatiale<sup>292</sup>, nous avons choisi d'observer trois paramètres intervenant dans l'organisation informationnelle de la séquence dédiée à la description de la photo de classe :

- la variété des choix opérés à l'ouverture,
- le mouvement référentiel à l'intérieur de la séquence - avec notamment l'observation d'un maintien, d'un glissement ou d'un changement dans la mise en place des repères spatiaux,
- et l'alternative préférée pour la localisation du locuteur (faire de l'expression *ich* le focus ou le topique).

Parmi les choix possibles à l'ouverture on peut distinguer trois options principales. Dans la majorité des cas, un intervalle spatial est positionné à l'ouverture, celui-ci peut être de type projectif ou topologique et peut regrouper plusieurs éléments, comme par exemple un adverbe et un groupe prépositionnel :

(ART\_meine\_klasse)

*3. Hinten in der Mitte sitzt Eva und links neben Eva steht Elea, Elea ist meine Klassensprecherin.*

[Derrière au milieu est assise Eva et à gauche à côté d'Eva se trouve Eléa, Eléa est ma déléguée de classe.]

Un deuxième choix possible consiste à introduire une entité localisée, soit un nom ou un groupe nominal suivi d'une expansion qui précise sa position sur la photo :

(ELE\_meine\_klasse)

*42. Die [Das]Mädchen vorne in der Mitte heißt Iphigénie.*

[La fille devant au milieu s'appelle Iphigénie.]

(MAU\_meine\_klasse)

---

<sup>292</sup> Nous avons sélectionné pour ce faire la portion de texte correspondant à la description de la photo : les résultats obtenus pour cette analyse partielle sont calculés sur le nombre d'énoncés constituant cette séquence et non sur le nombre d'énoncés de l'ensemble de la tâche.

154. *der Junge neben Iphie heißt Arthur, er ist nett (...)*

[Le garçon à côté de Iphi s'appelle Arthur, il est sympa (...)]

Enfin dans une troisième option, le choix est fait de positionner une entité-sujet à l'ouverture, de manière à préciser ensuite sa position. Chez GIU et MAE, ce choix est justifié par le contexte d'insertion de l'énoncé : les personnes (notées en gras) ont été mentionnées au préalable, elles constituent par conséquent des informations déjà connues dont les expressions relèvent du topique.

(GIU\_meine\_klasse)

72. *Ich bin zwischen Pierre und Marine! Juliette und Marine sind meine Freund [Freundinnen]; **Juliette** ist rechts [neben] Ulysse und **Marine** ist zwischen ich [mir] und Juliette.*

[Je suis entre Pierre et Marine ! Juliette et Marine sont mes amies ; Juliette est à droite à côté d'Ulysse et Marine est entre moi et Juliette.]

(MAE\_meine\_klasse)

105. *Das ist die 7A und 7B, hinten rechts sitzt Eva, vorne links sitzt Pierre, in der Mitte steht Marco. Marco ist zwischen Siméon und Maud, (...)*

[C'est la 7A et la 7B, derrière à droite est assise Eva, devant à gauche est assis Pierre, au milieu se trouve Marco. Marco est entre Siméon et Maud, (...)]

Dans l'exemple suivant en revanche, l'option choisie par MAU ne se justifie pas par l'environnement informationnel. Au contraire, en positionnant l'entité 'Marie' à l'ouverture, MAU fait non seulement comme si celle-ci était déjà connue - alors que la *quaestio* requiert une identification des personnes - et rompt également l'enchaînement textuel qui aurait pu être poursuivi de manière adéquate en choisissant une autre option :

(MAU\_meine\_klasse)

153. *Iphigénie ist meine beste Freundin. Auf der [dem] Foto sie ist vorne in der*

*Mitte, der Junge neben Iphie heißt Arthur, er ist nett, **Marie** ist hinten [hinter] Arthur (...)*

→ *der Junge neben Iphie heißt Arthur, er ist nett, hinten [hinter] Arthur ist Marie (...)*

[Iphigénie est ma meilleure amie. Sur la photo elle est devant au milieu, le garçon à côté d'Iphi s'appelle Arthur, il est sympa, **Marie** est derrière Arthur (...)]

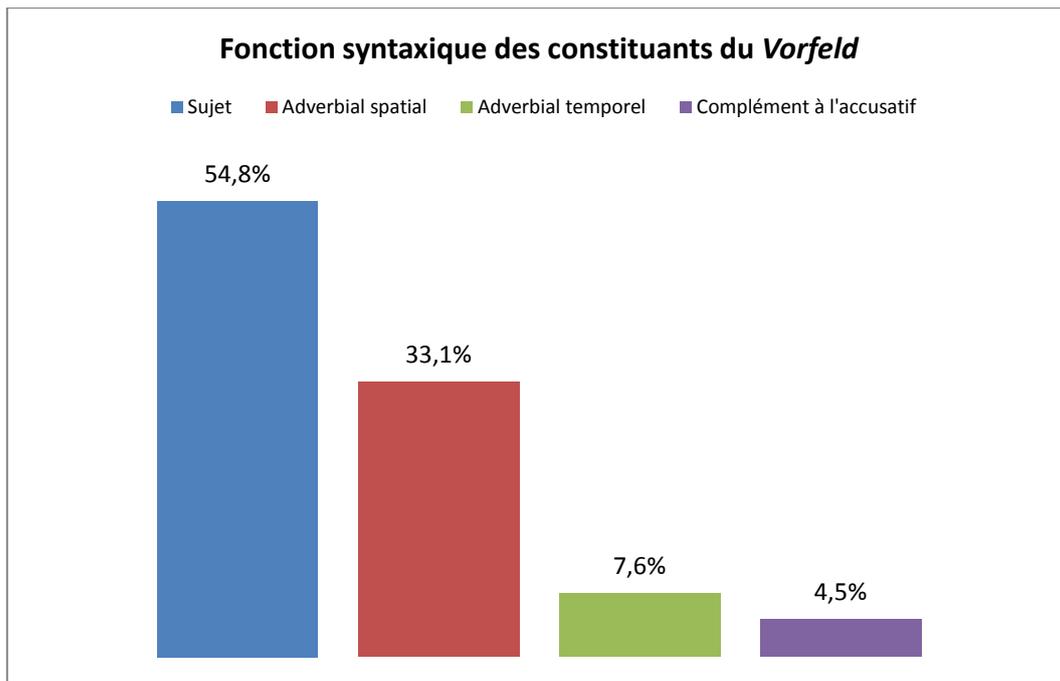
Dans la plupart des cas cependant, les apprenants font le choix de l'intervalle spatial à l'ouverture, conformément aux directives posées par la *quaestio* globale.

meine_klasse	Total MS	Vorfeld vide	Intervalle spatial	Entité	Objet ou personne	Progression linéaire	Cadres	Nouveau topique	Enonciateur
--------------	----------	--------------	--------------------	--------	-------------------	----------------------	--------	-----------------	-------------

					localisé(e)				
<b>ART</b>	<b>9</b>		4	-	1	1	3	-	-
			44,4%	-	11,1%	11,1%	33,3%	-	-
<b>CLAI</b>	<b>7</b>		4	-	1	-	1	1	-
			57,1%	-	14,3%	-	14,3%	14,3%	-
<b>CLAR</b>	<b>7</b>		5	-	1	-	1	-	-
			71,4%	-	14,3%	-	14,3%	-	-
<b>ELE</b>	<b>6</b>		3	-	2	1	-	-	-
			50,0%	-	33,3%	16,7%	-	-	-
<b>EMA</b>	<b>7</b>		6	-	-	-	1	-	-
			85,7%	-	-	-	14,3%	-	-
<b>EVA</b>	<b>7</b>		3	1	-	2	1	-	-
			42,9%	14,3%	-	28,6%	14,3%	-	-
<b>GIU</b>	<b>12</b>	<b>1</b>	1	5	-	2	3	-	-
			8,3%	41,7%	-	16,7%	25,0%	-	-
<b>IFI</b>	<b>0</b>		-	-	-	-	-	-	-
			-	-	-	-	-	-	-
<b>JUL</b>	<b>7</b>		5	-	-	-	2	-	-
			71,4%	-	-	-	28,6%	-	-
<b>LOU</b>	<b>8</b>		4	-	-	2	2	-	-
			50,0%	-	-	25,0%	25,0%	-	-
<b>MAE</b>	<b>7</b>		3	2	-	1	-	-	1
			42,9%	28,6%	-	14,3%	-	-	14,3%
<b>MARC</b>	<b>10</b>		3	1	-	1	2	3	-
			30,0%	10,0%	-	10,0%	20,0%	30,0%	-
<b>MARI</b>	<b>7</b>		5	1	-	-	-	1	-
			71,4%	14,3%	-	-	-	14,3%	-
<b>MARN</b>	<b>8</b>		6	-	-	1	-	-	1
			75,0%	-	-	12,5%	-	-	12,5%
<b>MAU</b>	<b>12</b>		1	2	2	4	2	1	-
			8,3%	16,7%	16,7%	33,3%	16,7%	8,3%	-
<b>MEL</b>	<b>7</b>		6	-	-	-	-	-	1
			85,7%	-	-	-	-	-	14,3%
<b>NEI</b>	<b>9</b>		4	1	-	2	2	-	-
			44,4%	11,1%	-	22,2%	22,2%	-	-
<b>PIE</b>	<b>7</b>		4	1	-	1	-	-	1
			57,1%	14,3%	-	14,3%	-	-	14,3%
<b>ROM</b>	<b>9</b>		1	3	-	4	1	-	-
			11,1%	33,3%	-	44,4%	11,1%	-	-
<b>SIM</b>	<b>7</b>			6	-	-	-	-	1
			0,0%	85,7%	-	-	-	-	14,3%
<b>TAM</b>	<b>6</b>		3	1	-	1	1	-	-
			50,0%	16,7%	-	16,7%	16,7%	-	-
<b>TEO</b>	<b>6</b>		5	-	-	-	1	-	-
			83,3%	-	-	-	16,7%	-	-
<b>ULY</b>	<b>8</b>		5	-	-	-	3	-	-
			62,5%	-	-	-	37,5%	-	-
<b>YOH</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	5	-	-	1	-	1	-
			62,5%	-	-	12,5%	-	12,5%	-
<b>TOTAL</b>	<b>181</b>	<b>2</b>	<b>86</b>	<b>25</b>	<b>6</b>	<b>24</b>	<b>26</b>	<b>7</b>	<b>5</b>
	<b>179</b>		<b>48,0%</b>	<b>14%</b>	<b>3,4%</b>	<b>13,4%</b>	<b>14,5%</b>	<b>3,9%</b>	<b>2,8%</b>

Tableau 45 : Choix à l'ouverture dans la séquence spatiale

L'analyse syntaxique menée sur l'ensemble de la production a mis en évidence une forte proportion d'adverbiaux (adverbes et groupes prépositionnels spatiaux) en position initiale.



Graphique 17 : Fonction syntaxique des constituants du Vorfeld dans la tâche 'meine\_klasse'

On retrouve par conséquent ces éléments de repérage spatial dans la séquence que nous avons isolée. Au même titre que les éléments temporels déjà analysés, ils participent de l'établissement d'intervalles successifs qui peuvent, soit être repérés en relation avec les coordonnées du plan de l'image, soit dépendre d'un point préalablement localisé. Dans le premier cas, le mouvement référentiel peut s'établir sans qu'il y ait nécessairement de continuité entre deux intervalles successifs dans la mesure où les axes de coordonnées fournissent au moins deux repères, nécessaires à la localisation (voir les éléments soulignés dans les exemples suivants).

(EMA\_meine\_klasse)

55. *In der Photo [Auf dem Foto] links vorne [vorne links] steht Pierre in der Ecke rechts ist Eva (...) Vorne rechts ist Théo, vorne in der Mitte ist Arthur und neben links [links neben] Pierre ist Giulia (...)*

[Sur la photo devant à gauche il y a Pierre, dans le coin à droite c'est Eva (...). Devant à droite c'est Theo, devant au milieu c'est Arthur et à gauche à côté de Pierre c'est Giulia.]

(MARC\_meine\_klasse)

115. (...) vorne in der Mitte sitzen Iphi und Arthur, ganz links sitzt Pierre und ganz hinten steht Johan (meinen besten Freund [mein bester Freund]).

[(...) Devant au milieu sont assis Iphi et Arthur, tout à gauche est assis Pierre et tout à fait derrière c'est Johan (mon meilleur ami).]

Dans le second cas, en revanche, la reprise immédiatement consécutive d'un élément identifié permet de construire l'intervalle suivant : l'espace repéré étant précisé grâce à la préposition spatiale.

(MEL\_meine\_klasse)

*165. Ich beschreibe meine Klasse. Vorne in der Ecke rechts ist Theo. Rechts neben Theo stehe ich<sup>293</sup>. Vor ich [mir] steht Louise. Rechts neben Louise steht Marie. Hinter Marie sitzt Marco. Zwischen Marco und ich [mir] sitzt Maud. (...)*

[Je décris ma classe. Devant dans le coin c'est Théo. A droite à côté de Théo c'est moi. Devant moi il y a Louise. A droite à côté de Louise c'est Marie. Derrière Marie est assis Marco. Entre Marco et moi est assise Maud. (...)]

Le mouvement référentiel s'effectue ici sous la forme de ce que Watorek qualifie de glissement<sup>294</sup>, l'information se déployant selon un mouvement qui s'apparente à une progression de type linéaire :

Le glissement du référent du focus en topique se caractérise par le fait que le thème introduit en focus d'un énoncé devient le relatum maintenu en topique de l'énoncé suivant. (Watorek, 2005, p. 173)

Comme dans la succession des éléments temporels, la progression de l'information se fait de proche en proche, d'un énoncé sur l'autre, à travers la reprise d'un élément repéré. Quelques apprenants choisissent de reproduire ce même mouvement sur l'ensemble de la séquence descriptive et cette préférence conservatrice n'est pas sans vertu. Elle allège le coût du traitement cognitif par la répétition d'une représentation conceptuelle qui n'est pas remaniée, elle permet la production de phrases syntactiquement correctes<sup>295</sup> et assure la réalisation d'un enchaînement textuel fortement cohésif grâce à la reprise systématique d'un référent dans la succession des énoncés.

meine_klasse	total_MS	glissement	changement	maintien
<b>ART</b>	<b>5</b>	2	3	
<b>CLAI</b>	<b>4</b>	3	1	
<b>CLAR</b>	<b>5</b>	3	1	1
<b>ELE</b>	<b>4</b>	2	1	1
<b>EMA</b>	<b>6</b>	2	4	

<sup>293</sup> MEL mélange ici deux perspectives, l'une déictique quand elle situe Théo à droite, l'autre intrinsèque en décrivant sa position par rapport à lui.

<sup>294</sup> Dans le tableau qui suit, nous reprenons ce terme de 'glissement' en élargissant son emploi aux cas dans lesquels on observe une reprise de l'entité repérée dans un relatum - que celle-ci constitue le topique ou le focus dans la proposition.

<sup>295</sup> Tous les énoncés reproduisent le schéma conceptuel de mise en relation d'un relatum et d'un thème dans lequel le verbe joue le rôle de relateur et occupe nécessairement la position seconde.

EVA	3	3		
GIU	5	2	3	
IFI	0			
JUL	4	3	1	
LOU	4	1	3	
MAE	4	2	2	
MARC	4	1	3	
MARI	5	3		2
MARN	5	3	2	
MAU	5	5		
MEL	5	5		
NEI	4	2	2	
PIE	4	2	2	
ROM	3	2	1	
SIM	6		6	
TAM	4	3	1	
TEO	5	5		
ULY	5	5		
YOH	5	5		
<b>TOTAL</b>	<b>104</b>	<b>64</b>	<b>36</b>	<b>4</b>
		<b>61,5%</b>	<b>34,6%</b>	<b>3,8%</b>

Tableau 46 : Caractéristiques du déploiement de l'information dans la tâche 'meine\_klasse'

Cette préférence a cependant son revers. Elle favorise la production d'énoncés répétitifs, selon un schéma mécanique, et témoigne du fait que la formulation des énoncés ne laisse pas de ressources disponibles qui seraient allouées à l'élaboration d'une planification différenciée de l'organisation informationnelle. Ce constat rejoint celui que fait Watorek (2005, p. 175) quant à une simplification du poids de l'information à transmettre opérée par les apprenants. Celle-ci entraîne une adaptation conceptuelle en fonction des moyens langagiers les plus opératoires.

Les séquences produites par MEL, TEO, ULY témoignent de cette uniformité qui affecte par ailleurs l'introduction de l'expression topicale *ich*.

(MEL\_meine\_Klasse)

*164. Vorne in der Ecke rechts ist Théo. Rechts neben Theo stehe ich. Vor ich [mir] steht Louise.*

[Devant dans le coin à droite c'est Théo. A droite à côté de Théo se trouve moi. Devant moi se trouve Louise.]

(TEO\_meine\_klasse)

234. *In meine [meiner] Klasse es gibt in der Ecke rechts ist Pierre, vor Pierre das ist mich [bin ich], links [neben] mich [mir] ist Melanie<sup>296</sup>, hinter Melanie es gibt Eva, rechts [neben] Eva das ist Elea und rechts [neben] Elea ist Clara.*

[Dans ma classe il y a dans le coin à gauche c'est Pierre, devant Pierre, c'est moi, à gauche à côté de moi c'est Melanie, derrière Melanie il y a Eva, à droite à côté d'Eva, c'est Elea et à droite à côté d'Eléa c'est Clara.]

(ULY\_meine\_klasse)

238. *Auf der Photos [Auf dem Foto] es gibt Neige in der Mitte, neben links [links neben] Neige ist Tamian. Hinten [Hinter] Tamian ist ich [bin ich]. Neben rechts ich [rechts neben mir] steht Antoine.*

[Sur la photo il y a Neige au milieu, à gauche à côté de Neige, c'est Tamian. Derrière Tamian c'est moi. A droite à côté de moi se trouve Antoine.]

Dans ces exemples, il apparaît en effet que la référence au locuteur représente une donnée mise en focus qui ne correspond pas à la *quaestio* qui sous-tend la réponse attendue : *Und wo stehst du (auf dem Bild)?* [Et toi, où te trouves-tu (sur la photo) ?] D'après cette *quaestio*, *ich* fait partie des données topicales et c'est bien la localisation qui est attendue comme information mise en focus. Selon de telles directives l'énoncé-réponse devrait par conséquent s'ouvrir sur le topique-sujet contrairement aux autres énoncés qui répondent quant à eux à la *quaestio* du texte : *Wer steht wo?* [Qui se trouve où ?] YOH adapte d'ailleurs la linéarisation de son énoncé à cette perspective différente :

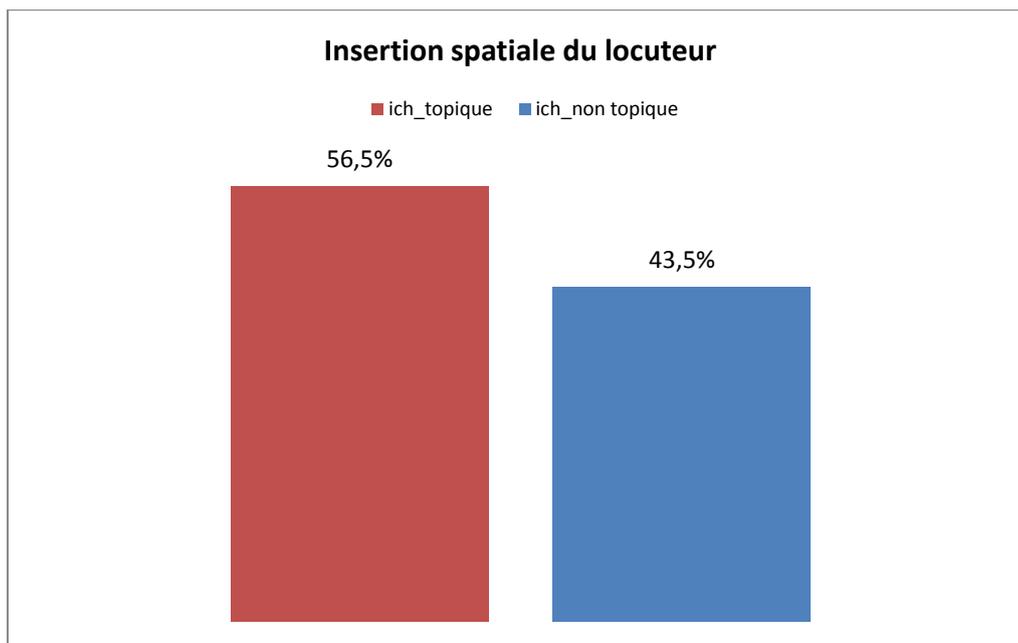
(YOH\_mein\_klasse)

252. *Die [Das] Foto ist meine Klasse, in der Mitte steht Maud hat sie \*(lunette)\*[eine Brille], ich stehe hinter links [links hinter] Maud, vor mich [mir] steht Marco, neben links [links neben] Marco steht Siméon, (...)*

[La photo représente ma classe, au milieu se trouve Maud, elle a des lunettes, je me trouve à gauche derrière Maud, devant moi se trouve Marco, à gauche à côté de Marco se trouve Siméon (...)]

---

<sup>296</sup> Soit TEO mélange aussi la perspective intrinsèque et déictique, soit il ne maîtrise pas bien le sens des expressions lexicales *links* [à gauche] et *rechts* [à droite].



Graphique 18 : Insertion de l'expression référentielle relative au locuteur dans la description spatiale de la tâche 'meine\_klasse'

Sur l'ensemble des productions, on remarque une alternance entre une localisation de type topologique et un recours à des expressions liées au repérage projectif. La perspective privilégiée<sup>297</sup> est de type déictique, c'est-à-dire que la localisation se fait généralement en fonction de la perspective de l'observateur regardant la photographie. Le cadre de référence de type spatial mis en place permet une progression de l'information pertinente dans la plupart des cas et qui tient compte de l'état de connaissance du destinataire du message. Enfin, quelques apprenants varient les structures employées de manière à produire un texte à la fois conforme dans son organisation informationnelle (répartition en topique / focus conformément aux directives des *quaestio* mentionnées, présence d'une structure principale et secondaire et choix d'une perspective), mais aussi adéquat dans les enchaînements textuels établis entre les énoncés.

(CLAR\_meine\_klasse)

32. Mit das [der] Mail gibt es eine [ein] Foto, Also, hinten in der Ecke rechts sitzt Eva. Links neben Eva steht Eléa. Ich bin links neben Eléa. Vorne in der mitten

<sup>297</sup> A l'exception des incohérences que nous avons pu relever et qui sont peut-être plus à rapporter à un défaut de maîtrise des expressions 'à gauche' et 'à droite', qu'à un changement de perspective. On observe cependant certains changements de perspective que nous interprétons encore différemment : la perspective est déictique quand il s'agit de situer dans le plan de l'image (devant, derrière, à gauche et à droite) mais devient dans quelques cas intrinsèque quand il est fait mention des entités comme relatum (voir par exemple la description de JUL).

*[Mitte] sitzt ein Junge, der Arthur heißt. Links neben Arthur sitzt ein Mädchen, die [das] Iphigénie heißt. Rechts neben Arthur sitzt Theo.*

[Avec le mail il y a une photo. Alors, derrière dans le coin à droite est assise Eva. A gauche à côté d'Eva se trouve Eléa. Je suis à gauche à côté d'Eléa. Devant au milieu est assis un garçon qui s'appelle Arthur. A gauche à côté d'Arthur est assise une fille qui s'appelle Iphigénie. A droite à côté d'Arthur est assis Théo.]

(MARI\_meine\_klasse)

*126. Die [Das] Foto ist meine Klasse die 7AB. Ganz vorne in der Mitte ist einen [ein] Junge, der Arthur heißt, links neben Arthur ist Iphigenie und rechts neben Arthur ist Theo. Hinter Theo ist Louise und hinter Louise ist einen [ein] Mädchen die [das] Melanie heißt. Ich bin links neben Louise.*

[La photo représente ma classe la 7AB. Tout devant au milieu il y a un garçon, qui s'appelle Arthur, à gauche à côté d'Arthur se trouve Iphigénie et à droite à côté d'Arthur c'est Theo. Derrière Theo il y a Louise et derrière Louise il y a une fille qui s'appelle Mélanie. Je suis à gauche à côté de Louise.]

### 4.3.3 Vers l'appropriation de moyens de cohésion spécifiques

Les tâches *tagesablauf* et *meine\_klasse* ont chacune visé des acquisitions distinctes, mais qui se complètent pour aboutir à la mise en place d'éléments langagiers essentiels dans l'établissement et le fonctionnement des liens interphrastiques en allemand. Il s'agit, comme dans le cas de la tâche *meine\_klasse* de décrire l'espace, de sa chambre cette fois, de manière progressive.

**Schreiben – Silvio, dein Austauschpartner, hat dir ein Foto von seinem Zimmer geschickt. Du schreibst zurück.**



D'après un document de *Team Deutsch 1*

*Silvio kommt nächste Woche nach Charenton mit seiner Klasse und du schreibst ihm eine E-Mail. Du erklärst ihm: wo du wohnst, wie dein Zimmer aussieht und wie du es findest (du kannst ihm leider kein Foto schicken), was es bei dir zum Frühstück gibt, wie ein Schultag bei uns aussieht.*

[Silvio arrive la semaine prochaine à Charenton avec sa classe et tu lui écris un courriel. Tu lui expliques : où tu habites, comment est ta chambre et comment tu la trouves (tu ne peux malheureusement pas lui envoyer de photo), ce que vous mangez chez toi au petit-déjeuner et comment se déroule une journée de classe chez nous.]

*Document 7 : Consigne relative à la tâche 'zimmer\_routinen'*

La tâche *zimmer\_routinen* n'a pas fait l'objet d'une analyse détaillée ; l'observation des productions nous permet cependant de mettre en évidence l'usage pertinent que les apprenants font d'éléments qui font figure de connecteurs<sup>298</sup>, et qui sont dans leur morphologie comme dans leur fonctionnement spécifique à la construction textuelle en allemand. Comme avec la photo de classe, les apprenants disposent d'un support visuel, à savoir un plan schématique qu'ils ont fait de leur chambre destiné à faciliter la représentation qu'ils se font de la disposition des différents meubles ou objets dont ils veulent décrire l'agencement. Les moyens langagiers ont été enrichis durant les activités préparatoires par l'apport du lexique spécifique aux meubles et aux objets et par la nécessité de faire porter au groupe nominal constituant le Relatum les marques casuelles du datif. Il a été mentionné en classe la possibilité qu'offre l'allemand de créer des groupes prépositionnels qui intègrent une composante pronominale et qui évitent ainsi la répétition de l'objet repéré pour constituer le relatum sans cependant que nous n'ayons illustré et fait manipulé de telles formes par le biais d'une activité ciblée.

Dans les productions recueillies, on observe certes que la morphologie du groupe nominal est problématique mais par ailleurs que la séquence dédiée à la description spatiale se met en place conformément au décalage, et notamment au glissement ou au maintien d'un repère à l'autre que nous avons pu observer pour la tâche *meine\_klasse*.

*(MAE\_zimmer\_routinen)*

*186. Mein Zimmer ist ziemlich klein. Die Tür ist in der Ecke rechts, neben rechts [neben] die [der] Tür ist meinem [mein] Schreibtisch und gegenüber mein [meinem] Schreibtisch ist einem [ein] Fenster.*

[Ma chambre est assez petite. La porte est dans le coin à droite, à droite à côté de la porte il y a mon bureau et en face de mon bureau il y a une fenêtre.]

*(MARC\_zimmer\_routinen)*

---

298

198. *Mein Zimmer sieht so aus: Mein Schreibtisch ist links neben der Tür. Auf mein Schreibtisch ist meinen [mein] Computer und unter meinen [meinem] Schreibtisch ist einen [ein] Papierkorb.*

[Voilà à quoi ressemble ma chambre : mon bureau est à gauche à côté de la porte. Sur mon bureau il y a mon ordinateur et sous mon bureau il y a une corbeille à papier.]

Cependant dans plusieurs des productions observées, ce glissement se matérialise sans que ne soit répétée l'entité initialement repérée.

(CLAR\_zimmer\_routinen)

66. *Links neben der Tür hängt eine Tafel wo ich zeichne. Gegenüber der Tür steht mein Bett. **Darunter** stehen [sind] zwei Schuhblenden wo sind meine Plüschtiere.*

[A gauche à côté de la porte est suspendu un tableau où je dessine. En face de la porte se trouve mon lit. **Dessous** il y a deux tiroirs où sont mes peluches.]

(IFI\_zimmer\_routinen)

134. *Rechts ist die Ecke und an der Wand sind eine Kommode mit dem Terrarium von meinen zwei Hamstern und mein Bett. Links daneben sind ein Schreibtisch und das Fenster.*

[A droite c'est le coin et au mur il y a une commode avec le terrarium avec mes deux hamsters et mon lit. **A gauche à côté (de ça)** il y a un bureau et la fenêtre.]

(JUL\_zimmer\_routinen)

147. *Links neben mein [meinem] Bett steht eine Kommode und **darauf** ist ein [e] Lampe, (...)*

[A gauche à côté de mon lit il y a une commode et **dessus** il y a une lampe, (...)]

(MAE\_zimmer\_routinen)

191. *Gegenüber der [dem] Etagenbett steht einem [ein] Bücherregal. **Darin** ist [sind] Bücher und Spiele.*

[En face du lit superposé il y a une étagère. **Dedans** il y a mes livres et des jeux.]

(MAR\_zimmer\_routinen)

223. *Sie [Es] sieht so aus: die Tür ist in dem [der] Ecke rechts und links [neben] die [der] Tür steht der Schrank. **Davor** steht dem [der] Schreibtisch.*

[Elle ressemble à ça : la porte est dans le coin à droite et à gauche de la porte il y a une armoire. **Devant** se trouve le bureau.]

(MEL\_zimmer\_routinen)

272. *Auf dem Schreibtisch stehen eine Lampe, ein CD-Player und mein Computer. **Darüber** hängt ein kleines Bücherregal und darunter steht meine [mein] Papierkorb.*

[Sur le bureau se triquent une lampe, un lecteur CD et mon ordinateur. **Au-dessus** est suspendu une petite étagère et dessous il y a une corbeille à papier.]

(PIE\_zimmer\_routinen)

318. (...) *mein Zimmer sieht so aus: mein Bett ist auch in der Ecke, **davor** ist mein Schreibtisch, neben dem Schreibtisch ist das Fenster und links neben dem Fenster ist ein [eine] Kommode, **dahinter** ist die Tür.*

[(...) ma chambre ressemble à ça: mon lit est aussi dans le coin, **devant** il y a mon bureau, à côté du bureau il y a la fenêtre et à gauche à côté de la fenêtre se trouve une commode, **derrière** c'est la porte.]

Le recours à de tels éléments ne semble pas poser de problème aux apprenants, peut-être parce que le français offre des expressions adverbiales qui jouent un rôle équivalent comme le montre les traductions que nous proposons ci-dessus. En français cependant, le lien référentiel est implicite alors qu'en allemand, la reprise anaphorique se réalise et se matérialise dans l'énoncé à suivre par l'insertion de *da* associé à la préposition qui assigne un rôle thématique à l'énoncé dans lequel il est intégré :

Afin de remplir sa fonction cohésive, la forme sémantique de tous les adverbes connecteurs doit comporter une composante pronominale ; afin que ceux-ci puissent assigner aux énoncés qu'ils mettent en relation des rôles thématiques<sup>299</sup>, ils doivent posséder une composante prépositionnelle<sup>300</sup>. (Blühdorn, 2008, p. 20)

Les apprenants ont-ils conscience qu'ils établissent un pont entre deux énoncés par l'intermédiaire de l'expression qu'ils utilisent ? Il est difficile de répondre à cette question. Deux exemples nous signalent cependant qu'il est possible que certains apprenants aient réellement saisi l'existence d'un lien référentiel avec le prétexte que les formes en *da* contribuent à établir (exemple de ART) ou la nécessité d'établir un pont avec ce qui précède : la fait que JUL utilise un autre élément que *da* montre clairement la reprise qu'elle réalise ici de façon idiosyncrasique.

(ART\_zimmer\_routinen)

11. *Links neben dem Klavier steht eine Kommode zwischen zwei Schränken. **Daneben** steht natürlich mein Kleiderschrank. Ich mag sehr mein Zimmer, **da** spiele ich sehr gern Musik und ich höre auch gern Musik.*

[A gauche à côté du piano se trouve une commode entre deux armoires. **A côté** il y a bien sûr mon armoire. J'aime beaucoup ma chambre, **là** j'aime beaucoup faire de la musique et j'écoute aussi de la musique.]

---

<sup>299</sup> Il s'agit de rôles conceptuels qui se présentent sous forme de couples antagonistes (antérieur / postérieur – cause / effet, entre autres exemples) qui sont attribués par l'intermédiaire de la composante prépositionnelle à chacun des termes mis en relation. (Blühdorn, 2008, p. 25-26)

<sup>300</sup> *Um ihre referentielle Verknüpfungsfunktion erfüllen zu können, müssen alle Adverbkonnectoren in ihrer semantischen Form eine pronominale Komponente besitzen; um ihren Konnekten thematische Rollen zuzuordnen zu können, müssen sie eine präpositionale Komponente besitzen.*

(JUL\_zimmer\_routinen)

149. Rechts neben der Tür steht eine andere Kommode und links [neben] meinem Schreibtisch hangen [sind] 2 Fenster und zwischen **dem** [denen / dazwischen] hängt ein Spiegel.

[A droite à côté de la porte il y a une autre commode et à gauche de mon bureau il y a 2 fenêtres et entre **elles** est suspendu un miroir.]

#### **4.3.4 Fazit : Progression et cohésion interphrastique à travers le maintien informationnel d'un énoncé à l'autre**

Nous l'avons souligné, une des fonctions associées aux constituants du *Vorfeld* réside dans le rôle charnière qu'ils assument entre des énoncés successifs (Fandrych, 2003 ; Marschall, 2012). Les descriptions temporelle et spatiale illustrent cette caractéristique à travers la gestion des données servant au repérage et le déploiement de l'information à l'intérieur d'un cadre de référence que ces données contribuent à établir.

L'ouverture de l'énoncé est bien utilisée dans les productions observées pour marquer des transitions temporelles permettant l'ouverture et la fermeture d'intervalles successifs ou pour dessiner un itinéraire à l'intérieur d'un espace repéré (perspective projective) ou dont la construction s'élabore en fonction du repérage progressif d'entités qui serviront à la délimitation de la portion spatiale suivante (perspective topologique).

Les deux tâches observées montrent qu'il s'agit bien de construire le temps et l'espace par le biais des moyens langagiers mis à la disposition des apprenants mais que cette construction langagière nécessite également de devoir planifier une organisation de l'information en amont de la formulation. Le recours à la *quaestio* peut aider les apprenants à clarifier le statut informationnel qu'ils attribuent à une forme donnée et distinguer ainsi entre un élément servant au marquage du décalage temporel ou du repérage spatial et une information relevant quant à elle du focus. Dans le cas de la description spatiale statique il est apparu que des explications de nature conceptuelle et une approche contrastive reposant elle aussi sur un schéma conceptuel commun à la L1 et la LC pouvait favoriser la production d'énoncés corrects sans recourir à un contrôle syntaxique de l'ouverture ou du positionnement verbal.

Mais au-delà de ces considérations internes aux énoncés, se détachent d'autres aspects liés au rôle inter-phrastique que jouent les constituants positionnés à l'ouverture. Ceux-ci assurent en effet le raccord avec le prétexte par des phénomènes de reprise divers. Qu'il s'agisse de la répétition d'un terme ou d'une reprise anaphorique – une partie du contenu propositionnel énoncé en amont est importée dans l'énoncé suivant pour servir d'amorce au déploiement informationnel qui se poursuit. Un élément tel que *danach* [après ça] illustre cette double

orientation associée à la fonction de relais qui revient à de tels éléments en position préverbale : ils sont à la fois tournés vers le prétexte, par l'intermédiaire de l'élément anaphorique *da* [là /ça] qui condense un contenu propositionnel pour l'intégrer dans l'énoncé suivant, et servent d'amorce pour introduire les informations à venir (Marschall, 2012, p. 172).

Il sera par la suite possible de s'appuyer à la fois sur les explications concernant le fonctionnement de *danach* (au même titre que son pendant *davor* [avant ça]) et sur son usage pour établir une comparaison avec les groupes adverbiaux prépositionnels susceptibles d'être utilisés dans la description d'une pièce (par exemple dans la description de la disposition des meubles et des objets). Les deux tâches (*tagesbalauf* et *meine\_klasse*) analysées ici se complètent utilement à cette fin : l'une a amorcé la découverte des prépositions spatiales (sans le recours aux marques casuelles), l'autre au fonctionnement de l'adverbe connecteur *danach* qui pourra servir de matrice pour une production facilitée des adverbes prépositionnels *daneben, davor, darauf, darunter, dahinter, darin* [à côté de ça, devant ça, sur ça, sous ça, derrière ça, dans ça,...]<sup>301</sup>

---

<sup>301</sup> Nous rajoutons volontairement l'élément pronominal et soulignons par là que nous considérons qu'il s'agit d'un pronom anaphorique plus que d'un pronom déictique. Cette interprétation nous permet également de reprendre les mêmes explications pour introduire les connecteurs argumentaux.

## Conclusion de la 2<sup>ème</sup> partie

---

L'analyse que nous avons menée ne prêtant pas être exhaustive ; la construction de notre travail a limité la sélection des tâches et des aspects observables dans les productions. Les points que nous nous sommes attachées à décrire ne sauraient pas non plus rendre compte de l'ensemble du travail d'enseignement / apprentissage effectué au cours des deux premières années et qui va bien au-delà des apprentissages langagiers que nous avons présentés ici. Notre analyse ne donne à voir qu'une partie de l'ensemble des activités de réception, de production et de régulation qui ont accompagné les tâches analysées.

Par ailleurs, les résultats obtenus et les observations que nous avons pu faire sont liés à un contexte<sup>302</sup> d'apprentissage particulier auquel ils doivent être rapportés. Ils ont de ce fait plus une valeur interprétative qu'explicative ; les conclusions que nous avançons peuvent cependant contribuer à livrer des pistes pour redéfinir les modalités d'une intervention destinée à favoriser des réalisations de l'ouverture en accord avec les différentes fonctions qui lui sont attribuées. Notre travail d'analyse s'est en effet attaché à décrire la manière dont se peuvent de mettre en place certaines acquisitions que nous jugeons stratégiques<sup>303</sup> dans le développement de l'interlangue des apprenants :

- la distinction entre des contenus informationnels donnés ou attendus et la gestion interactive conforme de l'ouverture en fonction de la question posée, (le VF comme place thématique)
- l'élaboration du récit personnel à travers la mise en place de cadre faisant partie ou jugeant du contenu propositionnel d'un ou plusieurs énoncés,
- l'insertion d'une narration dans un déroulé temporel et les moyens variés de marquer la chronologie d'événements successifs,
- la localisation d'entités au sein d'un espace repéré,

A travers ces différentes questions nous avons pu reconnaître les différents rôles que pouvaient assumer les constituants du *Vorfeld* :

- champ privilégié pour l'accueil des éléments thématiques dans une linéarisation non marquée permettant l'apparition plus tardive des éléments rhématiques,

---

<sup>302</sup> C'est-à-dire la situation locale et institutionnelle, les acteurs et les moyens engagé, les dispositifs mis en œuvre, ici des tâches.

<sup>303</sup> Au sens où elles peuvent servir de base à des acquisitions à venir.

- champ réservé à des expressions cadratives qui participent de l'organisation ou de la contextualisation des contenus,
- position à travers laquelle s'initient la transition temporelle ou le décalage spatial et à partir de laquelle se déploie l'information apportée.

Une fonction essentielle s'est cependant dégagée de toutes nos observations. Elle se trouve être présente à des degrés de complexité divers dans toutes les tâches que nous avons analysées. Il s'agit de la fonction de raccord (*Anschlussfunktion*) que le *Vorfeld* permet d'établir entre des énoncés successifs :

- par la répétition d'un même terme dans l'interaction
- par sa reprise anaphorique (*das / da*) dans l'interaction puis dans la trame temporelle
- par l'insertion de repères spatiaux successifs dont la construction repose sur la continuité
- et enfin par la construction de groupes prépositionnels de type anaphorique

L'établissement de raccords textuels constitue selon nous une des spécificités de l'allemand et se réalise en partie à travers l'occupation du *Vorfeld*. La répétition nous semble constituer un palier qui doit favoriser la transition vers des formes anaphoriques spécifiques, limitées dans un premier temps (*da, das*) mais qui permettront de mettre en place les habitudes textuelles de reprise et d'annonce qui pourront ainsi être développées plus tard. Ce travail auprès des apprenants débutants est selon nous essentiel pour la maîtrise future des très nombreuses formes adverbiales pronominalisées qui sont autant de raccords textuels et de rappels de contenus informationnels d'un énoncé à l'autre.

