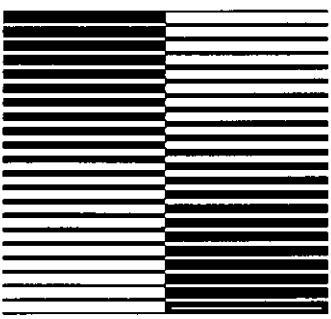


1324

APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ET INTERACTION VERBALE

Marinette Matthey

EXPLORATION



PETER LANG

RECHERCHES EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

**APPRENTISSAGE
D'UNE LANGUE ET
INTERACTION VERBALE**

La collection EXPLORATION se propose d'être un carrefour entre les chercheurs et les praticiens de l'éducation des différents pays francophones. Elle désire rendre accessibles des contributions à la réflexion philosophique et à la mémoire historique, des instruments scientifiques pour analyser les grands enjeux éducatifs de la fin du XXe siècle ainsi que des travaux faisant état de réalisations sur le terrain.

E X P L O R A T I O N

RECHERCHES EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION



Collection de la Société Suisse
pour la Recherche en Education,
publiée sous la direction de
Bernard Schneuwly et Daniel Hameline

APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ET INTERACTION VERBALE

**Sollicitation, transmission
et construction de connaissances
linguistiques en situation exolingue**

Marinette Matthey



PETER LANG

THÈSE

présentée à la Faculté des lettres
de l'Université de Neuchâtel
pour obtenir le grade de docteur ès lettres

La Faculté susmentionnée, sur les rapports de Madame et Messieurs Bernard Py, professeur à l'Université de Neuchâtel, directeur de la thèse, Jean-Paul Bronckart, professeur à l'Université de Genève, Louise Dabène, professeure à l'Université de Grenoble III et Rémy Porquier, maître de conférence à l'Université de Paris X, autorise l'impression de la thèse présentée par Madame Marinette Matthey, en laissant à l'auteure la responsabilité des opinions énoncées.

Neuchâtel, le 16 décembre 1994

Le doyen
Denis Miéville

REMERCIEMENTS

Cet ouvrage est une version légèrement remaniée de ma thèse de doctorat soutenue en janvier 1995 à l'université de Neuchâtel.

J'exprime ma reconnaissance à Bernard Py, directeur de thèse et président du Jury, qui, par ses remarques et son attitude constructives, m'a encadrée d'une manière à la fois ferme et autonomisante.

Je suis également reconnaissante à Jean-Paul Bronckart, Louise Dabène et Rémy Porquier, membres du Jury, pour leur travail de lecture et d'annotation de la première version de la thèse.

Je remercie tout particulièrement Thérèse Jeanneret. Nous avons conçu le recueil de données ensemble, effectué le travail de terrain et transcrit le corpus de la Vallée d'Aoste. Une grande partie des données exploitées dans cette thèse est issue d'un travail en collaboration.

Merci aux vingt personnes qui, à un moment ou à une autre, sont intervenues dans le processus de production de la thèse tout d'abord, puis de cet ouvrage (repas, garde d'enfants, lessives, lecture, commentaires, statistiques, tableaux, corrections, acuponcture...).

Madeleine de Seidlitz m'a beaucoup aidée et soutenue lors de la mise en forme du manuscrit. Esther Py a entièrement réalisé la mise en page de cet ouvrage, avec une énergie et un savoir-faire bienvenus! Je les remercie vivement toutes les deux.

Enfin, ce travail n'aurait pu être mené à bien sans la collaboration de tous les informateurs-apprenants et des enseignants des différentes écoles. Qu'ils en soient remerciés.

N. B.: Ce texte est orthographié en tenant compte des rectifications de 1990, proposées par le Conseil supérieur de la langue française et acceptées par l'Académie.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION

Que signifie apprendre une langue ?	2
Appropriation des connaissances linguistiques et non linguistiques	3
Présentation du contenu	4
Remarques sur le statut des données	5

PREMIÈRE PARTIE

CHAPITRE 1

Théories linguistiques de l'acquisition: mise en perspective

Perspective générativiste	9
<i>L'analyse contrastive</i>	13
<i>L'analyse des erreurs</i>	14
Perspective fonctionnaliste	18
<i>Le fonctionnalisme de Givón</i>	19
<i>Le processus de grammaticalisation</i>	24
Points communs des deux théories	28
Vers un dépassement des théories linguistiques "pures"	30
Conclusion	33

CHAPITRE 2

La conversation exolingue dans la mouvance de l'interaction

Interaction et ethnométhodologie	37
<i>Ethnométhodologie et psychologie</i>	38
<i>Ethnométhodologie et sciences du langage</i>	39
<i>Remarques critiques</i>	44

Analyses de l'interaction et approche émiqne	45
La conversation exolingue	47
Conclusion	51

CHAPITRE 3

Conversation exolingue et acquisition

Les séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA)	54
Le contrat didactique	56
Formats et étayage	58
<i>La notion de format</i>	59
<i>La notion d'étayage</i>	61
<i>L'étayage dans la production en L2 par des enfants</i>	62
<i>Observables</i>	63
<i>Description des observables</i>	68
<i>Interprétation</i>	70
SPA, tâche et activités	74
Conclusion	76

CONCLUSIONS DE LA PREMIÈRE PARTIE

DEUXIÈME PARTIE

CHAPITRE 4

Apports des concepts vygotskiens à une théorie de l'acquisition des langues secondes

Clarification de quelques concepts	84
<i>Les fonctions psychiques supérieures</i>	84
<i>Le rôle de la collaboration et l'imitation</i>	87
<i>Quelques questions soulevées par l'imitation</i>	88
<i>La zone proximale de développement (ZPD)</i>	90
Implications des concepts vygotskiens	92
<i>Le rôle du social dans le développement langagier</i>	92
<i>Zone proximale et développement des FPS</i>	95
<i>Acquisition de L1 et de L2</i>	97
<i>Acquisition de L2 et développement des concepts abstraits</i>	98

L'apprentissage de L2 vu par Vygotski	99
Acquisition de L2 dans une perspective vygotkienne contemporaine: quelques travaux	101
Conclusion	104

CHAPITRE 5

Les niveaux d'analyse du processus d'acquisition:**Apport de la théorie des niveaux de Doise**

Les niveaux d'analyse en psychologie sociale	108
Niveaux d'analyse du processus de fossilisation de l'interlangue	110
Vers une articulation des niveaux	113
Apports et limites de la théorie des niveaux	115
Les analyses spécifiques de chaque niveau	116
Niveaux d'analyse et approche émique	123
Conclusion	125

TROISIEME PARTIE

CHAPITRE 6

Interaction exolingue et**zone proximale de développement**

Le corpus Lyon	127
Le corpus Mister P.	128
Objectif de l'analyse	129
Les indices de la ZPD	129
<i>Les modalités de réglage</i>	130
<i>Le traitement des données par l'apprenant</i>	138
La résistance à l'hétérostructuration	139
ZPD et conscience linguistique	140
<i>Autoconfrontation</i>	141
<i>Les observables de la première séance</i>	144
<i>Les observables de l'autoconfrontation</i>	145
ZPD et variation	149
Conclusion	156

CHAPITRE 7

Formats d'interaction et occurrences donnée-prise

Le corpus Vallée d'Aoste	159
Le corpus La Chaux-de-Fonds	160
Format et niveaux d'analyse	161
Les occurrences donnée-prise	163
Typologie des formats	165
Analyse des occurrences donnée-prise (ODP)	173
Conclusion	178

CHAPITRE 8

Typologie des occurrences donnée-prise

Analyse des types de prise	179
<i>Prises en écho</i>	180
<i>Prises par extraction</i>	181
<i>Prises en usage</i>	182
Les réparations sans ODP	183
ODP et niveaux d'analyse	185
Type de prise et imitation	188
Conclusion	192

CONCLUSION

Synthèse des résultats et perspectives de recherche

Synthèse des résultats	195
Remarques sur l'immersion	199
Bilan et perspectives de recherche	202

BIBLIOGRAPHIE	207
---------------------	-----

INDEX	223
-------------	-----

INTRODUCTION

Cet ouvrage aborde un certain nombre de questions à propos de l'acquisition des langues, questions que se posent à la fois les chercheurs, les enseignants, et parfois les apprenants eux-mêmes.

Comment apprend-on une langue cible¹ ? Que signifie *apprendre une langue* ? Apprend-on de la même façon à l'école et dans la rue ? Que signifie *maitriser une langue* ? Parler comme les natifs ? Connaître toute sa grammaire ? Remplir les objectifs communicatifs qu'on s'est fixés ? Une langue est-elle un objet d'apprentissage comparable aux mathématiques ou au solfège ?

Ces questions peuvent recevoir des réponses différentes selon le cadre théorique dans lequel prend place la démarche de recherche. Cette multiplicité des approches théoriques réside bien sûr dans la multidimensionalité du phénomène de l'acquisition linguistique: une théorie ne peut prendre en compte tous les facteurs qui interviennent dans le processus, elle ne retiendra que ceux qui sont pertinents par rapport à ses postulats philosophiques de base. Par exemple, si on désire mettre en exergue les aspects cognitifs et neurobiologiques propres à l'espèce humaine, on peut postuler l'existence d'une Grammaire Universelle qui rend possible l'acquisition: c'est ce que fait le courant générativiste du domaine (*cf.* p. 9). Si on souhaite ancrer la pertinence du développement linguistique dans les besoins et les exigences de la communication humaine, on adoptera alors une perspective pragmatique-fonctionnelle, comme celle de Givón, par exemple (*cf.* p. 18). Enfin, si on voit avant tout dans l'acquisition d'une langue seconde un processus sociocognitif, largement dépendant des événements langagiers vécus par l'apprenant, où les dimensions identitaires jouent un rôle important, on peut adopter une perspective interactioniste-cognitivist, qui plonge ses

¹ Je retiendrai, chaque fois que faire se peut, le terme de *langue cible*, comme hyperonyme de *langue seconde*, *deuxième langue*, *langue étrangère* et *langue non maternelle*.

racines dans la sociolinguistique, l'ethnographie de la communication et la psychologie sociale. Les recherches présentées dans cet ouvrage s'inscrivent dans cette dernière perspective. Elles sont basées uniquement sur une analyse conversationnelle de différents extraits de corpus exolingues, dans lesquels la langue de l'interaction est première pour un des participants et seconde pour l'autre.

Que signifie apprendre une langue ?

Dans la foulée des conceptions chomskiennes de la langue, une distinction très nette s'opère, dans les années 60-70, entre *apprendre une langue* et *acquérir une langue* (cf. les travaux de Krashen). Dans le premier cas, c'est uniquement l'exposition de l'apprenant à des *données intelligibles* de la langue cible (*comprehensible input*, cf. p. 55) qui lui permettrait, inconsciemment, d'*acquérir* une compétence linguistique dans cette langue, pour autant que le filtre affectif ne soit pas trop fort. Quant à l'*apprentissage* conscient de la langue-cible, consistant à manier du vocabulaire et des structures grammaticales hors contexte, il ne déboucherait pas sur la construction d'une telle compétence, au sens chomskien du terme. L'essor des méthodes communicatives s'inscrit dans cette conception de l'acquisition: la réflexion métalinguistique et l'apprentissage hors-contexte sont bannis au profit de diverses activités de communication sensées être naturelles, c'est-à-dire imitant des situations quotidiennes extra-scolaires. Remarquons que cette opposition entre acquisition et apprentissage est encore présente dans les discussions actuelles sur les vertus comparées de l'enseignement traditionnel des langues étrangères et de l'immersion linguistique: celle-ci serait plus efficace dans la mesure où on apprendrait finalement la langue sans s'en rendre compte, en faisant en quelque sorte d'une pierre deux coups: faire de la géographie en italien reviendrait à apprendre des connaissances géographiques et la langue italienne (voir par exemple GREUB 1996).

La perspective adoptée dans cet ouvrage rejette en partie le bien-fondé de la dichotomie acquisition-apprentissage, en tablant sur le fait qu'il ne saurait y avoir d'acquisition sans apprentissage, et que l'apprentissage linguistique, même dans les formes scolaires traditionnelles que nous lui connaissons, n'est finalement que le résultat de l'application de *méthodes* (au sens ethnométhodologique du terme) spécialisées dans la gestion des problèmes de communication verbale. Ce postulat n'implique cependant

pas que les objectifs communicationnels d'un apprenant puissent être assimilés à ses objectifs d'apprentissage, mais il souligne le fait que ces deux finalités sont intrinsèquement liées.

Appropriation des connaissances linguistiques et non linguistiques

Dans une théorie générale de l'acquisition, jusqu'à quel point peut-on assimiler des objets de savoir aussi différents qu'une langue et les mathématiques, par exemple ? Pour les tenants de la grammaire générative, le développement - ou la régression - "naturelle" de la syntaxe, c'est-à-dire l'existence d'une Grammaire Universelle, conçue comme une activité cognitive autonome et indépendante des autres activités de perception, d'action et de raisonnement, fait des langues naturelles des objets de savoir particuliers, qui ne sauraient être assimilés à aucun autre (DESCLÉS 1993).

En revanche, pour d'autres chercheurs, ce sont les notions de sélection, de traitement, de stockage et de récupération de l'information qui sont primordiales, et les frontières entre activités cognitives linguistiques et non linguistiques sont tracées beaucoup moins nettement (cf. l'ouvrage de GAONAC'H 1987).

Un autre argument, relativisant l'autonomie des processus linguistiques, consiste à mentionner l'existence de l'opposition apprentissage *formel* vs *naturel* dans d'autres domaines que celui de l'acquisition des langues. On sait en effet qu'il existe aussi une mathématique "naturelle" qui se développe en dehors de tout contexte scolaire (NUNES 1993)

Les recherches présentées ici ne permettent pas d'apporter une réponse univoque à cette question. Outre la constatation, banale mais fondamentale, que la langue est à la fois instrument et objet de connaissance dans la communication exolingue, on remarque que tout se passe comme si les objets lexicaux étaient plus manipulables que les objets morphosyntaxiques: en effet, les séquences conversationnelles latérales traitant de caractéristiques morphologiques ou syntaxiques de la langue de l'interaction sont proportionnellement beaucoup moins nombreuses que celles thématiques des lexèmes. Du point de vue du traitement conversationnel, on constate donc bien que le statut des aspects morphosyntaxiques et lexicaux des langues naturelles est différent. Toutefois rien ne permet d'affirmer qu'au niveau du *traitement*,

du *stockage* et de la *récupération* de l'information, les données morphosyntaxiques sont traitées différemment des données lexicales. Les relations entre syntaxe et lexique restent une question délicate, tant au niveau de la linguistique théorique qu'au niveau d'une théorie de l'acquisition.

Présentation du contenu

Cet ouvrage s'articule en trois parties. Dans la première (chapitres 1 à 3), je propose une mise en perspective de différentes approches mentionnées au début de cette introduction (perspectives générativiste, pragmatico-fonctionnaliste et interactioniste-cognitiviste)

La seconde partie est constituée de deux chapitres théoriques. Le premier présente une réflexion sur les apports vygotskiens à une théorie de l'acquisition, en particulier à travers la notion de "zone proximale de développement" (chapitre 4). Le chapitre 5 est consacré aux aspects heuristiques, tant sur le plan épistémologique, théorique que méthodologique, de la théorie des niveaux d'analyse en psychologie sociale développée par Doise. Appliquée à l'interprétation des observables des interactions exolingues, la théorie des niveaux d'analyse fournit une grille d'analyse qui permet de mettre en évidence certaines dimensions saillantes du processus d'acquisition.

La troisième partie (chapitres 6 à 8) contient des analyses de données basées sur les cadres théoriques de la deuxième partie. Le chapitre 6 contient une analyse conversationnelle interprétative de deux interactions exolingues régies par un contrat didactique, qui contrastent fortement, tant du point de vue social que du point de vue linguistique et conversationnel, et qui permettent d'illustrer la notion de *zone proximale de développement*. Les chapitres 7 et 8 contiennent une étude exhaustive d'un corpus semi-expérimental d'interactions adulte-enfant, étude qui consiste à dégager différents aspects de l'interaction, cristallisés dans l'évènement conversationnel que constitue une "panne de récit" (cf. p. 164).

Ces chapitres d'analyse de données constituent deux axes de réflexion sur le couplage des différents domaines de recherches que sont l'appropriation d'une *langue cible* et l'interaction sociale.

Le premier axe tente d'approfondir la connaissance des liens entre interaction verbale et acquisition d'une langue cible en présentant une

étude de cas (chapitre 6). L'analyse y est centrée sur l'apprenant et son interlocuteur, en tant qu'individus concrets. Le deuxième axe conduit à privilégier les phénomènes conversationnels, derrière lesquels les individus réels s'estompent quelque peu (chapitres 7 et 8). Ces deux approches permettent d'envisager les relations entre acquisition et interaction de manières différentes mais complémentaires.

Remarques sur le statut des données

Les données présentées dans ce travail sont caractérisées à la fois par leur homogénéité et leur hétérogénéité. Elles sont issues principalement de quatre corpus, présentant tous des situations exolingues dyadiques, dans lesquelles la langue cible est le français, mais où les autres paramètres situationnels varient fortement (lieu et degré de formalité de l'enregistrement, âge des apprenants, définition de la situation par les interlocuteurs, tâche ou objectif de la conversation, etc.). Toutes ces situations se caractérisent par la présence d'un contrat didactique plus ou moins explicite entre les participants.

La diversité des apprenants et des situations m'ont amenée à ne pas unifier la terminologie pour désigner les acteurs des différentes situations. Comme le soulignent MONDADA & PY (1993), la notion d'apprenant, comme celle de locuteur-auditeur idéal, est une catégorie abstraite qui ne permet pas de saisir les différents rapports qui s'instaurent entre un apprenant et la langue cible. De même, la notion de natif peut désigner des acteurs jouant un rôle conversationnel fort différent. Le propos de cette thèse n'est pas de présenter une réflexion approfondie sur les traits que l'on sélectionne en établissant les différentes catégories d'apprenants ou de natifs, réflexion fort bien menée par les auteurs précités. Les acteurs sont toutefois désignés par des initiales qui donnent des informations sur la définition de la situation, afin de rendre le lecteur sensible à leur diversité. Les alloglottes-apprenants sont désignés par leur prénom (ou leur nom), les "experts" dans la langue cible, natifs ou non, sont désignés par une initiale renvoyant à leur statut (maitresse, enquêtrice) quand la situation est institutionnelle. Le terme de natif (native) est réservé aux interactions non-institutionnelles entre adultes.

Les analyses présentées ici sont avant tout qualitatives et s'inspirent de l'analyse conversationnelle, elles pourraient aussi être qualifiées de *cliniques* ou d'*interprétatives*.

Le terme de *conversation* est à prendre dans un sens plus large que celui qui est entendu, à la suite de Garfinkel, par les ethnométhodologues ou par les ethnographes de la communication comme Gumperz ou Hymes. On entend en effet généralement par *conversation* les dialogues informels, quotidiens qui prennent place "naturellement" entre les êtres humains, c'est-à-dire sans être orientés vers un objectif de communication précis, si ce n'est celui de "faire la conversation", précisément (cf. la typologie présentée par KERBRAT-ORECCHIONI (1990)). La pertinence de l'étude de ces dialogues informels repose sur la conviction que la faculté de langage n'est pas seulement une compétence linguistique qui, selon la définition chomskienne, permet de produire et de reconnaître des phrases syntaxiquement bien formées mais aussi une compétence de communication (HYMES 1967) qui permet à l'être humain d'entrer en relation avec son entourage, condition *sine qua non* de son développement.

Dans le cadre du travail présenté ici, le terme de *conversation* s'applique à tout échange où les tours de parole ne sont pas rigoureusement fixés à l'avance, comme ils peuvent l'être dans certaines situations scolaires, où l'enseignant réussit à s'autoproclamer unique ordonnateur de l'agencement des tours de parole (lui seul décide *qui* parle et *quand*). Mis à part ces cas extrêmes, je considère, comme KERBRAT-ORECCHIONI (1990), que tout dialogue, à deux ou à plusieurs, est une conversation.

On peut se demander dès lors si *conversation* n'est pas synonyme de *communication*. La distinction entre ces deux termes est avant tout méthodologique. On ne saurait, à mon sens, parler de communication en face à face sans prendre en compte l'analyse du non verbal et du paraverbal. Or, cette dimension n'est pas thématisée dans les réflexions qui suivent et c'est pourquoi je préfère parler de *conversation*, entendue comme ce qui est verbalisé dans la communication et qui se prête donc à une analyse linguistique.

Les études typiques en analyse conversationnelle traitent de la structure des conversations informelles, en décrivant des introductions et des enchaînements de thèmes, des échanges initiant ou clôturant les conversations, ou encore des échanges liés au maintien de la face des

interlocuteurs. Cette description se fait au moyen d'exemples, extraits de transcriptions minutieuses d'enregistrement.

Les analyses présentées ici, si elles se basent également sur des transcriptions précises des séquences enregistrées, n'ont pas comme but ultime de théoriser la conversation mais de contribuer à une théorie de l'acquisition qui prenne en compte les phénomènes conversationnels. En d'autres termes, la description et l'interprétation des exemples proposés tout au long de ce travail n'ont pas pour but de faire une analyse de la conversation exolingue *per se* mais de proposer des analyses linguistiques interprétatives, orientées par et vers la problématique de l'acquisition, des formes et des structures de la conversation exolingue, au moyen du métalangage propre à l'analyse conversationnelle.

CHAPITRE 1

Théories linguistiques de l'acquisition Mise en perspective

Le champ de l'acquisition des langues secondes est traversé par plusieurs conceptions théoriques des langues et du langage. Cette diversité théorique s'accompagne d'une diversité méthodologique, qui renforce encore l'impression d'un certain foisonnement scientifique. Les théories linguistiques appliquées à l'acquisition occupent toutefois une large part du champ, particulièrement celle inspirée par la théorie de la grammaire générative transformationnelle, qui a contribué au déplacement du regard de l'*enseignement/apprentissage* des langues étrangères vers l'*acquisition* de ces dernières (CORDER 1967, 1971), et qui a permis la naissance du champ de l'acquisition des langues secondes. Des théories fonctionalistes sont également appliquées à l'acquisition, et je présenterai la conception de Givón, qui conteste une bonne partie des prémisses épistémologiques de Chomsky.

Perspective générativiste

Les travaux en linguistique de l'acquisition qui se situent dans le domaine de la grammaire générative transformationnelle (GGT) reprennent évidemment les fondements théoriques et méthodologiques de ce courant, qui domine la linguistique depuis les années soixante (*cf.* par exemple CORDER (1967), DULAY & BURT (1974), ADJEMIAN (1977), FELIX (1980), KRASHEN (1980). Plus récemment, GREGG (1990), dans un article de positionnement face à deux modèles de l'acquisition qui font une large place au contexte et à la variation (ÉLLIS 1985, TARONE 1988), redéfinit vigoureusement les concepts de base en GGT et donne une définition de ce que doit être une théorie de l'acquisition des langues secondes: «Some systematic set of arguments, principles, etc. intended to

explain the acquisition of second language competence» (GREGG 1990, p. 365)

Les mots-clés de cette définition **explication**, **acquisition** et **compétence** ancrent bien les principes épistémologiques de la perspective générativiste. Premièrement, **explication** s'oppose, d'une part, à **description**: il ne s'agit pas seulement de décrire l'évolution de l'interlangue mais bien d'expliquer pourquoi elle évolue (ou n'évolue pas): d'autre part, **explication** s'oppose à **prédiction**: la prédiction des erreurs, telle qu'elle est prônée dans les travaux inspirés de la linguistique contrastive (*cf.* ci-dessous, ne constitue pas à proprement parler une *explication*; deuxièmement, **acquisition** s'oppose à **utilisation**: il s'agit de faire une distinction claire entre les buts communicatifs et acquisitionnels de l'apprenant; enfin **compétence** s'oppose à **comportement**: la théorie doit expliquer les connaissances de l'apprenant et non la mise en œuvre effective de son interlangue (on reconnaît ici la distinction compétence-performance). Ces distinctions théoriques ont leur corollaire méthodologique: les données sont récoltées sur la base de tests d'acceptabilité, dans lesquels le sujet doit émettre un avis sur la bonne formation des phrases présentées. Il s'agit bien de jugement d'acceptabilité et non de grammaticalité, précise Gregg, car c'est à la théorie de se prononcer sur l'agrammaticalité éventuelle d'un énoncé, les sujets étant faillibles. Cette distinction est un prérequis théorique fondamental, selon cet auteur, pour progresser dans l'étude scientifique du langage. Dans cette optique, ce sont donc les jugements d'acceptabilité des locuteurs qui constituent la vérification empirique de la grammaticalité des phrases engendrées par le modèle génératif transformationnel.

Compétence et performance

Comme on l'a vu ci-dessus, dans la perspective générativiste, l'opposition compétence *vs* performance doit conserver sa pertinence dans une théorie de l'acquisition. Cette distinction entraîne des conséquences importantes, qui semblent difficilement acceptables. HAEGEMAN (1992) pose ainsi que: «La compétence, i.e. le savoir linguistique tacite, est le même pour tous» (HAEGEMAN 1992, p. 8). Tout en affirmant aussi:

La performance, la mise en opération de ce savoir, varie considérablement d'un sujet à l'autre, et est en fonction de nombreux facteurs comme l'attention, la fatigue, l'émoti-

tivité, la situation socio-culturelle du locuteur, le type de conversation qu'il tient, ses compétences de rédaction, etc. (HAEGEMAN 1992, p. 8)

Postuler un savoir linguistique identique chez tout le monde mais qui varie selon les facteurs évoqués ci-dessus revient à considérer sous un même angle les variables socio-économiques, affectives et situationnelles. Pour le dire d'une manière plus imagée, être enrhumé ou travailler portugais sur un chantier affectent pareillement la compétence. La distinction compétence-performance, si elle peut bien sûr constituer le point de départ d'une théorie de linguistique générale, est, à mon sens, fort peu pertinente en linguistique de l'acquisition. De plus, en acceptant la définition proposée par Haegeman, ne considère-t-on pas, implicitement, que la *compétence* est proche de la *performance* des locuteurs hautement scolarisés ? A maintenir cette distinction compétence/performance, on court donc un double risque. Premièrement, celui de confondre deux niveaux d'analyse, à savoir celui de l'individu et des différentes variables émotives susceptibles de l'influencer, et celui du ou des groupes au(x)quel(s) il appartient. Ces deux niveaux ne peuvent être confondus dans une même explication. Deuxièmement, on risque de confondre la compétence avec les variantes les plus standardisées du registre, c'est-à-dire de faire une équation entre *norme*, explicitée par différentes instances normatives, et *compétence*, i.e. les connaissances implicites du locuteur. La distinction compétence/performance est en revanche envisageable dans le cadre d'une étude de la langue basée sur les jugements d'acceptabilité de natifs scolarisés. En effet, ces derniers disposent d'une compétence linguistique formatée par des repères normatifs explicites, qui garantissent une certaine homogénéité de jugement. Mais les apprenants d'une deuxième langue ne disposent pas toujours d'un tel relais, et ils sont bien en peine parfois de prononcer un jugement d'acceptabilité sur une phrase de la langue cible.

Grammaire Universelle, analyse contrastive et analyse des erreurs

Le développement récent de la grammaire générative transformationnelle se fait autour de l'hypothèse de la grammaire universelle (GU) et cette dernière soutend bon nombre de travaux dans le domaine de l'acquisition, bien qu'il existe quelques divergences entre les auteurs quant à son rôle dans l'acquisition d'une deuxième langue. Les définitions qui en sont données varient aussi d'un auteur à l'autre. Pour

FLYNN (1991), la GU est une théorie des propriétés essentielles de la grammaire, cette dernière étant vue comme une spécificité cognitive de l'être humain. RIZZI (1989) ancre la GU dans le domaine de la biologie. Elle est pour lui une théorie des mécanismes linguistiques, biologiquement prédéterminés. En cela elle est aussi une théorie des universaux.

La GU est constituée de *principes* et de *paramètres*. Les principes définissent ce qui ne varie pas d'une langue à l'autre, les paramètres sont responsables de la variation structurale des langues. Les paramètres se situent entre les principes et l'expérience linguistique du locuteur. Ce dernier va "fixer" les paramètres pour une langue donnée. L'enfant qui commence à parler doit fixer des paramètres en fonction de principes vierges, en quelque sorte, alors que l'adulte qui apprend une seconde langue doit refixer les paramètres de la langue cible (les refixe-t-il en ayant directement accès à la grammaire universelle ou en y ayant accès seulement par le biais de la langue source ? Telle est une des discussions en vigueur dans le champ).

Un paramètre bien étudié est celui du "pronom sujet nul" (Pro-drop). Certaines langues admettent l'omission du pronom sujet, alors que d'autres ne la permettent pas:

italien	Ha telefonato
espagnol	Ha llamado
allemand	Sie hat telefoniert
français	Elle a téléphoné

L'hypothèse développée est que ce paramètre est responsable de plusieurs caractéristiques syntaxiques d'une langue donnée et qu'il permet de comparer les langues entre elles. Ainsi, l'italien admet l'omission du pronom sujet dans les tournures passives, devant les verbes atmosphériques et dans les propositions temporelles, où on postule un pronom défini:

italien	Vedremo
anglais.	*will see
français	*verra

L'italien permet aussi le rejet du sujet en fin de phrase: «ha telefonato il Presidente»; ainsi que l'extraction de *que-phrase*: «Chi credi que abbia telefonato ?», toutes choses que l'anglais et le français standard ne permettent pas. Pour RIZZI (1989), qui compare l'italien et l'anglais dans une visée purement contrastive, sans tirer des conclusions sur l'acquisition, le paramètre consiste simplement en une option: « (...) the option

that the verbal inflection has of licensing a null nominative pronoun (called *pro*), an option that Italian takes and English does not». (RIZZI 1989, p.72)

Dans la théorie acquisitionniste d'inspiration générativiste, où l'on tente d'accréditer empiriquement l'existence des paramètres, on postule qu'une fois le paramètre refixé, il fonctionne pour toutes les configurations syntaxiques qui en dépendent. L'apprenant n'aurait donc pas besoin d'apprendre toutes ces configurations indépendamment les unes des autres: une fois que le paramètre est (re)fixé, les diverses constructions syntaxiques dépendantes de ce paramètre sont acquises.

WHITE (1985) étudie le paramètre du pronom sujet nul en testant des étudiants français et espagnols qui apprennent l'anglais (l'espagnol admet l'omission du pronom sujet, contrairement à l'anglais et au français). Si elle trouve effectivement une différence significative entre les deux populations en ce qui concerne l'omission proprement dite, elle ne peut mettre en évidence une telle différence pour le rejet du sujet en fin de phrase ou l'extraction de *que-phrase*, configurations censées dépendre du même paramètre.

On peut se demander si cette étude ne revient pas finalement à démontrer le rôle du transfert positif ou négatif d'une langue source vers une langue cible, alors que l'enjeu théorique des notions de principes et de paramètres est beaucoup plus ambitieux, puisqu'il tend à opérer une synthèse entre deux types d'analyse qui paraissaient inconciliables il y a encore quelques années, car orientés par des points de vue fort différents. Il s'agit de l'analyse contrastive et de l'analyse des erreurs.

L'analyse contrastive

L'analyse contrastive se développe sur la base d'un substrat behavioriste. On souligne alors le rôle de la langue source dans l'appropriation de la langue cible et on postule que cette appropriation est avant tout un transfert des habitudes prises dans la première. Les travaux de LADO (1957, 1964) illustrent la tendance "forte" de la théorie. Ils sont basés sur la comparaison des structures de la langue source et de la langue cible et veulent démontrer que l'on peut prédire et par conséquent expliquer l'apparition des erreurs d'un apprenant en fonction de la langue source. Dans cette vision des choses, plus la langue cible est proche de la langue

source, plus l'acquisition de cette dernière par l'apprenant sera facilitée car il ne fera que des transferts positifs:

If the expression, content, and association are **functionally** the same in the native and the new language, there is maximum facilitation. Actually no learning takes place since the student already knows the unit or pattern and merely transfers it. (LADO 1964, p. 40, c'est moi qui souligne).

Il est intéressant de constater que Lado distingue transfert et apprentissage. Le premier de ces deux processus peut être positif ou négatif. Dans le premier cas, les langues source et cible étant proches, le processus aboutit à une expression conforme à la langue cible. Dans le cas contraire, l'apprenant réalise une faute, expliquée par le fait qu'il transfère ses habitudes linguistiques de la langue source à la langue cible. Il n'y a donc pas d'apprentissage proprement dit dans ce processus, dans la mesure où si les formes des langues source et cible changent, leur fonction reste la même. Quant au processus d'apprentissage, il est responsable de la disparition des transferts négatifs. Cette théorie rend compte d'un savoir intuitif et immédiat: on apprend plus facilement l'italien que le japonais, quand on est francophone. Le système du français étant plus proche de l'italien que du japonais, les transferts de l'apprenant nuiront moins à sa maîtrise de l'italien qu'à celle du japonais. En revanche, l'apprentissage sera davantage mis à contribution dans le cas de l'appropriation du japonais. Ce savoir intuitif n'est pas contredit par l'hypothèse de la Grammaire Universelle, qui attribue également un rôle important au transfert. Il ne s'agit cependant plus d'un transfert de structures, mais de paramètres fixés dans la langue source et qui devront être refixés pour construire la compétence de la langue cible.

L'analyse des erreurs

Avec l'analyse des erreurs, on assiste à un rejet du substrat behavioriste, par la relativisation du rôle du transfert. C'est la relative autonomie des processus de construction des connaissances linguistiques d'une langue cible qui est davantage mise en évidence. CORDER (1967) propose de considérer certaines erreurs comme traces d'un système linguistique en développement ou stabilisé, différent de la langue source et de la langue cible. Cette conception de l'erreur "intelligente" n'est pas nouvelle. En effet, comme le remarque VAZQUEZ (1990), on la trouve déjà dans "La grammaire des fautes" de FREI (1929). S'inscrivant toutefois dans le

courant chomskien en plein essor, cette conception apparaît révolutionnaire en comparaison de la conception purement négative qui caractérise la vision des erreurs dans l'approche didactique contrastive et programmée, qui prévaut à cette époque. S'appuyant sur le postulat de l'innéité du langage, Corder établit un parallèle entre l'acquisition des langues premières et secondes. La motivation et l'intelligence sont les deux principaux facteurs qui rendent compte des progrès effectués dans l'acquisition d'une langue. Bien sûr, la motivation pour apprendre une deuxième langue est différente de celle qui fait que l'enfant acquiert sa langue maternelle, mais cela ne permet pas de conclure, selon Corder, que les processus d'acquisition sont différents. Au contraire, dans les deux cas, l'enfant ou l'apprenant explore le système linguistique auquel il est confronté, en faisant et testant des hypothèses sur la nature de ce système (activité que désigne le terme *experience*). Les erreurs sont les reflets de ces hypothèses, des indices d'une ou de plusieurs stratégies d'apprentissage mises en œuvre par l'enfant ou l'apprenant. A la différence de l'enfant cependant, l'apprenant doit tester si le système de la langue qu'il apprend est différent de ou semblable au(x) système(s) qu'il connaît déjà, d'où les différences profondes qui marquent les deux processus.

L'article fondateur de CORDER (1967) s'inscrit dans la confrontation naissante entre le behaviorisme, qui soutend alors les travaux de l'analyse contrastive, et la linguistique chomskienne, qui met l'accent sur l'innéité du langage et, par conséquent, sur l'importance des facteurs biologiques pour l'acquisition (LENNEBERG 1967). Si les adultes n'arrivent généralement pas à maîtriser une deuxième langue aussi bien que la première (surtout en ce qui concerne la prononciation), c'est que les capacités du cerveau à développer le langage se modifient après la puberté¹. L'acquisition automatique entraînée par l'exposition au langage environnant ne semble plus possible à partir de 12 ans environ, et les langues secondes doivent alors être enseignées et apprises par un effort conscient et laborieux². Cette dernière affirmation est aujourd'hui nuan-

¹ Cette théorie est contestée aujourd'hui (cf. chapitre 4)

² SELINKER (1972, p. 212) soutient que seuls 5% des adultes parviennent à construire une compétence native dans la langue cible. S'ils parviennent à ce résultat, c'est parce qu'ils réactivent la structure linguistique latente qui leur a permis, étant enfants, d'acquérir leur langue maternelle. L'auteur ne dit pas comment il a obtenu ce chiffre.

cée au sein de la théorie de la grammaire universelle: les apprenants adultes d'une deuxième langue ont toujours accès à la GU, soit directement, soit par l'intermédiaire de la langue source, c'est-à-dire qu'une deuxième langue peut être acquise sans qu'il y ait apprentissage explicite formel. En général, le résultat de cette acquisition s'éloigne sensiblement cependant de la compétence linguistique des locuteurs natifs.

FLYNN (1991) suggère que ces deux courants théoriques plutôt antagonistes peuvent être réunis au sein de la théorie de la GU. Ainsi, les principes seraient responsables de la relative autonomie des processus de construction de l'interlangue, alors que les paramètres peuvent expliquer les influences de la langue source sur la langue cible. L'auteure fait état de données et en discute les résultats dans un sens qui accrédi-te cette hypothèse. Partant du postulat que les langues sont "branchées" à droite ou à gauche (Head-initial/Head-final Parameter), c'est-à-dire que les compléments suivent ou précèdent les têtes (les syntagmes nominaux, verbaux ou prépositionnels), Flynn déduit de ce paramètre un principe universel de "sensibilité à la direction de la tête" (sensitivity to head-direction) et postule que l'on doit retrouver ce principe dès les premières acquisitions d'une deuxième langue, quelle que soit la langue source. Selon ce postulat, l'acquisition d'une langue cible par des adultes ou d'une première langue par des enfants doit montrer des similitudes, mais le degré de similitude variera en fonction de la plus ou moins grande ressemblance structurelle de la langue source et de la langue cible³. Dans le cas d'une grande ressemblance, le processus d'acquisition de L2 débutera à un niveau relativement avancé, l'apprenant pouvant s'appuyer sur les paramètres déjà fixés en L1. L'apprenant d'une langue cible éloignée de la langue source devra, lui, commencer le processus d'acquisition à un niveau antérieur, en refixant les paramètres, comme l'enfant le fait en L1.

Conformément à la théorie, ce principe de sensibilité à la direction de la tête et les paramètres qui en dépendent doivent influencer les processus anaphoriques. Une langue branchée à droite comme le français ou l'espagnol "préfère" l'anaphore, alors que le japonais, branché à gauche, "préfère" (selon Flynn) la cataphore⁴. Afin de vérifier ses hypothèses,

³ La question de l'âge auquel débute l'acquisition n'est pas traitée par Flynn. (cf. à ce sujet chapitre 4)

⁴ Le verbe *préférer* est souvent utilisé en grammaire générative, sans que l'on sache vraiment ce que recouvrent des affirmations comme "le français préfère l'anaphore". Est-

Flynn propose à des apprenants espagnols et japonais une tâche de compréhension et d'élicitation de phrases orales en anglais, comportant une proposition principale avec un pronom sujet anaphorique ou cataphorique et une proposition subordonnée pré- ou postposée, selon différentes modalités:

Test 1 - Forward Anaphora/Post-Posed:

The man answered the boss when he installed the television

Test 1 - Backward Anaphora/Pre-posed:

When he delivered the message, the actor questioned the lawyer

Test 2 - Pre-posed/Forward Anaphora:

When the professor opened the package, he answered the man

(Flynn 1991, p. 151)

Les étudiants espagnols et japonais apprenant l'anglais montrent généralement une préférence pour l'anaphore (les résultats ne sont pas tous significatifs), c'est-à-dire qu'ils font moins d'erreurs dans les phrases avec anaphores que dans celles qui comportent des cataphores, vérifiant ainsi l'existence du principe de sensibilité à la tête dans le processus d'acquisition, quelle que soit la langue source. Toutefois, les étudiants espagnols ont de meilleurs résultats dans les tests d'élicitation, conformément à l'hypothèse sur les paramètres. Ces résultats seraient tout à fait concluants si les enfants japonais manifestaient d'abord une préférence pour la cataphore dans l'acquisition de leur langue maternelle, puisque le japonais est une langue branchée à gauche. Or, ce n'est pas vraiment le cas. Les enfants japonais ne montrent pas de sensibilité à la direction de la tête, préférant toutefois dans certains cas la cataphore, alors que les enfants anglais montrent une nette préférence pour l'anaphore. Comme le souligne Flynn, ces résultats, sans confirmer l'hypothèse, ne l'infirmant pas non plus.

La discussion des résultats en termes uniquement syntaxiques et au niveau de la phrase seulement n'est pas vraiment concluante, dans la mesure où il paraît difficile de comprendre les phénomènes de reprises sans faire intervenir les notions de contexte et de savoir partagé entre les interlocuteurs (ou *mémoire discursive* BERRENDONNER 1990 et 1993) et un niveau d'analyse transphrastique⁵. Je reviendrai sur la discussion de

ce plus usuel ? Plus conforme au sentiment du sujet parlant ? Ou simplement plus conforme à la théorie, ou plus exactement à la représentation modélisée de la langue proposée par la théorie?

⁵ Cf. à ce sujet REICHLER-BEGUELIN 1988 et 1995, REBOUL 1990, KLEIBER 1994

ces résultats dans une perspective fonctionnaliste, après avoir présenté les conceptions théoriques de Givón.

Perspective fonctionnaliste

Il n'existe pas une théorie fonctionnaliste standard reprise dans le domaine de l'acquisition, mais plutôt une série de présupposés auxquels adhèrent différents auteurs (cf. COOREMAN & KILBORN 1991; TOMLIN 1991 pour une synthèse des différents courants). Ces présupposés peuvent être résumés par quatre grands principes qui, sans s'opposer forcément aux fondements de la grammaire générative transformationnelle, sont incompatibles avec elle. L'approche fonctionnaliste constitue un paradigme différent.

Premièrement, le langage ne peut être étudié en dehors de ses fonctions communicatives et de son utilisation réelle. La distinction méthodologique entre compétence et performance n'est ainsi guère pertinente pour les tenants de cette approche, car il s'agit pour eux d'étudier le comportement verbal des locuteurs et non de chercher à établir les règles qui soutendent les connaissances linguistiques de ces derniers. Deuxièmement, il n'y a pas de répartition stricte entre les différents domaines traditionnels de la linguistique (sémantique, pragmatique, morphosyntaxe), alors que la grammaire générative transformationnelle pose le principe d'une syntaxe autonome, relativement indépendante du sens. S'il est tout à fait légitime de prendre la syntaxe comme objet d'étude, il est abusif de considérer les langues et le langage comme relevant prioritairement d'une analyse syntaxique de la phrase. L'approche fonctionnaliste se veut transphrastique, elle prend en compte le niveau d'organisation du discours. Troisièmement, la faculté de langage ne peut être comprise sans faire référence aux caractéristiques générales de la cognition humaine. Le langage ne saurait constituer un tout autonome et indépendant des autres facultés cognitives. Enfin, quatrièmement, la forme linguistique est au service de la fonction, sans qu'il y ait de relations bi-univoques entre les deux niveaux: une forme peut coder différentes fonctions, plusieurs fonctions peuvent être codées par une même forme et il existe de nombreuses différences interlinguistiques (on peut penser aux deux verbes *ser* et *estar* de l'espagnol vis-à-vis de la forme unique *être* en français, aux différences entre les systèmes verbaux du français et de l'allemand dans le domaine

de la référence au passé, à l'absence de marques aspectuelles au présent en français alors que de telles nuances sont codées en anglais, etc.).

Parmi les nombreux auteurs que l'on peut qualifier de fonctionnalistes et qui ont influencé certains travaux dans le domaine de l'acquisition (Halliday, Bates et MacWhinney, pour n'en citer que quelques-uns), les écrits de Givón se distinguent par leur ambition théorique, ambition hélas difficilement compatible avec des procédures d'attestation empiriques. Nous allons tout de même nous y arrêter quelque peu, car l'originalité des travaux de cet auteur les rend très suggestifs.

Le fonctionnalisme de Talmy Givón

Dans *On Understanding Grammar* (1979), Givón, tout en regrettant de devoir s'abaisser au niveau de la polémique, s'en prend très vivement au "cryptostructuralisme" chomskien qui ne retient que l'aspect formel des langues. La grammaire générative transformationnelle n'est ni plus ni moins qu'un paradigme qui dysfonctionne par manque de prise en compte du fait langagier et des faits linguistiques. Autrement dit, cette approche néglige les aspects pragmatiques du langage et restreint la langue au sous-ensemble des formes produites et reconnues par la norme standard:

One of the greatest shocks administrated to the psyche of a devout generative linguist is likely to come on that rare day when he makes the unfortunate move toward tackling natural, live, informal, and unsolicited speech. (Givón 1979, p. 228)

Les structuralistes, tout comme Chomsky, restreignent outrageusement l'étendue des données, élèvent le formalisme au rang de théorie et négligent l'explication des faits. Or dans une théorie, il doit y avoir interaction entre les données, le modèle formel et une explication, et aucun de ces éléments ne peut à lui seul devenir une théorie. La notion de pertinence est également capitale et Givón, voulant théoriser le langage dans tous ses aspects, doit faire intervenir comme éléments pertinents de sa théorie à la fois le contenu propositionnel de la phrase, la pragmatique, les caractéristiques physiologiques de la parole, les caractéristiques cognitives des êtres humains, la "vision du monde" contenue dans la ou les langue(s) étudiée(s), le développement ontogénétique (l'acquisition du langage par l'enfant ou d'une langue seconde par un adulte), les changements diachroniques et l'évolution phylogénétique (repérables dans l'évolution des pidgins vers le créole, par exemple). Une telle ambition complique pas-

sablement l'élaboration d'un modèle formel élégant, mais c'est le prix à payer, selon Givón, si l'on veut rester près des faits, et faire de la linguistique une discipline qui ait un sens pour les sciences humaines.

Le reproche le plus grave lancé à Chomsky a trait au statut épistémologique de l'explication. La grammaire générative transformationnelle n'explique rien, elle ne fait que proposer des tautologies. L'explication du développement langagier par l'innéisme est un premier exemple (*we are the way we are because that's the way (genetically) we are*). L'hypothèse d'une syntaxe autonome amène à poser une autre tautologie (la syntaxe explique la syntaxe). La forme d'explication privilégiée par la grammaire générative est réductionniste car elle consiste à proposer un modèle formel de l'objet étudié sans retourner aux données empiriques. Selon Givón, le formalisme ne saurait à lui seul constituer une explication.

Pour Givón, l'origine de la syntaxe doit et peut être expliquée en restant dans le domaine des langues et du langage (alors que Chomsky renvoie le problème de l'origine dans les caractéristiques biologiques et psychologiques de l'être humain): les besoins de la communication peuvent être vus comme une série de fonctions susceptibles d'être relayées et prises en charge par le discours, selon des modes différents (*cf. Modes pragmatique et syntaxique*, ci-dessous).

Dans *Syntax: A Functional Typological Introduction* (1984), Givón donne une définition de la fonction qui met en parallèle le langage et tous les autres organismes vivants: «The functions may be described as various strategies or sub-strategies by which the organism attempts to cope with the perceived imperatives of environment and survival». (Givón 1984, p. 1)

Cette définition très large de la fonction peut être qualifiée d'évolutionniste: le développement linguistique, qu'il soit ontogénétique ou phylogénétique, change sous la pression de l'environnement, et l'"organisme" qu'est le langage tend vers une meilleure adaptation à cet environnement, c'est-à-dire qu'il devient un outil toujours plus puissant au service des communautés humaines. Que devient alors la syntaxe dans cette visée fonctionnaliste et évolutionniste ? Elle reste une organisation étroitement reliée aux structures de la cognition, de la perception et des neurones, et motivée par elles. Elle est, en raison de ses liens étroits avec le cognitif, profondément marquée par l'analogie, qui s'exprime, entre autres, dans les procédés métaphoriques. Givón donne comme exemple d'analogie le verbe *to go*, qui devient un marqueur du futur en anglais. Cette extension métaphorique du spatial au temporel, qui se traduit par

une grammaticalisation d'un lexème, est un mécanisme fondamental dans le développement linguistique.

La syntaxe comme dispositif de codage

Plus pratiquement, mais toujours d'une manière très générale, la syntaxe est un système de codage complexe. Ce qui est codé c'est le sens, le message, la fonction; ce qui code c'est le signe, la structure. Le dispositif de codage s'étend à trois niveaux fonctionnels: lexico-sémantique, propositionnel-sémantique, discursif-pragmatique. Chaque niveau contient plusieurs domaines fonctionnels, qui peuvent se chevaucher partiellement. Le niveau *lexico-sémantique* contient les connaissances partagées par et dans le lexique. Il est codé par des sons et la relation entre sons et sens est grandement arbitraire. Le niveau *propositionnel-sémantique* contient de l'information sous forme de propositions qui sont codées par des phrases. Ces propositions sont caractérisées par des relations entre des états, des événements ou des actions et des "participants". Le niveau *discursif-pragmatique* est un ensemble relativement stable de connaissances partagées, où la notion de contexte (qui recouvre les buts du locuteur, la relation entre les participants à une interaction et le co-texte) a une place très importante. La frontière entre le deuxième et le troisième niveau est assez floue et ces niveaux s'emboîtent les uns dans les autres, c'est-à-dire que les mots (niveau lexico-sémantique) ont un sens mais pas d'information, que les propositions véhiculent de l'information mais n'ont pas de fonctions (niveau propositionnel-sémantique) tant qu'elles ne sont pas relayées par le discours. Seuls ces deux derniers niveaux sont codés par la syntaxe, qui doit, par exemple, présenter, identifier et suivre les topiques, assurer la cohérence temporelle, gérer l'information d'arrière-plan, etc. Le principe de codage est le suivant: chaque domaine fonctionnel (par exemple le domaine "référence au passé") possède des points de codage, susceptibles d'être recouverts par une structure syntaxique d'une ou plusieurs langue(s) donnée(s). Ces points de codage requièrent peu ou beaucoup de "matériel syntaxique" selon leur statut dans le discours: si l'information à faire passer est déjà largement connue, il suffira de peu de matériel pour la coder; si, par contre, l'information n'est que peu déductible du contexte, son codage nécessitera davantage de matériel verbal. GIVON (1981) propose, comme exemple de points de codage, le domaine de l'assignation de topique. Il

présente une échelle qui va du topique le plus attendu au moins attendu et qui, de ce fait, requiert une syntaxe plus complexe. Plus le topique marque une rupture dans le discours, plus le matériel syntaxique devient important:

anaphore zéro > clitique > pronom atone > pronom tonique > subst. défini > subst. non défini > dislocation à droite > dislocation à gauche > passivation > topicalisation > focalisation.

C'est du jeu entre les points de codage et le matériel syntaxique que naît la dynamique des langues, du point de vue phylogénétique et ontogénétique. Si le locuteur ou l'apprenant dispose à un certain moment de plusieurs formes pour coder une même fonction, cette forme est en quelque sorte libérée pour coder une autre fonction. A l'inverse, l'apparition, dans le discours, d'une fonction qui n'est pas encore codée peut provoquer l'apparition d'une nouvelle forme⁶. Les structures (les formes) peuvent ainsi passer d'un domaine surcodé à un domaine sous-codé, comme un domaine peut voir ses points de codage augmenter et provoquer l'apparition de nouvelles structures.

Les relations entre points de codage des domaines fonctionnels et structures syntaxiques peuvent donc varier dans le temps et dans l'espace, ce qui amène Givón à présupposer deux modes de communication, l'un pragmatique, l'autre syntaxique.

Modes pragmatique et syntaxique (MP-MS)

Pour Givón, l'origine de la syntaxe ne se situe pas dans une sorte de module biologique préprogrammé qui se développe automatiquement au contact de n'importe quelles données linguistiques (le LAD [Language Acquisition Device] proposé par Chomsky), mais dans la particularité physiologique humaine de pouvoir communiquer avec des sons articulés.

⁶ L'apparition du passé surcomposé en français, décrit par Benveniste (1959), peut être comprise comme l'apparition d'un nouveau point de codage dans le sous-domaine de l'aspect dans le discours, nouveau point qui nécessite la création d'une nouvelle structure syntaxique (la forme surcomposée). De même, une forme comme *lirara*, produite par un apprenant turc dans l'énoncé *il mangera et lirara le journal* (PORQUIER & FRAUENFELDER 1980) manifeste le même phénomène: l'étudiant explique son énoncé en disant qu'il a tenté un "futur dans le futur" (*d'abord il mangera puis il lira le journal*), un futur postérieur en quelque sorte, point qui n'est pas codé dans le système verbo-temporel du français.

La syntaxe n'est que l'aboutissement de cette particularité. Il y a une tendance générale dans le langage humain, dit Givón, à aller du "lâche" au "serré", autrement dit du mode pragmatique de communication (MP) au mode syntaxique (MS). Ce phénomène est appelé *processus de grammaticalisation*. Les deux modes s'opposent sur différents points:

Mode pragmatique	Mode syntaxique
1. Structure topique-commentaire	Structure sujet-prédictat
2. Coordination	Subordination
3. Débit lent	Débit rapide
4. Petite unité sous une seule courbe intonative.	Grande unité sous une seule courbe intonative
5. Rapport noms/verbes peu élevé	Rapport noms/verbes plus élevé
6. Pas ou peu de morpho. gramm.	Accroiss. de la morpho. gramm.

(Givón 1985, p. 1018)

On peut observer dans le MP une prégnance des structures topique-commentaire, sans relation syntaxique marquée (*papa parti* ou *Auto ka-putt*). Le MS se caractérise par la structure sujet-prédictat, grammaticale. La subordination est absente du MP et son apparition est un indice du passage au MS. Le débit du MP est lent, celui du MS est plus automatique, voire inconscient. La longueur de l'unité sous une même courbe intonative est un indice de complexification syntaxique: plus l'unité est longue, plus elle demande à être organisée par la syntaxe. Le MP se caractérise aussi par un nombre égal de verbes et de noms, alors que, dans le MS, on observe plus de noms que de verbes. Enfin, la morphologie grammaticale, comme les suffixes ou les prépositions, augmente dans le processus de grammaticalisation. Givón précise que le mode pragmatique est caractérisé par une relation bi-univoque entre le code et le message (*a one-to-one relation*) et que cette relation devient moins fidèle dans le cours du processus de grammaticalisation.

Ce tableau se situe à un niveau de généralité telle qu'il est facile de trouver des exemples qui infirment ou mettent en doute la plupart des critères, en particulier pour le débit, censé être lent pour le mode pragmatique et rapide pour le mode syntaxique. Aucune étude n'accrédite cette hypothèse ou même ne prend en compte ce genre de critère trop difficilement opérationnalisable. Au niveau de généralité qui est le sien, on peut toutefois illustrer l'évolution de la relation entre ce que l'on veut dire et ce qui est dit en reprenant les résultats de FLYNN (1991), présentés plus haut, pour les analyser dans les termes fonctionnalistes de Givón. Le

japonais, qui est une langue branchée à gauche, devrait, selon les prédictions de la grammaire universelle, préférer les constructions cataphoriques aux constructions anaphoriques; or nous l'avons vu, les études réalisées avec des enfants japonais n'étaient pas complètement cette hypothèse. Un des aspects du mode pragmatique est de poser dans le discours ce qui est connu avant ce qui ne l'est pas (*old information vs new information*). De ce fait, l'anaphore semble être plus compatible avec le mode pragmatique que la cataphore. On peut se demander si le développement syntaxique du japonais n'est pas une illustration de cette perte de la relation bi-univoque entre le code et le message: le mode pragmatique code l'ancienne information avant la nouvelle, mais dans le processus de grammaticalisation du japonais on assiste à un renversement de cet ordre "naturel", ce qui entraîne une perte de fidélité entre l'ordre du message et l'ordre des structures. Les enfants japonais ne doivent-ils pas dès lors résoudre une contradiction particulièrement saillante entre les aspects pragmatiques du discours et syntaxiques de leur langue? Contradiction qui s'exprimerait par l'absence d'une sensibilisation nette à la cataphore, quand bien même les structures syntaxiques de la langue marquent une "préférence" pour cette dernière.

Le processus de grammaticalisation

Le passage d'un mode à l'autre, le processus de grammaticalisation, se retrouve, selon des modalités variables, dans l'acquisition de L1 et de L2, comme dans la transformation des pidgins en créoles et dans l'évolution diachronique des langues. La direction du changement va donc du parataxique au syntaxique mais ce changement est cyclique car les structures syntaxiques peuvent s'éroder dans un processus de lexicalisation (fait néant > un fainéant, par exemple). GIVON (1979) propose ce modèle d'évolution:

Discours > syntaxe > morphologie > morphophonologie > Ø

Les trois derniers stades sont bien étudiés en linguistique historique dans les changements grammaticaux et phonétiques (voir par exemple MEILLET, 1970).

SATO (1990), s'appuyant essentiellement sur le cadre théorique développé par Givón, tente de trouver, chez des apprenants, des traces empiriques de ce passage du pragmatique au syntaxique, du discours à la syntaxe, pour reprendre les termes du schéma. Cette auteure analyse en

détail des interactions exolingues concrètes et recherche, dans les structures de l'interaction, les origines de la syntaxe. Dans une étude longitudinale et microlinguistique du développement de l'interlangue, Sato se propose de chercher des indices de complexification du dispositif de codage linguistique dans le contexte d'interactions exolingues. Elle fait aussi l'hypothèse qu'elle pourra relier les processus de grammaticalisation avec une modification de la structure de l'interaction. Elle cherche à expliciter le rôle des facteurs pragmatiques dans l'émergence des structures morphosyntaxiques de la langue cible. Son étude est centrée à la fois sur le développement de l'interlangue et sur le rôle de l'interaction dont elle tente de rendre compte à l'intérieur du cadre théorique de Givón. Afin d'opérationnaliser le passage entre les deux modes pragmatique et syntaxique, elle définit deux concepts opératoires: *parataxe* et *grammaticalisation*:

Parataxis: Extensive reliance on discourse-pragmatic factors in face-to-face communication and minimal use of target language morphosyntactic devices in expressing propositions. Discourse-pragmatic factors include shared knowledge between interlocutors, collaboration between interlocutors in the expression of proposition, and the distribution of propositional content over a sequence of utterances rather than within a single utterance.

Syntacticization: The process through which the use of morphosyntactic devices in IL increase over time, while the reliance on discourse-pragmatic context declines. (Sato 1990, p. 52-53)

C'est dans la référence au passé et dans l'encodage des propositions simples ou complexes qu'elle s'attend à repérer des traces du processus de grammaticalisation. Ses sujets sont deux frères "boat people" de dix et douze ans, séparés de leur famille et recueillis par un couple américain au sein de leur institution. Leur immersion linguistique est totale, ils ne reçoivent pas d'enseignement systématique de l'anglais. Les styles conversationnels des deux frères diffèrent quelque peu. Alors que le débit de Thanh est assez lent et qu'il se donne de la peine pour faire des phrases, Tai produit beaucoup sans que l'on comprenne tout ce qu'il dit. Thanh reformule facilement, Tai se voit souvent adresser des demandes de reformulation. Les données utilisées pour ce volet de l'étude sont principalement conversationnelles; il s'agit de conversations hebdomadaires entre le chercheur et les enfants.

