

**Zeitschrift:** Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA  
**Band:** - (2008)  
**Heft:** 88: Studies on emotions in social interactions = Les émotions dans les interactions sociales = Emotionen in der sozialen Interaktion = Le emozioni nelle interazioni sociale

**Buchbesprechung:** Compte rendu

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 09.11.2024

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# Compte rendu

Alcón-Soler, E. (ed.) (2008).

***Learning How to Request in an Instructed Language Learning Context.***

**Bern / Berlin: Peter Lang. Linguistic Insights 68,  
Studies in Language and Communication.**

The purpose of this book is to contribute to the growth of interest in the field of *interlanguage pragmatics* (ILP). Alcón-Soler and her team carried out a research project with the aim of examining two aspects of pragmatic learning: on the one hand, the availability of pragmatic input in English as a foreign language (EFL), on the other hand the teachability of pragmatics and the role of instruction in the production of requests. The target pragmatic features selected were the speech act of requesting and the modifiers used in mitigating its impositive nature (p. 9). The volume can be read both as a monograph and as a collection of autonomous articles, since each chapter can be taken as standing on its own. This conception has many advantages, but also some limits, since this leads to some repetitions (*Table of typology of peripheral modification devices; Discourse completion Test*).

The first two chapters provide the theoretical and methodological framework used to investigate the processes involved in learning how to make requests in EFL. The introduction makes an excellent summary of the volume and presents the overall organization of its contents in a very clear way. In the first chapter Alcón-Soler provides an overview of pragmatics in instructed language context. She revises the concept of *communicative competence* in terms of its pragmalinguistic and sociopragmatic components. After having discussed both socially-oriented and cognitive perspectives on pragmatic learning, she explains why "the sociopragmatic perspective adopted to describe the speech act of requesting is combined with a cognitive theoretical approach" (p. 30). Although Alcón-Soler provides an outstanding state of the art on ILP, the overview of research on pragmatics, especially on politeness studies, is less convincing. For instance, Lakoff's distinction between *transactional* vs. *interactional discourse* has proved to be approximate (Manno, 1998). She also seems to ignore criticisms addressed to Brown & Levinson's framework (1987: 16), e.g., their assumption that the weightiness of an FTA can be assessed by the three sociological variables *power, distance, rank of imposition* (Ehlich, 1992; Kasper, 1996).

In the second chapter Safont-Jordà proposes a typology for the analysis of learners' use of modification devices in requests on the basis of Alcón-Soler *et*

*al.*'s (2005) typology. The author follows the sociopragmatic perspective presented in the previous chapters to examine the way this speech act is realised in social interaction. She presents current classifications of the linguistic realisations of the request head act and its modifiers. Some choices in the typology of peripheral modifications are unusual: the *attention getter* (p. 49) is considered an internal modifier, *please* an external modifier. This point of view, which is not in line with Blum-Kulka *et al.* (1989: 277ss), Warga (2004: 264ss) etc., is contradicted by the very fact that *please* is also found in their data in an embedded position at the core of the request (p. 86, 168). Furthermore, in their typology there are no aggravating supportive moves. For instance, expanders as a reiteration of the head act would belong to this category. In any case the list of 6 types of external modifiers does not seem to be exhaustive (cf. Warga, 2004: 268ss). This may explain why *imposition minimizers* will be interpreted by Martí-Amándiz as *disarmers* (*I promise you I'll give it back to you when we got back home*, p. 179). Finally, *kind of* is not a downtoner but a hedge (p. 55). Unfortunately, these questionable choices will have a deep impact on the statistics in the following chapters.

The following chapters report the findings and address more empirical issues. Chapters 3 to 5 deal with the quantity and quality of authentic input for pragmatic learning presented in EFL. Chapter 3 focuses on the treatment of requests and their modification devices in textbooks, which "represent the main source of input learners are exposed to" (p. 66). Usó-Juan tries to ascertain whether textbooks published from 2000 onwards differ from those published before the 1990s. Her results show that the number of request modifiers in 3 current textbooks increases when compared to those appearing in 5 older textbooks. The former are also said to be more varied. Research criticising the artificial dialogues in textbooks seems to have lead today's textbook writers to include more natural examples. But the author does not stress sufficiently the differences within the modern textbooks (p. 82): *Clockwise*, whose requests are modified in 58.1% of the cases, is closer to the average of older (63%) rather than of current textbooks (80.9%) (p. 77). Curiously strategies such as *Could I have just straight tap water, please?* are considered *hearer-oriented* (p. 80). Finally, on behalf of her findings it is maybe an exaggeration to state that older textbooks present "an oversimplified version of a variety of speech act realisation structures" (p. 85).

In the fourth chapter Campoy-Cubillo discusses how different spoken corpora may be used as an appropriate input for learning and teaching the speech act of requesting (p. 92). Since this kind of input is a potential consultation device for both learners and teachers, she states that "corpora may help in the analysis, description and teaching of requests" (p. 106). Yet, the reader could be provided with more information about how to prepare these authentic documents drawn from spoken corpora for didactic purposes.

Chapter 5 deals with the use of TV series as input for learners. Fernandez-Guerra is aware of the studies which claim that film language cannot be considered to be naturally occurring speech, for "it fits somewhere between the spoken and written forms" (p. 113). She compares request head acts and modification devices in TV series (e.g., *Friends*, *Young Americans*) with spoken corpora (*Michigan Corpus of Academic Spoken English*). In spite of the "striking differences" (p. 121), since for instance "so many requests did not use any kind of modifier at all" (p. 119), requesting behaviour in TV series is said to resemble "natural discourse". Admittedly, these differences diminish if overall results "without making any distinction between the various softeners and fillers" (p. 122) are considered. In any case the legitimate use of TV series as a useful resource to learn the speech act of requesting, should not be defended by questioning the authenticity of all authentic materials used in classrooms (p. 113). Finally, Fernandez-Guerra does not distinguish different types of directive speech acts: an imperative used in an advice has not the same impact as an order. This could account for the "extremely high number of occurrences of imperatives" in all TV series (p. 117).

Chapter 6 describes the request modification devices used by 12 native English and 12 advanced non-native speakers from different nationalities while performing an oral task: 10 role-play situations which were supposed to correspond to 3 politeness systems (*deference*, *solidarity*, *hierarchy*) and to different ranks of imposition. Vilar-Beltrán reports that native speakers (171 vs. 59) and non-native (127 vs. 73) speakers of English employ more internal modifiers compared to their use of external modifiers (p. 130). However, native speakers use more internal modifiers than non-native speakers (171 vs. 127). These also tend to use more external modifiers than native speakers (73 vs. 59). Unfortunately we do not know if these results, which support previous findings, are statistically significant. Moreover, the author writes that the use of modification devices is similar to the natives' use. This might be ascribed to the high proficiency of these non-native students (p. 139). Finally, we think that the role of hesitators must be reconsidered when applied to non native speakers: in an oral task it might be a sign of low proficiency rather than of face concern.

