

# LE SAVOIR SOCIOCULTUREL EN CLASSE DE FLE DE NIVEAUX DÉBUTANT ET INTERMÉDIAIRE : UNE APPROCHE DYNAMIQUE DES DIMENSIONS SOCIOCULTURELLES DE LA LANGUE

*Fumiya ISHIKAWA, Université de Yokohama-shi, Yokohama, Japon*

## RÉSUMÉ

Notre proposition s'interroge sur les activités langagières que l'enseignant et les apprenants mènent pour transmettre/s'approprier le savoir socioculturel en classe de FLE. Dans une perspective dynamique telle que celle qui a été développée par la théorie de l'action, l'analyse conversationnelle ou la réflexion à l'activité de catégorisation, le socioculturel lié à la langue-cible peut être appréhendé comme un objet à négocier, reconnaître et définir dans et par les interactions verbales. En nous alliant à une telle approche, nous nous poserons les questions suivantes : par quelle activité langagière un savoir socioculturel est-il défini par les interactants ? En fonction de quel facteur interactionnel est-il ainsi reconnu ? Comment s'articule-t-il avec la transmission/appropriation du savoir-dire langagier ? Et quelle est la stratégie/tactique que l'enseignant met en œuvre pour rendre ces connaissances socioculturelles accessibles aux apprenants ? Notre réflexion sera fondée sur un corpus d'étude construit par les paroles récoltées dans des classes de niveaux débutant et intermédiaire.

## INTRODUCTION

Comprise généralement comme ayant pour but de transmettre/s'approprier du savoir-dire langagier, la classe de FLE peut être appréhendée aussi comme une situation où les connaissances extra-langagières – comme le savoir-faire et le savoir-vivre culturels liés à la langue-cible – peuvent être l'objet de transmission.

L'observation que nous avons effectuée ailleurs (Ishikawa, 2002) nous amène à dire qu'en classe de langue destinée à des apprenants de niveau débutant, l'attention des interactants – l'enseignant et les apprenants – est prêtée principalement aux aspects linguistiques de la langue-cible tels la prononciation, l'orthographe et la syntaxe. Dans cette mesure, la classe de langue destinée à des apprenants débutants est différente de celle qui est destinée à des apprenants d'un niveau plus avancé ou de la classe de français à visée professionnelle (Ishikawa, 2001). En effet, les apprenants suivant des cours de langue avancés ou spécialisés ont plus de facilité à comprendre la langue-cible et à s'exprimer dans cette dernière et peuvent donc apporter plus d'attention à l'acquisition des connaissances extra-langagières ou à celle du savoir-faire spécialisé (Lehmann, 1993), qu'à celle du savoir-dire langagier.

Ceci ne voudra cependant pas dire que dans la classe de langue d'un niveau moins avancé les sujets-interactants ne rendent jamais compte des connaissances extra-langagières comme objets de transmission. La réflexion étymologique sur le vocabulaire telle que Benveniste (1969) l'a menée, de même que l'approche ethnolinguistique des mots comme celle qui a été adoptée par Sapir (1933), permettront de dire que le vocabulaire est porteur du socioculturel et qu'il existe une parenté, bien que troublante, entre langue et culture (De Salins, 1992).

Dans une perspective dynamique du discours en interaction, comme dans la théorie de l'action (Bange, 1992), dans l'analyse conversationnelle (Sacks, 1992 [1964-1972]) ou dans la réflexion aux activités descriptives en interaction (Mondada, 1998), le socioculturel dans le lexique de la langue-cible, ainsi que les connaissances extra-langagières liées à cette dernière, pourront être examinés comme des facteurs non pas uniquement définis *a priori*, mais plutôt négociés, décrits et catégorisés dans et par les échanges verbaux. Se posent alors des questions : comment la parenté entre langue et culture se réalise-t-elle dans la classe de langue

(en 1.1.) ? Par quelle activité langagière un savoir socioculturel lié à la langue-cible est-il reconnu par les interactants (en 1.2.) ? Comment les activités de reconnaissance du socioculturel s'articulent-elles avec la transmission/appropriation de la langue (en 2.1.) ? Et quelles sont les stratégies/tactiques spécifiques que l'enseignant prend pour rendre ces connaissances socioculturelles accessibles aux apprenants (en 2.2.) ? Telles sont les questions qui constitueront les grandes lignes de notre étude.