Tâches	Bilan de l'analyse	Activités d'apprentissage liées à l'usage de l'ouverture
<i>mein_ wochenplan</i>  <i>kino</i>	Répétition de constructions mémorisées liées à une réussite dans le positionnement verbal second (énoncés de type X-Verbe-Sujet)  Orientation par rapport à la question (quaestio) sous-jacente : distinction entre information attendues (focus) et cadre spatio-temporel (stage-topic)	Apprentissage en amont de rituels de classe (non analysés)  Explication à partir de questions de l'organisation de l'information dans l'énoncé-réponse et répétition de schémas interactifs qui contraignent la reprise situative à l'ouverture
<i>brief</i>	Préférence syntaxique pour le sujet à l'ouverture	Amener les apprenants à organiser le contenu informationnel à partir de cadres Travail contrastif à partir de textes éviter de ne considérer que la construction de la phrase
<i>raetsel</i>	Organisation des contenus dans un récit à travers l'instauration de cadres	Faire planifier la manière de présenter les contenus à transmettre

	<p>Le cadre constitue une information qui fait partie des contenus propositionnels = il est intégré à l'énoncé en occupant le champ initial</p> <p>La notion de cadre (extérieur) comme premier palier vers l'acquisition des subordonnées</p>	<p>Montrer la distinction entre cadres intégrés à l'énoncé et les cadres que nous appelons externes et qui évaluent l'ensemble d'un contenu propositionnel sans en faire partie</p>
<i>tagesablauf</i>	<p>Construction du récit en fonction d'intervalles temporels ou spatiaux</p>	<p>Planification en fonction des formes disponibles</p>
<i>meine_klasse</i>	<p>Importance de la cohésion = maintien d'un contenu propositionnel d'un énoncé sur l'autre.</p> <p>Influence positive d'une structure similaire en L1 (la L1 comme ressource)</p>	<p>Apprentissage de la localisation sans recours aux marques casuelles (prénoms)</p> <p>Parallèle avec une structure similaire en français (substitution d'une explication grammaticale par une explication conceptuelle et lexicale)</p>
<i>zimmer_routinen</i>	<p>Glissement d'un intervalle spatial à l'autre par l'intermédiaire de formes spécifiques à la construction du relatium :</p>	<p>Possibilité de s'appuyer sur un savoir déjà présent pour construire spontanément de nouvelles formes et produire une linéarisation adéquate</p>

*Tableau 47 : Bilan de l'analyse des différentes tâches en vue de l'élaboration d'une progression axée sur l'appropriation de l'ouverture*

## 3<sup>ème</sup> partie : Perspectives didactiques

---

L'analyse de certaines productions d'apprenants réalisées au cours des deux premières années d'apprentissage nous a permis de mettre en évidence la manière dont les apprenants font usage de moyens langagiers manipulés en classe de langue, tels que des éléments lexicaux, des structures spécifiques à la L2 mais aussi, conjointement à cela, des principes organisationnels que ces mêmes formes contraignent. Les résultats obtenus ont permis de déterminer dans quelle mesure les aspects relatifs à l'organisation informationnelle et à la construction textuelle sont susceptibles de promouvoir ou de préparer l'acquisition de particularités discursives mais également syntaxiques de la L2, sans nécessairement avoir recours aux explications grammaticales concernant le positionnement du verbe ou du sujet dans la phrase. Notre approche propose en effet de considérer les énoncés en tenant compte de leur environnement discursif et de mettre en relation la réalisation de l'ouverture avec les contraintes informationnelles et textuelles que celui-ci induit. L'analyse des tâches confirme selon nous l'idée que l'appropriation de nouvelles formes ou de nouvelles structures langagières ne saurait être séparée d'activités destinées à découvrir l'insertion discursive et la mise en œuvre fonctionnelle de ces moyens. Elle confirme également notre conviction quant à l'intégration d'une approche informationnelle et textuelle dans les pratiques enseignantes. Nous ne pensons pas qu'elle ne soit envisageable qu'à un niveau avancé ou très avancé selon un principe de progression qui considère la construction de la phrase comme une acquisition de moindre complexité, abordée au début de l'apprentissage, par rapport à l'élaboration du discours / texte, qui correspondrait quant à elle à une forme plus complexe et plus aboutie, devant être abordée plus tard. Dans la mesure où les apprenants sont confrontés à des activités de réception et de production de différents genres de discours / textes dès les premières années d'apprentissage, il est nécessaire de les y préparer et de prendre en compte la planification et l'élaboration discursive et textuelle dans la réflexion sur l'ordre de présentation des contenus. Notre analyse nous permet de repenser la progression non plus en termes de complexité morphosyntaxique mais en fonction du coût cognitif ou des possibilités de traitement dont disposent les apprenants à différents stades de leur apprentissage. En ce qui concerne la construction des discours / textes des apprenants, il apparaît que celle-ci doit être, dans les premiers stades, cognitivement peu coûteuse afin de laisser des ressources disponibles pour le traitement de nouvelles entrées lexicales. Elle peut ainsi solliciter un fonctionnement mémoriel dans la gestion des formes qui constituera un premier palier vers la maîtrise de

structures syntaxiquement plus complexes<sup>304</sup> et de discours structurellement et stylistiquement plus élaborés. Aux règles morphosyntaxiques traditionnelles nous avons substitué des notions informationnelles et textuelles, souvent difficiles à cerner dans leur définition théorique, mais qui peuvent être interprétées simplement quand il s'agit de les convertir en activités de terrain. Distinguer entre information donnée ou attendue, disposer des cadres pour organiser le contenu des messages ou préciser le contexte de validité de ce que l'on dit, établir des liens entre les phrases de manière à poursuivre une idée en s'y rattachant ou construire une trame narrative spatio-temporelle : il s'agit là de considérations discursives qui peuvent selon nous être facilement abordées avec des apprenants dès les débuts de l'apprentissage réflexif<sup>305</sup> et donner lieu à des comparaisons interlangues pertinentes pour l'appropriation de L2 comme pour la maîtrise de L1.

Cette conversion d'une connaissance théorique sur le fonctionnement d'une langue en particulier et sur les mécanismes cognitifs du traitement langagier en action de terrain nécessite également de concevoir des activités qui aient une légitimité en référence à des modèles théoriques. Pour ce faire, nous nous sommes appuyées sur l'axe de la recherche en acquisition qui traite plus spécifiquement de la relation entre instruction et appropriation (*Instructed SLA*) et sur les investigations relatives aux modalités envisageables pour concevoir une intervention qui influence favorablement les processus acquisitionnels. Ces travaux livrent des pistes quant au travail possible à partir de l'input, confirme la pertinence des activités réflexives associées à une production langagière centrée sur le sens.

---

<sup>304</sup> Nous pensons par exemple aux subordonnées dont le traitement peut être préparé par la manipulation des amorces telles que : *ich finde, ... ich glaube, ... ich bin sicher, ... ich weiß, ...* [je trouve, ... / je crois... / je suis sûr...] considérées dans un premier temps comme des cadres externes aux contenus propositionnels.

<sup>305</sup> Nous distinguons ici les activités menées à l'école primaire, qui sont juste censées amorcer un début de réflexion sur la langue et demeurent axées sur l'imitation et la répétition et celles qui font leur apparition au collège et qui visent à approfondir la réflexion métalinguistique. On peut consulter à ce sujet le programme du palier 1 pour le collège (Direction de l'enseignement scolaire, 2006a, p. 12-14).

**CONTEXTE INSTITUTIONNEL ET REPERES THEORIQUES**

- Insertion de nos propositions dans le contexte institutionnel de l'enseignement des langues depuis les orientations issues du travail du Conseil de l'Europe jusqu'aux indications dont disposent effectivement les enseignants – à savoir les prescriptions des programmes et les explications des manuels scolaires
- Adoption d'une conception de la langue comme objet d'enseignement qui soit pertinente par rapport aux objectifs de l'enseignement : développer une compétence communicative qui rende justice à l'ensemble des composantes qui la sous-tende
- Conception de séquences didactiques qui articulent des activités qui mettent en jeu des savoir-faire communicatifs et permettent le développement de l'interlangue des apprenants
- Orientation des propositions par rapport aux apports (résultats et notions) de la RAL de manière à élaborer des activités légitimées par leur ancrage théorique

**RESULTATS DE L'ANALYSE DE PRODUCTIONS D'APPRENANTS**

- Recomposition de propositions d'intervention à la lumière des conclusions de l'analyse
- Association d'une réflexion et d'activités méta-discursives au service de la planification de différents types de production
- Elaboration de propositions pour une progression prenant en compte l'appropriation de structures discursives et textuelles spécifiques qui respecte la progression d'apprentissage des apprenants
- Formulation d'explications métalinguistiques à partir de notions conceptuelles et non uniquement en termes de catégories grammaticales

## 5 Les enjeux de l'enseignement des LE : entre usage et apprentissage

Suite à l'adoption des orientations du Cadre Européen de Référence pour les Langues (désormais CECRL), les instructions institutionnelles s'articulent désormais autour d'une approche dite actionnelle<sup>306</sup>, qui vise à faire acquérir aux apprenants une compétence à communiquer et à agir dans des situations sociales authentiques. La méthodologie associée à cette approche préconise d'organiser les activités d'enseignement autour de tâches communicatives que les apprenants doivent réaliser de manière à aboutir à un résultat observable. Partant des besoins liés à la tâche, le travail de l'enseignant consiste à élaborer des séquences d'apprentissage destinées à entraîner les apprenants aux différentes activités langagières<sup>307</sup>, à rendre accessibles les moyens linguistiques pertinents et à développer les diverses sous-composantes de la compétence de communication visée<sup>308</sup>. En effet, la « compétence à communiquer langagièrement » se décompose dans la définition qu'en donne le CECRL (2001, p. 17-18) en compétences liées aux composantes linguistique, sociolinguistique et pragmatique. La compétence dite linguistique étant elle-même constituée de sous-compétences plus spécifiques (relevant entre autres des domaines lexical, grammatical, phonologique, sémantique...). Au sein de ce réseau de savoirs et de savoir-faire multiples, l'ordre des mots en allemand ne saurait se réduire à une compétence strictement morphosyntaxique. La réalisation de l'ouverture participe certes de la compétence grammaticale à travers le positionnement verbal correct, mais elle joue un rôle fondamental dans le développement de la compétence pragmatique. Cette compétence recouvre la compétence discursive dans les aspects que nous avons cherché à mettre en évidence, à savoir l'organisation informationnelle des énoncés et la structuration des discours / textes selon les principes de cohérence, de cohésion et d'organisation thématique (Conseil de l'Europe, 2001, p. 96).

---

<sup>306</sup> Plusieurs exemples, remarques et analyses sont disponibles dans le numéro du *Français dans le monde – Recherches et applications* n° 45 coordonné par Evelyne Rosen (2009).

<sup>307</sup> Selon la terminologie du CECRL, il s'agit des activités de réception orale et écrite, interaction, ainsi que les activités de médiation orale ou écrite (Conseil de l'Europe, 2001, p. 18).

<sup>308</sup> Voir pour une description détaillée le chapitre 5.2 dans le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001, p. 86-101).

En dépit de ces orientations, la réflexion métalinguistique et la progression grammaticale telle qu'elles sont présentées dans les programmes officiels<sup>309</sup> demeurent marquées par la description de la langue comme un système plus formel que fonctionnel et les activités sur la langue proposées dans les manuels<sup>310</sup> ne s'éloignent pas non plus de descriptions essentiellement syntaxiques confinées dans les limites de la phrase. En ce qui concerne l'allemand L2 notamment, la construction de l'énoncé est généralement présentée en mettant en avant la contrainte syntaxique que représente le positionnement verbal second et la liberté laissée dans le choix de l'élément qui ouvre l'énoncé. Les aspects que nous avons soulignés plus haut, à savoir le rôle que joue l'élément préverbal dans la structuration informationnelle et textuelle des discours ne sont pas mentionnés. Les présentations grammaticales scolaires ne se soucient guère des paramètres communicationnels et des principes d'organisation au niveau macro sous-jacents à la linéarisation de surface. La formulation de la règle du positionnement verbal peut certes paraître simple, mais elle ignore de fait des aspects moins normés, liés à l'usage, à la communication et à une élaboration conceptuelle spécifique à la L2.

La mise en avant d'une approche actionnelle qui privilégie le développement de la compétence à communiquer dans tous ses aspects, l'authenticité et l'opérationnalité de l'action langagière nécessite de s'interroger sur la manière d'articuler, en fonction des tâches proposées, des activités d'apprentissage qui favorisent les processus acquisitionnels sans compromettre la dimension communicative visée. Soumise à de telles priorités, la progression, c'est-à-dire l'organisation des contenus langagiers à transmettre (Véronique 2000), ne saurait se fonder sur la seule hiérarchie arbitraire des formes grammaticales et des règles relatives à la phrase mais devrait veiller à intégrer les aspects fonctionnels de la langue et son fonctionnement dans le discours tout en tenant compte de la dynamique propre des acquisitions mise en évidence par les travaux en RAL (Véronique 2009, Beacco 2010). Les itinéraires d'appropriation suivis par les apprenants indépendamment des enseignements dispensés rappellent en effet que l'apprentissage d'une langue est soumis à des paramètres qui relèvent d'une dimension à la fois extra- et intrapsychique. Il convient pour cela d'adopter une conception de l'enseignement qui soit pertinente dans une telle perspective. Il s'agit pour cela

---

<sup>309</sup> On peut consulter pour l'allemand les programmes des paliers 1 et 2 pour le collège disponibles en ligne sur les sites académiques. Par exemple sur le site de l'académie de Créteil : <http://allemand.ac-creteil.fr/spip.php?rubrique112>

<sup>310</sup> Voir les remarques relatives à quelques manuels pour l'allemand dans le chapitre 5.1.1.3.

de dépasser la simple transmission d'un savoir déclaratif explicite pour considérer l'enseignement comme un moyen d'intervenir sur des processus acquisitionnels tels que le traitement de l'input, le repérage, la création ou l'analyse de blocs lexicalisés, le stockage mémoriel de nouvelles constructions et d'associations forme / fonction / sens.

## **5.1 Développer des compétences communicatives et acquérir des savoirs relatifs au code de la LC**

La notion de compétence a supplanté celle des savoirs dans les préconisations institutionnelles sans pour autant proposer une approche des contenus linguistiques qui rende pleinement justice au développement de la compétence communicative dans la complexité de ses composantes. Il est aujourd'hui établi que la connaissance de règles formelles explicites ne suffit pas à garantir des performances langagières qui satisfassent au critère d'opérationnalité communicative (Véronique, 2009, p. 340) ; les travaux relatifs aux apprenants avancés que nous avons cités ont par ailleurs montré que correction formelle et adéquation discursive n'allaient pas nécessairement de pair (Carroll et von Stutterheim, 1997 ; Lambert, Carroll et von Stutterheim, 2008). Les textes de référence<sup>311</sup> pour l'enseignement des langues décrivent différentes situations communicatives prototypiques et des exemples d'énoncés qui leur sont associés, ils mettent également en avant les aspects sociaux et culturels qui s'y rattachent. En revanche, ils ne donnent par rapport à la langue qu'une description morphosyntaxique : un catalogue de formes est énuméré, destiné à la construction de phrases correctes, sans que ces formes ne soient mises en relation avec des situations discursives qui motivent et expliquent leur usage, à la fois du point de vue communicatif et textuel. Selon Beacco, les orientations communicatives, dont se prévalent les nouvelles prescriptions, se trouvent « dénaturées » faute de savoir comment aborder le travail sur la langue dans la réalité de ses usages.

Certaines [résistances] sont de nature technique / professionnelle. Par exemple, la grammaire de la communication, en particulier sous la forme de l'analyse de discours, n'est pas aussi rassurante que la grammaire formelle, avec son cortège de règles (...) portées par la tradition descriptive des langues. (Beacco, 2007, p. 65)

---

<sup>311</sup> Il s'agit des textes officiels précédemment mentionnés dans la note 252.

## 5.1.1 Le contexte institutionnel de l'enseignement de l'allemand en France

### 5.1.1.1 Les orientations du CECRL

Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* s'est imposé depuis sa parution en 2001 comme outil d'orientation, à la fois concernant la réflexion sur de nouvelles méthodologies d'enseignement mais également dans la redéfinition de l'objet d'apprentissage : la langue étrangère (LE ou L2). S'inscrivant dans la perspective communicative initiée au niveau européen à partir des années 70 / 80, les rédacteurs du CECRL accentuent l'ancrage social et la dimension praxéologique de l'apprentissage des langues, et mettent en avant le développement de la compétence de communication dans une approche qualifiée d'actionnelle.

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment une **compétence à communiquer langagièrement**. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions** variés et en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** portant sur des thèmes à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.<sup>312</sup> (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15)

On peut ici souligner deux caractéristiques essentielles qui traversent aujourd'hui les conceptions relatives à l'enseignement institutionnel des langues. Le fait tout d'abord de placer usage et apprentissage sur un même plan fait de l'apprenant un locuteur de L2 à part entière, usant de la langue pour réaliser des tâches communicatives réalistes dans des situations sociales authentiques - tâches qui vont, en retour, lui permettre de développer sa compétence de communication<sup>313</sup>. La perspective affichée met en avant la dimension actionnelle donnée aux activités d'apprentissage qui visent l'acquisition de savoir-faire et d'habiletés liées à des compétences identifiées. Dans un tel paradigme, ce ne sont plus les connaissances qui sont au centre des apprentissages et qui sont soumises à évaluation mais

---

<sup>312</sup> Ce sont les auteurs qui soulignent.

<sup>313</sup> Terme que l'on doit notamment à Dell Hymes (1984) pour qui la maîtrise d'une langue est de nature fonctionnelle et réside dans la capacité d'adaptation du locuteur à différentes situations de communication. Adaptation qui nécessite le développement de compétences variées qui doivent faire l'objet d'un enseignement au même titre que la compétence linguistique.

bien les savoir-faire<sup>314</sup> que le locuteur parvient à mobiliser – conformément au niveau de compétence qui est le sien - de manière à réaliser une tâche donnée de façon adéquate, opérationnelle et avec un usage plus ou moins conforme des formes de la LC.

Le deuxième aspect concerne la notion même de compétence<sup>315</sup> mise en avant par le CECRL en tant qu'objet hétérogène et complexe, constitué de diverses sous-compétences - ou composantes - relatives à des aspects langagiers divers (linguistiques, pragmatiques, socioculturels, stratégiques) mais également non langagiers (savoirs généraux, savoir-être ou savoir apprendre par exemple<sup>316</sup>). Les paramètres pour un usage pertinent de la langue sont à la fois externes (les contextes et les conditions) et internes à l'apprenant (stratégies et compétences).

Afin d'accomplir une tâche communicative, que ce soit en situation réelle ou en situation d'apprentissage ou d'évaluation, l'utilisateur/apprenant d'une langue s'appuie aussi sur des compétences langagières communicatives (connaissances et aptitudes linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques – voir 5.2). En outre, les traits de la personnalité et les attitudes individuelles affectent le rôle de l'utilisateur ou de l'apprenant dans sa réalisation de l'activité. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 122)

En tant qu'activités dont le caractère communicatif est réaffirmé, les tâches constituent à la fois le moyen et le but de l'apprentissage, dans la mesure où elles offrent les opportunités de mettre en œuvre différentes compétences et aptitudes susceptibles d'être réinvesties dans un contexte social authentique. Les auteurs du CECRL soulignent cependant la spécificité des tâches à des fins d'apprentissage.

Les tâches pédagogiques communicatives (contrairement aux exercices formels hors contexte) visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable (ainsi que d'autres, moins évidents dans l'immédiat). (Conseil de l'Europe, 2001, p. 121)

---

<sup>314</sup> Le manuel *Profile Deutsch* livre de manière exhaustive pour chaque niveau une description des savoir-faire (*Kann-Beschreibungen*) très précise - en réception comme en production - qui prennent en considération des caractéristiques variées en lien avec les spécificités des activités langagières décrites. Dans le cas de la production écrite par exemple, le registre, l'adéquation sociolinguistique et communicative, la flexibilité, la cohérence et le respect d'un genre textuel donné sont mentionnés avant les éléments linguistiques tels que l'étendue du vocabulaire ou la correction grammaticale et orthographique. (Glaboniat *et al.*, 2005, p. 106)

<sup>315</sup> Différentes définitions peuvent être données de ce terme. On peut se reporter utilement à l'article de V. Castelotti (2002) qui recense les définitions qui ont accompagné la réflexion autour de ce concept et qui témoignent des évolutions de l'approche communicative. J. P. Bronckardt livre également un panorama depuis l'histoire de la notion jusqu'à son adoption dans le champ didactique et dans le domaine de l'enseignement (2011).

<sup>316</sup> Voir le panorama du chapitre 5 dans le CECRL qui dresse la liste des diverses compétences de l'utilisateur / apprenant et distingue compétences générales et compétences communicatives langagières (Conseil de l'Europe, 2001, p. 81).

A la suite des orientations donnée par le CECRL, la notion de compétence a pénétré le discours institutionnel. Jean-Paul Bronckardt fait remarquer à juste titre que si elle s'est vu conférer une place centrale dans les programmes et les manuels scolaires, son adoption n'a pas conduit en France à une redéfinition de l'ensemble des objectifs d'apprentissage. Contrairement à des pays comme le Canada, on a continué en France de distinguer connaissances et savoir-faire pratiques et seuls ces derniers ont été redéfinis en termes de compétences (Bronckart, 2011, p. 41). Malgré les critiques qu'il adresse au travail du Conseil de l'Europe par rapport au manque de clarté théorique relatif à certains postulats<sup>317</sup>, Bronckart (2011, p. 42) reconnaît tout de même que l'importance accordée aux objectifs praxéologiques dans l'enseignement constitue une avancée positive tout en mettant en garde contre la tentation de faire de ces objectifs des priorités qui supplantent d'autres objectifs (de nature épistémique ou culturelle).

Ce qui nous semble important par rapport à l'orientation de notre travail, c'est qu'à côté des compétences linguistiques et notamment grammaticales les préconisations du CECRL font mention de savoir-faire discursifs qu'il est nécessaire de développer de manière à organiser, structurer et adapter les messages produits à des situations discursives et textuelles variées. La définition de la compétence discursive proposée dans l'ouvrage dépasse le cadre de la phrase et mentionne les notions informationnelles (thème / rhème – donné / nouveau) et textuelles (cohérence et cohésion) que nous avons abordées dans notre analyse.

[La compétence discursive] C'est celle qui permet à l'utilisateur/apprenant d'ordonner les phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérents.

Elle recouvre

• **la connaissance de l'organisation des phrases** et de leurs composantes

• **la capacité à les maîtriser** en termes

– de thème/rhème

– d'information donnée/information nouvelle [...]

• **la capacité de gérer et de structurer le discours** en termes<sup>318</sup>

– d'organisation thématique

– de cohérence et de cohésion

[...] (Conseil de l'Europe, 2001, p. 96)

Certes, les termes employés ici renvoient, nous l'avons vu, à des notions complexes et ne sont pas destinés à être repris tels quels. Les notions auxquelles ils font référence devraient cependant faire partie des savoirs dont disposent les enseignants afin qu'ils soient en mesure d'amorcer avec leurs élèves un travail sur l'élaboration de textes ou de séquences textuelles

---

<sup>317</sup> Bronckart fait notamment allusion à la compétence plurilingue.

<sup>318</sup> Ce sont les auteurs qui soulignent.

qui rende justice aux usages de la langue au lieu de se contenter de leur fournir des règles pour la construction correcte de phrases.

### 5.1.1.2 Les prescriptions institutionnelles et les programmes officiels

Les programmes officiels parus suite aux nouvelles orientations initiées par le CECRL reprennent les notions de compétences et de tâches en soulignant également le caractère actionnel des démarches pédagogiques à mettre en place :

Une langue est un instrument qui intervient dans la réalisation de la plupart des tâches sociales : il s'agit à chaque fois de mener à bien un projet, d'atteindre un objectif, de résoudre un problème, etc. Les tâches exigent en général la mise en œuvre de la compétence langagière. En milieu scolaire, c'est cette compétence qu'il s'agit de développer. La réalisation de tâches implique la mise en œuvre de compétences générales, linguistique, sociolinguistique et pragmatique. (Direction de l'enseignement scolaire, 2006a, p. 5)

Francis Goullier fait de la tâche le point de convergence des compétences, des stratégies et des données situationnelles en jeu avec une dominante plus ou moins marquée accordée à l'une de ces dimensions selon la composante que l'enseignant va chercher à développer en mettant en œuvre des activités ciblées visant un entraînement spécifique.

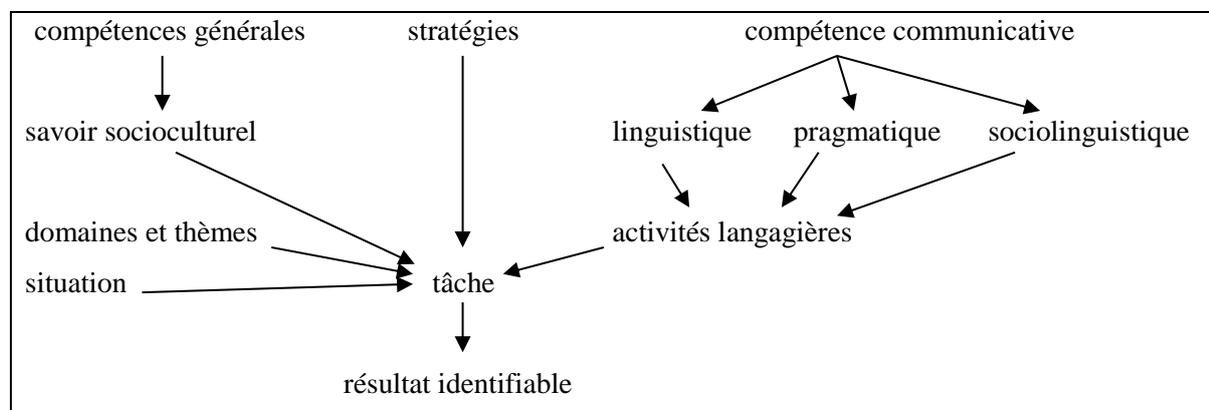


Figure 14 : Les différentes dimensions qui interviennent dans la réalisation d'une tâche communicative (Goullier, 2006, p. 26)

Les tâches sont censées susciter des activités langagières variées et permettre l'évaluation des acquis selon des critères qui tiennent compte du niveau de compétence de l'apprenant et de l'opérationnalité communicative du message émis et non plus essentiellement de la conformité des productions par rapport à la norme de la LC. Les programmes officiels pour le palier 1 insistent sur le fait que c'est bien la réussite communicative qui constitue l'objectif à atteindre et non la correction linguistique (Direction de l'enseignement scolaire, 2006a, p. 8). Ils soulignent également à plusieurs reprises que les compétences linguistiques loin d'être des

fins en soi, doivent demeurer au service de la réalisation des tâches et doivent pour cela ne pas être considérés comme des savoirs (de type déclaratif) mais bien comme des savoir-faire (des connaissances procédurales, immédiatement mobilisables selon les besoins).

L'accumulation passive ou mécanique de connaissances n'en garantit pas la disponibilité lorsqu'il s'agit de les utiliser dans des situations où l'expression personnelle est nécessaire. (Direction de l'enseignement scolaire, 2006a, p. 11-12)

Ce point est essentiel dans une culture éducative qui a longtemps eu tendance à mettre en avant la correction linguistique sans égards pour les autres sous-composantes à l'œuvre dans la production en L2 à quelque niveau que ce soit. C'est ce postulat de mise à distance du paradigme du savoir à transmettre que Jean-Claude Beacco (2007) défend, en plaidant pour une mise en place dans l'enseignement des langues d'une approche par compétences qui évite de faire la part belle à la seule description et à la seule connaissance des règles de fonctionnement d'un système linguistique.

L'appropriation d'une langue étrangère n'y est plus conçue comme la constitution d'un savoir (« la langue ») appréhendé globalement mais comme la résultante de la mise en place de compétences sectorielles multiples. Chacune vise une connaissance particularisée de la communication en langue-cible, qui peut prendre appui sur des compétences stratégiques transversales (improvisation, planification, ...) et qui conduit à des appropriations de formes, auxquelles les apprenants sont exposés non dans la logique d'une description de la langue mais dans celle des besoins de la communication verbale. (Beacco, 2007, p. 77)

Une lecture plus en avant des programmes officiels met cependant certaines contradictions au jour. En effet, si le pilotage par la tâche est conforme à une orientation résolument communicative et si la primauté de la réussite opérationnelle de la tâche conditionne une évaluation positive des acquis, on ne trouve pas d'indications pour une intégration pertinente des moyens langagiers et notamment des moyens linguistiques et pragmatico-discursifs dans une optique communicative. Le programme de chaque palier est découpé, selon les activités langagières, sous forme de tableaux qui définissent des pistes pour bâtir des tâches destinées à être contextualisées ainsi que les savoirs correspondants aux compétences visées. Cependant, parmi les compétences liées à la langue et à son fonctionnement, seule la compétence grammaticale est citée et, dans le référentiel grammatical proposé, la première entrée concerne la phrase et plus précisément la structure régressive et la place de verbe conjugué. Une classification traditionnelle perdure alors que la grammaire est posée comme soumise aux besoins communicationnels ; il n'est pas proposé de description des formes en relation avec les aspects communicatifs que ces dernières peuvent prendre en charge. Dans les

documents d'accompagnement des programmes censés guider leur mise en œuvre en classe, un court paragraphe est dédié à la description de la compétence pragmatique :

Au palier 1, l'élève apprend à structurer les messages dans leur dimension communicative et construit ainsi sa compétence pragmatique. Il est entraîné à lancer une brève conversation, à la poursuivre avec d'inévitables hésitations, faux démarrages, pauses... et à la clore en utilisant les schémas interactionnels du type questions/réponses. En production orale en continu, l'élève apprend à raconter une histoire courte en s'aidant d'une liste de points et à enchaîner naturellement quelques phrases en les juxtaposant de façon cohérente puis en utilisant des connecteurs logiques (*aber, weil...*[mais, parce que]). Il dépasse ainsi le stade du simple énoncé et développe progressivement sa compétence discursive (Direction de l'enseignement scolaire, 2006b, p. 15)

Il peut paraître étonnant que rien ne soit précisé plus en avant concernant les moyens spécifiques disponibles dans la langue afin de structurer les messages et d'enchaîner des énoncés. Au lieu de cela, ce sont des mécanismes généraux qui sont cités (les schémas conversationnels) et surtout, il semblerait que l'organisation textuelle soit considérée comme allant de soi, alors que notre travail met en avant le fait qu'elle s'appuie sur des mécanismes propres à la LC qui devraient dès lors être reconnus comme des contenus d'apprentissage. Si les préconisations du CECRL ont contribué à établir un usage régulier et authentique de la langue en cours d'apprentissage dans les activités scolaires, il apparaît qu'un travail réflexif et contrastif portant sur la langue et embrassant aussi bien la composante linguistique que pragmatique n'ait pas encore été initié par la dynamique actionnelle recherchée.

### **5.1.1.3 Les descriptions grammaticales dans les manuels scolaires**

Les manuels scolaires pour le collège, parus dans la mouvance des préconisations du CECRL, offrent des activités et des contenus remaniés et proposent quantité de tâches, destinées à favoriser des productions langagières, des échanges en interaction et des acquisitions culturelles. Les élèves sont souvent mis en situation de faire et l'accent est mis sur l'aspect créatif auquel de nombreuses tâches peuvent donner lieu<sup>319</sup>. On ne retrouve pas cette inventivité et cette mise en situation dans la présentation des formes et des structures au fil des unités et en fonction des besoins langagiers utiles. En ce qui concerne la construction de l'énoncé, la description est peu ou prou la même dans tous les manuels que nous avons consultés et se focalise en premier lieu sur le placement verbal.

---

<sup>319</sup> Entre autres : créer un poster, réaliser un photo-reportage ou écrire des contributions dans des forums.

<b>Aufwind 6e (1999), Didier</b>	
Entrée dans la table des matières	Chapitre 2 : La place du verbe dans la phrase déclarative
Description	« A. La deuxième place du verbe dans la phrase déclarative Une phrase déclarative sert à déclarer quelque chose, à décrire ce qui est. Quel que soit le groupe figurant à la première place (indication du sujet ou de la date, ou autre), le verbe conjugué est à la deuxième place dans une phrase déclarative. » (1999a, p. 26)
Exercice proposé (1999a, p. 26)	- Exercice d'écoute et de reproduction d'un modèle intonatif avec marquage de l'accent de phrase final. - Le livre du professeur précise par rapport à cet exercice que l'accent est porté par l'élément le plus informatif dans l'énoncé (1999b, p. 43).
Préconisations dans le livre du professeur (1999b, p. 42-43)	- Insistance sur le positionnement verbal second caractéristique pour les énoncés déclaratifs. - Caractérisation du positionnement verbal second comme une « règle d'or ». - Remarque laissant la question de l'occupation de la position préverbale non explicitée : deux points sont évoqués, à savoir le fait que n'importe quel élément peut ouvrir l'énoncé et qu'on ne retrouve pas nécessairement le sujet à l'ouverture. - Centration de l'explication sur la place du verbe et non du sujet. - Cependant on trouve dans les conseils de mise en œuvre la préconisation de banaliser l'attaque de la phrase par des éléments distincts du sujet (par exemple une indication de date). - Mise en garde contre l'usage du terme 'inversion' qui ne correspond pas à la réalité de la syntaxe allemande. - Remarque sur l'organisation de l'information : « Les situations fréquentes, qui consistent par exemple à informer de son emploi du temps, induisent une attaque de phrase sur les jours de la semaine. L'information la plus importante est gardée pour la fin de l'énoncé ! » (1999b, p. 42)
<b>Aufwind 5e (2000), Didier</b>	
Entrée dans la table des matières	Chapitre 1 : L'énoncé déclaratif
Description	« A : L'énoncé déclaratif Dans un énoncé déclaratif, le verbe est toujours à la deuxième place, quel que soit le groupe qui le précède : <i>In der Klasse sind jetzt 29 Schüler.</i> [Dans la classe il y a maintenant 29 élèves.] <i>Heute wollen wir die drei Neuen kennen lernen.</i> [Aujourd'hui nous allons faire la connaissance des nouveaux.] <i>Viele Schüler kennen den Klassenlehrer.</i> [Beaucoup d'élèves connaissent le prof principal.] Les conjonctions und et aber reliant des propositions n'occupent pas la première place : <i>In der Klasse sind 29 Schüler und wir wollen heute die Neuen kennen lernen.</i> 1            2    1    2 [Dans la classe il y a 29 élèves et nous allons aujourd'hui faire connaissance avec les nouveaux.] » (2000a, p. 16)
Exercice proposé (2000a, p. 16)	- Former des énoncés déclaratifs avec des éléments en commençant par un élément donné ( <i>Antje, jetzt, ein Jahr, in der Schule, in unserer Klasse, die Franzosen</i> [Antje, maintenant, une année, à l'école, dans notre classe, les



Description à la fin du manuel dans la rubrique : <i>Grammatik im Überblick</i>	« La partie du verbe qui porte la terminaison (1 <sup>ère</sup> partie) se place en deuxième position dans la phrase ; la deuxième partie du verbe se place à la fin de la phrase. En 1 <sup>ère</sup> position, il y a le sujet ou une proposition. Quand il y a en 1 <sup>ère</sup> position, autre chose que le sujet, le sujet se place après le verbe. » (2008, p. 126)																
<b>Spontan 1 neu (2013), Didier</b>																	
Entrée dans la table des matières	Einheit 1- Etape 3 : La phrase déclarative : la mise en relief																
Dans la rubrique <i>Grammatik</i>	<p>« Donner une indication temporelle avec un complément de temps :</p> <p><i>Am Montag habe ich Klavierunterricht.</i> [Le lundi j'ai cours de piano.]</p> <p><i>Tennis spiele ich am Mittwoch um 17.00 Uhr.</i> [Au tennis, je joue le mercredi à 17 h.]</p> <p><i>Ich spiele Volleyball von 19 bis 20 Uhr.</i> [Je joue au volley de 19 à 20h.]</p> <p>Dans une déclarative, le verbe conjugué occupe toujours la 2<sup>e</sup> place. Lorsque la première place est occupée par un complément le sujet se place après le verbe. » (2013, p. 30)</p> <p>« Mettre un élément en relief en le plaçant en 1<sup>ère</sup> position :</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td>complément</td> <td>verbe</td> <td>sujet</td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>Gemüse</i></td> <td><i>mag</i></td> <td><i>ich</i></td> <td><i>auch.</i></td> </tr> <tr> <td><i>Das</i></td> <td><i>finde</i></td> <td><i>ich</i></td> <td><i>gut.</i></td> </tr> <tr> <td><i>Auf dem Markt</i></td> <td><i>bekommt</i></td> <td><i>man</i></td> <td><i>frisches Gemüse. »</i></td> </tr> </table> <p>(2013, p. 44)</p>	complément	verbe	sujet		<i>Gemüse</i>	<i>mag</i>	<i>ich</i>	<i>auch.</i>	<i>Das</i>	<i>finde</i>	<i>ich</i>	<i>gut.</i>	<i>Auf dem Markt</i>	<i>bekommt</i>	<i>man</i>	<i>frisches Gemüse. »</i>
complément	verbe	sujet															
<i>Gemüse</i>	<i>mag</i>	<i>ich</i>	<i>auch.</i>														
<i>Das</i>	<i>finde</i>	<i>ich</i>	<i>gut.</i>														
<i>Auf dem Markt</i>	<i>bekommt</i>	<i>man</i>	<i>frisches Gemüse. »</i>														
Exercices proposés (2013, p. 16, 45)	<p>- Cartes avec différents éléments (groupes nominaux et pronominaux sujets, indications temporelle, groupes verbaux) mais accompagnés d'exemples qui ne proposent qu'une attaque par le sujet.</p> <p>- Une reprise en chaîne (<i>Kettenspiel</i>) d'éléments donnés, censée illustrer la mise en relief du premier élément :</p> <p><i>Ich mag gern Hühnchen. und du? – Hühnchen mag ich nicht! Aber ich mag...</i> [J'aime bien le poulet, et toi? – Le poulet, je n'aime pas ça ! Mais j'aime bien...]</p>																
<b>Hab Spaß! (2013), Bordas</b>																	
Entrée dans la table des matières	Chapitre 2 : Le verbe conjugué en deuxième position																
Description	« Dans la phrase déclarative et l'interrogative partielle, le <b>verbe conjugué</b> se trouve en <b>deuxième position</b> . La première place peut être occupée par le sujet, un complément circonstanciel, un complément d'objet, etc... » (2013, p. 136)																
Exercices (2013, p. 38)	- Corriger des erreurs de placement verbal dans différents énoncés.																
<b>Kreativ, Allemand Palier 1 – Année 1 (2012), Hachette Education</b>																	
Entrée dans la table des matières	Chapitre 2 : La place du verbe conjugué																
Description	« Dans la proposition déclarative (tout comme dans la proposition interrogative en W-), le verbe conjugué est toujours à la deuxième place. La première place n'est pas obligatoirement occupée par le sujet ! »																

	(2013, p. 32)
Exercices proposés (2013, p. 32-33)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construire une phrase à partir d'un groupe verbal à l'infinifitif.</li> <li>- Mettre les éléments d'une phrase dans l'ordre.</li> <li>- Placer le verbe au bon endroit dans une phrase.</li> <li>- Proposer un ordre différent d'organisation de la phrase.</li> </ul>

*Tableau 48 : Description de la construction de l'énoncé assertif et exercices associés dans différents manuels scolaires*

Il ne s'agit pas de faire ici une analyse exhaustive des manuels utilisés au collège mais de dresser un panorama des tendances qui traversent les descriptions grammaticales auxquelles les élèves comme les enseignants peuvent avoir recours. Il apparaît que, lorsqu'elles sont répertoriées, les entrées dans la table des matières évoquent la structure de l'énoncé dans une rubrique grammaticale qui énumère une liste de catégories essentiellement morphosyntaxiques (la place du verbe, la conjugaison des verbes réguliers, l'article défini entres autres exemples). Ces dénominations grammaticales traditionnelles sont reprises par la suite dans les pages dédiées à la grammaire qui sont présentées de manière séparée par rapport aux autres activités proposées dans chaque unité.