In chapter 7 Salazar-Campillo raises the question of whether methods of data collection influence research outcomes. She compares learners' use of request mitigators while performing oral (role-plays) and written (discourse completion tests, DCTs) activities. The study provides evidence for quantitative and qualitative differences between the oral and written tasks. On the one hand, a wider amount of mitigators are elicited in the DCTs than in the role play activities (320 vs. 177). These findings confirm that planning time positively influences learners' production of mitigators. On the other hand, the hypothesis that oral tasks, that are said to approximate more closely to

authentic discourse (p. 151), might elicit a wider range of internal modifiers than DCTs, was not confirmed. Yet some internal modifiers (e.g. hedges) were absent in the data elicited by DCTs (p. 153). Finally, a statistically significant difference was found in the use of external mitigators that are favoured by the DCTs (226 vs. 89). But it is worth pointing out that in 121 cases the higher number was due to *please* that is rather an internal modifier.

Chapter 8 explores the complex relationship between grammatical and pragmatic competence (p. 164). Martí-Amándiz's analysis of learners' performance in DCTs (modifiers produced by 81 students, 3 proficiency levels) shows that the level of proficiency and higher exposure to pragmatic input are positively significant in the number of internal modifiers, with the exception of downtoners, intensifiers and of some external modifiers. According to the author, even when higher proficiency participants do not outperform the low proficiency learners, "they seem to adjust to a greater extent to target-like requestive behaviour" (p. 182). However, she points out that the lower frequency of some modification devices and the absence of certain internal modifiers (e.g. hedges) do not seem to depend on the learners' proficiency level. This finding suggests that a certain level is necessary to produce modifiers that "demand a good command of complex syntactic structures (e.g. openers or disarmers), whereas it is not sufficient to produce other kinds of routinised formulaic devices" (p. 182). Finally the author stresses the fact that the main conditions to acquire a foreign language are not only higher exposure to input, but also output and feedback (p. 183).

The last chapters report the results of two interventional studies realised in EFL classrooms. Chapter 9 tries to determine the effectiveness of a new instructional treatment: an inductive-deductive teaching approach to develop learners' appropriate use of request modifiers in a variety of situations (p. 195). Martínez-Flor uses film excerpts, which include contextualised examples of request moves and role play situations similar to those occurring in the excerpts, to raise learners' awareness. A comparison of the results of the pre-test with those of the post-test indicate that instruction plays a positive role, since the 38 students (elementary level) made use of a higher number of internal and external modifiers including a wider variety of mitigating devices (p. 200).

Codina-Espurz examines in chapter 10 whether pragmatic instruction is effective regardless of learners' proficiency in the target language, and whether its effect is sustained after a certain period of time. Two experimental groups that differed in their level of proficiency (11/10 undergraduate students) received a combination of explicit instruction on request modifiers and activities aimed at raising their pragmatic awareness (p. 246). The control group (12 undergraduate students) did not get any pedagogical intervention. The results obtained in both experimental groups by means of a DCT, in

contrast to the control group, seem to support a positive effect of instruction for the more advanced learners. Contrary to other studies (p. 229), this positive effect of instruction does not vanish over time (p. 239). In contrast, instruction does not seem to be effective for low proficiency learners. Codina-Espurz thinks that further research is needed, in order to explore the activities used in the instruction phase and the effect of motivation.

All issues addressed in this volume are relevant for ILP, and most studies are original. We also appreciated very much the methodological transparency of this book, which allows the reader to verify all results. Nevertheless this book presents some inadequacies. Some findings should be taken with caution due to the small number of participants (chapters 6, 7, 8) and/or to the heterogeneity of the population: e.g. Salazar-Campillo is aware of the fact that, due to the number of 14 participants, further research is necessary (p. 155). In the study presented in chapter 8, there were only 5 advanced learners out of 81, whose age ranged from 18 to 72 years.

It is not correct to claim that "no particular attention has been paid to the modification devices of both native and non native speakers" (Vilar-Beltrán, p. 139). We agree with Martí-Amándiz when she writes that "modifiers have received far less attention" (p. 165) than head acts (see e.g. Maier, 1991; Van Mulken, 1996; Warga, 2004). It must be regretted that despite the extensive and relevant references in each chapter, apart from the unpublished version of an Austrian doctoral dissertation, no studies written, for instance, in French or German are quoted that already have raised similar questions. Admittedly, this is a more general problem in today's science.

We do not think that "the need to use a variety of assessment instruments in measuring learners' perception and production of different pragmatic issues" (p. 14), which is considered one of the further research issues mentioned in the book, is a really new finding (e.g. Warga, 2004). It is well known that DCTs, a written data-gathering procedure, do not fully account for spoken discourse (Aston, 1988; Kerbrat-Orecchioni, 2005). It is surprising that despite the awareness of some authors of the artificiality of this method of eliciting data (p. 128), DCT has been used in many studies of this volume to assess the learners' pragmatic competence. Furthermore, some authors seem to remember these shortcomings whenever their results do not confirm their hypothesis (p. 182). The same limitations apply partially to role-plays, especially if participants are asked to play a role they are not familiar with (*A boss asks her secretary; You will be the teacher...*), even if they are said to be "everyday real-life situations" (p. 237). Only the role-plays adapted for the purposes of the study reported in chapter 9 really present "contexts that were all familiar to all participants" (p. 200). In any case it is more reliable to draw on authentic learners' productions. Finally, although Martínez-Flor is aware of

the importance of nonverbal and paraverbal cues (p. 201), she does not take these elements into consideration to assess learners' production in role-plays.

The reader could also be puzzled by some divergent methodological choices within the same volume: Salazar-Campillo (chapter 7), Martí-Amándiz (chapter 8) and Codina-Espurz (chapter 10) make use of statistical tests, whereas Vilar-Beltrán (chapter 6) and Martínez-Flor (chapter 9) do not. Finally the sole focus on requests does not allow a generalisation of these results to overall pragmatic competence. Martínez-Flor acknowledges, at least for the inductive-deductive teaching approach (p. 213), the need to investigate other pragmatic features and speech acts. Despite progress achieved by the studies of this volume further research is therefore needed in this promising field.

### Giuseppe Manno

Universität Zurich, Romanisches Seminar  
 manno@rom.uzh.ch

### References

- Aston, G. (ed.) (1988): *Negotiating Service. Studies in the discourse of bookshop encounters.* Bologna (CLUEB).
- Blum-Kulka, S., House, J. & Kasper, G. (eds) (1989): *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies.* In: *Advances in Discourse Processes*, vol. XXXI. Norwood (Ablex).
- Brown, P. Levinson, S. C. (1987): *Politeness: some universals in language usage.* Cambridge (Cambridge University Press).
- Ehlich, K. (1992): *On the historicity of politeness.* In: Watts, R. J. *et al.* (eds), *Politeness in Language. Studies in its History, Theory and Practice.* Berlin / New York (Mouton de Gruyter), 71-107.
- Kasper, G. (1996): *Politeness.* In: Verschueren, J. *et al.* (eds), *Handbook of Pragmatics 1996.* Amsterdam / Philadelphia (Benjamins), 1-20.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005): *Le discours en interaction.* Paris (Armand Colin).
- Maier, P. (1991): *Politeness strategies in business letters by native and non-native English speakers.* In: *English for Specific Purposes*, 11, 189-205.
- Manno, G. (1998): *Politesse et typologie des textes.* In: Caron, B. (éd.), *Actes du XVI<sup>e</sup> Congrès International des Linguistes (Paris, 20-25 juillet 1997).* Oxford: Elsevier Sciences (CD Rom). Paper Reference: p 348.
- Van Mulken, M. (1996). *Politeness markers in French and Dutch requests.* In: *Language Sciences*, 18(3-4), 689-702.
- Warga, M. (2004): *Pragmatische Entwicklung in der Fremdsprache. Der Sprechakt "Aufforderung" im Französischen.* Tübingen (Günter Narr Verlag).