Notre réflexion sera fondée sur un corpus d'étude. Nous avons constitué ceci à partir des paroles que nous avons récoltées dans des classes de FLE à deux écoles de langue en France. Nous nous sommes intéressé tout particulièrement à des classes de niveaux débutant et intermédiaire pour savoir si le socioculturel ou extra-langagier, considéré comme l'objet principal de l'enseignement/apprentissage dans les classes de niveau avancé ou à visée professionnelle, y est lui aussi l'objet de l'enseignement/apprentissage.

## 1. LE SOCIOCULTUREL MIS EN JEU EN CLASSE DE FLE

### 1.1. La réalisation de la parenté entre langue et culture dans le discours didactique

Soulignons d'emblée que la relation entre langue et culture constitue l'un des intérêts majeurs chez les linguistes, chez les ethnolinguistes, de même que chez les anthropologues. Benveniste, par exemple, analyse la connexion du vocabulaire des institutions indo-européennes du point de vue sémantique (*op. cit.*), en s'intéressant par ailleurs à la relation entre les catégories de langue et les catégories de pensée (1958). D'autre part, Sapir interroge les rapports entre le lexique et la culture (*op. cit.*), ce qui amène par la suite Whorf, l'un de ses successeurs, à émettre l'hypothèse selon laquelle la langue module la réalité et *vice-versa* (1940).

Dans la classe de langue, on peut en effet observer qu'une telle relation entre langue et socioculturel se réalise dans le discours, ce dont témoignent les extraits suivant du corpus<sup>1</sup> :

#### Extrait 1 (in Corpus 1)

P1 1 : vous savez THALASSO-/ THÉRAPIE/ THÉRAPIE/ ça veut dire euh::/  
soigner

[...]

P1 2 : [...] THALASSA c'est la mer/ en:: en grec/ donc thalassothérapie c'est  
où vous vous soignez avec la mer [...]

#### Extrait 2 (in Corpus 3)

P3 1 : [...] on:::/ a les VALEURS du SUBJONCTIF/ les EMPLOIS DU  
SUBJONCTIF/ hein ?/ c'est/ dans/ pour exprimer tout cela/ ON  
L'UTILISE ! (2s) alors/ il y a des choses comme on l'a déjà vu/ une  
obligation ou nécessité (2s) hein ?/ il faut que/ par exemple ? (2s) un  
SOUHAIT/ un DÉsir ! (2s) [...]

#### Extrait 3 (in Corpus 1)

P1 1 : [...] le clafoutis/ vous le connaissez ?/ c'est un/ clafoutis/ aux cerises/  
c'est un gâteau de::/ Lorraine/ Alsace-Lorraine/ moi je crois/ c'est/  
alors/ ça c'est un gâteau/ euh::/ la pâte c'est comme la crêpe mais très  
épaisse [...]

---

1. Pour les conventions de transcription, voir l'annexe.

L'extrait 1 illustre le fait que dans le lexique français existent des mots – en l'occurrence celui de : « thalassothérapie » – ayant des composantes linguistiques indicatives de leur origine, de sa culture historique. Dans l'extrait 2, on constate qu'en français, le subjonctif s'emploie pour exprimer par exemple l'obligation, la nécessité ; l'enseignant ne compte pas l'ordre destiné à l'interlocuteur parmi les valeurs du subjonctif français, lequel serait exprimé dans ce mode en espagnol. Quant à l'extrait 3, il montre que si le mot : « clafoutis » existe en français, c'est qu'il y a ce gâteau provenant d'Alsace-Lorraine, fait à base de farine avec des fruits ; si l'objet n'existait pas ou que le savoir-vivre d'Alsace-Lorraine n'était pas considéré comme faisant partie de la vie en France, le mot : « clafoutis » ne s'emploierait pas en tant que mot français.