Dans les descriptions que l'on trouve dans les manuels au sein des unités ou dans un précis grammatical en fin d'ouvrage ou encore dans les manuels prescriptifs dits du professeur, des aspects différents sont évoqués parallèlement à la donnée essentielle que l'on retrouve sans exception et qui concerne le positionnement verbal. Par rapport aux caractéristiques structurelles de l'ouverture, plusieurs remarques peuvent être relevées :

- son occupation variée est évoquée en référence au placement verbal qui ne se trouve pas modifié par la présence d'un élément distinct du sujet à l'ouverture,
- le sujet est présenté comme un élément comme les autres qui n'est pas privilégié ou destiné par nature à commencer une phrase,
- son positionnement postverbal est souligné quand il n'est pas à l'ouverture,
- seuls les auteurs de *Aufwind* mettent en garde contre l'utilisation du terme « inversion du sujet » et évoquent également le fait que les coordonnants ne peuvent pas occuper la première place de l'énoncé,
- le fait qu'une subordonnée toute entière puisse occuper la première position est mentionné de façon pertinente dans le manuel *Gute Fahrt*. En effet, il s'agit selon nous d'une construction qui peut être introduite assez tôt dans l'apprentissage.

Dans la plupart des descriptions relatives à la construction de l'énoncé, les fonctions liées à l'ouverture de l'énoncé ou le rôle joué par le constituant initial ne sont pas évoqués. Dans

deux des ouvrages consultés, il est fait mention de phénomènes particuliers liés à l'ouverture ou des fonctions qui peuvent être attribuées au déplacement vers l'avant, mais sans que ces aspects ne soient réellement mis en œuvre dans des propositions d'activités permettant de manipuler du sens dans un contexte discursif pertinent.

Dans le manuel *Spontan*, il est question d'une fonction de « mise en relief » attribuée au placement d'un élément en première position, ce qui ne correspond pas à la réalité du phénomène.

Si un élément thématique, identifié syntaxiquement comme complément est positionné dans le *Vorfeld*, sa topicalisation est alors interprétée à tort lors de la réception du texte comme mise en valeur. Et à la suite de cela, en production, des compléments sont rarement, voire trop rarement topicalisés ce qui, en définitive, a des répercussions négatives sur la textualité (c'est-à-dire sur la continuité du contenu)<sup>322</sup>. (Dalmas, 2005, p. 102)

Les exemples qui sont par ailleurs avancés pour illustrer l'affirmation d'une mise en relief contredisent cette idée et confirment les conclusions de Dalmas :

(1) *Gemüse mag ich auch.*

[Les légumes, j'aime ça aussi.]

(2) *Das finde ich gut.*

[Je trouve ça bien.]

(3) *Auf dem Markt bekommt man frisches Gemüse.*

[Au marché on trouve des légumes frais.]

L'exemple (3) ne correspond pas à une fonction de mise en relief mais illustre le positionnement privilégié à l'ouverture des éléments situatifs que nous avons largement évoqué précédemment. Quant à la linéarisation des énoncés (2) et (3), celle-ci ne peut se comprendre que d'après le contexte dans lequel ils s'insèrent et notamment à travers le rapport qu'ils entretiennent avec les énoncés qui les précèdent. (1) fait nécessairement suite à un énoncé dans lequel les légumes ont déjà été évoqués (*Ich esse sehr gern Obst, Salat und Gemüse.* [J'aime bien manger des fruits, de la salade et des légumes.] par exemple). Cet aspect apparaît par ailleurs clairement plus loin dans un autre exemple de mise en œuvre qui a le mérite cette fois de ne pas présenter un énoncé isolé de son contexte discursif mais qui

---

<sup>322</sup> *Steht ein thematisches Element, das syntaktisch Komplement ist, im Vorfeld, dann wird seine Topikalisierung bei der Textrezeption fälschlicherweise oft als Hervorhebung interpretiert. Bei der Textproduktion werden infolgedessen Komplemente selten, ja zu selten topikalisiert, was sich schließlich auf die Textualität (d.h. Kontinuität des Inhalts) negativ auswirkt.*

méconnaît les fonctions de l'ouverture qu'il est possible d'aborder. Le positionnement initial de *Hühnchen* [poulet] n'est pas destiné à sa mise en relief mais montre clairement le phénomène de reprise du connu à l'ouverture comme amorce de la prédication suivante et comme moyen de réaliser la cohésion de l'enchaînement textuel, conformément aux préférences de la LC.

(4) *Ich mag gern Hühnchen. und du? – Hühnchen mag ich nicht! Aber ich mag...*

[J'aime bien le poulet, et toi ? – Le poulet, je n'aime pas ça ! Mais j'aime bien...]

En (2) La fonction anaphorique du démonstratif *das* [ça], renvoie également à un contenu précédemment évoqué. Le manuel *Spontan* propose des contenus d'activités intéressants pour traiter de l'ouverture mais ces activités ne sont accompagnées ni des explications, ni des consignes adéquates pour aborder la réalisation de l'ouverture de manière pertinente.

Dans le manuel *Aufwind* en revanche, l'attaque de l'énoncé par des données situatives (jours de la semaine par exemple) est présentée comme permettant de retarder l'apparition de l'information importante en fin d'énoncé. On peut regretter que cette explication ne soit mentionnée que dans le livre du professeur et de manière très succincte, alors qu'elle constitue un enjeu essentiel pour l'occupation du *Vorfeld*.

Le rôle stratégique que joue le *Vorfeld* dans la mise en texte de contenus doit être enseigné aux apprenants à l'aide d'exemples extraits de textes, pour qu'ils puissent eux-mêmes apprendre, dans la pratique de la production de textes, à « conquérir » peu à peu ce champ. Et ce, d'après des principes, qui relèvent d'une part de la continuité du sens, et d'autre part d'effets particuliers, comme notamment celui de retarder l'apparition de contenus informatifs importants.<sup>323</sup>(Dalmas, 2005, p. 108)

Au regard des activités (il s'agit généralement d'exercices<sup>324</sup>) proposées en lien avec les descriptions que nous venons de parcourir, on constate que les structurations particulières de l'énoncé qui sont visées ne sont pas mises en relation avec des besoins communicatifs qui justifieraient le recours à des constructions ne reproduisant pas à l'ordre Sujet-Verbe. Les phrases sont présentées de manière isolée, hors de toute séquence discursive qui permettrait de déterminer la valeur informationnelle des différents constituants ou les intentions

---

<sup>323</sup>*Die strategische Rolle, die das Vorfeld im Rahmen der Vertextung der Inhalte spielt, muss den Deutschlernern anhand von exemplarischen Textstellen gezeigt werden, damit sie dann selber in der Praxis der Texterzeugung dieses Feld allmählich „erobert“ lernen, und zwar nach Prinzipien, die einerseits mit der Sinnkontinuität zu tun haben, andererseits mit bestimmten Effekten, vor allem mit der Retardierung informativ wichtiger Inhalte.*

<sup>324</sup>Nous qualifions de tâche toute activité orientée vers un but et visant prioritairement à véhiculer du sens, les activités peuvent se rapprocher de tâches mais avec un objectif d'apprentissage plus marqué. Quant aux exercices, ils sont conçus avant tout pour la manipulation des formes.

communicatives du locuteur. Les exercices proposent dans les cas observés des manipulations purement formelles : il s'agit de mettre en ordre des constituants, de reformuler une phrase en modifiant l'élément préverbal ou encore de commencer arbitrairement une phrase par un élément donné ou encore de corriger le placement verbal. Et les activités qui reconstituent un contexte d'interaction, telles que celles vues dans le manuel *Spontan*, ne sont pas assorties des explications adéquates.

L'exercice proposé dans le manuel *Aufwind 6<sup>e</sup>* aurait pu donner lieu à une exploitation plus approfondie de manière à sensibiliser les élèves à la faible valeur informative de l'élément positionné à l'ouverture mais il aurait fallu dans ce cas éviter de présenter les phrases de manière isolée mais préciser par exemple la question sous-jacente à chacune des phrases : *Was hast du am Montag ? - Am Montag ist Theater.* [Qu'est-ce que tu as le lundi ? – Le lundi c'est théâtre.] Les préconisations du livre du professeur mentionnent d'ailleurs ces aspects informationnels et apportent des explications sans toutefois les accompagner de propositions concrètes de mise en œuvre qui auraient été utiles à l'enseignant.

Les situations fréquentes, qui consistent par exemple à informer de son emploi du temps, induisent une attaque de phrase sur les jours de la semaine. L'information la plus importante est gardée pour la fin de l'énoncé ! (Biscons *et al.*, 1999b, p. 42)

Il est également préconisé de chercher à banaliser la production d'énoncés qui s'ouvrent sur un élément distinct du sujet, sans pour autant donner des pistes pour élaborer des activités susceptibles de favoriser la mise en œuvre de ce principe à l'ouverture et conduire à l'adoption d'une préférence à l'ouverture spécifique de la langue apprise.

La simple répétition d'énoncés isolés ou le déplacement arbitraire des constituants ne sauraient selon nous suffire ; seuls des choix contextuellement et cotextuellement motivés peuvent garantir à la fois la compréhension des principes informationnels sous-jacents et leur appropriation à travers un traitement fonctionnel et textuel, rendu accessible aux apprenants.

### **5.1.2 La langue en tant qu'objet d'apprentissage : à la fois système linguistique, compétence située et activité cognitive**

L'objet d'apprentissage dans le cadre institutionnel nécessite d'être redéfini à la lumière des considérations qui précèdent. L'approche actionnelle et l'accent mis sur le développement des compétences constitutives de la compétence de communication prolongent la transformation de l'objet langue amorcée par l'approche communicative, délaissant l'apprentissage de savoirs liés au seul système de la langue au profit de savoir-faire langagiers et de stratégies plus générales directement opérationnalisables dans la communication (Bronckart, 2011) . Il

est un fait établi que la correction linguistique n'est pas garante de l'opérationnalité communicative des productions des apprenants et les travaux en RAL que nous avons cités nous renseignent quant aux écarts entre des contenus grammaticaux « enseignés » et les formes effectivement présentes dans les productions des apprenants. Quels sont par conséquent les contours de l'objet à enseigner et comment faire en sorte que les activités d'enseignement liées à cet objet contribuent à déclencher des processus acquisitionnels qui entraînent une modification du système linguistique transitoire des apprenants ?

Passant en revue différentes approches des compétences langagières, Bronckart rappelle que les connaissances sont une des composantes de la compétence de communication et distingue dans les objets d'apprentissage des éléments qui relèvent des ressources (les connaissances déclaratives) et des éléments se rapportant aux processus d'utilisation de ces ressources (les aspects procéduraux) (Bronckart, 2011, p. 37). En se référant à Saussure, Bronckart confère leur légitimité aux objets que constituent langue produite et langue décrite, distincts dans leur nature mais complémentaires dans l'usage :

[...] si les activités discursives constituent les manifestations premières du langage, elles génèrent nécessairement des *produits gnoséologiques* qui, pour être seconds, existent néanmoins : des « connaissances » langagières pour les personnes et des « savoirs » linguistiques pour les groupes sociaux. (Bronckart, 2011, p. 40)

La distinction que rappelle Nancy-Combes entre la parole (discours) - en tant que production langagière s'appuyant sur un fonctionnement automatisé et relevant d'une connaissance implicite - et la langue - en tant qu'objectivation formelle des productions individuelles et s'appuyant sur des connaissances explicites (Narcy-Combes, 2005, p. 34) - nous semble importante pour l'enseignant qui cherche à déterminer la nature des contenus à enseigner. Elle permet de prendre conscience des spécificités de chacun de ces deux objets et de se référer à l'un ou à l'autre selon les activités mises en œuvre, les compétences ou encore les connaissances visées. Cette articulation des aspects praxéologiques et épistémiques de la langue se retrouve dans les préconisations que formule Bronckart pour l'enseignement ou encore pour la formation des enseignants :

Les *objectifs épistémiques*, ayant trait en particulier aux connaissances grammaticales, ne sont nullement à négliger, mais les notions et règles en ce domaine doivent être conçues et enseignées au titre d'*appui conceptuel* au service des objectifs de maîtrise pratique; ce qui implique qu'elles devraient être reformulées dans une perspective *fonctionnelle et textuelle*, reformulation qui devrait se traduire par une substantielle réduction de leur volume (Bronckart, 2011)

Danielle Chini met quant à elle en avant la nécessaire articulation de la perspective actionnelle telle qu'elle est posée dans le CECRL et d'une démarche plus interventionniste, basée sur des activités réflexives et des pratiques langagières et cognitives spécifiques au lieu social que constitue la classe de langue. Mettant en garde contre le danger de négliger les structures linguistiques et les opérations d'apprentissage au profit d'une centration sur les seuls aspects pragmatiques de la tâche, elle souligne l'importance d'une progression réfléchie dans l'introduction des contenus linguistiques (Chini, 2008, p. 10) et prône une approche conceptualisante qui permette d'intégrer des activités langagières spécifiques dans la dynamique actionnelle.

### **5.1.3 A partir de la tâche : organiser des apprentissages langagiers sans compromettre les objectifs communicatifs**

Nous avons abordé ici la notion de tâche à partir de la définition qu'en donne le CECRL et du faisceau de compétences mobilisées dans sa réalisation. La RAL s'est également saisie de cette notion, à la fois comme dispositif de recueil de performances d'apprenants à des fins d'investigation, mais également pour analyser l'impact de l'approche par tâches sur les différents aspects de l'appropriation et de la production langagière. Ellis donne de la tâche une définition qui se prête à la double dimension qu'il est possible de lui reconnaître.

[...] un plan de travail qui requiert un traitement langagier pragmatique de manière à aboutir à un résultat qui peut être évalué en fonction du fait que le contenu propositionnel transmis est correct ou approprié. A cette fin, elle requiert [des apprenants] de prêter prioritairement attention au sens et de faire usage de leurs propres ressources linguistiques, bien que l'intitulé de la tâche puisse les prédisposer à choisir des formes particulières. Une tâche est censée donner lieu à un usage de la langue qui se rapproche de manière directe ou indirecte des usages de la langue dans le monde réel. Comme d'autres activités langagières, une tâche peut mettre en œuvre des savoir-faire productifs ou réceptifs, oraux ou écrits et par conséquent des processus cognitifs variés<sup>325</sup>. (Ellis, 2003, p. 16).

On peut trouver diverses définitions de la notion (Bygate, 2000 ; Nunan, 1989 ; Skehan, 2003) mais toutes se rejoignent sur des caractéristiques fondamentales que souligne la définition de Ellis, à savoir que les tâches mettent en jeu des contenus chargés de sens, qu'elles s'orientent

---

<sup>325</sup> *A task is a workplan that requires to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills, and also various cognitive processes.*

vers des usages sociaux et qu'elles aboutissent à un résultat observable, susceptible d'être évalué selon des critères à la fois d'opérationnalité et d'adéquation linguistique. Elles engagent par ailleurs l'apprenant dans des opérations de traitement langagier, dont la prise en compte est essentielle pour comprendre à la fois les processus de production ou de réception spécifiques à la L2 et les processus acquisitionnels que ce traitement est susceptible d'induire. La tâche répond certes à des objectifs distincts selon qu'elle sert de point d'ancrage pour l'organisation des contenus d'enseignement du point de vue de l'enseignant ou qu'elle permet au chercheur de déterminer la manière dont ses caractéristiques affectent la performance et l'acquisition langagières (Ellis, 2000, p. 194). La définition proposée par Rod Ellis rend cependant justice au double objectif qui peut être assigné à son résultat : opérationnalité et adéquation en termes de communication, correction et conformité mesurable à des fins d'apprentissage.

Pour nous, qui sommes dans ce travail à la fois enseignante et chercheur, l'intérêt de la notion de tâche réside dans le fait qu'il s'agit d'un « construit partagé » qui possède une validité dans les différents champs qui se recoupent dans notre travail : dans les domaines liés à la recherche et dans le contexte de l'intervention.

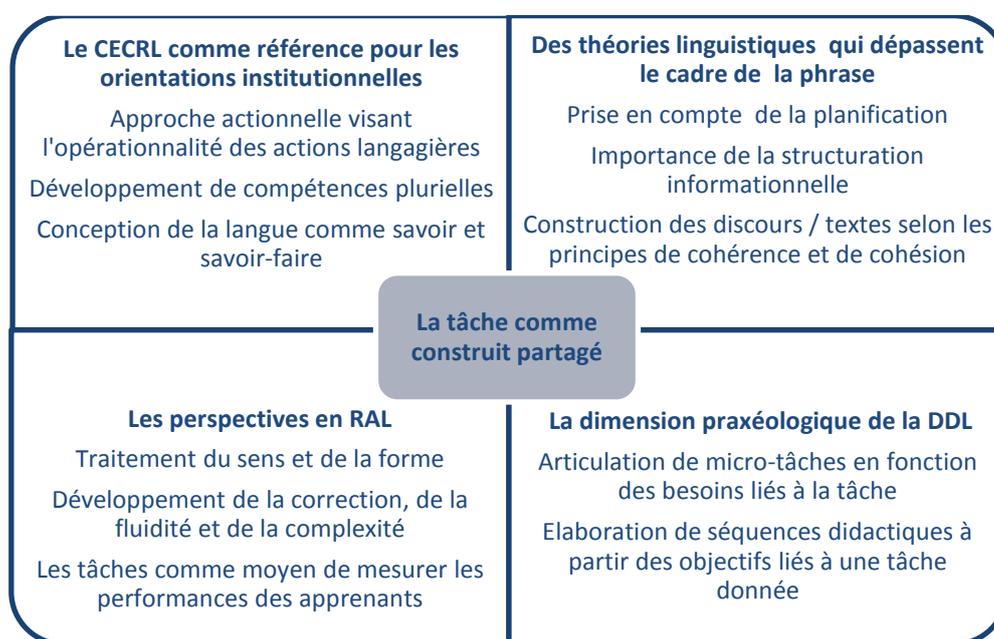


Figure 15 : Les tâches en tant que construit multidimensionnel

Les tâches sont à la base de la démarche actionnelle prônée par les concepteurs du CECRL et on les retrouve comme support à l'expression et à l'apprentissage dans les prescriptions institutionnelles. Dans le travail à partir de tâches - que ce soit à des fins scientifiques ou pédagogiques - les intérêts sont également partagés puisqu'il s'agit pour le chercheur comme

pour l'enseignant de les élaborer de manière à promouvoir l'apprentissage (Ellis, 2003 : 34). Le fait de placer les tâches au cœur des séquences pédagogiques répond non seulement à une exigence institutionnelle mais correspond aussi à un positionnement didactique qui vise à faire le lien entre théorie et pratique. Les tâches représentent ainsi pour nous un moyen d'intervention en adéquation avec notre positionnement théorique qui fait de la pratique de L2 (*output practice*) une condition essentielle au développement des processus acquisitionnels, elles s'intègrent également dans une approche légitimée par les nouvelles orientations de l'enseignement institutionnel et, dans une perspective acquisitionniste, elles constituent enfin un dispositif pour le recueil de données destinées à être analysées.

La « tâche » a eu une grande importance en tant que « construit » dans la recherche en acquisition, servant à la fois de support d'enseignement dans des études expérimentales et d'outil permettant de mesurer les résultats de l'instruction. En somme, la tâche sert de pont entre la pédagogie et la recherche<sup>326</sup>. (Ellis, 2008b, p. 818)

Danielle Chini confirme l'apport de l'approche actionnelle et des tâches en termes de motivation et d'implication des élèves dans les apprentissages ; elle interroge également les conséquences de la recomposition de l'objet d'apprentissage autour de la composante socioculturelle sur les processus d'appropriation et sur les moyens d'accompagner les apprenants dans la construction de leur interlangue (Chini, 2010, p. 165). C'est précisément par rapport au contexte d'apprentissage institutionnel qu'elle formule des réserves par rapport à une approche qui privilégie l'immédiateté et l'opérationnalité de la communication et met la description et l'explication linguistique à distance :

[...] cette orientation, étroitement articulée au principe central de pilotage par la tâche, qui vise une efficacité à court terme en contexte social, me semble avoir un effet secondaire fort problématique, du moins en milieu scolaire, à savoir la mise à l'arrière-plan des questionnements sur la structuration cognitive et psycholinguistique des compétences linguistiques et langagières, appréhendée dans une logique constructiviste. (Chini, 2009, p. 133)

Elle rappelle à juste titre la spécificité du contexte scolaire au sein duquel l'apprentissage de la langue ne saurait se réduire à sa dimension sociale et utilitaire immédiate. Elle se doit également de répondre à des exigences à plus long terme en matière de construction d'un

---

<sup>326</sup> « *Task* » has also figured as an important construct in SLA research, serving both as a device for delivering instructional treatment in experimental studies and for measuring the outcomes of this treatment. Thus, “task” serves as a bridge between pedagogy and research.

système de règles (déclaratives et procédurales) : il s'agit de doter l'apprenant d'un moyen de communication pour l'action sociale et développer des savoir-faire langagiers spécifiques à la langue-culture cible, tout en favorisant la construction individuelle d'un système linguistique qui lui permette de réaliser des performances conformes à l'usage de L2. L'enjeu de l'enseignement en contexte scolaire - et de surcroît avec des apprenants débutants ou peu avancés – réside bien dans cette dualité décrite par Chini et antérieurement mis en évidence par Pierre Bange (1992) : il s'agit d'articuler activités d'usage et activités d'apprentissage, c'est-à-dire de créer une synergie entre des pratiques langagières qui s'appuient sur un fonctionnement procédural et d'autres pratiques, (Bange, 2005) issues quant à elles d'une activité réflexive consciente de type déclaratif.

[...] pour être pleinement efficace en contexte scolaire la perspective actionnelle doit intégrer une solide composante réflexive qui laisse le temps nécessaire à la maturation des connaissances construites, et, si possible, fondée sur un modèle psycholinguistiquement cohérent du système linguistique pouvant jouer un rôle utile dans la structuration cognitive des compétences (Chini, 2009, p. 129)

Les réserves et les préconisations qu'elle énonce rejoignent certaines conclusions formulées par des chercheurs acquisitionnistes qui se sont intéressés à l'approche par tâches (*task-based approach*). Rod Ellis distingue, dans la réalisation de la tâche, entre *outcome* / résultat et *aim* / but. Le premier terme (*outcome*) fait référence à la réussite communicative et à l'opérationnalité de la tâche alors que le second (*aim*) renvoie à l'objectif d'apprentissage visé par l'enseignant. En privilégiant la dimension actionnelle de la tâche, il se peut que les apprenants se contentent a minima d'atteindre le résultat communicatif sans que l'objectif d'apprentissage ne soit réalisé.

Quoi qu'il en soit, le véritable enjeu de la tâche n'est pas que les apprenants arrivent à réaliser la tâche avec succès mais qu'ils doivent utiliser la langue de manière à ce que cela favorise l'apprentissage. [...] Ce qui importe ce sont les processus cognitifs et linguistiques en jeu pour arriver au résultat<sup>327</sup> (Ellis, 2003, p. 8)

Skehan et Foster (2001) mettent également en garde contre le danger de surévaluer l'opérationnalité communicative aux dépens de l'appropriation de nouvelles connaissances en rappelant le fait que la compréhension comme la production langagière peuvent faire l'économie de la mise en forme morphosyntaxique. Dans la mesure où le traitement syntaxique requiert plus de ressources attentionnelles qu'un traitement lexical, on comprend

---

<sup>327</sup> *However, the real purpose of the task is not that learners should arrive at a successful outcome but that they should use language in ways that will promote language learning. (...) It is the cognitive and linguistic processes involved in reaching the outcome that matter.*

que les impératifs de la communication en temps réel compromettent l'usage de procédures cognitivement plus coûteuses ; il convient dès lors de faire en sorte que la mise en œuvre des tâches offrent des opportunités de manipuler des formes qui seront susceptibles d'être acquises sans que les objectifs réellement communicationnels ne s'en trouvent altérés.

#### **5.1.4 Les séquences didactiques comme moyen d'articuler les activités d'enseignement et les progrès d'apprentissage**

Partant de la tâche, il convient par conséquent d'identifier des besoins en amont de sa réalisation afin de prévoir des activités préparatoires ciblées (micro-tâches<sup>328</sup> ou *pre-task activities*) destinées à fournir aux apprenants les moyens de réaliser la tâche de manière conforme aux buts communicatifs et aux objectifs d'apprentissage. Les séquences didactiques que nous proposons s'inspirent du modèle proposé par Skehan (1996) dont il reprend la tripartition : activités préparatoires (*pre-task*), réalisation de la tâche (*during-task* ou *midtask*) et retour sur la tâche réalisée (*post-task*). Ce modèle nous a particulièrement intéressés car il accorde une importance particulière aux activités réalisées en amont de la tâche proprement dite. Ces activités sont d'autant plus importantes qu'elles anticipent les besoins liés à la tâche non seulement sur le plan linguistique - en fournissant de nouvelles formes susceptibles utiles au développement interlangagier - mais également sur le plan cognitif dans la mesure où une planification des opérations liées à la production permet de réduire la charge cognitive à investir (Skehan et Foster, 1997, p. 189).

Cette double dimension linguistique et cognitive rejoint notre positionnement, tout en reconnaissant, au sein d'une approche basée sur la manipulation du sens, la nécessité d'accorder une place importante au repérage formel et aux activités réflexives sur la langue (Skehan *et al.*, 2012). Danielle Chini (2009) souligne la nécessité d'articuler activités dédiées à la pratique langagière et activités réflexives. Pour Daniel Coste (2010) il est indispensable de définir l'apport des différentes tâches en termes d'apprentissage et de veiller à distribuer les micro-tâches de manière cohérente dans un ensemble construit qui rende leur mise en œuvre pertinente et facilite par la suite, dans la réalisation de la tâche dite finale, la mobilisation des structures qu'elles ont contribué à mettre en place. Coste voit dans les séquences didactiques telles que les conçoivent notamment Schneuwly et Dolz (2009) la possibilité d'une telle articulation, à savoir :

---

<sup>328</sup> Voir notamment Demaizière et Narcy-Combes (2005).

[...] la mise en œuvre d'une relation didactiquement pensée et pédagogiquement intelligible entre tâches « globales » et tâches intermédiaires, les apprenants prenant en principe eux-mêmes conscience (avec la médiation de l'enseignant) de la signification et du pourquoi de l'agencement de ces diverses tâches les unes par rapport aux autres et se trouvant du coup plus susceptibles d'y adhérer et d'entretenir leur motivation à apprendre. (Coste, 2010, p. 503)

Daniel Véronique (2005) associe à la réflexion sur les moyens d'élaborer des progressions curriculaires pertinentes la dimension acquisitionnelle des parcours d'appropriation. Selon lui, les travaux sur l'interlangue des apprenants fournissent des orientations utiles pour déterminer les aspects langagiers sur lequel l'enseignement est susceptible d'avoir un impact. Dans la recherche de possibles relations entre didactique des langues et acquisition, il considère l'élaboration de séquences didactiques comme une occasion de mettre en adéquation des progressions d'apprentissage et des progressions d'enseignement dès lors respectueuses du travail cognitif des apprenants.

### **5.1.5 *Fazit* : articuler formes / fonctions / sens dans une logique progressive**

Selon Cicurel et Véronique (2002, p. 9), les transformations méthodologiques liées à l'usage social de la langue tel que le promeut le CECRL et les réflexions théoriques qui les ont accompagnées, ont contribué à atténuer les différences entre les apprentissages incidents auxquels peut donner lieu un contact direct avec la langue – au sens de non médiatisé par l'intervention d'un tuteur – et le contexte plus formel de l'apprentissage institutionnel avec le degré de contrôle et d'évaluation des acquis qui lui est propre. Cette atténuation de la distinction entre les différents apprentissages suscités par différents contextes nous paraît essentielle : la saisie (*intake*) ne saurait être entièrement contrôlée dans le cadre de l'enseignement et à l'inverse, des conditions communicatives moins institutionnalisés peuvent donner lieu à des apprentissages incidents. Le fait de rapprocher usage et apprentissage permet de porter un intérêt plus grand au contexte de production des discours / textes et à identifier des difficultés qui dépassent les seules différences structurelles entre les langues. Dans le cas de l'allemand, l'enseignement / apprentissage ne se limite pas à savoir placer une forme verbale finie en position seconde ou finale mais à mesurer les écarts entre des préférences de traitement spécifiques à chaque langue :

- préférence syntaxique vis-à-vis de la position préverbale en français qu'on ne retrouve pas nécessairement en allemand,

- concurrence entre différentes expressions topicales pour l'occupation de l'ouverture en allemand, là où le français permet une accumulation et privilégie le sujet en reléguant les expressions cadratives hors construction,
- nécessité cohésive plus grande entre les énoncés successifs alors que la juxtaposition suffit en français.

Nous l'avons souligné, un double fonctionnement intervient dans la construction de l'énoncé assertif en allemand : d'une part, des contraintes positionnelles affectent le placement verbal, contraignent la correction grammaticale des phrases mais réalisent également des modalités communicatives. A côté de ces aspects, d'autres impératifs moins strictement normés conditionnent la construction des énoncés et du discours selon les principes textuels de cohérence et de cohésion, ou encore en fonction de la relative liberté à l'ouverture qui concède au locuteur des possibilités de modulation informationnelle. Dans les présentations grammaticales à destination des apprenants ou des enseignants, la construction de l'énoncé assertif ne s'attache qu'à la question du placement verbal second sans mentionner les facteurs qui déterminent des choix plus liés à un usage contextualisé qu'à des règles normatives. Dans la mesure où l'exploitation des libertés pour l'occupation du *Vorfeld* se révèle être spécifique à la langue, elle doit selon nous faire l'objet d'un enseignement. Pour le chercheur, pour l'enseignant et pour l'apprenant, l'usage conforme de la langue recouvre certes la connaissance de règles mais suppose aussi l'appropriation d'habitudes discursives distinctes de celles acquises avec la L1.

Cet objet d'apprentissage complexe nécessite de faire la synthèse<sup>329</sup> entre la description formelle du système de la langue cible et une vision plus fonctionnaliste capable de rendre compte de son emploi lors de la production ou la réception de discours / textes<sup>330</sup>. Nous rejoignons ici la conception de la linguistique à laquelle adhère Danielle Chini et qu'elle définit ainsi :

[...] non pas comme une étude formelle de "l'outil-langue", mais comme une réflexion sur les relations formes / sens telles qu'elles se manifestent au sein du discours, à des fins de mise au jour de la cohérence interne des systèmes linguistiques [...] l'objet véritable étant la compréhension de la dynamique langagière telle qu'elle se met en œuvre sur le plan des opérations cognitives et psycholinguistiques (Chini, 2009, p. 134)

<sup>329</sup> On peut se reporter ici au schéma de Nancy-Combes (2005 : 41) illustrant la relation transductive entre la langue système, la langue outil et la réalisation physique que représente le discours.

<sup>330</sup> Il faut ici souligner que ce savoir est un savoir de spécialiste, il n'est pas destiné aux apprenants mais constitue une base que l'enseignant se construit afin d'être capable de reconstruire par la suite de façon réfléchie des éléments de ce savoir avec les apprenants (Beacco, 2010).

Ici, les préconisations de chercheurs issus des domaines connexes de la didactique – linguistiques ou acquisitionnistes se rejoignent. Martine Dalmas (2005) soulève la nécessité de dépasser le cadre de la phrase pour permettre aux apprenants de produire des énoncés conformes à la LC dans l'agencement des constituants. La recherche expérimentale menée par Haukås et Hoheisel (2013) a livré des résultats quant à l'apport d'une approche textuelle pour dépasser la production de phrases formellement correctes mais inadéquates sur le plan discursif et justifient ainsi un enseignement grammatical qui dépasse le cadre morphosyntaxique pour couvrir tous les domaines liés au fonctionnement de la langue. Ainsi, au lieu de prôner la référence à une théorie linguistique donnée, comme ont pu le faire les méthodologies antérieures<sup>331</sup>, il nous semble plus pertinent de nous appuyer sur un savoir grammatical certes plus éclectique mais qui permette la compréhension et la transmission des aspects moins normatifs de la langue. Le fait que le CECRL ne s'appuie pas explicitement sur une théorie linguistique de référence ne constitue pas une lacune selon nous, mais offre au contraire l'opportunité de pouvoir convoquer les notions les plus adaptées aux diverses composantes qui sous-tendent un usage conforme de la langue cible.

Concernant les enjeux de l'enseignement apprentissage des langues dans un paradigme communicationnel / actionnel, la spécificité de l'enseignement institutionnel de L2 réside dans un double traitement de la parole et de la langue, dans l'articulation de perspectives qui vont privilégier l'emploi en situation sans négliger la connaissance du système. Berthoud et Demaizière réhabilitent les formes et les structures de la langue en tant qu'outils pour la communication en référence là encore à un ensemble de théories linguistiques ; elles plaident également pour une approche simultanée du fonctionnement langagier au niveau micro-syntaxique (unités morphosyntaxiques) et au niveau macro-syntaxique (opérations discursives ou cognitives) (Berthoud et Demaizière, 2005, p. 13). Ces propositions vont d'ailleurs dans le sens des suggestions de Bialystok (1990) pour développer chez l'apprenant une compétence stratégique : il convient d'utiliser effectivement la langue pour la communication au travers des stratégies d'analyse du système et de contrôle de l'activité

---

<sup>331</sup> De nombreux auteurs ont souligné les liens privilégiés entre didactique et linguistique ainsi que la pénétration des différentes théories linguistiques émergentes dans les méthodologies élaborées pour l'enseignement des langues (Gaonac'h, 1991 ; Pienemann, 1989). Si les méthodes audio-visuelles (SGAV) ont été marquées par le structuralisme chomskien et le distributionnalisme, les théories énonciatives, la théorie des actes de langage et la pragmatique ont considérablement influencé le tournant communicatif et la transition d'une conception de la langue vue comme système abstrait à des descriptions et des analyses qui ancrent cette dernière dans ses différents contextes d'utilisation et en tant que produit des intentions d'un locuteur (Athias, 1995). En ce qui concerne l'approche actionnelle, c'est l'absence délibérée de référence linguistique explicite que l'on peut souligner (Conseil de l'Europe, 2001, p. 86-87)

langagière. Pour ce travail, il va falloir trouver de nouvelles catégories et de nouveaux repères conceptuels. On cherchera notamment à présenter la syntaxe comme une ressource à disposition des énonciateurs pour l'interaction et à montrer comment des informations pragmatiques diverses et précédemment ignorées sont des éléments de la situation d'énonciation qui vont influencer le choix de ces formes.

Ces conceptions rejoignent les préconisations de Claire Kramsch face au manque d'habileté discursive en allemand L2 attesté chez des apprenants anglophones.

Des choix syntaxiques sont opérés par le locuteur/scripteur selon les besoins de communication qu'il perçoit. Aucune forme linguistique ne devrait être enseignée hors du contexte de communication qui lui confère sa signification en discours<sup>332</sup>. (Kramsch, 1983, p. 18)

## **5.2 L'enseignement comme tentative d'intervention raisonnée dans les processus d'appropriation**

### **5.2.1 L'acquisition en classe de langue - *Instructed SLA***

On peut distinguer deux directions de recherche principales en acquisition des langues. L'une d'elles s'est attachée à mettre en évidence - voire à expliquer, en s'appuyant sur les processus intrapsychiques qui sous-tendent l'acquisition langagière - les itinéraires de développement de l'interlangue des apprenants, s'éloignant ainsi des questions relatives à l'enseignement qui avaient donné lieu aux premiers travaux du domaine, notamment ceux portant sur l'analyse des erreurs dans les années 60 et 70.

Au fil des années, de nombreux chercheurs en acquisition ont souligné leur indépendance vis-à-vis de la pédagogie des langues, insistant avec force arguments sur le fait que la RAL constituait un champ à part entière et que le travail des chercheurs était de chercher à comprendre de quelle façon les langues étaient acquises, sous nécessairement avoir à répondre à la question : « mais qu'est-ce que tout cela nous dit sur l'enseignement ? »<sup>333</sup> (Lightbown, 2004, p. 65)

Si la dimension applicationniste qui avait motivé les premières recherches (Véronique, 2009, p. 323) a eu tendance à s'étioler au fur et à mesure que l'acquisition tendait à s'établir comme discipline académique (Ellis, 2010a, p. 183), d'autres chercheurs, à l'instar de Daniel

---

<sup>332</sup> *Syntactic choices are made by the speaker/writer according to the perceived needs of the communication. No linguistic feature should be taught outside the context of the communication which gives it its meaning in discourse.*

<sup>333</sup> *Over the years, many SLA researchers have emphasized their separateness from language pedagogy, insisting, with considerable justification that SLA was a field in its own right, and that was appropriate for SLA researchers to seek to understand how language is acquired, without always having to answer the question, "but what does that say about teaching?"*

Véronique ou Rod Ellis, continuent cependant d'affirmer la relation directe de leurs questions de recherche avec des problématiques liées à l'enseignement / apprentissage des langues (dans son caractère institutionnel et guidé) et voient dans les recherches en RAL un moyen d'informer la didactique plutôt qu'un champ de pure théorisation .

Le but ultime est de développer des connaissances et des stratégies instructionnelles qui puissent éventuellement améliorer l'efficacité en termes de procédures et de résultats de l'apprentissage de L2<sup>334</sup>. (Dörnyei, 2009, p. 267)

Chercher à déterminer quels types d'intervention peuvent contribuer à déclencher ou développer des processus susceptibles de favoriser les apprentissages et d'avoir une influence sur les processus développementaux suppose de s'accorder sur le fait que l'intervention enseignante a la capacité d'influencer les processus d'appropriation. Au sein de la RAL, ce débat ne fait pas consensus et l'efficacité voire l'utilité d'un enseignement explicite a trouvé très tôt sa formulation à travers les interrogations de Pienemann (« *Les langues sont-elles enseignables ?*<sup>335</sup> ») jusqu'au questionnement plus nuancé formulé par Rod Ellis (« *L'enseignement apporte-t-il quelque chose de plus ?*<sup>336</sup> »). On peut distinguer sur cette question un panel de positions plus ou moins tranchées. D'un côté, l'affirmation radicale de l'impossibilité de toute action sur les mécanismes d'appropriation dans la mesure où ces derniers relèvent de processus développementaux internes à l'apprenant qui se déclenchent dans la simple confrontation à un input compréhensible et ne sauraient être infléchis par une quelconque intervention externe (Krashen, 1982). A l'opposé, l'hypothèse - confirmée par de nombreux travaux compulsés par Norris et Ortega (2000) , selon laquelle l'instruction et l'apport de connaissances explicites permet non seulement d'accélérer les processus d'apprentissage mais également d'atteindre un niveau de compétence qui n'est pas attesté dans le cadre par exemple des programmes en immersion (Doughty, 1991 ; Lightbown et Spada, 2006). Entre ces deux pôles, des chercheurs comme Ellis (Ellis, 2002b) ou Dörnyei (Dörnyei, 2009, p. 267-302) défendent une position intermédiaire qui est en quelque sorte une reformulation de la question de l'interface entre connaissances explicites et implicites. Plutôt que d'affirmer que des connaissances apprises de manière explicite peuvent directement être converties en savoir procédural, ils reconnaissent

---

<sup>334</sup> *The ultimate goal is to develop insights and instructional strategies that will eventually improve the efficacy and efficiency of L2 learning.*

<sup>335</sup> *Is language teachable?*

<sup>336</sup> *Does instruction makes a difference?*

le rôle effectif d'un enseignement formel et d'une pratique langagière encadrée et guidée comme moyen de forcer le développement de l'interlangue au-delà des besoins communicatifs immédiats que celle-ci permet de gérer à un stade donné.