# Compte rendu

**Budach, G., Erfurt, J. & Kunkel, M. (eds.) (2008).**

***Écoles plurilingues – multilingual schools:***

***Konzepte, Institutionen und Akteure.***

**Berne: Peter Lang.**

Les migrations actuelles, plus fréquentes qu'autrefois, sont à la fois l'origine et le résultat d'un vécu plurilingue en termes identitaires, acquisitionnels, socioculturels ou économiques. Mais le plurilinguisme n'est pas uniquement lié à un contexte multilingue ou à une condition d'immigration, l'apprentissage des langues faisant aujourd'hui partie des prérequis scolaires. Cet apprentissage suppose des représentations du langage ouvertes à la variation, au contact des langues, à la créativité linguistique et à une certaine relativisation des normes régulatrices. Ce constat est une des lignes directrices du beau livre de Gabriele Budach, Jürgen Erfurt et Melanie Kunkel.

L'ouvrage nous invite à une leçon de linguistique et de didactique. A travers diverses contributions, exposées avec sens critique, il présente et illustre avec une grande clarté les modèles d'éducation plurilingue en Europe et en Amérique du Nord. Ces contextes, multiples et variables, sont enchâssés les uns dans les autres comme des poupées russes. Un recueil d'articles, rédigés en anglais, allemand et français, explore avec finesse l'articulation entre l'enseignement des langues, les politiques linguistiques et les représentations des langues dans les milieux de la francophonie. Cet excellent livre, qui témoigne de manière remarquable du profit que les lecteurs peuvent tirer d'un recueil englobant différentes approches scientifiques, constitue certainement une référence pour les chercheurs s'intéressant à l'appropriation des langues et au plurilinguisme enseigné et/ou pratiqué par l'école.

La réussite, sans aucune réserve, de l'ensemble est d'abord celle de l'organisation générale de l'ouvrage. Il est organisé en deux parties complémentaires, issues de cadres théoriques différents, chaque partie étant précédée d'un encadré contenant la thématique des contributions. Les auteurs présentent tout d'abord la succession de rebondissements historiques qui retracent l'émergence de la pensée didactique en contexte scolaire, en jalonnant les principales étapes de son développement. Mettant principalement l'accent sur les relations qui s'établissent entre enseignement bilingue, langues minoritaires et plurilinguisme sociétal, ils définissent et explicitent ces notions récurrentes sous diverses appellations, dans une volonté de neutraliser le flou terminologique qui leur est lié. Ces définitions ayant été précisées, l'attention des auteurs se porte alors sur la rencontre



entre plurilinguisme individuel et apprentissage des langues et sur la manière dont ces éléments s'articulent dans le discours en classe, ceci sur la base d'exemples agréablement détaillés. En guise de conclusion, les auteurs invitent le lecteur à prendre en compte des pratiques communicatives différenciées, notamment celles des minorités sociolinguistiques, et à s'interroger sur la diversité des attentes et des besoins particuliers des élèves allophones. Notons que la riche bibliographie qui accompagne le texte compte près de cent cinq titres. Mais l'ouvrage de Budach, Erfurt et Kunkel frappe surtout par sa réflexion pionnière et par la diversité des lectures possibles.

L'ouvrage réunit ces différentes perspectives dans une sensibilité commune, déclinée à travers des analyses de cas particuliers, issues d'approches différentes du plurilinguisme, en croisant des apports et des voix venant du domaine de la recherche en sciences humaines. Le lecteur verra sa tâche largement simplifiée à travers les traductions des résumés, un index et un glossaire très riches. Chaque niveau de structuration des chapitres comportant des articles relativement autonomes, l'ouvrage est conçu pour permettre aussi bien une lecture atomisée que suivie. La lecture sera en outre facilitée par un système de renvois et de rappels qui évite notamment la lourdeur des notes. Cette progression est soigneusement expliquée dans l'introduction, qui donne de précieuses clés de lecture. Remarquons d'ailleurs que les réflexions présentées dans l'ouvrage sont non seulement analysées et discutées, mais encore présentées par d'utiles schémas récapitulatifs et illustrées à partir de textes et d'images.

La première partie, intitulée *Vom Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule* (55-249), comprend neuf contributions, qui offrent un panorama complet des différentes approches du plurilinguisme, regroupant des recherches émanant de contextes multiples et de disciplines diverses: didactique, bien sûr, mais aussi analyse conversationnelle, analyse du discours, sociolinguistique, anthropologie, ou encore épistémologie. Tout en s'appuyant sur des bases théoriques qui sembleraient parfois inconciliables, les contributions regroupées dans cette partie mettent en évidence l'intérêt qu'une orientation interdisciplinaire peut apporter à la recherche et font apparaître des orientations et des préoccupations communes: on constate une tendance très nette à valoriser une éducation langagière ouverte à la diversité linguistique et culturelle, largement fondée sur des programmes officiels, des politiques linguistiques et des finalités éducatives établies et adaptées aux besoins spécifiques et particuliers de chaque contexte. Les huit contributions réunies dans la deuxième partie, *Projekte doppelter Immersion: Modelle, Akteure, Erfahrungen* (253-409), s'adressent à des enseignants de langue maternelle, étrangère ou seconde confrontés à la tâche d'aider leurs élèves à développer des connaissances et des compétences en plusieurs langues. Ces contributions esquissent, à travers différents modèles d'enseignement bilingue

(immersion réciproque, partielle ou totale, p.ex.), la richesse des recherches actuelles sur la construction et l'évaluation des compétences des élèves. Elles souhaitent ainsi contribuer à la réflexion didactique sur les relations entre pratiques pédagogiques et recherches linguistiques.