Au terme de l'étude qui dure dix mois, Sato ne peut vérifier ses hypothèses. Il n'y a pas plus d'énoncés non propositionnels au début de l'étude

qu'à la fin et la référence au passé n'est pas plus prise en charge par la morphologie verbale au bout de 10 mois. Il y a donc peu d'indices de grammaticalisation. Est-ce en raison d'une durée insuffisante de l'étude ? Est-ce l'input qui manque de saillance ? (par exemple, le suffixe *-ed* est la plupart du temps à peine audible chez les natifs). Alors qu'on devrait constater une diminution de la dépendance au contexte, les apprenants s'appuient toujours sur lui pour référer au passé. La morphologie verbale ne semble pas être nécessaire: le contexte du discours permet de référer au passé, sans qu'il y ait besoin d'explicitation syntaxique. Sato en conclut alors que les différents points de codage sont susceptibles de recevoir des structures de niveaux différents, lexicales ou morphologiques pour la référence au passé, ordre des mots, morphologie, intonation pour l'encodage des propositions, ce qui complique passablement la nature du processus de grammaticalisation. Au terme de son étude, Sato ne peut que relativiser les relations rigoureuses entre formes et fonctions et mettre l'accent sur l'importance des moyens non syntaxiques à disposition des interlocuteurs dans l'interaction en face à face.

L'hypothèse sur la diminution de la collaboration entre les interlocuteurs n'est pas vérifiée non plus car cette collaboration semble ne pas exister dès le début de la période. Alors que Sato s'attend à voir un maximum de collaboration dans l'élaboration des énoncés qui, en début d'acquisition, posent problème aux apprenants, rien de tel ne se produit. Elle explique ce manque de collaboration par le fait que les apprenants ne sont plus des petits enfants et que ce mode de communication n'est pas possible avec des adultes ou des adolescents.

Cette explication ne tient pas compte de l'importance de la définition de la situation par les interlocuteurs. Plusieurs travaux menés dans le cadre de la conversation exolingue ont montré que la situation pouvait être définie de manière différente par les participants et que ces différentes définitions pouvaient se révéler dans la configuration d'emploi de différentes formes (DE PIETRO 1988, LÜDI 1989, MATTHEY 1990, PY 1989, VASSEUR 1990a, 1990b, 1991, OESCH-SERRA 1991). Avec la notion de *contrat didactique*, DE PIETRO, MATTHEY & PY (1989)⁷ mettent en évidence un trait potentiel de la conversation exolingue. La

⁷ Le concept de contrat didactique a été introduit initialement en didactique des mathématiques par Brousseau (1980, p. 181), qui l'a défini comme "ces habitudes (spécifiques) du maître attendues par l'élève et ces comportements de l'élève attendus par le maître".

collaboration qui s'instaure le plus souvent dans les interactions exolingues se transforme parfois en face à face didactique: dans certaines situations, tout se passe comme si le natif adoptait le statut de "maitre" et l'alloglotte celui d'"élève". On voit apparaître alors des séquences interactives qui se caractérisent d'une part par une *bifocalisation* (BANGE 1987) plus ou moins explicite, c'est-à-dire où le code de l'interaction peut devenir plus ou moins fréquemment et plus ou moins explicitement objet de l'interaction et, d'autre part, des sollicitations ainsi que des répétitions de données de la part de l'alloglotte, des propositions, des transmissions de données, parfois sous la forme de balayage paradigmatique, voire de "putsch énonciatif" (DE PIETRO, MATTHEY & PY 1989, p. 107), de la part du natif. Quand Sato parle d'absence de collaboration entre les interlocuteurs, il faudrait plutôt parler de l'absence de contrat didactique entre eux. En effet, bien que le type d'interactions engendrées par ce contrat soit caractéristique des relations entre enfants et adultes, il n'est pas toujours absent de la conversation exolingue entre adultes, où l'établissement d'un contrat didactique permet de minimiser les atteintes à la face engendrées par les hétérocorrections et les demandes de reformulation du natif à l'alloglotte. Voici un exemple qui présente des indices d'un tel contrat:

Exemple 1 (A: alloglotte, N: natif)

A et je suis très peur

N j'ai eu très peur

A j'ai eu très peur

(Corpus Bielefeld)⁸

Cet exemple est issu d'une conversation dans un café entre une jeune Allemande en bref séjour linguistique en France et des membres de sa famille d'accueil. Le natif se donne le droit de corriger l'alloglotte (*je suis très peur* > *j'ai eu très peur*) et cette dernière répète la formulation correcte. Les interlocuteurs semblent partager la même définition de la situation. Alors que l'intervention du natif pourrait constituer une menace pour la face de son interlocutrice, cet événement conversationnel ne contient pas d'indices de malaise.

⁸ L'équipe de Bielefeld est dirigée par Elisabeth Gülich, Uli Dausendschön-Gay et Uli Krafft. Les corpus de Bielefeld sont des transcriptions d'enregistrements en situation exolingue non formelle, réunissant généralement une étudiante allemande en séjour linguistique en France et un ou des natifs (une ou des natives).

Je reviendrai évidemment sur les modalités de transmission et de construction des données linguistiques. Je voulais seulement montrer ici que les conclusions de Sato quant à l'absence de collaboration didactique entre les adultes ou les adolescents doivent être relativisées: une telle collaboration peut exister si les interlocuteurs prennent en compte, dans la définition qu'ils construisent de la situation, l'asymétrie des connaissances linguistiques et la potentialité qui existe, dans une conversation exolingue, de réduire cette asymétrie grâce aux connaissances du natif et à la compétence que possède l'alloglotte pour construire de nouvelles acquisitions linguistiques. On peut ainsi se demander si l'absence de grammaticalisation constatée dans son étude ne peut être mise en rapport avec l'absence d'un contrat de collaboration linguistique ou d'un contrat didactique entre les interlocuteurs.

Les traces empiriques du processus de grammaticalisation ne peuvent donc être clairement mises en évidence quand on s'intéresse de près et longitudinalement à l'interaction. Interaction qui constitue pourtant le cadre du discours supposé être à l'origine de la syntaxe. Le passage du mode pragmatique au mode syntaxique postulé par Givón n'a pu être illustré dans cette recherche empirique.

Points communs des deux théories

Bien que les perspectives générativistes et fonctionalistes, comme nous l'avons vu, divergent largement quant à leurs présupposés théoriques et méthodologiques, elles partagent un certain nombre de caractéristiques dans le domaine de l'acquisition:

- Elles sont d'abord des théories linguistiques avant d'être des théories de l'acquisition. La grammaire générative comme le fonctionnalisme de Givón ont pour but premier une visée comparative et typologique des langues, ce qui requiert une stabilisation de l'objet langue. Ce caractère statique ne peut qu'être en contradiction avec l'étude du développement linguistique si l'on voit en lui autre chose qu'une succession d'états du système plus ou moins stables.
- Les résultats des travaux dans le domaine de l'acquisition infirment généralement une bonne partie des hypothèses issues des théories linguistiques: pour la Grammaire Universelle, on ne peut vraiment montrer qu'un paramètre influence plusieurs types de constructions syntaxiques et qu'une fois le paramètre refixé, l'acquisition suit auto-

matiquement. Il semble bien que la validité interne de la théorie, comprise comme la cohérence du modèle et sa puissance explicative, se fasse au détriment de sa validité externe, c'est-à-dire de l'adéquation du modèle et de la théorie aux objets qu'ils veulent décrire et expliquer. Le modèle de Givón paraît mieux adapté, en particulier parce qu'il fait une large place aux dimensions discursives et pragmatiques, dimensions qui ne peuvent être absentes d'une théorie de l'acquisition proche des faits linguistiques. Sa validité externe est plus élevée que celle de la GU, mais on ne peut encore mettre en évidence un processus de grammaticalisation, tel qu'il est théorisé par Givón en termes de passage du mode pragmatique au mode syntaxique. Les modèles linguistiques ne paraissent pas suffisants pour rendre compte des processus d'acquisition.

- Les travaux se réclamant des deux approches sont fortement influencés par la vision de l'objet langue dans une théorie linguistique. La grammaire générative place la syntaxe au centre de la langue et, partant, semble présupposer que l'acquisition d'une langue revient à acquérir sa syntaxe. Les autres domaines, en particulier l'acquisition du lexique, ne font pas partie de l'objet d'étude, ce qui réduit de beaucoup l'intérêt et la portée d'une telle théorie pour l'acquisition. Quant au mode syntaxique de Givón, qui devrait être ce vers quoi tend le processus d'acquisition, il me semble très influencé par le fonctionnement de l'écrit, comme si le passage du mode pragmatique au mode syntaxique était en fait un passage de l'oral à l'écrit, ou à l'écrit oralisé⁹. Le manque de traces empiriques du processus de grammaticalisation dans l'étude de Sato tient aussi aux spécificités de l'oral: l'interaction en face à face, non formelle, fonctionne en grande partie sur le mode pragmatique, quel que soit le niveau linguistique des participants. Les structures topiques-commentaires sont fréquentes, même dans les conversations entre natifs, qui sont capables par ailleurs d'utiliser les tournures syntaxiques correspondantes. Autre indice de cette influence, la norme standard de la langue cible est presque toujours l'aune à laquelle on compare les formes de l'interlangue de l'apprenant. Ainsi, Sato mentionne un problème méthodologique qu'elle a rencontré dans le recensement des marques

⁹ Ce biais de perception instauré par la tradition écrite est déjà dénoncé par FREI (1929), qui écrit: "En linguistique, toute vérité entre par les oreilles, toute sottise par les yeux" (p. 36).

morphosyntaxiques du passé (les formes marquées du suffixe *-ed*). Elle rencontre régulièrement des formes comme *painti* en lieu et place de *painted* et se demande si, dans une étude quantitative, il faut considérer *painted* et *painti* comme équivalents ou s'il faut au contraire ne pas tenir compte de ces occurrences dans les données. Tout se passe comme si la norme unifiée de la langue cible constituait l'arbre qui cache la forêt des observables variationnels de l'interlangue !

En résumé, les théories linguistiques qui tentent de rendre compte de l'acquisition sont dans une large mesure inadaptées à ce processus multiforme, où s'imbriquent étroitement les dimensions linguistiques, psychologiques, culturelles et sociales. Le modèle proposé par la grammaire générative restreint drastiquement les éléments pouvant être pris en compte par la théorie. Cette réduction, bien qu'elle se justifie du point de vue des exigences formelles, conduit à s'interroger sur la pertinence de cette théorie pour l'acquisition. De par sa configuration même, ce processus semble appeler une vision plus large que celle qui consiste à n'envisager que le développement d'une syntaxe. Quant à la théorie de Givón, si elle séduit par sa vision globale et synthétique des langues et du langage, elle ne supporte que difficilement une confrontation systématique au réel.

Vers un dépassement des théories linguistiques "pures"

Il est vraisemblablement trop tôt, comme le remarque KLEIN (1991), pour construire une théorie de l'acquisition qui ne soit pas que linguistique mais qui intègre les facteurs psychologiques et sociologiques pertinents, mais nous pouvons déjà tenter de décrire des situations et des événements langagiers concrets en intégrant les connaissances issues de diverses disciplines concernées.

Le point de vue développé tout au long de ce travail tentera cette description et proposera des explications qui prennent en compte une dimension fondamentale des activités humaines, celle qui consiste à transmettre des savoirs et des savoir-faire au cours d'activités accomplies à deux ou à plusieurs, autrement dit dans des interactions sociales. C'est dans des interactions réunissant des personnes ne partageant pas le même répertoire langagier, où il y a donc d'importantes divergences codiques, que nous observerons les modalités de certaines de ces transmissions.

Dans cette perspective de recherche interactionniste, les notions d'*observables* et d'*indices* sont centrales et méritent qu'on s'y arrête quelque peu.

Observables

Comme dans toute approche scientifique, les observables ne sont pas donnés mais construits par une théorie, en fonction d'un objectif, qui est de décrire et d'interpréter une partie de la réalité. La construction des faits implique l'utilisation d'une méthode (ou d'un ensemble de méthodes) et cette construction instaure une dialectique entre la théorie et les observables, où la première est indispensable pour penser les seconds, mais où, en retour, les observables permettent d'envisager les aménagements et les limites de la théorie.

Dans le travail que j'ai mené, la méthode utilisée pour construire les faits est essentiellement qualitative, elle repose sur la description et l'interprétation d'exemples. Cette analyse des exemples n'empêche toutefois pas l'utilisation d'outils statistiques, lorsque ces derniers permettent de pondérer l'inévitable arbitraire des exemples isolés, tout en ne modifiant pas fondamentalement l'approche adoptée. En effet, la démarche empirique propre à l'analyse conversationnelle consiste à illustrer des propos théoriques par différents exemples extraits du corpus. Or, ces extraits sont choisis et découpés par l'observateur, sur la base de ses intuitions de chercheur et cette manière de procéder s'expose à la critique de l'arbitraire du choix des données. Une certaine recherche d'exhaustivité dans la présentation des données permet de pallier les inconvénients du choix et conduit naturellement à l'usage d'outils statistiques descriptifs. Les résultats statistiques n'ont pas, dans cette recherche, un statut leur permettant d'infirmer ou de confirmer une hypothèse. Les résultats statistiques prennent ici la valeur d'un *indice* parmi d'autres, permettant d'appréhender les liens entre phénomènes linguistiques et conversationnels d'une part et processus cognitifs d'appropriation d'autre part.

Indices

Un indice est un "signe apparent qui indique quelque chose avec probabilité"¹⁰. Dans l'approche linguistique et conversationnelle qui caracté-

¹⁰ Définition du Grand Robert de la langue française.

rise ces recherches, un indice peut être considéré comme la matérialisation linguistique et/ou conversationnelle d'un processus extravernal. Le lien entre la matérialisation formelle et le processus envisagé n'est toutefois que probable. Par exemple, l'observable que constitue la reprise par l'apprenant de tout ou partie de l'énoncé du natif peut être un indice de la saisie cognitive d'une donnée présente dans l'énoncé de ce dernier. Mais une reprise peut aussi, en même temps, être un indice des "effets de place", au sens que FLAHAULT (1978) donne à ce terme¹¹, matérialisant ainsi une certaine définition de la situation et de la relation entre les interlocuteurs.

Un indice peut donc renvoyer simultanément à plusieurs dimensions extraverales de l'interaction et, inversement, une dimension extravérale particulière peut être illustrée par un faisceau d'indices. Ainsi, la "tension acquisitionnelle" (PY 1991) d'une interaction peut être matérialisée par la présence de séquences potentiellement acquisitionnelles (cf. chapitre 3), par le fait que l'apprenant sollicite des données ou encore par l'apparition d'un "putsch énonciatif" (DE PIETRO, MATTHEY & PY 1989, cf. également chapitre 3).

Le degré de probabilité qui caractérise l'indice peut être plus ou moins grand. Plus les critères permettant d'isoler les indices deviennent précis et susceptibles d'être généralisés, plus le degré de probabilité d'une relation entre la matérialisation verbale et le processus extravernal sous-jacent augmente. De même, un faisceau d'indices amène une plus grande probabilité qu'un indice unique. Les critères permettant de définir les indices se basent à la fois sur l'analyse empirique détaillée des observables du corpus et sur le cadre théorique de référence.

Cette procédure permet aussi d'envisager la réalité en rendant compte du point de vue des acteurs, c'est-à-dire d'envisager la signification de l'interaction pour les interlocuteurs eux-mêmes. Ainsi, ce qui constitue un indice pour le chercheur peut également être un indice pour l'apprenant. Toutefois, cet indice n'a pas forcément la même valeur. Par exemple, la non entrée en matière du natif suite à une sollicitation de

¹¹ "Toute parole, si importante que soit sa valeur référentielle et informative, se formule aussi à partir d'un "qui je suis pour toi, qui tu es pour moi" et est opérante dans ce champ; l'action qu'elle engage au titre de ces enjeux se manifestant à travers ce qu'on peut appeler des "actes illocutoires" ou "effets de place". (FLAHAULT, 1978, p. 50, les italiques sont de l'auteur).

données de l'alloglotte (observable relevé dans le corpus ESF¹², où certains enquêteurs semblent avoir pour consigne de ne pas interférer sur le processus "naturel" d'acquisition par des séquences orientées vers l'appropriation) peut être interprétée par l'apprenant comme une marque d'impatience ou d'ennui, alors que l'observateur y verra davantage un refus d'instaurer une relation du type professeur-élève, une volonté d'éviter à tout prix une situation d'apprentissage.

Ces définitions des termes *observable* et *indice* impliquent que les seconds sont contenus dans les premiers: un observable peut contenir plusieurs indices (convergensts ou divergensts), un même indice peut être contenu dans plusieurs observables.

Conclusion

Si les théories linguistiques ont d'abord largement influencé les théories de l'acquisition, on pourrait assister aujourd'hui à un renversement de cette influence. On trouve déjà chez PY (1980), en guise de conclusion d'un article consacré à l'interlangue, un appel à ce renversement de perspective:

[...] attribuer à l'interlangue une position centrale parmi les objets de la linguistique générale, c'est reconnaître que l'ontogenèse de la langue permet de mieux comprendre le fonctionnement et les propriétés de celle-ci¹³ (PY, 1980, p. 52.)

Les dichotomies saussuriennes, qui ont profondément marqué le développement de la linguistique du vingtième siècle, se trouvent partiellement remises en question dans les approches acquisitionnistes des phénomènes linguistiques. La nécessité de l'opposition *langue-parole* n'apparaît

¹² Le projet de la Fondation Européenne pour la Science "Second Language Acquisition by Adult Migrant" a réuni soixante chercheurs, affiliés à différentes institutions (Ealing College of Higher Education, Max-Planck-Institut für Psycholinguistik et les universités de Brabant, Tilburg, Göteborg, Heidelberg, Lancaster, Paris et Provence). Le rapport final (1988) présente six volumes consacrés aux six domaines investigués (*Ways of achieving understanding: communicating to learn in a second language; Feedback in adult language acquisition; Processes in the developing lexicon; Reference to space; Temporality et Utterance Structure*). Ces rapports peuvent être obtenus auprès de la Fondation Européenne pour la Science, 1, Quai Lezay-Marnésia, F-67000 Strasbourg.

¹³ L'auteur précise qu'on trouve des thèses semblables dans de nombreuses publications, par exemple dans KIELHÖFER (1978) et BAILEY (1980).

rait pas comme un prérequis théorique pertinent pour aborder l'étude du développement linguistique, dans la mesure où on considère que tout énoncé produit par un apprenant ou un groupe d'apprenants est a priori susceptible d'éclairer le processus acquisitionnel. De même, la pertinence de la dichotomie *synchronie-diachronie* s'efface par la nature même de l'objet: étudier le développement de l'interlangue dans la perspective d'une suite d'états stables (comme une suite de synchronies) ne nous permet guère d'entrer en matière sur la nature même du processus et de ses déterminants (PY 1985).

On peut même se demander si les apports réciproques entre théories linguistiques et théories de l'acquisition n'impliquent pas un redécoupage des connaissances. En effet, il ne semble plus possible aujourd'hui d'ignorer les différents facteurs cognitifs, sociopsychologiques et sociologiques qui impriment leur influence sur l'acquisition, et la prise en compte de ces facteurs pose le problème de l'interdisciplinarité. Or, si on peut entendre, dans les interventions conclusives de colloques, des appels en faveur de cette interdisciplinarité, si on la réclame et la juge urgente "dans l'état actuel de nos connaissances", la pratique d'une recherche interdisciplinaire reste difficile. J'aimerais faire un parallèle entre l'interdisciplinarité telle que je la conçois et le bilinguisme, tel qu'il est envisagé par WEINREICH (1968). Pour cet auteur, l'endroit où les langues entrent en contact n'est pas un lieu géographique mais bien l'individu bilingue lui-même. Il peut en aller de même, me semble-t-il, pour l'interdisciplinarité: l'endroit où les disciplines entrent en contact n'est pas une étude qui réunit des chercheurs de provenances différentes mais cette rencontre s'effectue dans l'esprit même des chercheurs ! L'interdisciplinarité est aussi (et peut-être d'abord) un problème de formation des chercheurs. Une formation interdisciplinaire rend attentif aux différents points de vue des disciplines envisagées, à leurs diverses méthodes pour problématiser et traiter leur objet d'étude. Elle permet également de saisir les enjeux théoriques fondamentaux communs aux différentes disciplines. Elle favorise ainsi une vision holistique des objets d'étude.

Ce parti pris d'interdisciplinarité soutend toute cette thèse, puisqu'il s'agit de décrire et d'interpréter des observables, en s'inspirant de théories élaborées par des linguistes et des psychologues.

Dans le chapitre suivant, je commencerai par situer la perspective interactionniste en présentant et commentant quelques travaux issus de la psychologie sociale et de la linguistique. Je montrerai ensuite l'intérêt de

la prise en compte des situations où il y a divergences codiques, dans la mesure où elles fournissent des observables susceptibles de recevoir plusieurs dimensions explicatives. Je ferai ensuite le point sur les travaux qui se situent à la jonction de deux domaines de recherche, celui de l'analyse des interactions exolingues et celui de l'acquisition des langues secondes.

CHAPITRE 2

La conversation exolingue dans la mouvance de l'interaction

La problématique de l'interaction constitue une "mouvance", selon les termes de KERBRAT-ORECCHIONI (1989) et un lieu de pratiques transdisciplinaires (CHABROL 1991, LEVERATTO 1991, KERBRAT-ORECCHIONI 1989). Dans les sciences du langage, AUROUX (1989) y voit l'affirmation de la nature sociale, dialogique du langage face au courant chomskien, qui semble encore largement dominant dans la linguistique actuelle et qui souligne davantage l'ancrage biologique et intrapsychique du langage. De plus, l'analyse de l'interaction s'inscrit très souvent dans une tradition empirique qui prend en compte des situations concrètes, mettant en présence des individus réels, alors que le rationalisme qui caractérise, entre autres, les raisonnements hypothético-déductifs des tenants de la grammaire générative transformationnelle postule l'existence d'un être abstrait, fictif même, sous les traits d'un locuteur-auditeur idéal.

Interaction et ethnométhodologie

Le terme même d'*interaction* est assez flou et reçoit plusieurs définitions qui thématisent tel ou tel aspect de la rencontre entre êtres humains. Ainsi, pour Goffman, la **présence physique** des interactants est un pré-requis pour parler d'interaction: «L'interaction est une classe d'évènements qui ont lieu lors d'une présence conjointe et en vertu de cette présence conjointe.» (GOFFMAN 1974, p. 7)

L'école de Palo Alto met, quant à elle, l'accent sur les **messages** échangés entre des individus (WATZLAWICK ET AL. 1972), identifiant par là communication et interaction. D'une manière générale, on peut dire que **l'interaction est une suite d'actions coordonnées entre**

individus et que ces actions ont généralement un sens pour les participants comme pour l'observateur.

C'est surtout par le biais de l'ethnométhodologie que la prise en compte de l'interaction fait des remous dans plusieurs domaines des sciences humaines et sociales. La préoccupation commune, qui sert de plus petit dénominateur commun entre les différentes disciplines, est de mettre en lumière les pratiques et les représentations des individus, telles qu'elles peuvent être observées, décrites et interprétées par un chercheur ou une communauté de chercheurs, en soulignant les différents points de vue des interactants.

Ethnométhodologie et psychologie

Dans la psychologie du développement de l'enfant, la prise en considération de la rationalité ethnométhodologique fait également qu'on s'interroge sur la portée de certains concepts piagétiens. Ainsi, GROSSEN (1988) se penche sur la signification que revêtent, pour les enfants-sujets, les tests piagétiens permettant de mettre en évidence leur niveau opératoire. Elle met à jour un certain nombre de malentendus entre les adultes-expérimentateurs et les enfants-sujets quant à la définition de la situation, en observant les pratiques verbales et non verbales de ces derniers, quand, dans une tâche de conservation des liquides, on leur demande de tenir le rôle de l'expérimentateur, après avoir vécu la tâche comme sujet¹. Ce jeu de rôle permet d'accéder à la signification de la tâche pour l'enfant. Certains enfants-expérimentateurs pensent visiblement que l'enjeu de la tâche est d'équilibrer exactement le niveau du liquide dans les deux verres, au début de la tâche, alors que pour l'expérimentateur

¹ La tâche, classique en psychologie sociale, est basée sur la méthode clinique développée par Piaget tout en étant rendue compatible avec la méthode expérimentale. La tâche se déroule ainsi: l'enfant doit tout d'abord verser du sirop dans les deux verres (le sien et celui de l'expérimentateur) et équilibrer leur niveau. Ensuite, l'expérimentateur transvase le contenu d'un des verres dans un autre récipient plus bas et plus large (ou plus haut et plus étroit) en prononçant la phrase rituelle "si toi tu bois dans ton verre et que moi je bois dans mon verre est-ce qu'on a la même chose beaucoup (autant) de sirop à boire ou bien est-ce que quelqu'un en a plus ou bien est-ce que quelqu'un en a moins?" Une contresuggestion fait suite à la réponse de l'enfant (contresuggestion conservante si la réponse est non conservante, non conservante dans le cas contraire) pour s'assurer de la consistance de sa première réponse. On remet ensuite le liquide dans les verres de départ et l'on repose la question.

adulte il s'agit seulement de se mettre d'accord sur le fait abstrait que les deux verres contiennent autant de sirop. Certains enfants-expérimentateurs définissent visiblement la situation d'une manière scolaire en jugeant les réponses de leurs sujets (c'est juste ! c'est faux !) alors que les consignes des expérimentateurs adultes sont justement formulées de telle manière qu'elles n'évaluent jamais les réponses des sujets, pour ne pas interférer sur la situation scolaire. Par le biais de ce jeu de rôle, on voit que ces précautions ne sont pas suffisantes. En ne tenant pas compte de ces malentendus quant à la définition de la tâche, définitions négociées entre les participants dans le cours de l'interaction, les piagétiens "classiques" peuvent croire qu'ils atteignent directement le niveau cognitif de l'enfant. En faisant de l'interaction entre sujet et expérimentateur concrets une dimension pertinente de l'analyse, on est appelé à concevoir les réponses de l'enfant non plus comme une *représentation cognitive* de son développement cognitif mais comme une *schématisation discursive* selon les termes de GRIZE (par exemple 1977, 1990), c'est-à-dire comme une construction de sens qui est faite par une personne à l'intention d'une autre, dans une situation particulière.

Ce que dit Auroux de l'interaction dans les sciences du langage (cf. début du chapitre) est aussi valable dans le domaine de la psychologie: la perspective interactive fait que l'on préfère un paradigme explicatif "social" (l'interaction adulte/enfant ou entre pairs) à un paradigme "biologique" (la maturation du cerveau).

Ethnométhodologie et sciences du langage

La prise en compte de l'interaction dans les sciences du langage rencontre également l'ethnométhodologie, relayée par l'ethnographie de la communication, développée par Gumperz et Hymes. Cette dernière a comme objectif la description et l'interprétation de pratiques langagières intégrées dans une description de la société, ils élaborent une théorie de la communication en termes culturels.

L'inspiration ethnométhodologique connaît des degrés variables. L'école de Genève, qui formalise "l'articulation du discours en français contemporain" (ROULET *et al.* 1985), souligne l'importance des contraintes rituelles sur les structures du discours, en reprenant la notion goffmanienne de face. Mais il s'agit avant tout de construire un modèle

de l'interaction verbale et non de s'interroger sur les méthodes, au sens ethnométhodologique du terme, des acteurs. Cette dernière préoccupation est en revanche centrale dans les travaux des linguistes de Bielefeld (GÜLICH & KOTSCHI 1983, GÜLICH 1986, DAUSENDSCHÖN-GAY & KRAFFT 1991).

L'interaction verbale peut aussi être analysée d'un point de vue plus psychosociologique, dans la mesure où c'est en son sein et souvent par elle que se créent, se renforcent ou s'effacent les rôles et les statuts des participants. Pour illustrer ces différentes tendances nous nous pencherons d'abord sur le modèle genevois, puis sur les travaux de LACOSTE (1980, 1989), qui illustrent la tendance psychosociale de l'analyse conversationnelle.

Un modèle du discours: l'école de Genève

Roulet *et al.* reprennent à leur compte l'affirmation de Bakhtine disant que l'objet de la linguistique est le discours en tant qu'interaction verbale. Leur but est de donner une vision structurée et fonctionnelle du discours et de considérer ce dernier avant tout comme une *négociation*. Le modèle comporte trois niveaux: celui de l'échange, des interventions et des actes de langage. Typiquement, l'échange est constitué de trois interventions. La première a une fonction initiative, la deuxième réactive-initiative et la troisième réactive. Voici l'exemple d'un échange prototypique, où les interventions ne comprennent qu'un acte:

- A vous avez l'heure ?
- B 6 heures moins le quart
- C merci bien

Les interventions sont le plus souvent constituées de plusieurs actes de langage. Cette structure est récursive et une intervention peut aussi subordonner un échange.

La structure des échanges, telle qu'elle est décrite et théorisée par Roulet *et al.* n'est évidemment pas sans rapport avec la conception de la communication humaine, développée par MEAD (1963). Ce dernier, considéré comme le père fondateur de l'interactionnisme symbolique, envisage les interactions humaines comme une suite de gestes coordonnés et la conversation comme un moyen de symboliser ces gestes:

Il y a une interaction dans laquelle les gestes remplissent leur fonctions, c'est-à-dire provoquent les réactions d'autrui, ces réactions devenant à leur tour des stimuli pour une réadaptation, jusqu'à ce que l'acte final lui-même s'accomplisse. (...). Nous avons là une série d'adaptations entre deux êtres qui réalisent un acte social commun. (MEAD 1963, p. 39)

Mead n'utilise pas le terme de négociation mais parle de "série d'adaptations en vue d'un acte social commun". Les gestes ont pour fonction de provoquer des réactions, ces gestes réactifs deviennent à leur tour stimuli jusqu'à ce que l'acte final soit réalisé. On peut dès lors établir un parallèle entre *les séries d'adaptation* et *la réalisation d'un acte social commun* de Mead et les notions de *complétude interactive* et de *complétude interactionnelle* développées par Roulet *et al.* Ces deux complétudes répondent à deux types de contraintes, qui déterminent largement la structure du discours.

La complétude interactionnelle est atteinte quand les interlocuteurs considèrent qu'ils ont atteint le but de leur négociation. Rituellement, la fin d'une négociation est marquée par le double accord des interlocuteurs, double accord qui fait suite à une série de relances conversationnelles. Pour reprendre les termes de Mead, la complétude interactionnelle est atteinte quand les êtres ont réalisé un acte social commun.

Quant à la complétude interactive, elle peut être considérée comme un prérequis de la complétude interactionnelle. Il faut en effet que les interventions qui constituent l'échange puissent s'enchaîner d'une manière satisfaisante, ce qui signifie qu'après chaque intervention, le destinataire doit pouvoir manifester son accord ou son désaccord. S'il y a accord, la complétude interactionnelle sera atteinte, s'il y a désaccord, l'échange doit se poursuivre. Pour reprendre les termes de Mead, la série d'adaptations prépare l'acte social commun.

Les exemples traités par Roulet *et al.* répondent bien à cette vision du discours comme une négociation: les échanges oraux prototypiques sont le plus souvent des transactions marchandes et si les auteurs partent bien d'exemples réels et non construits, la variété des échantillons proposés paraît quelque peu restreinte pour pouvoir parler d'un modèle du discours qui intègre à la fois la description de la conversation et celle de différents textes monologiques ou dialogaux. Cette visée extrêmement généralisante fait qu'on retrouve chez Roulet *et al.* les aspects abstraits des "grandes théories", en particulier l'absence de prise en compte des individus réels. Le modèle intègre bien la notion de sujet, mais sous la forme d'un sujet

discursif et non d'un sujet réel, à l'instar de Piaget qui théorise le développement du sujet épistémique et non d'un individu concret, tout comme Chomsky décrit la compétence d'un locuteur-auditeur idéal et non celle d'un locuteur précis. Le but de la construction théorique genevoise est d'aboutir à un modèle plus ou moins formalisé du discours et non de contribuer à une meilleure connaissance des situations concrètes, structurées en partie par le discours des participants.

D'une certaine manière, on retrouve ainsi la distinction faite dans le chapitre précédent entre validités interne et externe des constructions théoriques. La validité interne du modèle genevois est très grande, dans la mesure où son formalisme permet une grande généralisation (tout discours est susceptible de recevoir une structure hiérarchique fonctionnelle). En revanche, sa validité externe est moindre, car il ne peut prendre en compte tous les aspects de la conversation réelle et il laisse de ce fait peu de place à l'interprétation, contrairement aux analyses conversationnelles effectuées non dans le but d'établir un modèle, mais de rendre compte d'une situation en analysant les événements langagiers qui la déterminent largement.

Les travaux de LACOSTE (*op. cit.*) sont particulièrement illustratifs de cette manière de procéder.

Un exemple d'analyse interactionnelle du discours

Lacoste prend pour objet d'étude des consultations médicales en milieu hospitalier. Elle montre que la situation de communication n'est pas symétrique et que médecin et malade sont tous deux détenteurs d'un savoir qui leur donne des "droits conversationnels". Le malade est détenteur de sa biographie, le médecin de son savoir médical. Ce dernier va, au nom de ce savoir, tenter d'agir sur son patient, ce qui ne va pas forcément sans heurt. LACOSTE (1980) s'intéresse particulièrement à la phase de l'interrogatoire et donne à voir les différentes ressources dont disposent les acteurs pour se comporter et agir dans l'interaction. La situation analysée met en présence du médecin une vieille dame qui refuse de se faire opérer. Le seul symptôme dont elle fait part au médecin est un rhume et ce simple rhume va devenir enjeu de négociation entre les deux. Léger et bénin pour la vieille dame qui dit aller très bien, il est signe de quelque chose de plus grave pour le médecin. L'analyse

conversationnelle devient ici un métalangage pour parler du discours. En voici un exemple, commenté par l'auteure elle-même:

- (1) M: comment ça va ?
- (2) m: ça va // (3) à part que j'ai attrapé le rhume.
- (4) M: ah... vous savez que vous... c'est hein... faut pas rigoler faut pas rigoler avec ça...
- (5) m: c'est pas dangereux.

La malade répond à la question médicale en deux temps: (2) donne une première orientation argumentative; (3) tout en la conservant, fournit un symptôme (bénin) comme aliment possible à la conversation. Le médecin entend parfaitement ce que la malade vise à travers (3) et réagit directement au présupposé de l'énoncé pour le démentir: (4), sans rien dire du "rhume", conteste la bénignité du symptôme. La malade est contrainte par la réaction du médecin d'asserter explicitement le présupposé de (3): (5). (LACOSTE 1989, p. 37-38.)

Ce type d'analyse fait une large place à l'intuition et à l'interprétation, il permet de mieux comprendre les enjeux d'une situation médicale. En d'autres termes, cette analyse s'autorise à dire quelque chose d'une situation, alors qu'une structure hiérarchique et fonctionnelle du type genevois ne nous apprendrait que peu de chose sur ce qui se joue au sein de l'interaction. Ceci est particulièrement frappant dans LACOSTE (1989), où l'auteure analyse les séquences de clôture des consultations médicales. Une structure hiérarchique fonctionnelle ne permet pas d'établir de différences entre les formules de salutation "au revoir Madame" et "salut les enfants". Le contenu de la deuxième formule, adressée à une patiente de 40 ans accompagnée de sa mère, est particulièrement significative du rapport inégal qui peut s'instaurer, ou plus vraisemblablement se renforcer, entre les interactants en milieu institutionnel.

La validité interne des constructions théoriques qui rendent compte de ce dernier type d'analyse est assez faible, dans la mesure où elles ne présentent pas de modèle de la conversation. L'effort d'analyse porte alors sur l'interprétation, selon quelques principes théoriques issus de l'ethnométhodologie et de l'ethnographie de la communication. La validité externe de ces constructions est *a contrario* plus grande, dans la mesure où l'on s'attache à décrire tous les aspects d'une situation, censés être pertinents pour les acteurs.

Remarques critiques

Dans une vision optimiste des sciences humaines, on pourrait penser que les théories idéalisantes, postulant un locuteur-auditeur idéal (Chomsky) ou un sujet épistémique (Piaget) dépourvu de matérialité, constituent le pôle "macro" des connaissances en sciences humaines, alors que les analyses extrêmement détaillées de l'ethnométhodologie fondent le pôle "micro". Elles sont en fait le plus souvent théoriquement inconciliables en raison de leurs différences radicales tant philosophiques que méthodologiques.

L'approche "classique", poppérienne, des sciences humaines ne peut que se heurter à la démarche ethnométhodologique qui se veut vierge de tout *a priori* ayant la forme d'une hypothèse avant d'aller sur le terrain. C'est de plus la conception même de l'être humain qui est en cause. Pour la première approche, l'individu est abstrait, caractérisé par un ensemble de catégorisations (par exemple *locuteur natif vs alloglotte* en linguistique, *enfant conservant vs non conservant* ou *intermédiaire* en psychologie du développement) et ces catégorisations sont celles des chercheurs. Elles peuvent être non pertinentes pour l'individu. En revanche, l'approche ethnométhodologique implique que l'on considère tout individu comme un psychologue ou un linguiste "sauvage", c'est-à-dire comme une personne participant activement aux activités de catégorisation.

On peut se demander si les deux approches, quoique opposées, ne tombent pas finalement dans un même piège épistémologique. En effet, si les tenants de la première approche ne se posent pas la question de savoir ce qu'est réellement la réalité *telle qu'elle est vécue par les individus qu'ils observent*, si, en d'autres termes, ils n'opèrent pas de décentration par rapport à leur propre point de vue, les ethnométhodologues, en cherchant cette décentration, prennent le risque de postuler un chercheur naïf dans tout individu. Ne sont-ils pas ainsi victimes de leur propre ethnocentrisme de "savants" ? Adopter une approche radicalement *émique* (cf. ci-dessous), en effet, comporte le risque pour le chercheur de se substituer à la personne observée, de rencontrer ainsi sa propre image...

L'ethnométhodologie tombe sous le coup d'une autre critique: pour elle, la réalité n'est constituée que par les interprétations qu'en donnent les acteurs. De ce fait, les contraintes matérielles et sociales n'ont plus

d'existence objective, elles ne sont que des représentations différentes, construites par des individus différents. Les actions des individus peuvent dès lors apparaître comme uniquement dépendantes de leurs propres représentations et non pas de contraintes extérieures. Poussé à l'extrême, ce raisonnement peut conduire à affirmer que les classes sociales, par exemple, ne sont que des constructions subjectives et non un ensemble de caractéristiques objectives comme la formation, le type d'activité exercée, le revenu, etc.

Analyses de l'interaction et approche émique

La distinction étique *vs* émique est présentée par PIKE (1967), dans un chapitre qui souligne l'importance de la description des faits dans une théorie. Les deux approches se distinguent par une série d'oppositions, dont celles de "création *vs* découverte" et "critère absolu *vs* critère relatif". L'organisation étique, écrit Pike, peut être créée par l'observateur alors que l'organisation émique ne peut qu'être découverte. Les critères utilisés dans une approche étique sont absolus, dans la mesure où ils mesurent en quelque sorte de l'extérieur les faits observés. En revanche, les critères utilisés dans une approche émique ne peuvent qu'être relatifs puisqu'ils prennent leur sens au sein du système décrit par l'observateur. Les deux approches sont nécessaires à la compréhension des faits et l'approche étique est souvent une première démarche nécessaire sur laquelle se fondera le point de vue émique. Pratiquement, l'observateur travaille sur les mêmes données dans les deux approches, seul l'éclairage de ces données est différent. Cette différence est toutefois capitale pour saisir la réalité "de l'intérieur", pour comprendre le sens donné aux faits par les individus eux-mêmes.

Cette distinction développée par Pike trouve son inspiration chez Sapir (cité par le premier):

It's impossible to say what an individual is doing unless we have tacitly accepted the essentially arbitrary modes of interpretation that social tradition is constantly suggesting to us from the very moment of our birth. (Sapir, cité par PIKE 1967 op. cit., p. 39).

L'approche émique peut ainsi être définie comme une tentative pour envisager les phénomènes humains, en rendant compte de leurs significations pour les individus qui les vivent. Cette approche est aussi

défendue par SCHUTZ (1987), dans son *postulat d'interprétation subjective*:

(...) en adoptant l'attitude scientifique, le chercheur observe les modèles de l'interaction humaine ou ses conséquences pour autant qu'elles soient accessibles. Cependant, il doit interpréter ces modèles d'interaction en terme de structure subjective de signification à moins qu'il renonce à tout espoir de saisir la "réalité sociale". (SCHUTZ 1987, p. 48).

Le postulat d'interprétation subjective suppose deux conditions. La première est que le découpage interprétatif de la réalité sociale, tel qu'il est opéré par les chercheurs, doit tenir compte de la vision qu'ont les acteurs de cette réalité. En d'autres termes, le chercheur doit renoncer à utiliser des concepts issus d'une réflexion *a priori* sur la réalité vécue par les acteurs, démarche qui caractérise l'approche étique. Pour le dire autrement encore, il ne peut faire l'économie d'une approche empirique de la réalité, telle qu'elle est vécue par ceux qui la construisent et l'interprètent.

La deuxième condition a trait au but poursuivi par celui qui opère le découpage. Si ce dernier doit être le même pour le chercheur et pour l'acteur, dans la mesure où le premier veut rendre compte de la réalité sociale du second, sa finalité diffère. L'acteur découpe la réalité en fonction de ses objectifs et de ses capacités d'action, contrairement au chercheur qui tente de décrire et d'interpréter la réalité de l'acteur, en fonction de ses propres buts d'analyse scientifique. Cette différence de finalité fait que le discours tenu par l'acteur sur la réalité n'est pas le même que celui du chercheur.

Ces deux conditions peuvent se résumer par deux postulats liés à la notion de *pertinence*:

1. Le découpage de la réalité s'effectue en tenant compte de la pertinence du point de vue de l'acteur.
2. Le point de vue de l'acteur est relativisé par la pertinence des objectifs scientifiques du chercheur.

Le non-respect de ces deux postulats entraîne deux biais de perception non négligeables dans l'interprétation de la réalité.

En ne respectant par le premier, on s'expose à parler d'une réalité sociale qui n'existe pas pour les acteurs. L'absurdité logique d'une telle démarche est patente. En ne respectant pas la deuxième condition, on s'expose au travers scientifique qui consiste à reformuler les discours

naïfs d'acteurs en discours savants de chercheurs, sans parvenir à atteindre les objectifs scientifiques, à savoir contribuer à une meilleure connaissance des réalités humaines par des processus d'abstraction et de mise en relation des différents découpages opérés par les acteurs.

En résumé, le type de démarche qui favorise la validité interne par rapport à la validité externe risque de ne pas répondre au premier postulat. A l'inverse, les approches émiqes qui favorisent la validité externe au détriment de la validité interne n'échappent pas toujours aux conséquences qu'entraîne la non mise en application du deuxième postulat.

La conversation exolingue

Au sein de la mouvance de l'interaction, les travaux suscités par l'analyse de la conversation exolingue se situent plutôt dans l'approche émiqe décrite plus haut. Ces travaux occupent de plus une place originale, dans la mesure où ils prennent en compte des phénomènes laissés pour compte généralement par les linguistes, qui reprennent plus ou moins à leur compte, explicitement ou non, la distinction saussurienne entre langue et parole, ou sa réactualisation chomskienne dans les termes de compétence/performance.

L'objectif des premiers travaux est de décrire et d'analyser des situations de communication qui s'établissent en deux langues, voire **entre** deux langues, selon la formule de PORQUIER (1984).

Dans le domaine francophone, le terme de communication exolingue apparait d'abord chez PORQUIER (1979, 1984), où elle est définie une première fois comme "celle qui s'établit entre individus ne disposant pas d'une L1 commune" (1979, p. 50), puis, d'une manière plus précise, comme

celle qui s'établit par le langage, par des moyens autres qu'une langue maternelle éventuellement commune aux participants. Comme toute communication langagière, elle est déterminée et construite par des paramètres situationnels, parmi lesquels en premier lieu la situation exolingue (ou la dimension exolingue de la situation)" dans laquelle:

- les participants ne peuvent ou ne veulent communiquer dans une langue maternelle commune (...);
- les participants sont conscients de cet état de chose;

- la communication exolingue est structurée pragmatiquement et formellement par cet état de choses et donc par la conscience et les représentations qu'en ont les participants;
- les participants sont, à divers degrés, conscients de cette spécificité de la situation et y adaptent leur comportement et leurs conduites langagières. (PORQUIER 1984, p. 18-19)

Dans la littérature anglophone, la spécificité de la communication exolingue (*Unequal Encounters*) est également mise en exergue par THOMAS (1984), qui relève que cette situation est propice à l'apparition de malentendus. Thomas montre que des énoncés à portée locutoire produits par l'alloglotte peuvent être interprétés en fonction de leur valeur illocutoire par le natif. Ce malentendu peut constituer une atteinte à la face pour ces derniers, comme dans l'exemple suivant:

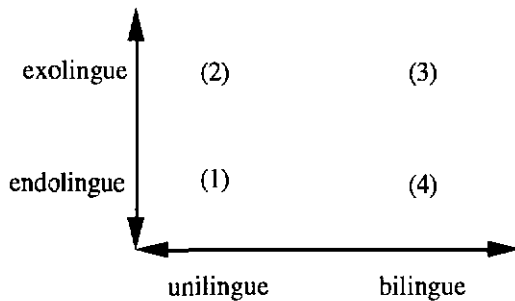
- N What the hell do they want this lot recorded for ? What's the point ?
 A What do you mean, what's the point ? (THOMAS 1984, p. 231)

En choisissant la valeur illocutoire de l'énoncé de A, le natif peut interpréter l'énoncé de l'alloglotte comme un reproche (de quel droit critiquez-vous ?), alors que, dans cette situation, l'alloglotte rencontre un problème de compréhension, verbalisé dans un énoncé qui porte sur le code uniquement. D'autres exemples de malentendu entre valeurs locutoires et illocutoires des énoncés sont donnés par Thomas. Ainsi, les formules métapragmatiques du genre "je vous répète que", utilisées par l'alloglotte dans l'intention de clarifier son message, peuvent être mal interprétées par le natif, dans la mesure où elles marquent des différences de statut et peuvent donc être interprétée comme offensantes. L'auteure en conclut qu'on devrait rendre les apprenants attentifs à ce genre de phénomènes.

Dans les travaux de l'équipe Bâle-Neuchâtel, le terme "conversation exolingue" désigne les conversations dans lesquelles la langue utilisée est première pour un (ou plusieurs) participant(s), seconde pour l'autre (ou les autres). La conversation exolingue est à la fois un type de conversation qui présente des caractéristiques particulières, dans laquelle on peut mettre en évidence plusieurs stratégies mises en œuvre par les natifs et les allogottes pour résoudre les problèmes dus à l'asymétrie linguistique (ALBER & PY 1985, 1986; LÜDI 1989), mais elle fournit aussi un point de vue original sur les situations de communication. Le schéma de la communication tel que le donne à voir JAKOBSON (1960) postule l'existence d'un code commun aux interlocuteurs. De ce code

commun on glisse facilement à la notion de répertoire langagier et on conçoit que chaque locuteur possède le même. En étudiant les situations où l'accès au code est à l'évidence inégalement partagé, on est amené à prendre en compte la divergence des répertoires langagiers des locuteurs en présence. Cette divergence peut être considérée comme négligeable ou simplement passer inaperçue dans la communication endolingue mais elle est constitutive de la conversation exolingue. Cette prise en compte de la divergence peut aussi constituer un *effet de loupe* sur la communication endolingue. En faisant l'hypothèse que les répertoires des locuteurs ne se recoupent jamais complètement, on met davantage en relief les processus dynamiques qui rendent possible la communication, c'est-à-dire la négociation du sens, l'ajustement réciproque des participants. Pour le dire autrement, la dimension de l'interaction devient extrêmement pertinente pour rendre compte des aspects de la négociation du sens, de la collaboration ou au contraire de l'"anti-jeu" des acteurs (RUBI 1988). Si ces aspects sont réellement constitutifs de la conversation exolingue, ils ne sont pas absents de certains types de discours endolingue, comme le discours explicatif dialogué (MATTHEY 1987). L'absence de références encyclopédiques communes (comme par exemple la connaissance du fonctionnement du moteur à explosion) fait que l'on voit apparaître dans le discours des traits typiques de la conversation exolingue, comme des stratégies de reformulation ou de simplification et des questions de la participante "forte" pour s'assurer de la compréhension de la partenaire "faible".

La réflexion sur la conversation exolingue amène DE PIETRO (1988) et LÜDI (1989), à la suite de PORQUIER (1984), à esquisser une typologie des situations de communication qui englobe les situations de contacts linguistiques, visualisée sous la forme de deux axes:



(DE PIETRO 1988, p. 72)

Ces deux axes délimitent des zones en fonction de la présence d'une ou plusieurs langues et du degré de partage du ou des codes par les locuteurs. Les situations représentées par (1) sont caractérisées par la présence d'une seule langue et une asymétrie linguistique minimum entre les locuteurs. A la limite, les divergences codiques peuvent être négligées dans la mesure où les participants à l'interaction considèrent qu'ils partagent le même code et seul un point de vue exolingue permet de mettre en relief les négociations de sens et les ajustements réciproques. Les situations unilingues-exolingues (2) sont caractérisées par la prise en compte par les participants à l'interaction eux-mêmes des divergences codiques et par la mise en œuvre de diverses stratégies pour les réduire². Les situations exolingues-bilingues (3) sont comparables aux précédentes, mais les participants peuvent recourir à deux langues, inégalement partagées. Enfin, les situations bilingues-endolingues rendent compte de ce que, à la suite de GROSJEAN (1984) on nomme le parler bilingue. Dans ce cas, il y a au moins deux langues auxquelles les participants ont également accès, ce qui détermine l'apparition du mélange et de l'alternance des codes, phénomènes propres aux situations de communication bilingue.

Les différentes situations se distinguent les unes des autres par des configurations de traits et par une valeur différente accordée aux différentes marques transcodiques. Il est peu probable par exemple de trouver des manifestations d'un contrat didactique sous la forme de transmission et de construction commune d'un savoir linguistique dans une situation proche du pôle endolingue-bilingue. De telles manifestations en revanche seront courantes dans certaines situations exolingues-unilingues ou exolingues-bilingues, surtout si elles s'ancrent dans un contexte scolaire ou parascolaire.

Cette typologie permet d'introduire plusieurs dimensions explicatives pour interpréter les observables liés à la situation de contact de langues: la dimension systémique qui prend en compte, par le biais de l'analyse contrastive, la rencontre de deux systèmes, la dimension sociolinguistique qui souligne l'importance des appartenances sociales, politiques et culturelles des individus, appartenances qui préexistent à l'interaction et qui la déterminent en partie, la dimension purement interactionniste des

² Le discours explicatif dialogué entre également dans cette zone de la typologie, si l'on accepte de l'étendre aux situations qui présentent des divergences encyclopédiques et non seulement codiques entre les interactants.

observables, c'est-à-dire la mise en évidence des savoir-faire langagiers des acteurs pour mener à bien l'interaction qu'ils sont en train de jouer, en fonction des buts qu'ils s'assignent, explicitement ou implicitement. Enfin, la dimension psycholinguistique prend en compte les aspects cognitifs et plus précisément acquisitionnels des observables dégagés.

Conclusion

Il est vain de vouloir dégager, dans la mouvance de l'interaction, une définition de ce qu'est précisément l'interaction ! Cependant, une distinction doit être opérée, me semble-t-il, entre les travaux qui se réclament sans ambage d'une approche linguistique et pour qui la description de la structuration de l'interaction est une finalité en soi, et ceux qui thématisent l'interaction en rapport avec les différents phénomènes qui constituent les objets d'étude des sciences humaines et sociales, comme l'identité, la perception et la construction de la réalité, le développement cognitif, l'acquisition de L1 ou de L2, voire la communication homme-chat (RUBI 1993), etc. Le modèle genevois et une partie des travaux de l'équipe de Bielefeld (voir par exemple GÜLICH 1986, 1991; DAUSENSCHÖN-GAY & KRAFFT 1993) entrent dans la première catégorie, alors que les travaux de LACOSTE (1989) entrent plutôt dans la seconde, dans la mesure où, par le biais de l'analyse de l'interaction, l'auteure thématise les relations asymétriques, exemplifiées par les consultations médicales. Dans cette deuxième catégorie peuvent également être rangés les travaux de Bruner sur les formats d'interaction et leur rôle dans l'acquisition de la langue maternelle (BRUNER 1985), ceux de l'équipe neuchâteloise dirigée par Perret-Clermont pour le rôle de l'interaction dans le développement de l'intelligence (PERRET-CLERMONT 1979, GROSSEN 1988, PERRET-CLERMONT & NICOLET 1988) et les travaux bielefeldois et neuchâtelois où s'actualisent les problématiques liées à l'analyse conversationnelle et à l'acquisition d'une L2 (DE PIETRO *et al.* 1989, MATTHEY 1990, DAUSENSCHÖN-GAY 1987, DAUSENSCHÖN-GAY & KRAFFT 1990; cf. aussi SCHERFER 1982).

Ce dernier champ d'investigations fait l'objet du chapitre suivant.

CHAPITRE 3

Conversation exolingue et acquisition

L'asymétrie linguistique constitutive de la conversation exolingue entraîne de fait un phénomène de bifocalisation, sur le code et sur le contenu (BANGE 1987), qui se marque dans la structure de l'interaction, par l'apparition de séquences latérales thématiques le code de l'interaction. A cette asymétrie, au départ strictement linguistique, peut venir s'en ajouter une autre, liée cette fois aux *statuts* et aux *rôles*¹ des participants. Cette double asymétrie potentielle conduit en quelque sorte naturellement aux interrogations liées à la transmission de savoirs (dans ce cas linguistiques), et il est tentant d'interpréter certains observables en termes d'indices linguistiques d'activités d'enseignement/apprentissage. La typologie développée par l'équipe de Bâle-Neuchâtel (*cf.* chapitre précédent) fait ainsi une place à cette problématique, en reconnaissant une dimension acquisitionnelle aux observables dégagés dans la conversation exolingue.

De ce fait, l'intérêt pour la description de la conversation exolingue rejoint celui des chercheurs qui se penchent sur les problèmes d'acquisition d'une deuxième langue, en désirant prendre en compte des processus, tels qu'ils apparaissent dans des situations «naturelles» d'échanges langagiers, plutôt que les résultats d'une acquisition, issus d'une appropriation le plus souvent scolaire. Ce couplage est déjà évoqué par PORQUIER (1984), qui propose de décloisonner le domaine de recherche sur l'acquisition (essentiellement basé sur la mise en évidence

¹ J'utilise les notions de rôle et de statut dans le sens qu'ils ont généralement en psychologie. Le statut des interlocuteurs est donné par une définition qui préexiste à leur rencontre. Le rôle est en revanche négocié au sein même de l'interaction, entre les participants. Le fait d'être natif ou alloglotte, ou maître ou élève, renvoie aux statuts des interlocuteurs, mais ce statut peut être négocié (relativisé ou au contraire mis en évidence) selon les rôles joués par les participants.

des règles de fonctionnement de l'interlangue des apprenants) en lui intégrant des éléments théoriques d'autres domaines, comme la psycholinguistique ou l'ethnographie de la communication. On assiste alors à une recontextualisation du domaine de recherche, qui intègre davantage les dimensions psychologiques et sociales de l'acquisition, en thématissant en particulier le rôle de l'identité dans les productions verbales, notamment par le biais de l'étude des malentendus (NOYAU, PORQUIER 1984). Cette recontextualisation n'est pas sans effet sur la définition de l'objet de recherche: on passe d'une étude de l'acquisition centrée sur les connaissances linguistiques de l'apprenant dans la langue cible, à une étude des processus de gestion et de construction du répertoire langagier dans l'interaction.

Ce déplacement d'intérêt des produits de l'acquisition vers la dynamique du processus, allié à une ouverture pluridisciplinaire du champ, permet à la psychologie cognitive d'occuper désormais une large place dans le courant interactionniste. On s'intéresse à la construction et à la transmission des savoirs linguistiques dans l'interaction, en considérant les observables linguistiques comme des indices d'un processus cognitif. DE PIETRO *et al.* (1989), proposent les termes de *séquence potentiellement acquisitionnelle* (SPA) et de *contrat didactique* pour décrire et interpréter, conformément au point de vue émiq (cf. chapitre précédent), des échanges qui se voient attribués des vertus acquisitionnelles par les interlocuteurs eux-mêmes.

Les séquences potentiellement acquisitionnelles

PY (1990), reprenant la notion de SPA, la définit comme suit:

[les SPA sont] «ces séquences [qui] articulent deux mouvements complémentaires: un mouvement d'autostructuration, par lequel l'apprenant enchaîne de son propre chef deux ou plusieurs énoncés, chacun constituant une étape dans la formulation d'un message, et un mouvement d'hétérostructuration, par lequel le natif intervient dans le déroulement du premier mouvement de manière à le prolonger ou à le réorienter vers une norme linguistique qu'il considère comme acceptable» (PY 1990, p. 83)

BARTNING (1992), reprenant la notion de SPA, tente de montrer qu'il y a réellement acquisition au cours de ces séquences. Elle fait l'inventaire des SPA dans une étude longitudinale portant sur des étudiants suédois apprenant le français, au cours d'une période de deux, quatre ou six semestres selon les sujets. Elle observe bien, au cours des interviews qui

se succèdent, des négociations sur certains items lexicaux (sollicitations, hétérocorrections, séquences latérales) et constate que ces items sont parfois réutilisés spontanément d'une manière conforme à la langue cible dans un interview postérieur. Il serait bien évidemment naïf d'établir un lien causal direct entre une séquence de négociation centrée sur une forme et la production spontanée de cette forme quelque temps plus tard par l'apprenant. Mais rien ne vient réfuter l'hypothèse que l'interaction, dans la mesure où elle donne lieu à des mouvements d'auto- et d'hétérostructuration, est un des lieux dans lesquels il peut y avoir construction de connaissances.

Reste à se demander ce qui favorise les SPA. Nous avons montré que les sollicitations des élèves favorisaient leur apparition (ASSUIED *et al.* 1994). Bartning remarque, quant à elle, que les hétérocorrections engendrent également de nombreuses.