### **5.2.2 Contraindre le traitement des données entrantes (*input*)**

Les données langagières en L2 (*input*) auxquelles les apprenants sont confrontés en classe de langue - que ce soit à travers des textes / discours écrits ou oraux et que ceux-ci soient produits par les apprenants eux-mêmes ou issus d'autres sources - fournissent le matériau verbal sur lequel porte les activités langagières de réception et à partir duquel s'élaborent les tâches de production. Dans l'article introductif qu'il livre pour la revue LIA, Daniel Véronique (2010b, p. 159) fait de la question du traitement de l'input une préoccupation commune à la RAL et à la didactique des langues. En effet, le traitement des données langagières en L2, notamment le fait que ce traitement suive des processus façonnés pour le traitement de la L1 ou encore que les apprenants ne soient pas en mesure de repérer dans l'input les éléments formels susceptibles d'être convertis en savoir et de modifier leur interlangue, ont conduit certains chercheurs acquisitionnistes à formuler des préconisations pour influencer le traitement de l'input. En effet, la difficulté pour un apprenant de L2 face à l'input n'est pas uniquement d'en extraire le sens mais également de traiter les données de telle sorte qu'il s'approprie ce faisant de nouvelles constructions (*intake*) dans le but de développer son interlangue. Nous avons évoqué dans le cadre théorique l'importance du traitement de l'input dans le processus d'appropriation tout en rappelant que la simple exposition à une quantité même importante de données en L2 ne saurait suffire à garantir la construction de nouvelles connaissances (contrairement à l'*Input Hypothesis* de Krashen).

Seule une focalisation attentionnelle (Schmidt, 2001) sur des formes précises permet leur repérage (*Noticing*) - condition nécessaire de leur intégration dans le système de l'apprenant. Cette position, qui fait consensus au sein de la RAL a conduit van Patten (2004b) à élaborer un modèle d'intervention basé sur l'input visant à infléchir la manière dont les apprenants traitent les données en L2. Il s'agit d'amener, voire de contraindre les apprenants à modifier leurs stratégies de traitement de manière à ce qu'ils soient en mesure de s'appuyer sur des aspects formels de la L2 pour accéder au sens (VanPatten, 2002, p. 764-765). La mise en œuvre de stratégies à travers un guidage attentionnel permet une focalisation sur des indices spécifiques et accompagne ainsi l'intégration de nouvelles associations formes / fonctions (Griggs, 2010, p. 300).

Sharwood-Smith (1993) souligne la nécessité de mettre en valeur les données formelles dans l'input (*Input Enhancement*) de manière à les rendre saillantes et ainsi repérables<sup>337</sup>. C'est par ce biais que les apprenants seront amenés à traiter les données en L2 pour la forme, c'est-à-dire à des fins d'acquisition, et non seulement pour le sens. Surligner, au sens propre comme au figuré, les formes spécifiques sur lesquelles doit porter l'apprentissage fait partie des routines enseignantes. La mise en relief peut certes servir au repérage en guidant l'attention sur des formes qui n'auraient sinon pas été perçues. Si la mobilisation attentionnelle apparaît comme déterminante dans le traitement de l'input, elle constitue également un élément-clé de l'intervention enseignante. Avant qu'elles ne soient opérationnalisables, il s'agit tout d'abord de rendre repérables de nouvelles formes ou de nouvelles constructions et de faire en sorte qu'à ces constructions soient associées un sens et une fonction liés au contexte de leur emploi. A partir d'un modèle théorique du traitement de l'input<sup>338</sup> (*Input Processing*), il s'agit bien là d'une forme d'enseignement que préconise Van Patten, censée apporter aux apprenants les moyens cognitifs de traiter des données conformément aux spécificités de la grammaire de L2 (*Processing Instruction*). Si notre préoccupation s'est centrée sur les activités de production des apprenants, il n'en demeure pas moins qu'un travail sur des données langagières a été effectué en amont des tâches ou micro-tâches de production. Par rapport à ces discours / textes présentés préalablement, le but de l'instruction est de rendre l'apprenant capable de s'appuyer sur des structures spécifiques et non sur le seul lexique pour avoir accès au sens. L'intérêt de l'approche de Van Patten réside dans l'association d'une conception théorique et de sa traduction en une forme de possible intervention qui peut se laisser recomposer selon les exigences du terrain.

L'enseignement relatif au traitement pu être vu comme une solution pratique à la difficulté que rencontrent les apprenants pour transformer la compréhension qu'ils ont des explications grammaticales en usage communicatif. En tout cas, les enseignants qui songent à intégrer l'enseignement du traitement dans leur catalogue de techniques d'enseignement grammatical souhaiteront peut-être le modifier à la lumière de leur propre expérience<sup>339</sup>. (Sheen, 2007, p. 162)

---

<sup>337</sup> Au sens de *noticed*, en référence à la notion de *Noticing* de Schmidt (2001).

<sup>338</sup> Il s'agit pour Van Patten des processus qui se déclenchent lorsque l'apprenant est confronté à des données langagières en L2 et qui ne leur permettent pas, sans intervention, de traiter ces données de manière à acquérir des formes correctes de la langue cible.

<sup>339</sup> *PI can be seen as a practical solution to the difficulty of having learners transform their understanding of grammatical explanation into communicative use. Nevertheless, teachers thinking of adding PI to their repertoire of grammar teaching techniques may wish to modify it in the light of their own experience.*

<b>Composantes à la base d'un enseignement au traitement – <i>Processing Instruction</i></b> (Sheen, 2007, p. 161 ; VanPatten, 2002, p. 764-765).	<b>Pistes d'intervention</b>
Apporter aux apprenants l'information grammaticale requise en fonction de la structure visée	Apporter une information adéquate sur l'occupation de la position préverbale : <ul style="list-style-type: none"> <li>- règle d'occupation</li> <li>- choix dépendants du contexte situationnel et textuel</li> </ul>
Rendre possible la perception des différences structurelles entre L1 et L2 en indiquant dans une approche contrastive quelles seraient les stratégies de traitement qui pourraient entraver un traitement optimal des données de L2	Repérer que le sujet n'est pas nécessairement le premier élément d'un énoncé Comprendre l'idée d'une concurrence des constituants possible à l'ouverture Comprendre quels principes peuvent guider la sélection d'un élément par rapport à un autre
Proposer des activités ou exercices destinés à forcer le traitement de la structure visée sur la base d'un input manipulé de manière à ce que les apprenants soient contraints à un traitement spécifique des structures pour accéder au sens	Relativiser des préférences façonnées par l'acquisition de L1 telles que par exemple la stratégie du sujet en attaque ou encore l'accumulation progressive de suppléments distincts à l'ouverture

Tableau 49 : Pistes d'intervention pour un traitement de l'input

Les principes qu'il établit afin d'influencer la manière dont les apprenants perçoivent les données entrantes peuvent constituer des pistes pour des activités de réception à mener en amont de la tâche finale prévue. Cependant, les activités élaborées s'apparentent, comme le fait remarquer Sheen (2007, p. 162) à juste titre plus à des exercices formels correspondant à une approche de type *Focus on FormS* qu'à des activités de type *Focus on Form*, préconisées dans le cadre de l'approche par tâches et dans lesquelles travail formel, manipulation du sens et communication se font de manière conjointe (VanPatten, 2002, p. 764).

### 5.2.3 Modifier, acquérir et consolider des structures par la pratique langagière en L2

Les enseignants comme les apprenants voient dans la pratique langagière en L2 le moyen par excellence de développer la compétence communicative des apprenants (Muranoi, 2007, p. 51), selon le postulat communément admis que c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer. La production orale ou écrite est au cœur des activités réalisées et c'est également par le biais des productions langagières des apprenants que se mesurent les progrès et les difficultés de ces derniers, et que se laisse déduire la saisie (*intake*) de données

langagières nouvelles. La question de la pertinence d'une pratique langagière en L2 (*output practice*) ne fait en revanche pas consensus parmi les chercheurs en RAL qui se positionnent de manière divers entre deux hypothèses opposées. D'un côté les tenants de l'hypothèse de l'input rejettent la nécessité de recourir à des activités de production (*Input Hypothesis*) ou à une quelconque instruction dans la mesure où la seule exposition à une quantité suffisante de données entrantes en L2 suffit à en garantir l'acquisition. A l'autre extrémité, d'autres chercheurs défendent le rôle crucial que joue la production (*Output hypothesis*) dans le développement langagier en L2 en forçant notamment les apprenants à se préoccuper des formes et pas seulement du sens et à privilégier un traitement syntaxique de la L2 au dépens d'un traitement pragmatique de cette dernière (Swain, 2000, p. 99).

La RAL nous permet d'interroger la pertinence de la production en L2, de mesurer son influence sur différentes acquisitions et, ce faisant, de pouvoir articuler au mieux des activités de pratique langagière dans l'organisation de l'enseignement. Van Patten lui accorde d'ailleurs un rôle complémentaire au travail cognitif réalisé sur l'input.

L'input fournit les données, le traitement de l'input rend certaines de ces données disponibles pour l'acquisition, d'autres mécanismes internes accommodent les données au sein du système (entraînant souvent une sorte de restructuration ou de changement dans les hypothèses générées de manière à l'interne), et l'output aide les apprenants à devenir des communicants et, à nouveau, peut les aider à améliorer leur manière de traiter l'input<sup>340</sup>. (VanPatten, 2002, p. 764)

Sans reprendre l'hypothèse formulée par DeBot (1996) selon laquelle la production et la pratique langagière permettrait la transformation de connaissances déclaratives en savoir-faire procéduraux, Narcy-Combes et Demaizière reconnaissent à la production d'output un rôle dans l'appropriation et la stabilisation de connaissances implicites :

Il permettrait une première construction consciente d'un "énoncé", construction qui déclencherait les processus favorisant le fonctionnement à partir de connaissances implicites, et contribuerait ainsi à mettre ce dernier en place. La stabilisation de connaissances implicites exige une forme d'entraînement, car il est difficile de concevoir une implication immédiate. (Narcy-Combes et Demaizière, 2005, p. 47)

Dekeyser (2007) met cependant en garde contre le développement de connaissances procédurales qui ne prendraient pas appui sur une base déclarative adéquate. Cette remarque

---

<sup>340</sup> *Input provides the data, IP makes (certain) data available for acquisition, other internal mechanisms accommodate data into the system (often triggering some kind of restructuring or a change of internally generated hypotheses), and output helps learners become communicators and, again, may help them become better processors of input.*

nous semble importante par rapport à la question de l'ouverture en allemand. Cela revient à dire qu'il ne suffit pas de faire manipuler et répéter des constructions spécifiques de la réalisation de l'ouverture si on n'explique pas aux apprenants les principes et la fonction des choix opérés.

Diane Larsen-Freeman (2003) défend quant à elle une position qui correspond à aux théories émergentes ou basées sur l'usage qui voient dans l'apprentissage et la pratique des mécanismes synchrones : la production et la pratique langagière en L2 ne servent pas à optimiser l'accès à des connaissances déjà acquises, l'acquisition émerge par le biais de la pratique.

#### **5.2.4 *Fazit* : un accompagnement du travail cognitif des apprenants**

La connaissance des travaux en RAL permet de mieux appréhender ce qui se passe à un niveau intrapsychique dans le traitement de L2 et de mesurer les insuffisances d'une progression imposée par la seule description morphosyntaxique de la LC ou par rapport à des critères sans réelle référence théorique. Comment définir en effet ce qui fait la simplicité ou la complexité de certaines règles ? N'est-il pas plus pertinent de pouvoir appréhender les difficultés de traitement liées à certaines structures langagières en fonction à la fois du stade de développement de l'interlangue des apprenants et des préférences de traitement induite par la L1 ?

La nécessité d'accorder l'intervention enseignante et les processus acquisitionnels est mise en avant dans les travaux de nombreux chercheurs. Dès ses premiers résultats, Pienemann (1984) préconise de sélectionner les formes en fonction des contraintes de traitement qu'elles imposent, c'est-à-dire selon la probabilité qu'elles ont d'être acquises en fonction des procédures cognitives dont disposent les apprenants à un stade donné du développement de leur interlangue. Catherine Doughty (2005) défend la nécessité de l'instruction dans le développement des acquisitions à l'âge adulte tout en appelant à interroger sa pertinence psycholinguistique. Tout en affirmant la nécessité d'articuler des activités conceptualisantes au travail à partir des tâches afin de développer un savoir épilinguistique à partir d'une réflexion métalinguistique, Chini (2009, p.144) propose de remanier les concepts linguistiques de manière à en faire des « instruments psycholinguistiques » à même d'accompagner la dynamique de l'appropriation dans le contexte scolaire. Quant à Ellis et Batstone (2009), ces derniers plaident pour que l'enseignement grammatical soit conçu

comme un soutien apporté aux processus acquisitionnels et les principes <sup>341</sup> qu'ils formulent pour l'intervention sont ancrés dans le modèle cognitif du traitement de l'information.

L'utilité d'un enseignement est ici réaffirmée, notamment pour guider la focalisation attentionnelle. Demaizière et Narcy-Combes (2005) soulignent l'importance de la médiation dans la gestion complexe des tâches. Celle-ci intervient pour étayer le travail de repérage que les apprenants ne pourraient pas mener à bien en raison des phénomènes de nativisation (Andersen, 1983) qui affectent leur perception des données langagières en L2. On le voit les travaux en acquisition fournissent des données utiles à l'élaboration de pratiques qui ne méconnaissent pas l'existence d'une dynamique propre de l'acquisition. Daniel Véronique rappelle les objectifs de la RAL à ses débuts et réaffirme l'apport des recherches du domaine comme moyen d'orienter l'action enseignante : il s'agit de faire en sorte que la progression d'enseignement s'accorde à la progression d'apprentissage. Il met en avant l'importance de concevoir l'enseignement / apprentissage des langues en fonction des apprenants – dont le travail cognitif est rendu visible à travers l'analyse de leurs productions - et non selon la description abstraite du système de la langue-cible.

Du côté de l'enseignant, information et médiation constituent selon nous les composantes essentielles de son intervention. S'informer consiste à agréger des savoirs issus des différents domaines connexes à la didactique avec des savoirs d'expérience issus de la pratique. Quant à la médiation, elle implique à la fois la transposition didactique des savoirs théoriques dont il dispose et l'accompagnement de l'apprenant dans les opérations de repérage, de planification, d'organisation et de réalisation liées aux activités de réception et de production que ce dernier est amené à effectuer dans le cadre de la classe de langue.

En associant questionnement théorique et investigation empirique, notre travail vise à trouver une synergie entre des pratiques pédagogiques - c'est-à-dire des activités destinées à être mises en œuvre dans la classe de langue – des connaissances sur le fonctionnement de la langue cible qui dépassent la description morphosyntaxique de faits de langue attachés à la phrase et des principes psycholinguistiques qui sous-tendent une production langagière contextualisée et interviennent dans son appropriation. Le fait d'inscrire notre travail de recherche dans la branche de l'acquisition concernée par l'instruction, c'est-à-dire dans un contexte qui se caractérise par des tentatives d'intervention sur l'apprentissage - « *Instructed SLA* » - nous permet de réaliser cette synthèse. Sous ce label nous pouvons convoquer des

---

341

notions et des théories et nous appuyer sur des résultats qui sont issus des recherches acquisitionnistes indépendamment des contextes d'étude et des méthodologies de recherche qu'elles investissent. Il situe dans le même temps notre démarche dans les deux dimensions que recouvre le terme *instructed*, qui renvoie à la fois au contexte de production des données à étudier et à l'intervention instructionnelle dont l'enseignant souhaite améliorer l'efficacité. Loin de chercher la « bonne méthode » à appliquer de manière globale, il s'agit avant tout pour nous de comprendre les mécanismes en jeu dans l'appropriation et de nous appuyer sur un ensemble de notions et d'investigations, certes disparates, mais susceptibles de guider l'élaboration de propositions d'intervention relatives à des aspects locaux. En accord avec Dörnyei (2009, p. 279-302) , notre intervention s'orientera selon les six points qu'il retient pour promouvoir l'appropriation dans un contexte guidé :

- proposer des tâches visant avant tout à manipuler du sens,
- y associer des activités de pratique contrôlée destinées à favoriser l'automatisation de certains savoir-faire en L2 en veillant à ce que ces activités ciblées soient conçues et comprises comme des étapes à part entière dans la réalisation de la tâche,
- intégrer à l'input des données explicites de manière créative,
- relier les formes à un sens et à une fonction par opposition aux exercices mécaniques (*drill*) consistant par exemple à placer un élément en début d'énoncé sans en expliquer la fonction,
- recourir à l'apprentissage de séquences préfabriquées,
- exposer les apprenants à suffisamment d'input,
- créer des opportunités de participer à des interactions.

Il est alors possible de convertir de telles préconisations théoriques en propositions pratiques opérationnalisables au sein de séquences didactiques.

Activités scolaires		Apports théoriques
<b>Méthodologie générale</b>	Enseignement communicatif / approche actionnelle	<i>Task-based approach</i>
<b>Apprentissage du lexique</b>	Mémoriser la structure régressive du groupe verbal dans sa forme infinitive  Usage des rituels de la classe – ancrés dans une situation de communication authentique  S'appuyer sur des constructions déjà connues pour les analyser et acquérir d'autres constructions similaires	La répétition et le rappel mémoriel comme moyen de fixer en mémoire des constructions Apprentissage par cœur  Usage, répétition et mémorisation et rappel de formules préconstruites ( <i>formulaic exemplars</i> ) Fixation de schémas d'interaction <i>Automatisation - Fluency</i>  Sollicitation du fonctionnement mémoriel <i>dual</i> Appui sur des connaissances implicites comme moyen de construire de nouvelles connaissances explicites <i>Chunking</i>
<b>Réflexion sur la langue</b>	Réfléchir au fonctionnement de la langue Comparer le fonctionnement de la L2 à celui de la L1  Repérer et identifier des constituants de la phrase  Corriger / contrôler sa production ou celle de ses pairs	<i>Focus on form</i>  Approche contrastive Activités de conceptualisation  <i>Input enhancement</i> <i>Noticing</i>  <i>Controlled output practice</i>
<b>Activités langagières de compréhension</b>	Construire des stratégies de compréhension en s'appuyant sur des signes formels  Déconstruire des préférences / stratégies (par ex. sujet préverbal ou sujet premier élément)	<i>Noticing</i> Traitement syntaxique vs traitement pragmatique <i>Input enhancement - Input processing</i>
<b>Activités langagières de production</b>	Construire une narration de manière à guider l'interlocuteur ou le lecteur	<i>Output Hypothesis</i> Identification des genres textuels Schémas narratifs <i>Output practice</i>
<b>Interactions langagières</b>	Gérer les tours de parole dans l'interaction	<i>Corrective feed-back</i> (de l'enseignant et des pairs) Organisation des tours de parole avec reprise systématique de l'élément connu
<b>Planification du discours / texte</b>	Planifier sa production en s'appuyant sur des supports visuels	Conceptualisation contrainte par les formes de la langue
<b>Activités ciblées</b>	Activités formelles incluses dans un contexte discursif	Micro-tâches significantes Construction d'activités préparatoires à la tâche et incluses dans une séquence didactique

Tableau 50 : Activités scolaires rapportées à différentes notions théoriques issues de la RAL

### **5.3 Positionnement didactique : une approche « raisonnée » (théoriquement fondée) des activités d'apprentissage**

Daniel Véronique (2010a, 2007) rappelle la spécificité de la didactique des langues dans sa dimension praxéologique. Il réaffirme la relation privilégiée qui lie la discipline aux sciences du langage tout en soulignant la visée pratique et l'utilité sociale associée à la recherche dans ce domaine. En tant que discipline de terrain, elle permet de concevoir l'enseignement comme une tentative d'intervention sur les processus acquisitionnels qu'étudient les sciences connexes que sont la psycholinguistique et la RAL. Si Dörnyei parle de maximiser ces processus et de faire en sorte de trouver une synergie entre des mécanismes implicites et des fonctionnements explicites, on peut considérer la didactique comme une discipline charnière, permettant de faire le lien non seulement entre des savoirs théoriques et des connaissances pratiques mais également de cerner les limites et le rôle des formes d'intervention explicite.

Narcy-Combes et Demaizière (2005) considèrent qu'il s'agit surtout d'adopter des pratiques raisonnées, à savoir ancrées dans des références théoriques et d'échapper ainsi à des routines enseignantes qui relèveraient plus du conditionnement que de la réflexion (Narcy-Combes, 2005 : 13). Ce manque d'appui théorique dans les pratiques ne se révèle pas uniquement dans les pratiques individuelles des enseignants mais également dans des choix méthodologiques plus globaux qui font notamment que les principes retenus pour la sélection des contenus d'enseignement (notamment formels) s'appuient généralement sur des descriptions linguistiques ou des principes pédagogiques généraux et non sur les théories psycholinguistiques que nous avons évoquées et qui sont à la base des théories d'apprentissage des langues (Sharwood-Smith, 1993).

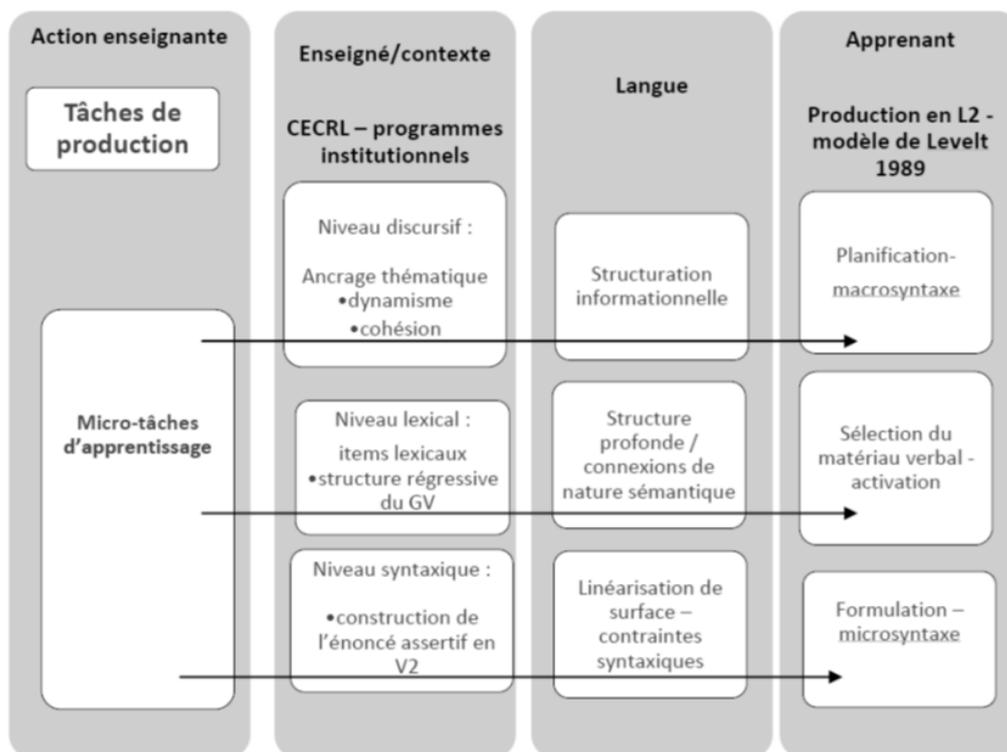


Figure 16 : Conception d'activités d'apprentissage qui intègrent les différentes dimensions intervenant dans l'enseignement / apprentissage de la langue

Les propositions pour l'action enseignante que nous visons se fondent sur les théories précédemment évoquées. Elles se doivent de prendre en compte le contexte institutionnel dans lequel s'inscrit notre travail de praticien et de rendre justice aux différentes composantes de la compétence linguistique visée. Il vise à développer chez les apprenants une attention particulière pour la construction de leurs textes au niveau macro plutôt que de focaliser leurs ressources attentionnelles exclusivement sur des aspects morphosyntaxiques tels que la correction du placement verbal. Il s'agit de les rendre conscients (*aware*) des principes textuels et informationnels de la LC afin qu'ils soient en mesure d'exploiter les spécificités de l'ouverture dans des activités de réception et de faire usage de constructions liées à ces spécificités dans des tâches de production. L'action enseignante se construit en visant en effet une tâche précise<sup>342</sup> qui va donner lieu, en amont, à la mise en œuvre de tâches ou d'activités d'apprentissage plus ciblées<sup>343</sup>. Ces micro-tâches vont permettre d'effectuer un travail de mémorisation et de manipulation des constructions spécifiques de la LC mais également un travail réflexif de manière à comprendre des principes distincts de ceux de L1. Les activités

<sup>342</sup> En production ou en réception.

<sup>343</sup> Certains auteurs parlent ici de micro-tâches ((Narcy-Combes & Demaizière, 2005) ou d'activités préparatoires à la tâche *pre-task activities* (Skehan, 1996).

sont conçues de manière à prendre en compte les différents niveaux de structuration de l'énoncé que nous avons évoqués suite à Poitou<sup>344</sup> ainsi que les différentes étapes de l'élaboration discursive ou textuelle mises en évidence par C. von Stutterheim. Chez l'apprenant elles visent à influencer à un niveau intrapsychique les processus de planification, de mémorisation, d'activation lexicale et de formulation qui vont permettre la production langagière en L2 tels qu'ils ont été mis en évidence dans le schéma de Levelt.

---

<sup>344</sup> Voir page 8-9.

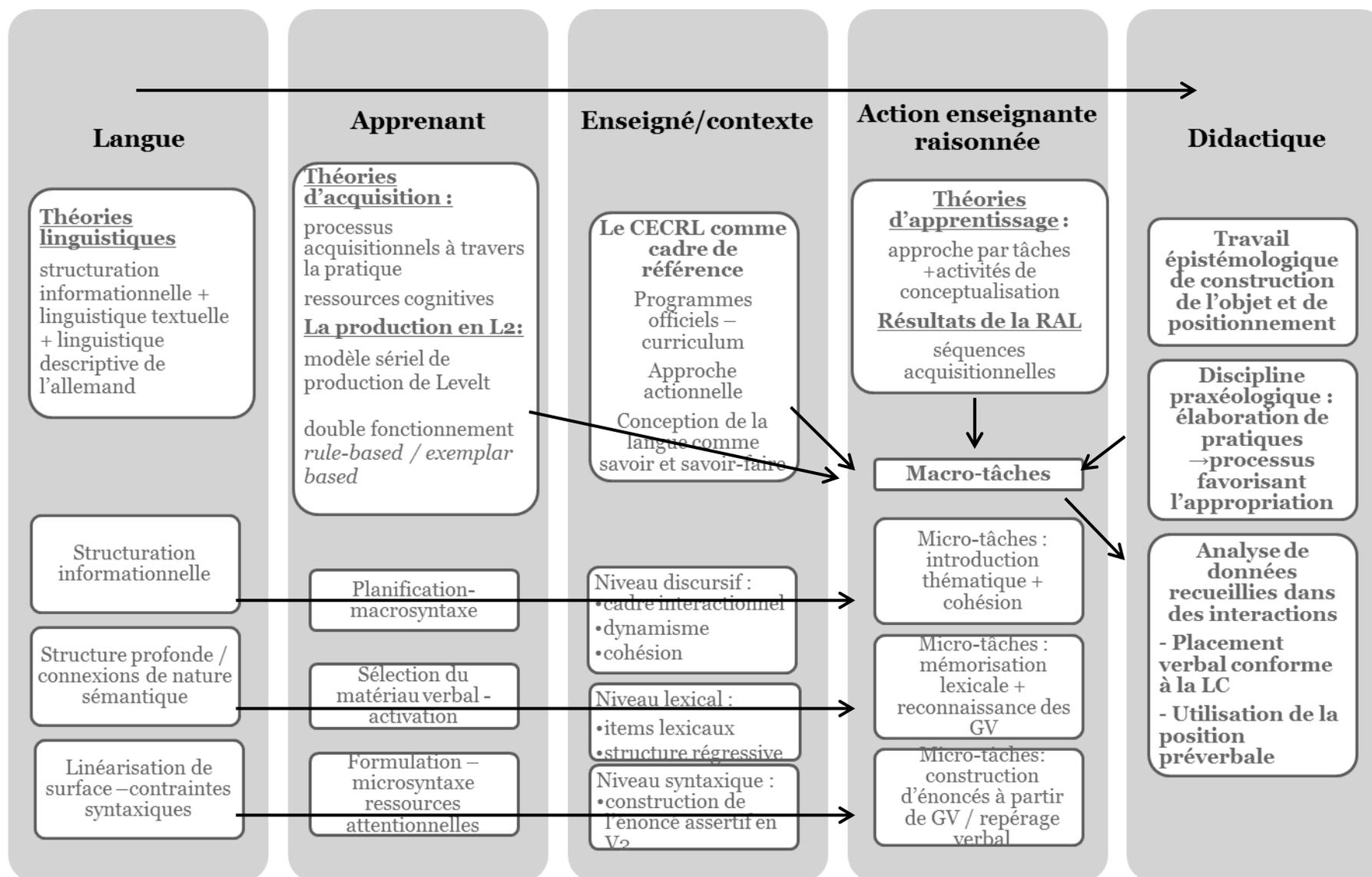


Figure 17 : Articulation des différents domaines pour une intervention didactique raisonnée

## 6 Propositions didactiques

Notre recherche vise ainsi dans sa dimension longitudinale à étudier chez des apprenants les étapes de la mise en place d'une organisation syntaxique donnée (X-Verbe-Sujet), tout en déployant au sein des apprentissages scolaires une démarche pédagogique qui a pour vocation de chercher à favoriser l'acquisition non seulement de structures mais surtout d'habitudes discursives qui prévalent dans un premier temps sur la correction. Le travail théorique en amont de notre recherche a accompagné notre travail d'enseignement quotidien et a, par conséquent, influencé la manière dont nous avons abordé la construction de l'énoncé avec nos élèves. N'ayant pas pu convertir immédiatement les apports de la théorie dans une intervention programmée qui aurait pu donner lieu à une recherche-action, nous avons recueilli des productions qui livrent des traces de l'enseignement reçu et de l'appropriation des formes perçues et intégrées. L'analyse à plusieurs niveaux des réalisations de l'ouverture nous a permis de reformuler des propositions de séquences didactiques à la fois à lumière des acquis théoriques et des performances observables.

Nous avons fait le choix de ne pas procéder de manière strictement chronologique mais avons regroupé les analyses de certaines tâches en fonction des questions acquisitionnelles qu'elles pouvaient soulever. Nous avons ainsi retenu quatre grands axes qui sont mis en relation avec différentes modalités de la production langagière :

- la hiérarchisation des éléments dans l'interaction selon leur valeur informationnelle,
- le cadrage situationnel du récit,
- la construction du temps et de l'espace au fil de la narration,
- et l'établissement de la cohésion entre les énoncés successifs.

Ces différentes questions sont reprises ici et réinterprétées dans une perspective didactique, c'est-à-dire principalement dans le souci d'élaborer une intervention raisonnée, telle que nous l'avons illustrée dans le positionnement qui précède.

Pour cela, il nous semble important d'élargir la perspective linguistique au-delà de la construction de l'énoncé pour prendre en compte l'élaboration de discours / textes situés et de chercher à solliciter différents mécanismes d'apprentissage. Ces mécanismes peuvent être ceux d'un entraînement guidé qui favorise la réflexion, la prise de conscience des écarts entre la L1 et la langue-cible, mais ils peuvent aussi relever d'une démarche plus implicite qui joue

sur la répétition de schémas, repérés et compris<sup>345</sup>, et qui favorise l'automatisation de certains processus. Processus qui pourront faire l'objet de restructuration au contact de nouvelles connaissances explicites. Le fonctionnement langagier repose sur des compétences hétérogènes dont la construction ne suit ni ne se limite à la progression linguistique établie par l'enseignant ou par un programme. La langue de l'apprenant (son interlangue) rassemble une connaissance de règles non figées mais aussi de schémas, de modèles et de constructions prototypiques qui se combinent, se recomposent et demeure de ce fait une compétence transitoire. Un des apports de la RAL pour l'enseignement réside dans la prise de conscience des limites de l'intervention. La production langagière ne se laisse pas réduire à la stricte application d'un ensemble de règles qu'il suffirait d'avoir apprises. L'appropriation, en tant que processus à la fois extra- et intrapsychique, est plus ou moins influencée par la confrontation à de nouvelles données (*input*) ou à de nouvelles interactions qui mettent le système transitoire de l'apprenant à l'épreuve ; elle est également soumise à la mise en place progressive de procédures cognitives que l'enseignement ne peut contraindre directement.

Les séquences didactiques qui suivent présentent tout d'abord une manière d'aborder le groupe verbal, en s'appuyant sur des mécanismes caractéristiques de l'appropriation naturelle, la répétition et l'usage de formules « prêtes à l'emploi ». Suivent ensuite des propositions visant à sensibiliser à la valeur discursive des contenus informationnels qui composent les énoncés et à poser les prémisses d'une compétence narrative (permettant d'organiser les contenus dans des cadres) et textuelle (garante de l'établissement de la cohésion entre les énoncés). Les pistes didactiques que nous proposons ne correspondent pas à des séquences d'enseignement directement applicables ; elles indiquent des possibilités d'exploitation de documents qui visent à être en accord non seulement avec des objectifs linguistiques redéfinis en fonction d'exigences discursives mais aussi avec le travail cognitif qui détermine le parcours d'apprentissage des apprenants. Notre objectif est de relire des tâches ou des activités qui peuvent être menées en classe à la lumière des apports théoriques et de l'analyse qui précèdent

## **6.1 Premiers pas : une approche lexicale et mémorielle**

La première année d'apprentissage au collège représente une année de transition pendant laquelle le changement de structure d'apprentissage va s'accompagner d'une évolution dans

---

<sup>345</sup> C'est-à-dire auxquels les apprenants associent un sens et une fonction pertinents dans l'usage.

les manières d'apprendre, et notamment en ce qui concerne l'apprentissage de la langue étrangère. Si la répétition, l'imitation, le jeu et les routines constituent des activités privilégiées dans les cycles de l'école élémentaire, il n'est pas question de les abandonner brutalement pour leur substituer une réflexion métalinguistique et des productions plus contrôlées. Pour nous en tant qu'enseignante, les objectifs linguistiques généraux de la première année d'apprentissage vont concerner la découverte du groupe verbal dans sa structure particulière - à savoir sa structure dite « régressive » dans laquelle la forme verbale non fléchie est en position finale, les expansions se faisant vers la gauche (*Linksdirektionalität*) – ainsi que la formation de la parenthèse verbale qui sera expliquée une fois le positionnement infinitif final assimilé<sup>346</sup>. Autant de notions dont l'enseignant sait mesurer la complexité mais qui seront abordées dans la continuité des apprentissages qui ont précédé, c'est-à-dire en privilégiant la mémorisation lexicale, la répétition et les échanges routiniers. Des éléments lexicaux sont ainsi mis en forme et manipulés de telle sorte qu'ils contribuent de manière plus ou moins implicite à la mise en place de structures spécifiques à la LC.

### 6.1.1 Découverte et manipulation du syntagme verbal

Il s'agit tout d'abord de la structure du syntagme verbal à l'infinitif (1) par rapport à l'ordre progressif des collocations en français, de la réalisation de l'assertion avec verbe second dans des schémas où le *Vorfeld* est occupé par des éléments autres que le sujet (2), questions avec verbe premier ou verbe second, subordonnées sans élément introducteur et par conséquent avec verbe second.

- (1) *Tischtennis spielen* vs jouer au ping-pong  
*Tanzkurs haben* vs avoir cours de danse  
*schwimmen gehen* vs aller nager

- (2) *keine Schule haben* → *Morgen haben wir keine Schule.* / *Haben wir morgen Deutsch?*

[ne pas avoir école → Demain nous n'avons pas école. / Est-ce que nous avons école demain ?]

*krank sein* → *Heute ist Lea krank.* / *Ist Lea heute noch krank?*

---

<sup>346</sup> C'est-à-dire dans un premier temps, une fois que suffisamment de groupes verbaux auront été mémorisés et sauront être rappelés en allemand conformément au schéma : compléments d'abord et forme verbale non-finie ensuite.

[être malade → Aujourd’hui Léa est malade. / Est-ce que Léa est encore malade aujourd’hui ?]

(3) *Ich glaube, Steffi hat gute Noten in Mathe. / Ich finde, sie ist sehr nett.*

[Je crois que Steffi a de bonnes notes en maths. / Je trouve qu’elle est très sympa.]

Le tableau ci-dessous présente une progression dans laquelle les aspects verbaux ont une place prépondérante mais sont également associés à des paramètres qui affectent la position préverbale. Ces contenus sont bien entendu insérés dans une progression linguistique plus globale qui fait elle-même partie d’un programme plus large intégrant le développement d’autres compétences langagières.

Heures Période	Aspects abordés	Activités spécifiques associées
<b>0-30h</b> <b>septembre- décembre</b>	Réutilisation d’énoncés mémorisés : se présenter – présenter des amis et sa famille – répéter des routines de classe Prononciation et accentuation des mots et des phrases Distinction du genre des groupes nominaux et des classes de mots	Activités orales prépondérantes Interactions enseignant / apprenants Jeux de rôles Jeux de mémorisation lexicale Apprentissage par cœur Répétition collective et individuelle
<b>30-35h</b> <b>décembre</b>	Présentation formelle de la notion de groupe verbal (GV <sup>347</sup> ) La structure régressive à l’infinitif : remarques contrastives	Apprentissage lexical de groupes verbaux associés à des activités personnelles Enumération de listes d’activités : passage du français à l’allemand et inversement
<b>35-40h</b> <b>janvier</b>	La morphologie verbale Le groupe et l’énoncé avec verbe fléchi Remarques sur l’accent de phrase : accentuation de l’élément final  Le choix des constituants pour l’ouverture : notion d’unité informationnelle vs mots La structuration de l’information : du connu vers le nouveau	Le passage du groupe verbal à l’infinitif à la construction avec verbe second Diverses productions écrites et orales à partir de GV infinitifs ou de mots-clés Remarques concernant l’occupation de la position préverbale : pas nécessairement le sujet (retour sur les exemples des rituels de classe)  Interactions : questions / réponses avec reprise d’un élément de la question
<b>40-45h</b>	Réponses à des questions variées – le choix de l’élément en ouverture : reprise d’un élément de la question sous-jacente – information à la fin Ordre des mots pour les réponses aux questions	Recueillir des informations pour compléter un tableau Nécessité de hiérarchiser les informations et de les présenter dans un certain ordre
<b>45-50h</b>	Le GV avec des verbes à particules	Explication et manipulation à partir de la

<sup>347</sup> Nous utilisons ici d’autres abréviations que celles dont nous ferons usage pour l’annotation de notre corpus. Il s’agit ici de simples raccourcis.

	séparables : séparation des éléments fléchis et non fléchis	structure régressive
<b>50-55h février</b>	Les questions globales : La place du verbe comme marqueur du type de proposition Modification du GV pour dire ce qu'on aime faire <i>gern+ GV</i>	Travail en interaction : manipulation des questions et des réponses (alternance dans la place du verbe)
<b>55-60h mars</b>	Les possibilités de reprise anaphorique Répétition d'un élément de la question dans la réponse Reprise du topic mais avec un élément différent : <i>da</i> Différence entre <i>das</i> = une activité / une chose donnée / énoncée <i>da</i> = un moment / espace délimité donné (ne désigne pas nécessairement un lieu physique comme par exemple : « en histoire »)	Interactions avec reprise des éléments sous une autre forme que la répétition terme à terme
<b>60-65h</b>	La position préverbale pour fixer un cadre à ce que l'on dit en début d'énoncé	Organiser les informations à transmettre Planifier ce qui va être dit / écrit
<b>65-70h avril</b>	Le GV augmenté d'un autre verbe : la hiérarchie des verbes (verbe de modalité) Différence entre <i>gut / gern + GV</i>	Parler de ce qu'on aime – distinguer les GN (groupes nominaux) des GV pour la construction de l'énoncé
<b>70-80h mai</b>	Un cadre situationnel Explications sur la notion de GV et l'ordre des éléments au sein du GV infinitif : notion de proximité verbale	
<b>80-90h juin</b>	Retour sur la notion de GV et sur les différents types d'énoncés	

*Tableau 51 : Etapes envisagées pour la découverte progressive des spécificités du groupe verbal allemand – 1<sup>ère</sup> année d'apprentissage*

Pour favoriser l'assimilation de la structure régressive, nous faisons le choix - avant tout commentaire explicatif de type métalinguistique - de faire apprendre et réemployer de nombreux éléments lexicaux sous la forme de groupes infinitifs, de les faire répéter régulièrement, de passer du français et l'allemand et inversement. Cette mémorisation initiale est très facilement réalisable en début d'apprentissage à partir du thème des activités extrascolaires puis pourra être étendue à d'autres thématiques par la suite (les devoirs à faire, les activités quotidiennes, les tâches qu'on aime ou pas faire chez soi, etc.)