Nous choisissons de présenter succinctement chacune des contributions en nous limitant à une évocation des thèmes qui ont attiré en priorité notre attention. L'étude de Christine Hélot tente d'expliquer l'écart entre le statut marginal du bilinguisme acquis en famille et le développement de l'éducation bilingue dans des contextes scolaires. A cette fin, les divers modèles d'éducation bilingue offerts dans les établissements scolaires français sont étudiés en relation avec les politiques linguistiques éducatives tant nationales qu'européennes. La question des langues minorées et du bilinguisme "caché" des enfants issus de l'immigration est au cœur de cette contribution. C'est dans cette même lignée que s'inscrit l'article de Nathalie Auger qui analyse le décalage existant entre les publics d'élèves nouvellement arrivés et les pratiques d'enseignement des langues à l'école. En suivant une méthodologie ethnographique en milieu scolaire, l'auteur montre que les enseignants ne mettent pas en œuvre une pédagogie interculturelle adaptée aux besoins linguistiques et identitaires des enfants migrants. La place de l'école est également analysée dans l'article, dense et structuré, de Véronique Castellotti, cette fois-ci sur la base d'entretiens avec des élèves scolarisés dans des classes bilingues. S'appuyant sur la notion de compétence plurilingue, telle qu'elle a été définie par Coste, Moore & Zarate (1997), l'auteur illustre de manière convaincante la nécessité de prendre en compte des parcours langagiers diversifiés des enfants allophones et développe quelques propositions intéressantes pour envisager la mise en synergie des démarches complémentaires, biographiques et didactiques, susceptibles de valoriser la diversité. Ce faisant, elle met en évidence le caractère dynamique des descriptions d'itinéraires étudiées. Claudine Brohy, spécialiste de cette question, étudie l'apprentissage des langues dans un pays officiellement quadrilingue situé au cœur de l'Europe, la Suisse. Ce pays présente, on le sait, un plurilinguisme historique, administratif, politique et sociétal à géométrie variable. Or, l'identité plurilingue des individus est en grande partie définie par l'appartenance cantonale, les cantons jouissant d'une grande souveraineté en matière de langues, de cultures et de formation, en plus d'autres domaines. Après avoir évoqué les particularités de la situation linguistique helvétique, l'auteur présente quelques modèles d'immersion réciproque et se concentre sur deux études de cas pratiqués dans la ville bilingue de Bienne, l'un à l'école primaire et l'autre au lycée.

La lecture se poursuit par des exemples de terrain. Charlotte Haglund propose un aperçu des pratiques pédagogiques des enseignants dans une école plurilingue en Suède. En adoptant une approche inspirée de

l'éthnométhodologie et de la sociologie, la contribution analyse les statuts des langues, les représentations de l'ethnicité et les discours institutionnels sur la diversité linguistique. Victor Corona, Emilee Moore et Virginia Unamuno présentent, de façon érudite, les résultats d'une recherche ethnographique menée dans une école secondaire de Barcelone. Les auteurs prennent appui sur des matériaux didactiques et des documents officiels en vue d'évaluer les pratiques de socialisation et les programmes d'accueil linguistique destinés aux élèves issus de l'immigration. Puis, Angela Creese et Chao-Jung Wu se penchent sur les interactions en classe dans deux écoles chinoises en Grande-Bretagne. Les auteurs s'intéressent notamment aux problèmes de langue que les élèves manifestent et qu'elles résolvent de manière collaborative et ludique avec l'enseignant. La stabilisation de formes linguistiques correctes se fait aussi en recourant à la manifestation d'un engagement émotionnel (comportements multimodaux, gestes ou mouvements du corps) qui intéresse tout particulièrement les auteurs. Brigitta Busch, quant à elle, illustre les rencontres des langues dans une école bilingue slovène / allemand, par le biais des matériaux pédagogiques utilisés à différentes époques et donnant des indications sur les pratiques concrètes d'enseignement des langues. Enfin, María E. Torres-Guzmán se penche sur la formation des enseignants aux Etats-Unis et étudie la façon dont ceux-ci assument leur autonomie éducative lorsqu'ils évoluent dans des espaces de développement professionnel, linguistique et interculturel. A l'aide d'études de cas, l'auteur explore la façon dont les pratiques et les représentations d'enseignement des langues influent sur l'apprentissage des élèves.

Avant de présenter les dernières contributions, nous nous attardons sur quatre études, héritières, à différents degrés, des traditions scientifiques que nous avons décrites ci-dessus. Laurent Puren et Sophie Babault analysent les stratégies linguistiques et éducatives mises en œuvre par certaines familles du département du Nord scolarisant leurs enfants en Belgique dans le but de leur offrir une éducation en néerlandais, langue du voisin et variante standard de la langue régionale. Après avoir montré que ces démarches peuvent être directement reliées à un manque d'offre institutionnelle du côté français, les auteurs mettent en évidence les implications pour les familles qui choisissent un cursus bilingue français / néerlandais en Wallonie et celles qui inscrivent leurs enfants dans une école flamande utilisant exclusivement le néerlandais. L'article de Claude Cortier et Alain di Meglio se penche sur l'émergence du modèle de bi-/plurilinguisme en Corse à partir d'un fait culturel minoritaire et d'une planification linguistique régionale. Territoire frontière en Europe, zone de forte immigration et de tourisme, île fortement marquée par son identité, la Corse affiche à l'heure actuelle une situation sociolinguistique complexe. La fin du XX<sup>e</sup> siècle voit l'école s'adapter à de nouvelles données démographiques, géopolitiques et curriculaires où la question des langues devient centrale avec l'avènement européen. Après avoir exposé les raisons

de cette situation, les auteurs développent quelques propositions ouvrant de nouvelles perspectives, éducatives et didactiques, essentielles à la cohésion sociale et à la citoyenneté européenne. Le remarquable article de Gabriele Budach, Ulrike Dreher et Patrizia Spanù porte sur une méthode originale d'enseignement des mathématiques en Allemagne, l'*abaco*. Largement répandu en Italie, ce modèle d'explication des chiffres complexes comble désormais une lacune dans les méthodes allemandes. Les auteurs s'attachent à étudier les processus d'intégration de ressources plurilingues et pluriculturelles des jeunes enfants impliqués dans un projet bilingue italo-allemand à Francfort-sur-le-Main, en questionnant les rôles que ces processus peuvent jouer dans la transmission des connaissances, en général, et dans l'apprentissage des mathématiques, en particulier. Le projet bilingue italo-allemand fait également l'objet de l'article de Melanie Kunkel. L'auteur présente tout d'abord la genèse et l'organisation de l'enseignement bilingue dans deux écoles primaires et un lycée général. Elle oriente ensuite son choix méthodologique sur les représentations des parents d'élèves, qui permettent de se pencher sur le statut de la langue première et de souligner son rôle prépondérant dans la construction identitaire et les processus d'acquisition de la langue cible. En guise de conclusion, l'auteur relève, de manière claire et concise, la pertinence d'une valorisation de l'éducation bilingue en tant que perspective d'avenir pour l'enseignement des langues étrangères à l'école.

Dans les contributions suivantes, les auteurs mettent l'accent sur l'immersion bilingue en Allemagne. On retiendra, en particulier, le fait que le modèle de l'École Publique Européenne de Berlin englobe aujourd'hui un réseau de trente et une écoles, de la maternelle jusqu'au niveau secondaire, dispensant un enseignement bilingue basé sur le concept d'immersion aux combinaisons linguistiques variées. La contribution de Monika Ebertowski présente de manière intéressante la conception et le cadre organisationnel de ces écoles. L'auteur présente également les difficultés rencontrées dans l'intégration de ce concept aux structures actuelles des écoles publiques. L'École Publique Européenne de Berlin fait aussi l'objet de l'article d'Andrea Passannante qui se penche sur l'enseignement des textes littéraires en classe d'italien. Un autre exemple de didactique du plurilinguisme est présenté par Dorothea Frenzel et Milena Hienz de Albentiis qui analysent l'enseignement bilingue allemand / italien dans l'école de Wolfsburg. Soulignons, en dernier lieu, l'étude précise d'Ingrid Gogolin et Ursula Neumann qui présente l'immersion réciproque dans l'école de Hambourg.

