

# **Livret des résumés**

**Colloque international**

**Penser la complexité : quelles approches  
et quels outils en contexte pluriel ou  
plurilingue ? (13-15 octobre 2021)**

**<https://complexites2021.sciencesconf.org/>**

## A

Maryse Adam-Maillet et Fabrice Peutot

*CASNAV de Besançon - Rectorat de l'académie de Besançon*

### **Comment faire comprendre l'extrême complexité en éducation : l'inclusion scolaire des élèves allophones arrivant dans le système éducatif est-elle représentable par un schéma d'ensemble ?**

Le système éducatif français, pétri de puissantes idéologies monolingues, intègre très entement les résultats de la recherche menée depuis un demi-siècle en sociolinguistique et sociodidactique des langues cultures, ainsi que les cahiers des charges pour l'éducation inclusive produits par l'UNESCO. Qu'en est-il aujourd'hui de la mise en œuvre de l'inclusion scolaire des élèves allophones arrivant (EAA), alors que son efficacité suppose, de la part des acteurs des écoles, une vision, une compréhension de la complexité à différentes échelles, à la fois dans le temps et dans l'espace ? En passant de la classe d'accueil fermée au dispositif des unités pédagogiques pour élèves allophones arrivant (UPE2A), on a ajouté à la complexité en soi des diverses langues des locuteurs présents, à la complexité des didactiques plurilingues numériques dans des groupes exolingues très hétérogènes, à la complexité des éventuels parcours scolaire antérieurs et des parcours migratoires familiaux ou solitaires, à la complexité des variétés de langue propres à la scolarisation (l'academic language proficiency de Cummins), à la complexité propre à la notation écrite de la langue en français langue cible, d'autres formes de complexité systémiques historiquement inédites. En effet, les dispositifs inclusifs supposent au-delà des seuls enseignements, à différentes échelles, macro, méso, micro, de très nombreuses médiations réalisées autour des élèves par les professeurs de FLS coordonnateurs des UPE2A ou les personnels des centres académiques pour l'accueil des élèves arrivant (CASNAV) avec l'ensemble des acteurs du système éducatif (parents ou référents, professeurs des classes ordinaires de toutes disciplines, cadres, personnels de santé social, bénévoles associatifs, partenaires socioéducatifs ou artistiques et culturels, etc...). Devant le besoin de formation généralisé des acteurs aux problématiques très neuves d'inclusion des EAA, quelles ressources fabriquer pour donner rapidement une image, un schéma suffisamment exacts de cette complexité ?

## B

Noureddine Bahloul

*Université d'Annaba*

### **Regard croisé sur la complexité de la transitivité du verbe arabe/ français**

Enseigner, constitue en lui même un acte de complexité par son ancrage épistémologique, philosophique et didactique. Cette posture assez contraignante propre à l'agir professoral, implique inévitablement les sous-entendus du curriculum scolaire auquel s'adjoigne un ensemble de propriétés structurelles à identifier dans le rapport de simplification/complexification qui régit les systèmes linguistiques des langues attestées. Voudrions-nous noter sur ce point que ce concept de complexité tient sa pertinence par sa fonctionnalité relative si celle-ci est mise en relation à partir du duel simple/ complexe que nous envisageons l'aborder en tant qu'outils de mesure et de différenciation dans une visée comparatiste en contexte d'enseignement-apprentissage. Aussi, la présente contribution

intervient sur le 2ème axe de l'argumentaire et s'attèle à mettre en exergue cet état de fait de la complexité à la lumière des postures pédagogiques qui interviennent sur les processus d'appropriation des langues et des cultures. Il va sans dire que la confrontation aux savoirs savants ainsi que leur transposition didactique (Y. Chevalard : 1986) ne peut échapper à cette complexité, autrement dit à cette difficulté et incertitude (E. Morin : ) qui souvent interpelle l'enseignant à prendre une distanciation par rapport à l'exercice de son style professoral (F. Cicurel : 2013).

Dans cet ordre d'idées, avons-nous à cadrer notre réflexion autour de la problématique des pratiques de classe et de l'agir professoral ; à savoir l'agir professionnel incarné par l'enseignant en interaction avec une population apprenante. Sur ce point, nous nous intéressons à l'enseignement - apprentissage du savoir grammatical en didactique des langues- cultures.

Celui-ci incite à réfléchir aux outils méthodologiques susceptibles d'être pensés pour permettre une médiation des connaissances chez les usagers de langues en contexte institutionnel. A ce propos, nous partons de l'hypothèse que la prééminence d'un discours métalinguistique éclairant sur la distribution des microsystèmes régissant le principe de transitivité dans le cas de l'arabe et du français, est suffisamment porteur de clarté. De ce fait, une entrée aux difficultés par une approche intégrée permet –elle de réduire les marges de complexité même dans le cas de langues marquées par une distance interlinguistique avérée. En effet, la mise en confrontation des systèmes contrastés des langues voisines ou éloignées peut-elle convoquer un regard différent mais plus au moins convergeant de la part des enseignants en didactique des disciplines. Pour ce qui nous concerne, il s'agirait de ces deux langues en présence, soit l'arabe et le français. Cela posé, il y a lieu de souligner que le « le travail métalinguistique en classe ne se limite pas à un étiquetage.

Il génère et mobilise tout un ensemble de *savoirs*, *savoir-faire* et même de *savoir-être* pour lesquels la question de la coopération entre les enseignants de langues se pose tout autant » (M. Candelier : 2017, p. 109). C'est dans cette représentation de la complexité des faits de langues différenciés structurellement que des questionnements sont soulevés autour de l'agir professoral.

### **Frédéric Beau brun**

*Centre de recherches et de ressources en éducation et formation - Université des Antilles : EA4538*

## **L'enseignement du français aux allophones en Guadeloupe : un paradigme forcément complexe ?**

Cette contribution vise à rendre compte d'une série d'observation et de l'analyse d'une pratique professionnelle expérimentale. Cette pratique a été réalisée en Guadeloupe en didactique sociolinguistique dans le cadre de l'accompagnement d'élèves allophones dans trois lycées de Basse-Terre. Les outils pédagogiques utilisés dans ce cadre sont comparés et hybridés à ceux qui ont servi auparavant sur une période de dix années dans l'enseignement du français langue d'intégration à des adultes apprenants-migrants. Nous relevons et analysons la complexité de cette approche pédagogique et didactique selon un maillage de paradigmes culturels, linguistiques et didactiques dans le champ croisé des Sciences de l'Education et des Sciences du Langage. En effet, dans le contexte considéré, l'intégration des migrants par leur appropriation de la langue française soulève un certain nombre de questionnements. Certes, l'affiliation à une langue officielle dans un environnement social multilingue, diglossique et interlectal (Prudent, 2005) où le créole partage au quotidien la place du vernaculaire avec le français et parfois avec l'espagnol ou l'anglais relève parfois du vœu pieux ou pour mieux le

dire d'une orientation politique assumée. Cependant, il nous semble possible de conjuguer les diverses contraintes en présence au sein de cette situation éducative particulière par le moyen d'une pédagogie qui relève des approches plurielles (Candelier, 2008) inclusive et médiée par certaines régulations innovantes. Il s'agit alors d'une part, de mobiliser le déjà-là culturel, linguistique et identitaire des élèves (Beaubrun, 2020), et d'autre part, de générer des apprentissages informels. Il s'agit alors de concevoir des supports d'évaluation en didactique des langues susceptibles de mobiliser des savoirs déjà présents chez les apprenants. Le nouvel outil d'évaluation peut alors resservir ultérieurement en tant que support de séance d'apprentissage et de renforcement de connaissances grammaticales ou lexicales dans l'enseignement du français langue étrangère et faciliter les interactions entre l'enseignant et l'élève, surtout si certains des items présents ont été recontextualisés. Nous utilisons les leviers du récit biographique (Molinié, 2006) afin d'appréhender la complexité du lien entre cognitif, psycholinguistique et didactique. C'est en cela que pourrait s'installer dans ce moment pédagogique une forme nouvelle de médiation co-active (Balslev et Dezutterin, 2008) au sein du triptyque savoirs-élève-enseignant, où le milieu qui entoure cette médiation est en même temps inclus et autorégulé (Laveaultin, D., 2007). Cette démarche ambitionne de mettre en exergue les « atouts » (Sánchez Iranzo, 2020) spécifiques au parcours de mobilité commun à tous allophones considérés, qu'ils soient ou non scolarisés.

**Didier Bottineau**

*CNRS, UMR 5191 ICAR, ENS de Lyon*

## **Complexité et simplicité en linguistique et didactique face à la diversité des expériences des langues naturelles**

Dans son essai et pamphlet *Germany and the Awful German Language* (1899), Mark Twain décrit l'allemand comme une langue inutilement compliquée (par son lexique et sa grammaire) et impossible à parler ou même à lire (du fait de sa syntaxe), sauf à en perdre la raison ; et il propose de la simplifier dans un sens qui, implicitement, la rapproche de... l'anglais, sans ses caprices phonétiques. En sciences du langage, les *langues* sont diversement décrites comme des systèmes complexes, de natures variables selon les cadres descriptifs et théoriques adoptés : hétérogénéité et intrication des catégories et processus formels et sémantiques, productivité quantitative et imprévisibilité des résultats du fait de la non-compositionnalité et irréductibilité à un critère de causalité unique. Le *discours dans les langues* est lui-même décrit comme complexe du fait de la diversité des paramètres impliqués : insaisissabilité du contenu du sens linguistique (sémantique, pragmatique, émotion, culturalité), de ses limites (inscription sémiotique situationnelle ou représentation et espace mental séparé), de son ancrage psychologique (subjectif, intersubjectif, concerté ou divergent, diversement distribué), de la diversité de ses vecteurs (formes linguistiques, prosodie, gestualité coverbale, attitudes, mimiques, regards, incarnations multimodales hétérogènes, avec fluctuations interculturelles aux niveaux individuels et collectifs).

Pourtant, si l'on abandonne la posture du linguiste comme observateur pour s'intéresser à l'engagement en acte de locuteurs vivants en première et deuxième personnes de l'interactivité verbale, force est de constater que l'expérience vécue quotidienne dément l'attente créée : une langue devrait être imparlable, or on la parle ; le discours ordinaire devrait poser problème, mais il est vécu comme simple, ergonomique, convivial (*user-friendly*). Comment expliquer ce décalage entre l'expérience d'une facilité déconcertante et la modélisation d'une complexité

irréductible ? Quels enseignements en tirer pour la description des langues naturelles et les méthodes de leur apprentissage réflexif comme langues secondes ?

Pour tenter de répondre à cette question, on fera appel à la notion de simplicité, propriété qui selon le neurophysiologiste Alain Berthoz caractérise les structures vivantes complexes en interaction avec un environnement complexe dans des conditions telles que la compréhension et le passage à l'action sont vécus comme simples. Cette propriété concerne aussi bien des interfaces biologiques naturelles comme le système de la perception visuelle que des interfaces artificielles et culturelles comme un aéroport ou un logiciel informatique, et surtout, en situation intermédiaire et hybride, le langage humain, à la fois « naturel-biologique » et « artificiel-culturel » par son inscription biomécanique et son autorégulation à la fois systémique et réflexive-normative, automatique et intentionnelle, inconsciente et pilotée. On envisagera donc le langage humain comme une éthologie disciplinée, un « sport à faire de l'esprit » avec ses règles et figures imposées, chaque langue déclinant cet art à sa manière particulière, avec son histoire évolutive, sa créativité distinctive (son « génie ») et sa mobilisation des corps comme paramètre universel. On se situera dans le courant des approches dynamiques du langage de l'énergie à l'énaction (inscription corporelle de l'esprit, Varela et Maturana).

Concrètement, on s'intéressera à l'écriture de grammaires des *langues en acte* qui rendent justice à l'activité des locuteurs : les signifiants lexicaux et grammaticaux comme unités d'action comportementale à productivité sémiotique, les constructions grammaticales comme enchaînements avec leur narrativité propre dans la concertation intersubjective et leur capacité à réaliser des réseaux syntaxiques hiérarchisés (la « chronosyntaxe »), la multimodalité comme coordination d'engagements incarnés verbaux et non verbaux, et le sens linguistique comme impression constituée par l'*embodiment* sous-jacent, à relier à la « perçaction » de Berthoz. On appliquera ces principes à des faits de langues de langues familières (romanes, germaniques, celtiques) et moins familières (basque, guarani) et on visera à donner une idée de ce qu'il s'agit d'apprendre à réaliser dans ces langues en matière de protocole intersubjectif de concertation du sens, ce qui devrait épargner à l'auditeur le syndrome twainien de l'incompréhension de la logistique de la langue invitée.

### **Isabelle Boudart**

*Centre de recherches interdisciplinaires et transculturelles - (EA 3224) - Université Bourgogne Franche-Comté*

## **« J'aime pas parler en français parce que j'aime beaucoup la langue arabe » : Quand l'orthophonie rencontre la complexité.**

L'objectif de cette communication est de mettre en évidence la complexité de l'appropriation langagière en contexte plurilingue, en lien avec les enjeux psychopathologiques et transculturels propres à la migration, à partir de l'étude de cas d'une jeune patiente plurilingue suivie en orthophonie pour des troubles du langage oral et écrit.

L'enfant plurilingue est un être complexe, possédant plusieurs langues, plusieurs cultures, imprégné d'une histoire familiale migratoire plus ou moins douloureuse. En France, les orthophonistes accueillent de plus en plus d'enfants plurilingues pour lesquels l'appropriation langagière est complexe. Cependant, comme le souligne Akinci (2011) « *la prise en charge orthophonique de l'enfant bilingue oscille entre une rééducation du langage proprement dite et une incursion dans un enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Il y a là une confusion qu'il faudrait éclaircir* » (Akinci, 2011, p. 289).

Dans ces circonstances, comment dénouer ce qui relève d'une difficulté de l'appropriation langagière, d'une difficulté à entrer dans cette langue particulière, celle du pays d'accueil ? L'une des difficultés réside dans le fait qu'aujourd'hui, ces enfants sont évalués et pris en soin selon une référence monolingue. Le défi est donc de pouvoir re-penser la complexité de ces familles, des langues, du soin et de la rencontre. Car la langue ne peut se réduire à un code. Son appropriation ne peut se réduire à une compétence. La langue maternelle définit l'origine (première langue apprise) ; l'identification interne (langue à laquelle on s'identifie) ou externe (langue à laquelle les autres nous identifient comme locuteurs natifs) ; la compétence (langue la mieux maîtrisée) ; la fonction (la langue qu'on utilise le plus) (Skutnab-Kangas cité par Serre Pradère et al., 2014).

L'ethnopsychiatrie (Devereux, Moro, Nathan) a développé de nombreuses références théoriques permettant de penser le soin en contexte migratoire. Dans le cas de troubles du langage des enfants de migrants bilingues, Di Méo et al. (2014), invite à comprendre les enjeux psychopathologiques et transculturels sous-jacents. En effet, le malaise et le mal-être des patients multiculturels et migrants se cristallise souvent autour de symptômes qui touchent le langage, lié à une position de l'entre deux que le migrant occupe dans l'espace linguistique et culturel intermédiaire (Rosenbaum, 2010). Dans cette rencontre avec d'autres langues, d'autres cultures, d'autres référents et d'autres racines, « La pensée complexe aide à affronter l'erreur, l'illusion, l'incertitude et le risque » (Morin, 2014).

L'étude de cas de Leïla montre comment ses difficultés langagières dans sa langue première et en français, à l'oral et à l'écrit, viennent actualiser le conflit de loyauté en lien avec la problématique transculturelle dans laquelle elle est prise. Ses dessins, où les drapeaux sont omniprésents, montrent le clivage entre la Tunisie et la France. Son discours épilinguistique reflète le conflit existant entre les deux langues. Elle déclare « j'aime pas parler en français parce que j'aime beaucoup la langue arabe. » L'analyse de son histoire migratoire mise en relation avec ses productions (discours, dessin) permet de saisir la complexité de la situation et de comprendre son inscription difficile dans une langue-culture.