## 6.1.2 La mise en mémoire et le rappel d'énoncés préfabriqués correspondant au schéma X-Verbe-Sujet

Parallèlement à cela, nous habituons aussi les élèves à l'utilisation d'énoncés prototypiques dans lequel le *Vorfeld* est occupé par un élément distinct du sujet sans évoquer explicitement le positionnement verbal : les rituels de classe nous ont semblé particulièrement adaptés à la mémorisation de ces schémas productifs car ils font l'objet de répétitions constantes, qu'on peut cependant faire légèrement varier. De plus, le recours aux rituels constitue un moyen de s'appuyer sur des routines qui ont peut-être été mises en place à l'école élémentaire et de préparer la transition vers des éléments de réflexion sur la langue qui vont permettre de passer de la simple répétition de formules toutes faites à des constructions personnelles et des productions plus analysées<sup>348</sup>. Nous reviendrons plus tard dans l'année, au moment de l'introduction des commentaires linguistiques, sur ces premiers énoncés produits par les élèves, à la fois pour leur montrer qu'ils produisaient déjà (en amont d'une explication qu'ils vont peut-être juger « difficile ») des énoncés de ce type X-Verbe-Sujet et pour que les explications apportées puissent être transposées sur des exemples déjà connus.

Les énoncés routiniers produits vont porter d'une part sur l'introduction d'éléments cadratifs (temporels et locaux au sens large) tels qu'ils ont été définis précédemment, mais peuvent aussi relever de constructions contrastives très particulières : *Mir geht's gut, und dir ? - Mir geht's auch gut !* [Moi ça va bien et toi ? – Moi ça va aussi bien !] qui peuvent être employées facilement – indépendamment de l'analyse plus complexe à laquelle elles peuvent donner lieu par la suite.

Domaine	Exemples d'énoncés
date	<i>Heute haben wir Donnerstag, den ...</i> [Aujourd'hui, nous sommes jeudi, le...] <i>Heute ist ...</i> [Aujourd'hui c'est...]
appel	<i>Heute ist X nicht da.</i> [Aujourd'hui X n'est pas là.] <i>Heute fehlt niemand.</i> [Aujourd'hui, il ne manque personne.] <i>In der Klasse sind wir 28.</i> [Dans la classe, nous sommes 28.]
météo	<i>Heute Morgen scheint die Sonne.</i> [Ce matin, le soleil brille.] <i>Heute Nachmittag regnet es.</i> [Cet après-midi il pleut.]
santé	<i>Heute geht's mir gut.</i> [Aujourd'hui ça va bien.] <i>Mir geht's gut.</i> [Moi ça va bien.]

<sup>348</sup> Il s'agit là d'un des objectifs affichés concernant la transition des savoir-faire de l'école élémentaire vers des compétences cognitivement plus complexes au collège.

<b>devoirs</b>	<p><i>In Deutsch haben wir viel auf.</i> [En allemand, on a plein de devoirs.]</p> <p><i>In Mathe gibt der Lehrer nicht viele Hausaufgaben.</i> [En maths, le prof ne donne pas beaucoup de devoirs.]</p> <p><i>Für Montag sollen wir die Übung machen.</i> [Pour lundi nous devons faire l'exercice.]</p>
<b>événements</b>	<p><i>Heute hat X Geburtstag.</i> [Aujourd'hui c'est l'anniversaire de X.]</p> <p><i>Morgen bin ich nicht da.</i> [Demain, je ne suis pas là.]</p> <p><i>Morgen haben wir keine Schule.</i> [Demain on n'a pas cours.]</p>
<b>rappels à l'ordre</b>	<p><i>Jetzt seid ihr bitte still!</i> [Maintenant silence SVP !]</p> <p><i>Jetzt ist Schluss!</i> [Maintenant ça suffit !]</p> <p><i>Jetzt sollt ihr gut zuhören!</i> [Maintenant vous devez être attentifs !]</p>
<b>repas</b>	<p><i>In der Kantine essen wir heute Fisch.</i> [A la cantine, on mange du poisson aujourd'hui.]</p> <p><i>Heute gibt's Eis.</i> [Aujourd'hui, il y a des glaces.]</p>

Tableau 52 : Exemples de rituels de classe introduisant l'utilisation de cadratifs dans le *Vorfeld*

Si on s'abstient à ce stade de donner des explications sur la construction de ces expressions et notamment sur la place du verbe, il est en revanche important que les élèves saisissent l'utilité de la précision qui est donnée au début : *heute* [aujourd'hui] donne un cadre de validité à la proposition qui suit et permet de contextualiser le contenu propositionnel. Le fait qu'un élève soit absent n'est pas une vérité absolue mais bien un événement qui ne vaut que pour un jour particulier : les élèves formulent d'ailleurs eux-mêmes facilement cette explication. Il s'agit là pour nous d'une première étape dans la compréhension du rôle que jouent les éléments de cadrage situatif (adverbiaux temporels ou locaux au sens large) qui sont des candidats privilégiés à l'occupation du *Vorfeld* en allemand.

Non seulement ces activités activent la mémorisation de blocs de type X-Verbe-Sujet mais elles participent de la banalisation d'énoncés qui s'ouvrent sur d'autres éléments que le sujet et rejoignent les préconisations formulées par les auteurs du manuel *Aufwind*.

### 6.1.3 Introduction implicite de marques de cohésion

D'autre part, certaines expressions vont concerner les relations entre énoncés successifs et permettre une sensibilisation à la cohésion discursive. En ce qui concerne les phénomènes de reprise et de mise en relation d'énoncés successifs, là encore, des activités rituelles peuvent constituer une première manipulation, non encore totalement explicitée, de formes anaphoriques ; ces reprises peuvent être introduites sous une forme idiomatique dans le cadre des interactions autour des sujets.

<b>communication métalinguistique</b>	(une question est posée) – réaction : <i>Das weiß ich nicht.</i> [Ça, je n'en sais rien.] (quelque chose est dit) – réaction : <i>Das verstehe ich nicht.</i> [Je ne comprends pas <b>ce que vous venez de dire</b> ]
<b>les goûts</b>	<i>Sport, das mag ich nicht.</i> [Le sport, <b>ça</b> j'adore] <i>Freunde treffen, das mag ich sehr.</i> [Retrouver des amis, <b>ça</b> ça me plaît.] <i>Geschichte, das finde ich total interessant.</i> [L'histoire, je trouve <b>ça</b> super intéressant.] <i>Grammatikübungen machen, das finde ich blöd.</i> [Faire des exercices de grammaire, je trouve <b>ça</b> stupide.]
<b>les résultats scolaires</b>	<i>Ich bin sehr gut in Deutsch, da habe ich eine Eins.</i> [Je suis très bon en allemand, <b>dans cette matière (là)</b> j'ai 20.]

Tableau 53 : Exemples de formulations préparant à l'utilisation d'expressions anaphoriques

La manipulation des expressions présentées dans ces tableaux n'est pas censée faire l'objet d'explications métalinguistiques. Dans un premier temps, elles peuvent être mémorisées et réemployées telles quelles, offrant des occasions de répétition de schémas qui pourront servir par la suite au développement de structures similaires mais mettant en œuvre des formes différenciées et plus complexes. Il sera également intéressant de faire formuler aux apprenants la différence qu'ils établissent entre un élément tel que *das* et l'adverbial *da*, phonétiquement très proche mais conceptuellement très différent. L'introduction précoce de ces deux éléments et l'explication de leur rôle fonctionnel sont selon nous essentielles : elles préparent à l'établissement des liens anaphoriques ou cataphoriques qui permettent en allemand d'assurer la fluidité des enchaînements textuels.

## 6.2 « Les activités de la semaine » : la gestion interactive de la progression de l'information

### Rappel des résultats de l'analyse des tâches *mein\_wochenplan* et *kino*

- La réussite dans la réalisation de X-Verbe-Sujet semble liée au recours à des blocs mémorisés
- Le fonctionnement mémoriel et lexical s'accompagne d'une variété verbale moindre dans la tâche *kino*
- L'alternance pertinente de deux options de linéarisation repose sur la question posée en amont qui conditionne la progression informationnelle au sein de la réponse
- La répétition d'un élément connu / donné à l'ouverture de l'énoncé correspond à une progression informationnelle pertinente tout en favorisant la correction syntaxique et en établissant la cohésion textuelle

Sur la base de l'analyse que nous avons faite de deux tâches proposées au cours de la première année d'apprentissage (*mein\_wochenplan* et *kino*), nous proposons une séquence didactique axée sur le repérage et la sensibilisation aux deux types de données temporelles

que nous avons mis en évidence. Un même élément peut enfin servir de donnée cadrative participant de l'arrière-plan informationnel ou constituer la spécification attendue en fonction d'une question posée. Dans les catégorisations traditionnelles, il n'est question que des aspects formels : on parle de compléments de temps ou de circonstants temporels sans préciser dans le détail le type d'informations que ces formes peuvent encoder, à savoir la relation de ces formes à des fonctions informationnelles distinctes. En se focalisant sur la phrase et sur la seule syntaxe positionnelle, l'enseignement scolaire passe à côté de ses aspects qui sont pourtant essentiels à la construction d'un énoncé conforme à l'usage dans sa dimension pragmatique et discursive. Il n'y a dans ce que nous décrivons ni complexité formelle, ni différence conceptuelle très marquée entre la L1 et L2, mais une nuance fonctionnelle souvent ignorée. Certes, la distinction que nous présentons ne s'appuie pas sur une description codifiée et demeure vraisemblablement laissée de côté pour cette raison, cependant elle peut selon nous être décrite de manière telle que des apprenants même peu avancés soient en mesure de distinguer la valeur des éléments formels qu'ils apprennent.

- Le groupe adverbial temporel sert-il d'élément de cadrage pour ce qui suit ? Constitue-t-il un élément informatif déjà connu de l'interlocuteur, à l'intérieur duquel une information nouvelle va être apportée ? Dans ce cas, il viendra occuper le *Vorfeld* et servira dans le même temps de reprise, d'élément cohésif ou de moyen de gagner du temps dans l'interaction pour chercher l'information nouvelle.
- Il se peut également que ce même groupe adverbial constitue l'information attendue par le l'interlocuteur dont la question porte alors sur le moment auquel a lieu cette fois une activité déjà connue. Dans ce cas-là cette information, qui intéresse l'interlocuteur plus particulièrement, lui sera délivrée en fin d'énoncé pour qu'il puisse plus facilement la garder en mémoire en tant que dernière unité informative énoncée.

La séquence didactique que nous proposons ici s'insère bien entendu dans une progression dont nous avons présenté les objectifs généraux précédemment et qui sur le plan linguistique vise à la fois l'appropriation de la structure régressive du groupe verbal en allemand et le passage de la forme verbale infinitive à une forme verbale finie. Les schémas interactionnels proposés nous semblent particulièrement adaptés pour travailler le positionnement verbal tout en réalisant des enchaînements spécifiques (c'est-à-dire des constructions de type X-Verbe-Sujet).

Le tableau synthétique<sup>349</sup> que nous présentons résume la séquence didactique élaborée à partir des activités de la semaine et de l'emploi du temps. Dans la tâche finale envisagée, deux partenaires doivent se mettre d'accord en fonction de leurs emplois du temps respectifs sur un créneau commun pour aller au cinéma. Le déroulement de la tâche nécessite un échange d'informations, d'explications sur les créneaux possibles ou sur les impossibilités, et la tâche est considérée comme réalisée (et réussie) une fois qu'une possibilité a été trouvée. Il s'agit d'un remaniement de la séquence ayant préparé à la tâche finale 'kino' qui a servi à l'analyse. La séquence est organisée de telle manière qu'elle s'articule autour d'activités en amont de la tâche finale (*pre-tasks*) – activités axées sur la manipulation du sens mais accompagnées d'explications sur la gestion et le déploiement de l'information dans les énoncés produits.

### 6.2.1 Traitement de l'input dans la compréhension de l'oral : comment repérer l'information attendue et la garder en mémoire ?

Nous reprenons ici une activité du manuel scolaire *Aufwind* (Biscons *et al.*, 1999a) utilisé comme support de cours<sup>350</sup>. Dans le document audio, un personnage décrit à un autre la répartition des activités dans la semaine. L'activité de compréhension consiste à compléter le tableau de manière à ce qu'il corresponde aux informations données par le personnage.

<b>Arbeitsgemeinschaften (AGs)</b>				
Computerkurs	Naturprojekt	Schulorchester	Flöte	Fußball
Tennis	Theater	Fossilienklub	Schülerzeitung	Volleyball
		Handball	Schwimmen	

	am Montag	am Dienstag	am Mittwoch	am Donnerstag	am Freitag
um 2 Uhr					
um 3 Uhr					

<sup>349</sup> Voir p. 340-341.

<sup>350</sup> Le manuel n'est pas suivi de manière linéaire et chronologique, le déroulement des activités qu'il propose n'est pas respecté à la lettre. Certaines de ces activités sont reprises, aménagées et intégrées dans des séquences didactiques avec des documents et des tâches issus d'autres sources.

um 4 Uhr					
um 5 Uhr					

*Document 8 : Associer des activités et des intervalles temporels – extrait du cahier d’activités du manuel Aufwind (Biscons et al., 1999c, p. 11)*

On le voit dans la conception du document, il s’agit essentiellement d’une activité réceptive de repérage et d’association. Toutes les entrées lexicales sont données et peuvent être répétées au préalable, les moyens spécifiques à l’indication temporelle sont aussi précisés et un modèle de production est fourni pour la mise en commun, une fois le tableau complété : *Am Montag um 2 ist Handball.* [Le lundi à deux heures c’est hand.]

Les conseils de mise en œuvre donnés dans le livre du professeur invitent à attirer l’attention des élèves sur le positionnement second du verbe et soulignent l’occupation de la position préverbale par un élément distinct du sujet (Biscons et al., 1999b, p. 33) sans expliquer les raisons de ce choix. Pour nous, cette activité offre l’occasion de justifier ce choix à l’ouverture de manière concrète. L’action de compléter le tableau conditionne en effet l’ordre de présentation des contenus de la part du locuteur. Pour compléter le tableau vierge avec les activités prévues tout au long de la semaine, il est nécessaire de repérer tout d’abord dans quel intervalle noter l’activité (le cadre temporel), puis d’obtenir ensuite l’indication correspondant à l’activité qu’il faut dans l’intervalle précédemment repéré. Dans la phase de restitution, il est ensuite possible de varier les questions : *Wann sind die AGs?* [Quand sont les AGs ?] peut servir à une vérification globale qui permettra de reproduire des énoncés débutant par l’élément temporel. On peut également inviter les apprenants à demander des confirmations par le biais d’une question de type *Wann ist Fossilienklub?* [Quand a lieu le club fossiles ?] Dans ce cas-là, pour permettre à l’interlocuteur de vérifier s’il a noté l’information au bon endroit, l’élément temporel doit être transmis en dernier de manière à ce que son maintien en mémoire soit facilité. La manipulation de ces deux questions met tout d’abord en jeu de manière concrète – en associant une action à la verbalisation - l’alternance de deux ouvertures distinctes. Il est ensuite possible d’aborder à travers une activité de conceptualisation la fonction différente assumée par des éléments qui occupent l’ouverture ou qui apparaissent plus tardivement dans l’énoncé.

## **6.2.2 La question posée comme guide pour la linéarisation**

Une autre activité peut prolonger la manipulation de ces deux questions distinctes.

## Gruppenarbeit\_wann sind die AGs?

Frag deinen Partner oder deine Partnerin und bekomme die Informationen, die du nicht hast! Fülle die Tabelle aus!

[Interroge ton ou ta partenaire pour obtenir les informations que tu n'as pas<sup>1</sup> ! Complète le tableau !

### AG\_Plan am Friedrichsgymnasium

	Mo.	Di.	Mi.	Do.	Fr.
13 <sup>00</sup>	Zirkus (13 <sup>20</sup> )				
14 <sup>00</sup>			Fahrrad		eur. Schülerz.
15 <sup>00</sup>					
16 <sup>00</sup>				Rudern	
17 <sup>00</sup>					Musik

Europäische Schülerzeitung	Herr Clement	(Französisch und Spanisch)
Fahrrad-AG	Frau Thiel	(Latein und Politik)
Musik-AG	Frau Hoppe	(Musik und Englisch)
Streetdance-AG	Herr Mang	(Musik und Deutsch)
Theater-AG	Herr Frankenthaler	(Barbaras Mutter, 7b)
Literatur-AG	Frau Haller	(Biologie und Chemie)
Schach-AG	Herr Pigan	(Sport und Mathe)
Rudern	Herr Dolf	(Deutsch und Geschichte)
Zirkus-AG	Frau Zacharias	(Religion und Latein)
Mädchen-Fußball-AG	Frau Reis	(Sozialpädagogin)

D'après un document proposé dans le manuel *Tor* !(Degryse et al., 2007, p. 11)

*Document 9 : Support pour une activité interactive en binôme : quels clubs au sein de l'école, quand et avec qui ?*

Il s'agit d'une activité de production qui amène les élèves à échanger en binôme<sup>351</sup> des informations sur les jours et horaires des clubs<sup>352</sup> proposés dans une école allemande et sert à la découverte du lexique des activités et à l'introduction des questions avec différents pronoms interrogatifs, telles que par exemple :

- (1) *Was ist am Montag ?* [Qu'est-ce qu'il y a le lundi ?]
- (2) *Wann ist Theater-AG ?* [C'est quand le club théâtre ?]
- (3) *Wie ist das Programm der AGs* [Quel est le programme des clubs?]
- (4) *Wann sind die AGs?* [Quand sont les AGs?].
- (5) *Wer macht Fahrrad-AG ?* [Qui fait le club vélo ?]
- (6) *Welche AG macht Herr P...?* [Quel club fait M. P...?]

<sup>351</sup> Chaque partenaire dispose d'informations que l'autre n'a pas (on efface alors certaines informations dans le document distribué à chaque partenaire).

<sup>352</sup> AG pour *Arbeitsgemeinschaft*.

Le caractère interactif de cette activité communicative et notamment la formulation explicite de questions qu'elle suscite au sein des échanges, nous semblent particulièrement adaptés afin de travailler l'alternance entre plusieurs formes de questions et la nécessité de construire une réponse qui facilite la réception pour l'interlocuteur. L'activité de production contrôlée<sup>353</sup> permet la manipulation de questions plus variées et ces questions servent d'orientation à la formulation des réponses.

Chaque question (*quaestio*) posée détermine en effet laquelle des alternatives doit être spécifiée et conditionne une organisation en topique-focus. La spécification apportée constitue le focus de l'énoncé et, les informations quant à elles déjà données relèvent du topique. Aux explications morphosyntaxiques sur la position verbale se substitue un éclairage de type informationnel qui justifie les choix distincts à l'ouverture.

	<b>arrière-plan / reprise topicale</b>	<b>focus</b>
<b>explications à destination des élèves</b>	<b>élément déjà donné dans la question</b>	<b>information attendue / spécification</b>
(1)	lundi	intitulé des clubs
(2)	le club théâtre	indication temporelle
(3) et (4)	le planning des jours et des horaires	les différents clubs
(4)	le club vélo	le nom du professeur
(5)	M. P.	le club qu'il encadre

Tableau 54 : Répartition des informations données et attendues en fonction de la question - selon qu'elles relèvent du topique ou du focus – d'après von Stutterheim (1997, p. 36-37)

Quand il s'agit de compléter un planning incomplet avec les informations demandées, il s'avère nécessaire d'indiquer d'abord à quel endroit (arrière-plan) il faudra ensuite noter l'information manquante qui nous intéresse (focus). Cette succession correspond par conséquent à l'ordre de linéarisation qui sera le mieux adapté à la réalisation de la tâche.

La tâche *mein\_wochenplan* peut être reprise par la suite en situation d'entraînement afin d'éprouver une nouvelle fois des schémas interactifs dans un contexte personnalisé.

Nous ne présentons pas ici l'ensemble des activités et des échanges en amont de la tâche finale ; plusieurs micro-tâches ont conduit notamment à personnaliser l'expression à partir de ses propres activités extra-scolaires, à commenter les activités des autres, à comparer son emploi du temps avec celui d'un jeune allemand. La plupart des activités menées ont été basées sur des interactions et ont visé la préparation à une tâche plus complexe en fin de

<sup>353</sup> Les partenaires interagissent en binôme mais l'enseignant peut intervenir pour corriger la linéarisation des énoncés quand cela s'avère nécessaire.

séquence. Avoir réussi à se mettre d'accord sur un moment qui convienne aux deux partenaires constitue l'enjeu communicationnel - le résultat opérationnel attendu (*outcome*) – de la tâche finale proposée. L'objectif d'apprentissage (*aim*) de la séquence quant à lui, consiste tout d'abord à rendre les apprenants capables de distinguer entre le cadre temporel dans lequel ils insèrent l'information attendue et une donnée temporelle qui constitue l'information demandée par l'interlocuteur. Une fois cette distinction faite, il s'agit de les entraîner à convertir ces deux valeurs de l'élément temporel dans deux options de linéarisation différentes, en s'appuyant notamment sur des schémas interactifs.

### **6.2.3 Des schémas interactifs comme soutien (cadre et moyen) des acquisitions syntaxiques et discursives**

Berthoud et Mondada (1993) se sont intéressées à la gestion (introduction, maintien, initiative) des topiques au sein de séquences interactives. En situation exolingue ou dans des interactions parents-enfants, elles relèvent que l'expert ou l'adulte contrôlent l'introduction des topiques et la succession des tours de paroles par le biais de leurs questions. Dans les tâches que nous avons observées, il est parfois apparu que l'un des partenaires pouvait endosser le rôle de l'expert en corrigeant ou en orientant les réponses de son interlocuteur. Si dans les activités préparatoires, l'enseignant peut prendre l'initiative des échanges en posant les questions, il nous semble important de transférer très tôt ce rôle aux apprenants. Dans les tâches proposées, les échanges se font entre pairs, chacun est en situation de poser des questions tout en pouvant s'appuyer sur des énoncés ou des modèles d'interaction fournis par son partenaire. Chacun des deux peut, et doit à un moment, prendre l'initiative de l'introduction du topique en posant à son tour une question sur la disponibilité de son interlocuteur dans la semaine : un format d'interaction est certes répété mais cette répétition se fait de manière alternée entre les partenaires de l'échange et tous les deux ont l'opportunité, selon leurs compétences respectives, de varier les questions ou d'apporter une information relative au topique introduit. La compétence, en l'occurrence, ne se limite pas à la construction grammaticale correcte d'un énoncé mais à l'introduction et à la reprise pertinente du topique.

Non seulement le format interactif des échanges contribue à alléger le traitement des énoncés-réponses à produire dans la mesure où des éléments informationnels peuvent être repris tels qu'ils ont été énoncés et servir de point de départ à la réponse, mais il participe également de la fixation mémorielle d'associations Verbe-Sujet qui pourront être réinvesties à propos dans d'autres configurations. Nous pensons notamment aux tâches narratives, dans lesquelles des

éléments cadratifs peuvent contribuer à l'organisation des contenus informationnels et à la construction textuelle.

<b>Tâche finale : Interroger un ami sur ses activités de la semaine pour déterminer à quel moment aller ensemble au cinéma</b> <b>Thème : Le temps libre et les activités de la semaine <i>Freizeit – Aktivitäten in der Woche</i></b> <b>Type : Interaction orale entre deux partenaires</b>					
	Matériau langagier <b>Input</b>	Mise en œuvre selon des objectifs intermédiaires <b>Traitement de l'Input / Controlled Output Practice</b>	Activités d'usage <b>Focus on meaning</b>	Activités d'apprentissage <b>Focus on Form</b>	Traitement cognitif <b>Processus psycholinguistiques</b>
<b>Pre-task activities</b>	<b>Un document sonore :</b> Dialogue entre deux personnages sur quand sont les AGs dans l'emploi du temps	Compléter un tableau vierge en fonction de ce qui a été entendu  Positionner les étiquettes des activités dans les bons intervalles de temps	Repérer quand a lieu une activité Associer un intervalle temporel à une activité  Vérifier ses choix	Comment s'organise l'information pour qu'on puisse compléter le tableau ? - pointer d'abord le créneau - inscrire l'activité La dernière information est celle dont j'ai besoin <i>Wie ist der AG-Plan?</i>  Pour vérifier ses réponses : - on pointe d'abord l'activité (on prend une étiquette) qu'on met au bon endroit Hiérarchie informationnelle différente <i>Wann ist Kunst AG ?</i>	Repérage de l'information requise  Maintien en mémoire de la dernière unité informationnelle formulée  Répétition d'une structure: <i>am ... um ... ist</i>  Mise en place de formules toutes faites – recours à des expressions mémorisées garantes de la rapidité du traitement et par conséquent de la fluidité langagière
	<b>Un document iconographique :</b> Echanger des informations sur le planning des AGs	Compléter les informations manquantes en posant des questions Travail en deux groupes ou avec un partenaire	Poser une question dans le but d'obtenir une information manquante Ecouter la réponse et la noter  Ecouter la question et fournir une réponse adéquate	Comment construire une réponse à une question ?  Positionnement de l'information requise à la fin de l'énoncé : ouverture avec différents éléments  Phénomènes de reprise d'un élément de la question en lien avec des stratégies de gestion de la production orale :	Repérage de l'information connue dans le document + association à une information nouvelle  Contrôle de sa production Contrôle de la reprise d'un élément donné dans la question à l'ouverture  Focalisation attentionnelle sur l'information à apporter orale :

				- gagner du temps - maintenir la discussion	
	<b>Un emploi du temps vierge</b> : à compléter avec ses AG  puis ses activités	Emploi du temps à compléter avec AG  Puis emploi du temps d'une semaine de vacances : GV Indiquer ses activités de la semaine (pendant une semaine de vacances)			Mémorisation de formules toutes faites (chunks) : <i>am Montag um 2 um habe ich / ist</i>  Restructuration à l'intérieur des <i>chunks</i> : variation des GV : Eloignement de l'utilisation de la simple formule mémorisée
	<b>Deux documents authentiques</b> : son propre emploi du temps scolaire / celui d'un correspondant allemand	Jeu de rôles : alternance de questions réponses pour prendre connaissance des emplois du temps		La reprise anaphorique avec <i>da</i>	
<i>During task</i> work plan	<b>Enregistrement</b> : dialogue et échange d'informations	Echanger des informations sur les emplois du temps respectifs Dire si un RDV est possible ou pas Donner des explications / justifier les impossibilités	<b>Outcome</b> (but communicatif) : avoir trouvé un créneau commun qui convienne aux deux	<b>Aim</b> (objectif d'apprentissage) : savoir indiquer des activités variées en lien avec un cadre situatif temporel Gérer une interaction en choisissant une organisation informationnelle pertinente par rapport à la question posée	
<i>Post task</i> Feed-back sur la tâche et sur les aspects langagiers			Commentaire sur la gestion de l'interaction	Explicitation de l'organisation des unités informationnelles Distinction entre les informations d'arrière-plan et l'information attendue → distinction entre deux options à l'ouverture et rappel de la cohésion	

Tableau 55 : Proposition de séquence didactique – gérer la progression informationnelle dans un schéma interactif

### 6.3 « Le portrait de soi et d'autrui » : l'organisation narrative des contenus propositionnels

#### Rappel des résultats de l'analyse

- Présence majoritaire du sujet à l'ouverture (tâche *brief*) rapportée à une centration trop grande sur l'énoncé aux dépens d'une suite d'énoncés constituant un texte
- Distinction fonctionnelle entre un même élément positionné dans le *Vorfeld* ou dans le *Mittelfeld*
- Fonction structurante et organisatrice des éléments à l'ouverture
- Les expressions de type *ich finde, ...* peuvent être introduites à un premier palier comme posant un cadre externe à l'énoncé

Les portraits comptent parmi les tâches proposées aux niveaux A1 et A2 qui peuvent faire l'objet de productions un peu plus élaborées (dans leur longueur et dans leur construction). Les compétences attendues au palier 1 du collège en matière d'expression concernent principalement le domaine personnel et l'environnement immédiat. La description qui en est faite dans le programme officiel se contente de mentionner « la capacité à produire des énoncés sur les gens et les choses » (expression orale en continu) ou « à écrire des énoncés simples et brefs » (expression écrite). Parmi les exemples de productions cités il est cependant question de présentations, de descriptions ou de récits, de correspondance ou de portraits<sup>354</sup>. Il ne s'agit donc pas seulement de produire des énoncés mais bien des discours / textes, certes encore modestes, mais dont l'élaboration nécessite tout de même un agencement spécifique des énoncés, de manière à ce que la production obtenue réponde à des critères de textualité (cohérence, pertinence, informativité et cohésion) ou de genre textuel (description, portrait, narration). Il nous semble, face à ces attentes, nécessaire de dépasser la seule construction de phrases et d'aller au-delà d'un schéma canonique de type Sujet-Verbe-Complément. D'une part, certains énoncés ne sont valides que dans un contexte qu'il convient de préciser (aujourd'hui, cette année, demain...), d'autre part, la mise en texte requiert une organisation des contenus informationnels à l'intérieur du texte même et entre les énoncés qui se succèdent.

De nombreuses idées de tâches de production sont proposées dans les manuels ou par les enseignants : écrire à un correspondant, rédiger un portrait de soi dans le *Freundschaftsbuch* (journal intime) d'une amie, ou pour un poster de classe, réaliser la page personnelle de son

<sup>354</sup> On peut consulter les tableaux relatifs aux activités langagières mentionnées dans le document officiel de présentation des programmes (Direction de l'enseignement scolaire, 2006, p. 3-4).

blog ou faire une page de blog sur ses personnalités préférés, ou encore, comme nous l'avons proposé, concevoir des portraits sous forme de devinette. Toutes les tâches témoignent du souci d'élaborer des activités motivantes, créatives et si possible authentiques dans leur réalisation langagière. Dans les premières années de l'apprentissage une attention particulière est accordée à la construction de la phrase ou à la mémorisation d'énoncés mobilisables selon le contexte. Des opérations de bas niveau<sup>355</sup> sont privilégiées aux dépens d'opérations de haut niveau (dédiées à la planification) que requièrent pourtant les tâches complexes telles que celles que nous avons énumérées

### **6.3.1 De la construction de la phrase à la structuration du texte**

L'analyse de la tâche *brief* a fait apparaître le manque de structuration des contenus propositionnels : les informations sont certes regroupées par unités de sens mais les énoncés présentent dans leur grande majorité une structure similaire : attaque par le sujet *ich* à défaut d'une progression en topique / focus et ils sont juxtaposés sans qu'il ne soit fait usage de marques formelles d'organisation telles que, par exemple, des cadres auraient pu la mettre en place. Le déficit organisationnel, comme la répétition d'une même structure de phrase sont, nous le pensons, à rapporter à un enseignement qui a privilégié la construction de la phrase, c'est-à-dire la morphologie verbale et le positionnement verbal second, sans chercher à interroger la mise en texte des phrases produites.

Certes, il est important dès la première année d'apprentissage de comprendre comment la phrase se construit à partir des groupes verbaux qui ont été appris. Dans l'interaction, l'attaque de l'énoncé par un élément distinct de *ich* se faisait presque de manière automatique par la reprise de l'élément temporel mentionné ; dans le récit les choix ne sont pas donnés d'avance et surtout la *quaestio* n'est pas formulée de manière explicite et c'est au locuteur de définir des choix organisationnels qui vont affecter la construction de son texte. Il est par ailleurs intéressant de réfléchir avec les apprenants à la notion de texte et plus précisément du portrait de soi adressé à l'autre, non seulement pour définir les contenus pertinents à transmettre, mais aussi pour planifier leur mise en forme. Un texte n'est pas qu'une accumulation de phrases, cela peut paraître trivial quand il s'agit de la langue maternelle mais ne l'est plus en langue étrangère.

---

<sup>355</sup> Voir les remarques de Bernard Py (2002) dans le chapitre 2.3.3 concernant la prédominance d'une approche microsyntaxique dans le contexte scolaire.

Il nous semble intéressant de réfléchir avec les apprenants à la notion même de texte, en leur permettant de formuler eux-mêmes les caractéristiques qu'ils associent à ce type de production langagière. Les apprenants francophones font ici face à une double difficulté : d'une part l'enseignement de la langue ne prend pas, ou pas assez, en considération les phrases dans leur succession<sup>356</sup>, de telle manière qu'elles puissent constituer un texte ; d'autre part l'idée de la phrase bien formée repose dans son essence même sur un schéma de type SVO (Sujet-Verbe-Objet).

Même si les méthodes d'enseignement sont de nos jours tout autres<sup>357</sup>, la tradition a tout de même laissé des traces : 1) dans les cours de langue, on met encore et toujours l'accent sur la phrase – ainsi que sur la morphologie nominale – et la construction conforme d'une suite de phrases n'est pratiquement pas prise en compte ; 2) l'ordre SVO reste dominant, et pas seulement à l'école<sup>358</sup>. (Dalmas, 2005, p. 100)

Dalmas suggère dès lors d'avoir recours à l'analyse d'extraits de textes de manière à familiariser les apprenants à la mise en texte (*Vertextung*) des contenus qu'ils souhaitent transmettre. En 6<sup>ème</sup> il est possible d'introduire un nombre limité d'expressions cadratives (ou de thèmes) destinées à spécifier le domaine de référence dans lequel on inscrit les informations à transmettre. Il s'agit de contextes liés à la sphère personnelle des apprenants et qui permettent d'assigner les contenus propositionnels à des entrées que l'on peut spécifier.

Informations relatives à...	Premières expressions cadratives
<b>l'école</b>	<i>dieses Jahr</i> [cette année] <i>in der Schule</i> [à l'école] <i>in Mathe</i> [en maths]
<b>la famille</b>	<i>zu Hause</i> [à la maison] <i>in der Familie</i> [dans la famille] <i>bei mir</i> [chez moi]
<b>loisirs / activités</b>	<i>in der Freizeit</i> [dans le temps libre] <i>nach der Schule</i> [après l'école] <i>jeden Mittwoch</i> [tous les mercredis] <i>am Samstag</i> [le samedi] <i>am Wochenende</i> [le week-end]

Tableau 56 : Premières expressions cadratives pour la construction du récit

<sup>356</sup> Voir également nos remarques sur la manière dont les manuels scolaires abordent la question de l'énoncé déclaratif dans le chapitre 5.1.1.3.

<sup>357</sup> Martine Dalmas fait ici référence à un manuel de 1873 dans lequel le positionnement verbal dans les subordinées en allemand est jugé à l'aune de la syntaxe du français.

<sup>358</sup> *Auch wenn die Lehrmethoden heutzutage natürlich ganz andere sind, so hat die Tradition doch Spuren hinterlassen: 1) der Schwerpunkt im Sprachunterricht liegt- neben der Wortmorphologie – nach wie vor beim Satz und die Wohlgeformtheit einer Satzfolge wird kaum berücksichtigt; 2) die SVO-Reihenfolge prägt immer noch den Blick, und zwar nicht nur in der Schule.*

Ces expressions sont destinées à être mémorisées telles quelles dans un premier temps, elles peuvent être données dans des textes et des documents servant de support à l'expression.

*Berlin, den 17. September*

*Liebe .... / Lieber ...,*

*ich heie Verena mit Vornamen, mein Name ist Schmitt und ich wohne in Berlin. Meine Schule ist die Gustav-Heinemann-Schule, die Schule ist ein Gymnasium und **dieses Jahr** bin ich in der 6. Klasse, Du auch? Ich lerne Französisch, das finde ich ein bisschen schwer aber die Sprache mag ich trotzdem ganz gut. Englisch, Biologie und Sport finde ich toll aber **in Geschichte** bin ich nicht so gut. Welche sind deine Lieblingsfächer? Magst du Französisch?*

*Ich habe eine Schwester, sie heißt Julia und ist sechzehn Jahre alt. Mein Bruder heißt Heiko, er ist zwanzig und studiert Biologie in Hannover.*

*Ich bin sehr sportlich: ich schwimme nämlich gern und spiele auch sehr gern Volleyball. Ich spiele auch ein Musikinstrument: Gitarre und **in meiner Freizeit** höre ich auch ganz gern Musik. Meine Lieblingsgruppe ist Silbermond. **Zu Hause** lese ich auch ganz gern: vor allem Romane und Comics.*

***In der Schule** haben wir viele AGs: zum Beispiel Fossilienklub, Schülerzeitung, Schulgarten, Mädchen-Fußball. **Jeden Dienstag** spiele ich Musik im Schulorchester und **am Wochenende** gehe in die Musikschule.*

***Nächsten Mittwoch** habe ich Geburtstag, ich werde 12 und ich mache eine Party bei mir zu Hause. Und du? Wann hast du Geburtstag?*

***Leider** habe ich kein Haustier. Ich möchte gern eine Katze oder einen Hund haben aber meine Eltern sind nicht einverstanden.*

*Ach ja, rot ist meine Lieblingsfarbe.*

*Alles Gute in diesem Schuljahr!*

*Schreib bald zurück! Viele Gre !*

*Deine Verena*

*Document 10 : Modèle de texte – repérage de l'attaque de l'énoncé par un élément distinct du sujet et construction textuelle*

Le texte qui précède peut par exemple donner lieu à différentes activités : en réception tout d'abord, les informations comprises peuvent être rassemblées dans des rubriques génériques (*Identität, Familie, Schule, Hobbies* [identité, famille, cole, loisirs]) ; il est ensuite possible de faire remarquer que certaines informations ont besoin d'une spécification supplémentaire et ne sont vraies que rapportées un certain contexte :

- [dieses Jahr] *cette année = être en 6<sup>me</sup>*
- [nächsten Mittwoch] *mercredi prochain = anniversaire*
- [in Geschichte] *en histoire = pas très fort*

Pour d'autres activités, liées à un lieu ou un moment précis dans lequel elles se déroulent, il est nécessaire d'apporter cette précision spatiale ou temporelle, qui fait dès lors figure de thème auquel se rapporte le contenu propositionnel.

- [in der Freizeit] *dans le temps libre = écouter de la musique*
- [zu Hause] * la maison = lire*

- [am Wochenende] *le week-end = école de musique*
- [jeden Dienstag] *tous les mardis = orchestre*

Nous parlons ici de « thème » au sens où Kramersch l'utilise, à savoir : « [...] le cadre temporel, spatial, conceptuel ou le cadre personnel à l'intérieur duquel est insérée une proposition [...] »<sup>359</sup> (Kramersch, 1983, p. 14). Selon elle, il manque aux apprenants une conscience (*awareness*) du fait qu'il s'agit là de thèmes, c'est-à-dire d'un contenu informationnel auquel d'autres informations vont pouvoir être rapportées<sup>360</sup>. Kramersch voit dans le développement de cette conscience pour les thèmes le moyen de rompre avec des habitudes d'organisation de l'énoncé à partir du sujet.

[...] une prise de conscience des thèmes aideraient les étudiants à préalablement établir le cadre de leur énoncé, ou bien ce dont ils veulent parler [...] avant de se préoccuper des détails concernant les formes verbales, pour lesquelles ils sont susceptibles de recevoir l'aide de leur partenaire [...] »<sup>361</sup> (Kramersch, 1983, p. 16)

L'introduction de ces expressions et leur apprentissage peuvent s'appuyer sur les modèles de rituels d'interaction en classe qui ont déjà été mémorisés et qui présentent une structure similaire. La comparaison de ces deux types de phrases peut d'ailleurs se faire à l'initiative des apprenants, le positionnement verbal et la construction Verbe-Sujet sont repérés sans hésitation. En préparation à une activité de production, une phase de planification (Foster et Skehan, 1996) peut être prévue dans laquelle les élèves organisent les informations à transmettre en fonction de ces mêmes rubriques ou thèmes. Le travail textuel réalisé à partir de l'exemple est une occasion de recourir à des connaissances et à des compétences transversales (disciplinaires concernant par exemple aussi bien l'enseignement du français que de l'allemand) tout en développant une conscience pour une organisation de l'énoncé spécifique à la langue-cible.

---

<sup>359</sup> *German speakers make extensive use of word order in declarative utterances to establish a recipient design likely to satisfy the needs of speakers/hearers in spoken discourse. A speaker will first establish theme: the temporal, spatial, conceptual, or personal frame within which a proposition holds [...].*

<sup>360</sup> La notion de thème utilisée par Kramersch rejoint bien ici celle de cadre posée par Charolles, ce que confirme la citation qui suit.