Si l'approche linguistique, ethnolinguistique ou anthropologique de la relation entre langue et culture permet ainsi de dire que le discours en classe de langue est un véhicule de la culture liée à la langue-cible, on peut toutefois demander si la culture ainsi reconnue dans le discours didactique est toujours importante pour tous les apprenants de la langue. Comme on vient de l'observer dans l'extrait 1 de l'interaction en classe dont les participantes-apprenantes sont toutes Japonaises, le mot : « thalassothérapie » mérite explication étymologique pour des apprenants ignorant le grec, alors que ce mot serait appréhendé comme ne nécessitant pas d'explication étymologique pour des apprenants grecs<sup>2</sup>.

Il nous semble de ce fait pertinent de dire qu'en situation d'interaction didactique, l'aspect socioculturel de la langue n'est pas à envisager comme pouvant être circonscrit en soi ; il doit être envisagé comme pouvant être configuré en fonction des spécificités langagières de la langue-cible que les apprenants pourraient définir en comparaison avec la langue ou aux langues déjà connue(s) – maternelle(s) et/ou non maternelle(s) – de même qu'en fonction du facteur négociable en interaction, tel l'écart pouvant être perçu du point de vue dynamique entre la langue-cible et les connaissances langagières et socioculturelles des apprenants sur celle-ci.

## 1.2. La description dynamique du socioculturel dans et par les interactions

Parmi les approches dynamiques du discours en interaction, on compte par exemple la théorie de l'action (Bange, *op. cit.*), l'analyse conversationnelle (Sacks, *op. cit.*) et la réflexion aux activités descriptives en interaction (Mondada, *op. cit.*). Ces approches se distinguent par le fait qu'elles ne s'intéressent pas uniquement aux propos prononcés du locuteur ; elles interrogent aussi les paroles que l'interlocuteur produit en tant que réactions, ainsi que les réactions que le locuteur initial apporte à celles-ci, et ce du point de vue de la réciprocité.

Selon Bange (*op. cit.*), en situation d'interaction, l'action pratiquée par l'un des locuteurs fait l'objet de l'interprétation de l'autre. Ceci, en mobilisant les éléments paraverbaux et/ou non verbaux de l'énoncé adressé et en faisant appel aux suppositions concernant son partenaire, interprète l'énoncé adressé et glisse son interprétation dans la réaction. Puis, le locuteur initial, en recevant cette réaction, examine si celle-ci satisfait à la visée de son énonciation initiale. S'il trouve que cette interprétation ne mérite pas rejet et qu'elle ne contredit pas ses perspectives, il accepte cette réaction ; l'acceptation s'actualise, comme c'est le cas de la réaction de son partenaire à son énonciation initiale, dans la parole qu'il prononce à l'égard de cette réaction.

Il faut signaler que cette réciprocité dans les actions et les réactions conduit au problème des activités descriptives, telles que Mondada les conçoit de la manière suivante : les activités descriptives sont celles que les locuteurs mènent en construisant les circonstances qui les entourent ; il s'agit de « la description [qui] ne renvoie pas à une réalité externe mais plutôt à la façon dont l'acteur se confronte, gère, maintient et transforme la réalité sociale » (*op. cit.* : 134) ; relevant de ces activités descriptives, la description des locuteurs « peut aller de pair

---

2. Il faut néanmoins remarquer que la thalassothérapie a été inaugurée par un médecin français et est développée notamment en France. En ce sens, la thalassothérapie vue non pas en tant que mot, mais en tant que méthode médicale serait à apprendre pour des apprenants grecs.

avec une catégorisation des formes linguistiques qu'ils utilisent comme appartenant à telle ou telle langue, comme opaques ou transparentes, comme familières ou étrangères » (1999 : 26).