### **Bich Lien Bui**

*Inalco (Plidam)*

Cette proposition de communication présente une partie de notre travail de doctorat porté sur les aspects linguistiques et les dimensions didactiques du co-verbe en vietnamien. La préposition est un exemple emblématique de la complexité de la langue vietnamienne au niveau syntactico-sémantique. Elle est généralement des unités transcategorielles et polyfonctionnelles. Comme d'autres types de co-verbe du vietnamien, elle est à ce titre facilement repérable par sa position postposée au verbe principal. Cependant, l'optionnalité et les multiples valeurs des co-verbes-prépositions constituent une source de complexité majeure notamment en ce qui concerne leur acquisition par les apprenants allophones; la traduction du français vers le vietnamien et vice versa.

**Huy Linh Dao et Nguyet Tu Do**

*École des Hautes Études en Sciences Sociales, Institut National des Langues et Civilisations Orientales : UMR8563, Centre National de la Recherche Scientifique : UMR8563*

*CLESTHIA - Langage, systèmes, discours - EA 7345*

*Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3*

## **De la complexité du sujet apparent N<sub>ó</sub> en vietnamien parlé : hybridité catégorielle, construction existentielle et corpus oral**

La multifonctionnalité peut être considérée comme l'une des manifestations de la complexité dite "cachée" des langues d'Asie du Sud-Est (Bisang 2009, 2014) et en particulier du vietnamien (Do-Hurinville & Dao 2016, Dao 2019a, entre autres). Ce phénomène, aussi connu sous le nom de polyfonctionnalité ou transcategorialité, a été récemment modélisé par Do-Hurinville & Dao (2017), Dao & Do-Hurinville (2017 et travaux subséquents) sous la forme d'une représentation triadique dont les pôles sont occupés par les emplois de lexème (L), grammème (G) et pragmatème (P) des unités transcategorielles. Dao (2015, 2019b) montre par ailleurs que certains emplois de ces dernières ne peuvent être rangés sans équivoque dans l'une des trois macro-catégories en question, présentant en effet des propriétés hybrides (L-G ; G-P ; L-P). L'hypothèse défendue dans ces travaux consiste à interpréter cette hybridité catégorielle comme le résultat de l'émergence de traits grammaticaux/fonctionnels dans le cas des (L-G) et de traits pragmatiques et discursifs dans celui des (G-P) et (L-P). Ces derniers, en particulier, sont traités comme découlant d'un processus d'(inter)subjectification. Cette contribution entend illustrer l'hypothèse d'hybridité catégorielle et l'élargir au cas du pronom neutre de 3<sup>e</sup> personne *nó* en vietnamien, et plus précisément à son emploi comme sujet apparent (ou explétif). Si la plupart des travaux sur cette unité semblent se concentrer sur son usage explétif (1b) au détriment de son emploi référentiel (1a) (cf. Nguyen & Hoang 2011, Gréco et al. 2018a, 2018b) et les analysent comme deux entités distinctes, Dao (2021) tente de proposer un traitement unifié selon lequel les deux emplois dérivent d'une même matrice de traits binaires. La distinction entre le *nó* explétif et sa contrepartie référentielle se réduit donc à l'activation de traits intersubjectifs dans le premier cas. De manière cruciale, l'emploi explétif de *nó* constitue un cas d'hybridité, puisqu'il reste fondamentalement un sujet syntaxique, et donc un grammème.

**Sladjana Djordjevic**

*Institut de recherche en langues et littératures européennes - ILLE - UR4363*

*Université de Haute-Alsace (UHA) Mulhouse - Colmar*

## **De quelques effets du plurilinguisme, des représentations et des postures enseignantes sur le parcours d'appropriation du FLS en école maternelle.**

Le principal rôle de l'école maternelle est d'accueillir tous les élèves et leur permettre d'acquérir de bonnes compétences en français (MEN, B.O, 2015). En effet, l'acquisition d'un oral riche et varié, tant en expression qu'en compréhension, constitue un objectif d'apprentissage essentiel de la première scolarisation. Pour des élèves allophones, issus de l'immigration récente ou non, l'atteinte d'un tel objectif met en jeu de nombreux facteurs qui exercent une influence sur le développement de leur répertoire langagier plurilingue. Ces

facteurs, internes ou externes (Hilton, 2017), entretiennent des relations complexes. Aussi l'appropriation, au sens que lui donne Véronique Castellotti (2017), de la langue de scolarisation par des élèves allophones en classe de maternelle pose de nombreuses questions tant sur les pratiques de classe et la place accordée aux approches plurilingues et interculturelles que sur le développement linguistique des élèves.

La complexité inhérente à l'étude de l'acquisition d'une langue seconde (Klein, 1990) et à l'objet de la didactique des langues (Puren, 1994) oblige à penser l'étude de l'acquisition précoce d'une L2 en multipliant les regards et en réussissant à faire dialoguer des points de vue différents. Dans le cadre d'une recherche doctorale, nous avons associé deux champs disciplinaires complémentaires, la didactique et la recherche en acquisition des langues secondes, afin d'analyser les processus en jeu dans l'acquisition du français en classes de maternelle. L'association de ces deux champs disciplinaires a permis d'éviter une forme de sur-simplification de notre objet d'étude et de mettre en œuvre le principe dialogique qui « consiste à faire jouer ensemble de façon complémentaire des notions qui, prises absolument, seraient antagonistes et se rejetteraient les unes les autres » (Morin, 1991, cité dans Puren, 1994 : 126). Le principe de « récursion organisationnelle », nous conduit à rompre « avec l'idée linéaire de cause/effet » (Morin, 2005 : 100). L'examen des possibles causes de la « non-linéarité » (Sauvage, 2015 : 11) du développement du français chez les jeunes élèves allophones met en lumière les interactions et les interrelations entre le contexte d'enseignement/apprentissage, les langues et les représentations du plurilinguisme sur les parcours d'appropriation du français à l'école par de jeunes élèves allophones.

#### **Dana Di Pardo Léon-Henri**

Laboratoire Edition, Littératures, Langues, Informatique, Arts, Didactique, Discours - (EA 4661) - *Université Bourgogne Franche-Comté*

### **The Complexity of Grammatical Errors: Towards a Model of Identification and Classification**

Human language acquisition constitutes a complex system. For Rocha (1999), a complex system is "...any system featuring a large number of interacting components (agents, processes, etc.) ... whose aggregate activity is nonlinear (not derivable from the summations of the activity of individual components) ... and typically exhibits ... self-organization ...". Van Geert, P. & Steenbeek, H. (2005: 2) elucidate that this definition illustrates that complexity not only relates to quantitative aspects (a large number of components) but also to specific qualitative aspects (non-linearity and self-organization). They propose that scientific endeavors are directed towards understanding this complexity, which inevitably, implies the reduction of complexity to something that is simple enough for our human minds to understand. Complex systems cannot be understood without taking the complexity into account, which means that, however much we simplify, the core qualitative features of the complex system must be preserved. For these reasons, Van Geert, P. & Steenbeek, H. (2005: 2) uphold that these qualitative features are central to our understanding of the system.

According to Larsen-Freeman (2006: 590), language is a complex, dynamic system and language use or acquisition requires a dynamic ability to adapt to specific contexts. The various dimensions of language proficiency, notably accuracy, fluency, and complexity (Skehan, 1996: 46) interact in ways that could be both supportive and competitive. Written skills are part of a subset of learners' language competence, with an emphasis on writing-specific abilities, such as the production of a variety of genres and rhetorical features, but this also includes language-specific abilities like for instance, the utilization of a range of vocabulary and syntactic

structures (Wolfe-Quintero, Inagaki & Kim, 1998: 2). Written competence as a subset of language competence is therefore accordingly complex and can only be explained by the interaction of different dimensions of language proficiency. If Foster and Skehan (1996: 303-304) define accuracy as “freedom from errors” and the development in grammatical complexity as “progressively more elaborate language”, then a “greater variety of syntactic patterning” is plausible and quite possible. As (Skehan, 1998, 2009) posits, fluctuations in one component, such as fluency or complexity, might be associated with various fluctuations in another, which can further complicate matters. Foster and Skehan (1996: 303-304) maintain that complexity connects and correlates with change and the opportunities for development and growth in the interlanguage system, whereas accuracy concerns control at a particular interlanguage level.

While many researchers such as Bardovi-Harlig and Bofman (1989) have examined the relationship between syntactic complexity and overall accuracy in written English as a Second language (ESL) of various groups of adult foreign language learners, the analysis of errors often reveals that these advanced foreign language learners showed similar patterns of error distribution. An investigation into the second language accuracy development in learner essays extracted from an English as a Foreign language (EFL) learner corpus by Thewissen (2013) revealed data that pointed to different types of development in terms of error progress, stabilization, and regression trends for the EFL groups across the B1 to C2 continuum. Research targeting the higher levels of language proficiency contributes to a better knowledge and understanding of competency levels, which are “currently under-researched” as Ortega and Byrnes (2008: 4) argue. Furthermore, few researchers have like Chan (2010), focused on the objective of identifying specific error categories.

Due to the vast magnitude of language vocabulary, the complexity of grammar rules, the ambiguity of semantics, and the ambiguity of speech, only the use of computer programming technology to analyze and study these problems will help improve the ability of language processing and recognition while enabling natural language processing (NLP) machines to become machines with human intelligence (Zhou and Liu, 2021). NLP is a discipline that implements computer programming technology to automatically recognize and correct the grammar, spelling, word order, and punctuation errors contained in English text written by nonnative language learners. In order to accommodate learners and accelerate their language acquisition, it is then conceivable to imagine the use of artificial intelligence (AI) assisted diagnostic and custom-tailored training exercises. In order to do this, one must make use of an English grammar error correction algorithm, which is a significant and highly effective NLP tool. However, the fact remains that the complexity of classification is the core problem in machine learning and data mining. Since there are many different classification models, the level of complexity is further enhanced.

This action research-based presentation aims to present a project which endeavors to address the complexity of identifying and classifying various categories of common grammatical errors in academic English. The corpus is composed of 600 written productions of tertiary (L3 level) psychology students of EFL who participated in a dictogloss study at the University of France-Comté (UFR SLHS, Besançon). For this study, a scientific article abstract was used to assess the progression, if any, of their written expression over the course of the semester, and more precisely during three different phases of inquiry (T1, T2, and T3). This preliminary study will serve as the foundation for the development of a computerized model to further advance an unassisted and thus fully automated system for the recognition and classification of language errors. The utilization of this system will ultimately enhance the learner's language acquisition since it will strive to provide a personalized and enhanced learning experience that will automatically adapt to the level of the learners at any given time.

### **Danh Thành Do-Hurinville**

*Laboratoire : Edition, Littératures, Langages, Informatique, Arts, Didactique, Discours (ELLIADD (EA 4661)) - Université Bourgogne Franche-Comté*

### **La complexité temporelle : quand le futur antérieur peut indiquer le passé**

Rappelons succinctement que la *complexité* se caractérise par :

(i) la prolifération des éléments, de leurs relations, de leurs interactions, et de leurs interprétations, et (ii) l'impossibilité de réduire cette interprétation à un système d'interprétation unique (Dahl, 2004 ; Miestamo, 2008 ; Sampson, *et al.* 2009 ; Fraisopi ; 2012) et que cette notion est une propriété d'ordre épistémique en ce sens qu'elle concerne la connaissance d'un système construit par un observateur. Les experts en distinguent plusieurs types : *complexité absolue* vs. *complexité relative* ; *complexité globale* vs. *complexité locale*, etc. Pour sa part, Miestamo (2008 : 24-26) précise que la *complexité absolue* relève de la théorie et de la position objective, alors que la *complexité relative* dépend de la position subjective de l'apprenant.

Selon Ciszewska-Jankowska (2014 : 8-9), la fréquence d'emploi du FA, sur le plan statistique, est certes faible, par rapport à celle du futur simple (FS), mais une description sémantique approfondie du FA peut rendre compte de « son exceptionnelle richesse et son potentiel d'emploi remarquable ».

Le FA, avec ses différents emplois, illustre parfaitement la complexité absolue, en ce sens que la « correspondance terme à terme parfaite entre une unité de sens et la forme qui la code » est absente (cf. Thurston, 1987), ce qui corrobore le principe « One Meaning - One Form » ou « 1M1F », proposé par Miestamo (2017 : 233). Cette proposition n'a pas l'ambition d'étudier tous les emplois ci-dessus du FA, elle se limite à son emploi rétrospectif, utilisé pour mettre en relief certains événements passés que l'énonciateur évalue comme exceptionnels ou inattendus. Lorsque les procès au FA rétrospectif sont à la forme négative, et en présence d'expressions comme « finalement, au final, au total, jusqu'au bout, tout compte fait... », l'énonciateur cherche à dresser un « bilan contrasté » qui n'était pas « acquis d'avance » : il sous-tend qu'il s'attendait à l'arrivée du contraire, d'où l'effet de surprise ou de tension distillé par le FA.

L'examen de très nombreux articles de presse, et notamment de la presse sportive de nos jours révèle que la distribution du FA rétrospectif et du passé composé (PC) relève d'une organisation textuelle.

E

### **Moulay-Ali El Bouamraoui**

*Laboratoire Identité Culturelle, Textes et Théâtralité - Avignon Université : EA4277, Annemarie DINVAUT*

### **Langues minorées et complexité : Cas de la langue amazighe au Maroc**

Notre recherche porte sur les interactions entre l'enseignement de la langue et de la culture amazighe au Maroc, d'une part, et la construction de compétences d'ouverture et d'une citoyenneté respectueuse de la pluralité, d'autre part. D'après les enquêtes que nous menons dans le cadre de cette recherche, et d'après nos observations de classe en tant qu'inspecteur pédagogique, nous avons pu relever différents aspects de complexité au niveau de l'enseignement-apprentissage de l'amazigh à l'école primaire marocaine.

Cette complexité de l'appropriation de cette langue peut être approchée sous plusieurs angles :

(i) Au niveau pédagogique, les enseignant(e)s trouvent des difficultés à enseigner cette langue car le ministère de tutelle a mis en place un programme scolaire unifié et commun à tous les apprenant(e)s en laissant une certaine distance entre la langue en usage dans les familles et la

langue des manuels scolaires ce qui engendre une certaine complexité du geste pédagogique devant la variation linguistique de l'amazigh divisé en trois dialectes majeures dont l'intercompréhension est difficile (Le tarifit au Nord, le tamazight au Centre et le tachelhit au Sud du pays). (ii) Au niveau didactique, et devant le contexte multilingue du pays, les acteurs pédagogiques se trouvent perplexes devant le statut de cette langue, doit-on l'enseigner en tant que langue première ou langue seconde, voire étrangère ? Doit-on travailler la transition entre la langue de la maison et la langue de l'école et savoir se servir de la langue en usage en familles des enfants comme un tremplin, et non comme un obstacle, à l'enseignement-apprentissage de la langue amazighe ? Quelles approches doit-on alors adopter pour dépasser toutes ces complexités pédagogiques et didactiques ? Ne serait-il profitable de rapprocher davantage les apprenant(e)s de chaque région du pays de leur identité amazighe en enseignant la langue amazighe dans ses trois variétés dialectales locales ? Mais ne voit-on dans la standardisation de cette langue un vecteur unificateur garant d'une identité culturelle amazighe forte dans le contexte plurilingue du Maroc ? Comment aménager l'articulation entre la qualité de l'enseignement et la stratégie de politique linguistique ?