<sup>361</sup> *[...] awareness of themes would help students first establish the frame of the utterance, or what they want to talk about [...] before they struggle with the details of verb forms, for which they might get help from their partner [...].*

### 6.3.2 Utiliser des cadres pour organiser l'information

En classe de 5<sup>ème</sup>, la production de discours / textes peut être développée tout en reprenant l'idée de mise en place de cadres<sup>362</sup> à des fins d'organisation du récit. La notion de cadre telle que nous l'avons reprise en référence à Charolles nous semble particulièrement pertinente pour l'élaboration de propositions didactiques au sens où nous l'entendons, à savoir comme une interface entre théorie et pratique. En effet, le terme de « cadre » correspond aux expressions *Rahmen* en allemand ou *frame* en anglais rencontrées dans la littérature consacrée au *Vorfeld* et il désigne de manière imagée et accessible la fonction qu'ils assument. Non seulement il peut facilement être compris des élèves et être mis à profit pour planifier la tâche à réaliser, mais au-delà de cet aspect lié à la mise en œuvre pédagogique, la notion de cadre est dans sa dénomination comme dans sa définition facilement transposable du domaine théorique au domaine pratique<sup>363</sup> : elle permet de faire le lien entre un savoir linguistique technique et des préconisations didactiques à destination des praticiens.

Différentes tâches parmi toutes celles qui ont été proposées permettent non seulement de faire comprendre la notion de cadre de manière imagée mais également de l'utiliser de manière concrète et visuelle pour servir de support à l'expression :

- « Réaliser un diaporama de son école » : les photos des lieux et des salles matérialisent les différents espaces et se présentent comme autant de cadres à l'intérieur desquels on peut inscrire les informations pertinentes. La précision du lieu comme cadre de ce qui est dit se fera naturellement en pointant chaque photo. Cette tâche peut être liée à une activité préparatoire sur les consignes à respecter dans différents lieux ou cours et durant laquelle la notion de cadre pourra être élargie à des expressions plus complexes de type *Wenn wir in der Bibliothek sind, ...* [Quand on est à la bibliothèque, ...]. Rapprochée de son équivalent prépositionnel *in der Bibliothek* [à la bibliothèque], la subordonnée en *wenn* peut plus facilement être comprise comme formant une seule unité informationnelle positionnée dans le *Vorfeld*. Nous voyons dans la production de tels schémas une possibilité de préparer non seulement à l'acquisition de la structure des subordonnées (utilisées ici sous une forme mémorielle) mais également à leur positionnement frontal dans l'énoncé, justifié ici par la valeur cadrative de l'expression.

---

<sup>362</sup> Le recours à des cadres au sens propre permet de visualiser ce que représentent les thèmes dont il a été question plus haut.

<sup>363</sup> Selon les préconisations de Rod Ellis (Ellis, 2010a).

- « Rappeler les devoirs à faire pour le lendemain à un ami » : les cadres sont déjà donnés par les entrées que constituent les différentes matières (en maths, en histoire, ...) et un schéma de type « Adverbial – Verbe (*sollen* [devoir]) – Groupe verbal infinitif » peut ainsi être mémorisé et entraîner à la réalisation de la parenthèse verbale.
- « Réaliser un portrait sous forme de devinette » : cette tâche est celle que nous avons choisi d’analyser. Plus encore que dans la tâche *brief*, s’impose la nécessité de planifier la hiérarchie des informations à transmettre tout en guidant le destinataire dans leur réception. Comme pour la tâche *brief*, des rubriques ont été définies de manière à organiser les contenus et à choisir leur ordre de présentation. La fiche reproduite ci-après permet de rassembler les informations recueillies en amont lors d’interviews et de préparer la formulation par le biais d’amorces cadratives. Les expressions *in der Schule*, *nach der Schule*, *am Wochenende* et *zu Hause* ont pour fonction d’assigner un cadre aux informations sélectionnées. Au même titre que ces dernières, les cadratifs cités font partie du contenu informationnel de la proposition et sont à ce titre intégrés à l’énoncé en venant occupant le *Vorfeld*.

<p><i>Aussehen</i> [apparence]  <i>Augen / Haare</i> [yeux /cheveux]  <i>Größe</i> [taille]</p>	<p><b>ich glaube</b></p>	<p><i>Charakter</i> [caractère]</p>	<p><i>Geschwister (Alter) – Eltern / Haustiere</i> [frères et soeurs (âge) – parents / animaux]</p>
<p><i>Schulnoten</i> + [résultats scolaires +]</p> <p><i>Schulnoten</i> -  <b>aber ...</b></p>	<p><b>in der Schule</b></p>	<p><i>Lieblingsfächer</i> [matières préférées]</p> <p><b>Fächer, die die Person nicht mag</b> [matières que la personne n’aime pas trop]  <b>aber ...</b></p>	

<b>nach der Schule</b>	<b>zu Hause</b>	<b>am Wochenende</b>
Aktivitäten	Hobbies	Aktivitäten
<b>Geraten? Noch nicht?</b>	<b>ich weiß</b>	
	Alter / Geburtstag (Monat : im....) [âge / anniversaire (mois : en....)]	

Document 11 : Fiche de préparation à la production écrite (tâche 'raetsel') - planifier la présentation des informations à l'aide de cadres

### 6.3.3 Utiliser des cadres externes pour évaluer le contenu propositionnel : la préparation des structures subordonnées

La fiche de préparation à la tâche *raetsel* illustre cependant l'insertion d'un autre type d'éléments auxquels nous attribuons également une fonction cadrative. Il nous semble que les expressions telles que *ich finde*, ... *ich glaube*, ... ou encore *ich weiß*, ... peuvent à un niveau peu avancé être présentées comme constituants des cadres. Contrairement aux cadres évoqués précédemment, ces expressions ne participent pas du contenu propositionnel mais portent une évaluation externe sur l'ensemble du contenu informationnel. Elles sont par conséquent mises hors construction et séparées de l'énoncé par une virgule. Nous voyons dans cette façon de procéder deux avantages. Ces expressions peuvent être apprises facilement et permettre aux apprenants d'exprimer rapidement des nuances sans attendre d'avoir acquis la construction de la subordonnée complète. Il est ainsi possible dès la première année, d'exprimer :

- une hypothèse : *ich glaube*, ...
- une opinion : *ich finde*,
- une certitude : *ich weiß*,
- une distanciation : *er / sie sagt*, ...

Ces subordonnées « en gestation » peuvent servir de point de départ pour introduire ensuite le fait que l'énoncé encadré constitue un complément de ces amorces et qu'il leur est par conséquent subordonné. Ce statut pourra dès lors être mis en relation avec le positionnement verbal spécifique que représente la position finale de l'élément fléchi.

<b>Tâche finale : écrire le portrait d'un camarade de la classe sous forme de devinette <i>_raetsel</i></b> <b>Thème : décrire quelqu'un, donner des informations de manière hiérarchisée</b> <b>Type : Production écrite</b>					
	Matériau langagier <b>Input</b>	Mise en œuvre selon des objectifs intermédiaires <b>Traitement de l'Input / <i>Controlled Output Practice</i></b>	Activités d'usage <b><i>Focus on meaning</i></b>	Activités d'apprentissage <b><i>Focus on Form</i></b>	Traitement cognitif <b>Processus psycholinguistiques</b>
<b><i>Pre-task activities</i></b>	Questionnaire personnel ( <b><i>Fragebogen</i></b> ) avec différentes rubriques	Compléter le questionnaire + fiche avec des questions incomplètes	Associer des rubriques et des informations personnelles	La structure du GV dans l'expression des activités que l'on aime pratiquer : différences entre structures avec GV et GN la modification du GV avec <i>gern</i>	Associer et reconstituer les questions correspondant aux différentes rubriques = base pour la réponse + introduction possible d'éléments cadratifs dans les questions ( <i>Was machst du gern in der Freizeit?</i> )
	<b>Texte</b> : un portrait (Bill Kaulitz)	Quelles questions le journaliste a-t-il posé à Bill pour écrire son article ?  Retrouver les rubriques dans lesquelles le journaliste a noté ses informations	Préparer une interview questions + fiche de prise de notes	Repérer les cadres dans lesquels on va pouvoir insérer les informations recueillies  Construction de l'énoncé (repérage des thèmes / des ouvertures cadratives) Repérage du sujet des phrases (anaphore zéro)	Compréhension : sur quels indices s'appuyer pour comprendre.  Classement des informations
	Les questions travaillées en amont + une <b>fiche d'interview</b>	Interaction : Faire l'interview de son partenaire de manière à compléter sa fiche	Poser des questions pour faire connaissance	Reformulation des informations obtenues sous forme de GN ou de GV infinitifs	Formulation de questions en fonction des rubriques Restituer une information avec les éléments les plus pertinents (cadre / thème + information associée)
<b><i>During task work plan</i></b>	Production écrite Devinette : portrait de son partenaire avec toutes les informations	Restitution des informations recueillies	<b><i>Outcome</i></b> (but communicatif) Réaliser une devinette qui sera lue en classe Parler d'autrui, le décrire, donner des informations sur	<b><i>Aim</i></b> (objectif d'apprentissage) Construction d'un texte : - marquage des différents thèmes abordés (cadres)	Planification de l'ordre de présentation + Sélection informationnelle  Opération de haut niveau

	recueillies		lui Donner son avis	- marquage des transitions ou de l'abandon d'un thème → Sélectionner des informations pertinentes Organiser des contenus informationnels dans des cadres Introduire des liens interphrastiques simples	associées à des opérations de bas niveau
<b>Post task</b> Feed-back sur la tâche et sur les aspects langagiers		Amélioration des productions + Activité de compréhension à partir des productions améliorées	Evaluation des devinettes : critères à définir en commun	Analyse de quelques productions en matière de construction textuelle Quels cadres ont été insérés et comment se font les transitions	

*Tableau 57 : Proposition de séquence didactique – planifier le déroulement d'un récit en organisant les contenus propositionnels à l'intérieur de cadre*

## 6.4 « La chronologie du quotidien et la localisation spatiale » : la construction narrative d'espaces repérés

### Rappel des résultats de l'analyse

- Les expressions relatives au repérage temporel et spatial participent de l'organisation informationnelle (ils servent à établir un cadre de référence dans lequel l'information se déploie)
- la structure informationnelle est élaborée en amont de l'encodage par le biais d'opérations de planification / conceptualisation
- Les formes disponibles pour l'encodage contraignent la planification
- La *quaestio* sert d'orientation pour déterminer la structuration de l'énoncé en topique-focus
- Une approche conceptuelle de la construction de l'énoncé peut soutenir un traitement similaire à celui de L1 tout en favorisant un positionnement verbal correct

Les tâches analysées par rapport à la construction temporelle et spatiale (*tagesablauf* et *meine\_klasse*) dans les récits ont montré que les apprenants cherchaient à construire leur texte et ne se contentaient pas de produire des phrases à partir des éléments lexicaux mis à leur disposition<sup>364</sup>. Les récits observés présentent en effet une structuration globale correspondant au genre demandé et une préparation de la séquence dédiée plus spécifiquement à la description temporelle ou spatiale. Dans le cas de la tâche *tagesablauf*, l'input fourni (des indications horaires) est interprété et souvent reformulé afin de mettre en forme la chronologie temporelle de manière plus personnelle.

Au sein même de la séquence temporelle ou spatiale, il est également intéressant d'observer que de nombreux apprenants ne se contentent pas d'appliquer et de répéter un modèle de phrase, de type Adverbial – Verbe – Sujet, qui leur permettrait de produire des énoncés corrects mais pas toujours pertinents dans le contexte discursif.

Les productions recueillies ont montré plusieurs options à l'ouverture qui livrent des pistes quant aux difficultés et aux obstacles que peuvent rencontrer les apprenants dans l'organisation de l'information. Il peut s'agir de la difficulté à identifier les statuts informationnels distincts que peuvent assumer une même forme (éléments temporels comme topiques situatifs ou focus), de la nécessité de résoudre la compétition à l'ouverture quand plusieurs constituants sont en concurrence (sélection du cadre pertinent) ou de réaliser des enchaînements textuels en fonction des moyens langagiers fournis. La reconnaissance du rôle de connecteur joué par *danach* permet par exemple de lui associer une fonction distincte de

<sup>364</sup> Un seul apprenant a procédé de la sorte et a ignoré les paramètres textuels associés à la tâche.

celle de *nach* et de lever ainsi la confusion entre préposition et adverbe que le recours au français peut amener à faire.

Dans cette optique, il nous semble important de ne pas simplement fournir des moyens lexicaux aux apprenants mais de proposer des activités qui les invitent à planifier et donc à organiser les contenus informationnels à transmettre avant de passer à la formulation. Cela revient en quelque sorte à différer les opérations de planification et d'encodage de manière à pouvoir allouer – de manière explicite dans un premier temps - des ressources attentionnelles aux opérations de haut niveau qui permettent la gestion de la construction textuelle

#### **6.4.1 Savoir varier et gérer les constituants à l'ouverture en fonction de leur statut informationnel**

Les tâches effectuées à partir de l'emploi du temps de la semaine et du planning des activités ont déjà préparé les apprenants à la mise en ordre informationnelle de leur énoncé en fonction de la question posée en amont. La tâche *meine\_klasse* peut donner lieu à une réactivation de l'alternance des questions posées. A partir d'un document iconographique représentant des personnages découverts l'année précédente, l'identification peut se faire à partir de deux questions :

- *Wer ist auf dem Bild?*
- *Wo steht X?*

La localisation spatiale s'impose dans le premier cas à l'ouverture pour situer la personne que l'on va ensuite identifier par son nom, alors que dans le second cas, le nom étant connu c'est grâce à la localisation de la personne que se réalisera l'identification.

Cette première activité est l'occasion de se familiariser avec le point de vue externe (photo) ou intrinsèque (description de camarades dans la salle de classe par rapport à soi) et d'apprendre les premiers éléments lexicaux destinés à la dimension projective<sup>365</sup> ou topologique.

---

<sup>365</sup> Qui peut être également de deux ordres : soit on se situe dans l'espace de l'image et on choisira de parler de haut et bas ou de premier-plan, soit on privilégie l'espace de la classe représenté sur la photo et on situera les personnages comme étant à l'avant ou à l'arrière (à noter qu'il vaut mieux éviter de parler de devant / derrière pour éviter la confusion qui ne manque pas de se produire avec les prépositions qui ont la même forme en français mais pas en allemand).

Wer ist der Junge, der ein Mütze trägt? Kennst du ihn?



Source: Manuel Aufwind 6ème

- Wer steht neben Heiko?
- Und wie heißt das Mädchen zwischen Heiko und Kai?
- Wo steht Florian?

Und das Mädchen unten in der Ecke? Kennst du sie?



*Document 12 : Activité pour la manipulation d'éléments dédiés à la localisation spatiale*

En ce qui concerne la tâche *tagesbalauf*, nous avons pu constater que la prise en compte du statut informationnel des éléments temporels avait son importance afin de distinguer des éléments qui relèvent du décalage de ceux qui consistent des informations à mettre en focus. Nous avons pu observer, au-delà des réalisations correctes du *Vorfeld*, que la production de schémas répétés et mémorisés de type X-Verbe-Sujet pouvait faire obstacle à une identification adéquate des constituants en fonction de leur statut informationnel ainsi que sur la sélection à l'ouverture du constituant le plus pertinent quand plusieurs candidats sont en concurrence<sup>366</sup>. Des connaissances explicites peuvent alors aider les apprenants à déconstruire des schémas mémorisés pour leur substituer des constructions plus conformes à la LC. Plutôt que de voir l'enseignement comme un moyen fournissant aux apprenants des connaissances déclaratives qu'il s'agit de procéduraliser à travers une pratique répétée, nous considérons à la

<sup>366</sup> Voir notre analyse à partir de l'exemple de TAM p.256.

suite de Skehan<sup>367</sup> que les connaissances déclaratives peuvent être mobilisées à des fins de restructuration de connaissances procédurales acquises dans l'usage.

#### **6.4.2 Pouvoir se représenter l'espace (spatial ou temporel) à décrire**

Skehan et Foster (1996) ont étudié l'influence de la planification sur les processus de traitement liés à une tâche donnée. Leurs conclusions attestent de l'impact des activités préparatoires sur la réalisation finale (1996, p. 321) ainsi que de l'effet positif de la planification sur les différentes dimensions de la tâche (fluidité, complexité et correction). Les études qu'ils présentent ont porté sur des performances orales relatives à différentes tâches (personnelle, narrative et décisionnelle) mais elles peuvent selon nous s'appliquer également aux tâches de production écrite que nous avons analysées. La planification permet aux apprenants de ne pas avoir à partager leurs ressources attentionnelles entre la formulation des contenus informationnels et la manière de le présenter (Skehan et Foster, 1997, p. 202). Les activités préparatoires conçues en amont des tâches *tagesablauf* et *meine\_klasse* visent le même objectif, à savoir préparer le traitement cognitif de la tâche finale en mettant en place au préalable des schémas d'organisation qui correspondent aux formes disponibles dans la langue. Il s'agit dans notre cas du cadre de référence basé sur le décalage temporel ou spatial. Les supports visuels proposés servent autant à la préparation lexicale que cognitive de la tâche. Le dessin d'un axe temporel ou la photo de la classe permettent de visualiser l'espace qu'il convient de construire à travers la langue ; ils matérialisent les bornes temporelles successives ou les repères spatiaux à partir desquels s'élabore le cheminement dans l'image, et servent ainsi autant de soutien au rappel lexical que de guide dans la construction du discours / texte.

Cette mise en œuvre ne réduit pas l'apprentissage aux opérations de bas niveau qui restent centrées sur l'élaboration des phrases. La construction discursive du temps et de l'espace offre l'opportunité de se représenter le réel en fonction de nouvelles formes langagières et de travailler avec les apprenants sur des schémas de conceptualisation qui peuvent être différents de ceux auxquels ils recourent en L1, mais qui peuvent aussi se recouper comme nous l'avons remarqué dans le cas de la localisation spatiale.

---

<sup>367</sup> Voir le chapitre 2.1.3.1.

### 6.4.3 Contourner des explications syntaxiques et grammaticales

La réalisation de la tâche *meine\_klasse* met en jeu des opérations complexes pour des apprenants qui ne maîtrisent pas encore les formes dédiées à la description de l'espace. La localisation spatiale, que ce soit en L1 ou en L2, nécessite un repérage de l'espace dans les trois dimensions et va par conséquent mobiliser des ressources attentionnelles de manière à pouvoir contrôler l'adéquation des signes en fonction des axes et des repères posés ainsi que de la perspective adoptée. Il est par ailleurs nécessaire en allemand de sélectionner également le verbe en fonction de la disposition des objets ou des personnes à décrire (debout, à plat / allongé, assis, accroché). L'approche conceptuelle que nous avons suggérée plus haut et qui propose de présenter la localisation spatiale comme la mise en relation d'un espace identifié et d'une entité (objet / personne) par l'intermédiaire d'un verbe de position (*stehen, liegen, sitzen hängen* [être debout, posé à plat / allongé, assis, accroché]) permet, nous le pensons, d'alléger pour les apprenants le coût cognitif requis pour le traitement des énoncés à produire en soulignant les points de convergence avec une structure similaire en français. Le positionnement frontal des adverbiaux n'est pas non plus imposé de manière artificielle mais peut être expliqué aux apprenants par le biais de la *quaestio* du texte (*Wer sind deine Freunde auf dem Klassenfoto ?* [Qui sont tes camarades sur la photo ?]) qui établit la progression au sein des énoncés de manière à permettre l'identification des personnes suite à leur repérage et qui définit pour le texte un cadre de référence spatial dans lequel se déploie l'information.

Selon la logique progressive que nous cherchons à suivre, nous avons par ailleurs délibérément choisi une tâche dans laquelle les espaces repérés ne nécessitent pas l'usage des marques casuelles du datif, pour que les apprenants s'approprient dans un premier temps les prépositions, les expressions adverbiales et les formes verbales utiles, tout en étant en mesure d'être attentif au déploiement informationnel de leur texte.

Aborder la construction de l'espace et du temps avec les apprenants offre l'occasion de traiter de manière conjointe la planification et la formulation. Elle donne aussi l'opportunité de montrer combien des formes langagières spécifiques participent de la construction d'un texte à travers la mise en place de repères, tout en contraignant la linéarisation des énoncés de manière à assurer à la fois une progression cohérente de l'information et à établir une étroite cohésion inter-phrastique.

<b>Tâche finale : Ecrire un article pour un blog dans lequel on décrit la journée d'un jeune adolescent dans un autre pays : <i>tagesablauf</i></b> <b>Thème : Activités journalières habituelles – routines et temps libre</b> <b>Type : Production écrite</b>					
	Matériau langagier <b>Input</b>	Mise en œuvre selon des objectifs intermédiaires <b>Traitement de l'Input / <i>Controlled Output Practice</i></b>	Activités d'usage <b><i>Focus on meaning</i></b>	Activités d'apprentissage <b><i>Focus on Form</i></b>	Traitement cognitif <b>Processus psycholinguistiques</b>
Activités préparatoires <b><i>Pre-task activities</i></b>	<b>Document sonore :</b> programme de la journée de deux jeunes allemands	Repérage des intervalles temporels et des actions = association  Restitution de la journée des deux jeunes	Reconstituer l'agenda de la journée pour l'un ou l'autre des personnages = extraire une trame temporelle d'un récit	Organiser un récit à partir des éléments dialogués – construction textuelle (voir schéma de IFI : Figure 11 p. 235.)	Repérage de l'information requise  Mise en ordre
	Textes extraits du site <i>Kaleidoskop</i> <sup>368</sup> Exemples de textes avec différentes contributions (tirées du site <i>Kaleidoskop</i> )		Lire des contributions déjà en ligne : connaître les habitudes d'autres jeunes	Activités de repérage Conscience de la structure du texte Apports lexicaux variés pour exprimer un même intervalle	Association de plusieurs éléments lexicaux à un même repère temporel

<sup>368</sup> Il s'agit d'un site géré par Wolfgang Hieber et qui propose d'échanger en allemand à partir de contributions qui décrivent des événements ou des faits du quotidien : habitudes, rituels, fêtes (*Alltagstelegramme*) ou qui prennent position sur différents thèmes. Les lecteurs peuvent réagir et poster en commentaires des contributions sur le sujet choisi. On peut consulter le lien suivant pour lire différentes contributions sur le thème 'ma journée' : <http://www.kaleidos.de/category/alltagstelegramme/mein-tag/>

Réalisation de la tâche en fonction d'une consigne <b><i>During task</i></b> <i>(work plan)</i>	Production écrite : Description de sa propre journée	Dessiner un axe sur lequel sont disposés des repères auxquels des activités sont associées S'appuyer sur ce schéma pour faire le récit sa journée  Poster une contribution sur le site <i>Kaleidoskop</i>	Poster sa propre contribution sur le site	Planification de son discours / texte  Préparation visuelle des repères temporels sur un axe = support à l'expression	Les opérations aux niveaux macro sont planifiées Sélection et hiérarchie ont été effectuées Encodage à partir d'une suite d'éléments visualisés sur un schéma
Retour sur la performance <b><i>Post task</i></b> Feedback sur la tâche et sur les aspects langagiers			Réplication de la tâche dans un autre contexte (récit des vacances, récit d'une mésaventure, déroulement du séjour à l'étranger...)	Analyse de l'ouverture de l'énoncé + de la construction textuelle globale	

Tableau 58 : Proposition de séquence didactique – le déploiement de l'information à partir du décalage temporel

Tâche: écrire un mail à son correspondant en début d'année pour lui présenter ses camarades de classe : <i>meine Klasse</i> Thème : l'univers scolaire : ma classe cette année <sup>369</sup> – mon emploi du temps Type : production écrite					
	Matériau langagier <b>Input</b>	Mise en œuvre selon des objectifs intermédiaires <b>Traitement de l'Input + pratique contrôlée <i>Controlled Output Practice</i></b>	Activités d'usage <b>Focus on meaning</b>	Activités d'apprentissage <b>Focus on Form</b>	Traitement cognitif <b>Processus psycholinguistiques</b>
Activités préparatoires <i>Pre-task activities</i>	Document iconographique : décrire la photo d'une classe	Identifier des personnages et les situer dans un plan Hiérarchiser l'ordre de présentation des personnes Les caractériser en fonction de leur position Acquérir les moyens linguistiques de la localisation (sans marques casuelles à maîtriser)	Permettre l'identification des personnages en fonction de leur localisation spatiale	Appropriation lexicale La localisation dans le plan d'une image Situer un personnage par rapport à d'autres Alternance des deux types de questions : - <i>Wer ist auf dem Bild?</i> - <i>Wo steht X?</i> → <b>alternance à l'ouverture</b>	Repérage de l'espace (axes et perspective)  Mémorisation des moyens langagiers associés aux axes de coordonnées  Adaptation d'une linéarisation à la <i>quaestio</i>
	Présentation d'une photo personnelle ou d'un dessin avec différents personnages	Présentation orale  Interaction : questions des auditeurs pour demander des clarifications	Expression personnalisée Permettre l'identification des entités (personnages ou personnes) en fonction de leur localisation spatiale	Mise en place du glissement Distinction structure principale et structure secondaire Expansions du groupe nominal - <i>das Mädchen in der Mitte</i> [la jeune fille au milieu] - <i>der Junge, der ganz vorne steht</i> [le garçon qui est debout au premier plan]	<b>Pour le locuteur :</b> Sélection des entités à présenter et planification d'un parcours et organisation à partir des repères spatiaux <b>Pour les auditeurs :</b> Reconstitution du cheminement spatial dans l'image

<sup>369</sup> Seule la séquence relative à la description spatiale a fait l'objet d'une analyse discursive.

<b><i>During task</i></b> <i>work plan</i>		Réplication à l'écrit de la tâche personnelle réalisée en amont	<b>Outcome / Résultat</b> Avoir décrit sa classe de telle manière que le récepteur puisse identifier sans peine les camarades mentionnés ainsi que le locuteur	<b>Aim / But</b> Mettre en place le décalage spatial et réaliser l'enchaînement textuel des énoncés Savoir résoudre la concurrence des constituants à l'ouverture (priorité du cadre) Reconnaître à quels moments interrompre le décalage (introduction de topiques nouveaux relevant de la structure secondaire) ou d'un topique commandé par une <i>quaestio</i>	Planification du parcours dans l'image Anticipation de l'état de savoir du destinataire
<b><i>Post task</i></b> Feedback correctif			Test de la pertinence du choix des repères dans la réussite communicative	Construction textuelle globale et locale Différences catégorielles (dans le cas de confusion)	Activités de conceptualisation

Tableau 59 : Proposition de séquence didactique – le déploiement de l'information à l'intérieur d'espaces repérés

## Conclusion de la 3<sup>ème</sup> partie

---

Nous avons consacré la dernière partie de notre travail à la formulation de propositions didactiques. Nous avons proposé certains supports ou des suggestions de mise en œuvre en accord avec les conclusions que l'analyse a permis de dégager. Notre travail ne prétend pas livrer de prescriptions pour le cours, ni de démarches pédagogiques applicables telles quelles, il a pour but d'illustrer le potentiel d'une approche différente de la langue et de la construction de l'énoncé en allemand en lien avec des activités qui peuvent être proposées en classe. Les propositions que nous avons établies ne vont pas à l'encontre des préconisations officielles, bien au contraire, elles tentent d'intégrer à une progression qui vise le développement des compétences relevant du programme du palier 1 une approche des formes de la langue tournée vers l'usage, tout en essayant également de repenser le travail formel en fonction d'une « progression d'apprentissage » (Véronique, 2009).

Tous les aspects que nous avons abordés contribuent d'après nous à ébaucher une progression pour l'appropriation de l'ouverture dans les fonctions qui sont les siennes en allemand :

- amorcer la progression informationnelle à partir du connu (construction du topique vers le focus dans les interactions conformément aux directives de la question initiant un tour de parole),
- permettre la thématisation ou la mise en contraste de certains éléments de manière spécifique,
- déterminer des cadres / thèmes qui permettent une organisation de l'information propice à la réception des contenus que souhaite transmettre le locuteur,
- établir un cadre de référence pour le déploiement informationnel à partir de repères successifs,
- établir une cohésion inter-propositionnelle spécifique à l'allemand.

Partant de formules rituelles et de constructions mémorisées qui mettent en jeu à la fois une ouverture spécifique, distincte du sujet, et un positionnement verbal second, il est possible d'apprendre à varier les options de linéarisation dans l'interaction en s'appuyant sur les questions posées et à attribuer un statut différencié à des éléments présentant une même forme (cadratifs / situatifs à l'ouverture *vs* information nouvelle pour l'interlocuteur en fin d'énoncé dans les tâches *mein\_wochenplan* et *kino*). Ces schémas X-Verbe-Sujet sont par la suite susceptibles d'être mobilisés à nouveau, non plus seulement au niveau de l'agencement informationnel au sein de l'énoncé mais dans une construction narrative plus large. Une

réflexion menée avec les apprenants sur les caractéristiques d'un texte<sup>370</sup> et sur les possibilités d'organiser les contenus informationnels de manière globale peut être mise en relation avec l'idée d'introduire des cadres à l'intérieur de récits pour mettre en ordre l'information et guider le destinataire dans la réception de cette information (tâches *brief* et *raetsel*).

Parallèlement à cette mise en forme au niveau global, il nous semble également crucial de poser dès le début de l'apprentissage les bases qui pourront servir à l'établissement de la cohésion entre les énoncés successifs. Les prémisses de la cohésion locale peuvent être abordées là encore par le biais de formules mémorisées au sein d'activités mettant en jeu la répétition de constructions de type *das*-Verbe-Sujet ou encore *da*-Verbe-Sujet. Et c'est principalement à cette construction à partir de *da* que pourront se raccrocher l'introduction des marqueurs de transition *dann* et surtout *danach* (tâche *tagesablauf*). Nous considérons que l'appropriation préalable de la fonction de relais assumée par *danach* constitue une étape vers la production, la compréhension et l'appropriation d'autres expressions similaires utiles à la description spatiale. En effet, une fois les prépositions apprises, en relation avec la manière dont s'opère le décalage spatial (glissement) d'un repère à un autre à travers l'occupation du *Vorfeld* (tâche *meine\_klasse*), les apprenants s'avèrent être en mesure, non seulement de s'approprier les expressions adverbiales pronominales telles que *darauf*, *daneben*, *davor*, *darunter*, ... [dessus (sur ça), à côté (de ça), devant (ça), dessous (sous ça)] mais aussi d'en saisir la valeur fonctionnelle, c'est-à-dire la fonction cohésive qu'elles assument dans la succession des énoncés (tâche *zimmer\_routinen*). Nous voyons par ailleurs dans cette appropriation un moyen de faciliter ultérieurement le développement d'autres connecteurs discursifs qui mettent en jeu une relation syntaxique, référentielle et sémantique similaire (Blühdorn, 2008, p. 18-19) comme par exemple *deshald*, *deswegen*, *darum* [c'est pour cela que] ou encore *trotzdem*, *außerdem* [malgré cela, en plus de ça].

**1-** Utilisation de l'expression anaphorique *da* pour ne pas répéter un moment, un lieu ou un domaine >> **2-** Recours à *dann* comme marqueur de transition temporelle >> **3-** Introduction de *danach* avec explicitation de sa fonction de rappel d'un contenu propositionnel activé >> **4-** Apprentissage des prépositions spatiales (sans morphologie nominale) >> **5-** Formation et manipulation de groupes adverbiaux pronominalisés pour la description spatiale >> **6-** Vers l'appropriation de connecteurs discursifs

Figure 18 : Proposition d'une progression d'apprentissage relative aux marques de cohésion en allemand L2

<sup>370</sup> Dans les objectifs poursuivis avec les apprenants il s'agit d'orienter la définition à partir de deux axes : un ensemble dans lequel les contenus informationnels véhiculés par les énoncés reposent sur une **organisation globale** et dans lequel les contenus propositionnels sont reliés d'un énoncé sur l'autre (**cohésion locale**).

# CONCLUSION et PERSPECTIVES

---

Au terme du parcours que nous avons entrepris depuis la caractérisation de l'ouverture de l'énoncé en allemand sous ces multiples facettes, en passant par l'analyse des réalisations de l'ouverture dans des productions d'apprenants jusqu'à la formulation de propositions d'intervention que nous avons cherché à légitimer autant d'un point de vue linguistique que dans la sollicitation cognitive qu'elles induisent, nous avons traversé plusieurs territoires et tenté d'agréger une pluralité de regards à chaque palier de notre travail.

Dans les fondements théoriques se croisent plusieurs approches linguistiques, certes inégalement stabilisées mais qui offrent une vision plus vivante et dynamique de la langue dans la richesse de ses possibilités expressives. Elles élargissent les conceptions descriptives liées à la phrase pour prendre en compte l'organisation informationnelle qui la façonne selon la perspective choisie par le locuteur, ainsi que pour considérer le discours / texte à la fois comme un produit construit au sein d'un contexte situationnel et textuel mais également comme résultant de processus cognitifs complexes, eux-mêmes modelés par les structures de la langue. Ce regard pluriel nous a permis, comme le suggère Martine Dalmas d'aller voir ce qui se passe au-delà des limites de la phrase<sup>371</sup>, afin de comprendre selon quels principes s'opère la sélection des constituants ouvrant l'énoncé et quelles fonctions peuvent dès lors être attribuées à des réalisations spécifiques de la position préverbale. Le fait que le *Vorfeld* ne puisse être occupé que par un seul élément (une unité informationnelle) est certes lié à la contrainte syntaxique du positionnement verbal second, mais en revanche, le choix du constituant à l'ouverture est soumis à des paramètres informationnels et textuels qui relativisent la liberté de choix, qu'il est parfois commode d'associer à la position préverbale quand on ne la réduit pas à la fonction de mise en relief<sup>372</sup>.

Notre compréhension des phénomènes liés à l'ouverture nous a amené à modifier la façon d'aborder la construction de l'énoncé avec nos élèves pour nous intéresser à la manière dont il est possible de les amener à investir le champ initial (le *Vorfeld*) de manière conforme, c'est-à-dire sans nécessairement y positionner le sujet et en y associant des fonctions précises. Du point de vue des apprenants - disposant déjà de stratégies mises en place lors de l'acquisition

---

<sup>371</sup> Nous rappelons le titre de l'article auquel nous faisons référence : *Dringend nötig, der « Blick über den Satzrand »*. [Il est crucial, de regarder plus loin que le bout de la phrase.] (Dalmas, 2005)

<sup>372</sup> On peut rappeler les mises en garde de Dalmas (2005, 2013) à ce sujet ainsi que nos remarques du chapitre 5.1.1.3 concernant l'interprétation erronée que les manuels font de certains exemples.

de leur L1 - cela signifie adopter progressivement des préférences de traitement spécifiques à la L2, au fur et à mesure qu'ils s'approprient de nouvelles formes de la langue. Afin de mesurer la manière dont les apprenants investissent la position préverbale du *Vorfeld* au fil des tâches proposées, nous avons procédé à une analyse des éléments présents à l'ouverture en suivant une double perspective, syntaxique mais aussi discursive (informationnelle et textuelle). Les constituants à l'ouverture ont par conséquent été annotés à plusieurs niveaux :

- un niveau syntaxique censé nous informer sur le degré de correction de leurs réalisations (occupation correcte du *Vorfeld* avec positionnement verbal second) ainsi que sur les catégories grammaticales privilégiées à l'attaque,
- un niveau informationnel et textuel mettant en évidence des réalisations de l'ouverture plus ou moins adéquates en fonction du contexte communicatif ou du co-texte.

Les résultats obtenus nous ont permis de faire émerger d'une part des caractéristiques intéressantes qui jalonnent la progression de nos apprenants francophones dans leur appropriation des spécificités de l'ouverture en allemand langue étrangère :

- l'alternance réussie entre différentes options à l'ouverture - en fonction de la question initiant un tour de parole dans les interactions - témoigne de la conscience que les apprenants peuvent avoir quant au rôle du *Vorfeld* dans la progression informationnelle du connu vers le nouveau,
- il est également apparu que les schémas interactifs favorisent la production d'une structuration informationnelle pertinente de l'énoncé et la mémorisation de blocs Adverbial-Verbe-Sujet, lesquels permettent des réalisations correctes du *Vorfeld* dès les débuts de l'apprentissage,
- l'insertion d'éléments cadratifs dans la production des récits a montré la possibilité de développer d'autres préférences à l'ouverture que le choix du sujet mais qu'il était pour cela nécessaire de distinguer le statut informationnel distinct qu'une même forme (un élément temporel) peut assumer selon qu'elle fait figure de cadre ou représente une information attendue,
- les erreurs observables quand plusieurs candidats sont en concurrence à l'ouverture nous informent qu'il est difficile pour les apprenants de mesurer la hiérarchie des préférences à l'ouverture mais aussi de percevoir pourquoi certaines expressions doivent être intégrées dans le plan syntaxique des énoncés (dans le cas des cadratifs) alors que d'autres apparaissent détachées (*ich finde, ...[je trouve (que) ...]*),

- les séquences de construction du temps et de l'espace ont montré que la mise en place d'un cadre de référence spécifique pour la progression de l'information dans le temps et l'espace pouvait se faire de manière conforme à la langue-cible sans nécessiter un contrôle cognitif important de la construction des phrases,
- enfin, il nous semble qu'il ressort de nos observations des productions une progression des apprenants dans la réalisation de la cohésion inter-phrastique mais également inter-propositionnelle spécifique à l'allemand.

D'autre part, ces résultats et les interprétations que nous avons pu en dégager ont également fourni des pistes qui nous ont permis de recomposer des propositions didactiques de manière à rendre justice à une progression d'apprentissage qui pourrait être celle des apprenants dans leur appropriation de l'ouverture :

- chercher à s'appuyer sur des interactions qui donnent lieu à des attaques distinctes du sujet pour mémoriser des constructions qui pourront par la suite être analysées et recomposées,
- mettre à profit la notion de cadre pour expliquer aux apprenants l'intégration syntaxique ou le détachement de certains éléments par le biais d'une approche informationnelle et non positionnelle,
- considérer que les apprenants doivent être en mesure d'élaborer des séquences d'énoncés pertinentes et non seulement des phrases isolées et chercher dans ce sens à les informer des fonctions distinctes que peuvent endosser des formes pourtant identiques,
- s'appuyer sur des schémas conceptuels (dans le cas de la localisation spatiale par exemple) de manière à ce qu'ils soient d'abord en mesure de produire des séquences discursives proches de la langue-cible (construction du temps et de l'espace) et non des formes correctes de la morphologie nominale attentionnellement trop coûteuses à leur niveau,
- préparer et habituer progressivement les apprenants à établir des liens (ou des ponts) entre des contenus propositionnels d'un énoncé sur l'autre.

Ces propositions répondent aux préconisations de Dalmas (2005) quant à la nécessité de fournir aux apprenants des explications nécessaires et pertinentes relatives à l'ouverture de l'énoncé, et de chercher à favoriser le développement de stratégies d'occupation de la position préverbale (Cortès, 2012) qui rendent justice aux fonctions cadrative, structurante ou contrastive et cohésive qui reviennent au *Vorfeld* en allemand. Nos propositions vont dans ce sens et rejoignent également Kramersch (1983) dans ses convictions qu'il convient d'aborder

l'ordre des mots dans un cadre pragmatique et fonctionnel (et je rajouterais informationnel) plutôt que par le biais d'une approche grammaticale.

Nous sommes conscientes que le regard que nous avons porté sur l'ordre des mots en allemand peut paraître éclectique et incomplet aux yeux des spécialistes de chacun des domaines théoriques convoqués. Certains linguistiques resteront perplexes face à notre incursion dans le domaine informationnel et conceptuel sous-jacent à la linéarisation ; le chercheur acquisitionniste verra les limites de notre analyse tant les variables sont peu contrôlées et les résultats peu généralisables. L'enseignant enfin, sera peut-être désarçonné face à une langue décrite à travers et pour ses usages mais aussi face à une approche de la grammaire par d'autres biais que les règles phrastiques.