Dans une autre approche théorique, qui accorde une importance déterminante au *comprehensible input*, (KRASHEN 1985)², TSUI (1991) met également l'accent sur l'implication de l'apprenant dans l'interaction. Elle remet en cause l'hypothèse qui consiste à considérer le nombre de modifications de la structure de l'interaction comme équivalent au nombre de négociations à propos d'une forme, donc comme un indice du nombre de *comprehensible input* (cette hypothèse est partagée par de nombreux auteurs (par exemple GAIES 1982). La structure de l'interaction, remarque-t-elle, peut être modifiée sans qu'il y ait forcément participation de l'apprenant et on ne peut dès lors parler de négociation.

² Krashen propose une explication fort simple de l'acquisition, qui repose sur l'hypothèse des données intelligibles (*Input Hypothesis*). Cette hypothèse consiste à dire qu'il y a acquisition quand il y a compréhension du message: "*The Input Hypothesis claims that we acquire language in an amazingly simple way - when we understand messages*" (KRASHEN 1985, p. vii). Le processus d'acquisition est inconscient et suit un ordre grammatical largement prédéterminé, basé sur une règle " $i \rightarrow i+1$ ": *we move from i, our current level, to i+1, the next level along the natural order, by understanding input containing i+1* (op. cit. p. 2). Le processus d'apprentissage repose quant à lui sur des efforts de compréhension et de mémorisation de règles apprises. En production, les deux processus sont utilisés, le second étant dépendant du "moniteur", sorte d'éditeur (au sens informatique) de la compétence. Enfin, pour que la donnée devienne intelligible, il faut que l'apprenant lui soit affectivement ouvert. En d'autres termes, l'attitude, la motivation et l'état d'esprit général constitue un filtre affectif qui joue un grand rôle dans l'acquisition. Plus il est "bas", plus l'acquisition est rapide.

Pour étayer sa thèse, Tsui compare deux professeures d'anglais langue étrangère et montre que l'une applique préférentiellement une stratégie de répétition de ses propres énoncés, stratégie qui bien que modifiant la structure de l'interaction ne débouche sur aucune négociation. L'autre professeure utilise plutôt des demandes de clarification et de confirmation, ce qui entraîne souvent des séquences de négociation. On ne parle pas ici de SPA et la démarche de Bartning, dont les données sont récoltées dans le cadre de séances de tutorats, est plutôt centrée sur l'apprenant alors que celle de Tsui est davantage orientée vers les stratégies didactiques des enseignants en classe de langue, mais ces deux recherches donnent des éclairages différents de la situation d'acquisition/apprentissage et suggèrent la même conclusion: l'interaction peut être plus ou moins favorable à l'acquisition.

On pourrait être tenté dès lors d'établir un lien théorique entre le *comprehensible input* et les SPA. Ce lien n'est toutefois pas aussi évident qu'il n'y paraît. En effet, la théorie du *comprehensible input* accorde une importance toute particulière aux stratégies utilisées par les enseignants pour rendre les données intelligibles, en laissant entendre que la qualité de ces stratégies influence directement le processus d'acquisition. Avec la notion de SPA, en revanche, le processus d'acquisition est d'abord envisagé comme un mouvement d'autostructuration de l'interlangue, sur lequel s'appuie un mouvement d'hétérostructuration du natif. Le processus est vu comme largement autonome et l'apprenant est considéré comme un constructeur actif de sa compétence linguistique et non comme une cible exposée aux stratégies plus ou moins efficaces du natif ou de l'enseignant. Cette différence de taille empêche cette équivalence théorique, même si il y a une reconnaissance au sein des deux approches de l'importance de l'interaction.

Le contrat didactique

Dans la logique de ce rapprochement entre acquisition et conversation exolingue, DE PIETRO *et al.* (*op. cit.*) utilisent le terme de contrat didactique, pour contribuer à mettre en évidence une des définitions possibles de la situation exolingue. Cette définition conduit à un type de comportement verbal bien particulier, en rapport avec les rôles joués par le natif et l'alloglotte, il intervient donc dans le fonctionnement de la ritualité (DAUSENDSCHÖN-GAY & KRAFFT 1990, 1991). Si la situation

est régie par un contrat didactique, explicite ou non, le natif peut, et même doit, transmettre ses connaissances linguistiques, l'alloglotte quant à lui se doit de manifester qu'il prend en compte les connaissances que le natif lui transmet. Cette manifestation prend la forme d'une quittance, constituée par la répétition de l'énoncé du natif.

Le terme de contrat didactique amène les remarques suivantes:

- Tout d'abord, nous insistons sur le fait que les activités d'enseignement-apprentissage de la langue ne sont pas cantonnées dans les situations scolaires mais que les participants à une interaction peuvent se mettre plus ou moins explicitement d'accord pour que, à côté des objectifs communicatifs propres à la situation (raconter une histoire, parler de son pays, préparer un exposé, etc.), les partenaires prennent en compte la tâche «acquisition du code de l'interaction par le locuteur alloglotte» et que le natif aide son partenaire, dans la mesure de ses moyens, en lui facilitant l'accès au code de l'interaction.
- Ensuite, la notion de contrat didactique contribue à effacer les «vieilles querelles bien françaises» (COSTE 1991) entre didactique et acquisition. Elle met en évidence que les transmissions de savoirs ne s'effectuent pas seulement dans les lieux autorisés mais que les individus peuvent agir, parfois en fonction de leurs représentations des processus d'apprentissage, dans le but d'apprendre ou de transmettre la langue de l'interaction. Ces représentations sont certes fortement influencées par la culture scolaire, mais celle-ci, en retour, ne s'est pas bâtie sur un vide culturel, et il serait absurde de nier la préexistence de stratégies de transmission de savoirs, linguistiques ou autres, aux institutions scolaires. Vue sous cet angle-là, la culture scolaire n'est que la spécialisation et la concentration dans un lieu bien précis d'activités spécifiques à l'espèce humaine. Ne pas tenir compte de ces activités de transmission de savoirs dans le processus d'acquisition linguistique revient à ignorer la dimension émique de la description et de l'interprétation des faits.
- La notion de contrat didactique permet de rendre compte en partie des manifestations de ce qu'on appellera avec VASSEUR (1990, 1991), entre autres, la *conscience linguistique* de l'apprenant. Si on ne peut soutenir que, dans toute interaction exolingue, le natif se mue en professeur et l'alloglotte en élève et que le fait de solliciter

et/ou de répéter des données du natif ne débouche pas forcément sur l'acquisition (VASSEUR 1991), il n'en reste pas moins que les sollicitations constituent pour l'apprenant un moyen privilégié d'enrichir ses connaissances de la langue cible. Parallèlement, je montrerai (*cf.* chapitre 6) que les sollicitations et les répétitions de données produites par l'apprenant représentent, pour l'observateur, un accès privilégié à la conscience linguistique de cet apprenant.

- La notion de contrat didactique remet en cause l'écart présumé par Krashen (*cf.* note 2) entre les processus d'acquisition et d'apprentissage. En poursuivant la logique de cette vision dichotomique, on vient à postuler une double nature des langues. *Acquise*, une langue constitue une compétence en termes chomskiens, c'est-à-dire une connaissance spécifiquement linguistique, propre à l'espèce humaine. *Apprise*, une langue n'est qu'un objet de connaissance parmi d'autres, qui ne se distingue pas d'autres objets cognitifs non linguistiques, comme les mathématiques, par exemple. Cette hypothèse forte quant à l'existence des deux phénomènes revient à affirmer que les activités de sollicitation, de transmission et de construction de données dans la conversation exolingue, activités qui font partie d'un système de transmission de savoir culturellement déterminé, sont sans rapport avec la construction proprement dite de la compétence linguistique. Cette hypothèse me semble excessive et sans tomber dans l'excès inverse qui consisterait à identifier les activités visibles d'enseignement/apprentissage avec le processus d'acquisition, il semble tout de même pertinent de s'interroger sur les liens existants entre les deux processus. La notion de contrat didactique est un premier pas vers leur articulation.

Formats et étayage

La poursuite de la réflexion sur les liens entre les activités centrées sur le code et le processus d'acquisition dans la conversation exolingue aboutit inévitablement à une demande théorique adressée à la psychologie. Cet apport théorique peut se réaliser sous différentes formes. Ainsi, DAUSENDSCHÖN-GAY (1987) éclaire les *Lehrsequenzen* des conversations exolingues à la lumière des travaux sur la psychologie de la mémoire. DAUSENDSCHÖN-GAY & KRAFFT (1990) se réfèrent à

Vygotski et à Bruner pour postuler l'existence d'un «système de transmission des savoirs». Les auteurs développent l'idée du *SLASS* (*Second Language Acquisition Support System*), sur le modèle du *LASS* (*Language Acquisition Support System*), défini par Bruner comme ce qui permet d'activer le *LAD* (*Language Acquisition Device*) postulé par Chomsky: «In a word, it is the interaction between *LAD* and *LASS* that makes it possible for the infant to enter the linguistic community (...)» (Bruner 1985, p. 32, cité par DAUSENDSCHÖN-GAY & KRAFFT 1990.) Le *LASS*, comme le *SLASS*, est un dispositif qui permet au locuteur «expérimenté» (adulte ou natif) d'étayer les productions du locuteur «débutant».

La notion de format

La notion de format telle que la définit Bruner s'ancre dans une vision sociale du développement cognitif, qui accorde un rôle prépondérant à l'interaction entre individus dans la dynamique des processus d'acquisition, en particulier du langage chez l'enfant. L'interaction n'est pas seulement le cadre dans lequel prend place l'acquisition mais elle la formate. Autrement dit, l'interaction reçoit un statut explicatif majeur du développement. Cette hypothèse forte fonde toute une tradition de recherches cognitives qui mettent l'accent sur l'importance des liens sociaux et la culture en général (par exemple, WERTSCH 1985, HICKMANN (*ed.*) 1987, GELLATLY *et al.* 1989). Pour Bruner, l'espèce humaine est caractérisée par le fait qu'elle peut émettre des hypothèses qui guident ses actions, ces dernières étant largement déterminées par la culture. Il est dès lors raisonnable de concevoir le développement humain comme un travail d'assistance et de collaboration (BRUNER 1983). La notion de format est élaborée pour rendre compte de ce travail.

Un format est défini par Bruner comme une interaction fortement ritualisée entre un enfant et un adulte qui se connaissent bien; il constitue un microcosme communicatif dans lequel chaque participant interprète les actions de l'autre et peut leur donner un sens. Un exemple classique de format entre un bébé et un adulte est donné par le jeu «coucou il est où ?» où l'adulte fait disparaître et réapparaître un objet pour le bébé. Ce dernier, loin d'être inactif, suit l'action, l'anticipe et sait où elle va aboutir. Pour l'enfant, l'action précède donc le langage car il sait repérer

les différentes phases du jeu et agir en conséquence, bien avant de pouvoir dire lui-même «coucou». La notion de format met donc l'accent sur l'importance de l'action conjointe et concertée entre les participants³.

Bien que construite dans le contexte du développement de l'enfant, la notion de format peut avoir un sens beaucoup plus général. C'est, dit Bruner, *the instrument of patterned human interaction* (1985, p. 39). Elle s'inscrit dans une perspective dynamique, en mettant l'accent sur le cadre dans lequel s'inscrit le développement potentiel des connaissances plutôt que sur un état donné de connaissance. Elle met également l'accent sur le rôle de l'interaction entre adultes et enfants (ou entre pairs inégalement compétents) dans le développement du langage et de la pensée. On peut également envisager cette notion dans le prolongement de la pensée de Mead, qui considère la communication comme fondatrice de l'organisation des sociétés humaines:

Le principe que j'ai considéré comme fondamental dans l'organisation sociale humaine est celui de la communication *qui implique une participation avec autrui* [mes italiques]. Cela exige que l'autre apparaisse dans le soi, que le soi s'identifie à l'autre, et qu'on devienne conscient de soi grâce à autrui. (MEAD 1963, p. 215)

DAUSENDSCHÖN-GAY & KRAFFT (1990) reprennent cette notion de format dans son sens élargi pour l'appliquer au contexte de l'acquisition des langues secondes. Ces auteurs distinguent trois types de formats dans la conversation exolingue: les activités ritualisées telles que les salutations, les excuses, etc.; les transactions fortement structurées telles qu'acheter un journal, commander une bière, demander l'heure, etc. et enfin, toute une série d'activités récurrentes dans la conversation comme passer d'un thème à l'autre, contredire, approuver, ouvrir et fermer une parenthèse, etc. On peut parler de format pour ces activités car ces différentes interactions:

offrent les mêmes caractéristiques que les formats et peuvent assurer des fonctions analogues. (...). [Ces interactions présentent] des structures qui peuvent être un «microcosme communicatif» et offrir un cadre fonctionnel assez contraignant pour déterminer dès avant leur apparition la valeur de formes linguistiques nouvelles (DAUSENOSCHÖN-GAY & KRAFFT 1990, p. 4).

³ De ce point de vue, la notion de format n'est pas sans rappeler le principe de coopération de Grice: "Que votre contribution conversationnelle corresponde à ce qui est exigé de vous, au stade atteint par celle-ci, par le but ou la direction acceptés de l'échange parlé dans lequel vous êtes engagé". (GRICE 1979, p. 61)

Les auteurs distinguent formats d'interaction et schémas d'activité, en considérant les premiers comme des tâches globales (saluer, clôturer, remercier, etc.) et les seconds comme différentes manières d'effectuer ces tâches. Ils font l'hypothèse qu'entre deux cultures proches il y a peu de différences au niveau des schémas d'activité et qu'il s'agira pour l'apprenant d'apprendre à réaliser linguistiquement en L2 ce qu'il a appris à faire en L1. Plus la culture des natifs est distante de celle de l'apprenant, plus ce dernier devra apprendre avant tout de nouveaux schémas, car il ne pourra pas réutiliser les connaissances acquises dans sa première langue.

Bien qu'ayant défini distinctement les termes de *format* et *schéma*, ces auteurs ne retiennent que le terme de schéma quand ils abordent la description de leurs données, ce qui relativise la portée de cette distinction et, du même coup, fait s'interroger sur la pertinence de la notion de format dans l'analyse des conversations exolingues entre adultes. En effet, selon Bruner, les différences entre bébés, enfants et adultes ne se situent pas tant au niveau de leur logique que de leur capacité à traiter de l'information (BRUNER 1983). La mise en place de formats facilite l'accès à l'information du jeune individu. Une facilitation aussi poussée (avec toutes les répercussions qu'elle entraîne sur les statuts et les rôles des interactants) n'est peut-être ni souhaitable ni nécessaire pour l'alloglotte adulte. D'une part, elle risque d'entraîner des problèmes de face pour les interlocuteurs (qui peuvent, il est vrai, être résolus par un contrat didactique) et, d'autre part, le développement cognitif de l'adulte autorise l'utilisation de moyens plus diversifiés (en particulier liés à la réflexion métalinguistique) pour s'appropriier la langue de l'interaction, moyens qui lui permettent de traiter une information plus complexe.

La notion d'étagage

Le LASS, comme le SLASS, s'incarnent dans des *procédés d'étagage* mis en place par le locuteur «fort», parfois aussi par le locuteur «faible». L'étagage est une forme de collaboration dans laquelle les interactants se répartissent les tâches à effectuer en fonction de leurs compétences respectives. L'adulte prendra ainsi en charge ce que l'enfant ne peut exécuter seul et, au fur et à mesure du développement de l'enfant, cette prise en charge diminue. Plusieurs travaux empiriques mettent en évidence la fonction d'étagage qu'assure le dialogue entre adulte et enfant

dans la construction des savoir-faire, qu'ils soient «technico-cognitifs», comme la capacité à faire un puzzle (WERTSCH & HICKMANN 1987) ou langagier, comme la compétence narrative, étudiée par DOWLEY MC NAMEE (1987).

Cette auteure montre comment se manifeste la compétence narrative en L1 chez des enfants d'âge préscolaire, dans une tâche de restitution de récit. Douze enfants entre 5 et 6 ans entendent une histoire et sont priés de la raconter à leur tour, à trois reprises, à une semaine d'intervalle. L'adulte à qui l'enfant restitue l'histoire met en oeuvre un script déterminé par une consigne, qui spécifie quatre types de relance progressive. Le premier type consiste à répéter ce que l'enfant vient de dire, le second type consiste à poser une question du genre «et qu'est-ce qui se passe alors ?», le troisième type consiste à poser une question commençant par «pourquoi ?» ou «qu'est-ce que ?» pour amener l'enfant au prochain évènement de l'histoire et enfin, si l'enfant n'est toujours pas en mesure d'enchaîner, à lui proposer une formulation («il alla voir son père, d'accord ?»).

Les résultats amènent à faire trois constatations: premièrement, le nombre des interventions de l'adulte diminue fortement entre la première et la deuxième restitution. Deuxièmement, entre la deuxième et la troisième restitution, le nombre d'interventions de l'adulte est plutôt constant, mais ses relances sont plutôt du premier ou du deuxième type. Troisièmement, les enfants qui ont encore besoin d'aide lors de la deuxième restitution nécessitent plutôt une aide du troisième ou du quatrième type. L'auteure illustre ainsi la zone proximale de développement de l'enfant en montrant que le type d'aide dont l'enfant a besoin est lié à sa zone proximale et que les relances de l'adulte, qui participent à la structuration du récit, sont également en rapport avec la zone proximale. Cette structuration est ensuite intériorisée par l'enfant. La compétence narrative apparaît donc d'abord dans l'interaction, sous la forme d'un jeu à deux, et c'est ce jeu qui deviendra ensuite un savoir-faire intériorisé.

L'étayage dans la production en L2 par des enfants

En poursuivant la réflexion de Dausendschön-Gay et Krafft au sujet des formats, mais en prenant pour objet des récits effectués par des enfants d'une école maternelle bilingue, on replace la notion d'étayage dans son

contexte initial (les interactions adulte-enfant), tout en l'appliquant à l'étude particulière de l'acquisition de L2.

Un exemple tiré d'un récit du corpus valdôtain⁴ va nous permettre d'illustrer la particularité du format qui se met en place dans une situation de communication exolingue adulte-enfant. Le récit est celui que Patrick, enfant bilingue (patois francoprovençal, italien), restitue à sa maitresse, en français, dans une classe de l'école maternelle bilingue italien-français de la vallée d'Aoste. La séquence traitée dure 10'20 min. Elle est délimitée «en amont» par la production par l'enfant d'une forme non standard qui entraîne une hétérocorrection et, «en aval», par la réutilisation spontanée de l'expression conforme à la langue cible .

Observables

Cette longue séquence nous permet d'observer 7 moments significatifs autour du lexème «cheval», forme qui ne semble pas faire partie de l'interlangue de Patrick. Ces 7 moments peuvent être décrits comme des schémas différents par lesquels l'adulte tente d'agir sur l'interlangue de l'enfant. De son côté, l'enfant réagit à cette tentative de structuration linguistique de différentes manières. Voici la transcription de ce passage:

Exemple 1

Patrick	la maitresse
	et qu'est-ce que fait de l'autre↗... (3 sec.)
2 l'appor-te au son # ami chevaux ... (2 sec.)	pourquoi il va porter sa carotte euh cette carotte à son ami . le cheval pourquoi↗
4 pour . pasque a plus faim	pasque bien sûr le petit lapin a mangé il n'a plus faim↗. alors il pense quoi↗
6 il pense que le chevaux . ava faim	
8 chevaux	il pense que le↗

⁴ Cf. "le corpus Vallée d'Aoste", chap. 7.

- 10 non le chevrau↗
- 12 le chevale ... a faim le cheval
bien sûr il pense que le cheval puisse avoir faim . pasque lui avant aussi avait très faim hein↗ . il avait vraiment très faim↗ . alors qu'est-ce qu'arrive↗
- 14 ... (4 sec.)(Patrick prend son souffle, hésite mais ne se lance pas) ... (6 sec.) tu m'expliques↗ . après que petit lapin a pris la carotte↗ qu'est-ce que fait↗
- 16 ... (4 sec.) euh ... part à la maison .. du: du chevaux du cheval
- 18 du chev-val («val» est prononcé presque à voix basse) ... (2 sec.) i part↗ il n'a il entre tout de suite↗
- 20 non ... (3 sec.) qu'est-ce qu'il fait avant d'entrer↗
- 22 toc toc ... (2 sec.) qu'est-ce qu'on demande↗ . quand on frappe à la porte↗
- 24 ... euh ... (2 sec.) y a quelqu'un↗
- 26 non alors↗
- 28 i ouvre la por-te et c'est vrai . il n' /il n'y a euh ...il n'y a ... (3 sec.) il n'y a pas le cheval
- 30 il n'y a pas le cheval il n'y a personne↗ .. alors qu'est-ce qu'il fait↗
- 32 i pose la carotte sur la table . et s'en va oui c'est bien il pose la carotte et il s'en va
- 34 ... (7 sec.) (bruits de pages. Patrick prend son souffle deux fois mais ne se lance pas) après qu'est-ce qu'arrive↗
- 36 ... (8 sec.) euh ... (7 sec.) le cheval↗
- 38 le cheval↗ ... a trouvé sous la nei-ge ∞ euh: tu te rappelles qu'est-ce que le cheval

- 40 ... non
a trouvé . là dans la neige ↗
une drôle de chose que toi un jour tu m'as dit que grand-mère met dans le jardin ↗
- 42 ... (4 sec.)
je crois des raves .. tu m'as c'était pas toi qui m'as dit qu'un jour grand-mère a mis dans le jardin des raves ↗
- 44 non
c'est pas ta grand-mère ↗ qui va mettre dans le jardin des raves ↗ .. non quand même le cheval trouve ↗
- 46 ... (3 sec.) euh
qu'est-ce que trouve ↗ ... (4 sec.) trouve une rave
- 48 une rave
pourquoi le cheval est allé chercher.. l'est allé au dehors là . dans la neige chercher ↗ /
- 50 pourquoi . non pasque . a faim
parce que il avait très faim et quand # on a très faim quand # on n'a rien à manger chez soi bien sûr il faut aller au dehors chercher .. quelque chose à manger .. alors qu'est-ce que fait le cheval de cette rave ↗
- 52 ... la mange
la mange bien sûr la mange .. et après qu'est-ce qu'il arrive ↗ ... qu'est-ce que fait après le cheval ↗
- 54 après . il revient à la maison ↗ .. il trouve une carotte sur la table ..
et alors qu'est-ce qu'il dit ↗ ..
- 56 ... il pense à son ami
il ne se demande pas peut-être qui a porté là la carotte ↗ ... (5 sec.) il ne pense pas ↗ il voit la carotte et ça suffit ↗
- 58 non
qu'est-ce qu'i pense ↗
- 60 il pen-se ... qui son # ami le lapin gris . a (ap ?)porté une carotte
mais s'il n'était pas là . com(ment) il a fait à voir que c'était son ami le lapin qui lui avait porté la carotte ↗
- 62 a vu les ..(2 sec.) les empreintes
a vu les empreintes ↗ ... où a vu les

- 64 au dehors → ... dans la neige
empreintes →
oui . il a vu les petites empreintes toi
tu as déjà vu des empreintes de
lapin →
- 66 no
jamais vu →
- 68 no
peut-être jamais regardé . hein →
parce que
- 70 moi . j'ai deux lapins →
alors
- 72 ma sont pas au dehors
sont pas au dehors
- 74 non
faudrait les faire sortir pour voir les
empreintes aujourd'hui qu'i y a la
neige .. mais tu sais que si vont sortir
... (un ton plus haut, elle reprend
l'histoire:) après qu'est-ce qu'arrive
alors →
- 76 ... après . il pen-se à son ami .
mouton
et qu'est-ce que pense de son ami le
mouton →
- 78 il pense . qui avait faim
que le mouton aussi → puisse avoir
bien faim bien faim .. et alors →
- 80 et alors-r →
qu'est-ce qu'il fait le cheval →
- 82 porte la carotte au mouton →
c'est bien . porte la ca la carotte au
mouton ↘
- 84 ... toc toc ... (3 sec.) i répond
euh ... (2 sec.)
quelqu'un répond →
- 86 non
non personne ne répond pasque.
chez le mouton il n'y a personne ..
qu'est-ce que . où est le mouton →
- 88 est au dehors →
il est sorti . alors qu'est-ce que fait le
cheval →
- 90 ... ouvre la por-te .. et c'est
vrai → il n'y a → .. il n'y a pas le
mouton
c'est vrai
- 92 i pose la carotte sur la la la
table et s'en va ↘
et s'en va ↘ ... il ferme de nouveau la
porte → . et bien il s'en va ↘

- 94 le mouton↗ .. sous la neige↗. a trou-vé un ... (5 sec.)(soupir)
 ette drôle de chose là. ici chez nous on les a vert .. mais ici on le voit que sont r:ouges ce sont des↗
- 96 non [violæ]
 violet↗ vio&violet&violet c'est vrai ... dans le jardin de grand-mère ces choses sont verts↗. je suis sure
- 98 oui
 et qu'est-ce que sont↗ ... (6 sec.) quelquefois on va↗. on va les manger nous=aussi hein↗
- 100 oui ma
qu'est-ce qu/ tu vas le dire comme tu es capable ... (2 sec.) tu as compris qu'est-ce que c'est cette chose ici tu l'as compris
- 102 oui
 alors tu vas essayer de le dire comme tu le sais
- 104 comme s'appelle euh ... (2 sec.)... euhm ... (2 sec.)
 je crois qu'ils s'appellent .. les choux
- 106 oui .. le chou↘ le mouton a trouvé un chou ...
 et qu'est-ce que va faire . de ce chou . va le laisser là↗
- 108 non va le manger ...
 va le manger parce qu'il a↗
- 110 f:aim
 il a très faim il a très faim il va bien manger son chou↘ après quoi↗ ... qu'est-ce que fait le mouton↗
- 112 i revient. à la maison. il voit la carotte sur la table
 alors qu'est-ce qu'il se dit↗
- 114 il pense↗.qui qui mh est son ami le chevaux .. non le cheval
 mh ... il sait comme ça il pense et il le&il le voit et il sait tout
- 116 non . il voit↗. les empreintes
 ah parce que si on était pas là hein on ne voyait pas c'est un peu difficile de dire. qui est entré↗ . dans la maison hein↗ . alors il voit↗
- 118 les empreintes
 les empreintes . et comme ça il sait
- 120 il sait qui est le che le cheval ...
 qui a fait quoi↗

122 qui a porté la carotte

qui a porté la carotte (...)

Description des observables

Les observables de l'exemple ci-dessus peuvent se résumer ainsi:

1. Hétérocorrection (2-3)
 2. Séquence latérale portant sur la forme du lexème et dissipant un malentendu (6-13)
 3. Hétérocorrection (16-18)
 4. Série de données suivies de prises (29-89)
 5. Série de données (39), (45), (49), (51), (53), (81), (89)
 6. Autocorrection auto (?) déclenchée (114)
 7. Utilisation de la forme exacte (120)
1. En (2), (*l'apporte au son # ami chevaux ...* (2 sec.)), Patrick réalise un mouvement d'autostructuration qui s'appuie sur son interlangue. Le débit est relativement lent, on a l'impression que Patrick construit son énoncé syllabe par syllabe. En (3), la maîtresse intègre une reformulation corrective de l'énoncé de Patrick, dans une question qui porte sur les modalités de l'histoire (*pourquoi il va porter sa carotte euh cette carotte à son ami le cheval pourquoi ?*) Il y a bien hétérocorrection mais celle-ci n'est pas mise en évidence, elle s'intègre dans un échange portant sur un épisode de l'histoire et non sur la forme des énoncés. Patrick ne ratifie d'ailleurs pas cette correction, il répond à la question de la maîtresse.
 2. La séquence latérale portant sur le lexème en question débute en (6): Patrick réutilise la forme déjà produite en (2) (*il pense que le chevaux . ava faim*). L'adulte provoque alors la séquence latérale en (7), en ciblant par une intonation montante l'endroit exact où la formulation de Patrick lui pose problème (*il pense que le ?*). Ce dernier, en (8), produit une nouvelle formulation, qui s'appuie encore partiellement sur son interlangue mais qui diffère toutefois de sa première formulation (*chevreau*). L'apparition de cette forme induit un malentendu qui sera levé dans les répliques (9) à (12). Dans la résolution de ce malentendu, la maîtresse fournit une deuxième fois la donnée «cheval». Elle est cette fois-ci thématifiée (contrairement à la précédente) dans la séquence latérale que constitue la levée du malentendu. A l'issue de cette séquence, Patrick intègre la donnée

dans un énoncé de son cru (*le cheval ... a faim*).

3. En (16), Patrick reproduit la forme initiale de son interlangue (*part à la maison .. du: du chevaux*) au sein d'un énoncé entrecoupé de plus ou moins longues pauses. La forme «chevaux» est produite après hésitation. La maîtresse réalise alors sa première hétérocorrection directe: en (17) son tour de parole est uniquement constitué par la formulation correcte (*du cheval*). Cette formulation est ratifiée par Pa en (18) (*du chev. val*), qui prononce la forme en la découpant, comme s'il cernait la difficulté.
4. Toute une série de données et de prises vont se succéder sur plusieurs tours de parole. En (29), pour aider Patrick à réparer une panne (*il n'y a euh ... il n'y a ... (3 sec.)*), la maîtresse propose *il n'y a pas le cheval*. Cette donnée est répétée intégralement par l'enfant (30). En (36), Patrick, qui se trouve à un moment du récit où il doit à nouveau thématiser le cheval, se trouve dans l'impossibilité de le faire (... (8 sec.) *euh ... (7 sec.)*). La maîtresse intervient alors (37) en initiant le début d'un énoncé par la donnée (*le cheval ?*). Pa (38) reprend cette formulation et poursuit (*le cheval ... a trouvé sous la neige .. euh:*).
5. L'adulte va proposer à 7 reprises (39), (45), (49), (51), (53), (81), (89) la donnée «cheval», sans que Patrick ne la reprenne dans ses propres énoncés.
6. En (114), Patrick réalise une autocorrection (*il pense . qui qui mh est son ami le chevaux .. non le cheval*). Il est difficile de savoir si cette autocorrection est auto- ou hétérodéclenchée. En effet, bien que la maîtresse ne manifeste pas verbalement un refus de la forme produite, il est probable que Patrick sente une réticence muette chez cette dernière. D'ailleurs, la maîtresse (115) ratifie la forme correcte d'un (*mh ...*) très appuyé.
7. En (120), Patrick, en réponse à une question de l'adulte, utilise la forme correcte dans un énoncé autostructuré, avec une légère hésitation toutefois (*il sait qui est le che le cheval*).

Dans cette séquence, la donnée «cheval» est proposée 13 fois à Patrick, dans différentes configurations conversationnelles. A quatre reprises, la donnée est immédiatement suivie d'une prise. Plusieurs tours de parole (6'47 min.) séparent le dernier échange donnée-prise (37-38) de l'autocorrection produite par Patrick en (114). C'est dans cet intervalle que l'adulte produit la donnée à 7 reprises. Il s'écoule 2'22 minutes entre la dernière donnée (89) et l'autocorrection (114).

On retrouve dans cette longue séquence les observations faites dans DE PIETRO *et al.* (1989) à propos de la juxtaposition des formes de l'interlangue et de la langue cible rencontrées dans les SPA:

- une juxtaposition de classes de formes F1 (formes de l'interlangue de Patrick) et P (propositions de la maîtresse), où F1 comporte 2 éléments (*chevaux* et *chevreau*) et P un élément (*cheval*). La classe P constitue les données du processus acquisitionnel.
- une forme F2 apparaît, différente de F1 (*cheval*∅). Elle se rapproche de P, elle constitue la prise de l'acquisition.

Interprétation

Quelle interprétation donner à ces observables, en termes de format ? La relation définie et négociée par les interactants au sein de l'institution et en fonction d'un objectif précis (raconter une histoire) constitue un format. C'est à l'intérieur de ce format que l'enfant et l'adulte construisent ensemble le récit en se répartissant les tâches à accomplir. Il s'agit d'abord de parvenir au bout de l'histoire. Dans cette perspective, l'adulte «guide» la conduite du récit, c'est-à-dire qu'elle planifie la tâche à accomplir en fonction de ce qu'elle sait des capacités de l'enfant à effectuer ladite tâche. Pour reprendre les termes de Bruner, elle étaye la production du récit en posant des questions pour inciter la progression narrative ou assurer la cohésion thématique⁵ (*Tu m'expliques ce qu'a fait le lapin ? Qu'est-ce qu'il fait avant d'entrer ? Après qu'est-ce qu'il arrive ? Qu'est-ce que fait après le cheval ? Comment il sait que c'est le lapin qui a apporté la carotte ? Pourquoi le cheval est allé dehors ?*, etc). L'enfant quant à lui répond à toutes ces questions, ce qui fait progresser le récit de manière cohérente.

Cependant, raconter l'histoire n'est pas le seul but de l'interaction: il s'agit aussi de produire du langage en L2. L'étayage prend alors la forme d'une production de données linguistiques par l'adulte, dont l'objectif est d'agir sur l'interlangue de l'enfant. Cette production se fait parfois tous azimuts. Les tours de parole 45 à 53 sont particulièrement révélateurs de cette stratégie: dans un épisode consacré aux raisons pour lesquelles le

⁵ Afin de faciliter la lecture, les exemples de cette partie ont été simplifiés et standardisés dans le texte.

cheval sort de sa maison, la maitresse utilise systématiquement le signe «cheval» pour référer au cheval, alors que Patrick produit seulement le pronom. L'utilisation de ce pronom est fondée puisqu'il n'y a aucun problème d'ambiguïté référentielle dans ce passage. Cette infraction au principe d'économie de la part de la maitresse peut être comprise en terme de contrat didactique. Elle saisit toutes les occasions pour agir sur l'interlangue de l'enfant.

Ces deux activités (narration et production en L2) sont étroitement imbriquées, les manques linguistiques pouvant interrompre le cours du récit. C'est ce qui arrive, me semble-t-il, entre (14) et (38). Tout se passe comme si Patrick ne pouvait plus avancer dans son récit parce qu'il n'a pas acquis le terme «cheval» et qu'il ne veut plus prononcer «chevaux», qu'il sait non-conforme à la langue cible puisque le terme a fait l'objet d'une hétérocorrection (3) et d'une séquence latérale (6) à (12). Sur l'insistance de l'adulte ((15) *qu'est-ce que fait le lapin une fois qu'il a pris la carotte ?*), l'enfant, après bien des hésitations, finit par dire qu'il *part à la maison du: du chevaux..* Hétérocorrection immédiate de la maitresse, que Patrick ratifie en segmentant le lexème (18), comme s'il isolait le segment qui pose problème (*chev-val*). Cette ratification ne suffit pas à faire évoluer l'interlangue car quelques tours de parole plus tard (28), le lexème manque à nouveau, empêchant la poursuite du récit. Patrick veut probablement dire que le cheval n'est pas chez lui, il n'y arrive pas (*il n'y a euh ... il n'y a*). La maitresse propose alors *il n'y a pas le cheval*, proposition ratifiée par Patrick (29)-(30). Nouvelle panne au tour (36): Patrick doit maintenant parler de l'épisode où le cheval cherche quelque chose à manger dans la neige. Le lexème n'est toujours pas disponible. Après 15 sec. de silence entrecoupé d'un *euh*, la maitresse fournit la donnée avec une intonation montante, signifiant par là que son énoncé est inachevé. Patrick répète la donnée (38) et poursuit le récit (*le cheval a trouvé sous la neige...*).

A cet endroit du récit, le lexème n'est disponible que par l'interaction: Patrick peut répéter mais ne peut produire seul le mot «cheval». La production spontanée de la forme correcte indique qu'il y a eu acquisition (même temporaire) de cet item, au cours d'une SPA.

Pour qu'il puisse y avoir acquisition, il faut que le format de l'interaction s'y prête, c'est-à-dire qu'il soit assez souple pour s'adapter à la compétence de l'enfant. Comme le souligne ROGOFF (1989), l'adulte doit être attentif aux feed-back de l'enfant pour être à même d'endosser

certaines responsabilités quand la tâche est trop difficile, mais aussi pour transférer ces responsabilités quand l'enfant est capable de les assumer.

adults structure childrens's involvement in learning situations by handling more difficult aspects of the task themselves and organizing the child's involvement with the more manageable aspects of the activity (ROGOFF 1989, p. 66)

Effective transfer of responsibility for managing a situation requires adults to be sensitive to children's competence in particular tasks so that responsibility is given when the child is able to handle it. (idem, p. 67)

C'est bien ce que nous constatons dans notre exemple. Quand l'activité narrative devient impossible pour Patrick parce qu'un lexème lui manque, la maîtresse devient un guide en produisant elle-même un énoncé qui fait progresser le récit (29) ou elle initie l'énoncé en fournissant le lexème qui manque (37). Ce faisant, elle se rapproche de la place énonciative de l'enfant. En cet instant, sa responsabilité dans l'accomplissement de la tâche s'accroît. Alors qu'elle se contente de poser des questions sur le déroulement de l'histoire quand Patrick ne rencontre que des difficultés surmontables, elle en vient à raconter elle-même l'histoire quand les difficultés deviennent trop grandes.

L'étagage se manifeste donc différemment selon qu'il est conçu, par l'adulte, comme devant aider à l'accomplissement de la tâche narrative ou comme devant soutenir la production linguistique en L2. Dans le premier cas la maîtresse occupe une place énonciative distincte, alors que dans le second elle se rapproche de celle de l'enfant, en initiant ou achevant ses énoncés.

Ce rapprochement peut être mis en rapport avec l'ampleur des difficultés liées à l'accomplissement de la tâche. Quand la difficulté qui consiste pour l'enfant à produire le récit dans une langue autre que ses langues maternelles s'ajoute aux difficultés liées à la narration proprement dite, l'étagage se renforce. Plus le guidage de l'adulte est marqué, plus les places énonciatives des interactants se confondent.

Pour que des SPA puissent apparaître, le format interactionnel doit être modulable, c'est-à-dire qu'il doit tendre vers la convergence des places énonciatives lorsque la difficulté de la tâche augmente, pour s'élargir et redonner des places distinctes aux interactants quand la difficulté est surmontable par l'enfant seul. Cette indépendance énonciative est nécessaire au mouvement d'autostructuration qui déclenche les SPA.

Si l'étagage est trop fort, l'enfant ne peut occuper sa place d'une

manière suffisamment autonome pour être à même de produire ses propres énoncés, comme l'illustre cet autre exemple, qui propose le même épisode narratif que le précédent, produit cette fois-ci par un autre couple adulte-enfant, dans une autre classe.

Dans cet exemple n'apparaît aucune SPA, telle que définie plus haut (juxtaposition de formes F1, P et F2). Il y a par contre trois hétéro-corrections (8), (30) et (40), qui ne sont suivies d'aucune ratification. Les pauses dans le débit de l'apprenant sont beaucoup moins longues. Le format de l'interaction est caractérisé par le fait que la maitresse pose bien des questions pour assurer la progression du récit mais elle y répond souvent elle-même (12), (26), (38), (40) ou elle détermine fortement la réponse (22). Le récit est produit parfois conjointement par l'enfant et l'adulte et les énoncés se chevauchent (15-16), (34-36), (51-52). La maitresse prend beaucoup de responsabilités dans la tâche à accomplir. Elle ne se contente pas de poser des questions pour étayer la progression du récit, elle assume elle-même une partie de cette progression, ne laissant qu'un minimum d'initiative à Ghislaine, qui n'a plus qu'à «remplir les cases» préparées par son interlocutrice, comme le montre cet extrait:

Exemple 2

	Mt	Gh
1.	pourquoi il a enlevé les chaussures.. parce que elles sont↗	
2.		gelées
3.	elles sont gelées elles sont pleines de neige hein↗ .. alors après↗ .. lc cheval↗ .. va chercher quelque chose↗	
4.		<u>à manger</u>
5.	<u>à manger</u> et qu'est-ce qu'i(l) trouve↗ comment s'appelle ça ... un↗	
6.		un
7.	un navet	
8.		un navet

Aoste (Pollein)

On voit ici aussi que l'étayage fortement marqué de l'adulte fait que les places énonciatives des interactants se confondent et que l'enfant n'est

pas en mesure d'assumer la sienne, soit parce que ses compétences linguistiques l'en empêchent, soit parce que le format qui s'est établi entre les interactants n'est pas propice à la production verbale de l'enfant.

SPA, tâche et activités

Les thèses ethnométhodologiques soulignent l'importance de la définition de la situation, telle qu'elle est négociée par les interactants. Dans cette perspective, on peut contraster les deux situations exposées ci-dessus en regard des notions de *tâche* et d'*activité*.

La distinction entre *tâche* et *activités*, proposées par FRAUENFELDER & PORQUIER (1980) permet de montrer qu'une tâche, définie par un observateur, peut donner lieu à d'autres activités langagières que celles initialement prévue par cette tâche. Par exemple, une tâche de production peut entraîner une activité de compréhension, s'il s'agit de résumer un texte ou de participer à un jeu de rôle, etc.

La tâche de restitution de récit proposée dans cette situation s'appuie sur une *consigne* («Tu te rappelles de l'histoire qu'on vous a racontée hier ? Tu peux me la raconter à moi, aujourd'hui ?») et un *apport* (le livre d'image). Cette tâche n'est pas très contraignante, elle a pour but de susciter un *récit conversationnel*, selon la typologie de BRONCKART (1988)⁶.

Si la tâche est identique dans les deux situations, il semble que les activités déployées pour effectuer cette tâche ne soient pas les mêmes: dans le premier cas, il faut raconter l'histoire, c'est-à-dire montrer qu'on l'a comprise, et produire/faire produire du langage en L2. Dans le second, la dimension «compréhension» semble plus importante que la dimension «production». Si on envisage les trois types d'activités distingués par FRAUENFELDER & PORQUIER (*op. cit.*), à savoir, activité de

⁶ Bronckart distingue dans cet article quatre types d'activités langagières, en faisant deux distinctions ayant trait au mode de production du texte. La première concerne l'interaction sociale: le texte peut être coproduit par les interlocuteurs, (impliqué) ou produit par un seul locuteur (autonome). La seconde concerne le mode de rapport au contenu référentiel: ce contenu peut être créé dans la situation de production (conjoint) ou avoir été créé en dehors de celle-ci (disjoint). Le croisement de ces deux distinctions permet de définir quatre types fondamentaux de discours: le *discours en situation* (impliqué et conjoint), le *récit conversationnel* (impliqué et disjoint), le *discours théorique* (autonome et conjoint) et la *narration* (autonome et disjoint).

production, de compréhension et d'intuition⁷, on voit que dans la première situation, les activités de production et d'intuition sont fortement sollicitées par la maitresse, ce qui manifeste l'existence d'un contrat didactique portant sur la langue de l'interaction: l'asymétrie linguistique est acceptée, elle fait partie de la définition de la situation. La maitresse est en mesure de transmettre des connaissances, Patrick de les solliciter et de montrer qu'il les intègre.

La deuxième situation présente une configuration très différente. Il s'agit toujours de raconter l'histoire mais les observables pouvant constituer des indices de contrat didactique sur la langue de l'interaction sont rares. Ghislaine ne sollicite pas de données, il n'y a pas de malentendus ou de formes inacceptables pour la maitresse qui pourraient déclencher une séquence latérale focalisée sur la forme d'un énoncé. Les occasions qui se prêteraient à une telle focalisation ne sont pas saisies, comme le montre l'extrait suivant:

Exemple 3

	Mt	Gh
1.	oui ... vite vite je porte cette carotte et je reviens↗ alors le: cheval porte la carotte à qui↗	
2.		à le mouton
3.	au gros mouton ... qu'est-ce qu'i fait	
4.		toc toc↘ toc toc↘

La pause en (3) produit une place transitionnelle qui permettrait une ratification. Celle-ci n'apparaît pas et la maitresse poursuit la conduite du récit. Tout se passe comme si maitresse et élève s'étaient mises d'accord sur un seul objectif: raconter l'histoire (et arriver le plus vite possible à la fin !), sans profiter de cette occasion pour construire un espace propice à l'acquisition de L2. Le contrat didactique qui lie institutionnellement élève et enseignante ne porte pas, ici, sur la langue de l'interaction. Du point de vue des activités déployées dans la tâche, c'est celle de compréhension qui paraît être privilégiée la maitresse. Les activités de production et d'intuition sont beaucoup moins sollicitées.

Ces deux situations mettent en évidence qu'une même tâche ne conduit pas forcément aux mêmes activités. La consigne n'est jamais univoque,

⁷ Par "activité intuitionnelle", les auteurs désignent l'activité de prise de conscience de la connaissance de la langue cible.

elle est susceptible d'être comprise et négociée de différentes manières par les interactants.

Conclusion

Les notions de format et d'étayage empruntés à la théorie sociocognitive de Bruner s'appliquent plus ou moins bien à la description et à l'interprétation des observables de la conversation exolingue dans la perspective de l'acquisition d'une langue cible. S'il semble difficile de les mettre en évidence de manière convaincante dans la conversation exolingue «naturelle» entre adultes, elles permettent un éclairage théorique intéressant sur les productions exolingues d'enfants dans un contexte d'immersion scolaire.

Le rapprochement entre les travaux sur la conversation exolingue et ceux sur l'acquisition d'une langue non-maternelle a parfois conduit à un effacement plus ou moins prononcé des différences entre les situations «naturelles» d'acquisition et les situations institutionnelles, qu'elles soient scolaires ou parascolaires. Cette homogénéisation des situations a parfois été excessive, tant il est vrai que, comme le remarque BANGE (1992) *les buts et les effets des activités de résolution des problèmes de communication et ceux de l'apprentissage sont différents et (...) on ne peut théoriquement identifier ces deux types d'activités l'un à l'autre*. Cette déclaration de principe remodèle les frontières entre conversations exolingues naturelles et institutionnelles. En d'autres termes, l'interaction n'est pas forcément un lieu dans lequel il peut y avoir acquisition. Cette constatation, qui peut passer pour un truisme, a pourtant été plus ou moins ignorée dans les travaux que j'ai mentionnés, par le fait vraisemblablement que les données analysées étaient récoltées dans des situations d'acquisition institutionnelles et abordées dans une perspective conversationnelle, comme s'il s'agissait de conversations «ordinaires». On pouvait dès lors conclure que l'interaction conversationnelle exolingue en général conduisait à l'acquisition, par le fait que les interlocuteurs y déploient des activités d'enseignement/apprentissage ! Cette conclusion résulte en fait d'un biais, introduit par les caractéristiques de l'objet, biais non-négligeable et qu'on se doit de reconnaître pour poursuivre l'étude des liens entre interaction et acquisition.

Une fois ce biais repéré, on peut essayer de l'éviter ou au contraire décider de l'étudier pour son propre compte. La première solution

présente un inconvénient pour une approche linguistique des liens entre acquisition et interaction, du fait que les données »naturelles« (où il n'y a pas de contrat didactique entre les participants) ne font apparaître que très peu d'observables susceptibles d'être pris en compte dans la perspective de l'acquisition, dans la mesure où la communication prime sur l'apprentissage. En revanche, la deuxième solution qui consiste à ne prendre que des données récoltées dans des milieux institutionnels ou dans des situations clairement régies par un contrat didactique permet d'obtenir des observables liés aux activités d'enseignement/apprentissage, mais cette solution restreint la portée du couplage interaction et acquisition aux seules interactions qui présentent un caractère didactique, institutionnel ou non. Peut-on dès lors parler encore de conversations ? Oui, me semble-t-il, dans la mesure où les données font apparaître des prises de parole qui ne sont pas régies par la seule définition externe de la situation, comme c'est traditionnellement le cas, par exemple, dans les cours de langues étrangères.

C'est cette deuxième solution que j'adopte ici pour continuer d'envisager les liens entre interaction et acquisition, en développant deux aspects théoriques importants issus de ce couplage. Tout d'abord, les observables des conversations doivent pouvoir être interprétés à l'aide d'outils théoriques cognitifs. Mais pour que cet emprunt à une autre discipline se fasse de manière éclairée, la théorie de référence doit être clairement exposée. En d'autres termes, on ne peut se contenter d'emprunter des notions suggestives, sans s'interroger sur la place qu'elles occupent dans leur théorie d'origine. Cette façon de procéder permet de fonder une démarche interdisciplinaire qui visent à former un espace de référence commun pour les représentants des disciplines concernées. Ce terrain d'entente devrait limiter le plus possible l'apparition de malentendus interdisciplinaires, même si les approches des uns et des autres diffèrent, de par leur méthodologie comme par le développement théorique spécifique de certains aspects des objets communs.

Ensuite, conformément à la typologie programmatique proposée par DE PIETRO (1988) (cf. chapitre précédent), la description et l'interprétation de l'interaction doit se faire en tenant compte des différents niveaux d'analyse des observables, tant pour l'observateur que pour les interactants. La mise en évidence de ces niveaux ainsi que leurs articulations fait partie des objectifs d'une théorie de l'acquisition-apprentissage d'une langue cible.

CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE

Pour clore ces premiers chapitres consacrés à une présentation de différentes approches de l'acquisition, une réflexion épistémologique quant au statut des différentes interprétations du processus, selon qu'on se situe dans les "mouvances" générativiste, fonctionnaliste ou interactioniste-cognitiviste, paraît souhaitable.

Les activités déployées dans le domaine de l'acquisition des langues, comme dans les sciences humaines en général, visent toutes à **interpréter** des faits en faisant appel à des **théories**. Cette activité d'interprétation est liée tout d'abord au découpage de la réalité opéré par les chercheurs: le processus d'acquisition d'une langue cible met en jeu de nombreuses dimensions linguistiques, cognitives, affectives et sociales, susceptibles d'être extraites et traitées pour elles-mêmes dans une étude scientifique. Ensuite, l'interprétation fait appel à différents types d'explication. Les trois approches présentées dans ces premiers chapitres (approches générativiste, fonctionnaliste et interactioniste-cognitiviste) se distinguent à la fois par le découpage de la réalité qu'elles opèrent dans la construction de leur objet d'étude et par leur mode d'explication du processus d'acquisition.

Le type d'explication sollicité par l'approche générativiste de l'acquisition, illustrée ici par les travaux de Flynn (*cf.* chapitre 1), est une explication par modèle. Il s'agit de modéliser une représentation linguistique et de mettre en oeuvre une méthode de récolte de données qui permettent la validation de ce modèle. La représentation de l'objet "langue", qui est à la base du modèle, est issue d'une conception propre au savoir scolaire commun: chaque langue possède un ensemble de règles grammaticales qui peuvent être apprises. Cette représentation modélisée devient un ensemble de principes universels, de nature biologique, fixés par les paramètres des langues particulières. Sur la base de cette représentation modélisée, Flynn construit une explication du développement de la langue cible en faisant appel aux notions de principe et de paramètre. On peut résumer cette explication ainsi: si, dans

de nombreux domaines grammaticaux, la langue source et la langue cible fixent les principes avec les mêmes paramètres, alors l'apprenant débute le processus d'acquisition à un niveau plus avancé que si la langue source et la langue cible ne fixent pas les mêmes paramètres. Pour que l'explication deviennent effective, il faut chercher à valider le modèle à l'aide de données (obtenues dans ce cas par une tâche de compréhension et de production d'énoncés de la langue cible). C'est ce que fait Flynn. Les résultats obtenus ne vont pas clairement dans le sens de l'hypothèse des paramètres, mais, et c'est ce qu'il y a de remarquable dans cette démarche, ils ne remettent pas en cause le modèle. Flynn conclut qu'il faut poursuivre les recherches en imaginant d'autres tâches susceptibles de fournir des données validant le modèle. Ce type de raisonnement poppérien (une hypothèse reste valide tant que l'on n'a pas démontré sa fausseté) est permis par le fait que, dans la théorie générativiste, l'explication ultime de l'acquisition est repoussée dans un domaine échappant aux outils d'investigation du linguiste. L'hypothèse (biologico-neurologiques) étant de nature radicalement différente des données (linguistiques), ces dernières ne peuvent ni valider ni invalider le modèle. Ce tour de passe-passe logique met le modèle de la Grammaire Universelle à l'abri des faits empiriques.

La démarche illustrée par Sato (*cf.* également chapitre 1) est partiellement semblable à celle de Flynn, elle s'en distingue toutefois par une représentation linguistique initiale différente ainsi que par un rapport modèle-données différent. C'est un autre aspect de la notion commune de langue qui est privilégié dans cette approche fonctionnaliste. La langue est avant tout considérée comme un moyen de communiquer, avec ou sans le support d'une morphosyntaxe élaborée. Le modèle de Givón, repris par Sato, part de cette conception pour expliquer le changement linguistique: les changements grammaticaux qu'on observe chez des apprenants comme dans l'évolution des langues ne doivent pas être expliqués par des principes abstraits mais par les contraintes des situations de communication (passage du mode pragmatique au mode syntaxique, *cf.* tableau p. 23). Ce qui signifie que les raisons ultimes du changement linguistique sont à chercher dans le fait langagier lui-même, c'est-à-dire dans l'interaction verbale et non dans l'existence de principes cognitifs biologiquement (ou neurologiquement) déterminés.

Sato cherche à valider le modèle de Givón, en opérationnalisant certaines de ces caractéristiques et en faisant des hypothèses sur

l'apparition des traces de grammaticalisation dans un ensemble de données interactionnelles et longitudinales. Les résultats ne lui permettent pas de valider le modèle de Givón mais, contrairement à la situation précédente, les données remettent en cause le modèle. Le passage d'un mode pragmatique à un mode syntaxique de communication ne pouvant être observé, c'est la pertinence de ce continuum qui est mise en cause. L'explication proposée pour interpréter les résultats repose sur une dialectique entre modèle et données empiriques et cette dialectique est rendue possible par le fait que modèle, données et explication résident dans le même domaine, celui des faits langagiers envisagés dans leur contexte communicationnel.

La troisième approche du processus d'acquisition, présentée ici dans les chapitres 2 et 3, se distingue radicalement des deux autres, dans la mesure où elle ne se base pas sur un modèle linguistique de l'acquisition qu'on cherche à valider, mais sur une logique a posteriori, consistant à partir des faits pour construire empiriquement l'objet d'étude. Il ne s'agit pas cependant de chercher des relations entre des variables, pouvant expliquer les résultats de l'acquisition. Cette troisième approche se distingue par son caractère holistique et subjectif (dans le sens où elle met l'individu au centre de ses constructions théoriques). Elle tente d'envisager l'acquisition comme un processus qui implique différentes dimensions linguistiques, sociales, affectives et cognitives, dimensions auxquelles l'apprenant est confronté, auxquelles il donne un sens. Cette vision *compréhensive* de l'acquisition permet donc de penser les articulations et les relais entre ces différentes dimensions, par le biais des significations qu'elles revêtent pour les acteurs-apprenants. Cette vision compréhensive de l'acquisition, inspirée des travaux de WEBER (1971) et de SCHUTZ (1987), implique qu'on considère l'acquisition non seulement comme un processus se développant selon certaines conditions mais aussi comme une suite d'activités mises en œuvre par un apprenant, en fonction d'un certain but, selon certaines représentations et certaines croyances développées durant son existence. Cette dimension subjective de l'acquisition fonde cette troisième approche, alors qu'elle n'est guère pertinente dans les deux types de démarches explicatives exposées ci-dessus. L'approche compréhensive dans les sciences humaines bouleverse, me semble-t-il, les frontières entre les disciplines, dans la mesure où elle constitue une certaine coupure épistémologique. Un psychologue et un linguiste ayant recours à l'analyse conversationnelle,

le premier pour interpréter le déroulement d'une consultation thérapeutique, le second celui d'une leçon d'allemand, sont plus proches épistémologiquement l'un de l'autre que ce même linguiste et un collègue générativiste, qui appartiennent pourtant à la même discipline institutionnelle.

Ces trois démarches interprétatives ont leur logique propre et des systèmes de pertinence fort différents. Dans l'état actuel de la recherche, il n'est pas possible d'envisager une théorie globale de l'acquisition, qui synthétise tous les résultats obtenus dans les différents courants. Serait-ce d'ailleurs souhaitable ? Cette pluralité d'approches n'est pas, à mon sens, un indice d'une certaine immaturité de la recherche dans ce domaine, comme semble le supposer KLEIN (1991). Elle reflète simplement la diversité constitutive des sciences humaines, qui ne répondent pas à une logique de la découverte (comme cela peut être le cas en biologie moléculaire ou en physique atomique) mais à une logique de l'interprétation des activités et des connaissances des êtres humains.

CHAPITRE 4

Apports des concepts vygotskiens à une théorie de l'acquisition des langues secondes

Si, dans l'analyse des conversations exolingues, l'observateur linguiste se base largement sur son intuition pour rechercher les observables susceptibles d'éclairer la perspective de l'acquisition, cette intuition ne saurait fonder à elle seule la recherche, la description et l'interprétation de ces observables. S'il ne désire pas s'engager à réinventer la psychologie quand il parle d'apprentissage ou d'acquisition, le linguiste ne peut que faire appel à une théorie existante, théorie qu'il doit suffisamment dominer pour être à même de mesurer les conséquences de ses emprunts, et par rapport à laquelle il est autorisé à prendre les distances qu'imposent les connaissances théoriques linguistiques à propos de l'objet étudié - dans notre cas, le développement d'une langue. Ces connaissances ne sont pas sans conséquence sur la théorie. Si elles peuvent amener à proposer d'autres concepts ou notions, qui ne font pas partie du "vocabulaire originel" de la théorie, ces derniers doivent rester compatibles avec la philosophie générale de la théorie.

Ce n'est qu'à ce prix, me semble-t-il, que l'on peut s'acheminer vers une linguistique de l'acquisition cohérente, qui repose sur des théories permettant d'établir un ou plusieurs lien(s) entre les indices linguistiques ou conversationnels et le processus d'acquisition proprement dit.

Ce chapitre est constitué de deux parties. Dans la première, je présenterai quelques éléments théoriques de référence mis en place par Vygotski, qui postule une origine sociale au développement cognitif et langagier des êtres humains. Je tenterai en particulier de clarifier le concept de *zone proximale de développement*¹, (*ZPD*) qui apparaît

¹ La traduction littérale du russe donnée par SCHNEUWLY et BRONCKART (1985) de *zona blizhaishego razvitiya* est *zone du développement le plus proche*. Dans la traduction

"furtivement" dans plusieurs travaux récents (DAUSENDSCHÖN-GAY & KRAFFT 1990, BARTNING 1992, MATTHEY 1990, voir aussi la présentation de BOUCHARD *et al.* (éds.) 1992 et l'état de lieux du champ de recherches autour de l'acquisition des langues secondes proposé par VERONIQUE 1992). Ce concept ne peut être traité sans entrer en matière, ne serait-ce que brièvement, sur d'autres concepts ou notions comme *fonctions psychiques inférieures et supérieures, activité, intériorisation et extériorisation, régulation*², etc., dont le développement est central dans l'oeuvre de Vygotski et de ses continuateurs. Ensuite, je proposerai une réflexion sur les tenants et les aboutissants d'une vision vygotkienne de l'acquisition de langues secondes, avant de présenter quelques travaux actuels qui se situent dans cette perspective.