**Brahim El-Mekaoui**

*Laboratoire ICAR - ED EPIC – Université Lumière - Lyon 2 – France*

### **L'alternance linguistique : un outil pour diversifier les langues d'enseignement ? De la neutralité des choix et les difficultés d'application.**

L'alternance des langues constitue un choix essentiel pour diversifier les langues d'enseignement des disciplines non linguistiques. Et pour certains chercheurs, une alternance raisonnée des langues facilite l'apprentissage linguistique, la construction de concepts disciplinaires ainsi que le développement de compétences transversales (Moore, 2001) Cependant cette alternance peut intervenir à plusieurs niveaux et de manières différentes. Ainsi, des recherches ont distingué entre trois niveaux : micro, macro et méso (Duverger, 2007a ; Gajo, 2007, Reynal de Saint Michel, 2015) alors que d'autres études ont différencié l'alternance intersententielle de l'alternance intrasententielle (Gearon, 1997).

Jean Duverger (2007a) a constaté que lorsqu'on décide d'enseigner une discipline non linguistique (DNL) en deux langues (c'est-à-dire une langue étrangère en sus de la langue première), l'enseignant de cette discipline travaille avec ses élèves, en même temps, l'amélioration de l'apprentissage de la deuxième langue et la construction des concepts de sa discipline. Mais, la réalisation de ce double objectif « est complexe sur le plan cognitif », comme elle a soulevé Causa, parce que lorsqu'on enseigne une discipline non linguistique en langue étrangère, la langue sert comme médium pour « apprendre des contenus non linguistiques tout en améliorant la compétence en langue étrangère » (2009, p.180).

Par ailleurs, dans le contexte marocain qui est un contexte marocain plurilingue où plusieurs langues et dialectes coexistent dans les différents espaces de la vie collective, l'élève est appelé à apprendre trois langues standardisées dès sa première d'année de l'enseignement primaire. Ainsi, dès l'âge de 6 ans l'élève marocain commence l'apprentissage de la langue arabe, l'amazigh et le français. En outre, la nouvelle ingénierie linguistique du système scolaire prévoit que certains contenus ou modules des disciplines non linguistiques (notamment des disciplines scientifiques) sont enseignés en français et / ou en anglais, alors qu'au collège l'enseignement de ceux-ci s'effectue en français en sus de la langue arabe qui demeure la langue principale d'enseignement dans ces deux cycles. Pourtant, pour renforcer la maîtrise des langues des langues étrangères, le ministère de l'éducation nationale a décidé de généraliser l'enseignement des mathématiques et des sciences (physiques, chimie et sciences de la vie et de la terre) en

français pour le parcours international (option français) au collège et au lycée à partir de la rentrée scolaire 2019/2020.

L'objectif de cet article est d'aborder la problématique de la diversification des langues d'enseignement des disciplines scientifiques dans le contexte plurilingue marocain. Ainsi, après une brève description de la diversité linguistique de la société marocaine, nous analysons, dans un premier temps, la gestion juridique et institutionnelle de cette diversité culturelle et linguistique. Et dans un second temps, nous décrivons la nouvelle ingénierie linguistique proposée pour former un élève plurilingue. Il s'agit dans cette deuxième partie de mettre l'accent sur la manière dont l'alternance linguistique peut servir comme mécanisme de diversifier les langues d'enseignement et d'interroger les limites de ce choix et ses répercussions sur l'appropriation des concepts disciplinaires et la maîtrise des langues étrangères.

F

**Chérine Fathy Elfakharany**

ICAR - École normale supérieure - Lyon, École Normale Supérieure - Lyon

## **Simplification de la relation entre le verbe et son complément : étude des équivalences arabes**

Relevant d'une étude sémantique, notre contribution traitera la relation entre le verbe et son complément dont les verbes susceptibles de construire un objet directement aussi bien qu'indirectement avec la préposition *sur* – à l'instar de l'exemple fourni par Franckel et Paillard : *passer le pont vs passer sur le pont*. Notre objectif sera d'étudier les correspondances de ces constructions verbales entre les deux langues arabe et française afin d'en dégager, dans la traduction, des équivalences sémantiques. La proposition de communication s'inscrit dans le premier axe du colloque : Langages, Langue, Traduction. La contribution montrera comment il y a une continuité entre le verbe et son complément lorsque celui-ci est direct, et rupture entre les deux, par la préposition, en cas de construction indirecte. L'hypothèse ici soutenue est que la préposition établit en fait une « double continuité », d'une part en complétant ou prolongeant le sens du verbe, et d'autre part en faisant le lien entre l'acception verbale ainsi précisée et le complément. L'illustration portera sur des verbes qui peuvent se construire directement ou indirectement avec la préposition *sur* dans le cadre d'une étude comparative : française et arabe.

### **Corpus du travail**

Nos nombreuses années d'étude de la langue française nous ont amenée à constater qu'une difficulté particulière existe dans l'enseignement du FLE : la traduction des prépositions. Le corpus de départ sera basé sur l'index de *Les Verbes logiques* de Dugas & Manseau (1996), complété par Dugas (2000). Ce dictionnaire constitue un point de départ précieux, représentant un gain de temps inappréciable car, grâce à cette liste déjà constituée, nous disposons de tous les verbes du français avec leurs constructions. Mais en cherchant les exemples correspondants, dans les dictionnaires et les bases de données, nous nous sommes aperçue que l'index des *Verbes logiques* devait être amendé ou actualisé. La correction de ce corpus aboutit non pas aux **132** emplois construits uniquement avec *sur* conformément à l'index de Dugas & Manseau (*op. cit.*) mais à **108** constructions, où **44** groupes prépositionnels en *sur* répondent aux critères révélant un « complément ». Sur ces 44 cas de figure, **12** verbes sont susceptibles de se construire directement ou indirectement (**3** de sens concret et **8** de sens abstrait) :

### **Les emplois concrets :**

(1) *Copier un poème de Rimbaud vs copier sur un poème de Rimbaud*

(2) *Le pont enjambe le roc vs enjambe sur le roc*

(3) *Presser le citron vs presser sur le citron*

**Les emplois abstraits :**

(4) *Amr anticipe le remboursement de son crédit vs Amr anticipe sur le paiement de son salaire*

(5) *Appuyer une demande vs appuyer sur les qualités de quelqu'un*

(6) *Blaguer les femmes vs blaguer sur les femmes*

(7) *Économiser la nourriture vs économiser sur la nourriture*

(8) *(R)enchérir les prix vs (r)enchérir sur les prix*

(9) *Forcer une note vs forcer sur une note*

(10) *Guigner la femme de son voisin vs guigner sur la femme de son voisin*

(11) *Méditer la parole de Dieu vs méditer sur la parole de Dieu*

(12) *Raffiner les découvertes des autres vs raffiner sur les découvertes des autres*

Il ressortira de la comparaison des paires examinées *supra* et leurs correspondances arabes, que la préposition *sur* est à l'origine de la différence de sens observée, puisque c'est elle qui s'introduit dans la construction verbale – si l'on admet dans la ligne structuraliste et à la suite de Greimas (1966) que la présence d'une forme supplémentaire restreint les possibilités des interprétations possibles.

---

**Sebastien Favrat**

Centre de linguistique appliquée, *Université de Franche-Comté*, DILTEC - Didactique des langues, des textes et des cultures - EA 2288 *Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 : EA2288*

## **De la complexité de l'écriture à l'écriture de la complexité S'appropriier les écrits académiques: une didactique passerelle fondée sur les parcours de vie**

La difficulté croissante de nombreux États du Sud, en guerre ou émergents, à proposer une formation universitaire de haut niveau et accessible au plus grand nombre a conduit au développement de nouveaux courants migratoires. Organisés en flux Sud-Sud (Eyebiyi & Mazzella, 2014), ou plus fréquemment Sud-Nord, ils amènent les universités francophones à accueillir de nouveaux publics au niveau du Master et du doctorat. Cependant, loin d'aller de soi, leur insertion académique pose des problèmes d'ordre relationnel, culturel ou encore langagier (Goes, Mangiante, Maratier-Decléty, & Demeuse, 2007; Mangiante & Parpette, 2010, 2011). Dans ce cadre, l'appropriation de l'écriture de recherche en formation (Reuter, 2004) constitue, pour les étudiants internationaux, un processus dont nous souhaitons interroger la complexité.

Pour ce faire, nous choisissons de rompre avec la conception de l'écriture scientifique vue uniquement dans sa dimension textuelle, pour adopter une perspective incluant ses composantes sociale, anthropologique (Laplantine, 1995; Winkin, 1996), mais aussi épistémologique. Nous postulons l'existence d'une dimension cachée de ces écrits, dans la mesure où le rapport au savoir (Charlot, 1997, 2006) qui sous-tend le processus de rédaction scientifique est pour nous ancré dans des contextes éducatifs, historiques et philosophiques relevant de l'évidence invisible et qu'il s'agit de caractériser. Loin d'être universelle, l'activité scientifique nous apparaît située (Licoppe, 1996; Lévy-Leblond, 2006) : en conséquence, évaluer les écarts entre cultures de recherche d'origine et d'accueil des étudiants internationaux nous semble une démarche prometteuse.

Située au croisement des didactiques de l'écrit universitaire (Dabène & Reuter, 1998; Boch, Laborde-Milaa, & Reuter, 2004; Goes & Mangiante, 2010) et du français langue étrangère et seconde (Spaëth, 1998; Cuq & Gruca, 2005; Cortier, 2012), cette communication proposera

quelques pistes visant à faciliter ce processus. Ayant pris comme terrain d'investigation le laboratoire français d'accueil d'un groupe de jeunes chercheurs internationaux, nous présenterons les principaux résultats d'une enquête ethnographique mettant tout d'abord en lumière les attendus de l'institution en termes de littératies universitaires (Barré-de Miniac, Brissaud, & Rispaïl, 2005; Pollet, 2014) et d'attitudes de recherche. Nous confronterons ensuite ces résultats à quelques textes rédigés par ces jeunes chercheurs, identifiant ainsi certains des écarts entre attendus et réalisations, formés lors de l'élaboration de leur recherche. Nous tenterons de repérer l'origine de ces obstacles dans des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2007) qu'ils nous ont accordés, et proposerons quelques pistes visant à réduire ces difficultés en s'appuyant sur les capitaux et stratégies mobilisés et développés par ces étudiants internationaux au long de leur parcours de vie, mis au jour par ces mêmes entretiens.

Nous verrons enfin comment, pour ces jeunes chercheurs, écrire la complexité des phénomènes étudiés peut être facilité par une didactique passerelle (Knoerr, Weinberg, & Gohard-Radenkovic, 2016), fondée sur la prise de conscience et l'explicitation des pratiques rédactionnelles et des postures de recherche, permettant ainsi l'appropriation des codes et usages de la communauté scientifique dans laquelle les apprenants doivent s'insérer.

---

## G

### **Danut-Grigore Gavris**

Université de Paris VIII, Laboratoire Structures formelles du langage - UMR7023, *Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis*

### **Apports de l'électroencéphalographie aux sciences du langage : le cas des structures syntaxiques complexes et de l'interprétation du subjonctif contrefactuel en anglais et en allemand**

Dans les dernières années, les sciences du langage ont bénéficié de nouvelles méthodes pour le recueil des données et leur interprétation ce qui a permis des apports importants, en linguistique théorique comme en linguistique appliquée. La combinaison de différentes techniques de recherche est une pratique très courante parmi les linguistiques de nos jours car cela permet d'affiner les résultats et de les rendre plus fiables.

Avec cette présentation nous voulons d'un côté illustrer les marqueurs neurocognitifs responsables du traitement de la complexité syntaxique (Friederici, 2002, 2011 :1368-75), et l'implication de la mémoire de travail lors du traitement de structures syntaxiques complexes. Nous verrons en effet que l'aire du cerveau impliquée dans le traitement des structures complexes est surtout la BA44, qui relève du traitement syntaxique. Certains chercheurs ont montré que l'aire BA 45, relevant de la sémantique, serait impliquée, elle aussi, lors du traitement de structures complexes lorsque celles-ci présentent des contraintes sémantiques. De l'autre côté, nous voulons montrer la manière dont les techniques des neurosciences ont permis, à des collègues, d'éclairer la compréhension des phrases complexes comportant des événements contrefactuels au subjonctif en anglais et en allemand (Kulakova et al., 2013 ; Kulakova & Nieuwland, 2016 ; Kulakova et al., 2014). L'occasion sera donc de mieux comprendre les marqueurs neurocognitifs (N400, P600 ou LAN) responsables du traitement des structures contrefactuelles au subjonctif dans les deux langues germaniques. Ainsi, nous verrons que tantôt le marqueur N400, tantôt le marqueur P600 sont responsables du traitement des contrefactuels mais à des degrés différents et avec des différences d'interprétation. Les

chercheurs ont trouvé une déviation négative transitoire dans la région frontale du cerveau dans une fenêtre de temps correspondant à 450-600ms. Ils soutiennent que cette activité cérébrale pourrait refléter une implication de la mémoire de travail lors du traitement du subjonctif, probablement en raison du coût cognitif de computation lors du traitement morphosyntaxique complexe.

Ainsi, l'occasion sera de voir comment les techniques neurocognitives peuvent nous aider à comprendre le traitement neurocognitif de structures syntaxiques complexes chez les natifs, pour les comparer par la suite, aux traitements neurocognitifs des apprenants pour évaluer l'impact des langues sources (LS) sur la langue cible (LC).

---

## K

<p><b>Alessandra Keller-Gerber, Marie Le Mounier, Elisabeth Reiser-Bello,</b> Université de Fribourg</p>
--

### **MISE EN IMAGES - MISE EN MOTS : LA PHOTOGRAPHIE COMME DÉCLENCHEUR DU DIRE EN CLASSE DE LANGUE CHEZ DES ÉTUDIANT·E·S DE MOBILITÉ**

Dans le cadre de recherches concernant l'introduction d'éléments culturels en classe de langue – la notion de « culture » prise ici tout autant dans son acceptation anthropologique que de culture cultivée (arts visuels, littérature) – nous interrogeons l'impact de ces discours, considérés comme des matrices, dans la construction de la compétence parler de soi chez l'étudiant·e de mobilité (Oliveri 1996). Nous postulons, en particulier, que la photographie – comme objet d'étude, d'abord, puis comme geste permettant de capter des moments de vie – résout le biais du faux-self que l'apprenant·e de langue tend à investir en classe de langue étrangère (Anquetil 2006; Keller-Gerber, Chomentowski 2020).

Nos questionnements en cours, théoriques et méthodologiques, ont récemment été mis à l'épreuve d'une demande de formation inédite pour nous : le stage intensif de français – organisé par l'Université de Fribourg (CH) en amont des semestres de printemps et d'automne pour permettre aux étudiant·e·s de mobilité de s'insérer « en douceur, et en langue-cible, dans leur nouveau contexte de vie et d'études » – devait se tenir en ligne, pour la première fois, en février 2021 (Keller, Reiser Bello-Zago, Morand 2020). Tout en ayant tou·te·s en commun un certain désir de venir séjourner en Suisse pour leurs études, le contexte physique, temporel, linguistique, visuel et symbolique des participant·e·s était fortement disparate : certain·e·s, à peine arrivé·e·s à Fribourg, se voyaient retenu·e·s en quarantaine dans la chambre d'une colocation vide (les étudiant·e·s suisses arrivant seulement la veille du début de semestre); d'autres étaient en attente de partir de leur pays pour rejoindre leur université d'accueil ; d'autres encore – des francophiles contacté·e·s par le biais de partenariats entre Fribourg et l'Université de Pékin – se connectaient tous les soirs, depuis la Chine, en espérant bien venir un jour « pour de vrai ».

Cette situation, « compliquée » sur le plan pratique (cours en mode synchrone et en asynchrone via des plateformes de dépôt de documents, ateliers d'écriture en auto apprentissage, ateliers photographie dans la ville avec les étudiants présents physiquement à Fribourg), fut l'occasion d'une « problématique complexe » sur le plan didactique. Le cours de langue *Mise en images, mise en mots de soi*, s'est articulé autour de thématiques correspondant à des genres en art visuel

et à des canons littéraires, mais aussi à des « universels singuliers » – ces thèmes, présents dans toutes les cultures permettant l'expression d'un rapport individuel au monde (Porcher 1994a, 1994b, 1996; Gohard-Radenkovic 2005) : le selfie, le portrait et l'autoportrait, l'objet important pour moi, que j'ai mis (que je mettrai ou que je mettrais ! ) dans ma valise, ce que je vois de ma fenêtre, le journal d'une journée (et ses légendes), l'endroit laid.