Dans cette perspective descriptive du discours en interaction, les propos que les interactants prononcent l'un à l'autre seront appréhendés comme des réalisations des actions qui, à travers la description réciproque des locuteurs et de l'objet du discours, renvoient à la façon que chaque participant met en œuvre pour construire ou reconstruire le monde. Adresser une parole à quelqu'un, c'est donc décrire l'interlocuteur comme quelqu'un pour qui l'information que porte cette parole est nécessaire, instructive, porteuse de sens ; c'est l'envisager aussi comme quelqu'un pouvant comprendre cette information et réagir d'une manière coordonnée à cette action. Réagir ensuite à cette parole de la manière désirée, c'est catégoriser implicitement soi-même comme capable de comprendre ce que l'autre lui a dit et d'y réagir effectivement de la manière qu'il souhaitait. Si ce deuxième locuteur se montre capable de comprendre la parole et réagit effectivement à cette dernière de la manière que le premier locuteur désirait, celui-ci considère cette réaction comme ne contredisant pas ses attentes, pour finir par lui donner une évaluation positive. Et ceci indique qu'il décrit implicitement son partenaire comme quelqu'un pouvant satisfaire ses attentes (Ishikawa, à paraître).

En classe de langue, dire par exemple : « vous savez THALASSO-/ THÉRAPIE/ THÉRAPIE/ ça veut dire euh::/ soigner [...] THALASSA c'est la mer/ en:: en grec/ donc thalassothérapie c'est où vous vous soignez avec la mer » (dans l'extrait 1) aux apprenantes, c'est considérer que pour elles, l'élément socioculturel du mot : « thalassothérapie » – en l'occurrence l'étymologie – n'est pas transparent, c'est-à-dire que ce mot est culturellement marqué pour ces apprenantes et donc mérite explication. De même, fournir une explication culturelle au mot : « clafoutis » pour les apprenantes (dans l'extrait 3), c'est appréhender ces dernières comme ne connaissant pas ce mot, lequel serait envisagé comme culturellement éloigné de leur culture d'origine et donc comme un fait à apprendre.

D'un tel point de vue interactionnel, nous allons maintenant examiner plus en détail le corpus pour mettre en lumière les procédés par lesquels un fait langagier est reconnu en tant que savoir socioculturel et transmis de l'enseignant aux apprenants.

## **2. LA TRANSMISSION/APPROPRIATION DU SOCIOCULTUREL**

### **2.1. L'articulation de la reconnaissance du socioculturel et de la transmission/appropriation de la langue**

Pour faire apprendre la langue aux apprenants, l'enseignant tout d'abord introduit des faits linguistiques à transmettre dans le discours, puis les rend accessibles pour les apprenants en les reformulant ou les paraphrasant. Il arrive aussi qu'il commence à introduire des faits langagiers déjà appris par les apprenants, pour ensuite les remplacer par un mot ou une expression à leur faire apprendre. Puis, il fait produire des paroles aux apprenants en incitant ceux-ci à mettre en œuvre ce qu'ils ont appris. Les réactions verbales produites par la suite par les apprenants font l'objet de l'évaluation de la part de l'enseignant. On voit là les actions principales constituant la ligne vertébrale du discours didactique, soit : l'introduction de mots ou d'expressions, suivie par la définition ou l'explication (Cicurel, 1985), la sollicitation professorale, la réaction des apprenants et l'évaluation (Sinclair & Coulthard, 1975).