Clarification de quelques concepts

L'exercice qui consiste à revenir sur les textes de Vygotski peut sembler fastidieux, il n'en est pas moins utile pour évaluer les tenants et les aboutissants de l'utilisation d'une notion comme celle de *zone proximale de développement*, notion qui apparaît de plus en plus souvent dans le champ "interaction et acquisition". Chez Vygotski, cette notion est étroitement liée à ce qu'il appelle le développement des fonctions psychiques supérieures chez l'enfant, que nous allons résumer ci-dessous.

Les fonctions psychiques supérieures

Par fonctions psychiques, il faut entendre les capacités telles que la perception, l'imitation, la mémorisation ou l'attention. Les fonctions psychiques supérieures (désormais FPS) se caractérisent par une utilisation volontaire de ces fonctions, ce qui les distingue des fonctions psychiques inférieures (désormais FPI). Les FPS s'opposent aux FPI par

française de *Pensée et langage*, on trouve *zone de développement proche*. Le terme de *zone proximale de développement* est un calque de la traduction anglaise *zone of proximal development*.

² Le terme même de *régulation* n'apparaît pas dans les écrits de Vygotski, mais il est en quelque sorte implicite par les autres concepts utilisés. Le terme apparaît en revanche chez LURIA (1961), qui tente d'établir un paradigme expérimental pour illustrer les théories de Vygotski. (Bronckart, communication personnelle).

le fait qu'elles incluent dans leur structure les caractéristiques des outils psychologiques qui ont permis leur développement. Le langage est bien sûr le plus puissant de ces outils et, comme les outils permettent à l'homme de s'adapter ou de maîtriser son environnement, le langage permet à l'homme de maîtriser ses processus mentaux. Les FPS sont donc unies par une caractéristique commune, celle d'être des processus médiatisés par le langage. En d'autres termes, les FPS sont intimement dépendantes des significations véhiculées par la langue dans la collaboration qui s'instaure entre l'enfant et l'adulte.

Ce n'est que par cette collaboration que l'enfant parvient à acquérir des objets abstraits, comme les notions mathématiques, ou les connaissances historiques, par exemple. D'une certaine façon, on peut dire que ces objets abstraits (les concepts scientifiques par opposition aux concepts spontanés ou quotidiens, selon la terminologie de Vygotski) jouent le rôle de déclencheurs des fonctions supérieures et qu'ils les font parvenir à maturité, dans et par la collaboration avec les individus plus expérimentés que ces objets impliquent.

Les FPS s'appuient sur les FPI (ou fonctions élémentaires), tout en marquant une rupture radicale avec elles, par le fait justement que les secondes ne sont pas des processus médiatisés: elles ont leur propres règles de développement et précèdent génétiquement les FPS. Ainsi, quand l'enfant acquiert de nouveaux mots, il le fait d'abord par "impression intuitive"³ dans une situation particulière. Cette première impression reçoit ensuite une signification, laquelle devient un concept transférable à d'autres situations et, enfin, devient conscient. C'est dans le processus de signification que réside la *médiatisation* et c'est l'*intériorisation*⁴ progressive de cette médiatisation qui fait parvenir les FPS à maturité.

Ce processus d'intériorisation au niveau cognitif, d'*activités* porteuses de sens⁵, apparues d'abord dans des interactions sociales orientées vers

³ «Nous avons plus d'une fois observé dans les expériences que la fonction initiale du mot, qu'on peut appeler fonction indicative (...) est une fonction génétiquement plus précoce que la fonction significative, qui représente une série d'impressions intuitives et les signifie» (VYGOTSKI, 1985, p. 204).

⁴ Sur le concept d'intériorisation chez Vygotski, cf. WERTSCH & STONE (1985).

⁵ Le terme *activité* doit être compris dans un contexte marxiste. L'école soviétique de psychologie, conformément à la tradition matérialiste, ne conçoit pas le développement intellectuel sans le mettre en rapport avec des activités pratiques, avec un travail. Le

un but, est capital dans la théorie, dans la mesure où il postule d'une manière radicale l'origine culturelle au développement de toutes les FPS. L'intériorisation doit donc se concevoir, non comme un simple transfert de connaissances élaborées dans l'interaction et transposée au plan cognitif (ce qui reviendrait de fait à soutenir une position behavioriste), mais comme une activité cognitive de reconstruction des significations sociales **pour l'enfant**. Cette signification est susceptible d'être extériorisée et négociée dans l'interaction, il y a donc ainsi une dialectique entre les fonctions intérieures (psychiques) et extérieures (sociales) des activités. Ce processus d'extériorisation des activités internes se conçoit comme une verbalisation des difficultés que rencontre l'individu dans l'accomplissement de la tâche, autrement dit comme une verbalisation de la pensée. Ce dernier processus s'incarne chez l'enfant par le *langage égocentrique*⁶.

Médiatisation et intériorisation sont essentielles dans la théorie de Vygotski et forment ensemble le concept de *régulation*. Pour que l'enfant puisse aborder des tâches complexes d'une manière autonome (par exemple, raconter une histoire), il faut d'abord qu'il ait effectué le même type de tâche en collaboration avec un adulte, qui prendra en charge la régulation de l'activité. En d'autres termes, la régulation de l'activité se fait d'abord par autrui avant d'être intériorisée comme savoir-faire individuel.

Le développement des FPS est, au sens large, un processus d'"intellectualisation" des FPI. Cette intellectualisation est synonyme, pour Vygotski, d'utilisation volontaire des fonctions élémentaires. Ce

terme activité devient dès lors un concept important, que DAVYDOV & RADZIKHOVSKI (1985) définissent comme un lien créateur de sens que les individus établissent, par leurs pratiques, entre la réalité extérieure et la pensée. Cf aussi MACLEISH (1975), BRONCKART 1994, p. 42).

⁶ Le langage égocentrique, ainsi nommé et étudié par Piaget, revêt une fonction importante dans la perspective vygotkienne. Il n'est pas le langage non socialisé (parce que ne s'adressant à personne) des petits enfants, qui ne fait qu'accompagner leurs activités et qui tend à disparaître complètement avec l'avènement du langage socialisé (il peut toutefois être encore présent chez les savants distraits, philosophe Piaget), mais il matérialise au contraire le développement cognitif de l'enfant. S'il disparaît comme langage extériorisé, le langage égocentrique continue d'exister comme pensée verbale, c'est-à-dire comme activité des fonctions psychiques supérieures.

développement de l'intellect commence à l'âge scolaire⁷ et se poursuit jusqu'à l'adolescence (ou durant toute la vie, si l'on considère que le développement cognitif ne s'arrête pas à l'adolescence !) L'utilisation volontaire des fonctions telles que la mémoire ou l'imitation ne veut pas dire toutefois que celles-ci sont conscientes. Vygotski souligne en effet que: «A l'âge scolaire toutes les fonctions intellectuelles essentielles s'intellectualisent et deviennent volontaires, excepté l'intellect lui-même au sens propre.» (VYGOTSKI 1985, p. 238).

L'intellectualisation de l'intellect est en revanche un développement de la conscience, comprise comme la connaissance qu'un sujet a de son propre fonctionnement cognitif et social et de celui d'autrui. Cette prise de conscience, comme auparavant l'intellectualisation des fonctions élémentaires, présuppose un changement qualitatif des liens entre toutes les fonctions. En d'autres termes, le traitement cognitif des objets évolue au cours du développement, mais cette évolution n'est pas linéaire et cumulative: l'apparition des FPS entraîne une rupture dans les modes de traitement et cette apparition repose sur la *collaboration* interpersonnelle, autre notion importante chez Vygotski.

Le rôle de la collaboration et l'imitation

C'est en collaboration avec des partenaires, plus compétents en la matière que lui-même, que l'enfant parcourt son itinéraire de développement. En d'autres termes, ce qu'il peut faire en collaboration aujourd'hui, il saura le faire seul demain et devenir, à son tour, collaborateur. En insistant sur le rôle de la collaboration, en lui donnant le statut de facteur, sinon unique du moins essentiel, dans le développement cognitif, Vygotski manifeste à nouveau sa vision essentiellement sociale du développement. Il s'oppose bien sûr en cela à Piaget qui, même s'il adopte dans certains écrits un métalangage plutôt social⁸, attribue en fait à la collaboration un simple

⁷ Le type de relation entre les FPI et les FPS est sujet à discussion. Il semble bien que les FPS interviennent très tôt dans le développement, en tout cas avant l'âge scolaire, et les FPI peuvent se réduire alors à un ensemble de réflexes, qu'on pourrait appeler innés (Bronckart, communication personnelle).

⁸ «L'égoïsme, la contrainte, la collaboration - telles sont les trois directions entre lesquelles oscille sans cesse la pensée en développement de l'enfant (...)» (Piaget, dans l'introduction d'un ouvrage qui réunit, en russe, *Le langage et la pensée chez l'enfant*

rôle de moteur du développement et non le rôle formateur (au sens de «qui imprime un format») qu'elle détient dans la théorie du psychologue soviétique.

La thèse que soutient Vygotski à propos de la collaboration oriente toute sa théorie et amène le concept de *zone proximale de développement*, conçue comme un état cognitif qui permet à un enfant d'apprendre en imitant et en se faisant aider par quelqu'un d'autre:

En collaboration, sous la direction et avec l'aide de quelqu'un, l'enfant peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit seul. (...) La possibilité plus ou moins grande qu'a l'enfant de passer de ce qu'il sait faire tout seul à ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un est précisément le symptôme le plus notable qui caractérise la dynamique de son développement et de la réussite de son activité intellectuelle. Elle coïncide entièrement avec sa zone proximale de développement. (VYGOTSKI 1985 p. 271)

L'imitation "au sens large" joue donc un rôle important dans le développement cognitif, dans la mesure où elle prend place justement dans la zone proximale de développement:

L'imitation, si on l'entend dans son sens large, est la forme principale sous laquelle s'exerce l'influence de l'apprentissage sur le développement. L'apprentissage du langage, l'apprentissage à l'école est donc dans une très large mesure fondé sur l'imitation. En effet l'enfant apprend à l'école non pas ce qu'il sait faire tout seul mais ce qu'il ne sait pas encore faire, ce qui lui est accessible en collaboration avec le maître et sous sa direction. (VYGOTSKI 1985, p. 273)

Quelques questions soulevées par l'imitation

Le rôle de l'imitation dans les théories de l'acquisition du langage est variable. Dans les années cinquante, le behaviorisme accorde une large place à l'imitation et au renforcement. Cette théorie met avant tout l'accent sur les relations entre l'individu et son environnement et la "boite noire", métaphore du cerveau, reste en dehors de la réalité modélisée. Dès la fin des années soixante, dans le prolongement des travaux de Chomsky, l'acquisition est avant tout considérée comme la construction d'un système de règles. Dans ce processus, l'imitation n'a que fort peu

(1923) et *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant* (1924), cité par VYGOTSKI (1985, p. 87)).

d'importance. Au contraire, si les enfants se contentaient d'imiter ce qu'ils entendent, ils ne parviendraient jamais, selon Chomsky, à construire une compétence linguistique, car les énoncés qui constituent l'input linguistique sont souvent, selon cette théorie, mal formés, tronqués, etc. Le fait que les enfants parviennent malgré tout à développer une compétence linguistique prouve que l'explication de l'acquisition du langage est à chercher dans les particularités du cerveau humain plutôt que dans l'environnement. Ces deux modèles - behaviorisme et générativisme - illustrent la dichotomie traditionnelle dans les sciences humaines entre les paradigmes "nature" et "culture".

Enfin, l'accent mis depuis une quinzaine d'années sur les échanges parents-enfants dans le développement de l'enfant (cf. les travaux de Bruner), et plus particulièrement dans le développement du langage sur le rôle du "babytalk" (SNOW & FERGUSON 1978; MOREAU & RICHELLE 1981) redonne une pertinence à la question de la place et de la fonction de l'imitation (WINNIKAMEN 1990). A travers ces travaux, l'accent est à nouveau mis sur la "culture", dans le prolongement du behaviorisme social de Mead.

WHITEHURST & VASTA (1975), par exemple, mettent en garde contre la confusion entre *processus* d'imitation et l'imitation comme *produit*. Peut-on dire que les personnes qui s'arrêtent au bord d'une route pour laisser passer le trafic s'imitent les unes les autres? Non, répondent ces auteurs, elles adaptent toutes leur comportement aux mêmes contraintes extérieures. Autrement dit, l'enfant qui imite l'adulte ne fait peut-être que réagir aux mêmes stimulus⁹. Il faut aussi, selon ces auteurs, différencier imitations spontanée et sollicitée: l'adulte peut solliciter des imitations d'énoncés que l'enfant n'a jamais produits, mais observe-t-on le même phénomène quand l'enfant répète spontanément quelque chose qu'il n'a jamais produit? Sur la base de cette même constatation, CLARK (1977) affirme que si l'enfant peut répéter des énoncés qu'il ne comprend pas, c'est la preuve qu'il peut répéter une forme (vs un contenu) et que

⁹ Nous retrouvons cette idée chez Mead: «Il n'y a pas de faculté particulière d'imitation, selon laquelle le son et la vue de la réaction d'autrui seraient, pour un individu donné, des stimuli provoquant la même réaction; au contraire, s'il existe d'abord dans le comportement d'un individu une action semblable à celle d'un autre, nous avons la situation qui rend possible l'imitation. Pour qu'il y ait réellement imitation, il faut donc que la conduite ou la mimique d'un individu provoquant une réaction chez un autre tende à produire la même réaction chez lui. (MEAD 1963, p. 59)

l'imitation joue donc bien un rôle dans le développement de la syntaxe. Cette focalisation sur la forme se fait d'autant plus facilement que l'enfant anticipe les intentions communicatives de l'adulte (on reconnaît là une des caractéristiques des formats selon Bruner, cf. chap. 3). Délivré de la tâche de décodage du contenu, l'enfant se tourne, en quelque sorte naturellement, vers la forme de l'énoncé, acquérant ainsi les règles morphosyntaxiques de la langue qu'il entend, en répétant spontanément tout ou partie des énoncés de l'adulte. L'imitation est donc pour Clark un processus central pour la grammaticalisation.

Plus récemment, TAGER-FLUSBERG & CALKINS (1990), si elles ne contestent pas la fonction acquisitionnelle de l'imitation dans les domaines lexical et phonologique, la remettent fondamentalement en cause dans l'acquisition de la syntaxe. Les auteures relèvent tout d'abord que les travaux qui attribuent une fonction acquisitionnelle à l'imitation sont tous qualitatifs et que, quantitativement, aucune conclusion ne peut être tirée quant au rôle effectif de l'imitation. Elles avancent le fait que les énoncés spontanés d'un enfant, à un moment donné de son développement, ne sont ni plus longs ni plus complexes syntaxiquement que les énoncés imitatifs. Dès lors, elles concluent que l'imitation ne facilite en rien l'acquisition, mais qu'elle remplit en revanche une fonction phatique non négligeable. L'argument avancé par les deux chercheuses pour réfuter le rôle de l'imitation dans l'acquisition de la syntaxe paraît quelque peu ambigu: si les énoncés spontanés et imitatifs présentent les mêmes caractéristiques syntaxiques, cela veut-il dire que les enfants ne répètent que ce qu'ils peuvent produire ou qu'ils ne produisent que ce qu'ils peuvent répéter? Cette question est impossible à trancher et un tel argument ne peut réfuter à lui seul le rôle de l'imitation dans l'acquisition de la syntaxe. La question de l'imitation reste donc largement ouverte et les descriptions détaillées de séquences interactionnelles plus ou moins longues peuvent contribuer à enrichir cette problématique.

La zone proximale de développement (ZPD)

Le concept de ZPD permet de rendre compte de l'apparition des formes supérieures d'activités intellectuelles chez l'enfant, comme la construction des concepts mathématiques ou l'apprentissage de l'écrit ou encore celui d'une langue cible. La zone proximale est définie par la

distance comprise entre ce que l'enfant peut faire seul, de manière autonome, et ce qu'il réussit à faire en collaboration avec un adulte.

Vygotski utilise pour définir ce qu'il entend par zone proximale une métaphore maraichère:

(...) le jardinier qui veut évaluer l'état de son jardin aurait tort d'en juger d'après les seuls pommiers arrivés à maturité, il doit aussi tenir compte des arbres en pleine croissance. De même, le psychologue doit nécessairement, pour déterminer l'état du développement, prendre en considération non seulement les fonctions venues à maturité mais aussi celles qui sont au stade de la maturation, non seulement le niveau présent mais aussi *la zone proximale de développement*. Comment procéder? Pour déterminer le niveau présent du développement, on utilise des problèmes que l'enfant doit résoudre tout seul et qui ne sont indicatifs que par rapport aux fonctions déjà formées et venues à maturité. Mais essayons d'employer une nouvelle méthode. Admettons que nous ayons déterminé chez deux enfants un âge mental équivalent à huit ans. Si l'on va plus loin et qu'on essaye de voir comment les deux enfants résolvent les problèmes destinés aux âges suivants, lorsqu'on leur vient en aide en leur montrant, en leur posant une question qui les met sur la voie, en leur donnant le début de la solution, etc., il apparaîtra qu'avec de l'aide, en collaboration avec un adulte, en suivant ses indications, l'un d'eux résout jusqu'à des problèmes correspondant à l'âge de douze ans et l'autre des problèmes correspondant à l'âge de neuf ans. Cette disparité entre l'âge mental, ou niveau de développement présent, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout des problèmes non plus tout seul mais en collaboration détermine précisément la zone proximale de développement. (VYGOTSKI 1985, p. 269-270)

Vygotski envisage le rôle de l'imitation comme étroitement lié à la zone proximale. L'enfant, en effet, ne peut imiter que ce qui se trouve dans la zone de ses propres possibilités intellectuelles, autrement dit, il ne peut imiter qu'à l'intérieur de la zone proximale et cette dernière n'est pas sans limite: si l'enfant peut toujours faire plus en collaboration que tout seul, il ne peut effectuer une tâche qui requiert des facultés trop éloignées de son niveau de développement présent, même s'il se trouve dans une situation de collaboration. Les possibilités de son développement potentiel sont toujours bornées par son état de développement actuel.

Ainsi, collaboration et imitation s'inscrivent dans la zone proximale et ceci confère à l'imitation une caractéristique spécifiquement humaine. En effet, dit Vygotski, les animaux ne peuvent imiter que ce qu'ils maîtrisent déjà et, de ce fait, l'imitation ne fait pas progresser leurs capacités intellectuelles. Le dressage des animaux s'obtient par des activités

purement mécaniques et automatiques, par des essais et des erreurs (*c'est une habileté dépourvue de sens et non une solution intelligente et douée de sens*, p. 272). L'imitation chez l'enfant est au contraire une activité qui requiert une construction du sens, en collaboration avec l'adulte. Cette construction est orientée vers un but et actualise le développement potentiel de l'enfant.

Il est intéressant de noter que certains travaux récents dans le développement du langage chez les singes infirment partiellement les affirmations de Vygotski. GREENFIELD & SAVAGE-RUMBAUGH (1993,) par exemple, montrent comment les chimpanzés *Pan paniscus* et *Pan troglodytes* répètent les données de l'entourage (dans le cas de l'étude, un système de signes géométriques abstraits). Ces répétitions remplissent plusieurs fonctions pragmatiques comme acquiescer, demander, promettre, choisir, montrer son excitation. La répétition n'est donc pas une activité mécanique dépourvue de sens mais sert, également chez les primates, à tenir son rôle dans l'échange en assumant des fonctions pragmatiques. Les différences entre chimpanzés et enfants quant à la répétition tiennent avant tout à la longueur des énoncés (ou partie d'énoncés) répétés: les singes ont une longueur moyenne nettement plus faible que les enfants. Ensuite, les singes n'utilisent jamais la répétition pour solliciter davantage de verbalisation chez leur partenaire, ce que font souvent les enfants (fonction sollicitatrice de la répétition). Enfin, les chimpanzés de l'expérience utilisent les moyens symboliques mis à leur disposition uniquement pour établir un rapport avec ce que leur partenaire vient de dire. Ils n'utilisent jamais ces moyens pour décrire ou référer à ce rapport. En d'autres termes, la fonction métacommunicative semble être hors de portée des chimpanzés. Mais cela tient peut-être, disent les auteures, aux limitations du système graphique utilisé.

Implications des concepts vygotskiens

L'utilisation des concepts brièvement exposés ci-dessus, dans une théorie de l'acquisition de L2, soulève plusieurs problèmes que j'aimerais maintenant tenter de cerner.

Le rôle du social dans le développement langagier

Un premier ensemble de problèmes tient à la philosophie de la théorie de Vygotski.

Tout d'abord, comme PUJOL (1992) le souligne, il y a quelques risques à utiliser un cadre de référence qui entraîne une reconnaissance du *statut fondamentalement social du comportement humain* et l'acceptation, comme point de départ à toute explication, du «caractère intrinsèque de l'interaction entre l'esprit et la matière et entre les êtres humains, autrement dit, accepter l'origine sociale de l'activité psychologique.» (PUJOL 1992, p. 2)

Cette affirmation de Pujol peut être quelque peu nuancée par le sens qu'on donne à *activité psychologique*. Vygotski est clair sur ce point: ce sont les FPS, en tant que fonctions médiatisées, qui ont une origine sociale. Les FPI ont d'autres règles de développement, qui ne s'enracinent pas dans l'activité sociale. Peut-on affirmer que le développement langagier dépende uniquement des FPS? Il n'est guère possible de répondre catégoriquement oui à une telle question. S'il paraît clair que l'acquisition d'une deuxième langue est bien dépendante d'une activité psychologique, on ne saurait affirmer que seules les FPS interviennent dans ce processus.

L'environnement idéologique de la théorie constitue un deuxième problème. Les circonstances historiques qui entourent la production des théories scientifiques ne peuvent être ignorées: Vygotski est un psychologue marxiste qui vit la révolution russe. L'air du temps veut qu'on glorifie l'homme nouveau et Vygotski va jusqu'à approuver l'eugénisme «comme science de l'amélioration de la race humaine»¹⁰. Son point de vue se caractérise par une vision évolutionniste historique des sociétés humaines, dans laquelle le point culminant de l'échelle est occupé par les communautés qui ont adopté le socialisme révolutionnaire. Il écrit ainsi, en pensant particulièrement à une minorité islamique de l'Ouzbekistan qui va pouvoir bénéficier du premier plan quinquenal: «[ces cultures] doivent effectuer un bond grandiose sur l'échelle de leur développement culturel, sautant par dessus toute une série de stades historiques» (cité dans VAN DER VEER & VALSINER 1991, p. 214).

En s'inscrivant dans ce raisonnement, on peut par exemple se demander si ce n'est pas finalement l'existence d'objets abstraits (les *concepts scientifiques*), produits par les *civilisations supérieures*, qui entraîne la

¹⁰ «From the theoretical and principled side eugenics as a science concerning the amelioration of the human race through the mechanism of genetics forms an achievement of modern scientific thinking that is completely beyond doubt» (cité dans VAN DER VEER & VALSINER 1991, p. 192)

nécessité de la collaboration et, partant, le développement des fonctions psychiques supérieures. En restant toujours dans cette logique argumentative, on en arrive à accréditer l'existence d'une pensée "primitive" propre aux sociétés traditionnelles, par opposition à la pensée scientifique qui caractérise notre société occidentale. Cette vision des choses, qui est celle de Lévy-Bruhl et de Vygotski, ne signifie pas que de telles différences soient innées, mais que la *pensée scientifique* permet la pensée abstraite, alors que la *pensée primitive* ne s'exerce que sur la réalité concrète. Cette vision des choses permet d'établir un parallèle entre phylogenèse et ontogenèse¹¹, elle peut aussi amener l'idée que certaines langues sont plus évoluées que d'autres. Cette idée a depuis lors été battue en brèche par le structuralisme, en linguistique comme en anthropologie, où la description synchronique des structures des langues (ou de la parenté) des sociétés traditionnelles a fait disparaître la pertinence de la distinction langue évoluée vs langue primitive. L'approche structuraliste a permis finalement à la pensée occidentale d'opérer un mouvement de décentration par rapport à ses propres repères culturels et mis en évidence un certain biais ethnocentrique dans l'appréciation de la pensée de l'Autre (LÉVI-STRAUSS 1987).

La question des différences, au niveau des systèmes de pensée, entre les sociétés *primitives* et la société occidentale subsiste toutefois et plusieurs anthropologues, sociologues et autres philosophes tentent de les caractériser. Par exemple, HORTON (1990) propose une série de continuités et de discontinuités entre la pensée scientifique occidentale et les croyances africaines. Toutes deux, soutient-il, sont des théories qui cherchent à expliquer le visible par le caché. Mais, si en Afrique les catégories de perception de la réalité fonctionnent sur le principe

¹¹ Cette affirmation se base sur les comparaisons faites par Vygotski entre la pensée enfantine et la *pensée primitive*, s'appuyant sur les descriptions des *peuples primitifs* faites par LEVY-BRUHL (par exemple 1922). «Les chercheurs ont depuis longtemps noté une particularité très intéressante de la pensée, que Lévy-Bruhl a décrite pour la première fois chez les peuples primitifs, puis Storch chez les malades mentaux et Piaget chez les enfants. On a coutume d'appeler participation cette particularité de la pensée primitive, qui est à l'évidence une propriété de la pensée à ses premiers stades génétiques. Par ce nom on entend le rapport que la pensée primitive établit entre deux objets ou deux phénomènes considérés tantôt comme partiellement identiques, tantôt comme ayant une influence très étroite l'un sur l'autre, alors qu'entre eux n'existent ni contact spatial ni quelque autre liaison causale intelligible. (VYGOTSKI, 1985, p. 182) cf. aussi VYGOTSKI (1993).

religieux du tabou (horreur et rejet de certains phénomènes, considérés comme monstrueux ou polluants, comme les menstruations, la naissance de jumeaux, un cadavre, etc.), la perception scientifique se caractérise en revanche par l'absence de cette réaction et, même, par la recherche active d'éléments dérangeant les catégories établies, dans le but de stimuler la pensée et de faire avancer la théorie... Cet article de Horton idéalise quelque peu la rationalité de la pensée scientifique occidentale, en la concevant indépendamment des pratiques de recherche. Or, ce sont bien ces pratiques qui créent, à la fois, les objets scientifiques, la communauté de sujets-chercheurs et, partant, la rationalité scientifique (LATOURET & WOOLGAR 1979). Sans une réelle «anthropologie de la science» (LATOURET 1990), la comparaison entre croyance et rationalité, entre *pensée sauvage* et *pensée civilisée* est ainsi biaisée dès le départ, par le fait que, si on étudie bien les **pratiques** religieuses des sociétés primitives, on ne les compare pas aux pratiques scientifiques occidentales mais à la **représentation** que s'en font les propres membres de cette société, et que veut donner la communauté des chercheurs elle-même (cf. FEYERABEND 1979, chap. 18). La comparaison entre les *croyances* et les *connaissances scientifiques* relève ainsi souvent de l'ethnocentrisme.

Zone proximale et développement des FPS

Une autre source de problèmes tient dans la relation entre les FPS et la ZPD. Si on tient à utiliser le concept de ZPD et qu'on cherche à l'identifier chez un apprenant de L2, on marginalise la possibilité d'acquisition intuitive ou spontanée, puisque la zone proximale est justement le lieu où s'intellectualisent les perceptions intuitives. L'utilisation de ce concept n'entraîne-t-elle pas un trop grand biais de perception du processus acquisitionnel? Biais qui consiste à surestimer la part de l'apprentissage dans l'appropriation d'une langue cible? Rien ne nous autorise à affirmer que l'acquisition d'une langue cible est uniquement dépendante des FPS. Dès lors, l'emprunt du concept de zone proximale a de toute évidence des limites dans une théorie de l'acquisition de L2. Ces limites rejoignent les remarques de BANGE (1992) (les buts d'apprentissage ne peuvent pas être théoriquement assimilés aux buts communicatifs) et de KLEIN (1989) (communiquer et apprendre sont des tâches étroitement liées mais qui ne doivent pas être confondues). Le concept de zone proximale ne peut s'appliquer, me semble-t-il, qu'aux

situations dans lesquelles se transmettent et s'élaborent de manière suffisamment consciente des savoirs linguistiques. Par *suffisamment conscient*, j'entends que ce processus doit apparaître dans les marques linguistiques (par exemple les *séquences potentiellement acquisitionnelles* (DE PIETRO *et al.* 1989) ou les *séquences analytiques* (DAUSENDSCHÖN-GAY & KRAFFT 1993). En d'autres termes, pour que l'utilisation de la notion de zone proximale ait un sens, il faut que la situation soit définie comme un lieu de construction/transmission de savoirs linguistiques et que l'appropriation du code constitue un objectif pour l'apprenant.

Toutes les situations exolingues ne répondent pas à cette définition, mais les situations, institutionnelles ou extra-institutionnelles, qui sont définies par la présence d'un contrat didactique se prêtent bien à l'utilisation de ce concept, pour autant, encore une fois, qu'on attribue un rôle majeur à la collaboration et à l'imitation dans le développement cognitif, y compris dans l'acquisition de L1 et de L2.

Le problème de l'âge

Depuis LENNEBERG (1967), on s'accorde à penser que l'état de maturation biologique de l'être humain influence sa capacité à apprendre une deuxième langue. LONG (1993) résume en cinq points ce qui semble généralement admis parmi les chercheurs. Premièrement, le rythme d'acquisition et la compétence finale dépendent partiellement de l'âge de l'apprenant. Deuxièmement, le développement linguistique est dépendant de périodes critiques, durant lesquelles l'acquisition des différents aspects de la langue cible est possible. Passée cette période, l'acquisition devient irrégulière et partielle. Troisièmement, la perte de la capacité à apprendre ne se limite pas à la phonologie mais touche également les autres domaines de la langue cible. Quatrièmement, le déclin de la faculté d'acquisition commence dès six ans chez certains individus et non pas à la puberté, comme on le pense souvent. Cinquièmement, ces faits confirment l'hypothèse d'une maturation biologique ralentissant la capacité à apprendre.

On constate que le ralentissement de la faculté d'apprendre coïncide avec l'âge où, en général, les enfants découvrent l'écrit. On peut se demander dès lors si l'accès à l'écrit, avec le développement particulier

des FPS qu'il entraîne, n'est pas un facteur déterminant pour l'acquisition d'une L2, bien qu'il ne soit que rarement cité quand on évoque le problème de l'âge. Tout se passe comme si l'accès à l'écrit, en développant les FPS, modifiait la manière d'apprendre. On aurait à faire dans ce cas, non pas à un ralentissement de la capacité d'apprendre, mais à une transformation profonde de cette capacité.

En envisageant l'acquisition du point de vue des pratiques conversationnelles mises en oeuvre par les interlocuteurs, il est certain qu'on peut repérer des comportements différents entre les enfants et les adultes. Il est manifeste également que la collaboration entre natifs et alloglottes apparaît tant dans les interactions entre adultes que dans les interactions enfants-adultes. De ce point de vue, la notion de zone proximale de développement peut être appliquée à ces deux types d'interaction.

Acquisition de L1 et de L2

Reconnaître l'importance de la collaboration dans l'acquisition du langage n'implique pas que les processus d'acquisition de L1 et de L2 soient semblables. Pour Vygotski, les racines génétiques du langage et de la pensée sont radicalement différentes. Le langage est à ses débuts uniquement un outil social qui permet d'entrer en interaction avec l'entourage. Les supports de la pensée sont, quant à eux, non verbaux. La rencontre chez l'enfant, dans le courant de sa deuxième année, de ces deux trajectoires développementales à l'origine indépendantes, bouleverse la suite du développement, avec l'avènement du langage comme seul support de la pensée¹². Quand il y a acquisition, même précoce, d'une deuxième langue, cette *fusion* a déjà eu lieu et, de ce fait, cette deuxième acquisition emprunte une autre voie de développement, caractérisée par le fait que le langage verbal y est déjà moyen de médiatisation, par lequel s'élabore les significations. Dès lors, les processus du développement de L1 et de L2 sont à la fois différents et semblables. Ils sont différents dans la mesure où l'acquisition d'une deuxième langue s'appuie sur un langage déjà existant, c'est-à-dire sur des moyens verbaux qui n'ont pas comme unique fonction d'établir le contact avec l'entourage mais qui ont déjà une fonction sémiotique. Ils

¹² Cette fusion est propre à l'espèce humaine, dit Vygotski. Chez les animaux le langage ne rejoint jamais la pensée, ce qui empêche un développement de cette dernière.

sont aussi comparables, car dès que la rencontre des deux racines développementales est opérée, les conditions pour la médiatisation sont réunies. De ce point de vue, l'acquisition de L1 comme de L2 est, dans des mesures variables, dépendante de ce processus de médiatisation.

Acquisition de L2 et développement des concepts abstraits

Adopter le cadre théorique mis en place par Vygotski conduit à rapprocher l'acquisition d'une deuxième langue et l'acquisition de notions abstraites, dans la mesure où, là aussi, l'accent est mis sur la médiatisation. Vygotski ne semble pas faire de différence radicale entre ces différents objets de savoir, du moment qu'il considère leur appropriation avant tout comme des apprentissages formels (cf. la citation p. 99). Cette conception est bien sûr incompatible avec le postulat chomskien de l'originalité de la compétence linguistique par rapport aux facultés cognitives en général. Cette incompatibilité n'est en soi pas gênante, mais l'affirmation que le langage est totalement solidaire de la pensée et que, par conséquent, l'un ne peut se développer sans l'autre comporte quelques risques. Celui d'identifier les difficultés linguistiques aux difficultés cognitives chez les enfants de migrants, par exemple. La spécificité du LAD chomskien permet de distinguer les deux facultés: la compétence linguistique n'est qu'un dispositif qui permet de produire et de reconnaître des phrases syntaxiquement bien formées. Les facultés cognitives ne sont pas du ressort des linguistes. Pour le dire clairement, la compétence linguistique n'entretient pas de rapport direct avec l'intelligence. En revanche, en suivant les implications du cadre de Vygotski, langage et intelligence peuvent être vus comme étroitement dépendants et fonder des réflexions sur le bilinguisme comme celle que fait YAGUELLO (1988):

Car parler plusieurs langues - on l'ignore trop souvent - suppose un travail constant, une vigilance de tous les instants, pour éviter les pièges des interférences, des calques et des emprunts plus ou moins inconscients, de la *sabirisation* progressive, dans le cas des plus démunis. J'ai connu un vieux jardinier russe qui avait presque tout oublié du russe et qui ne parlait pratiquement plus à personne tant son français était mauvais. Comment il pouvait continuer à penser reste une énigme. (YAGUELLO 1988, p. 82)¹³

¹³ Je ne partage pas cette vision des choses qui me paraît assimiler la production langagière à la maîtrise d'une norme standard unilingue. Les rapports entre pensée et

L'apprentissage de L2 vu par Vygotski

Les écrits de Vygotski sur l'acquisition des langues étrangères doivent également être recontextualisés et relativisés¹⁴. Sa conception est caractérisée en premier lieu par une assimilation de la langue cible aux concepts scientifiques, par opposition aux concepts spontanés et à la langue maternelle. Comme l'apprentissage des concepts scientifiques s'appuie sur les concepts spontanés ou quotidiens¹⁵ de l'enfant, l'apprentissage d'une langue étrangère s'appuie sur la connaissance qu'il a de sa langue maternelle:

On peut dire que l'assimilation d'une langue étrangère élève tout autant à un niveau supérieur la langue maternelle de l'enfant que l'assimilation de l'algèbre élève à un niveau supérieur sa pensée arithmétique (...). De même que l'algèbre libère la pensée de l'enfant de l'emprise sous laquelle la tiennent les nombres concrets et l'élève au niveau de la pensée la plus généralisée, de même, mais par de tout autres voies, l'assimilation d'une langue étrangère libère sa pensée verbale de l'emprise des formes et phénomènes linguistiques concrets. (VYGOTSKI 1985, p. 226)

De plus, Vygotski rapproche l'assimilation d'une langue étrangère et celle de l'écrit en L1. Toutes les deux en effet «élèvent la connaissance» de la langue maternelle. L'acquisition d'une langue cible à l'école, comme celle de l'écrit et contrairement à l'acquisition de L1, relève donc avant tout des fonctions psychiques supérieures. Vygotski souligne ainsi cette différence radicale entre le développement de L1 et de L2:

langage ne peuvent être réduits à une question de normes (cf. la présentation des travaux de John-Steiner ci-dessous).

¹⁴ Bien qu'il parlât plusieurs langues étrangères, Vygotski avait toujours recours à un interprète lors des conversations avec ses hôtes étrangers. Un de ses collègues, Kolbanovski, raconte qu'il refusait de parler la langue de ses interlocuteurs. Il considérait en effet qu'une excellente connaissance de la langue cible ne pouvait le prémunir contre un accent incorrect: «Mon langage, même s'il est correct au niveau de la forme et du contenu, fera souffrir l'oreille de mon interlocuteur étranger et pourra provoquer le rire ou d'autres émotions inappropriées. Par politesse, mon interlocuteur essaiera de les retenir et cela le fera souffrir. Pourquoi devrais-je le torturer ?» (cité in VAN DER VEER & VALSINER 1991, p. 15, note 4)

¹⁵ Vygotski manifeste une réelle préférence pour les métaphores maraichères ou horticoles. Elle se manifeste encore ici dans une définition des notions de concept quotidien et concept scientifique: «Les concepts scientifiques **germent** vers le bas par l'intermédiaire des concepts quotidiens. Ceux-ci **germent** vers le haut, par l'intermédiaire des concepts scientifiques.» (1985, p. 273, c'est moi qui souligne)

L'enfant assimile à l'école une langue étrangère tout autrement qu'il apprend sa langue maternelle. On peut dire que cette assimilation suit une voie directement opposée à celle qu'emprunte le développement de la langue maternelle. (...). L'enfant assimile sa langue maternelle de manière inconsciente et non intentionnelle alors que l'apprentissage d'une langue étrangère commence par la prise de conscience et l'existence d'une intention. (VYGOTSKI 1985, p. 288)

Mais cette affirmation est tempérée toutefois par la reconnaissance de points communs dans le développement de L1, de L2 et de l'écrit:

Mais ces différences [entre l'acquisition de L1 et de L2], si profondes soient-elles, ne doivent pas nous masquer que ces deux processus d'assimilation de la langue maternelle et de la langue étrangère ont entre eux tant de points communs qu'ils appartiennent au fond à une classe unique de processus de développement verbal, à laquelle se rattache le processus extrêmement original de développement du langage écrit, qui ne répète aucun des précédents mais représente une nouvelle variante au sein de ce processus unique. (VYGOTSKI 1985, p. 225)

La formulation du problème est marquée par une conception uniquement scolaire de l'acquisition d'une langue cible. L'acquisition *naturelle* n'a pas été envisagée, à ma connaissance, par Vygotski et on peut, sans trahir la pensée de l'auteur, envisager une telle acquisition comme ne relevant pas uniquement des FPS mais comme dépendante également des FPI, dans la mesure où elle s'actualise dans des situations de communication comparables à celles de L1.

Je retiendrai des écrits de Vygotski sur l'acquisition de L2, l'affirmation de l'unicité profonde qui lie à la fois le développement de L1, de L2 et de l'écrit. Cette unicité tient dans la spécificité du langage humain comme outil de médiatisation, c'est-à-dire comme moyen de communication et de représentation. Cette unicité relativise les différences d'acquisition entre L1 et L2.

Je retiendrai aussi l'idée que l'acquisition d'une deuxième langue peut avoir des répercussions bénéfiques sur la compétence en L1, dans la mesure où cette acquisition constitue, pour le locuteur, une occasion de décontextualisation de ses connaissances en L1. Cette mise en perspective de L1 par l'acquisition de L2 peut entraîner pour l'apprenant un développement de ses capacités métalinguistiques, et ces dernières pourront être mises à profit, par exemple, dans l'apprentissage de la lecture (cette hypothèse est défendue notamment par PERREGAUX 1992) ou d'une troisième langue.

En résumé, il me paraît pertinent de se référer à la théorie psychologique de Vygotski, et plus précisément d'emprunter le concept de zone proximale dans le champ de l'acquisition des langues secondes, pour autant que:

- On tienne compte que ce concept a été élaboré dans un contexte historique fort différent du nôtre et qu'il doit, dès lors, être recontextualisé et modulé.
- On soit conscient de son champ d'application et qu'on admette qu'il ne peut rendre compte à lui seul de toutes les modalités du processus d'acquisition.

Si on respecte ces conditions, ce concept conserve toute sa puissance heuristique et explicative au sein d'une théorie qui prend philosophiquement racine dans une vision sociale du développement de l'être humain et qui prend en compte les phénomènes de la conscience ou, en termes plus actuels, de la *métacognition*, c'est-à-dire la connaissance qu'un sujet a de son propre fonctionnement cognitif et de celui d'autrui (cf. DOUDIN & MARTIN 1992) pour une revue de la littérature à ce sujet¹⁶.

Acquisition de L2 dans une perspective vygotskienne contemporaine: quelques travaux

C'est surtout par le biais du concept de *régulation* que les psycholinguistes d'inspiration vygotskienne ont envisagé l'acquisition de langues secondes par des adultes ou des adolescents (GAONAC'H 1989, SCHINKE-LLANO 1993, pour une revue partielle de ces travaux). Le postulat développé dans ces études peut se résumer ainsi: chez l'adulte, les mécanismes d'autorégulation de l'activité cognitive peuvent être relayés par d'autres types de régulation, quand la tâche à laquelle est confronté l'individu est particulièrement difficile, comme c'est le cas pour la réalisation, en langue cible, d'une tâche qui ne poserait guère de problèmes en langue source. Ces autres types de régulation sont au nombre de deux: régulation par l'objet et régulation par autrui. Le premier type caractérise une production de type essentiellement référentiel et très contextualisé. Par exemple, dans une narration basée sur des

¹⁶ Dans cette perspective, certains travaux montrent bien que l'acquisition d'une deuxième langue par des enfants peut avoir des répercussions positives sur leur développement cognitif général (par exemple, FRATERNALI, IANNACCONE & CAVALLO 1989).

images sans parole, là où les natifs ont tendance à utiliser des articles indéfinis, les alloglottes utiliseront plutôt des articles définis (*le bonhomme descend les escaliers*, plutôt qu'*un bonhomme descend les escaliers*) (FRAWLEY & LANTOLF 1985). Le deuxième type (régulation par autrui) caractérise une production qui sollicite l'aide de l'interlocuteur dans la réalisation de la tâche.

Pour FRAWLEY & LANTOLF (*op. cit.*), qui étudient la production de récits en L2, la production des apprenants, c'est-à-dire la mise en oeuvre de l'interlangue dans le but de réaliser une tâche, est avant tout un processus régulé par l'objet que constitue cette tâche¹⁷. Dès lors, l'observateur est confronté à un processus d'*extériorisation* des mécanismes de régulation, conçu comme une verbalisation des difficultés rencontrées par l'individu dans l'accomplissement de cette tâche. Ce processus d'extériorisation est en fait une verbalisation des processus cognitifs mis en oeuvre dans la réalisation de la tâche. Cette vision de la production dans la langue cible établit un parallèle entre le langage égocentrique des petits enfants et la mise en oeuvre de l'interlangue. Dans la mesure où cette mise en oeuvre exprime les difficultés que l'apprenant rencontre dans l'accomplissement d'une tâche particulièrement ardue (comme produire un récit), les productions de l'apprenant peuvent être comparées au langage égocentrique chez l'enfant: «[The production is viewed] not as an expression, but as an externalization of inner forms during a difficult task for the purpose of controlling the task.» (FRAWLEY & LANTOLF 1985, p. 22)

Cette manière d'envisager l'acquisition de L2 souligne les ressemblances entre l'acquisition de L1 par les enfants et l'acquisition de L2 par des adultes, en évoquant le *principe d'accès continu*, qui stipule que les premiers modes de régulation de l'activité mis en place par l'enfant restent à disposition de l'adulte ou de l'adolescent lorsqu'il se trouve face à une tâche qui dépasse ses possibilités d'autorégulation cognitive. Ces autres types de régulation, mis en place par l'individu, jeune ou adulte, ont comme but ultime la mise en place de mécanismes d'autorégulation.

¹⁷ Les auteurs ne proposent pas de développement théorique à propos de la notion de tâche. On peut toutefois penser qu'ils s'agit de solliciter auprès de apprenants «des activités spécifiques, orientées vers des buts précis et dont les résultats sont observables» (FRAUENFELDER & PORQUIER 1980, p. 61).

Ces auteurs concluent que la perspective vygotkienne implique une redéfinition de l'erreur, qui est généralement considérée comme un défaut d'apprentissage, alors qu'elle manifeste en fait les efforts de l'apprenant pour maîtriser la tâche¹⁸.

MC CREARY (1985) tente également d'illustrer les trois types de régulation mentionnés ci-dessus, sur la base de l'enregistrement et de l'analyse des productions de deux enfants américains (John, 6 ans et Michy, 2 ans et demi) avant, pendant et après un séjour de trois mois au Japon en compagnie de leurs parents (la mère est d'origine japonaise, le père américain). Il montre que l'évolution et l'involution de leur répertoire langagier sont liées au besoin de contrôle de l'environnement. L'auteur observe une période silencieuse d'un mois à peu près chez John, à leur arrivée au Japon, et propose une explication vygotkienne de ce phénomène, souvent décrit chez les enfants devenant bilingues. A six ans, John se trouve dans une période où ses capacités d'autorégulation dans sa langue dominante (l'anglais) lui permettent de bénéficier, tout en le rendant dépendant, de la régulation par autrui. En revanche, il ne dispose pas de cette capacité d'autorégulation en japonais, il ne peut donc bénéficier/dépendre de la régulation par autrui dans cette langue et il cherche dès lors à accroître ses connaissances dans la langue cible. En d'autres termes, il cherche à développer sa capacité d'autorégulation en japonais et ce processus se traduit par le silence: «not only did he need to wait in this immersion environment to learn more expressions, but he needed to be silent in order to develop the cognitive will and cognitive confidence to self-regulate in Japanese.» (MC CREARY 1985, p. 164)

On peut se demander si cette interprétation est réellement vygotkienne, dans la mesure où le psychologue soviétique voit dans le développement de l'autorégulation une intériorisation des processus de médiatisation, qui ne se traduit pas par le silence mais s'appuie sur l'extériorisation de la pensée sous forme de langage égocentrique.

Cette interprétation de la période silencieuse montre bien les limites de l'emprunt théorique. Les concepts d'autorégulation, de régulation par autrui et par l'objet sont si suggestifs qu'ils permettent un grand nombre d'interprétations, dont quelques-unes n'ont plus grand chose à voir avec le cadre théorique dans lequel elles ont été élaborées.

¹⁸ Cette redéfinition n'est évidemment pas révolutionnaire pour les linguistes qui étudient l'interlangue depuis les années septante.

JOHN-STEINER (1985) relie d'une manière plus convaincante les écrits de Vygotski sur le bilinguisme et un certain nombre de travaux dont les conclusions sont compatibles avec le cadre vygotkien. Elle analyse une série de *journaux d'acquisition*, écrits par des adultes en séjour linguistique, et tente de remonter aux stratégies par le biais des déclarations des apprenants eux-mêmes.

Les *journaux* explicitent les stratégies communicatives et analytiques des adultes, faisant ressortir les différences entre l'acquisition d'une L2 par des enfants et par des adultes. Ces différences s'expliquent par la nature des processus cognitifs sur lesquels s'appuie l'acquisition. Les processus cognitifs mis en oeuvre par les adolescents ou les adultes sont en quelque sorte plus puissants que ceux développés par les enfants. Cela est particulièrement vrai pour la mémoire.

De plus, et ceci est vraisemblablement lié, si les échanges avec les petits enfants se déroulent souvent au sein de formats dans lesquels l'information partagée et les buts de l'interaction sont bien définis, voire ritualisés, il n'en va pas de même dans la communication entre adultes, où les situations sont généralement plus diverses et moins ritualisées. De ce fait, l'information à traiter est beaucoup moins prévisible (sur la notion de format, cf. le chapitre précédent). L'intersubjectivité entre les locuteurs est aussi plus difficile à établir. Or, cette intersubjectivité joue un grand rôle dans les débuts de l'acquisition, de L1 et de L2, comme l'ont montré respectivement les travaux de Bruner et de Dausendschön-Gay & Krafft.

Un des enseignements dégagés de l'analyse des *journaux d'acquisition* est que l'interaction en face-à-face n'est pas jugée suffisante par les adultes eux-mêmes pour apprendre une seconde langue, et qu'ils cherchent à multiplier les sources de données. Ils essayent en particulier d'avoir accès à des sources de données écrites, confirmant par là l'idée de Vygotski quant au rôle joué par l'écrit dans l'acquisition d'une L2.

Conclusion

Dans ce chapitre, j'ai essayé d'étayer l'emprunt des idées théoriques de Vygotski, en clarifiant un certain nombre de concepts qu'on retrouve dans certains travaux portant sur l'acquisition d'une L2.

Ces travaux ont en commun deux idées. La première est que l'acquisition de L2 présente à la fois des ressemblances et des différences

avec celle de L1. La seconde est que l'acquisition d'une L2 par des enfants est également partiellement différente de l'acquisition d'une L2 par des adultes.

Les ressemblances tiennent au fait qu'en vertu du principe d'accès continu aux fonctions psychiques, l'adulte qui communique dans une langue cible a toujours accès aux moyens de régulation dont dispose l'enfant pour apprendre une première langue. Ces moyens sont la régulation par l'objet et la régulation par autrui. Les différences tiennent dans la nature des processus cognitifs mis en jeu dans l'acquisition d'une langue cible. Si l'adulte a eu accès à l'écrit dans la langue source, par exemple, le filtre que constituent ses connaissances spécifiques entrainera d'autres «stratégies»¹⁹ d'acquisition et d'autres méthodes analytiques. L'organisation de la mémoire est également dépendante du stade de développement des FPS et cette organisation détermine des stratégies différentes de celles que les enfants mettent en oeuvre, dans l'acquisition de L1 comme de L2.

Bien que Vygotski, et Bruner à sa suite, aient insisté sur le rôle de la collaboration dans le développement des facultés, cognitives, pour le premier, langagières pour le second, cette dimension reste encore largement inexplorée dans les travaux d'inspiration vygotskienne dans le domaine de L2.

¹⁹ Je mets le terme stratégie entre guillemets car le terme est objet de discussions théoriques dans le champ de l'acquisition. J'utilise ce terme dans son sens usuel de «moyens mis en oeuvre pour atteindre un certain but».

CHAPITRE 5

Les niveaux d'analyse du processus d'acquisition Apport de la théorie des niveaux de Doise

Dans le chapitre précédent, j'ai appliqué quelques thèses et quelques concepts vygotskiens au domaine de l'acquisition de L2. En adoptant ce cadre théorique, on fait une large place aux aspects sociaux de l'acquisition, sans toutefois trouver chez Vygotski les outils qui permettraient d'analyser plus finement cette dimension.

Les travaux dans le domaine de la linguistique de l'acquisition, comme dans tout champ de connaissances traversé par la dualité de l'inné et de l'acquis, accordent plus ou moins d'importance aux dimensions extralinguistiques du développement de la compétence linguistique. Les travaux qui s'inscrivent à l'intersection de la linguistique de l'acquisition et du courant interactionniste thématisent tout particulièrement la dimension sociale de l'acquisition, sans toutefois pouvoir toujours l'identifier au sein de l'interaction.

C'est pourquoi j'aimerais dans ce chapitre soulever la question de l'analyse de l'interaction dans une perspective acquisitionniste, en tentant de distinguer, dans un souci méthodologique, des *niveaux d'analyse de l'interaction*. Pour ce faire, je m'inspirerai des travaux de DOISE (par exemple 1980 et 1983) sur les niveaux d'analyse en psychologie sociale expérimentale. Les éléments théoriques de cette approche fournissent un double apport au champ de l'acquisition. Ils permettent tout d'abord une critique épistémologique de certains travaux, ils procurent ensuite des outils permettant de mieux distinguer les différentes dimensions sociales à l'oeuvre dans l'interaction.

Les niveaux d'analyse en psychologie sociale

Les différents thèmes de recherche qui occupent les psychologues sociaux (l'influence sociale minoritaire et majoritaire, le développement social de l'intelligence, la déviance et le conformisme, la construction de normes, les rapports intergroupes, pour n'en citer que quelques-uns) sont abordés de différentes manières et sans grands liens entre eux (DOISE 1983). Doise est à la recherche d'une démarche explicative qui permette de dépasser les controverses et les dichotomies entre explications psychologique et sociologique. En analysant les articles parus dans *The European Journal of Social Psychology*, DOISE (1980) constate que la majorité des travaux propose des explications en terme de psychologie intra-individuelle, c'est-à-dire que les auteurs de ces travaux considèrent avant tout les individus comme des organismes intégrateurs et organisateurs de l'information, qui discutent et évaluent cette information en compagnie d'autres sujets, mais la traite individuellement. Implicitement, on considère que les individus-sujets sont interchangeables. D'autres travaux prennent en compte la dynamique des processus interindividuels. D'autres encore font intervenir dans l'explication les notions de statut ou de position sociale des individus en interaction, au sein d'une situation particulière. Les individus ne sont donc plus, dans ce cas, considérés comme interchangeables. Finalement, un quatrième type de travaux (beaucoup plus rare) étudie les représentations induites par des croyances idéologiques et les préconstruits culturels. Doise peut alors isoler quatre niveaux d'analyse, qui permettent quatre types d'explication.

Le premier niveau est celui des processus intra-individuels. On rend compte, à ce niveau-là, de la manière dont l'individu organise sa perception et comment il l'évalue. Les travaux traitant de la dissonance cognitive¹ ressortissent à ce niveau (voir POITOU 1974, CLEMENCE 1991 pour une présentation des diverses théories).

Le deuxième niveau prend en compte les processus interindividuels dans une situation donnée, sans tenir compte du statut de l'individu en

¹ Les théories de la dissonance cognitive postulent que l'individu cherche à atteindre ou préserver un état de cohérence cognitive. Quand une situation crée de la dissonance entre l'état cognitif et les événements auxquels le sujet doit faire face, il développe des stratégies d'adaptation pour réduire cette dissonance.

dehors de cette situation. Les premiers travaux de la psychologie sociale se cantonnent à ces deux premiers niveaux pour expliquer, à la suite de ASCH (1956) l'influence sociale, ou l'attribution causale, à la suite d'HEIDER (1958).

Le troisième niveau prend explicitement en compte la position sociale des sujets en dehors de la situation expérimentale proprement dite. Les travaux spectaculaires de Milgram², qui mettent en évidence l'importance du statut des interactants dans les modalités de soumission à l'autorité (pour une présentation synthétique, MILGRAM 1974) proposent une explication à ce niveau.

Enfin, le quatrième niveau prend en compte les croyances, les représentations, les évaluations et les normes que le sujet amène avec lui dans la situation expérimentale. Ce niveau n'est que rarement pris en compte et s'il est invoqué, c'est pour expliquer des phénomènes observés aux deux premiers niveaux. Le principe du "Zeitgeist", évoqué par MUGNY & PEREZ (1986)³ pour rendre compte de l'influence des minorités ressortit à une explication en terme de normes ambiantes plus ou moins favorables à l'innovation proposée par la minorité agissante. L'articulation de ces différents niveaux est, selon Doise, une des tâches primordiales de la psychologie sociale pour rendre compte des différents objets de recherche qui constituent son champ.

Cette vision en niveaux d'analyse articulés des objets de recherche est stimulante, dans la mesure où elle constitue une grille d'analyse qui met en évidence l'imperméabilité de certaines explications théoriques. Cette imperméabilité était particulièrement saillante dans les années septante,

² Un sujet est amené à infliger des décharges électriques à un autre sujet (compère de l'expérimentateur, les chocs sont évidemment simulés), dans le but de lui faire apprendre une liste d'associations de mots. La situation est définie par les psychologues comme une suite d'expériences destinées à observer le rôle de la punition sur la mémoire, alors qu'ils cherchent en fait à mettre en évidence les modalités de la soumission à l'autorité. Les sujets, dans 60% des cas, vont jusqu'à infliger des chocs qui peuvent être mortels, simplement parce qu'ils sont sommés de le faire par les psychologues, au nom de la science.

³ Qui change les normes ? Cette question n'a pas échappé à certains psychologues qui ont "considéré l'effet du *sens de l'histoire* sur l'impact minoritaire, en avançant l'idée qu'il serait facilité lorsque la minorité défend une position alternative qui néanmoins se situe dans le *Zeitgeist* (l'esprit du temps), ou, dit d'une autre manière dans une sorte de champ des possibles (...) défini par l'état du système normatif au moment de l'intervention minoritaire". (MUGNY & PEREZ, 1986, p. 163).

elle perdure encore aujourd'hui, même si les termes de la polémique sont devenus moins tranchés. Je vais illustrer ce fait par la présentation de deux articles portant sur la fossilisation de l'interlangue (VIGIL & OLLER 1976, SELINKER & LAMENDELLA 1978), puis par les conclusions du rapport du projet "Second Language Acquisition by Adult Immigrants" de la Fondation européenne pour la science (ESF) sur le rôle du feedback dans l'acquisition des langues secondes par des adultes (ALLWOOD (éd.) 1988).

Niveaux d'analyse du processus de fossilisation de l'interlangue

Dans les années septante, la fossilisation de l'interlangue est largement étudiée. On assiste à une confrontation dans la revue *Language Learning* entre les tenants d'une explication psychologique et les chercheurs qui invoquent des raisons sociales, extralinguistiques, pour expliquer le phénomène. En s'inspirant des distinctions proposées par Doise, on peut faire un parallèle entre les analyses intra-individuelles du niveau 1 et les explications cognitive et biologique de l'acquisition, ainsi qu'entre celles du niveau 2 (situationnel et interindividuel) et les explications pragmatiques et extralinguistiques du processus. Ainsi, VIGIL & OLLER (1976) privilégient le niveau 2 en mettant l'accent sur les aspects phatiques et expressifs de la communication humaine et sur le fait que c'est à travers elle que les individus se reconnaissent et se définissent. Toutes les caractéristiques affectives, subjectives et émotionnelles du langage occupent une place centrale dans la communication humaine et, par voie de conséquence, dans l'acquisition d'une deuxième langue aussi. Ils font alors l'hypothèse que le processus de fossilisation n'est pas intrapsychique, mais intervient entre les messages des natifs et leur réception par l'alloglotte, donc au niveau interpersonnel. Ils ne se prononcent pas sur la nature des facteurs opérants, mais donnent un très grand poids à la notion de *feedback*. Dans leur vision des choses, son rôle est prépondérant. Ces auteurs proposent une typologie fondée sur trois types de feedback (neutre, positif, négatif), qui interviennent d'abord au niveau affectif-relationnel avant d'avoir des répercussions au niveau cognitif. La nature de ce passage et les conditions qui le régissent ne sont pas explicitées, mais Vigil et Oller soutiennent que le système linguistique de l'enfant qui apprend sa langue maternelle, comme celui de l'individu qui apprend une deuxième langue, se stabilise quand les

feedback qu'ils reçoivent sont majoritairement neutres. Il s'agit donc d'une analyse qui relève du deuxième niveau, même si le premier est évoqué.