Après avoir présenté ce dispositif d'enseignement peu commun, nous entendons considérer les productions des participant·e·s (orales, écrites, et multimodales) comme un corpus d'analyse. Nous tenterons, en particulier, d'évaluer l'impact des discours savants sur la photographie – lectures d'œuvres conduites en amont des séances de prise de vue par une enseignante-photographe – sur la manière de se dire, de s'écrire et de se mettre en image (Borgé, Muller 2020). Nous discuterons finalement de son insertion, sur les plans théorique et méthodologique, dans le domaine des pratiques réflexives liées à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

---

<p><b>Aurelia Klimkiewicz,</b> School of Translation</p>
--

## **À la recherche de la voix du traducteur : problèmes de distance et de proximité dans une chaîne dialogique entre le texte source et le texte cible**

Réfléchir sur la traduction à partir de la complexité permet d'aller au-delà d'un simple transfert interlinguistique ou acte de communication unidirectionnel pour faire valoir une pensée ouverte à la multiplicité, à l'hétérodoxie et à la transversalité (Apter 2006). Dans les années 70, c'est la théorie du polysystème qui inscrit l'activité de traduction dans un contexte plus vaste, à savoir la société réceptrice et ses institutions (Zohar 1978, 1979). Plus tard, avec l'avènement des nouvelles technologies, la traduction sera étudiée comme partie intégrante des réseaux et de l'inter-connectivité (Folaron et Buzelin 2009). Des recherches plus récentes proposent, quant à elles, de faire le lien entre l'activité de traduction et l'écologie et abordent le phénomène de traduction soit comme un écosystème (Hu 2011, 2020) soit comme une éco-traduction (Cronin 2019), c'est-à-dire une activité pleinement engagée dans les enjeux environnementaux. Parallèlement, Kobus Marais (2015) se penche sur la relation entre la traduction et le développement.

Mais en traductologie, le problème de complexité peut être également ramené à une dimension textuelle au moyen d'un rapprochement entre la narratologie et l'herméneutique bakhtinienne, la première proposant une matrice de l'organisation narrative et la seconde le principe de l'interaction dialogiques entre différentes voix appartenant à la production du texte, le texte lui-même et ses destinataires potentiels. À cet égard, le travail de Myriam Suchet (2013) est exemplaire puisque la traduction y figure comme élargissement ou étirement du modèle narratif initial. En combinant le texte source et le texte cible, la chaîne dialogique s'ouvre à de nouvelles voix s'y greffent en incluant celles du traducteur et du nouveau public récepteur. Ce qui est intéressant dans ce modèle c'est la réflexion sur la variété de positions que le traducteur peut éventuellement occuper, par exemple, dans le texte lui-même (l'identification avec le narrateur ou un des personnages), entre les deux textes (le rôle de médiateur) ou en tant que récepteur proche ou lointain. Du même coup, la mobilité du traducteur (qui peut représenter une forme de liberté) soulève la question de fidélité, d'équivalence ou de correspondance, ce qui peut avoir un impact sur les critères d'évaluation et de réception du texte cible.

L'objectif premier de cette présentation est de mettre en évidence des principes d'hétérogénéité énonciative et discursive qu'introduit la traduction dans le récit fictionnel pour proposer un cadre de l'interaction entre le traducteur et d'autres instances narratives, cadre qui offrirait à celui-ci une flexibilité, une mobilité et une part active dans la production du sens. Une telle approche permettra ensuite de proposer quelques concepts pour définir les stratégies de traduction au-delà de la distinction binaire entre « défamiliarisation » et « domestication » élaborée par Lawrence Venuti. Pour terminer, différents exemples de traduction et retraduction seront discutés pour illustrer le propos.

---

### **Fanguang Kong**

Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations, *École Normale Supérieure - Lyon, Université Lumière – Lyon, INRP, École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines, Centre National de la Recherche Scientifique : UMR5191*

## **La complexité de la comparaison des langues – une analyse de cas sur les démonstratifs français et chinois**

En tant que notion pluridisciplinaire, la complexité est « un problème très ancien, aussi vieux que l'analyse des systèmes quels qu'ils soient, mais aussi un problème très actuel, notamment dans l'analyse des langues [...] » (Glaudert 2011 : 23, cité par Do-Hurinville et Dao 2017). Il paraît même plus complexe de comparer deux types de langues très éloignées – le français et le chinois – tant du point de vue de la forme que de celui de la généalogie. En nous basant sur notre travail de thèse qui porte sur une étude contrastive des démonstratifs français et chinois en sémantique référentielle, nous voudrions montrer la complexité de la comparaison des deux langues sous deux aspects :

1). En premier lieu, cette complexité consiste dans l'ambiguïté de la catégorisation grammaticale des démonstratifs chinois. En tant que langue isolante, le chinois est connu pour l'absence de frontière nette entre ses classes de mots. Cependant, la tâche de la catégorisation de mots s'avère incontournable, notamment si l'on a l'intention de comparer une classe de mots spécifique du chinois avec celle d'autres langues, tant sur le plan qualitatif que sur celui quantitatif.

En étudiant la catégorisation grammaticale des démonstratifs français et chinois, nous verrons que le français met une frontière claire parmi les pronoms, les déterminants et les adverbes démonstratifs, alors que le chinois manifeste une caractéristique saillante de transcategorialité (Robert 1999) parmi ces dernières catégories, et ses connecteurs démonstratifs à l'exclusion de la langue française. Malgré cette flexibilité morphosyntaxique, il est parfaitement possible de catégoriser les démonstratifs chinois, ce qui doit se faire en respectant certains principes fondamentaux : outre le critère morphologique, les facteurs sémantiques et syntaxiques jouent également un rôle très important dans la catégorisation ; le fait qu'un démonstratif chinois soit pronom ou déterminant dépend aussi de son contexte d'usage à chaque occurrence.

2). En deuxième lieu, cette complexité se trouve dans la distinction de structuration systématique des démonstratifs français et chinois. Par rapport aux démonstratifs français qui sont spécialisés du point de vue morphosyntaxique mais relativement neutres du point de vue sémantique, la particularité des démonstratifs chinois tient au fait que les deux morphèmes zhè et nà sont en opposition évidente à la fois sur le plan sémantique et sur le plan syntaxique : d'une part, les deux démonstratifs zhè et nà marquent la distance (proximité/éloignement) spatiale, temporelle, et sociale ; d'autre part, les démonstratifs chinois ont connu une spécialisation des catégories grammaticales à travers leur évolution diachronique, la division entre pronoms et déterminants démonstratifs devenant plus claire qu'en ancien chinois (Lü 1955

; Wang 1958). Cette étude contrastive des démonstratifs français et chinois illustrera la complexité de la comparaison de deux langues éloignées à la fois sur les plans morphologiques, syntaxiques et sémantiques. Mais en même temps, cette complexité permet de rendre compte des universaux du langage et de concentrer notre attention sur les fonctions des langues, bien que leurs formes soient totalement différentes.

L

**Matthieu Laugier**

Institut de Recherche sur l'Éducation : Sociologie et Economie de l'Éducation [Dijon]  
*Université de Bourgogne : EA7318*

**« En difficulté » : lieu-dit de la complexité à enseigner la natation pour des professeurs des écoles**

Depuis le champ de la clinique orientée par la psychanalyse, ce travail se propose d'étudier la complexité de l'enseignement de la natation à partir de l'analyse et l'interprétation des causes inconscientes de la difficulté d'enseigner exprimée par des professeurs des écoles. La complexité résulterait du nouage entre des complications d'ordre didactique et pédagogique – avoir des difficultés – et une position topologique, au sens lacanien – être en difficulté – révélatrice de l'effet signifiant que l'enseignement de la natation provoque pour un sujet.

Le cadre méthodologique de ce travail repose sur la démarche clinique qui vise à produire des savoirs à partir du discours d'un sujet, entendu en entretiens et compris dans sa singularité. Le recueil de données repose sur la conduite d'entretiens, rencontres en parole entre un sujet et un chercheur où ce dernier cherche à découvrir les désirs et les résistances qui influent sur le comportement d'un sujet (Yelnik, 2005) dans une situation déterminée. Les paroles des sujets présentés sont enregistrées et retranscrites intégralement.

L'analyse des données se fonde sur une conception non pas explicative mais interprétative des paroles d'un sujet. Elle consiste dans le « malentendu du discours » (Lacadée, 2006) à être touché par le discours du sujet et repose sur « le fait que dans toute parole il existe une part de mots non choisis et révélateurs d'une part de l'inconscient de celui qui parle » (Montagne, 2014). L'analyse interprétative a permis la construction de cas.

Les résultats mettent en évidence que la confrontation à l'enseignement de la natation peut provoquer des formes d'« inhibition pédagogique » (Laugier, 2020), en référence au concept d'inhibition freudienne. Conséquences d'un affect d'angoisse (Lacan, 2004), elles affectent en retour la compétence ressentie à proposer un enseignement efficace, en écho au principe de récursion proposé par Morin (1990). Ces formes d'inhibition, en venant signaler la position intime et subjective d'un sujet dans sa relation au savoir, traduisent la complexité de l'enseignement de la natation.

Questionner l'« en difficulté » où se trouvent des professeurs des écoles dans la transmission du savoir engage à penser, pour le chercheur et le formateur, une approche permettant d'accéder à la complexité en jeu dans une situation d'enseignement. L'orientation clinique, organisée par des éléments – incertitude, singularité, intersubjectivité – qui fondent selon Morin (1982) la complexité d'un fait social, est un cadre qui, à travers une parole adressée, offrirait la possibilité à chaque PE de détricoter le rapport intime et subjectif qui le lie au savoir à transmettre. Cette proposition fait le pari d'une « psychanalyse impliquée » (Castanet, 2014) c'est-à-dire imbriquée dans la compréhension et la prise en charge d'un fait social complexe : enseigner.

**Huy Linh Dao, Nguyet Tu Do**

Centre de Recherches Linguistiques sur l'Asie Orientale

*École des Hautes Études en Sciences Sociales, Institut National des Langues et Civilisations*

*Orientales : UMR8563, Centre National de la Recherche Scientifique : UMR8563*

CLESTHIA - Langage, systèmes, discours - EA 7345

*Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3*

**De la complexité du sujet apparent N<sub>ó</sub> en vietnamien parlé : hybridité catégorielle, construction existentielle et corpus oral**

La multifonctionnalité peut être considérée comme l'une des manifestations de la complexité dite "cachée" des langues d'Asie du Sud-Est (Bisang 2009, 2014) et en particulier du vietnamien (Do-Hurinville & Dao 2016, Dao 2019a, entre autres). Ce phénomène, aussi connu sous le nom de polyfonctionnalité ou transcatégorialité, a été récemment modélisé par Do-Hurinville & Dao (2017), Dao & Do-Hurinville (2017 et travaux subséquents) sous la forme d'une représentation triadique dont les pôles sont occupés par les emplois de lexème (L), grammème (G) et pragmatème (P) des unités transcatégorielles. Dao (2015, 2019b) montre par ailleurs que certains emplois de ces dernières ne peuvent être rangés sans équivoque dans l'une des trois macro-catégories en question, présentant en effet des propriétés hybrides (L-G ; G-P ; L-P). L'hypothèse défendue dans ces travaux consiste à interpréter cette hybridité catégorielle comme le résultat de l'émergence de traits grammaticaux/fonctionnels dans le cas des (L-G) et de traits pragmatiques et discursifs dans celui des (G-P) et (L-P). Ces derniers, en particulier, sont traités comme découlant d'un processus d'(inter)subjectification. Cette contribution entend illustrer l'hypothèse d'hybridité catégorielle et l'élargir au cas du pronom neutre de 3<sup>e</sup> personne *nó* en vietnamien, et plus précisément à son emploi comme sujet apparent (ou explétif). Si la plupart des travaux sur cette unité semblent se concentrer sur son usage explétif (1b) au détriment de son emploi référentiel (1a) (cf. Nguyen & Hoang 2011, Gréco et al. 2018a, 2018b) et les analysent comme deux entités distinctes, Dao (2021) tente de proposer un traitement unifié selon lequel les deux emplois dérivent d'une même matrice de traits binaires. La distinction entre le *nó* explétif et sa contrepartie référentielle se réduit donc à l'activation de traits intersubjectifs dans le premier cas. De manière cruciale, l'emploi explétif de *nó* constitue un cas d'hybridité, puisqu'il reste fondamentalement un sujet syntaxique, et donc un grammème. (1) a. *Nó mới gặp Mai.* 3SG TAM rencontrer Npr 'Il/elle vient de rencontrer Mai.' b. *Nó cháy ngôi nhà rồi kia.* EXPL ê. brûlé CLF maison TAM PART Lit. '(Regarde,) la maison est en train d'être brûlée.' La discussion se centrera ici sur l'emploi explétif de *nó* dans la construction existentielle formée à l'aide du verbe *có* (avoir, il y a) (2a, b), et cela, à travers un corpus de vietnamien parlé d'environ 10 heures d'enregistrement, soit de 11225 mots. L'examen de celui-ci indique de parmi les 559 phrases existentielles repérées, 60 en sont construites avec un *nó* explétif. Nous montrerons que la complexité de ce dernier s'explique par l'interaction entre son hybridité catégorielle, son rapport à d'autres éléments de la construction existentielle et notamment sa fonction dans la structure informationnelle de l'énoncé. (2) a. *Có nhiều người không hiểu vấn đề.* Il y a beaucoup personne NEG comprendre problème 'Il y a beaucoup de personnes qui ne comprennent pas le problème.' b. *Nó có những chuyện tôi không hiểu được.* EXPL il y a PLUR histoire 1SG NEG comprendre pouvoir 'Il y a des histoires que je ne peux pas comprendre »

**Frédérique Longuet**

Paris Descartes EA4071

*Université de Paris, Inspé Paris*

## **Opter pour le paradigme de la complexité en didactique des langues-cultures ou comment coconstruire des écosystèmes d'apprentissage sociosémiotiques**

La didactique des langues et le *CECR 2001* sont tributaires d'une vision de la langue et du langage marquée par la linguistique structurale, la théorie de l'information et de la communication et la théorie cognitiviste (XX, 2021). Les coordinateurs du *CECR Volume Complémentaire 2018*, North et Piccardo (2016), expliquent pourquoi il est nécessaire de rompre avec ces fondamentaux si l'on veut adopter une approche socioculturelle (médiation et collaboration). Cette rupture consiste à s'éloigner d'un cadre épistémologique qui réduit le complexe en unités autonomes (phonologie, syntaxe, lexique, etc.) pour adopter une vision holistique de la complexité du vivant. En d'autres termes, ils optent pour Spinoza et s'éloignent de Descartes (Damasio, 2003). North et Piccardo ont adopté les propositions formulées par les linguistes appliqués anglo-saxons (par exemple Lantolf, 2000 ; Kramersch, 2003) qui s'inscrivent clairement dans la théorie de la complexité et la théorie historico-socioculturelle. La notion de médiation sociale, définie par Vygotski (1985), constitue la clé pour renverser le cadre théorique d'une didactique dualiste qui se soucie essentiellement du cognitif (l'esprit) plus que du social (le corps). Vygotski montre que le développement du langage et de la pensée est indissociable des processus médiationnels qui sont sociaux. Tout part donc du social et revient au social. La notion de langager, définie par Maturana et Varela (1985), qui correspond à la dialectique vygotkienne dialogue collaboratif / discours interne, va ainsi au-delà de celle de communication, d'échanges d'informations d'un locuteur vers un récepteur.