Refermant le livre, une sociolinguiste se pose de multiples questions sur les formes du (des) plurilinguisme(s) présentées: comment l'école peut-elle contribuer à la construction des connaissances chez des élèves plurilingues? Quels types d'acquisition peuvent être observés selon les caractéristiques des contextes scolaires? Quelles sont les représentations et les pratiques

effectives des élèves allophones? Quels sont les savoirs et les savoir-faire que l'élève développe sur le plan linguistique, bien sûr, mais aussi interactionnel, communicatif et interculturel? Les réponses sont sans doute moins simples que les questions. Une approche interdisciplinaire telle que présentée dans ce livre nous permet de diversifier les points de vue, de compléter nos représentations dans une prise de conscience de la diversité des situations et des contextes aussi bien sur le pôle du bilinguisme que celui du plurilinguisme. Les frontières (symboliques?) entre les deux restent difficiles à établir et la prise en compte de l'usage du langage ne relève certainement pas exclusivement de l'un des deux pôles. Étudiants en sciences humaines ou en sciences de l'éducation, enseignants des langues, formateurs ou jeunes chercheurs dans le domaine de la linguistique appliquée profiteront, sans le moindre doute, de la lecture de cet ouvrage qui se veut clair, accessible et stimulant.

**Sofia Stratilaki**

Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris 3

Sofia.Stratilaki@univ-paris3.fr

# Compte rendu

**Filliettaz, L. & Schubauer-Leoni, M.-L. (eds.) (2008).**  
***Processus interactionnels et situations éducatives.***  
**Bruxelles: De Boeck.**

Dans les situations d'enseignement / apprentissage, les interactions construisent, certes, le rapport de l'individu au contexte qui l'entoure, mais y trouvent, en outre, une place particulière, en ce qu'elles permettent la transmission de savoirs et l'affiliation à des communautés de pratique.

Les diverses contributions à cet ouvrage collectif revisitent le courant de l'interactionnisme, en l'abordant tantôt sous l'angle des didactiques scolaires et professionnelles, tantôt de la psychologie de l'apprentissage, de l'anthropologie culturelle ou de la linguistique appliquée. Les situations éducatives y sont représentées dans leur diversité (la scolarité élémentaire, primaire et secondaire, la formation professionnelle initiale et continue), ce qui permet de cerner les spécificités et les complémentarités des processus interactionnels dans des contextes différents.

Par delà les différences apparaissant aux niveaux des sources théoriques ou des choix méthodologiques (souvent liés aux domaines disciplinaires mêmes), dont nous nous efforcerons de donner un aperçu, les contributions regroupées tentent de répondre à un ensemble organisé de questions et de problématiques. La première partie de l'ouvrage interroge le rapport des processus interactionnels aux savoirs et aux apprentissages: *en quoi les interactions sont-elles nécessaires aux apprentissages? En quoi s'articulent-elles à ceux-ci? Comment les savoirs sont-ils mobilisés et transmis dans les interactions? Quelle est la part des interactions dans l'activité des professionnels de l'éducation?* La seconde partie de l'ouvrage situe l'interaction comme un outil de compréhension et de transformation des situations éducatives: *quelles transformations sont à l'œuvre dans ce champ et en quoi les dynamiques de l'interaction y contribuent-elles?*

Le chapitre introductif, co-écrit par Laurent Filliettaz et Maria-Luisa Schubauer-Leoni, annonce les problématiques qui lient entre elles chacune des contributions et pointe les controverses qui émanent des divers choix théoriques et méthodologiques réalisés par les auteurs. Ils proposent d'intégrer dans une même conception les différents axes autour desquels la notion de *processus interactionnel* (ou d'*interaction*) est définie dans la littérature. Plusieurs champs se sont effectivement appropriés cette notion, ce qui multiplie ses facettes... et la rend mouvante. Les différents contributeurs,

qui se situent souvent à l'intersection de plusieurs domaines disciplinaires, ne se sont d'ailleurs pas risqués à la définir.

Une modélisation de l'interaction est ici présentée, qui distingue trois axes principaux: l'axe interpersonnel et situé, l'axe de la construction des significations (ou de la sémiotisation), et l'axe socio-historique. Nous évoquerons, pour chacun d'eux, plusieurs contributions afin d'étayer les problématiques traitées dans l'ouvrage, mais précisons d'emblée ne pas les "classer" définitivement dans une catégorie, car, comme annoncé ci-dessus, chacun se trouve, de fait, au croisement de plusieurs axes.

### 1. *L'axe interpersonnel et situé*

Les sciences humaines et sociales envisagent généralement l'interaction comme un processus "collectif", "à plusieurs" ou "conjoint", dans lequel les partenaires négocient, coopèrent ou coordonnent leurs actions autour d'un enjeu commun. Plusieurs contributions traitent prioritairement ces processus locaux d'ajustement, qu'ils prennent place dans des situations de formation ou de travail.

Ainsi, Rickenmann et Lagier analysent l'évolution des *postures* au cours de séquences d'enseignement artistique à visée professionnalisante. Plus particulièrement, les extraits sélectionnés portent sur un cours de "poterie au tour" où des céramistes en formation doivent réaliser diverses pièces. Du fait même de la "plasticité" du matériau (en pleine fabrication), la situation impose à l'un et l'autre des protagonistes de modifier leurs attitudes. D'abord, l'enseignant regarde l'élève réaliser sa pièce. Il va ensuite prendre sa place et montrer une nouvelle fois la procédure. Or, la pièce va soulever des questions propres à la technique professionnelle, et l'enseignant cède à la tentation de tester une nouvelle manière de faire. L'extrait montre comment l'expert passe d'une posture enseignante (qui encourage et aide l'apprenti) à une posture de céramiste se livrant à des investigations. L'élève passe d'une attitude active à une attitude passive, mais il est invité à observer la pièce redevenue matériau avec le professeur-céramiste, ce qui lui permet de s'acculturer, l'espace d'un moment, à ses pratiques, et d'identifier ainsi les attitudes à développer pour entrer dans cette communauté.

Quant à Filliettaz, de Saint-Georges et Duc, ils s'intéressent à des cours pratiques de formation professionnelle à l'école ou en entreprise. Dans leur article, ils analysent divers extraits d'un corpus lié à la formation initiale (notamment en mécanique, en électricité et en maçonnerie). Le chapitre s'intéresse en particulier à des séquences d'interaction contenant des analogies. Ils montrent, à travers quelques extraits, trois types de réactions rencontrées chez les apprentis, selon que les analogies proposées par les formateurs sont endossées, contestées ou détournées. Les auteurs soulignent également les procédés multimodaux par lesquels ces analogies sont

accomplies, ainsi que leurs fonctions cognitives et socio-relationnelles. En effet, l'analogie permet une négociation véritable des savoirs, dans la mesure où elle implique d'utiliser des connaissances anciennes, des pratiques partagées tant par les apprentis que par le moniteur, pour en acquérir de nouvelles, et s'identifier ainsi progressivement à une communauté de pratique.