Ces réserves constituent pour nous autant de perspectives pour le prolongement de ce travail. La réflexion sur la langue à partir des notions informationnelles et leur mise à profit au service de l'élaboration de progressions d'apprentissage représentent un aspect qu'il nous semble important de chercher à approfondir dans le domaine de la didactique de l'allemand et d'une description de la langue adaptée à la perspective actionnelle mise en avant. Les propositions que nous formulons pour l'intervention peuvent selon nous faire l'objet de nouvelles recherches, de type expérimental cette fois, qui permettraient de mettre à l'épreuve les hypothèses que nous formulons. Dans l'action sur le terrain, ce travail de recherche a modifié et le savoir que nous avons sur la langue et nos pratiques, mais également l'appréhension que nous pouvions avoir de la compétence des apprenants – des découvertes qu'il nous semble utile de rendre accessibles et de partager avec d'autres enseignants de langue.

# Index des notions

---

---

## C

Cadratif · 35, 36, 41, 44, 45, 46, 50, 59, 63, 129, 132, 169, 184, 193, 203, 204, 207, 212, 213, 219, 225, 320, 321, 329, 338, 340, 351, 354

Cadres · 36, 41, 42, 43, 45, 62, 63, 134, 196, 210, 213, 219, 223, 226, 232, 248, 271, 274, 316, 333, 337, 338, 339, 340, 341, 351, 352

CECRL · 123, 133, 276, 279, 280, 281, 282, 284, 286, 293, 294, 298, 300

Chunks · 78, 79, 103, 176, 331

Cohérence · 16, 19, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 49, 50, 51, 60, 63, 64, 73, 76, 77, 112, 113, 114, 115, 118, 128, 132, 137, 155, 156, 192, 195, 230, 231, 276, 280, 281, 299, 332

Cohésion · 2, 16, 19, 37, 43, 45, 46, 49, 51, 57, 60, 62, 63, 64, 112, 113, 115, 128, 131, 132, 134, 148, 153, 155, 158, 159, 161, 186, 187, 189, 194, 201, 216, 225, 231, 235, 264, 268, 272, 276, 281, 290, 299, 315, 316, 321, 322, 331, 332, 346, 351, 352, 355, 390

Conceptualisation · 66, 69, 71, 72, 74, 75, 91, 92, 118, 125, 127, 128, 160, 220, 221, 252, 310, 325, 342, 345, 350

---

## E

Enseignabilité · 95, 97, 98, 102

---

## F

Focus · 27, 28, 29, 31, 34, 38, 39, 50, 54, 55, 58, 63, 73, 80, 157, 163, 177, 178, 179, 181, 184, 195, 214, 227, 230, 240, 242, 247, 249, 256, 260, 262, 263, 268, 271, 327, 333, 342, 344, 351

Focus on Form · 305, 330, 340, 347, 349

---

## I

input · 357

Input · 65, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 91, 95, 102, 105, 110, 123, 125, 126, 226, 227, 237, 241, 253, 274, 278, 302, 303, 304, 305, 306, 309, 316, 324, 342

Intake · 65, 84, 85, 298, 303, 305

Interlangue · 66, 85, 90, 96, 97, 105, 137, 147, 252, 270, 275, 295, 298, 301, 303, 307, 316

Inversion · 24, 67, 68, 94, 96, 97, 98, 102, 103, 105, 107, 125, 166, 169, 187, 188, 243, 251

---

## L

Learnability / Enseignabilité · 95, 97, 98, 102

---

## M

Micro-tâches · 162, 297, 304, 312, 327

Modèle de Levelt · 60, 65, 66, 70, 71, 74, 92, 160, 220

Mouvement référentiel · 73, 222, 225, 232, 249, 256, 259, 260

---

## N

Nativisation · 87, 308

Nativisation / Dénativisation · 87

Noticing · 80, 82, 89, 115, 125, 303, 304, 310

---

## O

Opérations de bas niveau · 333, 340, 345

Opérations de haut niveau · 333, 343

Output · 65, 147, 295, 306, 310

---

## **P**

Parenthèse verbale · 20, 21, 22, 24, 37, 49, 54, 63, 90,  
101, 125, 149, 200, 317, 338

Poset · 40, 116, 155, 157, 194, 214

Procédure · 60, 65, 94, 97, 98, 99, 103, 107, 176, 185

Processability · 68, 98

Processing · 3, 65, 79, 84, 97, 99, 147, 179, 310, 390

---

## **Q**

Quaestio · 222, 223, 224, 226, 228, 230, 232, 234, 255,  
257, 262, 263, 268, 271, 327, 333, 342, 346, 349, 350

---

## **R**

Relation Poset · 40, 116, 155, 157, 194, 214

Ressources attentionnelles · 65, 79, 82, 85, 89, 123, 193,  
222, 296, 312, 343, 345, 346

Rhème · 18, 19, 27, 28, 29, 30, 32, 34, 44, 45, 49, 52, 56,  
58, 59, 63, 111, 115, 157, 193, 219, 281

---

## **S**

Séquence acquisitionnelle · 67, 97, 105

Structure informationnelle · 2, 19, 25, 27, 30, 54, 71, 75,  
155, 194, 221, 226, 342, 390

---

## **T**

Tâche · 2, 13, 36, 37, 43, 65, 72, 73, 77, 79, 82, 89, 112,  
116, 125, 131, 132, 133, 134, 140, 141, 142, 143, 147,  
148, 152, 157, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167,  
168, 169, 170, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 180, 181,  
182, 185, 187, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 196, 197,  
198, 199, 200, 202, 203, 205, 206, 208, 209, 210, 214,  
215, 219, 220, 223, 224, 225, 231, 233, 237, 238, 241,  
243, 244, 246, 247, 248, 250, 251, 252, 253, 254, 256,

259, 261, 263, 264, 265, 268, 269, 270, 271, 272, 273,  
276, 277, 279, 280, 282, 283, 284, 290, 293, 294, 295,  
296, 297, 298, 303, 304, 305, 307, 308, 309, 310, 312,  
315, 316, 319, 322, 324, 327, 328, 331, 332, 333, 337,  
338, 339, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 348, 350, 351,  
352, 354, 390

Teachability · 95, 97

Thème · 18, 19, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 39, 40, 41, 45, 49,  
51, 58, 59, 61, 63, 86, 87, 115, 120, 125, 142, 157,  
193, 198, 248, 249, 260, 281, 319, 335, 336, 340, 347

Théorie du Centrage · 29, 34, 38, 39, 40, 116

Topicalisation · 32, 33, 34, 56, 155, 182, 217, 289

Topique · 27, 28, 30, 33, 34, 35, 36, 40, 41, 49, 52, 58, 63,  
73, 76, 77, 101, 116, 125, 128, 177, 179, 181, 183,  
189, 195, 196, 197, 198, 202, 203, 205, 206, 214, 223,  
225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 238,  
244, 249, 256, 257, 260, 262, 263, 327, 328, 333, 342,  
350, 351

---

## **V**

Vorfeld · 2, 3, 12, 13, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29,  
30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 40, 41, 43, 44, 45, 46,  
49, 50, 51, 52, 54, 57, 58, 60, 63, 64, 68, 77, 80, 87,  
106, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 120, 121, 122,  
125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 136, 141, 143, 144,  
148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159,  
160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172,  
176, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 187, 192, 194,  
196, 197, 199, 200, 207, 208, 209, 210, 211, 214, 215,  
216, 217, 219, 220, 228, 229, 231, 234, 235, 236, 239,  
242, 243, 244, 245, 246, 247, 250, 251, 252, 253, 257,  
259, 268, 270, 271, 289, 290, 299, 317, 320, 321, 323,  
332, 337, 338, 344, 352, 353, 354, 355, 390

---

## **Z**

ZISA · 67, 93, 94, 95, 97, 103, 104, 105, 106, 126

# Références bibliographiques

---

ADAM J.-M., 2005, *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris, France, Armand Colin.

ANDERSEN R.W., 1983, *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*, Newbury House Publishers.

ATHIAS J., 1995, *Linguistique & didactique de l'allemand: évolution des théories et applications pédagogiques*, Paris, Masson (Collection U).

BALLESTRACCI S., 2010, « Der Erwerb von Verbzweitsätzen mit Subjekt im Mittelfeld bei italophonen DaF-Studierenden. Erwerbsphasen, Lernschwierigkeiten und didaktische Implikationen », *Linguistik online*, 41, 1/10, p. 25-39.

BANGE P., 1992, « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) » VERONIQUE D. (dir.), *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1, p. 53-85.

BANGE P., 2005, *L'apprentissage d'une langue étrangère: Cognition et interaction*, Paris, Editions L'Harmattan.

BANGE P., CAROL R., GRIGGS P., 2000, « Conscience linguistique et acquisition des langues secondes », dans *Didactique comparée des langues et études terminologiques. Interculturel-stratégies conscience langagière*, Frankfurt am Main, Peter Lang.

BARTNING I., 1997, « L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 9, p. 9-50.

BARTNING I., KIRCHMEYER N., 2003, « Le développement de la compétence textuelle à travers les stades acquisitionnels en français L2 », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 19, p. 9-39.

BARTNING I., SCHLYTER S., 2004, « Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2 », *Journal of French Language Studies*, 14, 3, p. 281-299.

BATSTONE R., ELLIS R., 2009, « Principled grammar teaching », *System*, 37, 2, p. 194-204.

BEACCO J.-C., 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier (Langues & didactique).

BEACCO J.-C., 2010, *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues: savoirs savants, savoirs experts et savoirs ordinaires*, Paris, Didier (Langues & didactique).

BERTHOUD A.C., DEMAIZIERE F., 2005, « Des formes linguistiques pour communiquer: vers de nouveaux rapports entre linguistique et didactique », *Actes du deuxième colloque de linguistique appliquée Cofdela*, p. 164-178.

- BERTHOUD A.-C., MONDADA L., 1993, « Traitement du topic : aspects théoriques et acquisitionnels », *Bulletin CILA*, p. 123-135.
- BERTHOUD A.-C., 1996, *Paroles à propos : approche énonciative et interactive du topic*, Paris, France, Ophrys.
- BISCONS N., DALMAS M., GERICKE P., LÉONE C., PERNOT F., 2000a, *Aufwind. Allemand. 5ème*, Didier.
- BISCONS N., DALMAS M., GERICKE P., LÉONE C., PERNOT F., 2000b, *Aufwind. Allemand. 5ème. Livre du professeur.*, Didier.
- BISCONS N., DALMAS M., GERICKE P., PERNOT F., 1999a, *Aufwind. Allemand. 6ème*, Paris, Didier.
- BISCONS N., DALMAS M., GERICKE P., PERNOT F., 1999b, *Aufwind. Allemand. 6ème. Livre du professeur.*, Paris, Didier.
- BISCONS N., DALMAS M., GERICKE P., PERNOT F., 1999c, *Aufwind. Allemand. 6ème. Cahier d'activités*, Paris, Didier.
- BLÜHDORN H., 2008, « Syntax und Semantik der Konnektoren. Ein Überblick », *Mannheim: Institut für deutsche Sprache, Manuskript [online unter: [http://www1.ids-mannheim.de/fileadmin/gra/texte/blu\\_ueberblick.pdf](http://www1.ids-mannheim.de/fileadmin/gra/texte/blu_ueberblick.pdf)]*.
- BLÜHDORN H., 2010, « Semantische Unterbestimmtheit bei Konnektoren », dans POHL I. (dir.), *Semantische Unbestimmtheit im Lexikon*, Frankfurt am Main, Peter Lang, p. 205-221.
- BLÜHDORN H., 2011, « Informationsstrukturelle Gestaltung von Satzverknüpfungen: Wie interagieren Konnektoren und Prosodie », dans BREINDL E., VOLODINA A., FERRARESI G. (dirs.), *Satzverknüpfungen. Zur Interaktion von Form, Bedeutung und Diskursfunktion.*, Berlin, De Gruyter, p. 263-295.
- BLUMENTHAL P., 1997, *Sprachvergleich Deutsch-Französisch*, Tübingen, Niemeyer (Romanistische Arbeitshefte).
- BLUMENTHAL P., 2007, « Quelques concepts clés de la tradition grammaticale allemande », *Langages*, 167, 3, p. 38-52.
- BOHNACKER U., 2006, « When Swedes begin to learn German: from V2 to V2 », *Second Language Research*, 22, 4, p. 443-486.
- BOHNACKER U., ROSÉN C., 2008a, « The clause-initial position in L2 German declaratives: Transfer of information structure », dans *Studies in Second Language Acquisition*, p. 511-538.
- BOHNACKER U., ROSÉN C., 2008b, « How to start a V2 declarative clause: Transfer of syntax vs. information structure in L2 German », *Nordlyd*, 34, 3.
- BORG S., 2010, « Language teacher research engagement », *Language Teaching*, 43, 04, p. 391-429.

BOSS B., 2004, « Wann ich habe Freizeit, ich koche gern. Zum Erwerb der deutschen Inversion und Nebensatzwortstellung durch australische Studierende », *Deutsch als Fremdsprache*, 41, 1, p. 28-32.

BRECKLE M., ZINSMEISTER H., 2009, « Annotationsrichtlinien Funktion des Vorfelds. », *Manuscrit. December*.

BRECKLE M., ZINSMEISTER H., 2010, « Starting a sentence in L2 German—Discourse annotation of a learner corpus », *Semantic approaches in natural language processing: Proceedings of the Conference on Natural Language Processing 2010*, p. 181-185.

BRECKLE M., ZINSMEISTER H., 2012, « A corpus-based contrastive analysis of local coherence in L1 and L2 German », dans KARABALIC V., VARGA M.A., PON L. (dirs.), *Discourse and Dialogue / Diskurs und Dialog*, Frankfurt am Main, Peter Lang, p. 235-250.

BRESNAN, J. (dir.), 1982, *The mental representation of grammatical relations*, Cambridge (Mass.), Etats-Unis d'Amérique, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord.

BRESSON D., 2010, *Grammaire d'usage de l'allemand contemporain*, Paris, Hachette supérieur.

BRONCKART J.-P., 2011, « La formation aux compétences langagières: pour un réexamen des rapports entre langues et discours », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 93, p. 27-46.

BRUDERMANN C., 2012, « Tâches à distance et remédiation en anglais langue étrangère : Réflexion sur des entrées à considérer pour la conception d'outils pédagogiques ajustés aux besoins des apprenants », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 9, 3.

BYGATE M., 2000, « Introduction », *Language Teaching Research*, 4, 3, p. 185-192.

CARROLL M., LAMBERT M., 2003, « Information structure in narratives and the role of grammaticised knowledge », dans DIMROTH C., STARREN M. (dirs.), *Information Structure and the Dynamics of Language Acquisition*, John Benjamins (Studies in bilingualism), p. 267-287.

CARROLL M., LAMBERT M., 2006, « Reorganizing Principles of Information Structure in Advanced L2s », dans BYRNES H., WEGER-GUNTHARP H., SPRANG K.A. (dirs.), *Educating for Advanced Foreign Language Capacities. Constructs, Curriculum, Instruction, Assessment*, Washington, Georgetown University Press, p. 54-73.

CARROLL M., MURCIA-SERRA J., WATOREK M., BENDISCIOLI A., 2000, « The relevance of information organization to second language acquisition studies », *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 03, p. 441-466.

CARROLL M., STUTTERHEIM C. VON, 1993, « The representation of spatial configurations in English and German and the grammatical structure of locative and anaphoric expressions », *Linguistics*, 31, 6, p. 1011-1041.

- CARROLL M., STUTTERHEIM C. VON, 1997, « Relations entre grammaticalisation et conceptualisation et implications sur l'acquisition d'une langue étrangère » BARTNING I. (dir.), *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 9, p. 83-115.
- CARROLL M., STUTTERHEIM C. VON, 2010, « Event representation, time event relations, and clause structure. A crosslinguistic study of English and German », dans BOHNEMEYER J., PEDERSON E. (dirs.), *Event Representation in Language and Cognition*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 68-83.
- CASTELLOTTI V., 2002, « Qui a peur de la notion de compétence ? », dans *La notion de compétence en langue*, ENS Editions (Notions en questions), p. 9-18.
- CEDDEN G., AYDIN Ö., 2007, « „Meistens ich weiß nicht, wo ich muss das Verb gebrauchen“ Die Problematik des V2 Phänomens bei türkischen Lernenden der deutschen Sprache », *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12, 3.
- CHAROLLES M., 1995, « Cohésion, cohérence et pertinence du discours », *Travaux de linguistique*, 29, p. 125-151.
- CHAROLLES M., 1997, « L'encadrement du discours. Univers, champs, domaines et espaces. », *Cahier de Recherche Linguistique*, 6, p. 1-73.
- CHAROLLES M., 2003, « De la topicalité des adverbiaux détachés en tête de phrase », *Travaux de linguistique*, 47, 2, p. 11-49.
- CHAROLLES M., 2009, « Les cadres de discours et leurs frontières », *Frontières : du linguistique au sémiotique*, p. 143-162.
- CHAROLLES M., PERY-WOODLEY M.-P., 2005, « Introduction », *Langue française*, 4, p. 3-8.
- CHAROLLES M., VIGIER D., 2005, « Les adverbiaux en position préverbale : portée cadrative et organisation des discours », *Langue française*, 4, p. 9-30.
- CHINI D., 2008, « Approche actionnelle, plurilinguisme et conceptualisation linguistique », dans CHINI D., GOUTERAUX P. (dirs.), *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères - Travaux du GEPED en hommage à Danielle Bailly*, Ophrys (Cahiers de recherche), p. 5-18.
- CHINI D., 2009, « Linguistique et didactique : où en est-on? Quelle place pour une approche conceptualisante de la construction de la langue dans la perspective actionnelle? », *Les Cahiers de l'Acedle*, 6, 2, p. 129-153.
- CHINI D., 2010, « Langage et / ou action? La perspective actionnelle favorise-t-elle vraiment l'apprentissage linguistique ? », *Le français dans le monde - Recherches et applications*, 48, p. 164-175.
- CICUREL F., VERONIQUE D., 2002, *Discours, action et appropriation des langues*, Presses Sorbonne Nouvelle.

- CLAHSEN H., 1984, « The acquisition of German word order : A test case for cognitive approaches to L2 development », *Second Languages: A cross-linguistic perspective*, p. 219-242.
- CLAHSEN H., 1990, « The Comparative Study of First and Second Language Development », *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 2, p. 135-153.
- CLAHSEN H., MEISEL J., PIENEMANN M., 1983, *Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*, Narr.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.
- CORNISH F., 2000, « L'accessibilité cognitive des référents, le centrage d'attention, et la structuration du discours : une vue d'ensemble », *Verbum*, 22, 1, p. 7-30.
- CORTÈS, C. (dir.), 2012, *Satzeröffnung: Formen, Funktionen, Strategien*, Tübingen, Stauffenburg Verlag (Eurogermanistik).
- COSTE D., 2010, « Tâche, progression, curriculum », *Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 66, 4, p. 499-510.
- CRAIK F.I.M., 2002, « Levels of processing: Past, present... and future? », *Memory*, 10, 5-6, p. 305-318.
- DALMAS M., 2005, « Dringend nötig: der "Blick über den Satzrand". Zu den Schwierigkeiten von französischen Studierenden bei der Texterzeugung », dans ADAMZIK K., KRAUSE W.-D. (dirs.), *Text-Arbeiten. Textsorten im fremd-und muttersprachlichen Unterricht an Schule und Hochschule.*, Tübingen, Gunter Narr Verlag (Europäische Studien zur Textlinguistik), p. 97-109.
- DALMAS M., 2013, « Strategien der Fokussierung: Eine "spannende" Geschichte - und ien Revidierung mancher Vorurteile », dans ADAM S. (dir.), « *Informationsstrukturen* » im gesteuerten Spracherwerb. *Französisch - Deutsch kontrastiv*, Frankfurt am Main, Peter Lang (Cognitio), p. 67-77.
- DE BOT K., 1992, « A Bilingual Production Model: Levelt's "Speaking" Model Approach », *Applied Linguistics*, 13, 1, p. 1-24.
- DE BOT K., 1996, « The Psycholinguistics of the Output Hypothesis », *Language Learning*, 46, 3, p. 529-555.
- DEGRYSE L., HILLEKE P., LANSEL É., LEGRAND T., 2007, *Tor ! - Allemand 1re année - Niveau A1/A2*, Paris, Bordas.
- DEKEYSER R.M., 2011, « Cognitive-Psychological Processes in Second Language Learning », dans LONG M.H., DOUGHTY C. (dirs.), *The Handbook of Language Teaching*, Wiley Blackwell.

- DEKEYSER R., JUFFS A., 2005, « Cognitive considerations in L2 learning », dans HINKEL E. (dir.), *Handbook of research in second language teaching and learning*, Lawrence Erlbaum associates, p. 437-454.
- DE LAVERGNE C., 2007, « La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative », *Recherches qualitatives*, 3, p. 28-43.
- DIEHL E., 1999, « Schulischer Grammatikerwerb unter der Lupe. Das Genfer DiGS-Projekt », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 70, p. 7-26.
- DIEHL E., CHRISTEN H., LEUENBERGER S., PELVAT I., STUDER T., 2000, *Grammatikunterricht: Alles für der Katz?: Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*, Tübingen, Niemeyer (Reihe germanistische Linguistik, 220).
- DIMROTH C., LAMBERT M., 2008, « Introduction », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 26, p. 5-10.
- DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE, 2006a, *Allemand - palier 1 : [programmes] : applicable à la rentrée 2006*, Paris, SCÉRÉN-Centre national de documentation pédagogique.
- DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE, 2006b, *Allemand - Palier 1. Documents d'accompagnement des programmes*, [Paris], Centre national de documentation pédagogique.
- DOLZ J., SCHNEUWLY B., 2009, *Pour un enseignement de l'oral initiation aux genres formels à l'école*, (Collection Didactique du français).
- DOOLITTLE S., 2008, *Entwicklung und Evaluierung eines auf dem Stellungsfeldermodell basierenden syntaktischen Annotationsverfahrens für Lernerkorpora innerhalb einer Mehrebenen-Architektur mit Schwerpunkt auf schriftlichen Texten fortgeschrittener Deutschlerner*, Humboldt-Universität. Berlin.
- DÖRNYEI Z., 2009, *The Psychology of Second Language Acquisition*, Oxford ; New York, Oxford University Press (Oxford applied linguistics).
- DOUGHTY C., 1991, « Second Language Instruction Does Make a Difference », *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 04, p. 431-469.
- DOUGHTY C.J., 2005, « Instructed SLA: Constraints, Compensation, and Enhancement », dans DOUGHTY C.J., LONG M.H. (dirs.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford, UK, Blackwell Publishing Ltd, p. 256-310.
- DRACH E., 1963, *Grundgedanken der deutschen Satzlehre*, 4<sup>e</sup> édition, Frankfurt am Main, Diesterweg.
- DÜRSCHIED C., 1989, *Zur Vorfeldbesetzung in deutschen Verbzweit-Strukturen*, Trier, Wissenschaftlicher Verlag.
- DÜRSCHIED C., 2010, *Syntax. Grundlagen und Theorien*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht (UTB Sprachwissenschaften).

- ELLIS N.C., 2002a, « Reflections on Frequency Effects in Language Processing », *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 02, p. 297-339.
- ELLIS N.C., 2005, « At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit knowledge », *Studies in Second Language Acquisition*, 27, p. 305-352.
- ELLIS N.C., 2008a, « Implicit and explicit knowledge about language », *Encyclopedia of Language and Education*, p. 119-131.
- ELLIS N.C., 2009, « Optimizing the Input: Frequency and Sampling in Usage-Based and Form-Focused Learning », dans LONG M.H., DOUGHTY C. (dirs.), *The Handbook of Language Teaching*, Wiley Blackwell.
- ELLIS N.C., 2011, « Implicit and Explicit SLA and Their Interface », dans SANZ C., LEOW R.P. (dirs.), *Implicit and Explicit Language Learning: Conditions, Processes, and Knowledge in SLA and Bilingualism*, Georgetown University Press, p. 35-47.
- ELLIS N.C., O'DONNELL M.B., RÖMER U., 2013, « Usage-Based Language: Investigating the Latent Structures That Underpin Acquisition: Usage-Based Language », *Language Learning*, 63, p. 25-51.
- ELLIS R., 1989, « Are classroom and naturalistic acquisition the same? », *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 03, p. 305-328.
- ELLIS R., 1997, *SLA Research and Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press (Oxford applied linguistics).
- ELLIS R., 2000, « Task-based research and language pedagogy », *Language Teaching Research*, 4, 3, p. 193-220.
- ELLIS R., 2002b, « Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? », *Studies in second language acquisition*, 24, 02, p. 223-236.
- ELLIS R., 2003, *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- ELLIS R., 2006, « Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective », *TESOL Quarterly*, 40, 1, p. 83-107.
- ELLIS R., 2008b, *The study of second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- ELLIS R., 2010a, « Second language acquisition, teacher education and language pedagogy », *Language Teaching*, 43, 02, p. 182-201.
- ELLIS R., 2010b, « Recherche sur l'enseignement et la pédagogie des langues », *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 48, p. 46-65.
- ELLIS R., BARKHUIZEN G.P., 2005, *Analysing learner language*, Oxford, Royaume-Uni, Oxford University Press (Oxford applied linguistics).

EPPERT F., 2011, *Grammatik-ABC für Deutsch als Fremdsprache auf Zertifikatsniveau und Niveaustufen A1, A2, B1, B2. Ein kleines Handbuch für Lernende und Lehrende*, 2<sup>e</sup> édition, Frankfurt am Main, Fischer Verlag.

ESTER U., KÖRNER E., EINHORN A., 2008, *Team Deutsch 1*, Maison des Langues.

FABRICIUS-HANSEN C., 2010, « Syntax », dans KRUMM H.-J., FANDRYCH C., HUFSEISEN B., RIEMER C. (dirs.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Berlin, New York, De Gruyter Mouton, p. 216-226.

FAIVRE L., 2011, « L'ouverture d'énoncé : espace contraint, espace de liberté. Comparaison entre l'allemand et le français dans un texte de Peter Sloterdijk et sa traduction », *Discours. Revue de linguistique, psycholinguistique et informatique*, 9, p. [En ligne], 9 | 2011, mis en ligne le 20 décembre 2011, consulté le 17 juillet 2013. URL : <http://discours.revues.org/8523>.

FANDRYCH C., 2003, « Zur Textlinguistik des Vorfelds », dans THURMAIR M., WILLKOP E.-M. (dirs.), *Am Anfang war der Text. 10 Jahre « Textgrammatik der deutschen Sprache »*, München, Iudicium Verlag, p. 173-196.

FANDRYCH C., 2005a, « Schauplatz: Wortstellung », *Fremdsprache Deutsch*, 32, p. 12-19.

FANDRYCH C., 2005b, « Ordnung und Variation in Satz und Text », *Fremdsprache Deutsch*, 32, p. 5-12.

FAUCHER E., 1984, *L'Ordre pour la clôture : essai sur la place du verbe allemand*, Nancy, France, Presses universitaires de Nancy, 1984, 261 p.

FAURE-PASCHAL N., HOOCK-DOUILLY M., RAKOTONDRAVAO C., WEGENER A., 2013, *Spontan 1 neu, palier 1, 1re année*.

FERRAND L., 2002, « Les modèles de la production de la parole », dans FAYOL M. (dir.), *Production du langage. Traité des Sciences Cognitives*, Paris, Hermès, p. 27-44.

FILIPPOVA K., STRUBE M., 2007, « The German Vorfeld and Local Coherence », *Journal of Logic, Language and Information*, 16, 4, p. 465-485.

FORTIS J.-M., 2011, « La notion de grammaire usage-based chez Langacker. Emergence et développement », *Travaux de linguistique*, 62, 1, p. 35-58.

FOSTER P., SKEHAN P., 1996, « The Influence of Planning and Task Type on Second Language Performance », *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 03, p. 299-323.

FOURQUET J., 1970, *Prolegomena zu einer deutschen Grammatik*, Pädagogischer Verlag Schwann.

FOURQUET J., 1995, « Tesnière le libérateur », dans MADRAY-LESIGNE F., RICHARD-ZAPPELLA J. (dirs.), *Lucien Tesnière aujourd'hui*, Peeters Publishers (Bibliothèque de l'Information grammaticale).

FREY W., 2004, « A medial topic position for German », *Linguistische Berichte*, 198, 565, p. 154-190.

GAONAC'H D., 1991, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier.

GIVÓN T., 1979, *On Understanding Grammar*, London, Academic Press.

GIVON T., 1979, « From Discourse to Syntax: Grammar as a Processing Strategy in Discourse and Syntax. », *Syntax and Semantics Ann Arbor, Mich.*, 12, p. 81-112.

GLABONIAT M., MÜLLER M., RUSCH P., SCHMITZ H., WERTENSCHLAG L., 2005, *Profil deutsch : Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen, kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel. Niveau A1-A2 / B1-B2 / C1-C2.*, Berlin, München, Langenscheidt.

GOLDMANN K., JACQUEROUD U., ROBERT J., 2013, *Kreativ. Allemand. palier 1. Année 1*, Hachette Education.

GOSSELIN L., 2005, « Contraintes pragmatico-cognitives sur l'ordre des constituants. Le cas des Séquences de connecteurs exprimant la consécution temporelle », dans LANE P. (dir.), *Des discours aux textes: modèles et analyses*, Mont-Saint-Aignan, France, Publications des Universités de Rouen et du Havre (Dyalang, dynamiques sociolinguistiques).

GOULLIER F., 2006, *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue: cadre européen commun et portfolios*, Paris, Didier.

GRANGER S., 2002, « A bird's-eye view of learner corpus research », *Computer learner corpora, second language acquisition and foreign language teaching*, p. 3-33.

GRANGER S., CHAPPELLE C.A., 2012, « Learner corpora », *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, p. 3235-3242.

GRIGGS P., 2010, « La structuration de l'input dans le cadre des interactions multimodales de la classe de langue étrangère », *Language, Interaction and Acquisition*, 1, 2, p. 297-328.

GUICHON N., NICOLAEV V., 2009, « Caractériser des tâches d'apprentissage et évaluer leur impact sur la production orale en L2 », *Actes du colloque EPAL*.

HÅKANSSON G., 2005, « Similarities and differences in L1 and L2 development. Opening up the perspective: Including SLI », dans PIENEMANN M. (dir.), *Cross-linguistic Aspects of Processability Theory*, John Benjamins Publishing Company (Studies in bilingualism), p. 179-197.

HÅKANSSON G., PIENEMANN M., SAYEHLI S., 2002, « Transfer and typological proximity in the context of second language processing », *Second Language Research*, 18, 3, p. 250-273.

HALDENWANG N., LOZACHMEUR F., PAVAN C., SUISSA P., 2009, *Gute Fahrt. Allemand 1ère année. Nouveaux programmes*, Nathan.

HAUKÅS Å., HOHEISEL M., 2013, « Vermittlung der Textstruktur im fremdsprachlichen Deutschunterricht - eine Interventionsstudie », *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1, p. 76-92.

HICKMANN M., 2000, « Le développement de l'organisation discursive », dans *L'acquisition du langage. Le langage en développement. Au-delà de trois ans.*, Paris, Presses universitaires de France, p. 83-115.

HILTON H., 2014, « Mise au point terminologique : pour en finir avec la dichotomie acquisition / apprentissage en didactique des langues », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplut*, Vol. XXXIII N° 2, p. 34-50.

HOBERG U., HOBERG R., 2011, *DUDEN. Deutsche Grammatik*, Mannheim, Zürich, Dudenverlag.

HYMES D.H., 1984, *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier (Langues et apprentissage des langues).

JANSEN L., 2008, « Acquisition of German Word Order in Tutored Learners: A Cross-Sectional Study in a Wider Theoretical Context », *Language Learning*, 58, 1, p. 185-231.

KAIL M., 2000, « Acquisition syntaxique et diversité linguistique », dans *L'acquisition du langage. Le langage en développement. Au-delà de trois ans*, Paris, Presses universitaires de France, p. 9-44.

KLEIN W., 1991, « Raumausdrücke », *Linguistische Berichte*, 132, p. 77-114.

KLEIN W., 1994, « Keine Känguruhs zur Linken: Über die Variabilität von Raumvorstellungen und ihren Ausdruck in der Sprache », dans *Sprache und Kognition*, Spektrum, p. 163-182.

KLEIN W., 2008, « The topic situation », dans *Empirische Forschung und Theoriebildung: Beiträge aus Soziolinguistik, Gesprochene-Sprache-und Zweitspracherwerbsforschung: Festschrift für Norbert Dittmar*, Lang, p. 287-305.

KLEIN W., 2009a, « Concepts of time », *The expression of time*, p. 5-38.

KLEIN W., 2009b, « How time is encoded », *The expression of time*, p. 39-81.

KLEIN W., STUTTERHEIM C. VON, 1987, « Quaestio und refrentielle Bewegung in Erzählungen », *Linguistische Berichte*, 109, p. 163-183.

KRAMSCH C.J., 1983, « Discourse Function of Grammar Rules: Topic Construction in German. », *Modern Language Journal*, 67, 1, p. 13-22.

KRASHEN S., 1982, *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford, Pergamon.

KRIFKA M., 2008, « Basic notions of information structure », *Acta Linguistica Hungarica*, 55, 3, p. 243-276.

KRIFKA M., MUSAN R., 2012, *The Expression of Information Structure*, Walter de Gruyter.

- LAHOUSSE K., 2003, « La complexité de la notion de topique et l'inversion du sujet nominal », *Travaux de linguistique*, n°47, 2, p. 111-136.
- LAMBERT M., CARROLL M., STUTTERHEIM C. VON, 2008, « Acquisition en L2 des principes d'organisation de récits spécifiques aux langues », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 26, p. 11-31.
- LAMBRECHT K., 1994, *Information structure and sentence form. Topic, focus and the mental representations of discourse referents*, Cambridge University Press (Cambridge Studies in Linguistics).
- LANSEL E., BALLY L., CAMHAJI S., COURTOIS C., 2013, *Hab Spaß. 1ère année*, Bordas.
- LEGALLOIS D., FRANÇOIS J., 2011, « La Linguistique fondée sur l'usage : parcours critique », *Travaux de linguistique*, 62, 1, p. 7-7.
- LEVELT W.J.M., 1989, *Speaking: From Intention to Articulation*, Cambridge, MIT Press.
- LEVELT W.J.M., PAGE R.B.L., LONGUET-HIGGINS H.C., 1981, « The Speaker's Linearization Problem », *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. B, Biological Sciences*, 295, 1077, p. 305-315.
- LIGHTBOWN P.M., 2004, « Commentary: What to teach? How to teach? », dans VANPATTEN B. (dir.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*, Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum associates (Second language acquisition research theoretical and methodological issues), p. 65-78.
- LIGHTBOWN P.M., SPADA N., 1990, « Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching », *Studies in second language acquisition*, 12, 04, p. 429-448.
- LIGHTBOWN P.M., SPADA N.M., 2006, *How languages are learned*, Oxford, Royaume-Uni, Oxford University Press (Oxford handbooks for language teachers).
- LIPSKY A., 2010, « Vorfeldfehler in Texten von Deutschlernenden », *Deutsch als Fremdsprache*, 47. Jahrgang, Heft 2, p. 70-76.
- LÜDELING A., DOOLITTLE S., HISCHMANN H., SCHMIDT K., WALTER M., 2008, « Das Lernerkorpus Falko », *Deutsch als Fremdsprache*, 2, p. 67-73.
- LÜDELING A., WALTER M., KROYMANN E., ADOLPHS P., 2005, « Multi-level error annotation in learner corpora », *Proceedings of corpus linguistics 2005*, p. 15-17.
- MACAIRE D., 2007, « Didactique des langues et recherche-action », *Les cahiers de l'Acedle*, 4.
- MANGENOT F., 2003, « Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance », *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 6, 1, p. 109-125.

- MARSCHALL G. R., 2012, « Einstieg, Fortführung, Neuorientierung - Satzanfänge als Indizien für Diskurskonstruktion », dans CORTÈS C. (dir.), *Satzeröffnung: Formen, Funktionen, Strategien*, Tübingen, Stauffenburg Verlag (Eurogermanistik), p. 157-180.
- MEISEL J.M., CLAHSSEN H., PIENEMANN M., 1981, « On determining developmental stages in natural second language acquisition », *Studies in Second Language Acquisition*, 3, 02, p. 109-135.
- MOLNAR V., 1993, « Zur Pragmatik und Grammatik des TOPIK-Begriffes », dans REIS M. (dir.), *Wortstellung und Informationsstruktur*, Tübingen, Niemeyer (Linguistische Arbeiten).
- MOLNÁR V., 2001, « Contrast from a Contrastive Perspective », dans KRUIJFF-KORBAYOVA I., STEEDMAN M. (dirs.), *Information Structure, Discourse Structure And Discourse Semantics. Workshop Proceedings*, Helsinki, p. 99-114.
- MÜLLER C., STRUBE M., 2006, « Multi-level annotation of linguistic data with MMAX2 », *Corpus technology and language pedagogy: New resources, new tools, new methods*, 3, p. 197-214.
- MÜLLER S., 2005, « Zur Analyse der scheinbar mehrfachen Vorfeldbesetzung », *Linguistische Berichte*, 203, p. 297-330.
- MURANOI H., 2007, « Output Practice in the L2 classroom », dans DEKEYSER R. M. (dir.), *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*, Cambridge University Press, p. 51-84.
- MUSAN R., 2010, *Informationsstruktur*, Heidelberg, Winter (Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik).
- NAIMAN N., FRÖHLICH M., STERN H.H., TODESCO A., 1996, *The Good Language Learner*, Clevedon, Multilingual matters (Modern Languages in Practice).
- NARCY-COMBES J.-P., 2005, *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable*, Paris, Éditions Ophrys.
- NARCY-COMBES J.-P., 2006, « Deux modes de fonctionnement mémoriel en production langagière et tâches d'apprentissage des langues », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, Vol. XXV N° 2, p. 77-87.
- NARCY-COMBES J.-P., DEMAIZIERE F., 2005, « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC », *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 8, 1, p. 45-64.
- NORRIS, J. M., ORTEGA L., 2000, « Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis. », *Language Learning*, 50, 3, p. 417-528.
- NUNAN D., 1989, *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.

PERDUE C., GAONAC'H D., 2000, « Acquisition des langues secondes », dans *L'acquisition du langage. Le langage en développement. Au-delà de trois ans.*, Presses universitaires de France, p. 217-246.

PHILONENKO A., 1983, *L'oeuvre de Kant : la philosophie critique. La philosophie pré-critique et la critique de la raison pure*, Vrin.

PICA T., 2013, « Naturalistic and instructed language learning » ROBINSON P. (dir.), *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*, p. 455-458.

PIENEMANN M., 1984, « Psychological Constraints on the Teachability of Languages », *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 02, p. 186-214.

PIENEMANN M., 1989, « Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses », *Applied Linguistics*, 10, 1, p. 52-79.

PIENEMANN M., 1998, « Developmental dynamics in L1 and L2 acquisition: Processability Theory and generative entrenchment », *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, 01, p. 1-20.

PIENEMANN M., 1999, *Language processing and second language development: processability theory*, Amsterdam, J. Benjamins (Studies in bilingualism, vol. 15).

PIENEMANN, M. (dir.), 2005, *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory*, Amsterdam, Pays-Bas, Etats-Unis, John Benjamins (Studies in bilingualism).

PIENEMANN M., 2008, « Language Processing Capacity », dans DOUGHTY C., LONG M.H. (dirs.), *Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell Publishing Ltd, p. 679-713.

PIENEMANN M., JOHNSTON M., BRINDLEY G., 1988, « Constructing an Acquisition-Based Procedure for Second Language Assessment », *Studies in Second Language Acquisition*, 10, 02, p. 217-243.

PIENEMANN M., KEBLER J.-U., 2011, « Processability Theory », dans *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford, Blackwell Publishing Ltd, p. 228-246.

PIENEMANN M., KEBLER J.-U., ITANI-ADAMS Y., 2011, « Comparing levels of processability across languages », *International Journal of Bilingualism*, 15, 2, p. 128-146.

PITTNER K., 2013, *Einführung in die germanistische Linguistik*, Darmstadt, WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).

PITTNER K., BERMAN J., 2004, *Deutsche Syntax: ein Arbeitsbuch*, Tübingen, Gunter Narr Verlag.

POITOU, 2010a, « Fiches de grammaire allemande »,.

POITOU J., 2010b, « Enquêtes et réflexions sur la topologie de la proposition allemande », *Lylia*, 49, p. 1-33.

PRABHU N.S., 1987, *Second Language Pedagogy*, Oxford, Oxford University Press.