Selinker et Lamendella, quant à eux, relativisent nettement le rôle du feedback car, disent-ils, si ce dernier était aussi fondamental dans l'acquisition, il faudrait un nombre infiniment grand d'interactions pour que se développe l'interlangue. Or, elle se développe parfois en dehors de toute interaction, ce qui constitue, aux yeux des auteurs, une preuve de l'importance déterminante des facteurs intrapsychiques et biologiques⁴. S'ils concèdent toutefois une certaine importance au feedback dans l'acquisition d'une deuxième langue, il n'en va pas de même avec l'acquisition de la langue première. Ainsi, disent-ils, les parents peuvent continuer d'utiliser un terme propre au langage de l'enfant (une *funéclair* pour une *fermeture éclair*, les *dessins allumés* pour les *dessins animés*, par exemple), quand bien même ce dernier ne l'utilise plus. Il y a donc évolution vers le standard de la langue maternelle sans feedback négatif... C'est donc le niveau 1 qui est ici prépondérant. Les facteurs cognitifs et biologiques l'emportent sur les facteurs pragmatiques et extralinguistiques. Ces derniers, s'ils ne sont pas niés, sont simplement hors de propos pour l'objet de recherche tel qu'il est conçu par Selinker et Lamendella.

Ce type d'argumentation reflète bien les enjeux théoriques des années septante. La position de Vigil et Oller est difficilement défendable aujourd'hui sous sa forme radicale, car elle conçoit l'activité cognitive de l'apprenant comme une série de réponses à des stimulus. Cette vision behavioriste par trop simpliste est aujourd'hui dépassée. Quant à la

⁴ Dans un texte récent (1991), Oller revient sur cette objection de Selinker et Lamendella formulée à l'encontre de son modèle présenté en 1976, modèle qu'il considère comme toujours valable: "*unexpeted negative feedback on the cognitive dimension will prove to be the primary cause of destabilising a developing grammatical system and thus pushing the learner/acquirer to a higher level of proficiency in a given target language*". (p. 21) Selinker et Lamendella sont victimes d'un malentendu quand ils assimilent feedback et relation interpersonnelle. L'apprenant peut être son propre pourvoyeur de feedback négatif, à travers la mise en oeuvre de son "self-monitoring".

Notons que la lecture que j'ai faite de Vigil et Oller est similaire à celle de Selinker et Lamendella et que cette mise au point faite en 1991 remet partiellement en question mon analyse, dans la mesure où la métacognition, telle qu'elle est présentée par Oller sous la forme de l'hypothèse du "self-monitoring" ne relève pas d'une explication en termes de niveau 2, mais plutôt en termes de niveau 1.

conception du rôle de l'entourage et de l'interaction par Selinker et Lamendella, elle apparaît restreinte et bien naïve (un enfant ne vit pas en vase clos dans sa famille) et la toute puissance de facteurs biologiques non démontrés occulte la possibilité d'envisager d'autres explications.

Explicitation du quatrième niveau

Une réflexion en termes de niveau 4 (représentations, système de croyances) permet de mettre en évidence une conception implicite de l'objet-langue passablement divergente dans les deux études. Ces divergences résultent des conceptions différentes du statut de la norme. Ce statut n'est jamais évoqué par les chercheurs alors qu'il détermine en grande partie leur réflexion. Voyons comment.

Selinker et Lamendella reprochent à Vigil et Oller de ne pas distinguer nettement stabilisation et fossilisation. En effet, ces derniers considèrent que la stabilisation du langage de l'enfant est du même ordre que la fossilisation de l'interlangue d'un apprenant, dans la mesure où c'est le rôle joué par les différents types de feedback qui est finalement déterminant pour le développement de L1 comme de L2⁵.

We will extend the notion of fossilization to any case where grammatical rules, construed in the broadest pragmatic sense, become relatively permanently incorporated into psychologically real grammar. (Vigil & Oller 1976, p. 282)

Selinker et Lamendella ne peuvent accepter cette extension de la notion de fossilisation, car la stabilisation de la langue chez l'enfant coïncide avec la langue parlée par sa communauté, alors que la stabilisation d'une interlangue est appelée fossilisation justement parce que son système ne coïncide pas avec celui de la langue cible. Implicitement, les deux équipes soulèvent la question de la norme et des attitudes linguistiques des locuteurs à son égard, question qui relève, au moins en partie, d'une analyse en termes de représentations et d'idéologie. Ce niveau d'analyse n'est thématiqué ni par les uns ni par les autres, mais il semble que, pour Vigil et Oller, la distinction entre interlangue et langue naturelle n'est pas facile à réaliser, dans la mesure où les deux peuvent également constituer une "grammaire

⁵ Cette discussion renvoie à la nature de l'interlangue, aux différences entre langues naturelles et interlangues (CORDER 1971, ADJEMIAN 1977).

psychologique". De ce point de vue, les normes linguistiques ne sont en quelque sorte qu'un avatar sociologique, qui ne concerne pas le niveau d'analyse purement linguistique. En revanche, pour Selinker et Lamendella, les variétés standardisées du code font partie intégrante du système de la langue. Une interlangue fossilisée ne constitue pas une langue naturelle puisque ses normes s'éloignent passablement de celles de la langue cible. La norme standard n'est pas ici un avatar sociologique mais fait partie intégrante de la langue, elle relève entièrement du niveau systémique. Ces différentes conceptions du code sont le reflet de visions différentes de l'objet-langue et contribuent à renforcer l'imperméabilité réciproque de ces explications théoriques.

Vers une articulation des niveaux

L'approche de Vigil et Oller qui prend en compte les dimensions extralinguistiques est une première tentative pour envisager plusieurs niveaux d'analyse. Et aujourd'hui, on ne peut plus cantonner l'explication de l'évolution ou de la fossilisation du processus d'acquisition dans un seul facteur, comme celui du feedback et de ses répercussions au niveau cognitif⁶.

ALLWOOD *et al.* (1988), en partant d'une analyse du feedback dans l'acquisition d'une langue étrangère par des adultes migrants, proposent une typologie et un modèle des différents facteurs qui déterminent l'interaction exolingue et le processus d'acquisition en intégrant des dimensions psychologiques, pragmatiques et sociales, comme la personnalité, l'éducation reçue, le but de la communication, etc. Cependant, bien que les facteurs invoqués relèvent de la multidimensionnalité du processus, la "faculté d'apprendre une langue"

⁶ PERDUE & KLEIN (1992) font preuve d'une prudente réserve quant à l'explication de la grammaticalisation ou de son absence, phénomène qui pose en d'autres termes le problème de la fossilisation. Dans une étude comparée de deux parcours d'acquisition fortement contrastés de ce point de vue, ils ne peuvent que relativiser le rôle de plusieurs facteurs, comme l'âge, le degré et la durée d'exposition à la langue cible, sans pouvoir proposer d'explication qui soit autre chose qu'une liste de tous ces facteurs. Notons qu'ils constatent aussi que l'informateur dont les productions tardent à se grammaticaliser ne répète en général pas les données du natif qui sont absentes de ses propres productions spontanées.

est avant tout attribuée aux facteurs biologiques, c'est-à-dire ramenée essentiellement au niveau 1 :

The human language learning capacity is a sine qua non of both child and adult language learning. The biological basis of language acquisition helps us understand why, in spite of variation, we do find common patterns both in terms of what is learned and in terms of how what is learned is learned. (ALLWOOD (éd.)1988, p. 413)

La répétition des énoncés du natif par l'alloglotte comme les sollicitations de l'alloglotte font partie, si on en croit les auteurs du rapport, des besoins **biologiques** de l'organisme qui tente de s'adapter à un nouveau système linguistique, selon les auteurs précités. Faire dépendre de la biologie la possibilité même d'apprentissage et ramener les phénomènes de similarité dans le processus d'acquisition à des structures biologiques typiquement humaines ne nous permet guère d'approfondir notre connaissance des modalités du processus d'acquisition, par nature protéiforme et irréductible à un seul facteur. On peut même se demander si l'évocation du substrat biologique ne frise pas le raisonnement tautologique. Cela ne revient-il pas à dire, en effet, selon la célèbre formule de Fernand Raynaud, que l'être humain peut apprendre des langues parce qu'il est "étudié pour" ?

La multidimensionalité du processus d'acquisition requiert une prise en compte dans une perspective globale et organisée, et non une dissection débouchant sur une mise en évidence de relations de cause à effet. Le type d'explication qui consiste à faire un inventaire des différents facteurs intervenant dans l'acquisition ne nous conduit pas à mieux saisir l'intrication de ses multiples dimensions.

Pour être à même d'envisager cette multidimensionnalité, on ne peut que partir d'observations empiriques et élaborer un cadre théorique suffisamment éclectique qui en rende compte. Ce faisant, on effectue bien sûr un glissement épistémologique du pourquoi au comment. Il s'agit, en effet, dans cette approche non pas tant d'**expliquer** l'acquisition que de **comprendre** et d'**ordonner** les phénomènes observés. Bien que cette option épistémologique reçoive de sévères critiques en raison justement de son manque d'hypothèse explicative forte (voir GREGG 1990, 1993 sur les finalités d'une théorie de l'acquisition, cf. chap. 1), elle offre de sérieux avantages quant au type de modèle qu'elle propose. En effet, si une des finalités d'un modèle est d'appréhender la réalité afin d'agir sur elle, une description minutieuse et une interprétation basée sur

le comment plus que sur le pourquoi permet d'avantage d'influencer les situations où différents acteurs (apprenants, enseignants, concepteurs de méthodes...) cherchent à agir sur le processus d'acquisition. Le renvoi aux facteurs biologiques ne fait que souligner l'impuissance des acteurs face aux situations qu'ils ont à gérer. Cette dimension philosophique et éthique de l'explication n'est pas déplacée dans une théorie en sciences humaines.

La description qui renvoie simultanément aux quatre niveaux d'analyse constitue une méthode qui permet d'envisager différents éléments de l'interaction déterminant, d'une manière ou d'une autre, les modalités du processus d'acquisition.

Apports et limites de la théorie des niveaux

Idéalement, cette théorie doit, dans un premier temps, permettre de montrer l'existence et l'autonomie des différents niveaux d'analyse, puis, dans un deuxième temps, d'envisager leur articulation. Dans les travaux de psychologie sociale expérimentale, l'autonomie doit être consacrée par une explication théorique qui se situe au même niveau que celui de la manipulation: par exemple, si une manipulation est conçue pour tester la variable "identité des sujets" (niveau 3), on ne devrait pas proposer une interprétation des résultats qui invoque un système de croyance (niveau 4)⁷. Cette exigence d'autonomie rend difficile l'articulation des différents niveaux dans la méthodologie expérimentale. En effet, pour pouvoir envisager cette articulation, il faudrait pouvoir tester dans une même manipulation des variables de niveaux différents, ce qui est très délicat à réaliser.

En dehors de son application et de ses limites dans le champ de la psychologie sociale, limites dues avant tout à l'utilisation d'une méthodologie expérimentale, cette théorie possède un pouvoir heuristique non négligeable, dans la mesure où elle permet d'envisager des relais entre les aspects cognitifs et sociaux de l'acquisition. Dans la

⁷ C'est ce que fait Milgram dans l'interprétation des résultats de son expérience sur la soumission à l'autorité (*cf.* note 2 pour la description de cette manipulation). Le dispositif expérimental lui permet de contrôler le niveau 3 en manipulant la force de conviction du compère-psychologue, mais l'explication avancée pour interpréter les résultats fait appel à la notion de soumission à l'autorité, qui n'est pas opérationnalisée comme variable dépendante dans la manipulation.

perspective globale et multidimensionnelle adoptée ici, basée sur une méthodologie interprétative, l'exigence de l'autonomie des niveaux et de leur articulation systématique n'est plus fondée. On peut tout au contraire souligner l'intrication des différents niveaux, tout en les distinguant, en utilisant les notions d'*incomplétude* et de *point de vue*. Par *incomplétude*, il faut entendre que chaque niveau renvoie nécessairement aux trois autres. Méthodologiquement, cela signifie que les indices linguistiques et conversationnels renvoient **simultanément** aux quatre niveaux. Toutefois, pour la commodité de l'analyse, on considèrera que chaque niveau est un point de vue et qu'il constitue une "fenêtre" sur les phénomènes observés. Ces derniers peuvent être alors envisagés **successivement**. On peut ainsi privilégier un niveau dans la description et l'interprétation d'un phénomène mais les autres niveaux doivent apparaître dans la perspective de celui qui est thématiqué. Pour utiliser une métaphore spatiale, les phénomènes observés peuvent être envisagés comme des cubes qu'on oriente différemment dans l'espace, privilégiant ainsi des faces et des angles différents mais permettant aussi de voir ou de reconstruire par hypothèse le cube en son entier.

Les analyses spécifiques de chaque niveau

Avant d'envisager les différents niveaux et leur spécificité en les illustrant par un exemple d'interprétation de données, il convient de rappeler ce que j'entends par le terme de "phénomène observé". La méthodologie adoptée ici est celle de l'analyse conversationnelle d'un corpus, orientée vers l'identification d'observables acquisitionnels. De ce fait, elle est avant tout linguistique, dans la mesure où elle repose sur le repérage et la description des observables contenant des indices linguistiques et conversationnels des différents phénomènes extralinguistiques (cognitifs, relationnels, situationnels et identitaires, ainsi que ceux liés aux représentations des interlocuteurs). Ces observables sont constitués d'une part par la forme des productions linguistiques et la structure de l'interaction et, d'autre part, par le contenu et la fonction des énoncés et de l'interaction.

Voici les deux extraits qui serviront de support à l'illustration:

Exemple 1 (P= Mister P. ; N= native)

1. N ben alors lisezé ... hein↗ vous lisez et pi si vous comprenez pas
2. P ouais quand
3. N quand ouais ouais alors on dit↘ les
4. P ça [kinzmwedu]... ah [kinzmwedu]
5. N heures on dit... deux heures↗ ... moins↗ le quart ouois
6. P quinze quinze
7. N ou deux heures moins quart on dit plutôt on dit plutôt deux heures
8. P deux heures deux heures moins quinze
9. N moins le quart on dit plutôt pas quinze moins le quart hein
10. P oui oui oui
11. N on dit deux heures si la grosse aiguille est là deux
12. P [duzɔx] deux
13. N heures pas [ɔ] mais [œ] [œ] deux heures
14. P [hɔx] moins [ɔ] deux [hɔx]
15. N voilà moins le quart quart le quart pas quinze
16. P deux [hɔr] moins quinze mh euh moins
17. N moins le quart voilà voilà hein ça ça fait un quart
18. P [lɔkax] [lɔkax] oui

(Corpus Mister P.)

Commentaire

La séquence est extraite du corpus Mister P. (cf, chapitre 6 pour une présentation du corpus). Mister P. et N regardent ensemble une méthode de français langue étrangère, méthode que P a utilisée pour commencer son apprentissage de la langue cible. Visiblement, N tente d'obtenir la répétition de "quart" ou "moins le quart" (5, 7, 9, 11, 13, 15, 17) à l'aide de plusieurs procédés. En segmentant pédagogiquement l'énoncé *deux heures moins le quart* (5), N pense qu'elle incite P à répéter la formule.

Ce dernier s'en tient pourtant à "quinze" (6). En (7) et (8), les tours de parole se chevauchent, et les interlocuteurs ne font que répéter leurs formulations initiales. En (9) et (10), N (9) insiste (*moins le quart on dit plutôt pas quinze*) et P (10) ratifie l'énonciation par "oui", en ne produisant toujours pas la forme escomptée par N. Après une séquence qui a pour objet un problème de prononciation (13-14), P réitère *moins quinze* en chevauchant le *moins le quart* de N (15-16). Finalement, P répète "le quart" (17), suite à une quasi injonction de N qui fournit quatre fois la donnée dans le même énoncé (*moins le quart quart le quart pas quinze (...) moins le quart* (15 et 17)). N tente donc à cinq reprises d'obtenir la répétition de son énoncé et la donnée est produite huit fois dans ses cinq tours de parole. L'exemple ci-dessous montre des répétitions plus spontanées:

Exemple 2 (N= Natif (garçon romand; A=alloglotte (fille suisse alémanique))

- | | | | | |
|------|-------------------------|--------------|------------------------|-------------------------|
| 1. N | la rencontre | | rencontre... | |
| 2. A | | la rencontre | oui | |
| 3. N | la... <u>le mariage</u> | | <u>mariage et puis</u> | <u>première bagarre</u> |
| 4. A | <u>XXX</u> | bagage non↗ | <u>mariage XXX</u> | <u>mière</u> |
| 5. N | | | bagarre | |
| 6. A | ba bagage ... | bagarre↗ | ah bagage (rire) | |
| 7. N | <u>bagarre</u> | non | <u>bagarre</u> | streit ok↗ |
| 8. A | <u>les bagages</u> | e'est | <u>XXX</u> | oui bagarre |

("Jeu du mariage" Corpus Bâle-Neuchâtel)⁸

Commentaire

Comme l'exemple précédent, ce deuxième extrait est constitué par les premiers tours de parole des interlocuteurs. Il s'agit de deux adolescents, élèves au gymnase (un natif romand et une alloglotte alémanique) qui vivent une semaine d'échange linguistique. La situation est ludique, ils

⁸ Ce corpus a été constitué lors d'une recherche sur la conversation exolingue, subventionnée par le FNRS (1984-1986), subsidie 1.953-0.84.

doivent se mettre d'accord pour s'inventer un passé commun (en l'occurrence leur mariage) à propos duquel ils seront interrogés séparément par leurs camarades.

A rencontre un problème avec le mot "bagarre". En (4), A anticipant vraisemblablement la suite de l'échange, selon un scénario probable ou déjà élaboré dans la consigne du jeu des participants (après le mariage, première dispute), produit "bagage" pour "bagarre". N produit en même temps cette suite hypothétique de souvenirs, en corrigeant A (3). Se rendant compte que cette forme n'est pas tout à fait équivalente à celle proposée par N, A se rapproche de la donnée en produisant "bagarre" (6) avec une interrogation montante. Le rire de A en (6) montre qu'elle s'est rendu compte du malentendu et on peut faire l'hypothèse qu'elle veut explicitement le lever. Son énoncé "les bagages c'est" est interrompu par le *non* de N qui répète la forme et change de code (7) pour donner l'équivalent dans la langue source de A. Cette dernière répète encore "bagarre" (8) et l'échange peut se poursuivre.

Niveau 1

La dimension cognitive est devenue centrale dans le champ de l'acquisition. Des modèles de la mémoire ou de l'apprentissage ont été appliqués aux processus d'acquisition et un consensus s'est établi parmi les chercheurs pour reconnaître deux procédés complémentaires dans le processus d'acquisition, l'un de sélection de l'information et l'autre de reconstruction (GAONAC'H 1987). L'apprenant ne peut faire face à toutes les informations qu'il reçoit, le coût du traitement cognitif étant beaucoup trop élevé. De ce fait, il sélectionne certaines données, en fonction de la tâche, de ses interlocuteurs, etc. On ne peut cependant pas considérer l'acquisition que comme une configuration des données sélectionnées et on postule que l'apprenant, en fonction des connaissances déjà acquises, reconstruit une bonne partie des données procurées par son environnement. On s'accorde aussi généralement à reconnaître un versant linguistique à ces processus cognitifs, en d'autres termes ceux-ci comportent des opérations linguistiques. L'analyse des données et des prises, c'est-à-dire des formes proposées par le natif (*données*) et de celles qui sont reprises (*prises*) par l'apprenant, est une fenêtre ouverte sur certains aspects du traitement de l'information. Le modèle proposé par WEINSTEIN & MAYER (1986) (O'MALLEY *et al.* 1987 pour une

présentation succincte) prévoit que l'information nouvelle passe par un processus d'encodage en quatre stades: la sélection, l'acquisition, la construction et l'intégration. Commentons brièvement ces quatre stades du point de vue de l'apprenant: Avec la *sélection*, l'apprenant se focalise sur telle ou telle partie d'un énoncé ou tel ou tel aspect d'un message (aspects phonétiques, syntaxiques, pragmatiques, etc.) et le transfère dans la mémoire de travail. Il y a *acquisition* quand cette information est transférée de la mémoire de travail dans la mémoire à long terme. Par le processus de *construction*, l'apprenant construit des connexions entre les différentes informations contenues dans sa mémoire de travail et enfin, l'apprenant met en route un processus d'*intégration* qui lui permet d'aller rechercher de l'information stockée dans la mémoire à long terme pour la transférer dans la mémoire de travail, ce qui la rendra disponible pour de nouvelles constructions. S'il paraît assez hasardeux de relier les observables linguistiques conversationnels avec les deux derniers stades du modèle, l'analyse des données et des prises peut être en partie reliée au premier stade, par le biais d'une typologie des différents types de prise (cf. chapitre 8), et au second (comme nous l'avons vu aux chapitres 3, avec l'analyse des SPA).

Dans les deux exemples présentés ci-dessus, nous voyons que le traitement des données est assez différent. Dans le premier exemple, A réalise une prise en répétant mot à mot l'énoncé de N, cela après plusieurs présentations de la donnée. Il y a bien sélection de la donnée et répétition mais on peut douter de son acquisition. Dans le deuxième exemple, la prise s'effectue presque instantanément après la donnée et est assortie d'une ébauche de commentaire métalinguistique sur la similitude de deux formes (*bagarre*/*bagage*), ce qui laisse penser que A enchaîne dans un temps très bref les quatre stades postulés par Weinstein et Mayer: l'item *bagarre* est sélectionné, mis en mémoire de travail dans laquelle s'élaborent des relations entre l'item et son contexte d'utilisation. De l'information préalablement stockée (*bagage*) est aussi rappelée en mémoire de travail. On considérera donc que les modalités de l'apparition des prises constituent des traces langagières de processus cognitifs.

Niveau 2

Les nombreux chevauchements, comme la non-prise en compte par N de la tentative de glose de sa partenaire sur "bagage" (exemple 2, ligne 11), peuvent être interprétés comme indices des difficultés inhérentes à toute mise en place relationnelle. On peut faire l'hypothèse que les premiers moments de l'interaction revêtent une importance particulière pour les participants, en particulier dans une situation exolingue où les enjeux liés à la face peuvent se trouver amplifiés en raison de l'asymétrie linguistique (DAUSENDSCHÖN-GAY & KRAFFT, 1991). L'image réciproque que les participants ont d'eux-mêmes avant l'interaction proprement dite est brusquement confrontée à la réalité du déroulement de l'échange, et cette image est susceptible d'être modifiée, confirmée ou infirmée par les modalités de ces premiers échanges. Ainsi, dans l'exemple 1, on peut s'interroger sur la manière dont Mister P. perçoit l'insistance de N à ne pas se satisfaire de sa formulation "moins quinze", alors que par ailleurs cette formulation est vraisemblablement comprise et acceptée par les natifs qu'il rencontre dans le cadre de son travail. De même, la non-entrée en matière de N sur la tentative de glose de A dans le deuxième exemple peut être interprétée par cette dernière comme une prise de pouvoir sur le déroulement de l'interaction. N, linguistiquement plus compétent, se donne en quelque sorte le droit de la guider. Les premiers échanges et leur perception par l'alloglotte constituent un moment clé de l'interaction, dans lequel l'image des participants et de leur statut est susceptible de se renforcer ou au contraire de s'atténuer. En d'autres termes, les caractéristiques qui relèvent du niveau 3 peuvent être négociées par les interactants au niveau 2, et cette négociation débute dès les premiers échanges.

Niveau 3

Les injonctions de N dans l'exemple 1 ("ben alors lisez", "le quart pas quinze"), comme l'hétérocorrection de N dans l'exemple 2 ("non, bagarre"), sont des indices des *positions identitaires* occupées par les interactants. La position identitaire est déterminée d'une part par un ensemble de données que l'on qualifiera d'objectives, comme le répertoire langagier, le sexe, l'âge, l'appartenance socioculturelle et ethnique. Elle dépend, d'autre part, de données subjectives liées à l'image

que la personne veut donner d'elle-même dans une interaction donnée. Dans la communication exolingue, l'asymétrie linguistique objective entraîne une asymétrie visible des positions, et de cette visibilité naît un choix pour les interlocuteurs, celui d'établir un contrat didactique ou non (cf. chapitre 3). Un tel contrat se définit par les différentes fonctions qu'il assume. Il suppose que l'asymétrie linguistique est reconnue et est partie intégrante de la définition de la situation par les participants. Il permet au locuteur natif d'occuper la position haute de transmetteur de savoirs linguistiques sans que cela menace la face du locuteur alloglotte. Dans l'exemple 1, N rencontre des difficultés à mettre en place ce contrat, alors qu'on pourrait croire qu'il va de soi puisque Mister P. a sollicité des leçons de français. Sans se prononcer sur les raisons qui font que P ne se conforme pas au scénario de N, on remarquera que la définition explicite d'une situation d'apprentissage ne conduit pas *de facto* à la mise en place d'un contrat didactique, tel que nous l'avons défini. Nous voyons ici aussi que les caractéristiques du niveau 3 sont susceptibles d'être renégociées au niveau 2, dans le cours de l'interaction. En d'autres termes, la définition extérieure d'une situation ne correspond pas forcément à celle qui est négociée dans l'interaction, même si les définitions extérieure et interne sont produites par les mêmes individus.

Niveau 4

L'acharnement manifesté par la native de l'exemple 1 pour obtenir la répétition de sa donnée est un indice des représentations courantes et savantes d'hier et d'aujourd'hui sur l'apprentissage: il faut répéter pour apprendre. La publicité pour un cours d'auto-apprentissage linguistique, qui figure à la page suivante, est une bonne illustration de ce savoir commun:



1ère étape : vous écoutez. Au début, vous ne comprenez rien et très rapidement, les mots, les phrases, les expressions s'impriment naturellement et définitivement dans votre esprit.



2ème étape : vous répétez et contrôlez vos réponses. Les mots et les phrases vous deviennent familiers. Vos progrès s'accroissent et votre confiance en vous augmente automatiquement.



3ème étape : trois mois plus tard, vous parlez la langue étrangère de votre choix très facilement et sans avoir eu besoin de l'apprendre.

La didactique moderne s'est éloignée des préoccupations liées à la répétition, mais celle-ci a pendant longtemps été considérée comme la pierre d'angle de l'enseignement et de l'apprentissage :

Le grand principe reste : «répéter, répéter, répéter. Tout enseignement de début consiste à organiser méthodiquement la répétition, active et passive.» (MICHÉA 1950)

L'exemple 2 peut également se prêter à une analyse en termes de représentation d'apprentissage. Le problème rencontré par les interlocuteurs à propos du lexème "bagarre" pourrait être résolu en passant directement à la langue source de A, où N peut donner l'équivalent allemand de ce mot. C'est ce qu'il fera d'ailleurs, mais seulement après avoir tenté de résoudre le problème uniquement dans langue cible. Cette manière de faire est peut-être en rapport avec une opinion courante en matière d'apprentissage des langues, opinion qui consiste à croire que la traduction est un mauvais moyen pour apprendre et qu'il faut tenter au maximum de l'éviter. Ce dernier niveau fait appel à l'analyse des représentations individuelles et sociales de l'acquisition et aux stéréotypes qui lui sont liés.

Niveaux d'analyse et approche émique

L'approche très empirique des phénomènes que j'ai tenté de décrire s'oppose à celles qui ne prennent en compte qu'un seul niveau d'analyse,

en ne niant pas les autres mais en les jugeant hors de propos pour l'approche linguistique proprement dite, comme le font Selinker et Lamendella. Elle s'oppose aussi à celles qui tentent d'envisager plusieurs niveaux d'analyse mais qui ne proposent aucune vision globale, à l'instar d'ALLWOOD *et al.* (1988) Ces approches garantissent certainement la tradition objective occidentale, qui voit dans le découpage disciplinaire de l'objet étudié le gage de sa scientificité. Elles ne permettent guère cependant d'envisager le point de vue émique, auquel l'ethnométhodologie nous a rendus attentifs (*cf.* chap. 2).

Ignorer la dimension émique de l'acquisition, c'est-à-dire ne prendre en compte ni la signification du processus d'acquisition pour l'apprenant lui-même, ni les représentations qu'il s'en fait, ni les répercussions éventuelles de ces représentations sur le processus proprement dit, revient à se couper de la réalité sociale de l'acquisition, en d'autres termes à ignorer le postulat d'interprétation subjective énoncé par SCHUTZ (1987) (*cf.* chap. 2).

Bien sûr, ce postulat peut être ignoré, si on considère l'acquisition d'une manière purement cognitive en concevant l'individu comme un sujet abstrait et en recherchant des lois "naturelles" (par opposition à "sociales"). Toutefois, la logique de cette position, poussée à l'extrême il est vrai, m'apparaît comme une affirmation selon laquelle l'individu concret n'est pas concerné par le processus d'acquisition. Ce dernier n'impliquerait finalement que le *sujet épistémique* de Piaget ou le *locuteur-auditeur idéal* de Chomsky. Il me paraît difficile de ne pas considérer le processus d'acquisition comme une conduite humaine, et dès lors d'adopter le postulat d'interprétation subjective en prenant en compte sa signification pour les individus concernés.

Le postulat de Schütz nous entraîne aussi à nous interroger sur le type de connaissances que les chercheurs développent, quand les recherches menées ne portent que sur le développement linguistique et en rendent compte par la formulation de règles qui se modifient au cours du temps. Appréhender ainsi l'acquisition revient à niveler les multiples expériences humaines. Apprendre la langue du pays d'accueil revêt une toute autre signification et s'appuie sur un autre type de motivation pour un réfugié politique kurde à Paris et pour une lycéenne allemande en vacances linguistiques à Neuchâtel. Cela ne veut pas dire que le processus d'acquisition soit d'une autre nature dans un cas ou dans l'autre, mais les différences individuelles et situationnelles et leur

signification pour les apprenants impliqueront la plupart du temps des projets, des objectifs et des dynamiques d'acquisition différentes. Ne pas prendre en compte ces facteurs restreint la portée de toute théorie à visée explicative généralisante.

Le point de vue émiq est conciliable avec les niveaux d'analyse, dans la mesure où les individus sont confrontés aux dimensions cognitive, interpersonnelle, situationnelle/identitaire et idéologique des interactions dans lesquelles ils sont engagés. L'analyse des modalités du processus d'acquisition devrait pouvoir montrer l'existence et l'articulation de ces dimensions.

Parler de l'acquisition en tenant compte du point de vue de l'apprenant, c'est être confronté immédiatement à la multidimensionnalité, à la globalité du phénomène et à la nécessité de l'organiser de telle manière que les faits décrits rendent compte à la fois de la pertinence des acteurs et de celle du chercheur: pour l'apprenant, l'acquisition n'est pas une addition de problèmes divers (linguistique, psychologique, biologique, etc.) mais une série de situations qu'il rencontre et dans lesquelles il doit faire face de manière cohérente à différentes tâches (téléphoner pour demander un renseignement, raconter une histoire, faire une traduction, etc.), avec les moyens linguistiques dont il dispose, tout en cherchant à accroître ces moyens. Pour le chercheur, l'acquisition est un processus multiforme, dont les différents aspects doivent être organisés de telle manière qu'ils puissent faire sens au sein d'une théorie qui intègre la rationalité de l'apprenant.

Conclusion

La théorie des niveaux élaborée par Doise pour, à la fois, analyser les travaux existants et proposer une vision et un projet pour la psychologie sociale expérimentale est suggestive pour une théorie de l'acquisition des langues secondes basée sur l'analyse d'interactions concrètes et dans lesquelles on cherche à observer des transmissions et des constructions de savoirs. J'ai tout d'abord essayé de montrer que la théorie des niveaux permettait de mettre en évidence l'imperméabilité mutuelle de certains travaux portant sur l'explication de la fossilisation et, dans un deuxième temps, j'ai proposé une grille d'analyse des observables linguistiques de l'interaction, grille qui peut se résumer sous la forme du tableau ci-après:

Tableau 1
Observables linguistiques, niveaux et types d'analyse

	Observables	Type d'analyse
Niveau 1	Liés aux opérations cognitives	Analyse des formes linguistiques
Niveau 2	Liés à la définition de la relation entre les interlocuteurs	Analyse de la structure de l'interaction
Niveau 3	Liés aux positions identitaires, au contexte social	Analyse de la structure de l'interaction et analyse de contenu
Niveau 4	Liés aux représentations véhiculées par les interlocuteurs dans la situation	Analyse des formes linguistiques et du contenu

Les chapitres 7 et 8 proposent une illustration de cette approche des liens entre interaction et acquisition, par l'analyse de récits racontés par des enfants à des adultes, en situation exolingue.

CHAPITRE 6

Interaction exolingue et zone proximale de développement de l'interlangue

Dans le chapitre 4, j'ai tenté de montrer que le cadre théorique vygotkien, dans la mesure où on relativise son contexte historique, reste valable pour mettre en place des éléments d'une théorie des relations entre acquisition d'une langue cible et interaction, et que le concept de *zone proximale de développement* doit dès lors pouvoir s'appliquer au développement de l'interlangue.

Reste maintenant à étayer empiriquement cette affirmation par une analyse interprétative des structures de l'interaction et des formes linguistiques qui s'y trouvent. J'utiliserai pour ce faire deux interactions extraites de corpus différents, le "Corpus Lyon" et le corpus "Mister P."

Le corpus Lyon (Collège International Jean Perrin)

Les données sélectionnées dans le corpus Lyon ont été enregistrées durant l'année scolaire 1990-1991, au Collège International Jean Perrin de Lyon. Le corpus réunit d'une part des enregistrements de tutorats entre adolescents alloglottes et natifs, ou entre adolescents alloglottes et adultes natifs et, d'autre part, des enregistrements de deux classes de français langue étrangère. Ces données font partie du projet "Bilinguisme et acquisition des langues en immersion" réalisé par l'équipe GRIMM de Lyon II¹.

1 L'équipe GRIMM (Groupe de recherche sur l'immersion; Centre de Recherche Linguistiques et Sémiologiques de l'université Lumière - Lyon 2), est dirigée par Pierre Bange et Harriet Jisa. Le projet de recherche fait suite à l'appel d'offre du Programme Pluri-annuel en Sciences Humaines de la Région Rhône-Alpes.

Parmi ces données, j'ai spécialement analysé un enregistrement d'une séance de tutorat entre Mike, jeune anglais de treize ans et une enquêtrice. Mike effectue un séjour d'un an en France, avec ses parents et son jeune frère, à l'occasion d'un échange professionnel auquel participe son père. Mike suit les cours du Lycée Jean Perrin, partiellement en français, partiellement en anglais. Parallèlement à cet enseignement du français par immersion, Mike suit les cours de français langue étrangère traditionnels, proposés par le Collège à tous les élèves non francophones.

Les séances de tutorat se déroulent dans une salle du bâtiment, après la classe, en moyenne deux fois par mois. L'objectif des séances est de converser. Différents thèmes sont abordés par les interlocuteurs, en particulier les différences entre les systèmes scolaires anglais et français, la vie politique anglaise et les récits et projets de vacances.

Le corpus Mister P.

Ce deuxième corpus est constitué de deux séances d'enregistrement entre un requérant d'asile originaire du Penjab, Mister P., et une francophone native (N). Tous les deux habitent La Chaux-de-Fonds. Mister P. travaille dans une moyenne surface, dans laquelle se rend régulièrement N. Mister P. parle plusieurs langues orientales et il a effectué toute sa scolarité en anglais. Il est ingénieur civil dans son pays d'origine, mais manutentionnaire dans son pays d'accueil. Les conversations quotidiennes d'usage entre N et Mister P. se déroulent le plus souvent en anglais. A son arrivée en Suisse, lors du séjour obligatoire dans un camp pour requérants d'asile, P. a reçu un enseignement élémentaire de français. Il aimerait continuer d'apprendre la langue d'accueil et sollicite des leçons auprès de N. Les séances ont lieu pendant un peu moins de trois mois. Le premier enregistrement correspond à la première séance. Peu de temps après le deuxième enregistrement, Mister P. se voit refuser sa demande d'asile et se fera expulser.

Dans le premier enregistrement, P. explique ce qu'il a fait dans les cours de français dispensés dans le centre pour requérants d'asile, il présente le matériel didactique qui lui a été fourni. Il désire en fait terminer ce cours de français élémentaire, qu'il a abandonné lorsqu'il a pu quitter le centre. Les données retenues sont issues d'une séance d'autoconfrontation: lors de la première séance, N demande à P de

verbaliser une histoire drôle sans parole. Lors de la deuxième séance, ils écoutent cet enregistrement et P. évalue ses propres énoncés.

Objectif de l'analyse

Dans cette analyse, il s'agit de déterminer la ZPD en fonction du traitement linguistique et conversationnel par l'apprenant des différents types de données de la langue cible. Par traitement conversationnel, j'entends un type d'activité comme la sollicitation et la ratification d'une donnée ainsi que les modalités de son apparition dans la suite de l'interaction. Par traitement linguistique, j'entends les différences de formes entre *donnée* et *prise* de l'acquisition. Ces activités et cet ensemble de formes constituent un ensemble d'observables qui sont, premièrement, révélateurs de la plus ou moins grande focalisation sur le code opérée par les interlocuteurs et qui, deuxièmement, témoignent de la plus ou moins grande sensibilité de l'interlangue de l'apprenant aux *mouvements d'hétérostructuration* de son interlocuteur. Par ce terme, PY (1989, p. 91) renvoie aux interventions du natif qui, sous différentes formes et avec différents objectifs, aident, corrigent, guident, infléchissent, contrôlent, etc. les *mouvements d'autostructuration* de l'apprenant, c'est-à-dire les énoncés qui *dévoilent un fragment du développement de sa propre interlangue* (p. 89).

Il ne s'agit pas ici de présupposer que l'interaction sociale est indispensable à l'acquisition mais de montrer que, lors de toutes interactions exolingues orientées vers la transmission et l'appropriation du code de l'interaction, certaines données sont susceptibles d'être négociées par les interlocuteurs, alors que d'autres ne peuvent entrer dans de telles négociations.

Les indices de la zone proximale de développement

Dans la mesure où l'apprenant parvient à réaliser ses objectifs communicatifs en langue cible avec l'aide de son interlocuteur natif, on peut partir du postulat que les interventions de ce dernier contribuent plus ou moins à structurer le développement de l'interlangue de l'apprenant, et faire l'hypothèse que certains types d'observables contiennent des indices d'une activité d'apprentissage et qu'ils constituent des traces de la zone proximale de développement.

Si la notion de zone proximale entraîne celle de collaboration, l'inverse n'est pas vrai: il peut y avoir collaboration entre les interlocuteurs, en vue de réaliser un objectif commun, sans que cette collaboration s'incrive dans la zone proximale de l'interlangue, soit parce que l'appropriation du code de l'interaction n'est pas un des objectifs partagés par les interlocuteurs (même dans les interactions régies par un contrat didactique, ce dernier peut être parfois mis momentanément entre parenthèses), soit parce que la donnée est trop éloignée des possibilités de traitement par l'interlangue de l'apprenant pour qu'il puisse bénéficier d'une telle collaboration.

Les modalités de réglage

Un premier ensemble d'indices linguistiques et conversationnels de la ZPD, se situe au niveau des *modalités de réglage*² entre les interlocuteurs, par rapport à l'objectif "appropriation du code de l'interaction". Ces modalités reposent à la fois sur la structure conversationnelle et sur les formes linguistiques négociées par les interlocuteurs.

La description et l'interprétation du réglage conversationnel renvoient à l'adéquation entre les activités des interlocuteurs, comme par exemple la réponse du natif aux sollicitations de l'apprenant, ou la répétition par l'apprenant de la donnée du natif.

La description et l'interprétation du réglage linguistique renvoient à la plus ou moins grande distance existant entre les formes linguistiques présentes dans les énoncés du natif et dans celles de l'apprenant. Les formes linguistiques envisagées sont les *prises* et les *données*. Rappelons qu'une donnée est une forme présente dans l'énoncé du natif et qu'une prise est une reconstruction verbalisée, effectuée par l'apprenant, de cette donnée. Cette reconstruction peut être identique ou s'éloigner plus ou moins de la donnée, selon le schéma "F1, P, F2", proposé par DE PIETRO *et al.* (1989) (*cf.* p. 70). Pour l'instant, je ne ferai pas de distinction entre prise linguistique et saisie cognitive (ce point sera développé dans le chapitre 8). Je considère ici que toute prise est potentiellement une saisie.

² Ce terme de réglage (*tuning*) est initialement utilisé par Bruner dans le contexte des interactions adulte-enfant.

Je ferai l'hypothèse que les modalités de réglage entre les interlocuteurs constituent des indices d'une activité qui s'inscrit à l'intérieur ou à l'extérieur de la ZPD de l'interlangue. Voyons comment se manifestent, dans un exemple, ces modalités de réglage, tant au niveau de la forme linguistique des données et des prises qu'à celui de la structure conversationnelle.

Exemple 1 (M=Mike, E=enquêtrice)

1. M mais:... à londres...dans la... euh ([pwa:ʃ]) ?
2. E dans la
3. M non... euh...(3 sec.)
4. E attends mais euh/
5. M qui n'ont pas de money
6. E ah les/oui les pauvres
7. M les pauvres
8. E les pauvres ouais

(Corpus Lyon)

Description

Mike expose sa vision politique de l'Angleterre actuelle à une enquêtrice. En (1), il réalise un mouvement d'autostructuration qui déclenche une question de clarification de la part de l'enquêtrice (2). Mike semble abandonner sa formulation initiale et solliciter l'aide de son interlocutrice en proposant une définition d'un mot qu'il cherche (*qui n'ont pas de money*). L'enquêtrice propose alors *les pauvres*, forme qui est ratifiée par Mike (7) puis confirmée par son interlocutrice (8).

Interprétation

Au niveau conversationnel, sur les tours de parole 5 à 8, le réglage se déroule selon un enchaînement typique: sollicitation de l'apprenant, production de la donnée attendue et clôture de la séquence latérale doublement manifestée, par l'alloglotte et la native (cet exemple est une SPA, selon la terminologie adoptée dans le chapitre 3).

Au niveau linguistique, sur les mêmes tours, le réglage s'effectue par la juxtaposition et la distance nulle entre la donnée, la prise et la

ratification (P=F2). La forme *les pauvres* est ainsi produite à trois reprises par les interlocuteurs, lors de trois tours de parole.

Dans cet exemple, la collaboration se manifeste donc tant par l'occurrence typique des trois formes identiques (donnée-prise-ratification) que par la résolution rapide du problème, au sein d'une séquence latérale tout aussi typique. Dans ce cas, la forme sollicitée, obtenue et ratifiée entre dans la ZPD de l'interlangue.

Un exemple plus long montre que les activités de réglage à propos d'un item peuvent s'étendre sur plusieurs tours de parole, et présenter une configuration moins prototypique, comme c'est le cas dans l'exemple ci-dessous, à propos du lexème *gagner*. Mike parle toujours de la situation politique en Angleterre (l'entretien a lieu peu de temps après la démission de Thatcher en 1990):

Exemple 2 (M=Mike; E=enquêtrice)

1. E ah tes parents vont voter pour les travaillistes d'accord ouais
2. M euh il serait euh en anglais c'est ah: win
3. E tu crois qu'i vont&qu'i vont gagner... les &les trava&travailli&le labor
4. M oui
5. E tu penses que le labor va gagner
6. M oui
7. E si pasque madame thatcher
8. M si that&thatcher reste
9. E ouais
10. M euh labor euh dans [yn] an
11. E i(l)s auraient gagné
12. M oui
13. E ah ah
14. M pasque le monde n'aime pas madame thatcher
15. E d'accord
16. (...)
17. E pi alors tu penses que si:...euh: donc ce: (très vite:) madame thatcher est plus là
18. M oui
19. E donc y a quelqu'un d'autre...et dans un an... qu'est-ce qu'i va s'passer avec le labor...(2 sec.) est-ce que le labor va quand même gagner... dans une année
20. M euhm
21. E est-ce que tu&est-ce que tu penses que le labor
22. M oui
23. E le&le travailliste

24. M oui
25. E est-ce qu'ils vont... gagner↗ l'année prochaine↗
26. M gagner
27. E ouais win
28. M (je n'sais pas)
29. E to win
30. M win ah
31. E est-ce qu'i vont gagner↗ si...madame thatcher n'est plus là
32. M ahm ahm euh je
[snepa]... si euhm major euhm... euh win
33. E ouais ga&gagne
34. M gagnait... euh...je pense... après [yn] an
35. E ouais
36. M euh les anglais... euhm... v:vote↗
37. E vont vo&voter
38. M voter euh pour *labor* parce que john major n'est pas [yn] bon [primestr]
(Corpus Lyon)

Description

En (2), Mike sollicite l'équivalent français de *win*. En (3), E fournit la donnée en l'intégrant dans un énoncé (*tu crois qu'ils vont gagner ?*). Mike enchaîne en répondant à la question (4), E demande une confirmation (5) et elle l'obtient (6). Mike poursuit en présentant une argumentation (7-15), co-énoncée par E en (11), dans un énoncé qui contient à nouveau le lexème *gagner*. En (17) et (19), E produit une série de questions qui contiennent à nouveau ce lexème. Devant les signes d'incompréhension de Mike (20), elle reprend sa formulation en la segmentant (21, 23, 25). Cette segmentation permet d'isoler le problème rencontré par Mike, qui le souligne en répétant le mot qui lui pose problème (26). E donne l'équivalent anglais à deux reprises (27, 29), Mike ratifie en énonçant la forme anglaise (30). En (32), Mike produit à nouveau la forme anglaise (*si euhm major euhm...euh win*), E propose *ouais gagne* (33) et Mike poursuit sa formulation en mettant la forme à l'imparfait (43).

Interprétation

Au niveau conversationnel, d'une manière générale, la dépendance conditionnelle est respectée: Mike peut répondre aux questions de son interlocutrice, celle-ci répond également à ces sollicitations de données

(3, 26-30, 33, 37). Toutefois, le début de la séquence est marqué par une sollicitation de donnée précise (*en anglais c'est win*) qui n'est pas suivie, comme dans l'exemple précédent, d'un tour de parole constitué uniquement de la forme sollicitée. Cette dernière est cette fois intégrée dans un énoncé qui anticipe la formulation que E pense que Mike est en train de construire (*tu crois qu'ils vont gagner ?*). C'est peut-être cette absence de mise en relief qui empêche Mike d'extraire cette donnée. Les lignes (19-31) viennent renforcer cette interprétation. Ce n'est qu'au sein de la *séquence analytique* (DAUSENDSCHÖN-GAY & KRAFFT 1993) qui fait suite à l'intervention (19) de E, et qui a pour fonction de segmenter l'énoncé pour assurer sa compréhension, que les interlocuteurs parviennent à identifier le problème. Mike a maintenant compris que *gagner* était équivalent à *win*, mais il ne produit toujours pas la forme en français: en (32), sa formulation contient à nouveau la forme anglaise (*si major euh win*). E considère cette occurrence comme une sollicitation et elle propose la forme conjuguée au présent. Mike poursuit en produisant [ganje].

On voit ainsi que le réglage qu'on observe entre (19) et (31) découle en quelque sorte de la séquence où une sollicitation explicite n'a pas donné suite à une séquence latérale permettant de thématiser le problème posé par le code à ce moment-là. D'une certaine manière, E ne répond pas clairement à l'attente précise de l'apprenant et la séquence (19-31) découle de ce manque d'ajustement ou de ce "défaut" de réglage local apparu en (2-3).

Au niveau linguistique cette fois, on observe que la première occurrence de la donnée *gagner* n'est suivie d'aucune prise, elle est en quelque sorte impossible, comme le montre la description du niveau conversationnel (2-3). La seconde et la troisième occurrence (5, 19) ne sont pas non plus suivies de prises. La quatrième (25) en revanche permet à Mike de réaliser une prise par mention, c'est-à-dire qu'il sélectionne et mentionne une partie de l'énoncé de E³. La cinquième occurrence (31) n'est pas suivie de prise. Enfin, la sixième occurrence (34) est suivie d'une prise où Mike ne se contente pas de mentionner la donnée mais où il l'intègre dans un énoncé en modifiant sa forme. Si dans la prise par mention la distance entre la donnée et la prise est nulle,

3 J'utilise le terme "mention" selon l'usage courant qui en est fait en linguistique et en logique (cf. chapitre 7 pour un développement de cette notion).

elle ne l'est donc pas dans cette dernière occurrence, où Mike reconstruit la donnée sur la base de son interlangue. Le résultat de cette reconstruction est conforme à la langue cible.

Dans cet exemple, le réglage conversationnel à propos de l'item s'est étendu sur plusieurs tours de parole et le réglage linguistique se caractérise par les multiples occurrences de la donnée avant qu'elle ne soit reprise par l'apprenant.

Une autre situation permet de mettre en évidence un réglage linguistique et conversationnel beaucoup plus problématique. Dans l'exemple qui suit, Mister P. parcourt la méthode de français qu'il a utilisée lors de son arrivée en Suisse, dans un camp de requérants d'asile. Il formule des énoncés en rapport avec une série d'images destinées à faire apprendre quelques formes interrogatives:

Exemple 3 (P=Mister P.; N=Native)

1. P monsieur manger que&que&quelle [ɔʀ]
2. N voilà mais on doit mettre/
3. P oui monsieur manger quelle heure↗
4. N voilà à quelle heure↗ mange
5. P monsieur manger quelle [ɔʀ] mange
6. N mange
le monsieur
7. P à quelle heure mange monsieur
8. N voilà monsieur/ donc la question c'est (en détachant) à quelle heure à quelle heure
9. P à quelle [ɔʀ]
10. N voilà d'accord
11. P à quelle [ɔʀ] manger monsieur
12. N ouais à quelle heure mange monsieur pi la réponse ben c'est comme vous voulez... monsieur mange↗
13. P oui
14. N à quelle heure i mange↘
15. P d'accord
16. N vous pouvez donner&vous pouvez donner... l'heure à laquelle il mange ? elle est pas notée là
17. P XXXXXX
18. N mais vous à quelle heure vous mangez↗
19. P oui [zamâje] eh huit demie
20. N à huit heures et demie

Description

L'image qui sert de déclencheur au mouvement d'autostructuration de Mister P. présente une horloge assortie d'un point d'interrogation et un homme assis à une table garnie de couverts. La consigne est de poser des questions. A l'énoncé qui initie la séquence (*monsieur manger quelle heure*), N réagit par une ratification du message mais par un refus de la forme (*voilà mais (...)*). Son intervention est coupée par la deuxième formulation de P (*monsieur manger quelle heure ?*). En (4), N initie un énoncé, qui s'achève dans un chevauchement avec celui de P (5). P, toujours en (5), reprend la forme *mange* énoncée par N et propose *quelle heure mange*. N enchaîne sur cette formulation (6) avec un chevauchement partiel (*mange le monsieur*). En (7), P formule alors à *quelle heure mange monsieur*. En 8, N résume la séquence, en ciblant la question à *quelle heure*. P (9) ratifie et N confirme (10). En (11), P revient à la charge et produit à *quelle heure manger monsieur*. N (12) reformule l'énoncé et enchaîne sur une question en initiant la réponse (*monsieur mange*) avec une interrogation montante. P (13) n'achève pas l'énoncé et produit oui. N (14) réitère sa question avec une intonation descendante, P (15) n'y répond pas mais donne son assentiment (*d'accord*). N réitère une nouvelle fois sa question (16), l'intervention de P est incompréhensible (17). En (18), N varie sa question en demandant *mais vous à quelle heure vous mangez ?* P répond (19) et N ratifie en reformulant (20).

Interprétation

Cet exemple, contrairement aux précédents, présente plusieurs indices d'un réglage conversationnel problématique et donne à voir un autre type de réglage linguistique.

Au niveau conversationnel tout d'abord, on constate une infraction à la dépendance conditionnelle, due à un malentendu illocutoire: Mister P. ne perçoit pas les interventions (12) et (14) de N comme des questions mais comme des commentaires, qu'il ratifie. N finit d'ailleurs par changer de stratégie en recontextualisant sa question dans l'univers quotidien de son interlocuteur. On constate également dans cet exemple un chevauchement (4-6) qui peut être interprété comme un problème de réglage dans la mesure où il manifeste un conflit de scénario: en (4), lorsque N

segmente son énoncé avec une interrogation montante, elle s'attend peut-être à ce que P répète la donnée et la suive "pas à pas". Ce dernier n'en fait rien, il considère l'interrogation montante et la pause comme un appel à l'achèvement interactif et termine l'énoncé par un mouvement d'autostructuration.

Au niveau linguistique, si la donnée de N est bien suivies de prises dans le tour suivant (4-5; 8-9), Mister P. revient par la suite à une formulation qui contient la forme verbale canonique en [e], proche de son premier mouvement d'autostructuration: (11) (*à quelle heure manger monsieur*) fait écho à (1) (*monsieur manger quelle heure*), alors qu'en (7), tout de suite après la donnée de N, Mister P. produit à *quelle heure mange monsieur*. La distance à nouveau varie selon que la prise est effectuée dans un énoncé-copie de la donnée ou qu'elle est intégrée dans un mouvement d'autostructuration de l'interlangue. Dans cet exemple, la reconstruction de la donnée par Mister P., en fonction de son interlangue, n'est pas conforme à la langue cible.

L'ajustement du natif

Le réglage linguistique peut aussi se manifester par l'ajustement des productions du natif à celles de l'apprenant, comme dans l'exemple ci-dessous:

Exemple 4 (M=Mike; E=enquêtrice)

1. E tu lui as donné quoi↗
2. M je je lui ai donné [yn] euh.. petit...éléphant
3. E un petit éléphant
4. M il a un collecte les éléphants
5. E ah alors toi tu collectes les fossiles.. ton frère les éléphants↘
6. M oui

(Corpus Lyon)

Mike énumère les cadeaux que son frère a reçus à l'occasion de son anniversaire. Son mouvement d'autostructuration (4) *il a un collecte les éléphants*, pourtant largement déviant, n'entraîne pas de réaction hétérostructurante de la part de l'enquêtrice, qui résume la situation en reprenant la forme *collecte* (5), produite par Mike, et non son équivalent standard *collectionne*.

Cet ajustement des productions du natif à celles de l'alloglotte ne sont pas fréquentes entre adultes. Elles le sont beaucoup plus dans les

dialogues adultes-enfants, en langue première ou seconde. Il est intéressant toutefois de constater qu'un tel ajustement existe aussi dans la conversation exolingue entre adultes et que sa présence est un indice des activités de collaboration du locuteur natif (cf. de Pietro, 1988).

Le traitement des données par l'apprenant

Selon les termes de PY (1989, p. 91), *le développement de l'acquisition s'appuie sur des échantillons de L2 présentés à l'apprenant. Les trois exemples analysés plus haut illustrent différentes modalités de réglage conversationnel et linguistique autour de ces échantillons. Ils montrent que le traitement des données par l'apprenant varie largement.*

Dans l'exemple 2, on observe une progression dans le traitement de la donnée de l'enquêtrice, qui peut s'énoncer ainsi: absence de prises; prises par mention; prise modifiée et intégrée dans un énoncé autostructuré.

Les tours (3, 5, 11, 19) de E contiennent la donnée "gagner" dans différents cotextes, sans qu'elle soit thématisée (*ils vont gagner*↗; *le labor va gagner*↗ *ils auraient gagné*; *le labor va quand même gagner*↗). Ces occurrences ne sont suivies d'aucune prise. Les tours (25-26) contiennent la donnée et une prise qui la mentionne, sans qu'elle puisse encore être intégrée dans un énoncé autostructuré: en (32), Mike utilise à nouveau la forme anglaise. En (34), en revanche la donnée de E est modifiée et intégrée.

Cette progression peut être considérée comme l'indice linguistique de l'accès progressif de l'item à la zone proximale de l'interlangue, au cours de l'interaction. Dans la première phase, la focalisation sur le code ne se verbalise pas, comme si Mike n'avait pas les moyens d'identifier, de saisir et de reproduire la donnée qui lui pose problème. Dans la deuxième phase, il peut la sélectionner dans l'énoncé de E (*est-ce qu'ils vont...gagner*↗ *l'année prochaine*↗), où elle apparaît encadrée par une pause et une interrogation montante, il peut aussi la mentionner, en français (26) et en anglais (32). Enfin, troisième phase, la donnée peut être traitée selon les règles de l'interlangue de Mike.

La ZPD s'identifie, d'abord, dans la prise par mention qui est un indice de la verbalisation du problème rencontré par l'apprenant, puis dans l'intégration de la donnée qui faisait problème à un énoncé structuré par l'interlangue. On retrouve donc les deux mouvements d'extériorisation et d'intériorisation qui caractérisent la ZPD (cf. chapitre 4).

Pour reprendre la terminologie de PY (1989), le potentiel hétérostructurant des énoncés de l'enquêtrice se manifeste par l'intégration de l'item négocié à l'interlangue, intégration marquée par la production de l'item par l'apprenant, dans un énoncé autostructuré.

Dans l'exemple 3, en revanche, tout se passe comme si les mouvements d'hétérostructuration de la native ne pouvaient porter que sur les formulations de l'apprenant qui suivent immédiatement la donnée, mais qu'ils ne parvenaient pas à déstabiliser son interlangue. Tout se passe comme si Mister P. pouvait répéter la donnée de N, qui contient un verbe conjugué (*à quelle heure mange monsieur*), mais ne pouvait pas produire spontanément la forme fléchie. En d'autres termes, la donnée de N contient des items qui n'entrent pas dans la zone proximale de l'interlangue de l'apprenant. Si le potentiel hétérostructurant des énoncés de N se manifeste bien dans la modification de l'ordre des mots, il paraît être sans effet sur la morphologie du verbe.