Comment envisager cette rupture didactique ? Nous proposons une didactique de la relation et de la reliance, nécessairement écologique et sociosémiotique (XX, 2021). Celle-ci a pour objectif de créer des contextes culturels riches pour permettre aux apprenants de s'engager dans une communauté vivante afin de vivre des expériences émotionnelles en collaboration. L'homme est un animal symbolique (Cassirer, 1972) et pas uniquement un animal rationnel. La société hyperconnectée montre que les nouvelles générations ont appris à être des médiateurs numériques qui (se) jouent des signes multimodaux et créent des œuvres culturelles qu'ils partagent quotidiennement. L'aspect sociosémiotique doit trouver une place conséquente en didactique dans la mesure où les jeunes, d'une part, ont besoin de décrypter les réseaux sémiotiques du Tout monde, réseaux hautement créolisés (Glissant, 2009), et, d'autre part, sont poussés vers les rencontres sans frontières des réseaux en rhizome dits sociaux.

Nous présentons pour finir un exemple de déclinaison pédagogique de la didactique de la relation avec une étude de cas réalisée à l'école élémentaire pour des élèves de CE1. Il s'agit de montrer que des jeunes enfants peuvent dès le départ s'engager dans une œuvre complexe en collaboration (on apprend à réaliser des opérations complexes grâce aux autres, nous dit Vygotski). Ils construisent ensemble leur écosystème d'apprentissage plurilingue et pluriculturel. Ils prennent conscience qu'ils vivent dans un Tout monde métissé. Ils réalisent en collaboration une œuvre filmique qui les pousse à langager / translangager. Ils ont l'occasion de s'appuyer sur leurs répertoires multilittéraires (Masny, 2002).

**Thierno Ly**

UMR/ADEF

*Université de Provence - Aix-Marseille I*

# ANALYSE DES APPROCHES DIDACTIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE DANS UN CONTEXTE MULTICUTUREL ET PLURILINGUE

L'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère dépend souvent du contexte multiculturel et plurilingue dans lequel les actions didactiques se développent. Dans les approches didactiques qu'il met en œuvre l'enseignant se trouve quasiment dans l'obligation de prendre en considération la diversité culturelle et linguistique des apprenants qui ont déjà acquis des compétences culturelles dans leur langue de scolarisation qu'ils devront confronter à celles inhérentes au Français Langue Etrangère (FLE) qui sont en cours d'acquisition. C'est pourquoi, dans les pratiques enseignantes et apprenantes situées, les acteurs didactiques doivent interagir et organiser le milieu didactique de façon à permettre le développement de nouvelles compétences culturelles et linguistiques, afin de mieux réussir le passage de leurs langues de scolarisation dont les compétences culturelles et linguistiques sont déjà acquises, au Français Langue Etrangère en cours d'acquisition. Dans cette étude, nous essayons de comprendre comment l'enseignant interagit avec les apprenants dans un contexte multiculturel et plurilingue pour penser la complexité des approches didactiques mises en œuvre. A cet effet, étant entendu qu'une approche didactique ne peut être réduite à une action simple et « unifactorielle », il devient problématique d'adopter une approche didactique multifactorielle qui tienne compte de la multiculturalité et du plurilinguisme des acteurs didactiques. Il en résulte une nécessité de penser la complexité de l'action didactique à partir des conflits nés des contradictions du milieu qui sont consécutives au contexte multiculturel et plurilingue de l'enseignement et l'apprentissage du *FLE*. Dès lors que les acteurs didactiques cherchent dans le milieu à dépasser ces contradictions, ils mettent *ipso facto* en œuvre des stratégies gagnantes de plus en plus complexes qui sous-tendent les approches didactiques élaborées à cet effet, mais qui doivent s'inscrire dans un processus de simplification des interactions verbales, non verbales et para verbales, qui donnent un sens à l'action didactique et rendent les enseignements-apprentissages de moins en moins complexes et donc plus accessibles. Cela nous conduit à penser que toute approche didactique en classe de *FLE* devrait considérer comme fondamentales les diversités culturelles et linguistiques des acteurs didactiques afin de mieux surmonter la complexité qu'elles suscitent par un mécanisme « [...] de l'acte didactique simplexe [qui] lui vient de sa capacité effective de traiter les complexités éducatives, [...] » (Sibilio, 2014). Dans le but de mieux vérifier et comprendre les approches didactiques possibles mises en place par l'enseignant de *FLE* pour rechercher, sans avoir la certitude de la trouver, une réponse didactique, c'est-à-dire une solution, à la nature complexe de l'enseignement-apprentissage du *FLE* du fait de la multiculturalité et du plurilinguisme qui le caractérise, nous avons choisi la clinique de l'activité comme principale méthode de recherche car elle rend mieux compte des actions didactiques situées. A cet effet, nous avons filmé une classe de FLE constituée d'étudiants de langues de scolarisation et de cultures différentes. Ces étudiants sont hispanophones (Guinée équatoriale), lusophones (Guinée Bissau et Cap-Vert), arabophones (Sénégal, Mauritanie, Syrie) et anglophones (Etats-Unis). Nous avons ensuite transcrit le film pour obtenir un corpus écrit à partir duquel nous avons élaboré un synopsis pour une description chronologique de l'activité afin de bien percevoir ce que les acteurs ont fait à des moments précis de l'activité, comment et pourquoi l'ont-ils fait. A partir de ce synopsis, nous avons préparé une grille d'analyse selon les critères suivants : les compétences culturelles, les compétences linguistiques, les gestes professionnels et les interactions verbales. Cette grille d'analyse a permis d'étudier comment l'enseignant a fait pour chercher de manière incertaine à trouver ou non une réponse didactique à la confrontation des compétences culturelles et linguistiques déjà acquises par les apprenants dans leurs différentes langues de scolarisation à

celles en cours d'acquisition dans l'apprentissage du *FLE*. En rendant compte de la manière dont l'enseignant agit en situation didactique, cette grille d'analyse a facilité l'étude des différentes stratégies mises en place par l'enseignant pour surmonter la complexité première de l'action didactique par sa simplicité finale. Il en a résulté que la diversité culturelle et linguistique en classe de FLE, loin d'être un handicap des enseignements-apprentissages est un atout majeur qui favorise le développement d'approches didactiques situées dans le temps et à des moments spécifiques de l'activité et que toute approche didactique dépend du contexte culturel et multilingue dans lequel elle est mise en œuvre.

M

**Claire Martinot**

*Sorbonne Université : UR 4509 Sens Textes Informatique Histoire (STIH)*

### **Comment peut-on mesurer la complexité des procédures de reformulation ?**

La mesure de la complexité appliquée aux procédures de reformulation s'inscrit dans une recherche qui tente de rendre compte du processus acquisitionnel de la langue maternelle, mais également d'une langue étrangère. Ce processus est essentiellement fondé sur la mise en œuvre par l'apprenant (enfant ou non) d'un ensemble de transformations entre des énoncés entendus et les énoncés produits qui permettent au locuteur de s'approprier la langue cible. Celui-ci, en effet, ne cherche pas tant à répéter à l'identique les énoncés sources de la langue cible, qu'à s'en inspirer pour dire le plus précisément possible ce qu'il veut dire. Le locuteur va donc à la fois reprendre, à l'énoncé source, une partie invariante et articuler à cette partie invariante une partie inédite (d'un point de vue aussi bien sémantique que syntaxique ou lexical). C'est ce type de transformation que nous définissons comme une reformulation (Martinot, 1994, Martinot *et al*, 2018) et c'est ce type de transformation qui explique, dans le cadre acquisitionnel, comment le locuteur complexifie progressivement les prédications qu'il produit. A titre d'illustration, les premières productions des enfants (2 ans, 2 ans et demi) sont des reformulations par répétition tronquée de prédications qu'ils ont entendues, c'est le mode de reformulation le plus simple. A partir de l'âge de 8 ans, ils reformuleront non seulement des prédications complexes, mais surtout, et c'est cela que nous détaillerons dans notre conférence, produiront des reformulations paraphrastiques qui modifient la structure des énoncés sources. Entre les reformulations les plus simples et les reformulations les plus complexes, l'enfant acquiert la complexité de la langue cible.

**Italo Nelson Munoz Rico**

Edition, Littératures, Langages, Informatique, Arts, Didactique, Discours - UFC (EA 4661)  
*Université de Franche-Comté : EA4661, Université Bourgogne Franche-Comté [COMUE]*

### **L'enseignement-apprentissage des langues chez les étudiants autochtones d'une université publique de la Colombie : expériences et opinions**

L'objectif de cette communication est celui de réfléchir autour d'un cas faisant partie des domaines des sciences humaines et sociales, et des sciences de l'éducation, et qui comporte toute une série de situations *complexes*, il s'agit de l'enseignement-apprentissage des langues chez les étudiants autochtones immergés dans un système académique occidental.

La pandémie de la Covid-19 a mis en évidence plus que jamais les inégalités et les injustices que nous affrontons actuellement dans le monde. Comme l'affirme Boaventura de Sousa (2020), à cause des conditions précaires de vie, une "Grande partie de la population mondiale n'a pas les conditions pour suivre les recommandations de l'Organisation Mondiale de la Santé pour se défendre du virus" (De Sousa Santos, 2020, p. 66, ma traduction). En Colombie, comme le présente Kristina Lyons (dans "Ensayos Sobre La Pandemia," 2020), la pandémie a rendu les conditions de vulnérabilité plus remarquables et même plus graves. Pour elle, le confinement a une représentation différente selon « la sécurité et la qualité du foyer » (p. 171).

Ainsi, dans cette communication, qui se dérive de mon travail dans la thèse en Sciences du langage que je réalise en ce moment avec l'Université de Bourgogne Franche-Comté, France[1], je montrerai comment les communautés autochtones de la Colombie ne semblent pas échapper à ces situations inégalitaires dans le contexte éducatif universitaire. Ceci sera présenté à partir des résultats d'une enquête par questionnaire faite entre novembre 2020 et janvier 2021 et qui avait pour but celui d'identifier les expériences et opinions des étudiants indigènes d'une université publique colombienne par rapport à l'enseignement-apprentissage des langues (étrangères et seconde). De la même manière, j'exposerai quelques cas dans lesquels il est possible de voir comment ces inégalités concernant les langues dans les systèmes éducatifs sont présentes aussi en Amérique du Nord et en Amérique Centrale.

Le premier cas est décrit par Macedo (2000) qui souligne comment, aux États-Unis, l'éducation fondée seulement sur l'anglais semble devenir inégalitaire et oppressive envers les élèves provenant des communautés minoritaires (Macedo, 2000). Ensuite, je parlerai de López-Gopar et al. (n.d.) qui font une critique à l'imposition de « la littéracité, l'anglais et la technologie » dans le système éducatif mexicain comme moyen d'atteindre le « progrès social et personnel ainsi que le développement d'une nation plus compétitive » (Hernández-Zamora, 2010; López-Gopar, 2016, dans López-gopar et al., n.d., p. 1, ma traduction). Cette situation semble ignorer les aspects culturels propres des communautés mexicaines ainsi que les difficultés d'accès à la technologie dans les régions les plus isolées du pays.

Cette communication pourrait s'inscrire alors dans les axes du colloque # 1 (« diversité de regards portés sur le langage et /ou des langues spécifiques ») et # 2 (« valeurs, statuts et représentations des langues et des cultures non maternelles; acteurs éducatifs - enseignant/formateur/pédagogue).

### **Evangéla Moussouri**

Professeure assistante, Département de langue et de littérature française, Université Aristote de Thessalonique, Responsable scientifique de l'équipe de recherche « Pluralités »

## **Appropriations et autobiographies langagières : pluralités et complexités dans le cadre de la formation des enseignants de langues au plurilinguisme**

L'appropriation langagière implique des processus qui relèvent d'un nombre important de contextes socio-culturels, parce qu'elle se réalise dans des situations complexes et plurielles. Pour Porquier et Py (2004), cette notion abrite le double processus de l'apprentissage et de l'acquisition qui se réalisent de manière consciente et inconsciente et qui acquièrent des formes et visages multiples selon les contextes.

Selon Castellotti (2017 : 48-49), « l'appropriation (...) se réalise dans une transformation qu'on ne peut ni prédire ni modéliser, car elle constitue une expérience éminemment personnelle : on (se) change dans la relation à d'autres, et pas seulement aux autres "langues" ». En nous inscrivant dans cette optique, nous proposons de parler d'appropriations langagières du public

avec lequel nous travaillons. Ce public se caractérise par un profil pluriel composé d'une diversité importante de répertoires langagiers, d'origines, de vécus, d'histoires et parcours personnels, de représentations langagières. Par ailleurs, il développe des compétences inégales quant aux langues et aux cultures et affiche des plurilinguismes complexes et évolutifs contribuant aux appropriations langagières.

Notre proposition résulte des travaux que nous menons actuellement au sein de l'équipe de recherche *Pluralités* du département de Langue et de Littérature Françaises de l'université Aristote de Thessalonique dans le cadre du projet Erasmus+ IRIS (Identifying and Reconstructing individual language Stories-Promoting plurilingualism and enhancing individual language répertoires, <http://www.irisplurilingua.eu/>). Notre problématique porte sur l'apport de l'autobiographie langagière dans la conscientisation par des étudiants, futurs enseignants de langues, de leurs expériences d'appropriations langagières et de leurs plurilinguismes.

Le recueil des données a été réalisé lors des cours sur les représentations et le plurilinguisme nous dispensons au département. Un des objectifs de ce cours étant de familiariser notre public avec les différents outils qu'on peut adopter pour faire émerger les représentations langagières, nous avons mis en place un protocole afin de travailler avec les étudiants sur et à partir de l'autobiographie langagière.

L'intérêt de cette recherche réside dans la contribution du processus de réflexivité, réalisée par le biais des autobiographies langagières, à la conscientisation par les étudiants, futurs enseignants, non seulement de leur propre plurilinguisme et du rapport qu'ils entretiennent avec les différentes cultures, mais aussi de la façon dont ils peuvent utiliser cet outil avec leurs futurs élèves afin de faciliter le développement de la compétence d'appropriation plurilingue.

Les questionnements que nous traiterons lors de notre communication sont les suivants :

- Quelles sont les fonctions assumées par l'autobiographie langagière dans la conscientisation des processus d'appropriations langagières ?
- Quels sont les processus favorisant les appropriations langagières ?
- Quelles sont les articulations entre les parcours socio-historiques de chaque individu et ses appropriations des langues ?
- Comment l'autobiographie langagière contribue-t-elle à la manifestation du développement de la compétence d'appropriation plurilingue ?

**Mathilde Musard, Myriam Abou-Samra, Francine Athias, Géraldine Boivin-Delpieu, Mohammad Alturkmani**

ELLIADD, Université Franche Comté de Besançon, Besançon - France

## **Quelle complexité dans les curriculums officiels**

L'approche curriculaire issue de la tradition anglo-saxonne s'impose progressivement dans le monde francophone. En France, en 2015, le socle commun est pour la première fois considéré comme « le programme des programmes » (Favey, 2014), et situé en amont des programmes disciplinaires (Pothet, 2015). Cette approche globale (Forquin, 2008) vise à appréhender la complexité des phénomènes éducatifs, en questionnant les liens entre les composantes du curriculum (Lenoir, 2014). A partir d'une approche didactique, nous étudions les curriculums officiels ou prescrits (Martinand, 2014), et plus particulièrement 1) les relations entre le socle commun et les programmes disciplinaires (l'emboîtement curriculum-disciplines selon Jonnaert, Ettayebi et Defise, 2009), et 2) les relations entre les disciplines.

Nous comparons les programmes en vigueur du cycle 4 (MEN, 2020) dans quatre disciplines contrastées : les mathématiques, l'EPS, le français et la physique-chimie. L'analyse des programmes est menée à partir des catégories suivantes (Lenoir, 2014) : les finalités éducatives, les compétences visées, les attendus de fin de cycle, les démarches pédagogiques, les liens entre ces composantes et enfin les croisements entre les enseignements.