A l'occasion de l'analyse d'un épisode filmé dans le cadre de l'admission d'un patient aux urgences, Fristalon et Durand proposent pour leur part une définition "distribuée" de l'activité comme articulation des préoccupations et activités de chacun des protagonistes (infirmière, patient, médecin). Ils repèrent des moments qui lient chacune de ces activités et suggèrent des pistes pour une formation professionnelle des infirmiers plus authentique, centrée sur le caractère interactif du métier.

## 2. *L'axe de la sémiotisation*

Cette conception de l'interaction comme processus de construction de significations est surtout le fait des approches multimodales du discours et de l'interaction telles qu'elles se sont développées dans le champ de la linguistique appliquée, mais aussi dans divers travaux en sciences de l'éducation.

Dans la continuité de l'ouvrage *Situations éducatives et signification*, dirigé par Moro et Rickenmann, certains chapitres décrivent en quoi l'usage de tableaux, de schémas, les déplacements dans l'espace ou la transformation de l'environnement matériel influencent le processus de sémiotisation. Nous pensons notamment aux contributions de Nonnon, ainsi que de Forget et Schubauer-Leoni.

La contribution de Nonnon porte explicitement sur le processus de sémiotisation, que l'auteure définit comme caractéristique des situations éducatives, en s'appuyant sur la théorie du signe de Vygotski. Elle propose une étude détaillée d'un cours de géographie, dont l'objet central de connaissance est l'espace (sa différenciation, son évolution ainsi que les facteurs qui en sont la cause). Dans ce contexte, le processus de formulation peut rencontrer des obstacles, et des outils disciplinaires comme la carte (pour localiser les lieux) ou le schéma (pour représenter des processus) sont particulièrement adéquats pour les dépasser. Les extraits analysés montrent comment les élèves doivent représenter graphiquement la notion d'échange industriel, activité qui fait intervenir différents canaux. L'auteure analyse la manière dont le verbal et le gestuel se combinent. Elle repère encore, dans les (re)formulations successives des élèves et du professeur, les indices textuels montrant une évolution des représentations ou de nouvelles configurations dans des réseaux de significations.



Forget et Schubauer-Leoni décrivent le phénomène d'acculturation scolaire chez des enfants de 4 à 5 ans se livrant au "jeu du trésor". Ce dispositif vise à faire découvrir la nécessité d'un système de signes dans une communauté classe. Dans cette activité, l'enseignante invite les élèves à concevoir collectivement un code pour désigner une quantité importante d'objets tirés d'une boîte à trésor. Les élèves commencent par en nommer un par jour, et doivent ensuite mémoriser toutes les désignations, ce qui, progressivement, rend nécessaire la fixation écrite du code mis au point. Le collectif d'élèves aboutit ainsi à une "liste" reprenant, en vis-à-vis, des représentations iconiques et alphabétiques.

### 3. *L'axe socio-historique*

L'axe socio-historique est celui des réalités culturelles et institutionnelles dans lesquelles se déroule l'interaction, et qui lui préexistent: les représentations, mais également les signes linguistiques, en font partie, tout comme les savoirs disciplinaires et la manière dont on les désigne et dont on les enseigne. Nombre des didacticiens dans cet ouvrage s'appuient sur les travaux de Vygotski, et plus particulièrement sur la thèse selon laquelle l'intériorisation de l'outil culturel qu'est le langage conditionne le développement personnel et tout apprentissage.

Certaines contributions analysent la manière dont l'interaction est déterminée par les invariants liés à l'enseignement d'une matière ou à la "forme scolaire", définie par Aebly-Dagué et Thévenaz-Christen comme un "espace-temps de l'enseignement / apprentissage coupé des pratiques ordinaires, contraint à des mises en scènes de l'objet, à sa recontextualisation en classe par le truchement d'une construction matérielle": les pratiques discursives, l'usage du tableau dans sa fonction de "brouillon collectif" (Nonnon), des outils tels que les manuels scolaires, ou encore les schémas, légendes ou mappemondes au cours de géographie. Les auteurs montrent que pour anticiper les difficultés des élèves à formuler leur pensée, il est bon de se documenter au préalable sur l'objet d'enseignement. Ainsi, Nonnon précise que la notion "d'échange industriel" conditionne le passage d'un mode de représentation à l'autre (verbal, schématique, géographique...), dans la mesure où elle nécessite de comprendre ceux de ressource, de production, de déplacement, d'échelle (régionale, nationale, internationale), et de distribution.

De manière générale, le rôle du savoir dans les interactions à visée éducative est amplement questionné. Le modèle ternaire initialement proposé par Chevallard (professeur-élève-savoir), abondamment évoqué, est néanmoins rarement pris en compte dans toutes ses dimensions. Le plus souvent, on rencontre des modèles binaires (professeur-élève, professeur-savoir, et, plus épisodiquement, élève-savoir), selon que l'on entre par les sujets et leur

action, ou bien par les savoirs. Ce sont souvent les contributions associées aux approches psychosociales ou à la linguistique appliquée qui optent pour des modèles de type "professeur-élève" ou "élèves-élèves", lorsqu'il est question d'analyser une dynamique conversationnelle, l'évolution des postures des interactants ou les processus de la construction sémiotique.

D'autres auteurs montrent comment les objets de savoirs déterminent les interactions, ou analysent la manière dont ils se transforment dans les interactions (ces transformations étant le fruit d'une *action conjointe*), ou dont ils se déploient effectivement (hiérarchiquement et séquentiellement). Ils prennent alors la séquence comme unité d'analyse, et la regardent à des grains différents, au moyen de méthodes variées: ils réalisent des résumés synoptiques au niveau le plus global (celui d'un ensemble d'activités orientées vers un même objectif), se focalisent sur certaines unités au niveau méso (celui d'une séance) ou pointent des processus plus spécifiques au niveau micro (celui d'un épisode remarquable, à différents points de vue).

Aeby Daghé et Thévenaz-Christen, par exemple, cherchent à comprendre, au niveau le plus global, comment un objet d'enseignement est effectivement enseigné. Elles effectuent un travail comparatif entre plusieurs séquences portant sur un même objet de savoir: l'activité résumante dans l'enseignement de la littérature au cycle secondaire. Au niveau local, elles étudient comment cette activité résumante intervient dans l'organisation générale de la séquence didactique et décrivent la manière dont elle est conduite par l'enseignant.

Gajo et Grobet, quant à eux, font un travail un peu analogue, en étudiant le rôle de la définition dans des cours d'histoire dans un établissement bilingue (français / allemand). Ils proposent une typologie des contextes dans lesquels la définition apparaît, et l'illustrent ensuite par des épisodes remarquables. Pour chacun d'eux, ils spécifient si l'enchaînement des prises de parole s'explique pour des raisons linguistiques ou disciplinaires.