La résistance à l'hétérostructuration

D'une manière générale, dans tout l'entretien, Mister P. répète parfois les formes fléchies mais, spontanément, il produit toujours des formes qui se terminent par [e] (toutes les finales en [e] sont notées en phonétique dans ces exemples):

Exemple 5

P a: après après shave
 N il&il se rase
 P ouais après se rase

Exemple 6

P ça c'est après nettoy[e]
 N ouais...se&se lave se lave
 P ouais nettoy[e] l'eau

Exemple 7

N et pi vous av[e] pas de: pas de nouvelles d'la décision fédérale pas'que vous av[e]
 fait une demande d'asile hein
 P oui demand[e] asile
 N vous avez demand[e] l'asile
 P oui

Exemple 8

- N mais vous à quelle heure vous mang[e] ?
 P oui [zamôʒe] eh huit demie

Exemple 9

- N vous mang[e] pas à la maison
 P mang[e] mang[e] avec euh euh magasin
 N mmh
 P avec X magasin aussi paus[e] euh [matin] [nufflor]

Dans l'exemple 5, Mister P. sélectionne et répète la forme fléchie, sans le pronom. Dans l'exemple 6, il produit la forme canonique de son interlangue et la maintient, en dépit de l'intervention de N. Dans l'exemple 7, Mister P. reformule l'énoncé de N en utilisant à nouveau cette forme canonique, N ratifie en faisant une hétérocorrection. Dans l'exemple 8, Mister P. sélectionne la fin de la donnée et la fait précéder d'un pronom. Dans l'exemple 9, il sélectionne et répète *mang[e]* et produit par analogie *paus[e]*.

Les nombreuses occurrences de cette forme canonique peuvent s'expliquer par la saillance de la finale [e], plurifonctionnelle dans la morphologie des verbes du premier groupe en français: les formes de l'infinitif, de la deuxième personne du pluriel et du participe passé, voire de la majorité des formes de l'imparfait (si on tient compte du caractère peu productif de la distinction [e] vs [ɛ], sont semblables et ce phénomène rend l'occurrence de la finale [e] très fréquente dans le discours des natifs. Le caractère saillant de cette finale en fait une donnée facile à repérer et à intégrer sous forme de règle surgénéralisante au sein de l'interlangue.

ZPD et conscience linguistique

La résistance à l'hétérostructuration est un phénomène remarquable dans une situation définie par un contrat didactique. Je ferai l'hypothèse que cette résistance dépend en partie de l'impossibilité d'interpréter cette plurifonctionnalité, soit en raison de l'absence de ce qu'on peut appeler une "conscience grammatico-morphologique", elle-même dépendante des *représentations linguistiques* de l'apprenant, de ses *besoins communicatifs*, de ses *objectifs d'apprentissage* et du *niveau de son*

interlangue, soit en raison de l'incapacité (momentanée ou durable) de l'apprenant à opérationnaliser cette conscience.

La zone proximale de développement d'une langue cible est liée à ces quatre facteurs, parce qu'ils orientent la sélection des données opérée par l'apprenant dans le discours des natifs. L'analyse du corpus entier de Mister P. donne des indices qui permettent de penser que, pour lui, la langue cible est avant tout un ensemble de signes lexicaux (des substantifs et des verbes) qu'il s'agit de juxtaposer pour faire sens. Les phénomènes syntaxiques et morphologiques du français ne semblent pas faire partie des données qui retiennent son attention, ils ne sont en tout cas jamais thématiques. Tout se passe comme si les stratégies d'apprentissage de Mister P. se basaient avant tout sur les principes sémantiques et pragmatiques du langage, et moins sur ses aspects morphosyntaxiques, comme nous allons le voir en analysant une tâche d'autoconfrontation.

Autoconfrontation

Lors de la première séance (février 1991), Mister P. raconte une histoire sans parole qu'il a sous les yeux, constituée de onze images et intitulée *Résolutions* (cf. illustration page suivante). Lors de la séance suivante, six semaines plus tard, il commente l'enregistrement effectué lors de cette première séance.

Voici tout d'abord l'enregistrement de la première séance

Résolutions (P=Mister P.; N=native)

- | | | | |
|-----|---|---|----------------|
| 1. | P | ça s'est monsieur chercher cigarettes | pour pas fumer |
| 2. | N | | ouais ouais |
| 3. | P | monsieur chercher <i>wine</i> pas [bwe] | |
| 4. | N | ouais | |
| 5. | P | monsieur monter télévision pas 'egarder euh avec [aite] (arrêter ?) | |
| 6. | N | mh | |
| 7. | P | eh monsieur euh regarder aussi photos après la douche | |
| 8. | N | mh | |
| 9. | P | euh par euh X [ue] [ue] X tennis | |
| 10. | N | <u>mmh pourquoi</u> | |
| 11. | P | <u>what you call ?</u> tennis ? | |
| 12. | N | ouais jouer du/faire du tennis | |

P. REYMOND, *Pose pas de question*, p. 8

13. P jouer le tennis
 14. N faire faire du tennis
 15. P tennis oui... maintenant/
 16. N pourquoi i veu faire du tennis vous croyez ?
 17. P oui mais ça c'est monsieur... euh *he's dreaming for tennis... to play*
 18. N mmh d'accord ouais
 19. P *but he sees his figure is not good so* (rires) *what he has a good dream*
 20. N mh
 21. P *so i don't know in français anglais hein ?*
 22. N d'accord
 23. P après monsieur euh venir avec vêtements
 24. N ouais
 25. P [par] jouer [dā] tennis
 26. N ouais
 27. P après monter la [but] (boot)
 28. N mmh
 29. P euh ah monter la [but]
 30. N ouais
 31. P après avec raquette (go ?) raquette après regarde une fois [myr] [myro]
 'garder [myro] oui oui
 32. N mh
 33. P après X avec euh [plegrā] (playground)
 34. N ouais
 35. P ouais avec [plegrā]
 36. N sur un/
 37. P [par] [par] jouer après X si beaucoup&beaucoup *ball* aussi euh *hit*
 38. N qu'il euh: ...ouais qui arrivent
 39. P taper taper
 40. N qu'il le tape ouais
 41. P *the* balle taper
 42. N ouais ouais
 43. P balle taper
 44. N ouais
 45. P après monsieur avec euh cigarettes and plus euh euh drink à [bwe] *wine*
 46. N mmh
 47. P regarder télévision ça va ?
 48. N (rires) parce que c'est moins fatigant ouais d'accord

Les observables de la première séance

Deux types d'observables peuvent être dégagés de la première version de cette histoire sans parole. Tout d'abord des observables linguistiques, qui révèlent les particularités de l'interlangue de Mister P., en particulier l'utilisation quasi exclusive des formes verbales canoniques en [e] (*chercher cigarettes pour pas fumer, monter télévision pas regarder, monsieur venir avec vêtement*, etc.). Seul l'énoncé (31) comporte un doublet forme fléchie-forme non fléchie (*après regarde une fois miroir regarder miroir*).

Un autre observable remarquable est constitué par la diversité des relations sémantico-référentielles exprimées par l'intermédiaire de la préposition *avec*. Le corpus présente onze occurrences de cette préposition dans le contexte *avec + substantif* (ainsi qu'une occurrence *avec + pronom*), parmi lesquelles on distingue trois types de relation. Par exemple ci-dessus, *avec raquette* (31), *avec vêtement* (23) ou *avec cigarettes* (45) expriment, à des degrés divers, une relation de concomitance; *avec playground* (33) exprime une relation spatiale. Dans l'exemple ci-dessous, *avec pause* (2) exprime une relation temporelle, *avec maison* (4) et *avec magasin* (6, 8) une relation spatiale.

1. N et puis le petit déjeuner le breakfast
2. P euh ça c'est avec euh pause
3. N ah ouais ça là vous mangez pas le matin chez vous
4. P XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
5. avec.. pas manger avec euh maison
6. N vous mangez pas à la maison
7. P mangcr manger avcc euh magasin
8. N mh
9. P avec magasin aussi pauser

Ces deux types d'observables montrent particulièrement bien que le répertoire langagier de Mister P., quoique relativement limité dans la langue cible, lui permet d'assurer ses besoins communicatifs de manière originale. La construction *avec + substantif* marque d'autres relations sémantiques que les constructions semblables présentes dans le discours des natifs. Il faut relever toutefois que, dans le langage parlé quotidien des francophones, les constructions en *avec* sont courantes et parfois

difficilement recevables dans le cadre des grammaires standards⁴. Ainsi l'énoncé suivant, produit par N:

avec le magasin vous devez savoir ça !

contient une construction assez proche, au niveau de la forme, de celle produite par P

avec magasin aussi pauser matin neuf heure.

Les deux expressions, formellement semblables bien que non identiques, expriment pourtant des nuances sémantiques. Il semble que, pour P, elle exprime clairement le lieu, comme en témoignent d'autres occurrences comme:

pas manger *avec maison* manger *avec magasin*
après *avec playground* pour jouer
seize année école *avec university college* [запарле] anglais

Dans l'énoncé de N, *avec le magasin* évoque plutôt une relation de cause entre le fait que P. connaisse bien le nom des denrées alimentaires et le fait qu'il travaille dans un magasin. L'emploi que fait N de *avec* est courant dans le langage des natifs, alors que les constructions produites par P sont propres à son interlangue.

La polyfonctionnalité de cette construction figée ainsi que l'utilisation quasi exclusive d'une forme verbale canonique sont des traits caractéristiques d'une variété de base (PERDUE & KLEIN, 1992), c'est-à-dire une variété d'interlangue présentant un faible degré de grammaticalisation (cf. chapitre 1 pour l'hypothèse fonctionnaliste du développement grammatical).

Les observables de l'autoconfrontation

L'autoconfrontation qui a lieu six semaines plus tard est un moyen d'explorer la zone proximale de développement, dans la mesure où l'apprenant devient son propre évaluateur et qu'il est ainsi poussé à

4 Un énoncé comme "a été surpris dans la rue avec son lit pas fait" (prose militaire) est un bon exemple de cette déviance. La construction *avec* + *SN* simplifie l'encodage, par le fait qu'elle permet d'éviter une construction subordonnée ("alors que son lit n'était pas fait") au profit d'un syntagme prépositionnel ("avec son lit pas fait"). (Exemple transmis par M.-J. Reichler-Béguelin).

verbaliser le potentiel variationnel de son interlangue. Ses propres énoncés, comme les attentes implicites de son interlocutrice, constituent deux sources de déstabilisation de ses connaissances. Voici quelques observables extraits de cette autoconfrontation:

Image 1 (les passages écoutés sont en lettres grasses)

1. M alors maintenant on va enregistrer (...) on va enregistrer c'qu'on dit maintenant hein↗ **monsieur chercher cigarettes**
2. M voilà (...) vous écoutez↗ vous essayez de répéter c'que vous avez dit
3. P d'accord
4. M et vous m'dites si ça vous paraît juste ou si ça vous paraît faux↗ on écoute juste une phrase hein↗ **monsieur chercher cigarettes** vous avez compris ?
5. P oui oui
6. M vous avez dit quoi ?
7. P oui monsieur chercher cigarettes
8. M monsieur chercher cigarettes... d'accord↗
9. P ou trouver cigarettes même chose
10. M voilà d'accord chercher ou trouver... ça vous paraît juste↗
11. P oui oui

Ce premier énoncé lui paraît correct, il propose cependant *trouver* plutôt que *chercher* (9), en instaurant une équivalence sémantique entre les deux. La variation met ainsi en évidence une traduction intralinguale, où une forme canonique est remplacée par une autre. La déviance de l'énoncé, par rapport aux normes syntaxiques de la langue cible, ne déstabilise pas l'état de connaissances de P. Cet énoncé, qu'il juge conforme, est d'ailleurs ratifié par N, qui demande une confirmation.

Image 2

1. N d'accord ok on continue ? **monsieur chercher wine** qu'est-ce que vous avez dit ?
2. P X trouver *wine* chercher
3. N ouais écoutez bien c'que vous avez dit **monsieur chercher wine**
4. P *wine*
5. N monsieur↗ **chercher wine**
6. P **chercher**.....*wine*
7. N **d'accord**↗
8. P **[il] wine**
9. N hein↗
10. P no cuh euh chercher pas juste↗
11. N (rires) bon euh en français... c'est vin hein↗

- | | | |
|-----|---|---|
| 12. | P | vin |
| 13. | N | on dit vin hein↗ |
| 14. | P | monsieur chercher vin |
| 15. | N | monsieur chercher vin |
| 16. | P | [wē] |
| 17. | N | voilà d'accord ? et puis euh: ça vous paraît toujours juste monsieur↗
chercher vin |
| 18. | P | monsieur chercher vin d'accord |
| 19. | N | ouais d'accord ça vous paraît juste ok↗ |
| 20. | P | d'accord |

P commence par faire la même proposition qu'à propos de l'image 1 (*trouver pour chercher*, (2)), puis son attention se fixe sur *wine* (4). N répète l'énoncé (5), demande confirmation (7) pendant que P. propose un changement *le wine* (8) (ces deux mouvements se chevauchent). N fait une demande de clarification (9) et P produit un commentaire métalinguistique sous forme de question (10). N ne répond pas à cette question mais thématise le changement de code que constitue l'utilisation de *wine* (11); P ratifie alors la forme proposée (12), N confirme et P reprend sa formulation initiale en y intégrant la prise réalisée en 12 (14). Cette formulation est ratifiée par N (15). En (16), P effectue une nouvelle prise [wē], non équivalente à la donnée (11, 13, 15), mais différente de sa formulation initiale (*wine*) (1). N demande une confirmation portant sur l'énoncé entier (17), P confirme (18). L'échange se termine par une double ratification (19 et 20).

Au début de cet exemple, on observe un réglage problématique entre les interlocuteurs, tant au niveau linguistique qu'au niveau conversationnel: au niveau linguistique, ils focalisent des segments différents de l'énoncé diffusé par l'enregistreur, au niveau conversationnel, ils suivent leur propre scénario. N cherche ainsi à intervenir sur *wine*, alors que P métacommunique sur *chercher*. Il est possible que cette recherche d'une traduction intralinguale soit liée à l'échange précédent, où la demande de confirmation de N (*chercher ou trouver ça vous paraît juste*↗) peut constituer pour P une remise en question de son hypothèse d'équivalence sémantique entre les deux verbes.

On remarque aussi que la forme *wine*, non acceptée par P., déclenche deux scénarios: P. propose l'ajout d'un article alors que N thématise la présence d'une marque transcodique. C'est le scénario de N qui est finalement adopté par les interlocuteurs et aucun échange ne thématise la production de l'article, qui est aussi une modification de l'énoncé source.

On remarque enfin que les modifications apportées à la première formulation concernent toujours le lexique, qu'elles soient amenées par P ou par N. Il faut noter toutefois que les substantifs sont, dans les reformulations, précédés d'un déterminant.

Image 3

1. N et pi ensuite **monsieur monter télévision** pour 'egarder avec euh [alte] vous avez compris↗
2. P pas [alte] euh: pas bon
3. N ouais&ouais essayez d bien écouter
4. P oui **monsieur monter télévision** pour 'egarder avec euh [alte]
5. N ça j'ai pas compris monsieur↗ monter télévision↗
6. P oui
7. N pas regarder↗
8. P well pas regarder [aret] (?) ça va pas
9. N j'ai pas compris ça
10. P ça va pas
11. N pourquoi ça va pas
12. P XX me&me monsieur↗ monter télévision↗
13. N ouais ouais
14. P cuh monter la escalier ... [par] bien [arâze] la télévision
15. N pour aller ranger la télévision↗
16. P oui oui
17. N d'accord
18. P d'accord
19. N d'accord
20. P hein↗ ça juste
21. N ça d'accord ok ouais

Contrairement aux deux premières images, P. n'accepte pas son énoncé (2, 8, 10), que N ne comprend d'ailleurs pas et qui est partiellement incompréhensible pour les transcripteurs. Il propose alors un développement, en reformulant l'énoncé-source (*monsieur monter télévision / monter la escalier pour bien arranger la télévision*) (12-14). M ratifie tout en proposant une hétérocorrection (15), P confirme par oui et l'échange se clôt par une suite de confirmations (16-21).

On remarque ici que l'énoncé reformulateur verbalise davantage le contenu de l'image que l'énoncé initial (cf. la mention de l'escalier). Les deux substantifs *escalier* et *télévision* sont cette fois précédés d'un article.

Image 5

1. M ouais d'accord après monsieur venir avec vêtement
2. P non non ça monsieur tourner [par] vêtement
3. M ouais
4. P arranger vêtement
5. M ouais
6. P à tourner regarde une fois regarde lui prochaine fois [myrɔ] XX

A nouveau, P. n'accepte pas son énoncé et propose deux reformulations. Dans la première, il substitue au prédicat *venir avec vêtement* les deux segments coordonnés *tourner pour vêtement* et *arranger vêtement*. Enfin, le deuxième énoncé reformulateur, comme dans l'image précédente, présente davantage de matériel linguistique. Il contient notamment une forme verbale conjuguée, mais qui apparaît déjà dans un énoncé de la première narration (*après regarde une fois miroir*).

ZPD et variation

Il peut sembler paradoxal d'utiliser une tâche qui, de par sa consigne, empêche ou tout du moins restreint la collaboration entre les interlocuteurs, alors que la ZPD implique justement cette collaboration ! L'autoconfrontation permet toutefois au locuteur d'être à la fois soi et l'autre. Son activité de contrôle introduit un regard extérieur intériorisé, faisant apparaître ainsi les traces des hétérostructurations antérieures.

La tâche d'autoconfrontation présentée ci-dessus est utile pour obtenir des observables variationnels, qui révèlent les zones instables de l'interlangue. On constate à plusieurs reprises que les énoncés reformulateurs de P. présentent davantage de matériel verbal et contiennent parfois des formes généralement absentes de son discours spontané. Il en va ainsi notamment pour l'occurrence des articles, marqueurs de grammaticalisation. Je considère que cette variation, obtenue par sollicitation, manifeste la ZPD de l'interlangue, dans la mesure où elle fait apparaître les zones spontanément instables de celle-ci. C'est dans cette instabilité que résident les bases du potentiel de développement interactif de l'interlangue. Dans le cas de Mister P., l'apparition des articles devant les substantifs des énoncés reformulateurs montre que son interlangue contient une règle de grammaticalisation des syntagmes nominaux, même si les articles n'apparaissent que rarement dans ses énoncés spontanés. Ce savoir constitue la connaissance

prérequis pour qu'apparaissent des séquences potentiellement acquisitionnelles portant, par exemple, sur le genre des substantifs. En revanche, la constance que P. manifeste par rapport aux formes verbales canoniques en [e] semble indiquer qu'un développement de la morphologie verbale est peu probable, dans l'état actuel de son interlangue. Cette prédiction est étayée par des passages de l'entretien où N introduit dans la conversation un thème morphosyntaxique et où ce dernier ne fait jamais l'objet de prise de la part de P. En voici un premier exemple:

Exemple 10

1. N tout ça c'est des&c'est des verbes ...
2. P mmh
3. N et pi y a chaque fois... *se* devant
4. P mh
5. N si j'dis/c'est (en détachant) je me [lav]
6. P oui
7. N tu te [lav]
8. P oui
9. N ou bien vous vous [lave]
10. P vous [lave]
11. N ouais y a toujours deux hein vous vous etc.
12. P ouais
13. N bon d'accord.

On voit dans cet extrait que P se contente d'émettre des signaux phatiques tout au long de cette explication didactique. Il ne répète pas les énoncés de N, sauf en (10), où il réalise une prise différente de la donnée, prise qui correspond aux règles de son interlangue (usage de la forme verbale canonique). En revanche, les données concernant le lexique aboutissent généralement à des prises identiques ou très proches de la donnée, comme lors du passage ci-dessous:

Exemple 11

1. P le riz le pain [jɔkrut] tcho/chocolat
2. N mh mh ouais
3. P [fœrain] soupe
4. N farine
5. P [fœrain]
6. N farine
7. P farine
8. N ouais

P. énumère une liste d'aliments figurant dans son manuel. Il entre dans le jeu de la SPA, en répétant (5, 7) la donnée fournie par N (4, 6). L'occurrence donnée et prise apparaît deux fois.

Cette définition de la variation comme base du développement grammatical potentiel de l'interlangue précise la portée du concept de SPA en lui adjoignant la notion de *prérequis* et en instaurant une différence, jusqu'alors peu thématifiée, entre l'appropriation du lexique et celle de la morphosyntaxe. En effet, si l'appropriation du lexique peut être considérée avant tout comme un **accroissement** du matériel verbal de la langue cible, l'appropriation des normes grammaticales peut quant à elle être considérée comme une **réduction** des potentialités du système de la langue cible. Ainsi, si nous revenons sur la construction *avec* + *SN* dans l'interlangue de Mister P., on peut reconstruire, sur la base des occurrences du corpus, un sémantisme de base qui rend compte de toutes les utilisations de *avec*. Ce sémantisme de base évoque une idée de concomitance entre deux objets linguistiques. Il permet de réaliser par surgénéralisation un grand nombre de constructions possédant des valeurs sémantiques diverses (concomitance dans l'espace et dans le temps).

A côté de ces occurrences nombreuses de *avec*, on observe quelques emplois d'une préposition concurrente comme *à*, très rarement cependant en production spontanée (trois occurrences dans le corpus), plus fréquente dans les répétitions (cf. exemple 3, p. 135). L'exemple 12 présente un de ces emplois spontanés:

Exemple 12

1. N alors vous aimeriez commencer à la 30 ?
2. P oui&oui
3. N ben on peut commencer à la 30
4. P commencer et ça c'est... XXXXXX avec aussi/après [azamez5]

P et N négocient le début de la leçon. En (4), P produit dans un même énoncé les variantes *à* et *avec*. Il interrompt sa formulation initiale *avec aussi*, pour produire [azamez5] (cet énoncé peut s'interpréter ainsi: "on commence ici, je prends des notes et ensuite je répète à la maison"). Cette forme non analysée de la langue cible comporte la préposition *à*, indice d'un possible début de variation (cf. [azamez5] vs *avec university college* ou *avec magasin*). C'est sur la base de l'existence de cette variation *à* vs *avec* que l'emploi surgénéralisé de *avec* pourra peu à peu se restreindre. En d'autres termes, l'existence de cette variation est à la

base de la ZPD. Un indice supplémentaire de l'existence d'une zone proximale de développement de l'interlangue autour de l'emploi de la préposition *à* est constitué par le fait que cette forme, quand elle est produite par la native, est généralement répétée par l'apprenant. Tout se passe comme si Mister P. ne disposait pas encore des moyens lui permettant de mettre en oeuvre des contraintes dans l'emploi de la préposition *avec*, mais qu'il pouvait bénéficier des SPA dans ce domaine.

Vues sous cet angle, les SPA à focus grammatical ne fournissent pas de nouveau matériel verbal mais interviennent sur une variation spontanée, issue de données présentes dans le discours des natifs mais non encore analysées par l'apprenant. Une variété d'interlangue présentant de la variation dans plusieurs domaines (au sens que Givón donne à ce terme, *cf.* chapitre 1) est susceptible de bénéficier hautement de la collaboration en situation exolingue, alors qu'une variété d'interlangue qui présente peu de variation ne bénéficiera que peu de cette collaboration. Il n'est pas nécessaire que, parmi les formes qui constituent la variation, une ou plusieurs soient conformes à la langue cible (cela reviendrait à dire que l'on apprend seulement ce que l'on sait déjà !), ce qui est déterminant pour le développement de l'interlangue c'est l'existence même de la variation.

Les prérequis constitués par l'existence de la variation sont donc en relation avec le potentiel de développement de l'interlangue, ils sont aussi partiellement en relation avec la conscience linguistique, vue comme un ensemble de représentations linguistiques, de besoins communicatifs et d'objectifs d'apprentissage. Comme le souligne Vygotski, cette conscience est largement dépendante des expériences langagières de l'individu, en particulier de l'acquisition antérieure d'une ou d'autres langue(s) cible(s) et de la plus ou moins grande maîtrise de l'écrit. C'est ainsi que, chez les adultes et les adolescents, cet ensemble de représentations et de conceptions détermine en partie la variation de l'interlangue, à un moment donné de son développement, comme il détermine ce que l'apprenant va focaliser et extraire dans les données qui lui sont présentées.

Les indices linguistiques de cette sélection peuvent être alors considérés comme des indices d'une conscience linguistique plutôt lexicopragmatique, c'est-à-dire caractérisée par une conception qui fait de la langue cible un ensemble de signes lexicaux pouvant être juxtaposés et liés par l'intonation pour exprimer des messages, ou plutôt

morphosyntaxique, c'est-à-dire caractérisée par une conception qui met l'accent sur l'organisation de ces signes, avec toutes les conséquences formelles qu'elle entraîne.

Conscience linguistique à dominante lexicopragmatique

Les indices qui permettent de penser que P entretient une conception lexicopragmatique de la langue-cible sont nombreux. Tout d'abord, on l'a vu, les changements apportés lors de l'autoconfrontation concernent beaucoup moins les aspects morphosyntaxiques des énoncés que leur contenu sémantique. Ensuite, les énoncés de N qui contiennent des données morphosyntaxiques ne sont que très rarement répétés, mais sont "résumés" par P en un seul lexème, comme dans l'exemple 13:

Exemple 13

N (...) il est dans une baignoire
 P baignoire oui&oui
 N la baignoire
 P baignoire
 N et pi il prend un bain
 p d'accord baignoire

Les pronoms masculins ou féminins n'aboutissent pas non plus à des prises (*cf.* exemple 5). Parallèlement, et même lorsque N thématise certains aspects morphologiques, ils ne font pas l'objet de prises, comme le montre l'exemple 10 ci-dessus, ou l'exemple suivant, extrait du même commentaire d'images:

Exemple 14

1. N alors sur toutes ces images on a chaque fois dit «il» ou bien «elle»
 2. P ouais
 3. N si c'est un homme... c'est il
 4. P oui&oui
 5. N si c'est une femme
 6. P oui
 7. N c'est elle
 8. P ça c'est *total* travailler par [salédébin]

Les images dont parle N décrivent des actions liées aux activités de la vie quotidienne se déroulant dans une salle de bain. Aux remarques métalinguistiques de N, qui ont pour objet les distinctions morphologiques féminin-masculin (1-7), P oppose une synthèse ré-

sumant le contenu sémantique des images présentées (8). Ce hiatus entre le thème proposé par N et celui qui retient l'attention de P illustre à nouveau un problème de réglage entre les interlocuteurs.

Enfin, les aspects pragmatiques suprasegmentaux ne posent pas de problèmes pour P, comme le montre l'exemple 15:

Exemple 15

P (...) monsieur manger que&que&quelle [ɔr]

N voilà mais on doit mettre/

P oui monsieur manger quelle heure↗

P réalise une autocorrection hétérodéclenchée, où l'énoncé source et l'énoncé reformulateur ont exactement le même contenu morphosyntaxique, seule change l'intonation qui sert à marquer l'interrogation. L'intonation supplée la morphosyntaxe dans sa fonction de liage des signes lexicaux.

Conscience linguistique à dominante morphosyntaxique

A l'inverse de Mister P., Mike présente plutôt une conscience morphosyntaxique de la langue-cible. Elle apparaît dans les sollicitations de données qu'il adresse à l'enquêtrice:

Exemple 16

1. M euh... (3 sec.) à vendredi je (3 sec.) peux:.. cuhm.. aller↗

2. E mmh

3. M c'est le passé↗

4. E alors attends↘ si tu veux dir/euh: si tu veux m: marquer le passé dans le verbe tu peux dire vendredi passé je suis allé

5. M oui ah c'est ça↘ je suis allé

6. E je suis allé↘ ouais↘

7. M je suis allé en en ville↘ (...)

(corpus Lyon)

Par l'interrogation montante qui suit la forme *aller*, M sollicite peut-être une forme verbale qui soit morphologiquement en accord avec le temps des événements qu'il s'apprête à décrire (1). E n'accède pas à cette demande (2) et M verbalise alors davantage son problème en mentionnant le passé (3). E fournit la donnée (4), M ratifie (5), E confirme (6) et M poursuit l'échange avec la prise qu'il vient de réaliser (7). En voici un autre exemple:

Exemple 17

1. M nos amis (...) avoir une grande (3 sec.) euh: avoir
2. E (rit)
3. M quel&quel est le passé de avoir?
4. E alors\ l&le passé&le pas&l'imparfait c'est avions\ nous avions
5. M oui
6. E nous avions une grande fête
7. M oui\ ils avions
8. E alors\ ils avaient\ ils avaient
9. M ils avaient une grande fête nos amis

M initie un énoncé et bute à nouveau sur un problème de morphologie verbale (1). En (3), il sollicite explicitement la donnée, E lui fournit *c'est avions* et *nous avions* (4, 6). M extrait le verbe de cette donnée et réalise une prise, qu'il intègre sans modification dans l'ébauche de son énoncé *ils avions* (7). E propose une hétérocorrection (8), ratifiée par M (9).

Ces sollicitations explicites constituent des indices d'une conscience linguistique de la langue cible orientée vers les phénomènes grammaticaux et morphologiques, liée bien sûr au développement de l'interlangue de Mike, mais pas uniquement. Son passé scolaire est vraisemblablement largement à l'origine de cette conscience morpho-syntaxique, qui lui permet de solliciter des données, qu'il est ensuite en mesure de ratifier et de réutiliser dans le cours de l'interaction. Ainsi, quelques minutes après l'extrait transcrit dans l'exemple 16, exemple qui comporte une SPA ayant pour objet la forme *je suis allé*, Mike réalise une autocorrection autodéclenchée:

Exemple 18

1. M mais je vais à l'école\
2. E ouais\
3. M non je suis allé à l'école
4. E j'allais\
5. M j'allais à l'école
6. E j'allais à l'école ouais\

Le mouvement d'autostructuration réalisé en (1) ne semble pas correct à M, alors que E ne semble pas manifester un refus de cet énoncé. L'autocorrection est réalisée en (3). En (4), E produit une hétérocorrection qui est ratifiée par M (5) et confirmée par E (6).

Les sollicitations, qui permettent à Mike d'éviter de produire une forme propre à son interlangue mais non conforme à la langue cible,

ainsi que les autocorrections, indiquent qu'il est conscient de l'existence de la morphologie verbale et qu'il est en train de mettre en place, progressivement, un système temporel marqué syntaxiquement.

Conclusion

J'ai proposé dans ce chapitre deux séries d'exemples fortement contrastés permettant de mettre en évidence, au moyen de divers observables et indices, l'existence d'une zone proximale de développement de l'interlangue.

J'ai tout d'abord décrit des phénomènes de réglage linguistiques et conversationnels, que j'ai reliés à la notion de sensibilité à l'hétérostructuration. Dans les parcours d'apprentissage dominés par la nécessité de communiquer dans des situations exolingues diverses, la sensibilité à l'hétérostructuration est une condition qui détermine l'évolution de l'interlangue. L'apprenant peut solliciter et ratifier les données des natifs, ou il peut préférer des stratégies qui lui permettront d'éviter ce qu'il peut considérer comme un état de dépendance par rapport à autrui. Il peut entrer dans le jeu des séquences potentiellement acquisitionnelles en accordant de l'importance à la thématization du code de la conversation, ou il peut au contraire minimiser ces divergences codiques en privilégiant le contenu de la conversation.

La sensibilité à l'hétérostructuration est en général expliquée par les particularités biologiques du cerveau (cf. par exemple LENNEBERG 1967). On considère qu'elle est particulièrement présente chez les enfants, qui paraissent davantage apprendre par imitation que les adultes⁵. Mais, dans l'approche interactionniste qui caractérise ce travail, cette sensibilité est plutôt liée à la définition des places énonciatives par les interlocuteurs, définition mise en place institutionnellement et/ou négociée au sein de l'interaction. Or si, culturellement, l'enfant occupe une place énonciative largement définie par son statut d'apprenant "en toute chose", l'adulte qui apprend une langue cible ne se considère plus et n'est plus considéré comme tel. De ce fait, la mise en place d'un système de transmission de savoirs ne peut se faire sans tenir compte des contraintes rituelles propres aux interactions entre adultes, qui se

⁵ La question de l'imitation dans les acquisitions linguistiques par de jeunes enfants est développée au chapitre 4.

construisent dans un rapport davantage symétrique. Les apprenants-adultes qui manifestent par leur comportement langagier une sensibilité à l'hétérostructuration ont en quelque sorte mis entre parenthèses les problèmes de face liés à l'asymétrie des places énonciatives. En établissant un contrat didactique avec un ou plusieurs natifs, ils peuvent occuper une place d'apprenant et bénéficier de l'aide du natif sans que cette asymétrie des places ne fasse problème.

J'ai ensuite avancé l'idée que la variation de l'interlangue est un indicateur du potentiel de son développement et que les SPA construites autour des données morphosyntaxiques ne peuvent s'initier qu'à partir de l'existence de formes concurrentes dans l'interlangue. Les SPA seraient donc non pas un moyen pour procurer des données totalement nouvelles en regard du niveau d'interlangue mais pour organiser la variation, reflétant la zone proximale de développement de l'interlangue.

Enfin, j'ai proposé une réflexion sur la notion de conscience linguistique, que j'ai définie comme un ensemble de représentations linguistiques, de besoins communicatifs et d'objectifs d'apprentissage, ensemble lié au niveau de développement de l'interlangue et largement déterminé par le vécu langagier de l'apprenant. Cette conscience peut être orientée vers une conception lexicopragmatique ou morphosyntaxique de la langue cible et elle se verbalise dans les activités de focalisation et d'extraction de données réalisées par l'apprenant. Il serait simplificateur d'affirmer, sans nuance, qu'une conception lexicopragmatique de la langue cible empêche le développement de la grammaticalisation et, qu'à l'inverse, une conception davantage morphosyntaxique garantit toujours ce même développement. Il n'en reste pas moins toutefois que, chez les adultes, le type de conscience linguistique n'est pas sans rapport avec le potentiel de développement de l'interlangue, et que cette conscience linguistique oriente également le type d'échange didactique susceptible de se dérouler entre natif et apprenant. C'est ce que j'ai tenté de montrer tout au long de ce chapitre.

CHAPITRE 7

Formats d'interaction et occurrences donnée-prise

Ce chapitre propose une méthode d'analyse de corpus, dans la perspective théorique développée au chapitre 5. Il s'agit d'illustrer par les données les relations existant entre les différents niveaux d'analyse, niveaux qui permettent d'envisager les situations de communication dans leurs multiples dimensions.

Le corpus Vallée d'Aoste (Ecoles maternelles)

Ce premier corpus réunit une série d'enregistrements effectués en 1989 dans les écoles maternelles bilingues (italien-français) de la vallée d'Aoste, avec des enfants de cinq ans environ. Ce recueil de données s'est effectué dans le cadre de l'évaluation d'une expérience d'enseignement du français par immersion. Cette évaluation interdisciplinaire, qui a réuni des géographes, des chercheurs en éducation, des linguistes et des psycholinguistes a été demandée par les instances politico-éducatives de la région autonome d'Aoste. L'Université de Neuchâtel, par le biais de son Centre de linguistique appliquée, a été appelée à y participer¹.

Le recueil de données s'est déroulé dans six classes, situées dans les différentes zones géographiques de la Région (Grande Vallée, Haute et Moyenne Montagne) et choisies en fonction d'un certain nombre de critères, combinant des conditions d'habitat, différents types de rapports au territoire ainsi qu'une série de caractéristiques de la population, en

¹ La partie neuchâteloise de la recherche s'est effectuée sous la direction de Bernard Py. Le recueil de données a été conçu et réalisé par Thérèse Jeanneret et moi-même, avec la collaboration de G. Aguetaz, G. Boasso, R. Decime et D. Squarino, ainsi que des techniciens de la RA1. Les résultats de l'évaluation ont été publiés par l'IRRSAE (Istituto regionale di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi per la valle d'Aosta) dans ASSUIED *et al.* 1994).

termes démographiques, sociaux et professionnels².

L'objectif des trois demi-journées d'enregistrements était d'obtenir un maximum de verbalisation en français. Dans cette optique, les enfants ont été placés dans des situations qui s'éloignaient le moins possible de leur quotidien scolaire, pour permettre une évaluation des différentes facettes de leur compétence linguistiques dans la langue cible (compétences descriptives, narratives et explicatives ainsi que la compréhension).

Parmi les données obtenues, j'ai retenu un corpus de huit récits restitués par les enfants le deuxième jour de l'enregistrement³, après que la maîtresse et une des enquêtrices aient, le jour précédent, raconté l'histoire des *Bons Amis*⁴. Les enfants entendent donc l'histoire à deux reprises et ils la restituent à leur maîtresse ou à une enquêtrice, en ayant le livre sous les yeux.

Le corpus La Chaux-de-Fonds (Jardin d'enfants)

Ce recueil de données, effectué en 1992, fait suite aux enregistrements de récits réalisés en Vallée d'Aoste et présentés ci-dessus. Le même dispositif a été appliqué dans un jardin d'enfants chaux-de-fonnier francophone. Le corpus réunit six récits, effectués par quatre enfants francophones, dont un présente un important retard de langage et deux enfants non francophones, intégrés à la classe depuis le début de l'année.

Les récits du Val d'Aoste et de la Chaux-de-Fonds constituent un corpus semi-expérimental, dans la mesure où tous les enfants restituent le même récit selon les mêmes conditions, mais où les adultes n'ont pas de consignes particulières pour mener à bien l'interaction.

² Cette typologie a été élaborée dans le cadre de l'axe géographique de la recherche (dirigé par Jean-Bernard Racine, Université de Lausanne).

³ Le corpus enregistré se constituait en fait de 14 récits. Certains n'ont pas été transcrits, d'autres ont été enregistrés dans des conditions qui s'éloignaient trop du contexte scolaire habituel, dans la mesure où le stress des enseignantes et des enfants conférait à la situation une allure d'examen. J'ai préféré ne pas en tenir compte.

⁴ Cette histoire s'intitule *Les Bons Amis*. Elle raconte comment une carotte, trouvée initialement dans la neige par un petit lapin, se retrouve successivement chez le cheval, le mouton et le chevreuil, pour finalement revenir au lapin. Cette trame narrative, simple et répétitive, devait permettre aux enfants de se consacrer davantage aux problèmes liés à la production en langue étrangère plutôt qu'aux problèmes de gestion narrative.

Formats et niveaux d'analyse

Pour être à même de saisir les relations entre les niveaux d'analyse dans leur globalité, il s'avère nécessaire d'utiliser des outils théoriques qui permettent une mise en perspective de ces quatre niveaux. La notion de *format*, développée par BRUNER (cf. chapitre 3), peut devenir un des concepts opératoires pour la prise en compte de l'articulation des différents niveaux, particulièrement bien adaptés à la description et à l'interprétation des interactions exolingues enfant-adulte.

La structure et le contenu d'un format permettent d'envisager les quatre niveaux d'analyse. L'organisation des actions que sont les tours de parole relève à la fois des niveaux 2, 3 et 4. Les rôles et les statuts assumés au sein d'une interaction (niveau 3) sont partiellement déterminés par la définition externe de la situation, qui s'enracine dans les représentations des interactants (niveau 4). Cette définition externe peut être institutionnelle (c'est le cas à l'intérieur de l'école) ou "idéologique", c'est-à-dire reliée aux représentations culturelles des situations de communication. Cette définition engendre des formes d'interaction typiques, comme les échanges scolaires (KASPER 1986, MEHAN 1979, TSUI 1992, entre autres).

La définition externe d'une situation est susceptible d'être négociée dans le cours même de l'interaction et c'est au niveau 2 que nous verrons apparaître d'éventuels écarts par rapport à la définition initiale. Un écart peut être constitué par le refus plus ou moins explicite, plus ou moins prononcé, de jouer un rôle qui correspond aux attentes des interactants dans une situation donnée, comme dans l'exemple ci-dessous:

Exemple 1 (Z=Zara (alloglotte); C=Chantal (enquêtrice, native))

1. Z après m'sieur demander à moi.. la dame s'il vous plait...s'il vous plait ...
euh
2. C ouais
3. Z euh... (10 sec.)
4. C t'as oublié[↗]
5. Z (en riant, bas) j'ai oublié... (8 sec.) /*m^on^te*/... (bas) ça
6. C euh: s'en aller[↗] pas se lever[↗]
7. Z ouais
8. C c' c'est ça

Corpus ESF, Aix-en-Provence⁵

⁵ Cf. note 12, p. 33

Cet extrait est tiré d'une situation *monolingue-exolingue* (cf chap. 2, p 49), enregistrée dans le cadre du projet ESF sur l'acquisition d'une deuxième langue par des travailleurs migrants (cf. Zara rencontre un problème de formulation qui se manifeste par deux *eah* (1 et 3), le deuxième étant suivi d'une pause de 10 secondes. Dans cette situation monolingue-exolingue, en vertu de la bifocalisation nécessaire sur le contenu et sur le code, on peut s'attendre à ce que le natif prenne en compte les problèmes de formulation rencontrés par l'alloglotte. Pourtant, ici, Chantal se comporte comme si elle attribuait cette difficulté à un problème de mémoire (4) (*t'as oublié*) et non à un problème linguistique. Ce n'est qu'après une seconde longue pause de 8 secondes (5) que Chantal fournit deux lexèmes qui permettent à la conversation de continuer (6).

En adoptant ce comportement, Chantal refuse en quelque sorte de prendre en compte la bifocalisation dans la définition de la situation⁶. Ce faisant, elle contribue à changer la définition qui préexiste aux rencontres exolingues, placées généralement (et particulièrement dans les situations d'enquête) sous le signe de la collaboration linguistique, où le natif, s'il est conscient de son statut de "partenaire linguistiquement fort", peut adopter certains comportements, voire endosser différents rôles ("expert" ou "maitre"), destinés à faciliter l'accès à la compréhension et l'aide à la production de l'alloglotte.

Si on se tourne maintenant vers le niveau 1, on dira qu'un format permet de réduire l'éventail des possibilités d'apparition des données car il se fonde sur les attentes et les savoirs implicites communs des participants. Un format répond donc à la nécessité cognitive de sélection de l'information (des données). Cette sélection est en dernier lieu du ressort de l'apprenant, mais le partenaire plus compétent opère également une sélection de l'information, en fonction des objectifs de l'interaction, de son savoir-faire communicationnel, de l'image qu'il se fait de son partenaire et de ses représentations des processus d'apprentissage. La sélection opérée par le partenaire compétent aboutit à présenter des données à son interlocuteur; ce dernier, en sélectionnant à son tour ces données, réalisera une prise. L'exemple ci-dessous illustre bien ces deux moments de sélection:

⁶ Les consignes données aux enquêteurs ESF étaient relativement précises: ces derniers devaient intervenir le moins possible dans les énoncés des migrants, pour que ceux-ci ne puissent être le simple reflet de l'input des enquêteurs.

Exemple 2 (D= Denis, E= enquêtrice)

1. D le lapin...
2. E qu'est-ce qu'il fait le lapin... (2 sec.) quel temps il fait dehors... qu'est-ce qu'on voit par la porte
3. D (par ?) la porte
4. E qu'est-ce qu'on voit
5. D la neige
6. E la neige
7. D qui tombe

Aoste (Chambave)

En 1, Denis marque une pause, dont on ne peut savoir si elle est due à une lacune lexicale ou à un problème de planification du récit. En 2, E, dans un souci de simplification, aligne trois questions qui ont pour but de donner des "pistes" à l'enfant en arrêtant un certain nombre de thèmes susceptibles de recevoir des commentaires. Cette suite de questions procure toutefois beaucoup d'information linguistique et référentielle à l'enfant. Cet énoncé est vraisemblablement source de surcharge cognitive pour ce dernier qui sélectionne en 3 la fin de l'énoncé de l'adulte et le répète. Ce segment sélectionné réduit l'éventail des questions posées par l'adulte et permet à ce dernier, en 4, de thématiser sa dernière question, à laquelle l'enfant répond en 5. La sélection par l'enfant de la partie de l'énoncé de l'adulte qui lui est le plus facilement compréhensible ou accessible permet à ce dernier d'enchaîner sur une question qui permettra de faire avancer le récit.

Je partirai du postulat que les obstacles de la communication peuvent être propices à l'acquisition, dans la mesure où ils déclenchent des négociations entre les partenaires. Ces négociations, envisagées dans la perspective vygotkienne du développement, constituent des événements au cours desquels se construisent des savoirs (ou des savoir-faire), qui seront intériorisés par l'apprenant dans leur contexte relationnel et symbolique. La réparation du trouble constitué par l'obstacle se fait par la mise en place d'un format, au sein duquel peuvent apparaître différentes configurations d'*occurrences donnée-prise* (désormais ODP).

Les occurrences donnée-prise (ODP)

Données et *prises* matérialisent en quelque sorte un événement potentiellement acquisitionnel, lié aux capacités humaines de solliciter, de transmettre et de construire des savoirs dans l'interaction.

L'évènement reste toutefois potentiel, dans la mesure où la *prise* de la donnée ne doit pas être assimilée à une *saisie*. En effet, la répétition des paroles de l'autre est un phénomène discursif qui remplit de nombreuses fonctions (contrôle de la compréhension, maintien de la relation, sollicitation verbale, etc.) alors que la saisie est liée au traitement et au stockage de l'information. Toute prise n'est pas une saisie, toute saisie ne se manifeste pas forcément par une prise. La recherche de critères formels permettant d'inférer le versant cognitif d'une prise discursive n'est pas chose facile, mais cette question paraît cruciale dans une théorie interactionniste de l'acquisition (elle sera abordée dans le chapitre suivant).

La notion d'ODP, comme celle de SPA (*cf.* chapitre 3) renvoie aux aspects conversationnels et cognitifs de l'acquisition. Toutefois, les SPA ont jusqu'à maintenant été considérées avant tout comme des évènements conversationnels. La notion d'ODP devrait permettre de mieux articuler les **aspects cognitifs et sociaux** du processus d'acquisition au sein de l'évènement conversationnel. Autrement dit, il s'agit de mettre en rapport, d'une part, les modalités d'occurrence des données et des prises, et, d'autre part, le processus d'acquisition avec les modalités conversationnelles structurant ces évènements langagiers.

Le but de cette analyse est donc d'une part d'identifier des formats d'interaction au niveau 2, c'est-à-dire au niveau de l'organisation des tours de parole, et, d'autre part, d'observer les ODP, donc d'envisager le niveau 1, en rapport bien sûr avec les autres niveaux.

Pour ce faire, j'ai recensé les "pannes de récit" chez les enfants. Ces pannes constituent un obstacle qu'il faut lever, un problème qu'il faut résoudre; elles constituent donc un lieu privilégié pour observer comment l'adulte vient en aide à son partenaire et identifier les formats.

Panne de récit: définition

La panne est une des sources de trouble dans la conduite du récit, trouble qui entraîne une réparation. Les séquences de réparation en classe de langue ont été étudiées par KASPER (1986) en particulier, mais cette dernière restreint son étude aux réparations portant sur des évènements langagiers passés, c'est-à-dire aux corrections apportées à une première

formulation⁷. Il n'est pas étonnant que, dans le domaine de l'acquisition de L2, on ait étudié ce sous-ensemble des réparations car les activités correctives sont particulièrement saillantes en classes de langue. La panne est quant à elle un trouble d'une tout autre nature, puisqu'elle est l'indice d'un problème de formulation à venir, qui peut se manifester selon deux modalités différentes. La plus fréquente est l'hésitation ou le silence. J'ai retenu dans le corpus, comme indices d'une panne, toutes les pauses qui excèdent trois secondes. Ce silence peut intervenir à la suite d'une question de l'adulte (panne hétérodéclenchée) ou au sein d'un énoncé de l'enfant (panne autodéclenchée). La deuxième modalité est constituée par la verbalisation, par l'enfant, du problème qu'il rencontre. Il peut alors soit solliciter explicitement une donnée linguistique (*je ne sais plus comment ça s'appelle*), soit montrer son incapacité à continuer seul (*je sais plus*). Dans l'étude citée plus haut, Kasper peut distinguer assez nettement les réparations portant sur la forme et celles qui ont trait au contenu, puisqu'elles traitent d'évènements déjà passés. Il n'est pas possible d'opérer une telle distinction dans le cadre des pannes de récit, puisque les évènements sont à venir. On ne peut donc décider si les interruptions sont dues à un problème linguistique ou mnémotique ou encore si elles manifestent un problème de planification du récit. Pour tenter de restreindre le plus possible les problèmes liés à la mémorisation et à la planification du récit, les enfants restituent l'histoire en pouvant recourir à tout moment aux images du livre ouvert devant eux. Cette absence de critères pour distinguer clairement les types de problèmes ne constituent pas un obstacle pour l'analyse du niveau 2. L'analyse du niveau 1 est plus délicate. Toutefois, ce qui m'importe ici n'est pas d'isoler le linguistique du cognitif, mais d'envisager les stratégies de résolution d'un problème communicatif au sein de l'interaction.

Typologies des formats

94 séquences de réparation ont été extraites des 8 récits obtenus dans la Vallée d'Aoste et des 6 récits enregistrés à la Chaux-de-Fonds Dans le

⁷ Dans leur article de 1977 "The preference for self-correction in the organization of repair in conversation", SCHEGLOFF *et al.* utilisent le terme de *réparation* pour ne pas établir d'équivalence entre *trouble de la communication* et *correction*. La recherche d'un mot par un locuteur constitue un trouble qui peut être réparé, individuellement ou interactivement, mais ce n'est pas à proprement parler une correction.

tableau de la page suivante, elles sont réparties en deux groupes: celui où l'enfant s'interrompt dans son tour de parole et celui où la panne est provoquée par une intervention de l'adulte.

Tableau 2

Résumé des données

mt: maitresse; enq: enquêtrice; LME: longueur moyenne des énoncés⁸

Interactants	panne auto-décl.	panne hétéro-décl.	total	avec ODP	Durée	LME
mt/Aoste (Se)	2	1	3	2	9'	4,1
mt/Doue (Pa)	7	6	13	7	20'13	4,6
mt/Challant (Mar)	3	10	13	8	10'	3,3
mt/Pollein (Fa)	4	1	5	5	5'30	3,6
enq/Chamb.(De)	7	5	12	5	8'51	3,4
enq/Doue (Jo)	4	2	6	4	7'	6,6
enq/Pollein (Ta)	1	4	5	3	5'35	3,7
enq/Chall.(Lau)	1	4	5	4	6'	6,7
enq/chfds (Steph)	2	-	2	1	4'27	22,2
enq/Chfds (Jon)	3	2	5	-	3'40	9,8
enq/Chfds (Jess)	-	1	1	1	3'12	10,3
mt/Chfds (Bler)	6	6	12	3	7'29	2,4
mt/Chfds (Ar)	1	4	5	1	5'30	3,2
mt/Chfds (Syl)	1	6	7	-	5'15	1,4
Total	42	52	94	44		

⁸ La longueur moyenne des énoncés a été calculée en divisant le nombre total de mots prononcés par l'enfant au cours du récit par le nombre total de ses interventions. Chaque occurrence compte (ainsi si l'enfant utilise 4 fois "chevreuil", dans le cours du récit, on compte 4 mots). Les autocorrections sont comptabilisées, en revanche les répétitions ne le sont pas. Exemple: *la/le cheval trouve une...* = 5 mots; *le/le/le mouton trouve un chou* = 5 mots). Les marqueurs d'hésitation comme *euh: mmh:* ont été comptabilisés comme mots car ils sont considérés comme indices verbalisés d'un problème rencontré. Comme il ne s'agit pas ici de déterminer l'étendue du vocabulaire des enfants mais leur capacité à occuper leur place au sein de l'interaction, cette définition large du mot me semble tout à fait appropriée.

Au vu de ce tableau, quelques constats peuvent être faits immédiatement. Tout d'abord, il y a un peu plus de pannes hétérodéclenchées qu'autodéclenchées, mais la différence n'est pas très grande. Ensuite, ce qui n'est pas surprenant, les pannes sont généralement proportionnelles à la durée de la restitution: quand la durée augmente, le nombre de pannes augmente également.

Les pannes sont aussi en rapport avec la compétence linguistique des enfants, comme le montre la corrélation négative entre la longueur moyenne des énoncés et le nombre total de pannes: avec l'augmentation de la longueur moyenne de l'énoncé, on observe une tendance à la diminution des pannes.

Sur les 94 pannes du corpus, seules 5 d'entre elles aboutissent à une autoréparation dans le même tour, sans que l'adulte intervienne. Les 89 autres entraînent systématiquement une réparation sur plusieurs tours de parole. La structure la plus courante (35 occurrences), que j'appellerai *format non marqué*, consiste en une hétéroréparation effectuée par l'adulte. Elle est illustrée par le schéma suivant

Enfant	Adulte
Obstaele	
(ratification)	proposition
enchaînement	(confirmation)

Suite à l'obstacle que rencontre l'enfant, l'adulte fait une proposition, qui peut être ratifiée par l'interlocuteur (soit par la répétition de tout ou d'une partie de l'énoncé de l'adulte, soit par *oui, ouais, mh*, etc.). Cette ratification peut être suivie d'une confirmation de l'adulte. Ces deux moments sont entre parenthèses car ils ne sont pas forcément réalisés verbalement. Il peuvent également être absents.

Voici deux exemples de cette structure:

Exemple 3 (J=Joël; E=enquêtrice)

J et--
 E pi il la mange ?
 J et pi il la mange
 E mh

Aoste (Doues)

Exemple 4 (St=Stéphanie; E=enquêtrice)

- St pi après i disait i fait tellement froid il neige tellement fort mon ami mh/mh euh...
mon... euh
- E mon ami le ch'val
- St mon ami le ch'val
- E mh
- St a surement faim (...)

La Chaux-de-Fonds

La confirmation de l'adulte peut être absente quand on arrive à la fin d'un épisode. Dans ce cas, le ton de l'adulte comme celui de l'enfant sont descendants:

Exemple 5 (Pa=Patrick; Mt=maitresse)

- Pa il ouvre la porte et c'est vrai il n'y a pas euh - il n'y a
- Mt il n'y a pas le cheval
- Pa il n'y a pas le cheval

Aoste (Doues)

J'appelle cette structure *format non marqué* en raison de son grand nombre d'occurrences dans le corpus mais aussi parce qu'elle s'observe fréquemment dans les conversations exolingues ou endolingues entre adultes. Quand l'obstacle ne peut être levé par une autoréparation, c'est la manière la plus neutre d'effectuer une hétéroréparation. L'exemple ci-dessous est tiré d'une conversation exolingue entre adultes:

Exemple 6 (Z=Zara; E=enquêtrice)

- Z les gens c'est pas... euh: comme comme
- E meftaha
- Z comme meftaha
- E ouais

Corpus ESF, Aix-en-Provence.

Ce format neutre devient de plus en plus marqué au fur et à mesure qu'il intègre une ou plusieurs sollicitations de l'adulte. Dans ce cas, l'enfant rencontre un obstacle et l'adulte, plutôt que de lui proposer une solution, "relance" l'enfant en lui posant une question qui explicite l'obstacle à surmonter. Après la relance de l'adulte, l'enfant peut parfois réaliser une autoréparation. S'il ne le peut pas, c'est l'adulte qui fait une proposition et la suite du format est la même. Nous pouvons illustrer cette complexification qui aboutit à une autoréparation par le schéma A, et celle qui aboutit à une hétéroréparation par le schéma B:

Schéma A (E=enfant; A=adulte)	Schéma B (E=enfant; A=adulte)
E...obstacle	E obstacle
A sollicitation	A sollicitation
E proposition	E obstacle
A (ratification)	A proposition
E (confirmation)	E (ratification)
	A (confirmation)

Plus la séquence obstacle-sollicitation est répétée, plus la réparation devient marquée et typique du discours scolaire. Le schéma A se rencontre à 32 reprises, dont 5 présentent deux fois la séquence obstacle-sollicitation. Le schéma B apparaît 22 fois, dont 7 présentent deux fois (voire plus) la séquence obstacle-sollicitation. Il est intéressant de constater que même dans ce contexte scolaire, c'est la réparation non marquée qui se rencontre le plus souvent, suivie de près par les autoréparations sollicitées.

Comme on le voit dans le tableau 3, il n'y a aucune différence significative entre les enquêtrices et les maitresses. Toutes les deux participent à tous les types de réparation.

Tableau 3
Répartition des types de pannes
(AR: autoréparation HR: hétéroréparation)

Type de réparation	enq.	mt
Autoréparation	3	2
Format non marqué (HR)	15	20
Schéma A (AR)	8	19
Schéma A + soll. (AR)	1	4
Schéma B (HR)	6	9
Schéma B + soll. (HR)	3	4
Total	36	58

Illustrons les schémas A et B et leurs variantes par quelques exemples. L'exemple 7 montre une autoréparation:

Exemple 7 (schéma A) (Pa=Patrick; Mt=maitresse)

Pa le chevreuil euh
 Mt on ne l'a pas trouvé chez lui alors il était où ?
 Pa il était à chercher des choses da manger

Aoste (Doues)

Patrick s'interrompt, Mt lui vient en aide en lui posant une question qui lui permet de poursuivre la construction de la suite du récit. L'exemple suivant est une hétéroréparation:

Exemple 8 (schéma B) (Ma=Marco; Mt=maitresse)

Ma la [ɛl] a porté à à l'a porté mmh à la:
 Mt il a apporté ? .. au ?
 Ma (il bâille bruyamment)
 Mt au mouton
 Ma au mouton
 Mt oui il l'a apporté au mouton

Aoste (Challant)

Marco ne se rappelle plus quel animal reçoit maintenant la carotte (ou ne connaît pas en français le nom de cet animal). Mt sollicite Marco en reformulant l'énoncé de l'enfant qui a précédé l'obstacle. Marco bâille. Ce bâillement provoque l'hétéroréparation de Mt, qui est ratifiée par Marco et confirmée par Mt.

L'exemple 9 présente une autoréparation qui survient après deux relances de l'enfant par la maitresse:

Exemple 9 schéma A, avec 2 relances (notée en italiques)

(J=Jonathan; E=enquêtrice)

J pi i s'dit j'vais l'amener... à mon ami à mon ami: euh:
 E *le&le&le&le: (en chantonnant)*
 J le/ la
 E *à::: (en chantonnant toujours) à son ami regarde c'qu'on voit là.. y a d'la lai:ne.. avec quoi c'qu'on fait d'la laine tu sais ?*
 J à son ami le mouton
 E la mouton ouais d'accord

La Chaux-de-Fonds

On peut affirmer sans grande crainte de se tromper que le problème rencontré par Jonathan n'est pas d'ordre linguistique. Cet exemple est en effet tiré du corpus chaux-de-fonnier et l'enfant qui restitue l'histoire est francophone natif et monolingue. L'obstacle est le même que dans l'exemple précédent et E sollicite l'enfant en chantonnant l'article qui

précède le nom de l'animal. Jonathan ne se souvient décidément plus de l'animal et E lui vient en aide en lui donnant un indice contextuel (*y a d'la laine, avec quoi c'qu'on fait d'la laine ?*). Cet indice permet alors à l'enfant d'effectuer la réparation.

L'exemple 10 présente quatre interventions de Mt destinées à solliciter les connaissances de l'enfant.