Les premiers résultats montrent que pour les quatre disciplines, les concepteurs ont envisagé des liens explicites entre les compétences et les domaines du socle commun. En français, les contenus et les démarches pédagogiques sont ensuite déclinés à partir des compétences, alors qu'en mathématiques, physique-chimie et EPS, cette déclinaison s'organise à partir de thèmes ou champs d'apprentissage. Autrement dit, dans ces trois disciplines, les contenus et les démarches pédagogiques ne sont pas directement reliés aux compétences et donc aux domaines du socle commun. Par ailleurs, la physique-chimie, l'EPS et le français proposent plusieurs croisements entre enseignements avec des exemples de thèmes traités par plusieurs disciplines à la différence des mathématiques, définies comme une science à la fois à part entière et liées aux autres disciplines. Les croisements entre disciplines suggérés ne se retrouvent pas toujours quand on passe d'une discipline à l'autre.

Finalement, cette étude pointe la complexité pour établir des liens entre les composantes de l'enseignement et questionne la cohérence d'ensemble du curriculum (Lebeaume, 2019). Nous rejoignons Lenoir (2020) pour qui l'interdisciplinarité requiert une posture à la fois épistémologique, politique et sociale pour considérer les disciplines scolaires constitutives du curriculum dans leur spécificité et leur complémentarité.

O

**Sophie Othman**

ELLIADD, Université de Franche-Comté

### **Complexité des pratiques de formation d'enseignants de langue au numérique. Quel est le rôle du scénario pédagogique ?**

Notre recherche s'intéresse à la formation des enseignants de langue au numérique et cherche principalement à identifier quel scénario de formation serait le plus adapté pour favoriser l'intégration du numérique dans l'enseignement (Charlier et al. 2012). Pour ce faire, nous nous appuyons sur notre expérience de conceptrice de dispositifs et de formatrice d'enseignants afin d'identifier les différentes dimensions des dispositifs en ligne de formation d'enseignants de langue au numérique : composants du dispositif, acteurs, granularité des contenus et des activités, formats d'échanges (Mangenot, 2017). Dans un premier temps, nous analyserons quatre dispositifs existants (plateforme de formation universitaire, MOOC pour la formation des enseignants de langue et classes virtuelles) en mettant en lumière le scénario de formation retenu : approche pédagogique favorisée, les activités ou tâches d'apprentissage proposées, le choix des outils, les ressources proposées et les rôles joués par le formateur (Nissen, 2019). Dans un deuxième temps, nous présenterons les résultats d'une enquête qualitative réalisée auprès d'anciens étudiants de master FLE qui ont suivi une formation au numérique en ligne. L'objectif étant d'évaluer l'impact que cette formation a pu avoir sur leurs pratiques professionnelles et quel changement des pratiques pédagogiques suit à l'introduction du numérique. A travers cette analyse, nous proposerons des lignes directrices et des points-clés qui nous semblent intéressants à prendre en compte dans toute formation d'enseignants au numérique. Nous terminons en proposant des pistes pour les concepteurs permettant d'assurer une formation des enseignants de langue à l'intégration du numérique dans l'enseignement en

insistant sur deux aspects centraux dans toute formation d'enseignants : la pratique réflexive et le lien entre formation, action et recherche (Schön 1980)

P

**Marie-Françoise Pungier**

Université Préfectorale d'Osaka/ Centre pour les Arts Libéraux

## **La trace comme moyen heuristique/ A propos de son instrumentation dans la recherche concernant les mobilités académiques**

Qui n'a jamais admiré le délicat dessin de l'*empreinte* des pattes d'oiseau ou d'un petit animal sur un tapis de neige ?... ou bien pesté contre d'autres, boueuses, sur le carrelage d'une cuisine, celles-là même qui font la joie des détectives de séries policières télévisées à la recherche d'*indices* menant au coupable ?

Sous des formes triviales, les traces, alors appréhendées dans leur sens commun, sont données comme équivalentes aux empreintes voire aux indices et semblent repérables partout dans le quotidien (Serres 2002). En quoi ces traces-là pourraient-elles faire sens dans le domaine épistémologique ? Pourtant, à bien y regarder les trois exemples précédents contiennent déjà beaucoup d'éléments qui donnent à réfléchir...

Ces traces sont remarquées, observées par quelqu'un, et quand elles renvoient à quelque chose de reconnu, catégorisées par lui avec ou sans jugement de valeur. Produites dans le passé, elles amènent à en imaginer l'auteur, à se le représenter, à le voir presque, donc rendent présentes une absence. Elles suggèrent aussi de possibles actions dans le futur... Il y a donc une dynamique inhérente liée à la trace de sens commun qui provient du triangle relationnel qui s'est établi entre un observateur, une chose remarquée, et la matière où cette dernière s'est inscrite.

Lorsqu'on quitte cet environnement concret et particulier où se repèrent *des* traces pour envisager son pendant notionnel, la première chose est de la réduire à une catégorie grammaticale au singulier : que devient-elle, alors ? Peut-on encore considérer l'*empreinte* et l'*indice* comme ses synonymes ? Une dynamique actionnelle ancrée dans une temporalité tripartite est-elle encore à l'œuvre au cœur de cette trace-là ? Qu'est-ce qui *fait trace* ? (Jeanneret 2013).

Après avoir examiné quelques aspects de la notion de trace (Serres 2002 ; Galinon-Méléneq 2011 ; Krämer, S. 2012), par exemple dans ses implications et sous-entendus sémiologiques (Leleu-Merviel 2013 ; Jeanneret 2019), on postule son instrumentation comme possible sur différents terrains de recherche (Chardonnel *et alii* 2021), dont ceux liés à la sphère de l'éducation qui donnent à voir des objets perçus comme « traces d'une pratique sociale » (Jeanneret, 2019 : 9) A travers des exemples graphiques (dessins/ photos) ou écrits tirés d'un corpus centré sur la mobilité académique entre Japon et France, on s'intéresse ainsi d'abord à la question du passage du « vu » à son appréhension comme « indice de~ » et à celle de sa mise en relation avec d'autres objets, pouvant peut-être devenir eux-mêmes de nouveaux « indices de~», dans une démarche proche de celle utilisée en archéologie (Bizien 2005) ou celle impliquée par le paradigme indiciaire de Ginzburg (Ginzburg 1980). Mais, il faut aussi s'attacher à l'examen du lieu d'inscription de la trace comme espace culturel partagé (Candau 2002). C'est la relation qui est établie entre les deux par le chercheur qui devient interprétation et partant proposition de compréhension d'une pratique sociale qu'on a essayé de repérer, l'expérience de mobilité en France de jeunes Japonais (Pungier 2020).

**Julia Putsche, Chloé Faucompré**

Linguistique, Langues et Parole (LILPA) (EA 1339 - UMB)

Université de Strasbourg

Institut de Recherche en Langues et Littératures Européennes

Université de Haute-Alsace (UHA) Mulhouse - Colmar : EA4363

## **La complexité de la proximité – apprendre l'allemand à l'université en Alsace : Représentations, finalités, pratiques**

Le statut de l'allemand en tant que matière scolaire en Alsace représente à lui tout seul une situation complexe (Huck, 2007) : langue étrangère selon les programmes nationaux, langue régionale par son enseignement bilingue à parité horaire et langue du voisin par sa proximité géographique avec l'Allemagne et la Suisse.

Depuis une dizaine d'années (Putsche, 2011 ; Faucompré, 2020), nous nous intéressons aux représentations des apprenant.e.s et des enseignant.e.s de l'allemand quant à l'enseignement-apprentissage de la langue du voisin en Alsace.

La situation sociodidactique souvent qualifiée comme avantageuse pour apprendre la langue parlée outre Rhin (Raasch, 2002), représente un défi de taille (Breugnot, 2007 ; Geiger-Jaillet, 2007 & 2010) et fait surgir la question autour de la nécessité d'une didactique des langues délibérément transfrontalière (Putsche, 2016 ; Polzin-Haumann et al., 2019) pour ces espaces de proximité dans lesquels la volonté de coopération est promue et soutenue par les instances politiques et socio-économiques (dans une logique *Top-down*). Dans nos travaux, nous interrogeons la perspective des acteurs dans une logique de terrain et nous intéressons donc davantage à la vision *Bottom Up*.

Après avoir interrogé des enseignant.e.s des deux côtés du Rhin (Putsche, 2013 ; Faucompré & Putsche, 2017) et après avoir mené des études auprès des publics apprenants de FLE et DaF dans le cadre institutionnel du premier et second degré des deux côtés de la frontière, nous nous penchons actuellement sur les représentations d'étudiant.e.s en Alsace qui apprennent l'allemand dans le cadre des LanSad.

Dans un premier temps, nous avons mené une enquête en ligne auprès des étudiant.e.s de tous les champs de formation dans les universités à Strasbourg et Mulhouse. Les données quantitatives quant aux représentations des étudiant.e.s ont été complétées par des données qualitatives (entretiens semi-guidés) afin de mieux comprendre les représentations, attitudes, objectifs et pratiques de ces apprentissages de la langue voisine (Allemagne et Suisse).

Notre contribution vise à expliquer davantage les pratiques plurielles et parfois contradictoires face à cette langue et les pays voisins. Nous nous intéressons à ce que pensent les étudiant.e.s de leur apprentissage de l'allemand et des pays voisins et à ce qu'ils font dans les pays voisins. La situation sociolinguistique et -didactique peut paraître complexe, compliqué et parfois schizophrène – en nous intéressant aux jeunes adultes, nous voudrions contribuer dans une visée sociolinguistique, sociodidactique et sociale pour le(s) contexte(s) universitaire(s) en région frontalière.

## **Quelle complexité du contexte éducatif dans un pays peu complexe linguistiquement et culturellement ? Le contexte d'enseignement/apprentissage des langues en Pologne**

Comme le dit, à juste titre, Ch. Puren (2013), un des objectifs majeurs du processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères est de construire une stratégie collective qui serait partagée par tous les acteurs du processus didactique. Construire une telle stratégie demande de prendre en considération le contexte dans lequel se déroule l'enseignement/apprentissage. Ce dernier n'est pas une notion nouvelle dans la didactique des langues étrangères. En effet, déjà à l'époque de l'approche communicative différents facteurs contextuels sont pris en compte pour bien diagnostiquer les besoins des apprenants selon lesquels les démarches didactiques entreprises en classe de langues sont planifiées. Néanmoins, c'est avec l'arrivée de l'approche actionnelle qui promeut, entre autres l'approche plurilingue, que la notion de contexte gagne en importance. Différents modèles construits au sein des sciences humaines essaient de le décrire le plus en détails possible. C'est par exemple le cas du modèle de R. C. Gardner (2002) qui décrit différents facteurs impactant le déroulement du processus d'enseignement/apprentissage des langues :

- les influences extérieures (histoire de l'apprenant, les enseignants)
- les facteurs individuels (la motivation dite intégrative qui résulte, entre autres, des attitudes des apprenants envers la langue et la culture cible, de même que le processus d'apprentissage lui-même)
- les contextes d'acquisition/appropriation langagière (contexte formel et non-formel)
- les résultats (linguistiques ou non linguistiques).

Dans la présente intervention nous voudrions nous focaliser sur les facteurs qui déterminent le contexte d'apprentissage des langues étrangères dans le cas du public polonophone. Nous partons du principe que même si la Pologne est un pays où la diversité linguistique et culturelle sont relativement basses, ce qui le contact veut dire avec les langues étrangères se fait avant tout à l'école, le contexte d'apprentissage langagier peut se révéler d'une complexité. D'une part, le système éducatif en Pologne prévoit l'enseignement obligatoire d'au moins deux langues étrangères : l'anglais en tant que première langue étrangère, le choix de la deuxième, voire troisième langue se faisant avant tout entre l'allemand, le français ou le russe. L'école paraît donc comme un lieu privilégié pour promouvoir la diversité linguistique et culturelle. D'autre part, à ce contexte de l'apprentissage formel il convient d'ajouter un contexte de l'appropriation informelle, celui-ci étant riche en possibilités de contact avec les langues apprises grâce aux TICE ou à la mobilité des apprenants.

Ainsi, nous tenterons de répondre aux questions suivantes :

- Dans quelles situations les élèves polonophones rencontrent-ils les langues autres que le polonais, leur langue maternelle ?
- Quelles sont leurs attitudes envers les langues et les cultures autres que leur culture source ?
- Quelles sont leurs principales motivations pour apprendre les langues à l'école ?

- Ne se limitent-ils qu'au cours de langues proposés par leur établissements ou vont-ils plus loin en choisissant des cours de langues proposés par des écoles de langues en Pologne ou à l'étranger ?
- Quelles sont leurs techniques et stratégies d'apprentissage préférées ? Sont-elles différemment choisies en fonction de la langue apprise (l'anglais LVE1 en Pologne et LVE2)
- Quelles sont les attitudes de leurs parents envers l'apprentissage des langues à l'école ? Sont-ils partant pour que leurs enfants apprennent d'autres langues que l'anglais ?
- Quelles sont les stratégies choisies par les enseignants ? Prennent-ils en considération la spécificité du contexte dans lequel ils travaillent ? Les stratégies sont-elles différentes en fonction de la langue enseignée ?

Les questions listées ci-dessus guideront notre réflexion qui sera illustrée de réponses des élèves et des enseignants recueillies à l'aide de questionnaires d'enquête.

---

**Jésabel Robin**

Pädagogische Hochschule Bern

## **La complexité comme exigence épistémologique : articuler posture scientifique et outils méthodologiques en didactique des langues**

La diversité des situations d'interaction et des acteur.e.s impliqué.e.s dans l'enseignement / apprentissage des langues appelle à une conception de la didactique / didactologie des langues et des cultures (DDL) dépassant les modèles *in vitro*. Revendiquer la complexité comme exigence épistémologique, c'est ainsi accepter la réalité des interactions sociales où diverses représentations et contingences se superposent, donnant à voir une épaisseur non (po)lissée du phénomène problématisé. Par ailleurs, il s'agit de revendiquer une part de subjectivité dans l'activité de recherche tout en documentant les efforts parallèles de mise à distance dans une tentative d'objectivation de la subjectivité (du chercheur.e, des acteur.e.s interrogé.e.s, etc.). Enseigner la DDL selon cette exigence, c'est enseigner à se positionner en contexte d'interaction, au contact *de* et aux interactions *avec* la langue cible et concevoir, évaluer, ajuster, des dispositifs didactiques en co-construction avec leur.e.s utilisateur.ices. Faire le pari de la complexité, c'est par ailleurs accepter de prendre des risques, de faire le deuil d'une visée pratique mesurable ou quantifiable de la DDL et se refuser à vouloir prouver le rôle de la formation dans le temps de la formation ; les processus enclenchés s'inscrivant dans d'autres temporalités.

Cette communication sera l'occasion de revenir sur la nécessaire réflexion articulant posture scientifique et outils méthodologiques développés dans nos pratiques systémiques de recherche ancrées en DDL mais empruntant aussi bien à la sociolinguistique qu'à l'anthropologie sociale ou aux approches compréhensives. Si les variables combinatoires déclinant corpus inspirés des sciences sociales tels qu'observations, entretiens, matériaux visuels, pratiques réflexives, etc. semblent particulièrement adaptés aux exigences épistémologiques énoncées ci-avant, nous reviendrons néanmoins aussi sur leurs limites. Dans le cas d'une recherche-action-formation sur les mobilités étudiantes par exemple, le dialogue entre le dispositif et les acteur.e.s (c'est-à-dire l'investigation permanente de l'un et de l'autre par l'un et par l'autre) est au cœur de la recherche. Cette dynamique est indissociable d'un certain devoir d'engagement du chercheur - qui se doit pourtant de faire rupture avec les pratiques du terrain. A l'occasion d'un autre projet de recherche fondamentale sur les pratiques de transmission des langues familiales, c'est tout autant la dialectique entre un double statut revendiqué *émique / étique* (et les tensions

permanentes qu'il génère entre « engagement et distanciation ») que la collaboration pluridisciplinaire et plurilingue au sein de l'équipe de recherche qui nourrissent les réflexions et invitent à la modestie.