Sans développer l'éventail des méthodologies proposées, nous préciserons encore que la question des temporalités (micro, méso, macro), mais aussi des unités d'analyse en éducation est prépondérante dans l'ouvrage. Alors que la plupart des contributeurs revisitent et enrichissent des méthodes et notions déjà installées, d'autres se montrent plus créatifs, parfois au prix d'une certaine opacité. Nous pensons particulièrement à la notion de "nœud" qui se trouve au centre de la méthodologie de Malkoun & Tiberghien. Le nœud est défini comme un type de relation entre savoir et interaction, qui serait déterminé par le type de tâche proposée (ex: définir, décrire, comparer ou généraliser, pour n'en reprendre que quelques-unes). Les auteurs en ont repéré quatre dans leur corpus, qu'ils illustrent par des extraits retranscrits. Néanmoins, dans la mesure où la méthode est peu généralisée, on voit mal comment la transférer à d'autres corpus.

Nous terminerons ce compte rendu en soulignant que cet ouvrage, par rapport à d'autres travaux sur les situations éducatives, présente la spécificité de se fonder sur des analyses de données empiriques retranscrites, et de montrer ainsi en quoi des principes théoriques peuvent éclairer la compréhension de situations réelles. Le linguiste, le pédagogue ou le didacticien soucieux d'analyser des extraits vidéo trouvera ici de nombreuses pistes méthodologiques. En outre, comme nous avons tenté de le montrer, le courant de l'interactionnisme et la notion de "processus interactionnel" y sont problématisés de manière inédite, en intégrant les apports d'un large éventail de champs.

**Carole Clauw**

Université Catholique de Louvain  
carole.clauw@uclouvain.be

# Compte rendu

Minegishi Cook, H. (2008).

*Socializing Identities through Speech Style.*

*Learners of Japanese as a Foreign Language.*

**Bristol: Multilingual Matters.**

Comment les apprenants de japonais langue étrangère ainsi que les membres de leurs foyers d'accueil expriment-ils respectivement leurs identités sociales en employant la forme "masu" lors de conversations au cours de dîners? De quelle manière les apprenants se socialisent-ils à travers la pratique de cette forme? Aborder de telles questions dans une perspective contextualiste ou "indexicale", c'est-à-dire du point de vue de l'usage de la langue dans le contexte immédiat, tel est l'objet principal de cet ouvrage. La réflexion se développe en huit chapitres. Les trois premiers chapitres sont consacrés à une introduction, à la présentation détaillée du cadre théorique et à une discussion des fonctions généralement attribuées à la forme "masu". Les trois chapitres suivants proposent une approche dynamique de la construction des identités à travers l'usage de cette forme. Les deux derniers chapitres explicitent les conclusions et les implications d'une telle recherche en pragmatique ainsi que pour l'enseignement / apprentissage du japonais langue étrangère.

En japonais, "*masu*" est un suffixe considéré généralement comme marqueur de politesse ou de formalité et qui s'oppose à la forme neutre en "*u*". Par exemple, la phrase "*Watashi-ha ima-kara eki-ni kare-wo mukae-ni iki-masu*" correspond à la forme courtoise qui se différencie de la forme neutre suivante: "*Watashi-ha ima-kara eki-ni kare-wo mukae-ni iku*", qui veut dire: "Je vais dès maintenant aller à la gare le chercher", forme sous laquelle le locuteur exprime de la politesse ou de la formalité vis-à-vis du destinataire. En français, la forme "Je vais dès maintenant aller à la gare le chercher" pourrait être employée aussi comme expression de déférence envers le partenaire de l'interaction.

En se référant à l'approche "indexicale" et en se fondant sur les données recueillies sur le terrain, Minegishi Cook montre que le sens de cette forme est multiple et dépend dans une large mesure du contexte dans lequel elle est employé. Elle en déduit que c'est à partir de la mise en pratique de cette forme dans la conversation expérimentée pendant le séjour linguistique – notamment dans l'interaction verbale avec les membres du foyer d'accueil –, que se construisent les identités sociales des apprenants de japonais et que ceux-ci se socialisent dans le pays d'accueil, en l'occurrence le Japon.

Pour étayer ces propositions, l'auteure commence, dans le chapitre 2, à souligner les apports de la perspective contextualiste ou "indexicale", qui, selon elle, propose une approche "créative" de la socialisation des sujets (pp. 24ss). Dans cette approche, le langage fait partie intégrante du monde social et constitue un phénomène socialement organisé (Duranti & Goodwin, 1992; Gumperz & Levinson, 1996). Le sens ne se produit donc pas uniquement dans le langage, mais il est situé et négocié dans le contexte social immédiat (Duranti & Goodwin, *op. cit.*; Heritage, 1984; Levinson, 1983; Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974 et 1977). Invoquant ces thèses, l'auteure argumente en faveur de relations indexicales entre des phénomènes linguistiques et la construction des identités (Ochs, 1988 et 1996): selon ce modèle, un trait linguistique pointe directement la position affective et épistémique du locuteur, laquelle à son tour renvoie indirectement à l'identité de ce dernier et lui donne un certain sens social.

Dans cette perspective, Minegishi Cook consacre le chapitre 3 à la mise en question de l'approche traditionnelle de la fonction de "*masu*" et elle entreprend de circonscrire le sens social "indexical" de cette forme. En se fondant sur des données recueillies lors de dîners dans des familles japonaises avec enfants (Cook, 1996 et 1997), l'auteure se rallie à l'idée que la forme en "*masu*" est liée au contexte "externe" (ou non intime: "*soto*") défini par opposition au contexte "interne" (ou intime: "*uchi*") où s'emploie principalement la forme neutre (Makino, 2002). Affirmant que la forme en "*masu*" est la réalisation langagière de "*shisei-wo tadasu*" – soit "rectifier sa posture" –, l'auteure souligne que cette forme renvoie ainsi directement à la position présentative de soi. Plusieurs sens dérivant de "*shisei-wo tadasu*" sont indirectement pointés lorsque la forme est employée dans un contexte interne. Ainsi, au cours du repas, comme la conversation relève du contexte interne, l'emploi de "*masu*" est limité: il est utilisé dans des formules figées: "*itadaki-masu*" (littéralement: "je reçois (le service de ce dîner)", soit "bon appétit") et dans la manifestation verbale des prises en charge parentales comme, par exemple, la rectification de mauvais comportements des enfants, l'instruction de quelque chose de nouveau et le service du plat. Par ailleurs, "*masu*" est utilisé aussi lorsque les parents citent des paroles externes à la famille ou que les enfants manifestent leur responsabilité en famille, comme avec "*(gomen-na-sai) mô shi-mase-n\**" ("(excusez-moi) je ne le ferai plus"). Ainsi, les emplois de "*masu*" en famille visent-ils à la socialisation des enfants et sont, pour Minegishi Cook, des utilisations non marquées de la forme en "*masu*".

Le chapitre 4 consiste à analyser la fonction de "*masu*" utilisé dans le cadre de conversations au cours de dîners. Fondée sur un corpus empirique, la réflexion porte sur les processus de construction de l'identité à travers l'usage de "*masu*" chez les apprenants de japonais et chez les membres du foyer

d'accueil. Minegishi Cook en dégage les constats suivants: les apprenants utilisent plus fréquemment cette forme que les membres de leur foyer d'accueil. L'emploi de "*masu*" par les membres du foyer d'accueil est plus important dans la fonction de revendication de l'identité sociale – comme quelqu'un de responsable de l'accueil ou de soucieux de prendre en charge l'apprentissage de la langue chez les apprenants – et dans celle de citations de propos d'une tierce personne, que dans les expressions figées. En revanche, les apprenants emploient cette forme plus fréquemment dans l'expression de formules figées, laissant en même temps une grande partie de son usage non identifiée dans la fonction.