La transmission du savoir socioculturel s'articule elle aussi dynamiquement avec les actions initiées par l'enseignant, comme on l'observe dans les extraits suivants :

#### **Extrait 4 (in Corpus 2)**

P2 1 : [...] ensuite Madame “accrocher”/ le verbe “accrocher”/ vous savez est-ce que c'est ?/ “accrocher”

A1 2 : accrocher

- P2 3 : euh:: c'est:: vous connaissez un crochet ?/ beaucoup de X à la maison vous avez un: crochet/ vous accrochez/ votre manteau votre chapeau/ et puis:: par exemple autrefois/ maintenant aussi/ vous êtes/ vous connaissez le TGV/ il y a beaucoup de wagons/ quelquefois on/ accroche des wagons/ alors maintenant/ c'est automatique hein ?
- An 4 : hum
- As 5 : hum
- P2 6 : mais/ autrefois euh quelqu'un descendait/ et accrochait des wagons

**Extrait 5 (in Corpus 4)**

- P4 1 : alors mainte-(nant)/ attends/ JUSTE UN PETIT EXERCICE (2s) RÉPÉTEZ CHACUN ?/ et après/ et après on va faire ensemble/ d'accord ? [...]
- [...]
- P4 2 : ENSUITE AVEC LE « /e/ » !/ DU THÉ/ ou DU CAFÉ/ POUR LE PETIT/ DÉ-/ -JEU-/ -NER !
- [...]
- A2 3 : du thé/ ou du café/ pour le petit/ déjeuner
- P4 4 : DÉ- ?
- A2 5 : déjeune
- P4 6 : NER !/ DÉJEU- ?/ -NER
- As 7 : (rire)
- P4 8 : (RIRE)
- A2 9 : DÉ-/ -JEU-/ -NER !

**Extrait 6 (in Corpus 2)**

- P2 01 : [...] “la Bretagne”/ ça va Madame Murata/ “la Bretagne” (rire) il n’y a pas de montagnes
- [...]
- A3 02 : euh quelle ville vous êtes allée/ dans/ la mon-/ Bretagne
- P2 03 : EN BRETAGNE
- A3 04 : en Bretagne
- P2 05 : en Bretagne/ et si vous dites vous êtes allée/ DANS QUELLE VILLE
- A3 06 : dans quelle ville
- P2 07 : dans quelle ville/ de/ vous êtes allée/ en Bretagne/ la Bretagne vous:: savez ?/ à l’ouest
- An 09 : oui oui
- P2 10 : euh:: Rennes/ Quimper/ Saint-Malo/ c’est en Bretagne
- An 11 : hum hum
- P2 12 : euh Brest/ euh Carnap (rire)
- A4 13 : ah:: (2s) je ne suis pas encore:
- P2 14 : oui très bien/ je ne suis pas encore ALLÉE/ euh:: en Bretagne/ à Saint-Malo pas encore ?
- A4 15 : ah allée/ en Bretagne
- hum:
- P2 16 : non/ au Mont-Saint-Michel/ oui ?
- As 17 : Ah ! Mont-Saint-Michel
- P2 18 : oui mais mais/ le Mont-Saint-Michel/ c’est juste en Normandie (rire)

L'extrait 4 montre que l'enseignante, en s'apercevant que le mot : « accrocher » est opaque pour l'apprenante A1 (en A1 2), fournit une explication socioculturelle : elle se réfère aux

wagons des trains de l'ancienne époque et du TGV qu'on accrochait ou qui s'accrochent automatiquement les uns aux autres. Dans l'extrait 5 où les apprenants sont invités à apprendre à prononcer le son : « /e/ », on observe que l'enseignant introduit ce son dans une phrase parlant des mœurs françaises selon lesquelles les Français prennent du café ou du thé au petit-déjeuner ; l'apprenant A2 tente de la produire, mais d'une façon imparfaite, cette imperfection incite l'enseignant à corriger la parole de cet apprenant. Quant à l'extrait 6, il veut dire que le savoir géographique est l'objet du discours didactique : étayée par l'enseignante dans la production d'une question simulée sur la Bretagne (en P2 03, P2 05 et P2 07), l'apprenante A3 ne réagit pas à la question posée consécutivement par l'enseignante sur la délimitation de Bretagne (en P2 07), ce qui laisse l'enseignante énumérer les noms de quelques-unes des villes bretonnes (en P2 10 et P2 12) et préciser que le Mont-Saint-Michel n'est pas inclus dans cette région (en P2 16 et P2 18). Notons que l'enseignant(e) qu'on vient d'observer dans ces extraits considère chacun(e) que le savoir socioculturel qu'il ou elle introduit dans le discours mérite mention pour les apprenants et est donc à leur transmettre.