Exemple 10 schéma B, avec 4 relances (notées en italiques)

(Pa=Patrick; Mt=maitresse)

1. Pa le mouton sous la neige a trouvé un ... (soupir)
2. Mt *cette drôle de chose là ici chez nous on les a verts mais ici on le voit que sont rouges ce sont des*
3. Pa non violets
4. Mt violets violets violets c'est vrai dans le jardin de grand-mère ces choses sont verts j'en suis sûre
5. Pa oui
6. Mt *et qu'est-ce que sont ? quelquefois on va on va les manger nous aussi hein ?*
7. Pa oui ma
8. Mt *qu'est-ce/tu vas le dire comme tu es capable...*
9. Pa ...
10. Mt tu as compris qu'est-ce que c'est cette chose ici tu l'as compris ?
11. Pa oui
12. Mt *alors tu vas essayer de le dire comme tu le sais*
13. Pa comme s'appelle ? euh
14. Mt je crois qu'ils s'appellent les choux
15. Pa oui le chou le mouton a trouvé un chou

Aoste (Doues)

Patrick rencontre un obstacle: le mot *chou* lui manque. En 2 et 6, la maitresse rompt le contexte de l'histoire en faisant appel au savoir quotidien de l'enfant. Ses questions ne suffisent pas pour obtenir une autoréparation en français et en 8 et 12, la maitresse table sur le fait que l'obstacle rencontré est d'ordre linguistique et non encyclopédique (*tu vas le dire comme tu es capable, tu as compris qu'est-ce que c'est cette chose; tu vas essayer de le dire comme tu le sais*). Par ces sollicitations répétées, la maitresse tente tout d'abord d'obtenir une autoréparation en français (2 et 6) puis dans l'une des trois langues du répertoire langagier de cet enfant (patois, italien et français) (8 et 12). L'enfant, soit parce qu'il ne veut pas changer de langue, soit parce qu'il ne se rappelle plus le nom de la chose en question, demande explicitement l'aide de l'adulte

(comme s'appelle) et ce n'est que devant cette demande explicite que la maîtresse propose enfin l'item manquant (*je crois qu'ils s'appellent les choux*).

L'autoréparation autodéclenchée au sein d'un même tour de parole n'est pas fréquente dans tout le corpus et les réparations s'effectuent la plupart du temps sur plusieurs tours. La préférence pour les autoréparations autodéclenchées, mise en évidence par SCHEGLOFF, JEFFERSON & SACKS (1977) dans les conversations monolingues entre adultes, ne se rencontre que rarement dans ce corpus et cela constitue un indice de l'asymétrie des moyens verbaux mis en oeuvre dans l'interaction. De nombreux problèmes de formulation ne peuvent être résolus que dans le dialogue avec le partenaire fort, entraînant par là des réparations sur plusieurs tours. Il est frappant de constater que parfois l'adulte met en oeuvre tout un savoir-faire pour obtenir une autoréparation de l'enfant, ce qui se manifeste sous la forme des formats marqués, comme dans l'exemple 10.

Cette manière de procéder, tendant à obtenir une autoréparation de l'enfant, reflète une certaine représentation théorique des processus d'apprentissage, largement partagée par les théoriciens et les praticiens de l'éducation, que ces derniers soient "naïfs" ou "savants". Tout d'abord, si l'enfant parvient à surmonter seul le problème qu'il rencontre, il aura de ce fait plus de chances de réaliser une acquisition. Si on résout la difficulté à sa place, on aura en quelque sorte manqué une occasion d'apprentissage. Ensuite, pour aider un enfant à acquérir quelque chose, il faut partir de ce qu'il connaît déjà. Ces deux présupposés théoriques sont à l'oeuvre dans l'exemple 10: l'enfant est "poussé dans ses derniers retranchements" par les sollicitations de la maîtresse. Quand cette dernière juge que l'enfant ne pourra fournir une autoréparation en français, et qu'il connaît le mot dans une autre langue, elle tente d'amener l'enfant à dire ce qu'il sait, de telle manière qu'une connaissance nouvelle (dont on peut faire l'hypothèse qu'elle sera transmise sous forme d'hétérocorrection après que l'enfant ait effectué la réparation) puisse prendre appui sur une connaissance plus ancienne. On peut ainsi parler d'une réelle éducation à la préférence pour l'autoréparation autodéclenchée. Dans la majorité des cas, le partenaire fort va tirer un maximum de profit de la situation, en tentant d'obtenir l'énoncé qui lui laissera croire qu'une acquisition est en train de s'effectuer. Ce n'est qu'en dernier ressort que le partenaire fort effectuera lui-même la réparation,

pour que l'interaction puisse continuer.

On voit avec ce dernier exemple comment le niveau 4 se répercute sur le niveau 2, en d'autres termes comment les représentations des processus d'acquisition/apprentissage peuvent déterminer la structure de l'interaction. Le niveau 3 est aussi concerné par l'analyse: les formats marqués ne peuvent être mis en place que dans des situations où les rôles de "«maitre» et d'«élève» sont clairement définis. Le rôle de l'adulte, sa position identitaire et ses représentations sont en grande partie responsable de la structure de l'interaction.

Analyse des occurrences données-prises (ODP)

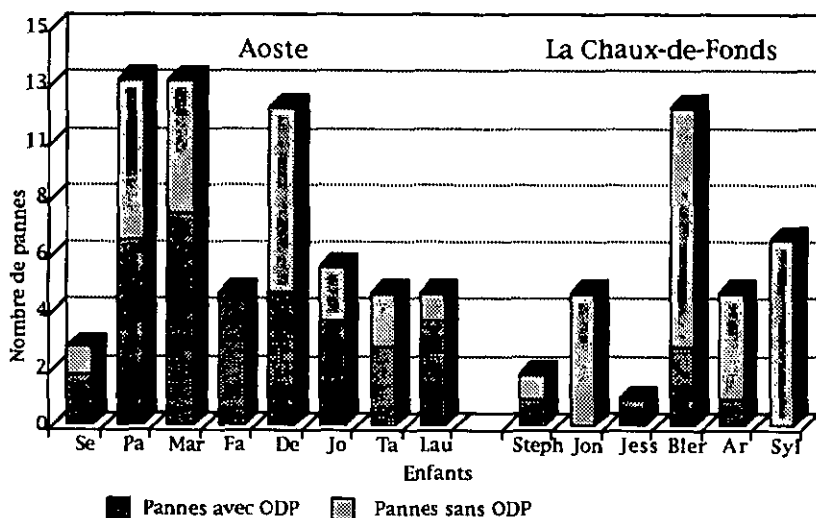
Dans la perspective adoptée ici, l'analyse des ODP doit nous permettre d'envisager simultanément plusieurs niveaux, c'est-à-dire renvoyer à des traces d'opérations cognitives et constituer des indices de la relation et de la définition de la situation. Dans ce chapitre, je donne une définition très large de l'ODP: il s'agit, dans le contexte de la panne, de répertorier chaque séquence qui comporte une répétition partielle, complète ou légèrement modifiée de l'énoncé de l'adulte qui précède le tour de parole de l'enfant. Dans le chapitre suivant, je poursuivrai l'analyse de ces occurrences en distinguant plusieurs sortes de prises, en tentant également de spécifier les conditions qui permettent d'établir qu'une prise témoigne vraisemblablement d'une saisie cognitive (*cf.* chapitre 8)

Pannes, longueur moyenne des énoncés et ODP

Deux constatations remarquables peuvent être faites en observant, dans un même récit, le rapport entre les ODP et le nombre de pannes d'une part, et les ODP et la longueur moyenne des énoncés. Ainsi, si on compare les ODP et le nombre de pannes, on voit apparaître une différence assez nette entre les corpus récoltés dans la classe bilingue et ceux réunis dans la classe officiellement monolingue:

Tableau 4

Graphe en colonnes présentant le nombre de pannes et le nombre d'ODP qu'elles occasionnent

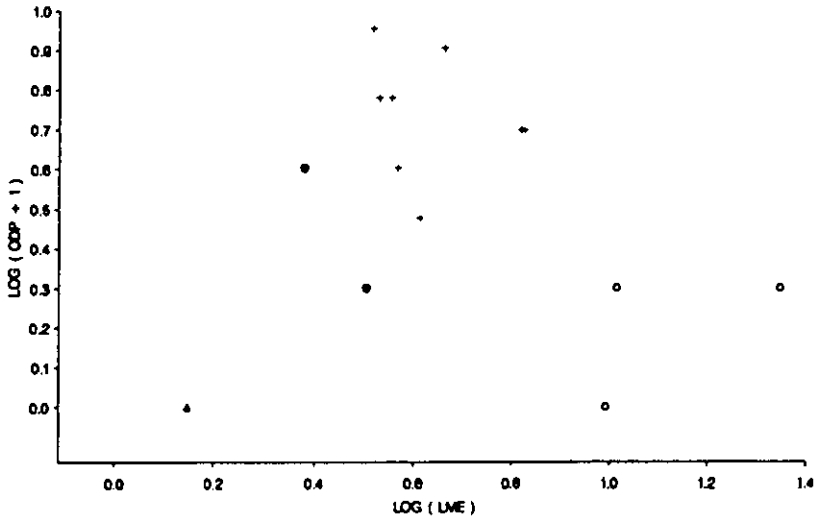


Ce graphe montre que les ODP sont généralement plus nombreuses dans la Vallée d'Aoste qu'à la Chaux-de-Fonds (la différence entre les deux groupes d'enfants est statistiquement significative).

Il est frappant en particulier de relever que l'écart entre le nombre de pannes et le nombre d'ODP chez Blerta (12 vs 2) et, dans une moindre mesure chez Arou (5 vs 1), alloglottes au sein d'une classe officiellement monolingue, ne se retrouve dans aucun des récits valdôtains. On remarque aussi que le récit de Jonathan, natif de cette même classe, arrêté à 5 reprises dans sa restitution, ne présente aucune ODP.

Un deuxième tableau nous permet de cerner une des raisons de cette différence. En effet, si on reporte sur un graphe comportant en abscisse la longueur moyenne des énoncés (LME) et en ordonnée les ODP, on voit apparaître la répartition des points suivante:

Tableau 5
 Graphe LOG LME * LOG Nb. ODP⁹



Chaque enfant est représenté par un point, selon le nombre de pannes dans son récit ayant donné lieu à une ODP et selon la longueur moyenne de ses énoncés. On voit sur le graphe trois zones de points. Les trois cercles blancs en bas à droite représentent les trois natifs romands. Le triangle en bas à gauche représente l'enfant romand natif qui éprouve des difficultés langagières. Les enfants bilingues valdôtains sont représentés par les croix et les enfants bilingues chaux-de-fonniers, par les cercles noirs.

Il est frappant de constater l'homogénéité du groupe des enfants bilingues, même si les deux enfants alloglottes de la Chaux-de-Fonds se trouvent sur la périphérie du nuage de points.

Ces résultats amènent plusieurs commentaires:

Au niveau 1, tout d'abord, la différence constatée entre les ODP résulte en grande partie de la différence entre la longueur moyenne des

⁹ La transformation logarithmique des données chiffrées diminue l'importance des grandes différences pour les grandes valeurs. Elle permet d'obtenir ainsi une mise en évidence des différences en exerçant une sorte d'effet de loupe à l'envers.

énoncés. Tout se passe comme si en dessous d'un certain niveau de maîtrise de l'interaction par des moyens purement langagiers, les transmissions sous forme d'ODP ne pouvaient survenir. De même, quand l'enfant domine presque ou entièrement la tâche qu'il doit accomplir dans l'interaction, les ODP se font rares. Entre ces deux zones, les ODP sont plus nombreuses, même si on constate des différences assez nettes entre enfants. Interprétées dans la perspective vygotkienne, ces données fournissent des attestations empiriques aux principes de régulations interpersonnelle et intrapsychique, tout en soulignant l'étroite dialectique entre le niveau cognitif et l'interaction. Tout d'abord, la régulation interpersonnelle par des moyens linguistiques demande un certain niveau de savoir-faire. En d'autres termes, pour devenir un outil de régulation, le langage doit être déjà passablement structuré. Ensuite, quand le niveau de production est élevé, la régulation interpersonnelle n'est plus nécessaire car l'enfant contrôle lui-même la tâche et peut se passer dans la plupart des cas de l'aide de l'adulte. C'est entre ces deux extrêmes que l'on observe le plus d'échanges donnant lieu à des ODP.

Dans ce premier commentaire, la différence entre acquisition de L1 et de L2 n'est pas pertinente. Si on envisage ces résultats dans la perspective de la notion de zone proximale de développement de l'interlangue (cf. chapitres 4), on voit que le groupe des bilingues se distingue par une LME "moyenne" et une relativement haute fréquence d'ODP. Les particularités et l'homogénéité de ce groupe s'expliquent par le fait que, au-delà de la diversité des contextes d'apprentissage, tous ces enfants sont engagés dans un processus d'acquisition de la langue de l'interaction et qu'ils développent pour ce faire des comportements propres à cette situation. Ces comportements font apparaître des ODP, qui sont les indices de l'existence d'une zone proximale de développement de l'interlangue. Ce sont les récits de ce niveau intermédiaire qui présentent le plus d'événements langagiers comme la sollicitation ou la répétition de données et qui témoignent que les enfants sont à même de bénéficier de l'interaction.

Cette explication se situe à l'articulation des niveaux 1 et 2. La suivante permet d'envisager les niveaux 3 et 4:

La différence de fréquence des ODP entre les classes italiennes et la classe suisse peut aussi être expliquée par les définitions institutionnelles que reçoivent ces classes. Officiellement bilingue, l'école maternelle valdôtaine intègre dans ses objectifs pédagogiques l'enseignement du fran-

çais langue seconde. Il n'est dès lors pas surprenant de voir apparaître des formats marqués, mis en oeuvre pour solliciter des connaissances linguistiques au sein d'une tâche de restitution d'un récit. Les enseignantes valdôtaines sont à la fois chargées de faire se développer des connaissances élémentaires ponctuelles (le nom des couleurs, par exemple) ou plus générales (raconter son week-end, par exemple) et de permettre l'acquisition du français. Cette définition bilingue institutionnelle de la situation et les rôles sociaux qu'elle entraîne ne se retrouvent pas dans le jardin d'enfants suisse, où la bifocalisation sur le contenu et la forme est beaucoup moins apparente, en raison de la définition monolingue de la situation.

Enfin, on peut se demander pourquoi les deux enfants alloglottes chaux-de-fonniers, après une année d'immersion totale, ont une LME inférieure à celle des valdôtains et présentent un écart relativement important entre le nombre de pannes et le nombre d'ODP. Peut-on en conclure que les interactions en classe monolingue sont moins favorables au développement de L2 que celles qui ont lieu dans les classes bilingues ? Ou faut-il plutôt invoquer l'éloignement des langues sources (turc et slovène) de la langue cible, pour les enfants de la Chaux-de-Fonds ?

Dans la mesure où une définition monolingue de la situation ne favorise pas la bifocalisation, on peut répondre oui à la première question. En ne tenant pas vraiment compte du statut d'apprenant de L2 des enfants alloglottes (par méconnaissance, sous-estimation des difficultés rencontrées par l'enfant ou simplement impossibilité due à la gestion de la classe), on ne peut mettre en place un réglage conversationnel suffisamment orienté vers l'acquisition du code de l'interaction. De ce fait, les enfants alloglottes bénéficient moins de l'interaction dans une classe officiellement monolingue que dans une classe bilingue.

Quant à la deuxième question, le fait que le turc et le français (ou le slovène et le français) ne puissent bénéficier d'un effet de transparence (comme c'est le cas entre l'italien et le français) limite les moyens des interlocuteurs. Les enfants ne peuvent tableer sur une compréhension de leur langue maternelle par la maîtresse et cette dernière ne peut leur venir en aide dans leur langue. L'intersubjectivité nécessaire au réglage de l'interaction repose certes, et pour une part non négligeable même dans une tâche de restitution de récit, sur les échanges non verbaux des interlocuteurs (on peut répondre à une question en montrant une image sur le

livre, on peut montrer le déplacement des animaux simplement en tournant la page, etc.) mais la gestion de cette intersubjectivité est beaucoup plus performante quand les répertoires langagiers des interactants se recoupent, ou permettent la compréhension par transparence, comme c'est le cas dans la vallée d'Aoste. Dans la classe chaux-de-fonnière, le non recouvrement des répertoires linguistiques rend difficile cette gestion de l'intersubjectivité et l'absence d'ODP, comme le grand nombre de pannes, peut, en partie, être reliée à cette absence d'intersubjectivité fondée sur une ou plusieurs langues partiellement communes.

Cette explication par l'écart entre les répertoires linguistiques entre les interactants doit toutefois être nuancée, au vu du rapport semblable entre le nombre de pannes et d'ODP pour l'enfant natif de cette même classe, qui présente un important retard langagier. Les problèmes rencontrés par cet enfant sont d'une tout autre nature, bien que ces différences ne se reflètent pas dans la structure de l'interaction. Ce n'est alors pas tant l'écart entre les répertoires des interactants que le manque de savoir-faire langagier des enfants en français langue maternelle ou langue seconde qui peut être invoqué.

Conclusion

L'interprétation de ces données permet d'abonder dans le sens de tous les travaux en psychologie qui soulignent l'interdépendance du cognitif et du social (cf. PERRET-CLERMONT & NICOLET 1988; WINNIKAMEN 1990, entre autres), à savoir que l'interaction dépend du niveau de savoir-faire de l'apprenant et contribue à le modifier. Cependant, dire qu'il existe une dépendance entre ces deux niveaux ne signifie pas que l'interaction puisse être considérée comme unique responsable du développement cognitif. La question de la nature de la dépendance entre cognition et interaction est sujette à bien des controverses et se doit d'être précisée, avec l'objectif de dépasser le rapport direct de cause à effet. Une manière possible d'éclairer l'étendue et la hiérarchie de ces rapports est d'affiner l'analyse des types d'occurrences donnée-prise rencontrées dans notre corpus, en définissant ce qui peut être retenu comme indice verbal d'une activité cognitive d'appropriation de la langue de l'interaction.

Cette analyse fait l'objet du chapitre suivant.

CHAPITRE 8

Typologie des occurrences donnée-prise

Les occurrences donnée-prise (ODP), nous l'avons vu dans le chapitre précédent, peuvent être mises en rapport d'une part avec la définition de la situation négociée par les participants et, d'autre part, avec les moyens linguistiques dont disposent les apprenants.

Le but de ce chapitre est double: il s'agit tout d'abord de distinguer les niveaux d'analyse concernés par les ODP. Il s'agit ensuite d'envisager plus spécifiquement le niveau 1, c'est-à-dire d'entrer plus en détail dans l'analyse des prises réalisées par les apprenants et de déterminer les conditions qui nous permettront de faire l'hypothèse que certaines prises constituent la marque d'un processus de saisie cognitive. En d'autres termes, il s'agit de voir quelles prises peuvent être considérées comme la manifestation d'une activité d'apprentissage du locuteur alloglotte. Pour ce faire, il s'avère nécessaire de dresser une typologie des ODP.

Le corpus sur lequel se base cette typologie est le même que celui du chapitre précédent, à savoir l'ensemble des récits produits par les enfants de la Vallée d'Aoste et de la Chaux-de-Fonds.

Analyse des types de prise

Au niveau des produits linguistiques, les types de prise peuvent être rangés, comme le proposent ALBER & PY (1986) en deux catégories, les *prises par mention* et les *prises en usage*.

Les termes d'usage et de mention renvoient à la distinction logique reprise, par exemple, par LYONS (1978). La propriété d'autoréférence qui caractérise les langues naturelles entraîne la distinction entre *usage* et *mention*. En effet, si on considère le syllogisme suivant, la nécessité de cette distinction devient évidente:

- (1) Jean a quatre lettres
 (2) L'homme qui est là-bas est Jean
 (3) Donc, l'homme qui est là-bas a quatre lettres

L'énoncé (1) renvoie aux phonèmes qui constituent le mot "Jean", alors que la conclusion (3) réfère à l'individu Jean. Il faut donc pouvoir établir une distinction entre les deux types de référence, pour que le syllogisme ne soit pas absurde¹.

Les prises par mention se caractérisent dès lors par le fait que l'apprenant *cite* la donnée de son interlocuteur, alors qu'avec les secondes, il *utilise* la donnée en l'intégrant dans un énoncé de son cru.

Si on envisage maintenant plus finement la distinction entre prise en usage et prise par mention, on distingue alors trois types de prise, dans la mesure où les secondes peuvent être subdivisées en *prises en écho* et *prises par extraction*.

Prises en écho

La catégorie des prises en écho englobe trois types d'observables dans le corpus de récits. Premièrement, le tour de parole de l'enfant peut être constitué par la répétition intégrale et exacte de la donnée de l'adulte, comme dans l'exemple suivant:

Exemple 1 (Ta=Tania; E=enquêtrice)

- Ta le petit lapin ... l'a por.to à à la maison de ... (5 sec.) de ... (2 sec.)
 E du petit cheval
 Ta du petit cheval

Aoste (Pollein)

Deuxièmement, l'enfant peut répéter intégralement la donnée de l'adulte, mais la prise effectuée peut être différente de la donnée. Formellement, ce type d'observable est un cas particulier du schéma présenté dans DE PIETRO *et al.* (1989) (*cf.* chapitre 3). Dans ce cas, la classe de forme F1 est vide, P comporte un élément ([fə]) et F2 est différente de P ([zə])

¹ Bien que mentionner un terme soit aussi une manière de l'utiliser (et que d'une certaine manière la terminologie adoptée ne soit pas très heureuse), j'utilise, selon l'usage de l'équipe Bâle-Neuchâtel, les termes d'*usage* et de *mention*, plus fréquents que ceux d'*emploi* et de *citation*, que l'on trouve également appliqués à cette distinction.

Exemple 2 (Fa=Fabio; Mt=maitresse)

Mt après... l'a donnée↗
 Fa à:
 Mt au che↗
 Fa [ʒə]
 Mt au cheval . d'abord et pi *etc.*

Aoste (Pollein)

Enfin, l'enfant peut ne répéter que la dernière syllabe de la donnée proposée par l'adulte, comme dans l'exemple suivant:

Exemple 3 (Pa=Patrick; Mt=maitresse)

Mt maintenant il est ici et ici qu'est-ce qu'il a fait↗ .. il est sorti↗
 Pa ti
 Mt de quoi↗
 Pa de sa maison

Aoste (Doues)

Ces prises partielles en écho, relativement fréquentes dans le corpus d'Aoste, ne sont pas étonnantes compte tenu du jeune âge des apprenants.

Prises par extraction

La deuxième modalité est celle de la *prise par extraction*. Dans ce cas, l'enfant est capable d'extraire une donnée de l'énoncé de l'adulte et la répète en modifiant son cotexte immédiat:

Exemple 4 (Mar=Marco; Mt=maitresse)

Mt de quelle couleur sont ces feuilles↗
 Mar euh mmh
 Mt c'est un chou rouge tu sais↗
 Mar [ʃɔruʃ]
 Mt oui et alors *etc.*

Aoste (Challant)

Dans cet exemple, l'enfant met en rapport une certaine suite de sons de l'énoncé de l'adulte avec l'image qu'il a sous les yeux et il est en mesure, avec des moyens linguistiques qui lui sont propres (F2 n'est pas égale à P), d'étiqueter la référence dans la langue cible, en l'extrayant de l'énoncé de l'adulte. Le critère formel qui nous permet d'identifier une prise par extraction est constitué par la modification du cotexte immédiat de la donnée. Dans l'exemple ci-dessus, c'est l'abandon du déterminant présent dans la donnée de l'adulte (*un* chou rouge) qui constitue l'indice d'une prise par extraction. La distinction entre prise en écho et prise par

extraction n'est pas toujours aisée à faire. On peut ainsi se demander quel(s) type(s) de prise(s) donne(nt) à voir l'exemple suivant, dans la mesure où aucun indice formel ne permet de dire s'il s'agit d'une extraction ou d'une simple répétition échoïque:

Exemple 5 (Lau=Laura; E=enquêtrice)

E ouais et qu'est-ce qu'il fait avec le chou↗

Lau mmh il...

E il le mange ?

Lau mange

Aoste (Challant)

Il me paraît quand même judicieux d'établir cette distinction chaque fois que faire se peut, dans la mesure où l'extraction et la répétition échoïque renvoient à des opérations cognitives différentes. Pour extraire une partie de la donnée en effet, il faut avoir, en plus d'une compétence d'imitation verbale, une compétence métalinguistique qui permette d'instituer des signes autonomes. La répétition échoïque ne requiert que la faculté d'imiter et non celle de sélectionner une partie de la donnée, avec toutes les compétences de segmentation de la chaîne parlée que cette opération implique.

Prises en usage

Les prises en usage sont celles où l'enfant reprend certains éléments de l'énoncé de l'adulte pour les intégrer dans un énoncé de son cru, dans le tour de parole suivant l'intervention de l'adulte. Ces séquences sont rares dans notre corpus. En voici un exemple:

Exemple 6 (De=Denis; E=enquêtrice)

E ouvre la porte et↗

De et...

E et le mouton

De et le mouton n'est pas là

Aoste (Chambave)

Dans cet exemple, l'adulte tente de relancer le récit de l'enfant en fournissant le début d'un énoncé qui est repris et construit par ce dernier. Dans l'exemple suivant, la donnée est intégrée comme cas oblique:

Exemple 7 (Ar=Arou; Mt=maitresse)

Mt regarde... (3 sec.) comment ça s'appelle cet animal↗

Ar euh... (3 sec.)

Mt un mouton
 Ar euh l'a (ap)porté au mouton
 La Chaux-de-Fonds

Dans l'exemple ci-dessous, l'enfant reprend l'énoncé de l'adulte et l'intègre dans la formulation qu'il avait initiée mais qu'il avait dû interrompre au début de la séquence:

Exemple 8 (Jo=Joël; E=enquêtrice)
 Jo et...
 E pi il la mange
 Jo et pi il la mange
 E mmh
 Aoste (Doues)

Dans l'exemple 9, seule la fin de la donnée (*pin*) est prise par l'enfant et intégrée dans un énoncé.

Exemple 9 (Lau=Laura; E=enquêtrice)
 Lau et et alors le petit mh:
 E le lapin
 Lau pin [epɔzəsɥ] la table . la carotte
 E pose la carotte sur la table
 Aoste (Pollein)

Il arrive quelquefois que prises en écho ou par extraction et prise en usage se rencontrent dans le même tour de parole. Dans ce cas, le tour de l'enfant n'est pas constitué de la seule prise, il se poursuit par un énoncé qui intègre cette prise, comme dans l'exemple 10:

Exemple 10 (Jo=Joël; E=enquêtrice)
 Jo le cheval trouve .. (soupir)
 E qu'est-ce que c'est déjà cette drôle de chose hein ? mmh tu sais le nom en italien
 Jo non
 E non ben alors je te le dis hein c'est la rave
 Jo la ra trouve une rave
 E ouais
 Aoste (Doues)

Dans cet exemple, l'enfant esquisse d'abord une prise en écho (*la ra*), s'interrompt et intègre la donnée dans un énoncé (*trouve une rave*).

Les réparations sans ODP

Afin d'être exhaustif dans la description du corpus, il faut encore parler des réparations effectuées sans donner lieu à une ODP. Ce sont les plus

nombreuses (50 pannes sur les 94 du corpus). Les réparations sans donnée-prise s'effectuent le plus souvent dans le cadre de la pratique de relance, que nous avons décrite au chapitre précédent. Par exemple, l'adulte sollicite les connaissances de l'enfant et ce dernier est à même de restituer ce que la maitresse attend de lui:

Exemple 11 (Pa=Patrick; Mt=maitresse)

Pa qui le mouton a plus faim et porte la carotte à son ami euh
 Mt l'ami du mouton qui habite dans le bois↗
 Pa c'est le ..
 Mt tu te rappelles↗
 Pa le chevreuil
 Mt oui c'est le chevreuil

Aoste (Doucs)

D'autres échanges sans donnée-prise donnent à voir des phénomènes d'*achèvement interactif* (GÜLICH 1986) ou de *co-énonciation*, selon les termes proposés par JEANNERET (1991).

Exemple 12 (De=Denis; E=enquêtrice)

De le chevreuil est sorti à
 E il est allé
 De à...à...
 E chercher
 De à manger

Aoste (Chambave)

Quelques séquences montrent un passage à L1 pour effectuer la réparation:

Exemple 13 (Se=Selene; Mt=maitresse)

Se ma cille mange...(12 sec.) une ... (4 sec.)
 Mt qu'est-ce qu'il mange le chev euh le cheval↗
 Se no me ricordo
 Mt dis le en italien ça fait rien
 Se una rapa
 Mt oui

Aoste (Quartier Cogne)

Enfin, certaines pannes de l'enfant sont réparées par l'adulte qui, dans le même tour de parole qui contient la réparation, enchaîne et fait progresser le récit:

Exemple 14 (Jon=Jonathan; E=enquêtrice)

E tu t'rappelles le nom qu'on avait dit hier↗
 Jon non

E c'était la rave ou bien le navet... ouais d'accord il a trouvé un
gros radis... pi alors qu'est-ce qu'i fait avec ce radis↗
Jon il l'a tout mangé

La Chaux-de-Fonds

La répétition des paroles de l'adulte apparait dans un peu moins de la moitié des pannes du corpus.

ODP et niveaux d'analyse

J'envisagerai tout d'abord le niveau 2, puis le niveau 3, le niveau 4 et finalement le niveau 1.

Au niveau 2, la répétition révèle sa fonction phatique: elle est un bon moyen pour les interlocuteurs d'enchaîner les tours de parole les uns aux autres en s'assurant de partager un même code². L'analyse présentée ici est centrée sur les répétitions de l'enfant, mais il est bien évident que le partenaire fort répète aussi les paroles de son interlocuteur. Ces répétitions mutuelles ont à ce niveau deux fonctions. Tout d'abord elles permettent aux interlocuteurs de s'assurer de la transmission du message, ensuite, elles exercent une fonction régulatrice de la relation: la répétition des paroles de l'autre rend visible le travail de réglage, d'ajustement mutuel entre les interlocuteurs. Elles assurent ainsi doublement les conditions de transmission des connaissances au sein de l'interaction.

Au niveau 3, la répétition fonctionne comme un indice des statuts occupés par les interlocuteurs. Elle renvoie alors à la dimension identitaire de l'interaction. Les prises en écho de la fin des énoncés des adultes par les enfants sont particulièrement significatives de cette dimension: l'enfant modèle son énoncé sur celui de l'adulte, en le suivant en quelque sorte pas-à-pas:

Exemple 15 (Se=Selena; Mt= maitresse)

Mt il↗... il neige
Se il neige
Mt il neige et il fait↗
Se beau non

² Ou en se créant l'illusion du partage d'un même code. Sans entrer dans les détails de cette distinction, on peut relever que cette illusion est nécessaire à la communication, qu'elle constitue une "idéalisée pratique" (cf. BANGE 1983 pour un développement de cette notion proposée par Schutz).

Mt froid
Se froid

Aoste (Quartier Cogne)

Le statut d'enfant-apprenant de Selena fait que son comportement semble naturel. Dans les conversations endolingues entre adultes ou entre enfants en revanche, l'imitation pas à pas de l'interlocuteur peut constituer une atteinte à la face, dans la mesure où les places énonciatives (FLAHAUT 1978) se confondent, où le "je" est en quelque sorte investi par un autre. Cette manifestation du refus de l'imitation apparaît bien dans les interactions endolingues entre enfants: quand un participant se met à imiter systématiquement un de ses partenaires, celui-ci ne tarde pas à essayer de le faire taire ("arrête de me recopier!"). L'imitation est potentiellement dangereuse pour la face des interlocuteurs parce que, outre sa visée ironique, elle comporte ce risque de confusion des places énonciatives, condition dialogique nécessaire au déroulement de l'interaction.

En revanche, cette "adhérence" entre les énoncés des partenaires peut s'observer dans des conversations exolingues entre adultes, dans la mesure où la répétition des paroles du partenaire linguistiquement plus compétent a comme fonction d'une part de faire apparaître des indices verbaux permettant aux participants d'endosser et d'attribuer respectivement les rôles d'apprenant et d'"enseignant" et, d'autre part, de segmenter la chaîne parlée en rendant les données plus saillantes:

Exemple 16 (A=alloglotte; N=natif)

A euh: . . . pendant le . les dernières vacances euh . je:.. je: . . euh j'ai
N été
A été
N je suis allé
A à . Kenya
N au Kenya
A au Kenya oui . .oui en: . .au pr[ã]temps ?
N au printemps
A au printemps oui

(Corpus Bielefeld)

Cette adhérence entre les énoncés des participants à une interaction exolingue peut aussi se manifester par un "putsch énonciatif" (DE PIETRO *et al.* 1989) du natif, qui ne constitue cependant pas une menace pour la face des interlocuteurs:

Exemple 17 (A=alloglotte; N=natif)

A et he ehm . que c'est ne marche mais très vite
 N vite[✓] . je cours
 A je cours (...)

(Corpus Bielefeld)

Dans cet exemple, A (qui raconte une histoire à un groupe de personnes) sollicite l'aide de N, au moyen d'une définition du mot qu'elle recherche. En produisant *je cours*, N investit la place énonciative de A. Cette dernière ratifie la donnée avant de poursuivre son récit. La confusion des places énonciatives est permise par la définition de la relation que se sont donnée les interactants. La présence d'un contrat didactique atténue la menace figurative constituée par le comportement du natif. Dans une conversation endolingue, un putsch énonciatif sera le plus souvent une marque d'ironie, alors que cette dimension est totalement absente de l'exemple ci-dessus.

Le rôle d'enseignant permet aussi de demander une répétition de ses propres énoncés (*tu essayes de dire*):

Exemple 18 (Sy=Sylvain; Mt=maitresse)

Mt ah qu'est-ce/mais qu'est-ce qu'i fait là le lapin[✓]...
 Sy deho'
 Mt i va dehors hein ? tu essayes de dire il va dehors[✓]
 Sy i dehors

La Chaux-de-Fonds

Cette demande explicite de répétition est unique dans notre corpus de récits, en revanche, elle apparaît davantage dans les premiers cours de français langue étrangère du corpus de Lyon, où les apprenants sont plus âgés, comme par exemple dans cette tâche de description d'images:

Exemple 19 (P=professeure; E=élève)

(les lettres grasses signifient que le mot est mis en relief)

E les lèvres supérieures se trouvent...
 P **sur** les dents... les...dents ... les dents
 E dents
 P bien les hein[↑] tu répètes **tes dents**
 E les dents
 P très bien.. la lèvre supérieure se trouve sur les dents

Corpus Lyon

Au niveau 4, on peut dire que la répétition, ainsi que sa sollicitation, sont un indice des représentations du processus d'acquisition, élaborées par les apprenants (ou les allogottes) comme par les enseignants (ou par

les natifs). Les exemples présentés ci-dessus contrastent fortement de ce point de vue. Il est probable que la professeure de français langue étrangère du collège international lyonnais attribue de grandes vertus d'apprentissage à l'imitation d'un modèle, ses demandes explicites de répétition en sont un bon indice. Ces demandes sont en revanche totalement absentes dans le corpus de récits de la Vallée d'Aoste. Cette constatation s'explique aussi par le fait qu'une demande fréquente de répétition, explicite ou implicite, renvoie à un enseignement centré principalement sur la forme des énoncés plutôt que sur leur contenu. De ce point de vue, le collège lyonnais et les écoles maternelles bilingues arborent des profils d'enseignement radicalement différentes, puisque le premier fournit un enseignement traditionnel de FLE à des adolescents, alors que les secondes présentent un programme d'immersion pour jeunes enfants.

L'analyse du niveau 1 soulève également le problème du rôle de l'imitation. Les prises en écho, par extraction et en usage comportent toutes des imitations d'un modèle donné par le natif ou l'enseignant. On a vu dans le chapitre 4 le rôle joué par l'imitation dans une approche vygotkienne du développement langagier; et bien que l'imitation ait été avant tout étudiée dans le cadre de l'acquisition de la langue première, l'apport des recherches traitant de l'imitation est de portée plus générale. Ainsi, la répétition spontanée d'une donnée de l'adulte par l'enfant dans le contexte d'une panne de récit est une imitation "au sens large" de l'adulte (pour reprendre les termes de Vygotski). Que l'enfant ne répète qu'une partie de l'énoncé de l'adulte ou le tout, qu'il intègre cette partie ou ce tout dans une formulation de son cru, ou encore que la répétition porte sur un lexème ou sur une proposition, tous ces observables sont susceptibles, à un niveau très général, de recevoir l'étiquette d'*imitation*. Mais, à la lumière de la typologie des types de prise présentée plus haut, force nous est de constater que derrière le produit *imitation* se profilent différents types de séquences conversationnelles et que ces séquences recouvrent vraisemblablement des activités cognitives fort différentes, que nous allons maintenant envisager.

Types de prise et imitation

Revenons brièvement aux données pour constater quelques disparités chiffrées. Sur les 44 pannes donnant lieu à une ODP, les prises en écho

sont de loin les plus nombreuses (28 occurrences), alors qu'on ne trouve que 7 prises par extraction et 9 prises en usage (dont 3 comprennent d'abord une mention).

Si l'on met en rapport les ODP avec l'autodéclenchement (l'enfant rencontre un problème dans une formulation qu'il a initiée) ou l'hétérodéclenchement (l'obstacle est produit par une sollicitation de l'adulte) de la panne ou avec la présence d'une verbalisation explicite de l'enfant devant l'obstacle rencontré (par exemple *je sais pas* ou *non* (à la question *tu te rappelles comment on dit ?* ou *tu te rappelles ce que c'était ?* ou encore *plus* (pour *je sais plus*)), on remarque des différences notables pour les différents types de prise.

Sur les 9 prises en usage, 5 le sont après une panne autodéclenchée, et sur les 4 qui surviennent après une panne hétérodéclenchée, 3 comportent une verbalisation. En résumé, sur les 9 prises en usage, une seule survient après une panne hétérodéclenchée sans qu'il y ait eu de verbalisation de l'obstacle.

Autre phénomène qui frappe par sa régularité, les prises par extraction, 6 fois sur 7, apparaissent derrière une panne hétérodéclenchée et, dans le cotexte précédent ces 7 mentions, il n'y a aucune verbalisation de l'obstacle.

En revanche, les prises en écho surviennent à peu près également après les pannes auto- et hétérodéclenchées (respectivement 13 et 14 fois) et un peu moins d'un quart apparaît après une verbalisation de l'obstacle (6 fois sur 27).

Ces contrastes permettent de penser que les différents cotextes dans lesquels apparaissent les répétitions renvoient peut-être à différents types d'activités cognitives menées par les enfants. Ainsi, il est tout à fait remarquable que les prises en usage se réalisent soit après un énoncé que l'enfant a initié, mais au sein duquel il est apparu un obstacle, soit après une verbalisation de cet obstacle (ou les deux à la fois). Dans le premier cas, tout se passe comme si l'enfant, ayant déjà planifié ce qu'il veut dire, attendait une aide précise de l'adulte. Dans le deuxième cas, la verbalisation de l'obstacle témoigne d'une compétence métalinguistique, l'enfant peut verbaliser le problème qu'il rencontre et profiter de cette occasion pour intégrer une nouvelle donnée dans son interlangue.

L'exemple que nous avons déjà analysé au chapitre 7 (p. 171) montre une combinaison de ces deux compétences. L'enfant initie un énoncé, au milieu duquel il s'arrête parce qu'il lui manque le mot "chou" (*le mouton*

sous la neige a trouvé un ...). Le problème est d'ordre linguistique et non référentiel: il connaît le mot en italien et/ou en patois (cf. lignes (10-11)). La maîtresse produit 4 relances (2, 6, 8, 12) pour tenter d'amener l'enfant à se souvenir du mot, dont la dernière (*alors tu vas essayer de le dire comme tu le sais*) pourrait être interprétée par l'enfant comme un encouragement à utiliser l'entièreté de son répertoire langagier et à produire le mot qui lui manque en italien ou en patois. L'enfant ne choisit pas cette possibilité, verbalise l'obstacle (*comme s'appelle ?*), obtient la donnée qu'il souhaite, effectue une prise par extraction et reprend sa formulation initiale interrompue (*oui le chou le mouton a trouvé un chou*). Nullement dérouté par les séquences latérales qui s'enchaînent, cet enfant s'en tient à sa planification initiale, en refusant de changer de langue !

Le nombre d'activités cognitives mises en oeuvre parallèlement par l'enfant dans cette séquence est impressionnant: tout en sollicitant son lexique français, il est attentif à l'adéquation verbale de la référence: il corrige en effet une erreur de la maîtresse qui parle de choux *rouges* alors qu'ils sont en fait *violet*s (2-3) et il assume son rôle d'interlocuteur en répondant comme il peut aux sollicitations répétées de l'adulte (3, 7, 9, 11, 12). En gérant toutes ces activités conversationnelles, il garde encore en mémoire la formulation initiale de son énoncé et peut y intégrer, quand il l'a enfin obtenu, le lexème qu'il cherchait. Ce n'est ainsi pas moins de quatre opérations cognitives (sollicitation de son lexique interne; contrôle de l'adéquation à la référence; sollicitation d'aide auprès de l'adulte; stockage de l'énoncé interrompu), repérables dans les indices linguistiques et conversationnels de l'interaction, que l'enfant mène en parallèle, pour surmonter l'obstacle rencontré. On a alors de bonnes raisons de penser que la répétition qui survient après une telle séquence est d'une tout autre nature que celle qui intervient dans les prises en écho. Ces dernières ne constituent pas des indices forts d'une activité cognitive volontairement dirigée vers la saisie de données de la langue-cible, même si on ne peut exclure totalement l'existence de ce processus. En revanche, il semble beaucoup plus probable qu'une prise en usage, faisant suite à une prise par extraction, marque l'aboutissement d'une activité cognitive de la part de l'apprenant, activité qui consiste à identifier l'obstacle, éventuellement à solliciter explicitement de l'aide pour le surmonter, à saisir et intégrer la donnée. De telles séquences font apparaître comment l'apprenant gère le processus d'acquisition dans ses

phases de sélection et de prise de données.

Quant au rôle conversationnel de l'adulte tout au long de ces séquences, il est avant tout destiné à étayer les productions de l'enfant, pour reprendre la terminologie de Bruner, ou à solliciter les compétences en langue-cible de l'apprenant, dans une volonté de guidage du processus.

Les prises en usage résultent plus souvent d'une activité d'étayage, alors que les prises par extraction (quand elles apparaissent seules) sont souvent le résultat d'un guidage. Ces dernières apparaissent souvent dans des séquences latérales, en réponse à une sollicitation explicite de la maîtresse ou de l'enquêtrice, qui désire tester les connaissances de l'enfant. Il n'est pas étonnant dès lors de ne jamais rencontrer de verbalisation de l'enfant signalant le problème. Dans ce cas, la prise ne vient pas combler une case dans la planification du récit mais répond à une autre tâche de l'interaction, celle d'apprendre la langue qui lui sert de support et c'est l'adulte qui tente d'intervenir sur les phases de sélection et de prise de données du processus d'acquisition.

Cette dernière remarque nous renvoie aux trois autres niveaux d'analyse des ODP, en en faisant ressortir deux aspects:

Le premier aspect est lié à la position de l'adulte dans l'interaction, position qui peut bien sûr varier au cours de l'échange. Les prises en usage s'observent plutôt dans le cas où l'adulte "se tient au service" de l'apprenant, les prises par extraction apparaissent plutôt dans le contexte où l'adulte veut profiter au maximum de la situation pour transmettre quelque chose à son partenaire. Notre recueil de données n'a pas été conçu pour distinguer des styles d'enseignant et d'apprenant. Il n'en reste pas moins que, par le biais des différents types de prises, nous sommes renvoyés tant à l'existence de pratiques et de représentations différentes du rôle de l'enseignant et des processus d'acquisition/apprentissage qu'aux différentes fonctions de l'imitation.

Le second aspect est lié à la distance entre les places énonciatives des locuteurs. Les prises en écho se caractérisent par une prise de distance minimale de l'apprenant par rapport à la position énonciatrice de la maîtresse. L'imitation confine ici à la non prise en charge de sa position d'énonciateur, la formulation de l'apprenant s'appuie entièrement sur celle de son interlocuteur (cf. l'exemple 15). Les prises par extraction témoignent d'une plus grande autonomie de l'apprenant. La donnée proposée par l'adulte est traitée en signe autonome par l'enfant et cette capacité métalinguistique explicite contribue à le faire occuper

pleinement sa place d'apprenant, dépendant certes du guidage de l'adulte, mais apte tout de même à occuper une position énonciative distincte (cf. exemple 4). Enfin, les prises en usage témoignent d'une véritable collaboration entre les interlocuteurs. La relation reste asymétrique mais l'apprenant occupe sa place en subordonnant même les énoncés de l'adulte à ses propres besoins.

Ces différentes modalités peuvent toutes se retrouver au sein de la même interaction.

Conclusion

Une des hypothèses générales de cet ouvrage, rappelons-le, est que, dans une interaction, les obstacles surmontés par l'apprenant, avec l'aide du natif, constituent des lieux favorables à l'acquisition. J'ai analysé dans ce chapitre les types de prise survenant dans le contexte très précis de la panne de récit. J'ai cherché à les analyser en les mettant en rapport avec les différents niveaux d'analyse. J'ai montré que si les différents types de prise peuvent tous recevoir l'étiquette d'imitation, cette dernière remplit de nombreuses fonctions et peut être l'aboutissement d'activités cognitives différentes, qui toutes cependant sont nécessaires au processus de transmission et de construction d'une compétence linguistique. Même les prises en écho témoignent d'une faculté d'imitation, certes élémentaire, mais qui représente tout de même l'indice d'une capacité à manipuler certains des objets verbaux qui constituent la langue-cible. Elles témoignent donc des premières connaissances de l'apprenant dans la langue-cible.

D'un point de vue cognitif, les différents types de prise identifiés peuvent être considérés comme des indices des différents stades des fonctions psychiques évoquées par Vygotski (cf. chapitre 4). On peut ainsi faire un parallèle entre les trois stades des fonctions (fonction élémentaire, fonction élémentaire intellectualisée et intellectualisation de cette dernière) et la typologie des prises. On constate en effet ceci: dans les prises en écho semble se manifester la fonction élémentaire de l'imitation, celle qui consiste à répéter machinalement, ou intuitivement pour reprendre le terme utilisé par Vygotski, les paroles de l'interlocuteur. Les prises en usage peuvent être considérées comme un indice verbal de l'intellectualisation de la fonction: l'enfant manifeste une intention imitative dirigée vers le signe, dans la mesure où il modifie le

cotexte de la donnée de l'adulte en intégrant cette dernière dans une formulation de son cru. En d'autres termes, il manifeste une intention imitative en rapport avec la planification de son énoncé. Enfin, dans l'exemple traité au chapitre 7³ l'enfant, en faisant précéder une prise en usage d'une prise par extraction, après avoir signalé verbalement qu'il est en train de chercher le signifiant français [ju], mot qu'il connaît par ailleurs en italien, verbalise en quelque sorte sa recherche et son résultat. Cette activité verbalisée de recherche d'une forme de la langue cible peut être considérée comme une prise de conscience de l'intellect, c'est-à-dire une activité métacognitive orientée vers le code de l'interaction. Ce type de prise est au demeurant fort rare dans l'ensemble du corpus de récits, ce qui laisse penser que si les facultés métacognitives facilitent bien l'apprentissage d'une deuxième langue, elles ne sont pas nécessaires au processus d'acquisition (mais elles peuvent en revanche être favorisées par ce processus).

³ Pour mémoire:

- Pa comme s'appelle.. euh
Mt je crois qu'ils s'appellent des choux
Pa oui le chou le mouton a trouvé un chou

CONCLUSION

Synthèse des résultats et perspectives de recherche

Synthèse des résultats

La rencontre des questionnements actuels dans le domaine de l'acquisition avec ceux qui parcourent les études interactionnistes amène en quelque sorte naturellement une vision interdisciplinaire du processus de développement d'une langue seconde.

La perspective interdisciplinaire adoptée dans ce travail s'est matérialisée par le recours à des théories élaborées par des linguistes et des psychologues pour décrire et interpréter des observables linguistiques et conversationnels. Les liens entre interaction et acquisition d'une langue cible ont été envisagés successivement de deux manières différentes, tant par la théorie de référence que par la méthode de description et d'interprétation des observables. Le but de ces recherches était d'approfondir et de développer la notion de séquence potentiellement acquisitionnelle dans la conversation exolingue (SPA), apparue chez DE PIETRO *et al.* (1989) (*cf.* chapitre 3). La première analyse de données s'apparente à l'étude de cas (chapitre 6). Elle a consisté à faire une analyse conversationnelle, orientée par la problématique de l'acquisition, d'extraits de situations dyadiques exolingues fortement contrastées. Cette analyse a permis d'illustrer le concept de *zone proximale de développement*, par le biais de certains indices linguistiques et conversationnels présents dans les observables. Il ressort de ce chapitre que la sensibilité des productions de l'apprenant à l'hétérostructuration constituée par les énoncés du natif est un bon indice d'une zone proximale de développement de l'interlangue. On voit par exemple, au cours d'un extrait comportant de nombreux tours de parole et de nombreuses occurrences de la même donnée, que celle-ci, même si elle est sollicitée par l'apprenant, peut tout d'abord n'être suivie d'aucune

prise, puis être ratifiée par mention, pour enfin être intégrée dans un énoncé autostructuré de l'apprenant et modifiée selon les règles de son interlangue. Cette évolution, au cours de la conversation, du traitement de la donnée, qui va de l'*absence de prise* à la *prise par usage* en passant par le stade intermédiaire de la *prise par extraction* illustre bien l'existence d'une zone proximale de développement de l'interlangue, zone perméable qui permet le traitement, au fur et à mesure de l'interaction, des échantillons de la langue-cible présentés par le natif.

En ce qui concerne le développement morphosyntaxique de l'interlangue, il apparaît que l'existence d'une variation spontanée au sein de cette dernière constitue également un indice d'une zone proximale de développement. Cette constatation permet de préciser le rôle des SPA (ou des séquences analytiques) dans le processus de grammaticalisation. Dans ce domaine, elles sont avant tout pour l'apprenant un moyen lui permettant d'organiser la variation de son interlangue. Contrairement au domaine lexical, où les SPA semblent pouvoir se déclencher à propos de n'importe quel item, celles qui ont pour objet une donnée morphosyntaxique semblent nécessiter l'existence d'un "prérequis" que j'ai appelé *conscience linguistique à dominante morphosyntaxique*, qui se manifeste, par exemple, par la sollicitation de formes précises ("quel est le passé de faire" ?) ou par la présence de formes concurrentes pour un même besoin d'expression ("faisait ? faissait ? faisait ?").

La notion de "conscience linguistique" est à prendre dans son sens le plus large, c'est-à-dire comme un ensemble de représentations linguistiques, de besoins communicatifs et d'objectifs d'apprentissage, largement déterminé par le vécu langagier de l'apprenant¹ et par le niveau de son interlangue. Si la conscience de l'apprenant semble davantage se fonder sur les aspects *lexicopragmatiques* de la langue cible, les données grammaticales ne sont pas sollicitées par l'apprenant et les mouvements d'hétérostructuration du natif dans ce domaine ne sont pas non plus suivis de ratification. En d'autres termes, les données n'aboutissent pas à des prises. Cette absence d'occurrences donnée-prise à focus grammatical peut être considérée comme un indice de l'absence d'une zone proximale de développement de l'interlangue dans le domaine concerné.

¹ Ainsi définie, la notion de conscience linguistique englobe les consciences langagière, linguistique, normative, ethnolinguistique et sociolinguistique identifiées par DABÈNE (1994).

Cette première approche s'est attachée à décrire des événements conversationnels dans la perspective des profils d'apprenants, c'est-à-dire qu'elle tient compte et met en exergue des différences individuelles de comportements conversationnels, d'objectifs et de stratégies d'apprentissage.

La deuxième analyse de données a consisté à envisager les rapports entre acquisition et interaction d'une autre manière, en partant cette fois de l'évènement langagier et en observant ses modalités d'occurrence à travers plusieurs corpus comparables. L'évènement langagier ou conversationnel considéré est constitué par les "pannes" qui surviennent dans la restitution d'un récit en langue cible par des enfants.

L'étude de ces pannes repose sur l'hypothèse que de tels troubles momentanés de l'échange verbal constituent un évènement favorable à l'émergence des dimensions caractéristiques de l'interaction. Ce sont ces dimensions caractéristiques que j'ai cherché à analyser d'une manière systématique.

Cette deuxième étude (chapitres 7 et 8) a pour objet un corpus de 14 restitutions du même récit par 14 enfants. Elle a tout d'abord mis en évidence (chapitre 7) une série de formats au sein desquels l'obstacle ayant produit la panne est levé. Ces formats ont pour but généralement de permettre à l'enfant d'effectuer une autoréparation, au prix parfois de nombreuses relances. Une analyse statistique descriptive a montré ensuite que les pannes de récits donnent plus souvent lieu à une occurrence donnée-prise (ODP) dans la situation officiellement bilingue de l'école maternelle valdotaine que dans la situation bilingue, mais officiellement monolingue, du jardin d'enfants romand fréquenté par des enfants alloglottes. Ce résultat constitue un indice d'une définition de la situation construite différemment par les acteurs, selon qu'ils se trouvent dans un environnement institutionnellement bilingue ou non. Ces différentes définitions induisent des comportements conversationnels différents. Dans les écoles bilingues de la vallée d'Aoste, le système d'immersion partielle en français fait que l'apprentissage de cette langue devient un objectif d'apprentissage intégré au programme scolaire, alors que cela n'est pas le cas dans les écoles monolingues, pour les enfants alloglottes qui doivent en quelque sorte se mettre à niveau par leurs propres moyens. Cette différence institutionnelle se révèle par une bifocalisation (sur le code et sur le contenu) plus marquée dans les écoles bilingues.

Enfin, cette analyse statistique a permis de mettre en évidence graphiquement un rapport intéressant entre le nombre d'ODP engendré par les pannes et la longueur moyenne des énoncés. Il apparaît que si la longueur moyenne est faible, le nombre d'ODP est faible. De même, si la longueur moyenne est élevée, le nombre d'ODP est également faible. C'est dans la zone intermédiaire que le nombre d'ODP s'élève. Ce résultat constitue un indice linguistique et conversationnel supplémentaire d'une zone proximale de développement de l'interlangue. Selon Vygotski, en effet, les enfants ne peuvent imiter, c'est-à-dire effectuer des prises à partir des données qui leur sont fournies, que lorsqu'ils se trouvent dans la ZPD. Si leur niveau est trop éloigné des compétences requises par la tâche, ils ne peuvent imiter, d'où le nombre peu élevé d'ODP. Quand ils se trouvent dans la zone proximale de développement en revanche, l'imitation permet l'apprentissage et le nombre d'ODP est plus élevé. Quand enfin les compétences requises² pour effectuer la tâche sont acquises, l'imitation n'est plus nécessaire et le nombre d'ODP diminue à nouveau.

Ces résultats permettent de conclure que les modalités de l'interaction dépendent des compétences linguistiques et qu'elles contribuent à les modifier.

Enfin, une typologie des différents types de prises a permis (chapitre 8) de montrer les différentes fonctions que remplit l'imitation et de mettre en évidence, à nouveau, diverses définitions de la situation construite par les interlocuteurs. Sur les 94 pannes du corpus, un peu moins de la moitié donnent lieu à une ODP et les prises les plus nombreuses sont celles qui ne manifestent qu'une répétition échoïque de la donnée. Si certains indices montrent clairement que les prises par extraction et par usage ont un versant cognitif orienté vers une saisie de l'information, qu'elles manifestent donc une activité d'apprentissage, ces indices sont moins parlants dans le cas des prises en écho, qui sont les plus nombreuses.

A première vue, ces résultats peuvent paraître contradictoires en regard de ceux obtenus dans le chapitre 7. En effet, les résultats statistiques du chapitre 7 montrent une plus grande présence d'ODP au

² Je ne distingue pas *compétence narrative* de *compétence linguistique*, dans la mesure où la méthode utilisée ne permet pas de le faire. Si la question de la distinction de ces compétences est bien évidemment pertinente, elle n'est pas centrale dans la perspective conversationnelle (et non psycholinguistique) adoptée ici.

sein des pannes de récits, lorsque la longueur moyenne des énoncés se situe dans la zone intermédiaire. J'ai interprété ce fait comme un indice de la zone proximale de développement de l'interlangue. Or, la plupart de ces ODP sont du type "prise en écho", qui ne manifestent pas clairement une activité liée à la *saisie* de donnée. Mais cette contradiction n'est qu'apparente car, si les indices verbaux des prises en écho ne sont pas suffisants pour permettre d'inférer une saisie, ils manifestent tout-de-même une activité d'apprentissage, dans la mesure où il y a manipulation de certains éléments de la langue-cible. D'autre part, ces répétitions témoignent d'une définition de la situation orientée vers l'appropriation-transmission du code de l'interaction. Plus exactement, les prises en écho sont des indices d'une relation caractérisée par la transmission de connaissances linguistiques. Il n'est dès lors pas étonnant de rencontrer plus d'ODP chez les enfants qui ont une longueur moyenne d'énoncés se situant dans la zone intermédiaire. Leur comportement manifeste bien une activité d'apprentissage, mais celle-ci est davantage orientée vers la relation qu'ils instaurent avec l'adulte - dont l'indice est la présence des prises en écho, avant tout phatiques - que vers la saisie effective des données de l'adulte - dont les indices sont les prises par extraction et par usage.

Au vu de ces constatations, il est possible de préciser les rapports entre interaction et acquisition de la manière suivante: l'interaction semble bien parfois être le lieu de l'acquisition, mais les indices conversationnels et linguistiques autorisant cette affirmation ne sont pas fréquents dans les observables. L'interaction donne lieu en revanche à des activités d'enseignement-apprentissage, mais on ne peut affirmer que le lieu de l'acquisition se confonde avec ces activités.

Remarques sur l'immersion

Les résultats, issus du corpus de récits exolingues d'enfants en situation d'immersion, permettent de faire un certain nombre de commentaires sur cette forme d'enseignement des langues secondes:

L'enseignement par immersion part du principe qu'une langue seconde peut être autre chose qu'un simple objet d'apprentissage, qu'elle peut aussi devenir le moyen par lequel s'effectue cet apprentissage. La comparaison d'enfants bilingues, scolarisés dans une école officiellement bilingue ou officiellement monolingue, montre que les acteurs participent

aussi à la définition de la situation, qu'ils relaient en quelque sorte la définition institutionnelle. Une définition bilingue de la situation entraîne une double centration - sur la langue et sur les contenus- qui apparaît moins nettement dans la définition monolingue. Quelles peuvent en être les conséquences pour l'appropriation de la langue-cible ?