---

**Minerva Rojas**

Centre Interdisciplinaire de Recherches sur les Langues et la Pensée - EA 4299

*Université de Reims Champagne-Ardenne : EA3794*

## **Enjeux méthodologiques de l'application de la Théorie de la complexité. Étude longitudinale de la production orale d'apprenants de FLE.**

La Théorie de la complexité constitue le paradigme théorique prédominant des dernières années dans la recherche en acquisition des langues. Les publications abordant cette théorie ont augmenté visiblement lors des dernières années, notamment suite à la publication de l'article "Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition" de Larsen-Freeman (1997) qui marquerait le changement de tendance théorique survenu dans les années 2000.

La vision holistique de l'apprentissage des langues proposée par la Théorie de la complexité capte la nature complexe de l'apprentissage et concilie différentes postures théoriques antérieures (Ushioda, 2015). Elle est définie comme la théorie du changement, comparant le développement de l'apprentissage au fonctionnement d'un système dynamique (Lowie, 2017). Ainsi, l'apprentissage serait composé de sous-systèmes (l'apprenant, la langue et le contexte) également complexes et dynamiques qui interagissent entre eux ; d'infimes changements dans ces facteurs pourraient influencer la trajectoire de l'apprentissage (Herdina et Jessner, 2002). Les interactions entre les sous-systèmes donnent lieu à des trajectoires d'apprentissage non-linéaires qui dépendent des conditions initiales et qui ne sont pas prévisibles (Larsen-Freeman, 1997 ; de Bot et al. 2007 ; Larsen-Freeman et Cameron, 2008). L'enjeu se trouve dans l'application méthodologique des présupposés théoriques de cette approche. La consécution d'une recherche en appliquant ces principes semble assez coûteuse vu que les facteurs concernés sont très nombreux ainsi que les interactions qui peuvent se présenter entre les sous-systèmes impliqués (Hilton, 2017).

Compte tenu des difficultés, les chercheurs ont proposé des conventions méthodologiques et des requis de qualité à suivre. Il existe un accord priorisant des études de cas longitudinales denses à la place d'études transversales car c'est le seul moyen de comprendre les changements et l'apprentissage (Cameron et Larsen-Freeman, 2008). Ainsi les études de cas multiples permettent de tracer la trajectoire de développement de la L2, d'établir de comparaisons entre les trajectoires des apprenants et de valider ou rejeter les résultats de recherches transversales (Lowie, 2017). On souligne l'importance de l'analyse des moments de stabilité et de variabilité car ils représentent le mouvement du système et les changements survenus à long terme (Cameron et Larsen-Freeman, 2007 ; Verspoor et al., 2011).

Suivant ces considérations, nous avons constitué un corpus oral longitudinal (2015-2018) afin d'analyser le développement de la production orale du français chez 12 apprenants de FLE, étudiants universitaires (8 nationalités concernées) inscrits en licence LEA anglais-français à l'université Savoie Mont Blanc. Pour l'analyse de la production orale, nous avons établi plus d'une vingtaine d'unités d'analyse en relation avec la fluidité, le lexique et les stratégies de communication. Également, nous avons recueilli des données complémentaires afin de connaître les conditions initiales des apprenants (motivation, profil linguistique, informations personnelles) ; ces informations ont été essentielles pour interpréter les résultats quantitatifs et comprendre les trajectoires de l'apprentissage du FLE.

Dans notre communication, nous exposerons la méthodologie de constitution et d'analyse de notre corpus en faisant le point sur les difficultés retrouvées pour rendre compte de la complexité de l'apprentissage et sur des éventuelles considérations didactiques du point de vue de la Théorie de la complexité.

---

**Michel Roland**

Institut Notre Dame de Bonne-Espérance  
Administration générale de l'enseignement

## **L'interdisciplinarité physico-mathématique au sein du système scolaire**

Cette recherche de signification dans sa déclinaison interprétative au sens défini par J-P Astolfi analyse la place de l'interdisciplinarité physico-mathématique au sein du système scolaire francophone belge au regard de la perception des acteurs de terrain à partir d'un recueil d'informations faisant appel à une stratégie composée : l'étude de documents, l'interview, le questionnaire d'enquête et le questionnaire en ligne.

Elle permet l'articulation de cadres théoriques variés provenant de divers horizons : le recueil d'informations, le pédagogique, le disciplinaire (mathématiques, physique, histoire des sciences) et les didactiques associées.

L'interdisciplinarité, notre observable, est polymorphe, localisée à l'intersection de la pédagogie et de la didactique. Le physico-mathématique implique la mise en réseau de deux disciplines engendrant une complexité de situations-problèmes et d'objets issus de deux branches, la mécanique et l'analyse. Cette complexité interroge l'épistémologie de concepts, les replaçant dans leur contexte historique.

Le système scolaire est un système hypercomplexe (SHC) au sens de Francis Le Gallou[1].

Par l'analyse de notre observable en son sein, nous entrons dans le champ de la complexité sans confondre complexité et complication. La complication s'appréhende dans sa globalité grâce à l'expertise, le travail et la méthode. En revanche, pour la complexité, il est illusoire de croire qu'elle s'appréhende dans sa totalité. Il faudra émettre des hypothèses, ce qui induit un axiome constructiviste entre observateur et observable, l'observateur/concepteur d'E. Morin. Pourquoi dès lors ne pas recourir à une théorie visant l'étude des systèmes complexes, la systémique[2] ? Y. Chevallard utilise dans sa transposition didactique de très nombreux concepts de la systémique. La recherche-action intégrale systémique[3] est un exemple alliant systémique et recherche en éducation.

La méthode systémique permet cette articulation de théories et une analyse des systèmes dans leur complexité fournissant ainsi une ossature à notre recherche. Nous la déclinons en cinq points inspirés de Donnadiou et Karsky.

Le premier point se résume par l'étude de documents pour définir notre observable en tenant compte du foisonnement au 17<sup>ème</sup> siècle de questionnements physico-mathématiques et du concept de phénoménotéchnique de G. Bachelard.

Le deuxième, l'exploration systémique, vise à construire une carte du système afin de le replacer dans son environnement, d'analyser ses échanges, son architecture interne, ses principaux composants et la nature de ses interrelations. Cette carte permet l'élaboration d'interviews semi-dirigées.

La modélisation qualitative permet le passage de la cartographie à la modélisation. *Le concept de système est en fait inséparable du concept de modèle, conçu comme système représentatif d'un système concret (B. Walliser).* Un questionnaire d'enquête est élaboré et soumis à des étudiants en début de cursus universitaire.

Afin de valider le modèle et vérifier son efficacité, nous passons à la modélisation dynamique en construisant un questionnaire en ligne soumis à des enseignants afin de repérer la circulation de notre observable.

Nous terminons par la simulation qui consiste à construire des ingénieries didactiques afin de stimuler la relation apprenant perpétuel-savoir sous toutes ses formes.

---

**Natacha Roudeix**

Simon Fraser University Faculty of Education – Canada

## **Des langues en marche**

La proposition discute ce que cela signifie d'être Inuk aujourd'hui et comment les Inuits construisent et définissent leurs identités et leurs compétences plurilingues et pluriculturelles dans un monde globalisé marqué par des mouvements migratoires quand leurs valeurs ancestrales et l'inuktitut rentrent en contact avec les langues dominantes que sont l'anglais et le français. À travers sa biographie langagière, une locutrice plurilingue nous racontera ses langues et ses cultures, car les langues, en constante évolution, s'illustrent en tant que porteuses de la culture, de l'identité et de la diversité d'une communauté linguistique. Les langues nous relient au passé telle une ancre enfoncée dans l'océan, mais nous ouvrent également des possibles et une certaine ouverture sur le monde qui nous entoure. En constante mouvance et évolution, les langues sont tantôt le reflet de notre passé et tantôt le miroir tendu vers le futur. C'est dans ce contexte mondial que certaines sociétés tendent à se replier sur elles-mêmes tout en étant plus que jamais interconnectées les unes aux autres. Le Nunavik, dans le Grand-Nord Québécois, ne fait pas exception. Les habitants du Nunavik (Nunavimut) et plus particulièrement la locutrice illustrent cette dualité complexe existante entre les traditions et l'innovation, ou plus précisément, ce que nous sommes et ce que nous deviendrons en marchant nos langues...

S

---

**Jérémi Sauvage**

Université Paul-Valéry - Montpellier 3 (UM3)

*U.R. LHUMAIN*

## **Enseignement-apprentissage de la phonétique en langue étrangère : de la complexité à la pensée complexe**

L'objectif de notre communication est de s'interroger sur la manière d'appréhender l'enseignement-apprentissage de la phonétique en langue étrangère. Nous exposerons dans un premier temps en quoi l'apprentissage phonético-phonologique d'une langue étrangère est complexe (Sauvage, 2019). La phonétique est en effet un domaine singulier, dans la mesure où les habiletés de l'apprenant sont dépendantes des fondements biologiques de la neuro-perception, et non seulement de capacités cognitives (mémoire, compréhension...), comme pour la grammaire ou le lexique, par exemple – Sauvage & Billières, 2019 ; Sauvage, 2021 sous presse).

Dans un deuxième temps, nous proposerons, en nous appuyant sur la pensée complexe développée par Morin (1990), en quoi une telle méthode est susceptible de permettre d'embrasser cette complexité pour proposer des pistes didactiques pertinentes. Ainsi, le concept

de *reliance*, renvoyant à cette nécessité de *tisser des liens* entre différents cadres théoriques (approches biologiques, interactionnistes, cognitives, etc.), nous semble tout à fait pertinent (Sauvage, 2015) dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la phonétique en FLE. Il conviendrait donc de dépasser la simple approche psycholinguistique qui constitue toujours le creuset des théories des apprentissages (linguistiques) aujourd'hui. Les sciences cognitives, la neurolinguistique, la neurophysiologie de la parole doivent ainsi intégrer la réflexion générale, ce qui nous invite tous, concrètement, à penser la complexité de l'apprentissage phonético-phonologique d'un point de vue interdisciplinaire (Morin, 2001). Ainsi, la pensée complexe permet de penser la complexité et devient une *épistémè* pour nous aider à faire évoluer nos représentations, mais également de penser le réel dans le simplifier.

T

### **Adeline Tan**

Centre de Recherches Linguistiques sur l'Asie Orientale  
 Institut National des Langues et Civilisations Orientales : UMR8563

## **La complexité de l'expression de la trajectoire en chaozhou**

La complexité de l'expression de la trajectoire en chaozhou Dans le cadre de l'axe 1 du colloque international sur la complexité, nous présentons ici l'expression du déplacement spatial dans la langue de Chaozhou (ci-après chaozhou, langue sinitique du groupe min, parlée principalement dans la province du Guangdong, au sud-est de la Chine), telle qu'elle est notamment portée par le groupe verbal. Selon Léonard Talmy (1985, 2000a, 2000b) et Dan Slobin (2004), il existe trois types de langues pour l'expression de la trajectoire spatiale : (i) langues à cadrage verbal (verb-framed languages), représentées par des langues romanes, des langues turques, etc. (ex. 1) (ii) langues à cadrage satellitaire (satellite-framed languages), illustrées par des langues germaniques, des langues slaves, etc. (ex. 2) (iii) langues à cadrage équipollent (equipollently-framed languages), représentées par le vietnamien (ex. 3) (Do-Hurinville et Dao 2017 : 25) et (ce que nous tentons de montrer) le chaozhou (ex. 4). (1) [français] monter / descendre (2) [anglais] go up / go down (3) [vietnamien] đi lên (aller monter) / đi xuống (aller descendre) (4) [chaozhou] ki2 kw3 (monter aller) / loh8 kw3 (descendre aller) Dans (1), les verbes monter et descendre expriment tous les deux un mouvement vertical unique (l'un vers le haut, l'autre vers le bas), alors que dans (2), (3), et (4), ce mouvement est décomposé en un mouvement horizontal centrifuge et un mouvement vertical ascendant ou descendant, exprimés soit par le verbe (go) et les prépositions (up et down) (2), soit par deux verbes en vietnamien et en chaozhou (3) et (4). Les exemples (5) à (8) illustrent l'expression de la trajectoire dans ces quatre langues. Sémantiquement, tandis qu'en position V1 l'anglais, le vietnamien et le chaozhou privilégient l'action de nager, le français, quant à lui, privilégie l'action de traverser. Sur le plan syntaxique, l'ordre des mots en anglais, en vietnamien, et en chaozhou est identique. Le vietnamien et le chaozhou recourent aux verbes qua (traverser) et gue 3 (traverser), alors que l'anglais fait appel à la préposition across. (5) [français] Langue V Paul a traversé la rivière à la nage Figure mouv/trajectoire le fond manière (6) [anglais] Langue S Paul swam across the river Figure mouv/manière trajectoire fond (7) [vietnamien] Langue E Paul boi qua sông rôl Figure mouv/manière traverser fond accompli (8) [chaozhou] Langue E ? (TAN) yi1 xiu5 gue 3 ou 5 -hw2 bain2 lou7 3SG nager traverser rivière-autre côté accompli Figure mouv/manière traverser fond accompli 2/2 Notre étude sur le complexe verbal encodant la trajectoire s'appuie sur un corpus varié, constitué à partir des stimuli «Put & Take» (Bowerman et al. 2004), élaborés par l'Institut Max Planck. Les résultats révèlent les phénomènes suivants : (i) Contrairement au

français, le chaozhou (tout comme le vietnamien) exprime souvent le déplacement spatial en juxtaposant plusieurs verbes dans un complexe verbal. (ii) Le chaozhou peut également encoder la trajectoire dans le verbe principal de la phrase (l'emploi causatif des verbes directionnels). (iii) On en conclut que le chaozhou s'apparente aux langues à cadrage équipollent.

## V

<p><b>Diana Vargolomova, Lachezar Tomov</b> Sofia University "St. Kliment Ohridski" New Bulgarian University</p>
--

### **Where is the place of multimodality in the study of the evolution of language complexity?**

The main proposition of the present intervention is that the propensity of different communication modalities to combine and spontaneously form complex multimodal messages, which are perceived as coherent, reflects the inner multimodal essence of language and therefore the concept of complexity emergence and evolution should be studied considering this multimodal dimension.

We propose two possible ways to consider multimodal complexity emergence.

The first one considers multimodal complexity emergence in relationship with the emergence of abstract thought. Language complexity and abstract reasoning are interwoven in bidirectional co-evolutionary relationship, each stimulating the further development of the other. Multimodality can be interpreted as a level of complexity and linked to meaning production of abstract concepts, notions, and ideas. We will give examples from mathematics, considered as a formal language. Further exemplification will be provided by the experience of Roger Penrose who gives an explanation to that phenomenon, related to Platonism. For him, all people have access to the same world of ideas that allows them to “reimagine” the meaning, confined into the verbal modality. Relying on his thoughts, we will study the capacity of multimodality to transfer complex ideas and meaning between people, in cases in which verbal modality is insufficient.

A second possible scenario, supported by an interesting line of language evolution research, sees language as multimodal in origin. The emergence of complexity is a recurrent theme in language evolution studies, specifically those studies which support the theory of gradual emergence of language. Even when the terminology of linguistic studies on complexity is not explicitly used, quite often the emphasis is on the gradual emergence of structures, such as those described by the theory of complex systems. Recent empirical work sees this process of complexity emergence as involving different modalities: vocalizations, gestures, protowriting. Therefore, accepting this point of view, we can consider every linguistic message as a manifestation of a single aspect (or multitude of aspects) of a system that potentially contains all the possible modalities. Interesting exemplification here could be the cases where 1) a monomodal message can be more complex because of its monomodality (in written texts), and 2) the passage from monomodality to multimodality can increase multimodal complexity but decrease the complexity of the multimodal components (in the migration from blog platforms to social networks).