## **2.2. Quelques-unes des stratégies/tactiques professorales spécifiques pour la transmission du socioculturel : l'introduction de stéréotypes ou le stéréotypage**

L'observation du corpus nous amène à dire que l'enseignant recourt à des stéréotypes concernant les mœurs, les habitudes ou le savoir-vivre de ceux qui parlent la langue dans la vie ou tente de stéréotyper la culture liée à la langue-cible :

### **Extrait 7 (in Corpus 4)**

P4 1 : [...] alors ensuite/ nous/ se trouve/ nous trouvons (2s) au camp-/ euh/ euh:::/ l'image suivante [dans le document distribué]/ au camping ?/ d'accord ?/ hein ? (2s) vous savez que les Français aiment beaucoup le camping ! [...]

### **Extrait 8 (in Corpus 5)**

P5 1 : [...] une/ auto-/ mobile/ ça/ c'est le vieux mot/ et puis AUTOMOBILE/ c'est trop long/ hein ?/ les Français n'emploient pas les trop longs mots/ donc on coupe/ et:: [...]

### **Extrait 9 (in Corpus 2)**

P2 1 : [...] maintenant parlez hein ?/ NOUS/ euh nous/ euh nous/ les Français/ euh:: nous aimons les musées/ nous aimons les expositions/ euh:: nous aimons les musées/ nous aimons les expositions/ euh/ nous aimons le sport/ hum hum hum hum::/ euh::/ nous:: prenons/ nous prenons/ un mois de vacances/ euh:: nous sortons/ nous sortons le vendredi soir et le samedi soir/ NOUS les Japonais/ hein ?/ nous aimons/ nous aimons le golf/ nous aimons le tennis/ euh::/ nous prenons une semaine de vacances/ nous prenons une semaine de vacances/ nous avons la vidéo fran-/ euh/ japonaise/ nous n'avons pas la vidéo française/ nous ne l'avons pas/ nous ne l'avons pas/ parce que/ nous ne comprenons pas les films français/ nous ne LES comprenons pas/ parlez Kawasaki

### **Extrait 10 (in Corpus 4)**

P4 1 : [...] bon/ euh/ LES ACCENTS !/ ATTENTION ?/ euh::/ les Français aussi/ font beaucoup d'erreurs avec les accents (2s) donc vous avez le droit/ vous avez une tolérance d'erreurs (2s) accord ?/ les Français font énormément d'erreurs !/ avec ça (2s) aigu ou grave [...]

[...]

P4 2 : mettez l'accent grave !/ mais SACHEZ que NOUS AUSSI/ nous

faisons beaucoup de/ d'erreurs/ énormément d'erreurs/ sur les accents (2s) beaucoup/ LÀ !/ c'est étymologique le/ le:./ l'accent circonflexe/ donc/ là il est un peu plus compliqué (2s) voilà/ donc pareil pour le "gaîté" sur le « i »/ alors

Dans les extraits 7 et 8, les enseignants tentent de fournir une image globale des Français tantôt sur le savoir-vivre français (dans l'extrait 7), tantôt sur l'utilisation de la langue (dans l'extrait 8). Dans l'extrait 9, on observe que l'enseignante fait produire des stéréotypes qu'elle a conçus des Français et des Japonais résidant en France. L'enseignant figurant dans l'extrait 10 stéréotype les Français en faisant état de la fréquence des erreurs orthographiques qu'ils commettent, ce qui a pour but de consoler les apprenants de leurs erreurs lexicales : « vous avez une tolérance d'erreurs » (en P4 1).