- PRAK-DERRINGTON E., 2008, « Temporale Adverbiale im Vorfeld: Überlegungen zum Verhältnis von Wortstellung und Temporalität », dans MACRIS-EHRHARD A.-F. (dir.), *Temporalsemantik und Textkohärenz: zur Versprachlichung zeitlicher Kategorien im heutigen Deutsch*, Stauffenburg (Eurogermanistik), p. 133-147.
- PREVOST S., 2003, « Détachement et topicalisation: des niveaux d'analyse différents », *Cahiers de praxématique*, 40, p. 97-126.
- PY B., 1993, « L'apprenant et son territoire: système, norme et tâche », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 2, p. 9-24.
- PY B., 2002, « Acquisition d'une langue seconde, organisation macrosyntaxique et émergence d'une microsyntaxe », *Marges linguistiques*, 1, 4, p. 48-55.
- RÉVÉSZ A., 2012, « Coding Second Language Data Validly and Reliably », dans MACKEY A., GASS S.M. (dirs.), *Research Methods in Second Language Acquisition. A Practical guide*, Wiley Blackwell, p. 203-221.
- REZNICEK M., WALTER M., SCHMIDT K., LÜDELING A., HIRSCHMANN H., KRUMMES C., ANDREAS T., 2010, « Das Falko-Handbuch: Korpusaufbau und Annotationen », *Institut für deutsche Sprache und Linguistik, Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin*.
- ROBINSON P., ELLIS N.C., 2008, *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, Routledge.
- ROSÉN C., 2006, *Warum klingt das nicht deutsch? : Probleme der Informationsstrukturierung in deutschen Texten schwedischer Schüler und Studenten*, Lund University, Lund University.
- ROSEN, E. (dir.), 2009, « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue », *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 45.
- ROSEN É., PORQUIER R., 2003, « Présentation. L'actualité des notions d'Interlangue et d'interaction exolingue », *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 49, p. 7-17.
- SAMSON G., 2004, « L'attaque de l'énoncé assertif en allemand », dans COTTE P., DALMAS M., WLODARCZYK H. (dirs.), *Énoncer: l'ordre informatif dans les langues*, Paris, l'Harmattan (Sémantiques), p. 185-206.
- SCHANEN F., CONFAIS J.-P., 2005, *Grammaire de l'allemand: formes et fonctions*, Paris, Armand Colin (Cursus).
- SCHMIDT R., 2001, « Attention », dans ROBINSON P. (dir.), *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 3-32.
- SCHMIDT T., WÖRNER K., 2009, « EXMARaLDA - Creating, analysing and sharing spoken language corpora for pragmatic research », *Pragmatics*, 19, 4, p. 565-582.

SCHWARTZ B.D., SPROUSE R., 1994, « Word order and nominative case in nonnative language acquisition: a longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage. », *Language acquisition studies in generative grammar*, 31, 4.

SHARWOOD-SMITH M., 1993, « Input enhancement in instructed SLA », *Studies in Second Language Acquisition*, 15, p. 165-179.

SHEEN R., 2007, « Processing instruction », *ELT Journal*, 61, 2, p. 161-163.

SKEHAN P., 1996, « A Framework for the Implementation of Task-Based Instruction. », *Applied Linguistics*, 17, 1, p. 38-62.

SKEHAN P., 1998, *A cognitive approach to language learning*, Oxford, Oxford University Press (Oxford applied linguistics).

SKEHAN P., 2003, « Task-based instruction », *Language Teaching*, 36, 1, p. 1-14.

SKEHAN P., FOSTER P., 1997, « Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance », *Language Teaching Research*, 1, 3, p. 185-211.

SKEHAN P., FOSTER P., 2001, « Cognition and Tasks », dans ROBINSON P. (dir.), *Cognition and Second Language Instruction*, New York, Cambridge University Press (Cambridge applied linguistics series), p. 183-205.

SKEHAN P., XIAOYUE B., QIAN L., WANG Z., 2012, « The task is not enough: Processing approaches to task-based performance », *Language Teaching Research*, 16, 2, p. 170-187.

SPEYER A., 2005, « Competing constraints on Vorfeldbesetzung in German », *Proceedings of the Constraints in Discourse Workshop*, p. 79-87.

SPEYER A., 2007, « Die Bedeutung der Centering Theory für Fragen der Vorfeldbesetzung im Deutschen », *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 26, 1, p. 83-115.

SPEYER A., 2008, « German Vorfeld-filling as constraint interaction », dans BENZ A., PETER KÜHNLEIN (dirs.), *Constraints in Discourse*, John Benjamins Publishing Company (Pragmatics & Beyond New Series), p. 267-290.

STUTTERHEIM C. VON, 1997, *Einige prinzipien des Textaufbaus: Empirische Untersuchungen zur Produktion mündlicher Texte*, Tübingen, Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik).

STUTTERHEIM C. VON, 1999, « How language specific are processes in the conceptualiser », dans Deutscher Universitätsverlag, p. 153-179.

STUTTERHEIM C. VON, 2003, « Linguistic structure and information organisation: The case of very advanced learners », dans FOSTER-COHEN S., PEKAREK-DOEHLER S. (dirs.), *Eurosla Yearbook*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, p. 183-206.

STUTTERHEIM C. VON, CARROLL M., 2005a, « Subjektwahl und Topikkontinuität im Deutschen und im Englischen », *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 139, p. 7-27.

STUTTERHEIM C. VON, CARROLL M., 2007, « Durch die Grammatik fokussiert », *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 37, 145, p. 35-60.

STUTTERHEIM C. VON, KLEIN W., 1992, « Textstruktur und referentielle Bewegung », *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 86, p. 67-92.

STUTTERHEIM C. VON, NÜSE R., MURCIA-SERRA J., 2002, « Différences translinguistiques dans la conceptualisation des événements », *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. VII, 2, p. 99-115.

STUTTERHEIM C. VON, CARROLL M., 2005b, « Subjektwahl und Topikkontinuität im Deutschen und Englischen », *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 139, p. 7-27.

STUTTERHEIM C. VON, KLEIN W., 2002, « Quaestio and L-perspectivation », dans GRAUMANN C.F. (dir.), *Perspective and perspectivation in discourse*, p. 59-88.

SWAIN M., 2000, « The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue », dans LANTOLF J.P. (dir.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, OUP Oxford, p. 97-114.

TRACY R., 2002, « Deutsch als Erstsprache: Was wissen wir über die wichtigsten Meilensteine des Erwerbs », *Mannheim: Universität Mannheim, Informationsbroschüre I/2000 der Forschungs-und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit*.

VANPATTEN B., 2002, « Processing instruction: An update », *Language learning*, 52, 4, p. 755-803.

VANPATTEN B., 2004a, « Input Processing in Second Language Acquisition », dans VANPATTEN B. (dir.), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*, p. 5-31.

VANPATTEN B., 2004b, *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*, Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum associates.

VERONIQUE D., 1992, « Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1, p. 5-36.

VERONIQUE, D. (dir.), 2009, *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*, Didier, Paris.

VERONIQUE D., 2010a, « La recherche sur l'acquisition des langues étrangères : entre le nomologique et l'actionnel », *Le français dans le monde - Recherches et applications*, 48, p. 76-85.

VERONIQUE G.D., 2005, « Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 23, p. 9-41.

VERONIQUE G.D., 2007, « L'action en classe de langues et les activités de recherche en didactique des langues et des cultures », *Cahiers de l'Acedle*, 4, p. 121-132.

- VERONIQUE G.D., 2008, « A l'intersection de l'analyse des productions d'apprenants en français langue étrangère, de l'évaluation de leurs compétences et de la programmation de l'enseignement : regards sur un domaine de la didactique du français », *Congrès Mondial de Linguistique Française*, p. 621-630.
- VERONIQUE G.D., 2010b, « Le traitement de l'input dans l'acquisition des langues étrangères », *Language, Interaction and Acquisition*, 1, 2, p. 159-170.
- VINCKEL-ROISIN H., 2012, « Von Anfang bis Ende: Referenzketten, Textgliederung und Syntax im Online-Journalismus », dans CORTÈS C. (dir.), *Satzeröffnung: Formen, Funktionen, Strategien*, Stauffenburg Verlag (Eurogermanistik), p. 221-233.
- WALTER M., DOOLITTLE S., 2012, « Vorfeldfortschritte im Deutschen als Fremdsprache. Eine lernerkorpusbasierte Longitudinalanalyse amerikanischer Deutschlerner », *Deutsch als Fremdsprache*, 49. Jahrgang, Heft 1, p. 3-11.
- WATOREK M., 2005, « Domaine de la spatialité : construire une description spatiale en langue étrangère », *Letras*, 30/31, p. 169-184.
- WEINRICH H., 2003, *Textgrammatik der deutschen Sprache*, 2<sup>e</sup> édition, Hildesheim, Georg Olms Verlag.
- WÖLLSTEIN A., 2010, *Topologisches Satzmodell*, Heidelberg, Allemagne, Universitätsverlag Winter.
- ZIFONUN G., HOFFMANN L., STRECKER B., BALLWEG J., 1997, *Grammatik der deutschen Sprache*, Walter de Gruyter.
- ZINSMEISTER H., BRECKLE M., 2012, « The ALeSKo learner corpus: design–annotation–quantitative analyses », dans *Multilingual Corpora and Multilingual Corpus Analysis*, Amsterdam, John Benjamins, p. 71-96.

# Sites

---

Fiches de grammaire allemande de Jacques Poitou :

<http://j.poitou.free.fr/pro/html/div/fiches.html>

Grammaires en ligne Grammis et Progr@mm de l'IDS :

[http://hypermedia.ids-mannheim.de/call/public/sysgram.ansicht?v\\_typ=d&v\\_id=2043](http://hypermedia.ids-mannheim.de/call/public/sysgram.ansicht?v_typ=d&v_id=2043)

[http://hypermedia.ids-mannheim.de/call/public/gruwi.ansicht?v\\_typ=o](http://hypermedia.ids-mannheim.de/call/public/gruwi.ansicht?v_typ=o)

Outil d'annotation à plusieurs strates Partitur Editor disponible sur le site d'EXMARaLDA :

<http://www.exmaralda.org/tool/partitur-editor/>

Contributions sur la manière dont on vit différents événements du quotidien en Allemagne :

<http://www.kaleidos.de/>

# Table des illustrations : tableaux

---

Tableau 1 : Un modèle topologique de l'énoncé assertif.....	21
Tableau 2 : Modèle topologique avec différentes occupations de la position préverbale VF (Vorfeld).....	22
Tableau 3 : Configurations possibles de transition au sein d'une séquence textuelle.....	39
Tableau 4 : Typologie des différents cadres de discours pouvant occuper le Vorfeld - d'après Charolles (1997).....	43
Tableau 5 : Caractéristiques des topiques scéniques en allemand – d'après les travaux de Charolles et al. sur les adverbiaux cadratifs antéposés (Charolles, 1997, 2009 ; Charolles et Péry-Woodley, 2005 ; Charolles et Vigier, 2005).....	45
Tableau 6 : Typologie des caractéristiques et fonctions associées aux constituants du Vorfeld .....	52
Tableau 7 : Eléments d'analyse contrastive français-allemand – d'après Blumenthal (1997) entre autres .....	60
Tableau 8 : Bilan linguistique : les points essentiels liés à l'occupation du Vorfeld et les préconisations didactiques qui peuvent leur être rattachées.....	64
Tableau 9 : Synthèse de différences translinguistiques concernant certains principes d'organisation informationnelle dans les récits d'après les travaux de von Stutterheim, Carroll et Lambert .....	77
Tableau 10 : Ensemble des principes intervenant dans le traitement de l'input - selon Van Patten.....	85
Tableau 11 : Que retenir de la dimension cognitive de la production langagière pour l'intervention enseignante ? .....	92
Tableau 12 : Hiérarchie des stades d'acquisition mis en évidence dans le cadre de l'étude ZISA – d'après Pienemann (1999, p. 45).....	94
Tableau 13 : Les stratégies de traitement – d'après Clahsen (1984).....	96
Tableau 14 : Les stratégies associées aux règles de l'ordre des mots en allemand (Pienemann, 1999, p. 46).....	96
Tableau 15 : Hiérarchie des mécanismes de génération de formes lexico-grammaticales et de leur acquisition - d'après Pienemann (1999, p. 7-9).....	99
Tableau 16 : Transfert d'informations au niveau des différents composants de la structure de surface - d'après Pienemann et Keßler (2011, p. 232).....	100

Tableau 17 : Tableau du développement des procédures de traitement pour l'acquisition de l'allemand L2 – d'après Pienemann (2008) .....	101
Tableau 18 : Séquences d'acquisition pour le modèle de phrase - d'après Tab. 55 : Erwerbssequenzen (Diehl et al., 2000, p. 364).....	103
Tableau 19 : Exemples d'études portant sur l'acquisition de l'ordre des mots en allemand dans un contexte guidé par des apprenants de différentes langues.....	106
Tableau 20 : Développement morphosyntaxique en allemand L1 et L2 - d'après Pienemann 1999 - cité dans Håkansson (2005, p. 186) .....	107
Tableau 21 : Les étapes dans l'acquisition de la structure de phrase en allemand L1 par des enfants - d'après Tracy (2002) .....	108
Tableau 22 : Synthèse de différentes études portant sur les réalisations du Vorfeld dans des productions d'apprenants .....	117
Tableau 23 : Processus de traitement identifiés et propositions pour la prise en compte des procédures spécifiques aux langues en présence dans l'intervention .....	125
Tableau 24 : Exemples de corpus d'apprenants en langue allemande .....	138
Tableau 25 : Données concernant les apprenants dont les productions ont été analysées .....	139
Tableau 26 : Tâches retenues pour le recueil de données durant la première année d'apprentissage.....	142
Tableau 27 : Tâches retenues pour le recueil de données durant la deuxième année d'apprentissage.....	143
Tableau 28 : Annotations pour le découpage des énoncés.....	150
Tableau 29 : Annotations catégorielles des constituants pouvant occuper le Vorfeld.....	153
Tableau 30 : Annotations des fonctions grammaticales associées aux éléments du Vorfeld	154
Tableau 31 : Annotations des aspects discursifs associés aux constituants du Vorfeld.....	157
Tableau 32 : Annotations relatives à la réalisation de Vorfeld, aux erreurs d'occupation du Vorfeld et à l'adéquation discursive du premier élément .....	159
Tableau 33 : Caractéristiques des tâches 'mein_wochenplan' et 'kino' et nombre de phrases prises en compte .....	163
Tableau 34 : Réalisations du Vorfeld dans la tâche 'mein_wochenplan' .....	166
Tableau 35 : Réalisations du Vorfeld dans la tâche 'kino' .....	167
Tableau 36 : Caractéristiques des tâches 'brief' et 'raetsel' .....	197
Tableau 37 : Réalisations correctes et erreurs dans la réalisation du Vorfeld pour la tâche 'brief' .....	199

Tableau 38 : Types d'ouverture et inadéquation discursive de l'élément en attaque dans la tâche 'brief' .....	202
Tableau 39 : Répartition des expressions adverbiales dans les tâches 'brief' et 'raetsel' .....	209
Tableau 40 : Réalisations individuelles des expressions cadratives présentes à l'ouverture dans la tâche 'raetsel' .....	210
Tableau 41 : Fonctions discursives de l'ouverture dans la tâche 'raetsel' .....	215
Tableau 42 : Caractéristiques des tâches 'meine_klasse', 'tagesablauf' et 'zimmer_routinen' .....	223
Tableau 43 : Statut informationnel de l'ouverture dans la tâche 'tagesablauf' .....	233
Tableau 44 : Exemples d'expressions temporelles pour la délimitation d'intervalles successifs .....	238
Tableau 45 : Choix à l'ouverture dans la séquence spatiale .....	258
Tableau 46 : Caractéristiques du déploiement de l'information dans la tâche 'meine_klasse' .....	261
Tableau 47 : Bilan de l'analyse des différentes tâches en vue de l'élaboration d'une progression axée sur l'appropriation de l'ouverture .....	272
Tableau 48 : Description de la construction de l'énoncé assertif et exercices associés dans différents manuels scolaires .....	288
Tableau 49 : Pistes d'intervention pour un traitement de l'input .....	305
Tableau 50 : Activités scolaires rapportées à différentes notions théoriques issues de la RAL .....	310
Tableau 51 : Etapes envisagées pour la découverte progressive des spécificités du groupe verbal allemand – 1 <sup>ère</sup> année d'apprentissage .....	319
Tableau 52 : Exemples de rituels de classe introduisant l'utilisation de cadratifs dans le Vorfeld .....	321
Tableau 53 : Exemples de formulations préparant à l'utilisation d'expressions anaphoriques .....	322
Tableau 54 : Répartition des informations données et attendues en fonction de la question - selon qu'elles relèvent du topique ou du focus – d'après von Stutterheim (1997, p. 36-37). .....	327
Tableau 55 : Proposition de séquence didactique – gérer la progression informationnelle dans un schéma interactif .....	331
Tableau 56 : Premières expressions cadratives pour la construction du récit .....	334

Tableau 57 : Proposition de séquence didactique – planifier le déroulement d’un récit en organisant les contenus propositionnels à l’intérieur de cadre.....	341
Tableau 58 : Proposition de séquence didactique – le déploiement de l’information à partir du décalage temporel.....	348
Tableau 59 : Proposition de séquence didactique – le déploiement de l’information à l’intérieur d’espaces repérés.....	350

# Table des illustrations : schémas

---

Figure 1 : Classement des expressions candidates au VF selon les propriétés en concurrence (Speyer, 2008, p. 287) .....	35
Figure 2 : Hiérarchie des centres au sein des Ca d'un énoncé .....	39
Figure 3 : Classement des fonctions pragmatiques associées aux expressions susceptibles d'occuper le Vorfeld - d'après Speyer (2007).....	40
Figure 4 : La structure régressive du groupe verbal en allemand .....	53
Figure 5 : Les trois étapes principales impliquées dans la production de la parole - d'après Ferrand (2002, p. 28).....	66
Figure 6 : Modèle de production et de réception de la parole - Levelt (1989).....	69
Figure 7 : Trois dimensions de la performance – Skehan (1998), cité dans Ellis et Barkhuisen (2005, p. 143) .....	90
Figure 8 : Traitement à partir des données orales .....	145
Figure 9 : Traitement des données manuscrites .....	146
Figure 10 : Encadrer les contenus propositionnels à plusieurs niveaux.....	213
Figure 11 : Schéma de construction textuelle pour la tâche 'tagesablauf' .....	231
Figure 12 : Répartition des expressions assurant le décalage temporel dans la tâche 'tagesablauf' .....	237
Figure 13 : Encodage de la localisation spatiale en L1 et L2 à partir d'un même schéma conceptuel.....	255
Figure 14 : Les différentes dimensions qui interviennent dans la réalisation d'une tâche communicative (Goullier, 2006, p. 26) .....	282
Figure 15 : Les tâches en tant que construit multidimensionnel .....	294
Figure 16 : Conception d'activités d'apprentissage qui intègrent les différentes dimensions intervenant dans l'enseignement / apprentissage de la langue .....	312
Figure 17 : Articulation des différents domaines pour une intervention didactique raisonnée .....	314
Figure 18 : Proposition d'une progression d'apprentissage relative aux marques de cohésion en allemand L2 .....	352

# Table des illustrations : graphiques

---

Graphique 1 : Réalisations du Vorfeld pour l'ensemble des phrases dans les tâches 'mein_wochenplan' et 'kino' .....	168
Graphique 2 : Catégories des occupants du Vorfeld dans les tâches 'mein_wochenplan' et 'kino' .....	168
Graphique 3 : Fonctions syntaxiques des occupants du Vorfeld dans les tâches 'mein_wochenplan' et 'kino' .....	169
Graphique 4 : Proportion des erreurs d'occupation dans les tâches 'mein_wochenplan' et 'kino' et répartition de ces erreurs.....	170
Graphique 5 : Distribution du positionnement verbal second dans les tâches 'mein_wochenplan' et 'kino' selon les verbes utilisés.....	172
Graphique 6 : Répartition des réalisations du Vorfeld dans les tâches 'wochenplan' et 'kino' .....	180
Graphique 7 : Les fonctions discursives associées au constituants du Vorfeld dans les tâches 'mein_wochenplan' et 'kino' .....	181
Graphique 8 : Inadéquation de l'ouverture en fonction du contexte discursif.....	182
Graphique 9 : Types de raccords textuels relevés dans les tâches 'mein_wochenplan' et 'kino' .....	190
Graphique 10 : Répartition des réalisations du Vorfeld dans les tâches 'brief' et 'raetsel' ...	208
Graphique 11 : Proportion de réalisations correctes du Vorfeld dans la tâche 'tagesablauf'	243
Graphique 12 : Différentes réalisations du Vorfeld dans la tâche 'tagesablauf' .....	244
Graphique 13 : Proportion de réalisations correctes du Vorfeld et d'erreurs dans la tâche 'meine_klasse' .....	251
Graphique 14 : Différentes réalisations syntaxiques de l'ouverture dans la tâche 'meine_klasse' .....	252
Graphique 15 : Répartition des fonctions syntaxiques associées au Vorfeld au sein de la séquence spatiale dans la tâche 'meine_klasse' .....	253
Graphique 16 : Réussite de X-Verbe-Sujet au sein de la séquence spatiale dans la tâche 'meine_klasse' .....	254
Graphique 17 : Fonction syntaxique des constituants du Vorfeld dans la tâche 'meine_klasse' .....	259

Graphique 18 : Insertion de l'expression référentielle relative au locuteur dans la description spatiale de la tâche 'meine\_klasse' ..... 263

# Table des illustrations : extraits de documents

---

Document 1 : Consigne relative à la tâche ‘mein_wochenplan’ .....	164
Document 2 : Consigne relative à la tâche ‘kino’ .....	166
Document 3 : Consigne relative à la tâche ‘brief’ .....	197
Document 4 : Consigne relative à la tâche ‘raetsel’ .....	206
Document 5 : Consigne relative à la tâche ‘tagesablauf’ .....	225
Document 6 : Consigne relative à la tâche ‘meine_klasse’ .....	247
Document 7 : Consigne relative à la tâche ‘zimmer_routinen’ .....	265
Document 8 : Associer des activités et des intervalles temporels – extrait du cahier d’activités du manuel Aufwind (Biscons et al., 1999c, p. 11) .....	325
Document 9 : Support pour une activité interactive en binôme : quels clubs au sein de l’école, quand et avec qui ? .....	326
Document 10 : Modèle de texte – repérage de l’attaque de l’énoncé par un élément distinct du sujet et construction textuelle .....	335
Document 11 : Fiche de préparation à la production écrite (tâche ‘raetsel’) - planifier la présentation des informations à l’aide de cadres .....	339
Document 12 : Activité pour la manipulation d’éléments dédiés à la localisation spatiale ...	344

# Table des matières

---

RESUME .....	2
ABSTRACT .....	3
REMERCIEMENTS .....	4
SOMMAIRE .....	7
INTRODUCTION.....	11
1 <sup>ERE</sup> PARTIE : CADRAGE THEORIQUE.....	15
1 LA STRUCTURATION DES ENONCES EN ALLEMAND .....	18
1.1 <i>Un regard pluriel sur l'ordre des mots et sur l'ouverture de l'énoncé en allemand</i> .....	20
1.1.1 Un découpage en champs topologiques.....	20
1.1.2 L'ouverture de l'énoncé : hétérogénéité des constituants.....	23
1.1.3 La linéarisation de surface comme expression de la visée communicative du locuteur : progression et hiérarchisation des contenus informationnels .....	26
1.1.3.1 Du thème vers le rhème : linéarisation « neutre » .....	28
1.1.3.2 Le déplacement d'éléments à l'ouverture : linéarisation « expressive » .....	31
1.1.3.3 Le <i>Vorfeld</i> comme position topicale ? .....	33
1.1.4 La construction d'un discours / texte : le rôle du <i>Vorfeld</i> dans l'organisation textuelle et l'établissement de la cohérence et de la cohésion .....	37
1.1.4.1 Assurer un guidage attentionnel et établir la cohérence au niveau local .....	38
1.1.4.2 Initier des cadres pour les contenus propositionnels .....	41
1.1.4.3 Le <i>Vorfeld</i> comme charnière : une position clé pour des éléments cohésifs vers l'amont et vers l'aval 45	
1.1.5 <i>Fazit</i> : regards croisés sur l'occupation du <i>Vorfeld</i> .....	49
1.2 <i>Des fonctionnements linguistiques en concurrence : perspective contrastive français-allemand</i> .....	52
1.2.1 Structure progressive vs structure régressive .....	52
1.2.2 Syntaxe positionnelle vs marques prosodiques et morphologiques .....	54
1.2.3 Structures détachées vs intégrées dans la proposition .....	55
1.2.4 Identité vs contiguïté .....	57
1.2.5 Mise en avant du sujet vs préférence cadrative .....	57
1.2.6 <i>Fazit</i> : des différences typologiques et textuelles.....	59
1.3 <i>Positionnement linguistique : une pluralité des approches</i> .....	60
2 PROCESSUS DE TRAITEMENT – PROCESSUS D'APPROPRIATION : LE POINT DE VUE DE LA RECHERCHE EN ACQUISITION DES LANGUES (RAL).....	65

2.1	<i>La performance langagière en réception et en production : le point de vue de la psycholinguistique</i>	69
2.1.1	La production langagière selon Levelt (1989).....	69
2.1.2	En amont de la linéarisation de surface de l'énoncé : une conceptualisation contrainte par la langue...	72
2.1.3	Les connaissances à la base du fonctionnement langagier et de l'appropriation .....	78
2.1.3.1	Le rôle des formules mémorisées ( <i>chunks /exemplars</i> ).....	78
2.1.3.2	Les dimensions implicite et explicite des connaissances et de l'apprentissage .....	80
2.1.4	La gestion des processus et des ressources cognitives dans la production et l'apprentissage .....	84
2.1.4.1	Traitement de l'input .....	84
2.1.4.2	Les ressources mémorielles et attentionnelles .....	88
2.1.5	<i>Fazit</i> : l'appropriation comme mise en place de procédures de traitement spécifiques à la L2.....	91
2.2	<i>Acquisitions syntaxiques : des itinéraires acquisitionnels du placement verbal spécifique à l'allemand</i>	93
2.2.1	L'appropriation non-guidée : le projet « <i>Zweitspracherwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter</i> » (ZISA)	93
2.2.2	Les travaux de Manfred Pienemann : de la notion d'enseignabilité ( <i>Teachability</i> ) à la théorie de la processabilité ( <i>Processability Theory</i> ) et ses applications.....	95
2.2.3	Etudes développementales en milieu institutionnel .....	102
2.2.3.1	Le projet « <i>Deutsch als Fremdsprache an Genfer Schulen</i> » (DiGS).....	102
2.2.3.2	Autres études développementales à partir de L1 variées .....	104
2.2.4	Les acquisitions syntaxiques en allemand L1.....	107
2.2.5	<i>Fazit</i> : la question du rôle de l'instruction dans la dynamique de l'acquisition .....	109
2.3	<i>Vers une réalisation de l'attaque de l'énoncé conforme à l'usage</i> .....	111
2.3.1	Les études sur l'occupation du <i>Vorfeld</i> en allemand L2 .....	111
2.3.2	Le développement d'une compétence relative à l'organisation informationnelle spécifique à la LC ....	118
2.3.3	Quels liens entre les acquisitions discursives et syntaxiques ?.....	120
2.3.4	<i>Fazit</i> : La construction d'une compétence discursive à travers le développement des réalisations du <i>Vorfeld</i>	121
2.4	<i>Positionnement au sein de la RAL : La prise en compte des aspects intrapsychiques - du français LS vers l'allemand LC</i> .....	122
	<b>CONCLUSION DE LA 1<sup>ERE</sup> PARTIE</b> .....	<b>126</b>
	<b>2<sup>EME</sup> PARTIE : ANALYSE DE PRODUCTIONS D'APPRENANTS</b> .....	<b>129</b>
3	APPREHENDER LE TRAVAIL COGNITIF DES APPRENANTS : QUELLES DONNEES POUR QUEL TRAITEMENT ? .....	132
3.1	<i>La constitution d'un corpus de productions d'apprenants</i> .....	134
3.1.1	Le travail du praticien-chercheur à partir d'un corpus d'apprenants annoté.....	134
3.1.2	Des apprenants débutants scolarisés en France dans le secondaire .....	139
3.1.3	Des tâches comme moyen de recueil .....	140
3.1.4	Le traitement des données .....	143
3.1.5	<i>Fazit</i> : Un corpus de données scolaires.....	147

3.2	<i>Les modalités de l'analyse : critères pour une annotation catégorielle, fonctionnelle et discursive des constituants en position préverbale</i> .....	147
3.2.1	Découpage et sélection des unités à prendre en compte .....	148
3.2.2	Types de groupes syntaxiques, de phrases ou de constructions pouvant occuper le <i>Vorfeld</i> .....	151
3.2.3	Fonctions grammaticales associées au <i>Vorfeld</i> .....	154
3.2.4	Aspects discursifs – contribution de l'ouverture à la progression informationnelle et à la cohésion / cohérence textuelle .....	155
3.2.5	Les erreurs positionnelles et l'adéquation discursive de l'ouverture .....	158
3.2.6	<i>Fazit</i> : Les annotations entre théorie et observation – l'analyse entre action et réflexion .....	159
4	UNE ANALYSE DES REALISATIONS DE L'OUVERTURE AU FIL DE L'APPRENTISSAGE .....	160
4.1	<i>Given vs New : Distinguer des statuts informationnels distincts dans un schéma interactif (Les tâches mein_wochenplan et kino)</i> .....	162
4.1.1	Attaque cadrative et réalisation correcte du <i>Vorfeld</i> .....	164
4.1.2	Le statut des éléments temporels : arrière-plan et topique scénique vs information en focus .....	177
4.1.3	La gestion discursive de l'interaction : d'un fonctionnement mémoriel à une occupation conforme de l'ouverture .....	179
4.1.4	La reprise du connu au service de la correction syntaxique (réalisation correcte de X-Verbe-Sujet) et de la cohésion textuelle .....	187
4.1.5	<i>Fazit</i> : Ancrage situatif et phénomènes de reprise à l'ouverture .....	193
4.2	<i>Frame, Contrast, Topic vs Subject : l'organisation de l'information dans des descriptions</i> .....	194
4.2.1	Préférence du sujet et succession de phrases : une prise en compte insuffisante de la notion de texte 197	
4.2.2	La pertinence du cadrage dans la structuration des contenus propositionnels .....	205
4.2.3	Vers une linéarisation plus marquée : l'usage de l'ouverture dans la mise en contraste d'éléments ....	214
4.2.4	<i>Fazit</i> : des fonctions cadratives et contrastives de l'ouverture dans l'organisation des contenus informationnels .....	218
4.3	<i>La construction du temps et de l'espace en fonction des moyens spécifiques à la LC (les tâches meine_klasse et tagesablauf)</i> .....	220
4.3.1	La mise en place d'intervalles temporels successifs (la tâche <i>tagesablauf</i> ) .....	224
4.3.1.1	Une planification globale et locale .....	226
4.3.1.2	Un usage de formes variées .....	236
4.3.1.3	Pertinence discursive des choix à l'ouverture .....	238
4.3.1.4	Réalisations correctes du <i>Vorfeld</i> .....	243
4.3.2	Le guidage de l'interlocuteur à l'intérieur d'un espace repéré (la tâche <i>meine_klasse</i> ) .....	246
4.3.2.1	Spécificités du repérage spatial .....	247
4.3.2.2	L'apport d'une approche contrastive .....	250
4.3.2.3	Les choix pour le déploiement informationnel au sein de la séquence spatiale .....	256
4.3.3	Vers l'appropriation de moyens de cohésion spécifiques .....	264
4.3.4	<i>Fazit</i> : Progression et cohésion interphrastique à travers le maintien informationnel d'un énoncé à l'autre 268	
	<b>CONCLUSION DE LA 2<sup>EME</sup> PARTIE</b> .....	<b>270</b>

**3<sup>EME</sup> PARTIE : PERSPECTIVES DIDACTIQUES ..... 273**

5	LES ENJEUX DE L'ENSEIGNEMENT DES LE : ENTRE USAGE ET APPRENTISSAGE .....	276
5.1	<i>Développer des compétences communicatives et acquérir des savoirs relatifs au code de la LC ....</i>	278
5.1.1	Le contexte institutionnel de l'enseignement de l'allemand en France .....	279
5.1.1.1	Les orientations du CECRL.....	279
5.1.1.2	Les prescriptions institutionnelles et les programmes officiels .....	282
5.1.1.3	Les descriptions grammaticales dans les manuels scolaires .....	284
5.1.2	La langue en tant qu'objet d'apprentissage : à la fois système linguistique, compétence située et activité cognitive	291
5.1.3	A partir de la tâche : organiser des apprentissages langagiers sans compromettre les objectifs communicatifs .....	293
5.1.4	Les séquences didactiques comme moyen d'articuler les activités d'enseignement et les progrès d'apprentissage .....	297
5.1.5	<i>Fazit</i> : articuler formes / fonctions / sens dans une logique progressive .....	298
5.2	<i>L'enseignement comme tentative d'intervention raisonnée dans les processus d'appropriation ...</i>	301
5.2.1	L'acquisition en classe de langue - <i>Instructed SLA</i> .....	301
5.2.2	Contraire le traitement des données entrantes ( <i>input</i> ) .....	303
5.2.3	Modifier, acquérir et consolider des structures par la pratique langagière en L2 .....	305
5.2.4	<i>Fazit</i> : un accompagnement du travail cognitif des apprenants .....	307
5.3	<i>Positionnement didactique : une approche « raisonnée » (théoriquement fondée) des activités d'apprentissage</i> .....	311
6	PROPOSITIONS DIDACTIQUES.....	315
6.1	<i>Premiers pas : une approche lexicale et mémorielle</i> .....	316
6.1.1	Découverte et manipulation du syntagme verbal .....	317
6.1.2	La mise en mémoire et le rappel d'énoncés préfabriqués correspondant au schéma X-Verbe-Sujet ....	320
6.1.3	Introduction implicite de marques de cohésion .....	321
6.2	<i>« Les activités de la semaine » : la gestion interactive de la progression de l'information</i> .....	322
6.2.1	Traitement de l'input dans la compréhension de l'oral : comment repérer l'information attendue et la garder en mémoire ? .....	324
6.2.2	La question posée comme guide pour la linéarisation .....	325
6.2.3	Des schémas interactifs comme soutien (cadre et moyen) des acquisitions syntaxiques et discursives	328
6.3	<i>« Le portrait de soi et d'autrui » : l'organisation narrative des contenus propositionnels</i> .....	332
6.3.1	De la construction de la phrase à la structuration du texte.....	333
6.3.2	Utiliser des cadres pour organiser l'information .....	337
6.3.3	Utiliser des cadres externes pour évaluer le contenu propositionnel : la préparation des structures subordonnées.....	339
6.4	<i>« La chronologie du quotidien et la localisation spatiale » : la construction narrative d'espaces repérés</i> .....	342
6.4.1	Savoir varier et gérer les constituants à l'ouverture en fonction de leur statut informationnel .....	343
6.4.2	Pouvoir se représenter l'espace (spatial ou temporel) à décrire.....	345

6.4.3 Contourner des explications syntaxiques et grammaticales.....	346
<b>CONCLUSION DE LA 3<sup>EME</sup> PARTIE .....</b>	<b>351</b>
<b>CONCLUSION ET PERSPECTIVES.....</b>	<b>353</b>
<b>INDEX DES NOTIONS .....</b>	<b>357</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>359</b>
<b>SITES .....</b>	<b>376</b>
<b>TABLE DES ILLUSTRATIONS : TABLEAUX .....</b>	<b>377</b>
<b>TABLE DES ILLUSTRATIONS : SCHEMAS .....</b>	<b>381</b>
<b>TABLE DES ILLUSTRATIONS : GRAPHIQUES .....</b>	<b>382</b>
<b>TABLE DES ILLUSTRATIONS : EXTRAITS DE DOCUMENTS .....</b>	<b>384</b>
<b>TABLE DES MATIERES .....</b>	<b>385</b>

## L'ouverture de l'énoncé en allemand L2 : de la compréhension d'un phénomène à son appropriation et à son enseignement. Perspectives en didactique des langues

### Résumé

Notre recherche vise à enrichir la réflexion didactique sur les modalités d'un enseignement susceptible de favoriser dès les premières années d'apprentissage de l'allemand au collège (soit en 6<sup>ème</sup> et en 5<sup>ème</sup>) la mise en place de préférences discursives spécifiques à la langue-cible. Plutôt que de nous focaliser sur le placement verbal second dans les énoncés déclaratifs, nous avons fait le choix de nous intéresser à l'ouverture et à la position préverbale. Il s'agit en effet d'un champ que des apprenants même avancés n'investissent pas de manière conforme, en dépit d'une maîtrise avérée des règles morphosyntaxiques de la langue-cible. Dans la mesure où, en allemand, la position préverbale n'est pas déterminée sur le plan syntaxique, il est nécessaire de recourir à des catégories textuelles ainsi qu'à des critères pragmatiques liés à l'organisation informationnelle des constituants pour comprendre les phénomènes qui président au choix de l'élément à l'ouverture. Partant de là, nous avons incorporé ces aspects aux tâches proposées dans le cadre du cours afin de susciter une mise en œuvre de ces principes et de modifier les préférences de traitement des apprenants. Le travail d'appropriation relève aussi de processus intrapsychiques qui posent certes des limites à l'intervention enseignante mais dont la prise en compte permet d'élaborer des propositions didactiques étayées sur le plan linguistique et psycholinguistique. Adossée à la recherche en acquisition des langues (RAL), notre étude s'appuie sur l'analyse des réalisations de l'ouverture dans un corpus de productions d'apprenants de manière à recomposer nos propositions d'intervention en fonction des observations recueillies sur le terrain et de telle sorte qu'elle s'accorde à une progression d'apprentissage. Des notions linguistiques plurielles nous ont ainsi permis de mettre en lumière et d'exploiter à des fins d'enseignement des fonctions spécifiques liées à l'ouverture de l'énoncé en allemand. La RAL offre à notre travail un cadre d'analyse, des résultats permettant de comprendre la dimension cognitive de l'apprentissage et des notions qui fournissent un étayage théorique aux propositions didactiques que nous formulons.

**Mots-clés :** didactique de l'allemand, *Vorfeld*, champs topologiques, RAL, acquisitions discursives, structure informationnelle, marques de cohésion, tâches, traitement langagier, séquences didactiques

### Starting a sentence in German L2: how this specific phenomenon can be described, acquired and taught. Perspectives in Second Language Learning and Teaching

#### Abstract

This study concerns the acquisition of language specific discourse preferences in the first years of German as a foreign language in French secondary schools, and how new approaches could improve language instruction. Instead of focusing on verbal placement in declaratives, we decided to consider how learners start a sentence; that is, which constituent they decide to put before the finite verb form. The initial field in German (called pre-field) represents a syntactically undetermined position as it can be occupied by a variety of elements. To understand the constraints which influence the choice of the first constituent in a sentence, textual categories, as well as pragmatic and information-structural criteria, are required. These aspects were incorporated in the tasks the learners worked on in the classroom, in order to make them use such principles, and to modify the processing preferences they may have built up during acquisition of their L1. Acquisition draws on internal processes which set limits to instructional intervention. Practitioners should take these limitations into account if they aim to elaborate instructional proposals with linguistic and psycholinguistic relevance. Drawing on findings from the SLA research, we analyse the beginnings of sentences in a corpus of written and oral learner samples. We used these empirical observations as a guideline to redesign proposals for an instructional intervention which better fits a learning progression. Notions from different aspects of linguistics contribute to highlight specific functions of sentence beginnings in German. It would be possible to integrate these functions in a teaching programme. SLA research offers a theoretical framework to our research, as the findings provide a better understanding of the cognitive dimension of learning and the notions constitute a theoretical backing for our didactical proposals.

**Keywords:** German as a Foreign Language, *Vorfeld* (pre-field), topological fields, SLA, discursive acquisitions, Information Structure, cohesive means, tasks, language processing, didactic sequences



Université Sorbonne Nouvelle Paris 3

ED 268 : Langage et langues : description, théorisation, transmission

Didactique des langues, des textes et des cultures (EA2288 DILTEC)

46, rue Saint-Jacques - 75005 Paris cedex 05