We suggest that observing how complexity emerges and develops in monomodal (or multimodal) occurrences, we can make grounded suggestions on language complexity emergence and development in different occurrences (verbal, gestural languages etc.).

---

**Marie Vautier,**

Université de Franche-Comté

*Edition, Littératures, Langages, Informatique, Arts, Didactique, Discours [Besançon] (ELLIADD)*

## **Analyse d'un phénomène complexe pour une meilleure appropriation de la langue/culture étrangère au sein de la classe de FLE.**

La présente communication se propose d'explorer les interactions interculturelles dans le processus d'appropriation d'une langue/culture étrangère. Elle tiendra compte des particularités culturelles communicatives qui représentent un enjeu complexe dans ce processus. Alors que l'approche interculturelle a pour objectif une meilleure compréhension des cultures co-présentes en classe dans une perspective globale favorisant la construction identitaire (Abdallah-Preteceille, 2017), celle-ci présente parfois des lacunes dans l'appréhension de spécificités culturelles propres aux apprenants. Ce manque peut être la source de malentendus aux conséquences parfois néfastes (création/approfondissement de préjugés et stéréotypes, prophéties auto-réalisatrices, etc.). L'objectif majeur de cette communication est alors de prendre en considération ces enjeux afin de fluidifier l'expérience personnelle qu'est l'appropriation des apprenants (Castellotti, 2017). De fait, il semble ici important d'inclure les notions de représentation et d'ethos, dans une perspective interdisciplinaire. En effet, si les représentations sociales sont admises comme étant un filtre interprétatif guidant les individus dans la définition de divers aspects de la réalité (Jodelet, 1997), l'ethos demeure au contraire très peu exploré. Il a parfois été défini comme un système organisateur des sociétés, permettant de gérer les émotions des individus qui la composent (Bateson, 1936), ou a encore été perçu comme une façon de se présenter et de se comporter pouvant influencer considérablement les interactions (Kerbrat-Orecchioni, 1994). Il comporterait alors des sous-catégories, dont l'ethos communicatif (parfois surnommé « style interactionnel ») qui se manifeste par divers comportements verbaux, para et non-verbaux caractérisant une culture donnée. Ainsi, lorsque, dans les contacts interculturels, divers ethè se rencontrent, de nombreux chocs culturels peuvent survenir. Il est alors essentiel pour les enseignants d'en avoir connaissance afin de pouvoir les anticiper. Ce constat est issu d'une recherche exploratoire menée aux États-Unis en 2017, auprès d'étudiants américains aux niveaux intermédiaires et avancés présents dans six classes de FLE à l'Université SUNY New Paltz (NY). Une observation directe non-participante et une enquête par questionnaires auprès de ce public ont pu révéler des résultats saillants dont nous exposerons l'essentiel à travers cette communication. Nous y aborderons notamment la présence de plusieurs représentations affectant le comportement des étudiants en classe. Citons celle de « l'élève idéal », qui revêt un rôle important car elle est en corrélation avec la notion de respect, très présente dans l'ethos communicatif new-yorkais. Ainsi, le respect s'y traduit communicativement par l'absence d'interruption dans l'enchaînement des divers tours de parole. Par conséquent, des malentendus peuvent se créer lorsque cet ethos entre en contact avec l'ethos français, qui affiche une plus grande souplesse envers l'interruption. Outre les résultats majeurs de notre enquête de terrain, cette communication tentera alors d'apporter quelques éléments de réflexion supplémentaires sur la complexité des interactions interculturelles en classe de FLE et leurs interférences sur l'appropriation des langues/cultures étrangères.

---

**Freiderikos Valetopoulos**

*Université de Poitiers, FoReLLIS (UR 3816) – MSHE de Poitiers (USR 3565)*

## **Définir la complexité lexicale et syntaxique à travers les corpus d'apprenants**

Depuis quelques années, plusieurs propositions ont été formulées afin de définir la nature de la *complexité* des systèmes linguistiques. Tant au niveau syntaxique qu'au niveau lexical, cette tâche apparaît assez compliquée. Comme le précise Martinot (2013 : 7-14) : « À ce jour cependant, personne ne dispose d'un outil de mesure assez général de la complexité linguistique, ni de critères partagés par un grand nombre de chercheurs, pour dire si les langues évoluent vers plus ou moins de complexité structurelle, et corollairement, si une langue peut être plus complexe qu'une autre ». De la même façon, Gala et al. (2014 : 91), dans leur article portant sur la mise en place d'un modèle pour prédire la complexité lexicale et graduer les mots, soulignent que « [l]a complexité lexicale n'est pas une notion qui puisse être définie dans l'absolu. En effet, un terme est perçu différemment en fonction du public qui y est confronté (apprenants de langue maternelle, apprenants de langue seconde, personnes avec une difficulté ou une pathologie liée au langage, etc.), d'où le terme de 'difficulté' (complexité subjective, (Blache, 2011) ». Bien évidemment, ce qui est 'objectivement' difficile pour un apprenant reste toujours à définir. Cela a été démontré par ailleurs dans le cadre de nos différents travaux qui ont tenté de décrire le système des apprenants intermédiaires/avancés tant au niveau syntaxique (Valetopoulos et Lamprou, 2009, 2017 ; Valetopoulos, 2012) qu'au niveau lexical (Valetopoulos et Lay, 2015).

Dans le cadre de notre présentation, nous souhaitons revenir sur la *complexité linguistique*, telle qu'elle a été initiée par Housen & Kuiken (2009 : 463-464) qui précisent que celle-ci peut être définie de la perspective du système linguistique, autrement dit elle peut être vue de deux aspects différents : par rapport à l'interlangue des apprenants ou par rapport à la difficulté de la langue d'un point de vue formel ou fonctionnel. Ainsi, nous nous proposons d'étudier cette question abordant différents phénomènes syntaxiques (par exemple les phrases relatives) et lexicaux (par exemples les marqueurs discursifs) à travers un corpus d'apprenants de niveau intermédiaire / avancé.

**Caroline Venaille**

Centre de recherches interdisciplinaires et transculturelles - UFC (EA 3224)

*Université de Franche-Comté : EA3224, Université Bourgogne Franche-Comté [COMUE]*

## **Cartographier “le paysage linguistique” pour s'approprier la diversité linguistique**

Cartographier “le paysage linguistique” pour s'approprier la diversité linguistique Dans le présent travail, il est proposé à un groupe de douze étudiant.e.s en linguistique et en mobilité universitaire en France d'observer, à la manière d'anthropologues, la complexité des contacts de langues qu'ils voient et entendent dans leur nouvel environnement au quotidien. Il s'agit donc de s'intéresser à la perception de leur paysage linguistique afin de susciter une réflexion métalinguistique. Depuis les travaux de Landry & Bourhis en 1997, la notion de paysage linguistique se centre sur la perception visuelle des variétés linguistiques (Gorter, 2006). “The language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings combines to form the linguistic landscape

of a given territory, region, or urban agglomeration.” (Landry & Bourhis, 1997, p. 25) Empruntée à la sociolinguistique, la notion de paysage linguistique se retrouve aujourd’hui dans de nombreuses disciplines : marketing, économie, éducation, géographie urbaine, histoire (Gorter, 2013). En didactique des langues, elle comprend désormais une acception plus large, intégrant parfois le sonore ou même le tactile, tenant compte du braille par exemple (Melo-Pfeifer, Lima-Hernandez, 2020). Le paysage linguistique s’intègre ainsi au service du développement d’une compétence plurilingue et pluriculturelle, comme le propose de nombreuses approches plurielles notamment dans les activités d’éveil aux langues (Candelier, 2007). Nous proposons ici d’interroger la complexité contextuelle qu’apporte une utilisation pédagogique du “paysage linguistique” dans la réflexion sur la pluralité des langues. Cette approche peut-elle permettre à un groupe de réaliser une recherche collective et ainsi valoriser des réalités linguistiques plus complexes entre langues visibles et langues entendues ? Dans cette recherche-action en cours, nous émettons l’hypothèse qu’en ne se focalisant non plus sous l’angle individuel comme dans la biographie langagière, mais contextuel, le paysage linguistique propose une réflexion plus complexe sur les pratiques linguistiques en lien avec représentations, usages et politiques linguistiques. Il articule sphères privées et publiques et intègre espaces physiques et virtuels. Le travail réalisé par les étudiants consiste d’abord à repérer les langues. Le matériel collecté dans un espace numérique multimodal collaboratif est analysé et documenté par le groupe lui-même (Dagenais et al., 2013 : 27). L’analyse polysémiotique permet de coconstruire une affiche multimédia qui cartographie “la superdiversité” linguistique à travers photos et enregistrements sonores de leur environnement citadin. Comme dans d’autres travaux avant nous, ce travail constate que l’utilisation pédagogique du paysage linguistique permet de renforcer les liens entre apprentissages formels et informels en interrogeant des choix linguistiques conscients ou inconscients. La particularité de ce travail en didactique est d’intégrer le sonore dans la notion de paysage linguistique et d’interroger la présence ou l’absence visuelles ou auditives de certaines variétés linguistiques présente dans l’environnement visuel ou sonore. Enfin, ce travail interroge la notion d’immersion linguistique pour ces étudiant.e.s en mobilité universitaire dans un monde global ultra-connecté.

---

## W

**Nathalie Wallian,**

Université de la Réunion

Sur l’île de La Réunion, l’Éducation Physique à l’école primaire tarde à prendre en charge la culture locale alors même que des pratiques patrimoniales riches sont présentes. Le Moringue, art martial dansé autrefois pratiqué par les esclaves, n’est que rarement abordé en contexte scolaire, en raison de la faible demande sociale et d’un contrôle institutionnel indirect.

La recherche-action menée en classe de CM1-CM2 durant deux ans procède d’une approche de la complexité par la triple dimension interculturelle, interdisciplinaire et interlecte. Le traitement didactique du Moringue consiste à décliner les apprentissages selon différentes disciplines d’enseignement, en contextes linguistiques et institutionnels variés, de façon à autoriser une reprise spiralaire des acquisitions. Le processus engagé consiste à contextualiser/décontextualiser/recontextualiser les apprentissages afin de permettre à l’élève d’une part de 1) consolider la rétention à moyen et long terme, de 2) questionner le sens de ses apprentissages face à des publics divers et de 3) les réinvestir dans des situations variées hautement chargées aux plans symbolique, émotionnel et culturel.

La première étape consiste à *contextualiser* l'objet patrimonial à l'école avec l'aide d'un Maître de Moringue qui enseigne dans les deux langues de façon spontanée, en Français et en Créole réunionnais, face aux élèves aux profils linguistiques, culturels et langagiers hétérogènes. Une approche interdisciplinaire (français, histoire, géographie, arts plastiques, musique) complète la dimension culturelle scolaire. En second lieu, les élèves sont amenés à *décontextualiser* leurs acquisitions dans différents lieux d'échange et de partage (public/privé; institutionnel/informel; scolaire/péri-scolaire/mémoriel), face à des publics très variés (parents, étudiants PE, pairs, USEP, foule...), à des moments collectifs marquants [*Fèt Kaf 20 desem*]. Enfin, ils vont *recontextualiser* leurs apprentissages pour une reprise en spectacle de danse de création, selon une chorégraphie co-élaborée sur le thème de la liberté, face à un public de 3000 personnes.

Les données de corpus recueillies prennent en charge la complexité des phénomènes engagés, tant en croisant les points de vue, la nature des corpus collectés et la variation des échelles d'analyse. Une micro-analyse des interactions langagières lors du cycle de Moringue est complétée par les productions écrites sous forme de texte libre des témoignages de l'expérience vécue. Les enseignants sont également sollicités pour formuler leurs intentions didactiques, les choix opérés pour amener aux productions finales destinées à être partagées et les modalités de validation des acquisitions.

Les perspectives engagées par ce dispositif complexe au long cours s'orientent vers une formation des enseignants ouverte à la culture et la langue régionale des élèves réunionnais.

## X

**Yiru Xu, Camille Salgues,**

Sun Yat-Sen University

South China Normal University

### **Penser la complexité de la dimension d'âge dans l'appellation en chinois : de la sophistication des règles à l'indétermination de l'acte d'adresse**

Les formes d'adresse, les termes auxquels les individus ont recours au moment d'entrer en contact avec quelqu'un (Kerbrat-Orecchioni, 2010), comme « Madame » ou « Monsieur » en français, sont nombreux dans la langue chinoise : on ne s'adresse pas de la même manière à quelqu'un selon la profession, le sexe, la proximité avec lui, mais aussi l'âge des deux protagonistes. Or, les relations interindividuelles d'âge ne peuvent jamais être appréhendées de manière simple : la position d'âge doit être pensée à la fois en termes absolus (être « jeune » ou « vieux »), dans une différence relative (qui est *plus* jeune ou *plus* âgé), en rapport à la position comme mineur ou majeur, ou encore en lien avec les générations (Mauger, 2015). Souligner l'âge, parfois, grandit la personne, quand les liens d'aïnesse sont valorisés (Condomina, 1983) ; d'autres fois, cela la vieillit ou la disqualifie (Macnicol, 2006). La plus grande importance y est donc attachée par les locuteurs, qui se retrouvent eux-mêmes ainsi aux prises avec une question complexe.

Du point de vue descriptif, cette complexité peut être modélisée. On peut ainsi la penser en termes de règles, comme celles que doit apprendre un enfant lorsqu'on l'invite à appeler un homme plus âgé que lui « grand frère », ou « oncle cadet », « oncle aîné », etc. Les efforts de modélisation de ces règles sont plus ou moins sophistiqués en fonction du nombre de dimensions prise en compte simultanément (Zhou, 2015). Afin d'affiner ces modèles, ces règles peuvent être aussi pensées comme d'importance inégale selon les situations, appelant à ordonner différents principes les uns par rapport aux autres (Li, 2004). La difficulté de ce type de modèle, qui suppose des individus obéissant à des règles, est cependant de donner une image culturaliste et mécanique des rapports sociaux, au risque de confirmer des stéréotypes sur les

sociétés confucéennes hiérarchisées. En outre, on peut se demander où mène la logique de complication croissante qui semble inhérente à ce genre d'approche.

Dans notre étude, on essaiera de proposer une autre manière d'appréhender la complexité de l'expression sociale et linguistique de l'âge en chinois, en insistant, plutôt, sur une forme irréductible *d'indétermination*. Notre analyse de corpus met ainsi en évidence le cours indéterminé de l'acte d'adresse : la possibilité que l'âge ne soit pas mis en avant du tout dans l'interpellation ; la possibilité aussi bien qu'il soit présent dans le choix des termes, mais sans que les interlocuteurs y attachent une importance quelconque ; ou encore la possibilité qu'à travers le choix de l'appellation quelque chose se joue dans l'interaction, que la dynamique interpersonnelle puisse en être altérée. Il y a là un déplacement de l'accent mis sur la notion de complexité, du système décrit à la manière dont, sur le plan cognitif, on rend compte de la réalité. Penser sérieusement cette complexité comme imprévisibilité de l'acte d'adresse implique de prendre ses distances avec tout un vocabulaire en termes de règles, d'ordre, de système, de niveaux etc... ; et de redessiner en d'autres termes la présence de l'âge et son surgissement dans le cours des échanges quotidiens.

Méthodologiquement, cette étude a été menée suivant une perspective interdisciplinaire, linguistique et anthropologique, auprès de Chinois d'âge, de sexe et de milieu différents, dans le sud de la Chine (province du Guangdong). Deux méthodes sont menées de front : d'une part des discussions de groupe qui sont enregistrées en audio et vidéo où le choix d'un terme plutôt que d'un autre apparaît problématique. D'autre part, des entretiens semi-directifs individuels où les mêmes thématiques sont approfondies, en lien avec le parcours de la personne. L'analyse des termes d'appellation est centrée, en particulier, sur l'expression des dilemmes que peuvent rencontrer les individus et la manière dont ils les résolvent.