## POUR CONCLURE

L'analyse que nous avons menée jusqu'ici nous permet de constater qu'en classe de langue, la reconnaissance, ainsi que la transmission/appropriation du savoir socioculturel sont tributaires des activités descriptives menées interactionnellement par les participants, qui sont l'enseignant et les apprenants ; les dimensions socioculturelles de la langue-cible ne sont pas définies étymologiquement, ni référentiellement, mais dans et par les négociations que les participants mènent dans les interactions verbales. L'enseignant se réfère à des stéréotypes culturels concernant les Français ; il arrive aussi qu'au cours des interactions verbales, il stéréotype les Français.

Le discours didactique est un dispositif définitoire du socioculturel : l'enseignant configure et reconfigure le socioculturel lié à la langue-cible en mettant en valeur ce dispositif dans les interactions avec les apprenants. C'est aussi un dispositif représentant la position que l'enseignant prend vis-à-vis des jugements de valeur socio-langagiers relatifs à la langue et/ou aux apprenants, de même qu'un dispositif créateur d'un stéréotype socioculturel de ceux qui parlent la langue comme langue maternelle.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BANGE Pierre (1992) *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Crédif-Hatier/Didier, collection « LAL » (Langues et apprentissage des langues).
- BENVÉNISTE Émile (1958) « Catégories de pensée et catégories de langue », *Les Études philosophiques* n° 4, reproduit dans *Problèmes de linguistiques générales* tome 1, Paris, Éditions Gallimard, collection « Tel », 1966, p. 63-74.
- BENVÉNISTE Émile (1969) *Le vocabulaire des institutions indo-européennes*, tome 1 intitulé, « Économie, parenté, société », Paris, les Éditions de Minuit, collection « Le sens commun ».
- CICUREL Francine (1985) *Parole sur parole. Le métalangage en classe de langue*, Paris, CLE international, collection « Didactique des langues étrangères ».
- DE SALINS Geneviève-Dominique (1992) *Une introduction à l'ethnographie de la communication. Pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère*, Paris, Didier.
- ISHIKAWA Fumiya (2001) « Métalangages pour la transmission du savoir-faire et du savoir-dire », *les carnets du Cediscor* n° 7, p. 81-96.
- ISHIKAWA Fumiya (2002) *L'interaction exolingue : analyse de phénomènes métalinguistiques. Continuité et discontinuité entre situation d'enseignement/apprentissage et situation « naturelle »*, Yokohama, Shumpûsha, thèse de