L'enfant en voie d'être bilingue dans une école monolingue ne peut pas toujours bénéficier d'un réglage linguistique et conversationnel de la part de l'enseignante, comme de ses pairs, réglage qui favoriserait la sélection et l'acquisition de données. De ce fait, l'acquisition de la langue-cible devient un objectif implicite, qui s'ajoute aux objectifs d'apprentissage fixés par le programme, mais qui n'est que rarement thématiqué comme tel. Après quelques années (parfois moins d'une), les productions orales des enfants alloglottes ne se distinguent pas à première vue de celles des natifs. Il n'en reste pas moins que des difficultés d'appropriation subsistent - en particulier à l'écrit -, puisque ces enfants reçoivent souvent un enseignement supplémentaire en français. De telles difficultés ne résultent-elles pas de cette absence de centration sur la langue-cible, de cette non prise en compte, en définitive, de ce que représente le processus d'acquisition d'une deuxième langue ?

L'enfant en voie d'être bilingue dans une école bilingue ne se trouve pas confronté à la même situation. L'appropriation de la langue-cible devenant un objectif scolaire parmi d'autres, les difficultés d'apprentissage liées à la langue sont davantage prises en compte, en particulier par des comportements conversationnels de la part de l'adulte, qui anticipe ces difficultés, en tendant à simplifier les données linguistiques. Dans une école bilingue, les deux langues sont légitimées par un statut officiel, ce qui n'est pas le cas pour les enfants bilingues de régions monolingues.

Ces deux types d'immersion présentent des différences quant aux aspects métalinguistiques du processus d'acquisition (BERTHOUD 1982). La reconnaissance et la valorisation du bilinguisme favorisent certainement une prise de conscience des phénomènes langagiers qui ne peut être que bénéfique au développement cognitif général des enfants (cf. les travaux sur "l'éveil au langage" (*linguistics awareness*), par exemple HAWKINS 1987, JAMES & GARRETT 1991, DABÈNE 1991, MOORE 1993). Dans une école officiellement monolingue, le processus d'acquisition de la langue d'accueil par des enfants alloglottes passe en quelque sorte inaperçu et ne constitue pas une occasion de

développement des compétences métalinguistiques, comme c'est le cas dans une école bilingue. Dans une école monolingue, on ne valorise une compétence linguistique bilingue que quand elle représente la somme de deux compétences monolingues - ce qui n'arrive pratiquement jamais ! A l'inverse, une école bilingue favorise la reconnaissance d'une compétence bilingue, dans la mesure où, comme le note DABÈNE (1993), elle en accepte les implications, en particulier la formation de variantes de contact (GROSJEAN & PY 1991), c'est-à-dire où elle n'attend pas des élèves qu'ils aient une compétence native dans les deux langues, mais qu'ils manifestent une meilleure prise de conscience des phénomènes linguistiques en gérant un répertoire bilingue (ou plurilingue) adapté à leurs besoins de communication.

En résumé, et pour le dire d'une manière un peu simpliste, le succès de l'immersion réside dans son évaluation, selon le principe du verre à moitié vide ou à moitié plein. L'exemple du Canada est très parlant à cet égard. L'enseignement en immersion totale a connu un engouement notable parmi une population anglophone (majoritaire) désirant faire apprendre le français (minoritaire) à ses enfants. De nombreuses évaluations ont été réalisées et leurs résultats sont largement contradictoires. Certaines soulignent les aspects positifs de l'immersion, d'autres les aspects négatifs (cf. VERDAN 1990 pour une revue de la littérature sur le sujet). Parmi les aspects positifs, on relève que les enfants apprennent très vite à se faire comprendre en français et qu'ils comprennent aussi rapidement ce que les enseignants leur disent. On atteint donc assez vite une compétence permettant de communiquer dans toutes les situations de la vie scolaire. Parmi les aspects négatifs, on relève que les besoins communicatifs à l'intérieur d'une classe sont trop réduits et, de ce fait, que le développement de l'interlangue atteint un niveau nettement éloigné de la langue cible, telle qu'elle est parlée par des natifs. Une fois les besoins langagiers satisfaits, l'interlangue tend à se fossiliser.

L'enseignement par immersion ne transforme donc pas des apprenants en natifs et elle rend de ce fait incontournable la reconnaissance du bilinguisme, non pas sous sa variante - rare encore une fois - de l'addition de deux compétences monolingues, mais sous la forme qu'il revêt le plus souvent, à savoir une compétence linguistique originale, bilingue ou plurilingue.

Bilan et perspectives de recherche

Les analyses conversationnelles présentées dans cet ouvrage permettent d'affirmer une fois de plus que les activités d'enseignement-apprentissage ne débouchent pas forcément sur des acquisitions immédiates. Même si la relation entre alloglotte et natif ou entre maître et élève est définie par un contrat didactique, les activités menées par les participants ne sont pas garantes de l'acquisition. Ce constat peut être fait tant pour les interactions entre adultes que pour celles entre adultes et enfants.

L'approche conversationnaliste peut-elle en dire plus sur l'acquisition, réelle et non plus potentielle, dans la communication exolingue ? Pour répondre à cette question, BARTNING (1992) propose une étude longitudinale de dyades exolingues, dans laquelle elle tente de faire un lien entre les ODP et l'apparition spontanée des items qui ont fait l'objet de cette SPA, dans une séance ultérieure. Cette manière de procéder demande un travail très lourd d'enregistrement et de transcription, sans que l'on soit assuré de trouver ce que l'on cherche. De plus, dans le cas favorable de l'apparition d'une suite SPA-utilisation spontanée, comment être sûr que l'utilisation spontanée de la forme de la langue-cible est bien liée à l'évènement conversationnel qu'est la SPA ? En raison de ces faiblesses méthodologiques, cette voie me semble devoir être abandonnée.

Une approche plus expérimentale du lien entre SPA dans la conversation exolingue et acquisition réelle pourrait être envisagée. En repérant les items ayant fait l'objet d'une SPA dans une conversation, on pourrait alors les soumettre à l'apprenant, sous forme de test. Cette manière de procéder permettrait d'isoler des variables indépendantes (laps de temps entre l'entretien et le test, manipulation de la définition de la situation par des consignes appropriées, visant à obtenir plus ou moins de SPA, orientée vers le lexique ou vers la syntaxe, etc.), d'instituer les types de prises en variables dépendantes et d'établir des corrélations entre types de prise et acquisition effective (selon les résultats du test).

Cette voie ne me semble pourtant pas la plus intéressante dans la perspective de la linguistique appliquée, dont une des tâches est de permettre l'analyse des pratiques d'enseignement-apprentissage sur la base des différentes théories de l'acquisition d'une langue cible. Dans ce domaine, les perspectives de recherche sont avant tout liées à la description des différents contextes de l'acquisition et des pratiques

diverses d'enseignement, comme à l'explicitation des représentations linguistiques des apprenants et des enseignants, à propos des langues en général, de la langue cible et de la langue-source en particulier, de l'acquisition d'une deuxième langue en général, de la langue-cible en particulier, etc. De nouvelles voies peuvent ainsi être explorées par l'analyse conversationnelle. Le but de ces investigations étant de mieux décrire les situations d'acquisition, d'un point de vue global et subjectif, en tenant compte néanmoins des quatre niveaux d'analyse exposés aux chapitres précédents. Cet accent mis sur la description et la compréhension des situations plutôt que sur les liens entre activités d'enseignement-apprentissage et acquisition effective s'inscrit dans la tradition de l'ethnographie de la communication, mais aussi dans celle des premiers travaux sur l'interlangue (CORDER 1967, 1971). Dans ses travaux, Corder relève le rôle actif de l'apprenant dans le processus d'acquisition: l'apprenant n'est pas considéré comme un réceptacle dans lequel viennent s'accumuler des savoirs soigneusement programmés sur la base de théories linguistiques de l'acquisition élaborées en fonction de principes abstraits, mais comme un sujet qui élabore et qui teste des hypothèses. Mettre l'accent sur la description et la compréhension de la situation (éventuellement dans le but de la modifier) plutôt que de prétendre agir directement sur le processus d'acquisition (par un perfectionnement des méthodes d'enseignement) signifie qu'on reconnaît une large part d'autonomie à ce processus, qui se traduit par d'importantes différences interindividuelles.

Si l'approche conversationnaliste semble être quelque peu dans une impasse pour approfondir notre connaissance des liens entre activités d'enseignement-apprentissage et acquisition effective, il se pourrait que ces liens puissent être envisagés en développant une "linguistique clinique" de l'acquisition, conçue comme une étude approfondie de cas individuels. L'exploration de la zone proximale de développement de l'interlangue, s'appuyant sur l'analyse d'entretiens entre chercheurs et apprenants, pourrait peut-être aider à mieux comprendre ce qui peut être saisi et traité (donc appris ?) dans l'interaction.

La démarche clinique³ se fonde sur l'étude de cas et se caractérise par l'approche globale de son objet. Elle est donc en accord avec les

³ Pour une présentation des différents enjeux de cette démarche, cf. REVAULT D'ALLONNES *et al.* (1989).

fondements du courant interactionniste-cognitivist. Cette approche globale rend également la méthode clinique compatible avec l'effacement partiel des frontières disciplinaires. De plus, cette démarche permet d'utiliser plusieurs méthodes d'investigation, comme des tests, des entretiens, des séances d'autoconfrontation, etc. Cette pluralité de méthodes, loin de dissoudre l'objet de recherche, contribue au contraire, me semble-t-il, à mieux le cerner.

La poursuite des travaux selon ces deux axes – connaissance du contexte et exploration de la zone proximale de développement— va de paire avec la recherche théorique sur la description des langues. Les observables linguistiques issus des corpus exolingues sont susceptibles de modifier passablement le savoir commun en matière de langue, savoir commun qui est, la plupart du temps, à la base des modèles proposés par la linguistique générale. Comme le note BERRENDONNER (1988), les langues font l'objet d'une double structuration. Premièrement, on accepte généralement l'idée que les locuteurs ne font pas n'importe quoi quand ils parlent, que l'on peut dès lors dégager une certaine systématique dans leurs productions. Et cela est vrai tant pour les natifs que pour les alloglottes, que ces derniers utilisent une variante peu grammaticalisée ou non de la langue cible. A ce premier niveau de structuration se superpose un second, formé du discours tenu sur les manifestations du premier niveau. Tant les grammaires traditionnelles que la grammaire générative transformationnelle, par exemple, ressortissent à ce niveau, dans la mesure où elles traitent des notions communes comme *phrase*, *règle*, *accord*, *temps*, *aspect*, etc. Ces notions se sont élaborées puis objectivées au cours d'un processus de transmission de savoir propre à l'espèce humaine (BERGER & LUCKMANN 1986), jusqu'à obtenir le statut d'évidence que nous leur connaissons aujourd'hui. Elles restent très influencées par les manifestations de la langue écrite et elles accordent à la syntaxe une place prépondérante. Elles grammaticalisent ainsi nos représentations linguistiques et on en vient très naturellement à penser qu'il existe une compétence innée formée d'un système de règles (point de vue de la grammaire générative) ou que le dialecte alémanique ne peut être appris parce qu'il n'a pas de grammaire (point de vue d'une Romande de Berne, MATTHEY & PY 1995).

Les représentations linguistiques qui servent de base aux réflexions naïves et savantes, dans des modalités diverses il est vrai, s'ancrent encore aujourd'hui dans une vision des langues monolingue, normative et

reposant, implicitement, largement sur l'écrit, ou sur une variété d'écrit oralisée. Les observables des corpus conversationnels exolingues pourraient contribuer à faire évoluer, par exemple, la notion de système ou celle de variation linguistique et, partant, à améliorer nos connaissances scientifiques en matière de langues naturelles.

BIBLIOGRAPHIE

- ADJEMIAN, CH. (1977). On the Nature of Interlanguage System. *Language Learning*, Vol. 26, No 2, 297-320.
- ALBER, J.-L. & PY, B. (1985). Interlangue et conversation exolingue. *Cahiers du Département des langues et des sciences du langage*, 1, Université de Lausanne, 30-47.
- ALBER, J.-L. & PY, B (1986). Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation. *Etudes de linguistique appliquée*, 61, 78-90.
- ALLWOOD, J (ed.) (1988). *Feedback in adult language acquisition*. Strasbourg and Göteborg, ESF. (Rapport final du projet "Second language acquisition by adult immigrants").
- ASCH, S.E. (1956). Studies on independence and conformity: a minority of one against a unanimous majority. *Psychological Monographs*, 70, 416.
- ASSUÏED, R., BOURGUIGNON, CH., JEANNERET, TH., MATTHEY, M., PY, B. & RAGOT, A.-M. (1994). *Recherche sur l'école maternelle bilingue en Vallée d'Aoste*. Aoste, IRRSAE (Istituto di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi per la Valle d'Aosta).
- AUROUX, S. (1989). L'interaction et les limites du rationalisme. *L'interaction*. Association des sciences du langage, Paris: BUSCILA, 221-232.
- BACHMANN, CH., LINDENFELD, J. & SIMONIN, J. (1981). *Langage et communications sociales*. Paris: Hatier, LAL.
- BAILEY, CH. (1980). The Role of Language Development in a Theory of Language. *Papere zur Linguistik*, 22, 33-46.
- BANGE, P. (1983). Point de vue sur l'analyse conversationnelle. *DRLAV*, 29, 1-28.

- BANGE, P. (1987). «*La régulation de l'intercompréhension dans la communication exolingue*». Résumé en vue de la réunion d'Aix-en-Provence (30.11. - 5.12 1987), ms.
- BANGE, P. (1992). A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles. *Aile*, 1, 53-85.
- BARTNING, I. (1992). L'activité interactionnelle dans une étude longitudinale de l'acquisition du français langue étrangère. In: BOUCHARD *et al.* (éds.), *op. cit.*, 123-136.
- BENVENISTE, E. (1959). Les relations de temps dans le verbe français. *Problèmes de linguistique générale* (Vol.1). Paris: Gallimard, 1966, 237-250.
- BERGER, P. & LUCKMANN, T. (1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris: Klincksieck.
- BERRENDONNER, A. (1988). Normes et variations. In: SCHOENI, G., BRONCKART, J.-P. & PERRENOUD PH. (éds.) *La langue française est-elle gouvernable ?* Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé, 43-61.
- BERRENDONNER, A. (1990). Pour une macro-syntaxe. *Travaux de linguistique*, 21, 25-36, Gand: Duculot.
- BERRENDONNER, A. (1993). La phrase et les articulations du discours. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, février-mars 1993, 20-26.
- BERTHOUD, A.-CL. (1982). *Activité métalinguistique et acquisition d'une langue seconde*. Berne: Lang.
- BIDEAUD, J. & HOUDÉ, O. (1991). *Cognition et développement: boîte à outils théoriques*. Berne, Lang.
- BOUCHARD, R., BILLIEZ, J., COLETTA, J.-M., DE NUCHÈZE, V. & MILLET, A. (1992). Acquisition et enseignement/apprentissage des langues. Grenoble: LIDILEM. (Actes du VIII^{ème} Colloque International «Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches», Grenoble, mai 1991).
- BRONCKART, J.-P. (1988). Fonctionnement langagier et entreprises normatives. In: SCHOENI, G., BRONCKART, J.-P. & PERRENOUD PH. (éds.) *La langue française est-elle gouvernable ?* Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé, 109-132.

- BRONCKART, J.-P. (1994). Action, langage et discours. Les fondements d'une psychologie du langage. *In: L'acquisition d'une langue seconde: quelques développements théoriques récents. Bulletin suisse de linguistique appliquée (VALS-ASLA)*, 59, 7-64.
- BROUSSEAU, G. (1980). L'échec et le contrat. *Recherches*, 41, 177-182.
- BRUNER, J. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire savoir dire*. Paris: PUF.
- BRUNER, J. (1985). The Role of Interaction Formats in Language Acquisition. *In: FORGAS, J.P. (éd.) Language and Social Situations*. New-York: Springer, 31-46.
- CHABROL, CL. (1991). L'interaction et ses modèles. *Connexions*, 57, 41-56.
- CLARK, R. (1977). What's the use of imitation? *Journal of Child Language*, 4, 341-358.
- CLÉMENCE, A. (1991). Les théories de la dissonance cognitive. *Information sur les sciences sociales*, 30, 55-79.
- COOREMAN, A. & KILBORN, A. (1991). Functionalist Linguistics: discourse structure and language processing in second language acquisition. *In: HUEBNER, T. & FERGUSON, CH. A. (eds.), op. cit.*, 195-224.
- CORDER, S.P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL*, Vol. 4, 161-170.
- CORDER, S.P. (1971). Idiosyncratic Dialects and Errors Analysis. *IRAL*, Vol.9/2, 147-160.
- COSTE, D. (1991). Le fictionnel ordinaire des discours d'apprenants. *In: RUSSIER, C. et al. (éds.), op. cit.*, 245-248.
- COOK, V.J. (1977). Cognitive Process in Second Language Learning. *IRAL*, Vol. 15/1, 1-20.
- DABÈNE, L. *et collaborateurs* (1990). *Variations et rituels en classe de langue*. Paris: Hatier, Crédif.
- DABÈNE, L. (1991). Enseignement précoce d'une langue ou Eveil au langage? *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, août-septembre 1991, 57-64.

- DABÈNE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- DAUSENDSCHÖN-GAY, U. (1987). Lehren und Lernen in Kontaktsituationen. In: GERIGHAUSEN, J. & SEEL, J. (Hrsg.) *Aspekte einer interkulturellen Didaktik*. München: Goethe-Institut, 60-93.
- DAUSENDSCHÖN-GAY, U. & KRAFFT, U. (1990). «*Eléments pour l'analyse du SLASS*». Communication au 3ème colloque du Réseau Européen de laboratoires sur l'Acquisition des langues, Bielefeld, mai 1990.
- DAUSENDSCHÖN-GAY, U. & KRAFFT, U. (1991). Rôle et faces conversationnels. A propos de la figuration en situation de contact. In: RUSSIER, C. *et al.* (éds.), *op. cit.*, 37-48.
- DAUSENDSCHÖN-GAY, U. & KRAFFT, U. (1993). La séquence analytique. *Bulletin CILA*, 57, 137-157.
- DAVYDOV, V.V. & RADZIKHOVSKII, L.A. (1985). Vygotsky's theory and the activity-oriented approach in psychology. In: WERTSCH, J.W. (éd.), *op. cit.*, 35-65.
- DE PIETRO, J.-F. (1988). Vers une typologie des situations de contacts linguistiques. *Langage et Société*, 43, 65-89.
- DE PIETRO, J.-F. (1988). Conversation exolingues. Une approche linguistique des interactions interculturelles. In: COSNIER, J., GELAS, N. & KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Echanges sur la conversation*. Paris: Editions du CNRS.
- DE PIETRO, J.-F., MATTHEY, M. & PY, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue. In: WEIL, D. & FUGIER, H. (éds): *Actes du troisième colloque régional de linguistique*. Strasbourg: Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur, 99-124.
- DESCLÉS, J.-P. (1993). Langues, Langage et Cognition: quelques réflexions préliminaires. *ARBA (Acta Romanica Basiliensa)*, 3, Uni Basel et Institut universitaire Kurt Bösch, 1-32.
- DOISE, W. (1980). Levels of explanation in the Europeans Journal of Psychology. *European Journal of Social Psychology*, Vol. 10, 213-231.

- DOISE, W. (1983). Tensions et niveaux d'analyse en psychologie sociale expérimentale. *Connexion*, 42, 57-71.
- DOUDIN, P.-A. & MARTIN, D. (1992). *De l'intérêt de l'approche métacognitive en pédagogie*. Lausanne: Centre vaudois de recherches pédagogiques.
- DOWLEY MC NAMEE E, G. (1987). The social origins of narrative skills. In: HICKMANN, M. (ed.) (1987), *op. cit.*, 287-304.
- DULAY, H. & BURT, M. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24, 37-53.
- ELLIS, R. (1985). Source of variability in interlanguage. *Applied Linguistics*, 6, 118-131.
- FELIX, SCH.W. (1980). Interference, Interlanguage and Related Issues. In: FELIX, SCH.W. (ed.) *Second Language Development. Trends and issues*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 93-121.
- FEYERABEND P. (1979). *Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*. Paris: Seuil (Points).
- FLAHAUT, F. (1978). *La parole intermédiaire*. Paris: Seuil.
- FLYNN, S. (1991). Government and binding: parameters setting in second language acquisition. In: HUEBNER, T. & FERGUSON, CH. A. (éds.), *op. cit.*
- FRAWLEY, W. & LANTOLF, J.P. (1985). Second Language Discourse: A Vygotskian Perspective. *Applied Linguistics*, Vol. 6, No 1, 31-44.
- FRATERNALI, O., IANNA CONNE, A. & CAVALLO, P. B. (1989). Educazione bilingue precoce: proposte per un "approccio educativo dinamico". *Rassegna italiana di linguistica applicata*, Vol 21, No 1-2, 243-271.
- FRAUENFELDER, U. & PORQUIER, R. (1980). Le problème des tâches dans l'étude de la langue de l'apprenant. *Langages*, 57, 61-71.
- FREI, H. (1929). *La grammaire des fautes*. Paris: librairie Paul Geuthner; Genève: librairie Kundig, etc.
- GAIES, CH. (1982). Native Speaker-Nonnative Speaker Interaction among Academic Peers. *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 5, No 2, 74-81.

- GAONACH, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Hatier.
- GAONACH, D. (1989). Apport de concepts vygotskiens à l'analyse de production en langue étrangère. *Enfance*, Tome 42, No 1-2, 91-100.
- GELLATLY, D., ROGERS, D. & SLOBODA, J.A. (éd) (1989). *Cognition and Social Worlds*. Oxford: Clarendon Press.
- GIVÒN, T. (1979). *On Understanding Grammar*. Orlando: Academic Press Inc.
- GIVÒN, T. (1981). Typology and functional domains. *Studies in Language*, Vol. 5, No 2, 163-193.
- GIVÒN, T. (1984). *Syntax A Functional Typological Introduction*. (Vol.1). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- GIVÒN, T. (1985). Function, structure and language acquisition. In: SLOBIN, D. (ed.) *The Cross-Linguistic Study of Language Acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1005-1027.
- GOFFMAN, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris: Minuit.
- GRAWITZ, M. (1981). *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Dalloz. (5ème édition).
- GREGG, K. R. (1990). The Variable Competence Model of Second Language Acquisition, and Why It Isn't. *Applied Linguistics*, Vol.11, 364-383.
- GREGG, K.R. (1993). Taking explanation seriously; or, let a couple of flowers bloom. *Applied Linguistics*, Vol. 14, 276-294.
- GREENFIELD, P.M. & SAVAGE-RUMBAUGH, E.S. (1993). Comparing communicative competence in child and chimp: the pragmatics of repetition. *Journal of Child Language*, Vol. 20, No 1, 1-26.
- GREUB, J. (1996). «*Expérience interculturelle à l'Ecole primaire de La Chaux-de-Fonds. Intégration des cours de langue et culture italiennes dans l'enseignement neuchâtelois*». Neuchâtel: Office de la documentation et de la recherche pédagogique.
- GROSJEAN, F. (1984). *Life with two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge/London: Harvard University Press.

- GROSJEAN, F. & PY, B. (1991). La restructuration d'une première langue: l'intégration de variantes de contact dans la compétence de migrants espagnols à Neuchâtel (Suisse), *La Linguistique*, 27, 2, 35-60.
- GROSSEN, M. (1988). *L'intersubjectivité en situation de test*. Fribourg: Delval.
- GRICE, H.P. (1979). Logique et conversation. *Communications*, 30, 57-72.
- GRIZE, J.-B. (1977). Schématisation, représentation et image. In: *Stratégies discursives*, Actes du Colloque du CRLS (Lyon 2). Lyon: PUL, 45-52.
- GRIZE, J.-B. (1990). *Logique et langage*. Paris: Ophrys.
- GÜLICH, E. (1986). L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et leur achèvement interactif en situation de contact. *DRLAV*, 34-35, 161-182.
- GÜLICH, E. (1991). Pour une ethnométhodologie linguistique. Description de séquences conversationnelles explicatives. In: DAUSENDSCHÖN-GAY, U, GÜLICH, E. & KRAFFT, U. (eds.) *Linguistische Interaktionsanalysen*. Tübingen: Niemeyer, 325-364.
- GÜLICH, E. & KOTSCHI, T. (1983). Les marqueurs de reformulation paraphrastique. *Cahiers de linguistique française*, 5, Université de Genève, 305-351.
- HAEGEMAN, L. (1992). «*La théorie générative et l'acquisition des langues secondes: la position des adverbes en français et en anglais*». Communication présentée au 3ème cycle de linguistique 1991-1992 "perspectives sur l'acquisition", ms.
- HAWKINS, E. (1987). *Awareness of Language: an Introduction*. Cambridge: Cambridge University-Press.
- HEIDER, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New-York: Wiley and Sons.
- HICKMANN, M. (éd.) (1987). *Social and functional approaches to language and thought*. London: Academic Press Inc.
- HORTON, R. (1990). La Pensée traditionnelle africaine et la Science occidentale. In: *La pensée métisse*. Paris: PUF; Genève: Cahiers de l'Institut Universitaire d'Etudes du Développement, 45-68.

- HUEBNER, T., FERGUSON, CH. A. (éds.) (1991). *Crosscurrents in SLA and Linguistics Theories*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- HYMES, D. (1967). La compétence de communication. *Travaux de didactique du français langue étrangère* 5 et 6, 1-15, 1972.
- JAKOBSON, R. (1960). Linguistique et poétique. In: JACOB, A. (1973) *Genèse de la pensée linguistique*. Paris: Armand Colin, 212-224.
- JAMES, C. & GARETT, P. (Dir.) (1992). *Language Awareness in the Classroom*. Londres: Longman.
- JEANNERET, T. (1991). Fabrication du texte conversationnel et conversation pluri-locuteurs. *Cahiers de linguistique française*, 12, 83-102.
- JOHN-STEINER, V. (1985). The road to competence in an alien land: a vygotskian perspective on bilingualism. In: WERTSCH, J. (éd.) (1985), *op. cit.*, 348-371.
- KASPER, G. (1986). Repair in Foreign Language Teaching. In: KASPER, G. (éd.) *Learning, teaching and communication in the foreign language classroom*. Aarhus: Aarhus Univ. Press, 23-42.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1989). L'approche interactionnelle en linguistique. *L'interaction*. Association des sciences du langage, BUSCILA, Paris, 7-25.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990). *Les interactions verbales*. Paris: Armand Colin (Tome 1).
- KIELHÖFER, B. (1978). Wie linguistisch korrekt müssen und wie linguistisch genau sollen Lehrbücher sein ? Einige Fragen seitens der Linguistik an den Fremdsprachenunterricht. *Zielsprache Französisch*, 2, 49-53.
- KLEIBER, G. (1994). *Anaphores et pronoms*. Bruxelles: Duculot.
- KLEIN, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris: Armand Colin.
- KLEIN, W. (1991). SLA theory: prolegomena to a theory of language acquisition and implications for Theoretical Linguistics. In: HUEBNER, T., FERGUSON, CH. A. (éds.), *op. cit.*, 169-194.

- KRASHEN, S.D. (1980). Relating Theory and Practice in Adult Second Language Acquisition. In: FELIX, SCH. W. (ed.), *Second Language Development. Trends and issues*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 185-204.
- KRASHEN, S.D. (1985). *The Input Hypothesis* London and New-York: Longman.
- LACOSTE, M. (1980). La vieille dame et le médecin. *Etudes de linguistique appliquée*, 37, 34-44.
- LACOSTE, M. (1989). L'organisation de l'interaction en situation institutionnelle: clôtures de consultations hospitalières. *L'interaction*. Association des sciences du langage, BUSCILA, Paris, 166-177.
- LADO, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- LADO, R. (1964). *Language teaching: a scientific approach*. New-York: Mc Graw-Hill.
- LATOUR, B. & WOOLGAR, S. (1979). *Laboratory life: the social construction of scientific facts*. Beverly Hills; Londres: Sage Publication.
- LATOUR, B. (1990). Sommes-nous postmodernes ? Non, amodernes ! Etapes vers une anthropologie de la science. In: *La pensée métisse*. Paris: Presses universitaires de France, Genève, Cahiers de l'Institut Universitaire d'Etudes du Développement, 127-158.
- LENNEBERG, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. New-York, etc.: John Wiley and Sons Inc.
- LEVERATTO, J.-M. (1991). La co-construction de la réalité professionnelle au quotidien: faire l'éducateur. *Connexions*, 57, 107-118.
- LEVI-STRAUSS, C. (1952). *Race et histoire*. Paris: Denoël, 1987.
- LEVY-BRUHL, L. (1922). *La mentalité primitive*. Paris: F. Alcan.
- LONG, M.H. (1993). Second language acquisition as a function of age: research findings and methodological issues. In: HYLSTENSTAM, K. & VIBERG, Å. (éds.) *Progression and regression in language. Sociocultural, neuropsychological and linguistics perspectives*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 196-221.

- LÜDI, G. (1989). Aspects de la conversation exolingue entre Suisses romands et alémaniques. In: KREMER, D. (éd.), *Actes du XVIII^e Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*, Université de Trêve (Trier), 1986, Tome VII. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 405-424.
- LÜDI, G. & PY, B. (1986). *Etre bilingue*. Berne: Lang.
- LURIA, A.R. (1961). *The role speech in the regulation of normal and abnormal behavior*. Oxford: Pergamon Press.
- LYONS, J. (1978). *Eléments de sémantique*. Paris: Larousse Université.
- MCLEISH, J. (1975). *Soviet Psychology. History, Theory, Content*. Londres: Methuen & Co Ltd.
- MATTHEY, M. (1987). «Aspects du discours explicatif dialogué». Mémoire en linguistique, Université de Neuchâtel, Faculté des lettres.
- MATTHEY, M. (1990). «Séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA), tâche et formats d'interaction». Communication au 3^{ème} colloque du Réseau Européen de laboratoires sur l'Acquisition des langues, Bielefeld, mai 1990.
- MATTHEY, M. & PY, B. (1995). *Introduction*. In: LÜDI, G., PY, B., DE PIETRO, J.-FR., FRANCESCHINI, R., MATTHEY, M., OESCH-SERRA, C. & QUIROGA, CH. *Changement de langage et langage du changement*. Lausanne: L'âge d'Homme.
- MAC CREARY, D.R. (1985). A Vygotskian psycholinguistic perspective on the acquisition and loss of Japanese. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 17, 159-171.
- MEAD, G.H. (1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris: PUF. (Traduction de *Mind, Self and Society from the standpoint of a behaviorist*. Chicago: Univ. of Chicago Press, 1934).
- MEHAN, H. (1979). *Learning Lessons: social organization in the classroom*. Cambridge Mass., Londres: Harvard University Press.
- MEILLET, A. (1925). *La méthode comparative en linguistique historique*. Paris: Honoré Champion, 1970.
- MILGRAM, S. (1974). *Soumission à l'autorité*. Paris: Calmann-Lévy.

- MOORE, D. (1993). Entre langues étrangères et langues d'origine: Transformer la diversité en atout dans l'apprentissage. *Etudes de linguistique appliquée*, 89, 97-106
- MOREAU, M.-L. & RICHELLE, M. (1981). *L'acquisition du langage*. Bruxelles: Mardaga.
- MONDADA, L. & PY, B. (1993). «Vers une définition interactionnelle de la notion d'apprenant». Communication faite au IXème colloque du GRAL, St-Etienne, mai 1993.
- MUGNY, G. & PEREZ, J.A. (1986). *Le déni et la raison*. Cousset: DeVal.
- NOYAU C. & PORQUIER, R. (1984). *Communiquer dans la langue de l'autre*. Paris: Presses Universitaires de Vincennes.
- NUNES, T., DIAS SCHLIEMANN, A. & CARRAHER, D.W. (1993). *Street mathematics and school mathematics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OESCH-SERRA, C. (1991). Gestion interactive et complexification du discours: les séquences narratives en situation exolingue. In: RUSSIER, C. *et al.* (éds.), *op. cit.*, 21-32.
- OLLER, J. (1991). A Theory of Intelligence as Semiosis: With a Couple of Comments on Interlanguage Development. In: MALAVE, L. & DUQUETTE, G. (éds.) *Language, Culture and Cognition*. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 7-22.
- O'MALLEY, J.J., UHL CHAMOT, A. & WALKER, C. (1987). Some applications of cognitive theory to second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 9, No 3, 287-306.
- PERDUE, C. (éd.) (1993). *Adult Language Acquisition: Cross-Linguistic Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press
- PERDUE, C., KLEIN, W. (1992). Why does the production of some learners not grammaticalize ? *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 14, 259-272.
- PERREGAUX, CH. (1992). *Les enfants à deux voix: des effets du bilinguisme successif sur l'apprentissage de la lecture*. Genève, s.n. (Thèse de doctorat en psychologie).
- PERRET-CLERMONT, A.-N. (1978) *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

- PERRET-CLERMONT, A.-N. & NICOLET, M. (1988). *Interagir et connaître*. Cousset (Fribourg): DelVal.
- PIKE, K.L. (1967). *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*. La Haye, Paris: Mouton (chap. 2 "Etic and Emic Standpoints for the Description of Behavior").
- POITOU, J.-P. (1974). *La dissonance cognitive*. Paris: Armand Colin.
- PORQUIER, R. (1979). Stratégies de communication en langue non-maternelle. *Travaux du Centre de recherches sémiologiques*. Neuchâtel: Université, 39-52.
- PORQUIER, R. (1984). Communication exolingue et apprentissage des langues. In: *Acquisition d'une langue étrangère III*. Paris: Presses Universitaires de Vincennes; Neuchâtel: Centre de linguistique appliquée, 17-47.
- PORQUIER, R. & FRAUENFELDER, U. (1980). Enseignants et apprenants face à l'erreur. *Le Français dans le Monde*, 153, 29-36.
- PUJOL, M. (1992). «Interaction, acquisition et fonctionnement social: quelques réflexions à la lumière de Vygotsky». Communication au 4ème Colloque du Réseau Européen de Laboratoires sur l'acquisition des langues, Lyon, octobre 1992.
- PY, B. (1980). Quelques réflexions sur la notion d'interlangue. *TRANEL*, 1, 31-54.
- PY, B. (1989). L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction. *DRLAV*, 41, 83-100.
- PY, B. (1990). Les stratégies d'acquisition en situation exolingue. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, février-mars 1990, 81-88.
- PY, B. (1991). Bilinguisme, exolingue et acquisition. *TRANEL*, 17, 147-161.
- REBOUL, A. (1990). Rhétorique de l'anaphore. In: KLEIBER, G. & TYVAERT, J.-E. (éds.), *L'anaphore et ses domaines*. Paris: Klincksieck, 279-300.
- REICHLER-BÉGUELIN, M.-J. (1988). Anaphore, cataphore et mémoire discursive. *Pratiques*, 57, 15-43.

- REICHLER-BÉGUELIN, M.-J. (1995). Alternatives et décisions lexicales dans l'emploi des expressions démonstratives, *Pratiques*, 85.
- REVAULT D'ALLONNES, C. *et collaborateurs* (1989). *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris: Dunod.
- RIZZI, L. (1989). The new comparative syntax: principles and parameters of Universal Grammar. *Cahiers Ferdinand de Saussure*, 43, 65-78.
- ROGOFF, B. (1989). The joint socialization of development by young children and adults. In: GELLATLY, A., ROGERS, D. & SLOBODA, J.A. (éds.), *Cognition and Social Worlds*. Oxford: Clarendon Press, 57-82.
- ROULET, E., AUCHLIN, A. MOESCHLER, J., RUBATTEL, CH. & SCHELLING, M. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne: Peter Lang.
- RUBI, S. (1988). Quelques remarques sur l'excommunication dans les interactions verbales en face à face. *TRANEL*, 13, 43-80.
- RUBI, S. (1993) Interactions entre chats et humains en milieu naturel: verbalisations humaines et vocalisations félines. *Bulletin CILA*, 57, 177-186.
- RUSSIER, C., STOFFEL, L. H. & VÉRONIQUE, D. (1991). *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence. (Actes du VIIème Colloque International "Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches", La Baume-lès-Aix, automne 1989).
- SATO, CH.J. (1990). *The Syntax of Conversation in Interlanguage Development*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- SCHEGLOFF, E. A., JEFFERSON, G. & SACKS, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation, *Language*, 53, 361-382.
- SCHERFER, P. (1982). Zur Erforschung von Sprachlehr- und -lernprozessen auf Gegenseitigkeit. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 12, 45, 72-99.
- SCHINKLE-LLANO, L. (1993). On the Value of a Vygotskian Framework for SLA Theory and Research. *Language Learning*, 43, Vol. 1, 121-129.

- SCHNEUWLY, B. & BRONCKART, J.-P. (éds.) (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé (Textes de base en psychologie).
- SCHUTZ, A. (1987) *Le chercheur et le quotidien*. Paris: Klincksieck. (Traduction de textes 1899-1959 édités en version originale aux USA en 1971).
- SELINKER, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, Vol. 10, No 3, 209-231.
- SELINKER, L. & LAMENDELLA, J.T. (1978). The Role of Extrinsic Feedback in Interlanguage Fossilization: A Discussion of "Rule Fossilization: A Tentative Model". *Language Learning*, Vol. 29, No. 2, 363-375.
- SNOW, C. & FERGUSON, CH. (1978). *Talking to children: language input and acquisition*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- TAGER-FLUSBERG, H. & CALKINS, S. (1990). Does imitation facilitate the acquisition of Grammar ? Evidence of a study of autistic, Down's syndrome and normal children. *Journal of Child Language*, 17, 591-606.
- THOMAS, J. (1984). Cross-Cultural Discourse as "Unequal Encounters": Toward a Pragmatic Analysis. *Applied Linguistics*, Vol. 5, No. 3, 226-235.
- TARONE, E. (1988). *Variation in interlanguage*. London: Edward Arnold.
- TOMLIN, R.S. (1991). Functionalism in second language acquisition. *Studies in second language acquisition*, Vol. 12, No. 2, 155-177.
- TSUI, A. (1992). Learner Involvement and Comprehensible Input. *RELC Journal*, Vol. 22, No. 2, 44-61.
- VAN DER VEER, R. & VALSINER, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Oxford & Cambridge: Blackwell.
- VASSEUR, M.-TH. (1990a). «*Les manifestations de la conscience linguistique chez les adultes apprenant une langue étrangère en milieu social: quel lien avec l'acquisition ?*» Communication au colloque "Interaction et acquisition". Université de Bielefeld (RFA), mai 1990.

- VASSEUR, M.-TH. (1990b). Observables et réalités de l'acquisition d'une langue étrangère: Séquences de négociation et processus d'acquisition. *Langage et Société*, 50-51, 67-86.
- VASSEUR, M.-TH. (1991). Solliciter n'est pas apprendre, initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère. In: Russier, C. *et al.* (éds.), *op. cit.*, 49-60.
- VAZQUEZ, G.E. (1990). *Analisis de errores y aprendizaje de español lengua extranjera*. Berne: Lang.
- VERDAN, N. (1990). *Education bilingue, immersion et acquisition d'une langue secondes* Lyon, Université Lumière Lyon 2, mémoire de D.E.A.
- VÉRONIQUE, D. (1992). Recherches sur l'acquisition des langues secondes: un état des lieux et quelques perspectives. *Aile*, 1, 5-35.
- VIGIL, N.A. & OLLER, J. (1976). Rule Fossilization: A Tentative Model. *Language Learning*, Vol. 26, No. 2, 281-294.
- VYGOTSKI, L.S. (1935). *Pensée et langage*. Paris: Messidor (Terrains), 1985.
- VYGOTSKI, L.S. & LURIA, A.R. (1993). *Studies on the history of behavior. Ape, Primitive, and Child*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- WATZLAWICK, P., WEAKLAND, J. & JACKSON, D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris: Seuil.
- WEBER, M. (1971). *Economie et Société*. Paris, Plon. (Tome premier, chapitre 1: Les concepts fondamentaux de la sociologie).
- WEINSTEIN, C.E. & MAYER, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. In: WITTRICK, M.C. (éd.), *Handbook of research on teaching*. New-York: MacMillan, 315-327.
- WEINREICH, U. (1953). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton, 1968.
- WERTSCH, J.V. & HICKMANN, M. (1987). Problem Solving in Social Interaction: A Microgenetic Analysis. In: HICKMANN, M. (éd.), *Social and Functional Approaches to Language and Thought*. London: Academic Press, 1987, 251-265.

- WERTSCH, J.V (éd.) (1985). *Culture, communication and cognition. Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WERTSCH, J.V & STONE, C.A. (1985). The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. In: WERTSCH, J. (éd), *op.cit.*, 162-179.
- WHITE, L. (1985). The Pro-drop Parameter in Adult Second Language Acquisition. *Language Learning*, 35, 47-63.
- WHITEHURTS, G.J. & VASTA, R. (1975). Is language acquired through imitation ? *Journal of Psycholinguistics Research*, Vol. 4, No. 1, 37-59.
- WINNIKAMEN, F. (1990). *Apprendre en imitant ?* Paris: PUF.
- YAGUELLO, M. (1988). *Catalogue des idées reçues sur la langue*. Paris: Seuil.

INDEX

- achèvement interactif 184
acquisition et apprentissage 2, 10
âge 96, 181
ajustement 138, 185
analyse contrastive 11, 13, 15, 50
analyse conversationnelle 2, 31, 40, 42, 51, 81, 195
analyse des erreurs 11, 14
anaphore 16, 17, 22, 24
autorégulation 101-103
autostructuration 56, 68, 72, 129, 131, 136-137, 155
babytalk 89
behaviorisme 15, 86, 88, 111
bifocalisation 27, 53, 162, 177, 197
bilinguisme 34, 98, 104, 127, 200
classes sociales 45
co-énonciation 184
codage 21, 25-26
collaboration 25-28, 61, 85-88, 91, 96-97, 105, 130, 132, 138, 149, 152, 162, 192
compétence et performance 10, 18, 47
compétence linguistique 11, 16, 56, 58, 74, 89, 98, 107, 160, 192
complétude interactionnelle 41
complétude interactive 41
comprehensible input 55-56
concepts scientifiques 85, 93, 99
connaissances linguistiques 14, 18, 54, 57
conscience linguistique 57, 152, 155, 157, 196
conscience linguistique à dominante lexicopragmatique 153
conscience linguistique à dominante morphosyntaxique 154, 196
contexte 9, 17, 21, 26, 202, 204
contrat didactique 26-28, 50, 54, 56, 61, 75, 77, 96, 122, 130, 140, 157, 187, 202
conversation endolingue 186-187
conversation exolingue 48, 168, 186
définition bilingue institutionnelle 177, 197, 200
définition de la tâche 39
effets de place 32
erreurs 10, 13, 14, 15, 17, 92, 103
étayage 61, 62, 70, 76, 191
ethnocentrisme 95
ethnographie de la communication 43, 54, 203
ethnométhodologie 38-39, 43-44, 124
étique vs émique 45, 124-125
événements langagiers 30, 42,

- 176, 197
- explication 10, 11, 19, 20, 30, 79, 80, 81, 89, 93, 103, 108-109, 112-115, 125
- feedback 110-113
- fonction phatique 185
- fonctionnalisme 19, 28
- fonctions psychiques 192
- fonctions psychiques inférieures 84-86, 93, 100
- fonctions psychiques supérieures 84-87, 93-95, 97, 99-100, 105
- format 51, 59, 60-62, 70, 71, 73, 76, 90, 104, 161, 162; 163, 197
- fossilisation 110, 112, 113, 125
- grammaire générative 9, 11, 18-20, 28-29, 30, 37, 204
- Grammaire Universelle 1, 3, 11-12, 14, 16, 24, 28, 80
- grammaticalisation 21, 23-29, 81, 90, 145, 149, 157, 196
- grammaticalité 10
- guidage 191, 192
- hétérostructuration 56, 129, 139, 149, 195, 196
- imitation 87-91, 96, 182, 186, 188, 191-192, 198
- immersion 2, 25, 76, 127, 128, 159, 177, 188, 197, 199
- indice 31-33, 53, 83, 116, 136, 138, 152, 173, 176, 178
- innéisme 20
- interactionnisme symbolique 40
- interdisciplinarité 34, 105
- intériorisation 85-86, 103
- interlangue 16, 25, 29, 33-34, 54, 56, 68-71, 102, 110-112, 127, 129, 135, 137, 139, 140, 144, 149, 151-152, 155-156, 176, 201
- jugement d'acceptabilité 10-11
- langage égocentrique 86, 102-103
- Language Acquisition Device 22, 59, 98
- Language Acquisition Support System 59
- locuteur-auditeur idéal 42, 44, 124
- longueur moyenne des énoncés 173, 174, 175-177, 198
- médiatisation 85, 86, 97-98, 100, 103
- mémoire 87, 104, 105, 119, 120, 162, 190
- mémoire discursive 17
- métacognition 101, 193
- modalités de réglage 130-131
- mode pragmatique 23-24, 28-29, 80-81
- mode syntaxique 23, 28-29, 80-81
- motivation 15
- norme 11, 19, 29, 109, 112-113
- observables 31-34, 53, 77, 83, 116, 120, 125, 129, 144
- ODP (occurrences donnée-prise) 163, 173-179, 197-198, 202
- paramètres (vs principes) 12, 13, 14, 16, 17, 28, 79
- parataxe 25
- période silencieuse 103
- pertinence 46, 82, 125
- places énonciatives 186-187, 191
- position identitaire 121
- postulat d'interprétation subjective 46, 124
- primates 92

- principe d'accès continu, 102
 prise 70, 119, 130
 prise par extraction 181, 190, 196
 prises en écho 180, 185, 188, 190, 191, 192, 198-199
 prises en usage 179, 182, 190-192, 196
 prises par extraction 180-181, 189-191, 196, 198
 prises par mention 134, 138, 179
 profils d'apprenants 197
 pronom sujet nul 13
 putsch énonciatif 27, 32, 186
 raisonnement poppérien 80
 réglage 134, 147, 185, 200
 réglage conversationnel 130, 135, 136, 138, 177
 réglage linguistique 130, 135, 136, 137
 régulation 84, 86, 176
 régulation par autrui 101, 103, 105
 régulation par l'objet 101, 105
 répétition 92, 114, 117, 122, 130, 180, 185, 187, 190
 représentations 38-39 45, 57, 79-81, 95, 108, 109, 112, 122-124, 140, 152, 161, 191, 196, 203, 204
 résistance à l'hétérostructuration 140
 rôle 40, 53, 56, 61, 161, 162, 177, 186, 191
 saisie 32, 130, 179
 schématisation 39
 Second Language Acquisition Support System 59
 sensibilité à l'hétérostructuration 156-157
 séquences analytiques 96, 134, 196
 séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA) 32, 54, 71, 96, 131, 150-151 156-157, 195-196, 202
 sollicitation 129-131, 133-134, 149, 154-155, 187, 190, 191, 196
 stabilisation 112
 statut 40, 53, 61, 108, 109, 121, 156, 177, 185
 structuralisme 94
 sujet épistémique 42, 44, 124
 syntaxe 18, 20-24, 28-30, 90
 tâche 74, 86, 90, 95, 101, 102, 103, 119, 125, 198
 tension acquisitionnelle 32
 théorie des universaux 12
 traitement linguistique et conversationnel 129
 transfert 13, 14
 validité interne vs externe 29, 42, 43, 47
 variation 149, 151-152, 157, 196, 205
 variété de base 145
 vision compréhensive 81
 vision évolutionniste historique 93
 zone proximale de développement 62, 83, 88, 90-91, 95, 97, 101, 127, 129, 138-139, 129-132, 141, 145, 149, 152, 156-157 176, 195-196, 198-199, 203-204

E X P L O R A T I O N



O U V R A G E S P A R U S

RECHERCHES EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

- Claudine Amstutz, Dorothee Baumgartner, Michel Croisier, Michelle Impériali, Claude Piquilloud: *L'investissement intellectuel des adolescents. Recherche clinique*. XVII, 510 p., 1994.
- Daniel Bain: *Orientation scolaire et fonctionnement de l'école*. Préface de J. B. Dupont et F. Gendre. VI, 617 p., 1979.
- Anne-Claude Berthoud, Bernard Py: *Des linguistes et des enseignants. Maîtrise et acquisition des langues secondes*. 124 p., 1993.
- Dominique Bucheton: *Ecritures-réécritures – Récits d'adolescents*. 320 p., 1995.
- Evelyne Cauzinille-Marmèche, Jacques Mathieu, Annick Weil-Barais: *Les savants en herbe*. Préface de J.-F. Richard. XVI, 210 p., 1983, 1985.– Christian Daudel: *Les fondements de la recherche en didactique de la géographie*. 246 p., 1990.
- Jean-Marie De Ketele: *Observer pour éduquer*. (Epuisé).
- Pierre Dominicé: *La formation, enjeu de l'évaluation*. Préface de B. Schwartz. 202 p., 1979, 1981, 1985.
- Pierre Dominicé, Michel Rousson: *L'éducation des adultes et ses effets. Problématique et étude de cas*. (Epuisé).
- Jean-Blaise Dupont, Claire Jobin, Roland Capel: *Choix professionnels adolescents. Etude longitudinale à la fin de la scolarité secondaire*. 2 vol., 419 p., 1992.
- Raymond Duval: *Sémiosis et pensée humaine – Registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*. 412 p., 1995.
- Eric Espéret: *Langage et origine sociale des élèves*. (Epuisé)

- Jean-Marc Fabre: *Jugement et certitude. Recherche sur l'évaluation des connaissances*. Préface de G. Noizet. (Epuisé).
- André Gauthier (sous la direction de): *Explorations en linguistique anglaise. Aperçus didactiques*. Avec Jean-Claude Souesme, Viviane Arigne, Ruth Huart-Friedlander. 243 p., 1989.
- Michel Gilly, Arlette Brücher, Patricia Broadfoot, Marilyn Osborn: *Instituteurs anglais, instituteurs français. Pratiques et conceptions du rôle*. XIV, 202 p., 1993.
- André Giordan: *L'élève et/ou les connaissances scientifiques. Approche didactique de la construction des concepts scientifiques par les élèves*. 3^e édition, revue et corrigée. 180 p., 1994.
- Francis Grossmann: *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Préface de Michel Dabène. 296 p., 1996.
- Michael Huberman, Monica Gather Thurler: *De la recherche à la pratique. Eléments de base et mode d'emploi*. 2 vol., 335 p., 1991.
- Daniel Jacobi: *Textes et images de la vulgarisation scientifique*. Préface de J. B. Grize. 166 p., 1987.
- Samuel Johsua, Jean-Jacques Dupin: *Représentations et modélisations: le «débat scientifique» dans la classe et l'apprentissage de la physique*. 220 p., 1989.
- Constance Kamii: *Les jeunes enfants réinventent l'arithmétique*. Préface de Bärbel Inhelder. 171 p., 1990, 1994.
- Helga Kilcher-Hagedorn, Christine Othenin-Girard, Geneviève de Weck: *Le savoir grammatical des élèves. Recherches et réflexions critiques*. Préface de J.-P. Bronckart. 241 p., 1986.
- Even Loarer, Daniel Chartier, Michel Huteau, Jacques Lautrey: *Peut-on éduquer l'intelligence? L'évaluation d'une méthode d'éducation cognitive*. 232 p., 1995.
- Jean-Louis Martinand: *Connaître et transformer la matière*. Préface de G. Delacôte. 315 p., 1986.
- Marianne Matthey: *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. 226 p., 1996.
- Sara Pain: *Les difficultés d'apprentissage. Diagnostic et traitement*. 125 p., 1981, 1985, 1992.
- Sara Pain: *La fonction de l'ignorance*. 246 p., 1989.
- Christiane Perregaux: *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme successif sur l'apprentissage de la lecture*. 399 p., 1994.
- Jean-François Perret: *Comprendre l'écriture des nombres*. 293 p., 1985.
- Anne-Nelly Perret-Clermont: *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Edition revue et augmentée avec la collaboration de Michèle Grossen, Michel Nicolet et Maria Luisa Schubauer-Leoni. 305 p., 1996. – Première édition: 1979.
- Jean Portugais: *Didactique des mathématiques et formation des enseignants*. 340 p., 1995.
- Guy Rumelhard: *La génétique et ses représentations dans l'enseignement*. Préface de A. Jacquard. 169 p., 1986.
- El Hadi Saada: *Les langues et l'école. Bilinguisme inégal dans l'école algérienne*. Préface de J.-P. Bronckart. 257 p., 1983.
- Gérard Vergnaud: *L'enfant, la mathématique et la réalité. Problèmes de l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire*. 218 p., 1981, 1983, 1985, 1991, 1994.

COURS ET CONTRIBUTIONS POUR LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

- Linda Allal, Jean Cardinet, Philippe Perrenoud (sous la direction de): *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Actes du Colloque à l'Université de Genève, mars 1978. 264 p., 1979, 1981, 1983, 1985, 1989, 1991, 1995.
- Guy Avanzini (sous la direction de): *Sciences de l'éducation: regards multiples*. 212 p., 1994.
- Jean Cardinet, Yvan Tourneur(†): *Assurer la mesure. Guide pour les études de généralisabilité*. 381 p., 1985.

- Pierre Furter: *Les systèmes de formation dans leurs contextes*. (Epuisé).
- André Giordan, Yves Girault, Pierre Clément (sous la direction de): *Conceptions et connaissances*. 319 p., 1994.
- André Giordan (sous la direction de): *Psychologie génétique et didactique des sciences*. Avec Androula Henriques et Vinh Bang. 297 p., 1989, 1996.
- Armin Gretler, Ruth Gurny, Anne-Nelly Perret-Clermont, Edo Poglia (sous la direction de): *Etre migrant. Approches des problèmes socio-culturels et linguistiques des enfants migrants en Suisse*. 383 p., 1981, 1989.
- Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques (Neuchâtel): *Connaissances mathématiques à l'école primaire: J.-F. Perret: Présentation et synthèse d'une évaluation romande; F. Jaquet, J. Cardinet: Bilan des acquisitions en fin de première année; F. Jaquet, E. George, J.-F. Perret: Bilan des acquisitions en fin de deuxième année; J.-F. Perret: Bilan des acquisitions en fin de troisième année; R. Hutin, L.-O. Pochon, J.-F. Perret: Bilan des acquisitions en fin de quatrième année; L.-O. Pochon: Bilan des acquisitions en fin de cinquième et sixième année*. 1988-1991.
- Georges Leresche (†): *Calcul des probabilités*. 275 p., 1981.
- Georges Lüdi, Bernard Py: *Etre bilingue*. 181 p., 1986.
- Pierre Marc: *Autour de la notion pédagogique d'attente*. 235 p., 1983, 1991, 1995.
- Paul Mengal: *Statistiques descriptive appliquée aux sciences humaines*. 152 p., 1979, 1984, 1991, 1994.
- Henri Moniod (sous la direction de): *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*. (Epuisé).
- Cléopâtre Montandon, Philippe Perrenoud: *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible ?* Nouvelle édition, revue et augmentée. 216 p., 1994.
- Gabriel Mugny (sous la direction de): *Psychologie sociale du développement cognitif*. Préface de M. Gilly. 283 p., 1985, 1991.
- Edo Poglia, Anne-Nelly Perret-Clermont, Armin Gretler, Pierre Dasen (sous la direction de): *Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Etre migrant*. 476 p., 1995.
- Yves Reuter (sous la direction de): *Les interactions lecture-écriture*. Actes du colloque organisé par THÉODILE-CREL (Lille III, 1993). XII, 404 p., 1994.
- Jacques Weiss (sous la direction de): *A la recherche d'une pédagogie de la lecture*. (Epuisé).

PÉDAGOGIE: HISTOIRE ET PENSÉE

- Loïc Chalmel: *La petite école dans l'école – Origine piétiste-morave de l'école maternelle française*. Préface de J. Houssaye. 376 p., 1996.
- Nanine Charbonnel: *Pour une critique de la raison éducative*. 189 p., 1988.
- Marie-Madeleine Compère: *L'histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*. (en codition avec INRP, Paris). 302 p. 1995
- Marcelle Denis: *Comenius. Une pédagogie à l'échelle de l'Europe*. 288 p., 1992.
- Daniel Hamelinc, Jürgen Helmchen, Jürgen Oelkers: *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire*. Actes du colloque international des archives Institut Jean-Jacques Rousseau. VI, 250 p. 1995.
- Jean Houssaye: *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire (1): Le triangle pédagogique*. Préface de Daniel Hamelinc. 267 p., 1988, 1992.
- Jean Houssaye: *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire (2): Pratique pédagogique*. 295 p., 1988.
- Francesca Matasci: *L'inimitable et l'exemplaire: Maria Boschetti Alberti. Histoire et figures de l'Ecole sereine*. Préface de Daniel Hamelinc. 232 p., 1987.
- Pierre Ognier: *L'Ecole républicaine française et ses miroirs*. Préface de Daniel Hamelinc. 297 p., 1988.

- Jean-François Saffange: *Libres regards sur Summerhill. L'œuvre pédagogique de A.-S. Neill*. Préface de Daniel Hameline. 216 p., 1985.
- Alain Vergnoux: *Pédagogie et théorie de la connaissance. Platon contre Piaget ?* 198 p., 1991.

ALTERNATIVES POUR LA RECHERCHE ÉDUCATIONNELLE

- Ana Benavente, António Firmino da Costa, Fernando Luis Machado, Manuela Castro Neves: *De l'autre côté de l'école*. 165 p., 1993.
- Felice Carugati, Francesca Emiliani, Augusto Palmonari: *Tenter le possible. Une expérience de socialisation d'adolescents en milieu communautaire*. Traduit de l'italien par Claude Béguin. Préface de R. Zazzo. 216 p., 1981.
- René Jeanneret (sous la direction de): *Universités du troisième âge en Suisse*. Préface de P. Vella. 215 p., 1985.

Comment apprend-on une langue? Que signifie *apprendre une langue*? Le processus d'acquisition sera-t-il le même selon qu'il s'effectue «sur le tas» ou à l'école? Que signifie *maîtriser une langue*? Parler comme les natifs? Connaître toutes les règles de grammaire? Remplir les objectifs communicatifs qu'on s'est fixés? Une langue est-elle un objet d'apprentissage comparable aux mathématiques ou au solfège?

Ces questions sont à la base d'activités de recherche, en didactique comme en linguistique, mais aussi de pratiques de formation et d'enseignement.

On trouvera dans cet ouvrage des analyses d'interactions verbales réunissant des interlocuteurs aux compétences linguistiques asymétriques (communication exolingue). Ces analyses donnent des éléments de réponses aux questions soulevées ci-dessus. Elles montrent quand et comment l'apprenant peut bénéficier des données linguistiques fournies par le natif ou par l'enseignant; mais aussi comment l'apprenant réussit à communiquer dans la langue cible, même avec des connaissances minimales de celle-ci.

Marinette Matthey est maître-assistante à l'Université de Neuchâtel. Après une formation en linguistique, psychologie et ethnologie, elle a participé à diverses recherches dans le domaine des langues en contact et de l'acquisition, notamment sous la direction du professeur Bernard Py.

E
X
P
L
O
R
A
T
I
O
N