La réflexion sur l'utilisation marquée ou non marquée de "*masu*" dans le contexte du foyer d'accueil est développée dans le chapitre 5. Pour Minegishi Cook, le foyer d'accueil relevant du contexte interne ("*uchi*"), "*masu*" est non marqué lorsqu'il est utilisé dans une formule fixe (comme dans "*itadaki-masu*"), dans les expressions de la responsabilité que doit remplir le locuteur – membre du foyer d'accueil ou apprenant-séjournant – et dans les propos que le locuteur – membre du foyer d'accueil – prononce en vue de montrer qu'il est à la charge d'affaires, de citer des paroles d'un tiers ou de s'amuser en se montrant quelqu'un d'extérieur. En revanche, dans une question, une réponse et une assertion non formulées à de telles fins, de même que dans un "token" réactif ou dans une brève réaction, l'utilisation de "*masu*" est marquée.

L'attention de Minegishi Cook porte ensuite sur la socialisation explicite des apprenants au travers de l'usage du langage, notamment au travers de celui des formes linguistiques indicatives de politesse, y compris la forme en "*masu*". L'observation du corpus amène l'auteure à dire que la socialisation des apprenants est effectuée grâce aux membres du foyer d'accueil – tout particulièrement à la mère – qui tantôt introduisent dans la conversation certains modèles dans lesquels s'emploie l'expression de politesse, tantôt expliquent métalinguistiquement les règles sociolinguistiques à apprendre. À ce sujet, Minegishi Cook souligne que même un apprenant de niveau débutant s'approprie bien l'usage des formes linguistiques de politesse appropriées au contexte.

Le dernier chapitre avant la conclusion traite des implications de la recherche aussi bien pour la pragmatique que pour la didactique de la L2. L'auteure constate qu'un séjour linguistique au Japon pendant lequel les apprenants pratiquent le japonais avec les membres de leur foyer d'accueil leur permet d'apprendre des styles de japonais appropriés au contexte. Dans la plupart des manuels de japonais langue étrangère édités et publiés aux États-Unis, les dialogues sont construits avec la forme en "*masu*" qui est, selon les descriptions explicatives de ces manuels, un indicateur de politesse et de formalité. L'usage de cette forme "sécurise" les apprenants étrangers vis-à-vis

des natifs. L'auteure souligne, à propos de cette didactique "figée" fondée sur des idées reçues – qu'elle critique d'ailleurs au début de l'ouvrage –, l'importance que peut avoir l'introduction d'une approche "indexicale" de la forme en "*masu*" dans l'enseignement / apprentissage du japonais, ainsi que celle de l'analyse minutieuse des contextes sociaux dans lesquels "*masu*" s'emploie.

Invoquant ainsi comme cadres théoriques l'ethnographie de la communication et l'analyse conversationnelle inaugurées dans les années 60 aux États-Unis, puis introduites en Europe, l'auteure a réussi à réaliser une recherche qui n'est pas toujours facile à mener. Constituer un corpus d'étude avec l'aide de participants externes – en l'occurrence, des apprenants de japonais – peut soulever une inquiétude d'identification chez eux et les laisser penser qu'ils se sentent évalués comme de bons apprenants ou non dans la participation à la recherche. Pas facile encore, car la démarche empirique exige la collaboration de personnes moins sensibilisées au recueil de données. Il s'agit des membres du foyer d'accueil sollicités pour la recherche. Pour eux, la présence d'un caméscope et d'un magnétoscope sur la table ou sur un trépied au moment du dîner tout comme la demande de l'extinction de la télévision qu'ils regardent habituellement impliquent une situation potentiellement stressante. Malgré ces difficultés, l'auteure a su minimiser la tension envers les apprenants et les membres du foyer d'accueil par son absence lors du recueil des données. Elle a ainsi réussi à enregistrer neuf conversations d'une durée d'environ 30 à 90 minutes chacune.

Ainsi constitué et analysé, ce corpus d'étude amène l'auteure à déclarer qu'un séjour linguistique, tout particulièrement dans un foyer d'accueil, est l'un des facteurs les plus importants pour que les apprenants acquièrent une certaine facilité d'expression dans l'emploi de la langue à apprendre, notamment dans l'usage de la forme en "*masu*". Suffisamment riche compte tenu des données analysées et de la réflexion effectuée, la recherche part de l'hypothèse que les parents du foyer d'accueil s'adressent aux apprenants comme si ceux-ci étaient leurs propres enfants et que leurs usages de la forme en "*masu*" ne changent pas de nature selon que les apprenants se présentent ou non à table au moment du dîner. Ces derniers ne seraient donc plus considérés comme des *gaikoku-jin* (des étrangers) – des personnes de "*soto*" –, mais plutôt comme des *miuchi* (des membres de la famille) – personnes de "*uchi*". Mais les parents des foyers d'accueil utilisent-ils réellement la forme en "*masu*" de la même manière vis-à-vis des apprenants que lorsqu'ils s'adressent à leurs fils ou filles? Si oui, comment peut-on le vérifier? Sinon, dans quelle mesure les apprenants sont-ils considérés comme des membres de la famille? Par quel indice linguistique laissé à la surface du discours peut-on reconnaître ce degré? Et dans ce cas, comment peut-on distinguer l'usage marqué de "*masu*" chez les membres du foyer d'accueil et l'usage non

marqué? Enfin, les apprenants ne demeureraient-ils pas dans une certaine mesure des *gaikoku-jin*? Autant de questions qui restent entières et que cette étude n'aborde pas complètement, mais qui en constituent des développements particulièrement stimulants.

\* "*Mase-n*" est la forme négative de "*masu*".

### **Fumiya Ishikawa**

Université de Yokohama-shi & DELCA-DILTEC (Paris III)

fumiya@yokohama-cu.ac.jp

### **Bibliographie**

- Cook, H. M. (1996): Japanese language socialization: Indexing the modes of self. In: *Discourse Processes*, 22, 171-197.
- Cook, H. M. (1997): The role of the Japanese *masu* form in caregiver-child conversation. In: *Journal of Pragmatics*, 28, 695-718.
- Duranti, A. & Goodwin, C. (eds.) (1992): *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Gumperz, J. & Levinson, S. (1996): Introduction to part III. In: Gumperz, J. & Levinson, S. (eds.), *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge (Cambridge University Press), 225-231.
- Heritage, J. (1984): *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge (Polity Press).
- Levinson, S. (1983): *Pragmatics*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Makino, S. (2002): When does communication turn mentally inward?: A case study of Japanese formal-to-informal switching. In: *Japanese / Korean Linguistics*, 10, 121-135.
- Ochs, E. (1988): *Culture and Language Development*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Ochs, E. (1996): Linguistic resources for socializing humanity. In: Gumperz, J. & Levinson, S. (eds.), *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge (Cambridge University Press), 407-437.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. In: *Language*, 50, 696-735.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1977): The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. In: *Language*, 53, 361-382.