- doctorat soutenue le 27 juin 2001, Université Paris III-Sorbonne nouvelle, UFR de Didactique du Français Langue Étrangère.
- ISHIKAWA Fumiya (2007) « L'articulation de la transmission de savoirs et de l'introduction de stéréotypes (ou de stéréotypage) dans la classe de langue : une analyse interactionnelle de stéréotypes en discours didactique », dans H. Boyer éd., *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*, tome 3 intitulé « Éducation, école, didactique », Actes du colloque international « Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène. Perspectives interdisciplinaires », organisé à Montpellier par l'ARSER (Atelier de Recherche en Sociolinguistique et d'Étude des Représentations) de l'Université Montpellier III-Paul-Valéry, 21-23 juin 2006, Paris, L'Harmattan, p. 119-130.
- ISHIKAWA Fumiya (à paraître) « La description des apprenants dans et par les activités de reformulation de l'enseignant en classe de langue », communication présentée au colloque international *Voies de la reformulation. Contraintes – stratégies – objectifs*, organisé à Rennes par le LIDILE (Analyse Ingénierie Didactique Langues et Langages Spécialisés) de l'Université Rennes 2-Haute Bretagne, 19-20 mai 2006.
- LEHMANN Denis (1993) *Objectifs spécifiques en langue étrangère. Les programmes en question*, Paris, Hachette, collection « Références ».
- MONDADA Lorenza (1998) « De l'analyse des représentations à l'analyse des activités descriptives en contexte », *Cahiers de praxématique* n° 31, p. 127-148.
- MONDADA Lorenza (1999) « L'accomplissement de l'« étrangéité » dans et par l'interaction *Procédures de catégorisation des locuteurs*, *Langages* n° 134, p. 20-34.
- SACKS Harvey (1992 [1964-1972]) *Lectures on Conversation (2 vols.)*, Oxford, Basil Blackwell.
- SAPIR Edward (1933) « Language », dans *Encyclopedia of Social Sciences*, New York, MacMillan, Editions Mandelbaum, p. 7-32 (« Le Langage » dans *Linguistique*, Paris, Les Éditions de Minuit, trad. française de J.-É. BOLTANSKI, N. SOULÉ-SUSBIELLES, 1968, p. 29-64).
- SINCLAIR John McHardy, COULTHARD Richard Malcolm (1975) *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*, London, Oxford University Press.
- WHORF Benjamin Lee (1964) *Language, Thought, and Reality*, Cambridge, MIT Press, (trad. française de C. Crame : *Linguistique et anthropologie*, Paris, Denoël/Gonthier, 1969).

## ANNEXE

Les corpus 1 et 2 rassemblent des paroles prononcées dans deux classes de grammaire de l'école de langue au sein de l'Association Amicale des Ressortissants Japonais en France à Paris. L'une de ces classes (pour le corpus 1) est tenue par une enseignante française P1 et l'autre (pour le corpus 2), par une autre enseignante française P2. Chaque classe est constituée uniquement de femmes japonaises. La récolte a été effectuée en 1996. Les corpus 3, 4 et 5 sont constitués de quelques-unes des paroles recueillies dans deux classes à l'Institut des études françaises de Touraine durant/pendant l'été 2006. On nomme l'enseignant apparaissant dans le corpus 3 P3, celui dans le corpus 4 P4 et celui dans le corpus 5 P5. Dans les cinq corpus, A1, A2... indiquent des apprenant(e)s. As signifie l'ensemble des apprenantes. Par souci déontologique, j'ai remplacé le nom de chaque étudiant par un pseudonyme. Les conventions de transcription sont les suivantes :

?	intonation montante
/	petite pause



(Xs)	pause de X secondes (“ X ” est le chiffre qui montre la durée)
:, ::, :::	allongement de la syllabe (le nombre des signes “ : ” est proportionnel à la longueur)
OUI ? / maiSON !	accentuation d’un mot ou d’une syllabe (la partie est mise en majuscule)
“la bibliothèque”	actualisation verbale d’un mot ou d’une expression écrit(e) (mis entre les signes “ ”)
« i »	lettre(s) prononcé(s) dans l’alphabet (entre guillemets)
« /e/ »	prononciation phonétique (mise entre obliques et entre guillemets)
« <i>except</i> »	mots ou expressions prononcé(e)s dans une langue autre que le français (mis à la fois en italiques et entre guillemets)
A4 02 : beau <u>beau</u>	chevauchement de paroles (souligné)
P1 03 : <u>BELLE</u>	

\* La présente recherche bénéficie de l’Aide pour la Recherche Scientifique (Grant-in-Aid for Scientific Research (KAKENHI) : Aide pour la Recherche Scientifique (C) (Grant-in-Aide for Scientific Research (C))) offerte par la Société Japonaise pour la Promotion des Sciences (JSPS) en 2007 (no. de recherche : 18520442). J’exprime mes remerciements à Sylvain Detey, maître de conférences à l’Université de Rouen, pour sa lecture très attentive du texte que j’avais présenté au moment du colloque. Il va de soi qu’il n’est nullement responsable des imperfections qui subsistent. Celles-ci doivent être attribuées à l’auteur.