

Interaction exolingue et processus d'acquisition

Bernard Py

Université de Neuchâtel, Centre de linguistique appliquée

1. DE NOMBREUX CHERCHEURS (psychologues, mais aussi linguistes) ont mis en évidence le rôle essentiel des interactions verbales dans l'acquisition de la première langue aussi bien que des suivantes, ceci dans le cadre d'une tradition inaugurée notamment par les travaux de Vygotski ou Bruner. Selon cette tradition (dans laquelle nous nous situons ici), et contrairement à une représentation courante, le discours ne *suit* pas l'acquisition (au sens où le sujet devrait d'abord construire des moyens linguistiques, puis ensuite seulement les appliquer à des tâches de communication), mais il lui est étroitement lié. En d'autres termes, le discours ne peut pas être conçu comme une simple mise en oeuvre de moyens linguistiques qui lui préexisteraient. Cela signifie par exemple que, pour un apprenant, la fabrication de solutions destinées à surmonter des obstacles à la communication verbale au sens large (transmission de messages, effectuation d'actes de parole, structuration du discours, définition de la relation et des rôles, argumentation, négociation du sens, etc.) peut provoquer, accompagner ou impliquer l'acquisition de nouveaux éléments de L2.

Il nous paraît en revanche essentiel de préciser que les moyens linguistiques possèdent une structure spécifique, structure dont les propriétés constituent justement l'objet traditionnel de la linguistique¹. En d'autres termes, l'interlangue² de l'apprenant obéit à une logique qui ne saurait être réduite à celle de l'interaction verbale³. C'est d'ailleurs pour cette raison que l'expression *moyens linguistiques* correspond à

¹ Nous pensons par exemple aux travaux des générativistes, notamment dans le domaine de l'acquisition des langues secondes.

² Conformément à la tradition, *interlangue* désigne ici l'ensemble linguistiquement organisé des connaissances intermédiaires dont l'apprenant dispose à un moment donné de l'acquisition.

³ Cf Py (1993).

un éclairage fonctionnel certes utile dans certains contextes (nous continuerons d'ailleurs à l'utiliser étant donné l'orientation de cet article), mais réducteur, de ce que nous préférons appeler *interlangue*. On peut envisager les choses de la manière suivante : *moyens linguistiques* désigne un état intermédiaires dans le processus de grammaticalisation, à mi-parcours entre la simple *prise* d'un élément nouveau (par imitation d'une séquence discursive, ou par consultation d'un dictionnaire ou d'un manuel) et sa *saisie*, c'est-à-dire son intégration à la compétence linguistique.

Précisons que par *acquisition* nous désignons ici l'appropriation de nouveaux éléments du système linguistique (phonèmes, morphèmes, expressions, schémas syntaxiques, etc.), qu'ils coïncident ou non avec les normes utilisées par l'interlocuteur natif : on peut savoir une langue étrangère tout en la parlant avec un "accent étranger" ou en produisant des "fautes". S'approprier signifie ici mettre la main (ou plutôt la langue !) sur un élément encore inconnu mais présent dans le discours d'autrui (en principe un interlocuteur plus compétent linguistiquement) et le reproduire de manière fonctionnelle sous une forme ou une autre. Pour des raisons méthodologiques, nous ne nous prononçons pas ici sur l'intégration éventuelle de cet élément dans l'interlangue (saisie), mais uniquement sur la réutilisation du nouvel élément dans un segment discursif, ainsi que sur les conditions qui la rendent possible au niveau de l'interlangue.

2. Cette manière de poser le problème des relations entre acquisition et interaction laisse d'abord entrevoir l'existence de critères formels permettant d'approfondir la distinction entre les deux sous-ensembles que l'on établit parfois en analyse conversationnelle : interactions endolingues d'une part, exolingues (Porquier, 1984; Noyau et Porquier, 1984; Alber et Py, 1986, etc.) de l'autre. La question n'est pas simple, car on définit habituellement l'exolingisme par l'existence de différences entre les compétences linguistiques respectives des interlocuteurs⁴, ce qui suggère un axe continu dont les extrémité représenteraient des cas idéaux : il est tout aussi difficile d'imaginer des situations où les interlocuteurs possèdent exactement la même

⁴ Ces différences entrent en conflit avec la tendance à l'égalité des rôles (et non des statuts!) qui est parfois présentée comme caractéristique de la conversation comme type discursif (cf par exemple Van Lier, 1994). Ce conflit est probablement un des traits qui permettent de définir l'exolingisme.

compétence (endolingisme pur) que des situations où ils n'ont aucune parcelle de compétence en commun (exolingisme pur). Toute interaction se trouve donc située quelque part entre ces deux pôles idéaux. La question se pose cependant de savoir s'il n'y a pas sur cet axe sinon une frontière, du moins des points de rupture, des décrochages dont l'addition permettrait d'affiner la distinction initiale entre endolingisme et exolingisme.

Une première réponse possible, c'est que les différences entre les compétences linguistiques doivent être traitées comme telles par les interlocuteurs. Ce traitement spécifique peut se traduire par des constellations de stratégies telles que le commentaire métadiscursif (Gülich, 1986a), l'hétéroachèvement (Gülich, 1986b), la séquence analytique (Krafft et Dausendschön-Gay, 1993), la co-énonciation (Jeanneret, 1991), ou plus généralement par les différentes stratégies décrites dans les nombreux travaux portant sur l'exolingisme. De plus, ces dernières apparaissent le plus souvent à l'occasion de pannes conversationnelles, dans le cadre de l'exécution de tâches telles que la levée d'obstacles à l'intercompréhension ou la résolution de malentendus.

Les remarques énoncées sous (1) suggèrent une réponse complémentaire à cette question, réponse à laquelle nous allons consacrer la plus grande partie de cet article. Un des décrochages entre endolingisme et exolingisme se manifeste par l'apparition de séquences⁵ destinées à ajuster les moyens linguistiques de l'un des interlocuteurs à un besoin communicationnel local (ou éventuellement global) explicitement identifié comme tel. Considéré de manière globale, l'échange exolingue apparaît comme alternance de séquences centrées sur la communication ou sur le réglage des moyens linguistiques nécessaires à celle-ci. Ce phénomène a souvent été décrit sous l'étiquette de *double focalisation* (Bange, 1987). Il apparaît dans l'exemple suivant⁶, enregistré pendant une leçon d'allemand (langue étrangère) :

Exemple 1

124 N Das macht . zwan-zig (1-2") ja und .. euh : zwan-zig

125 En Zwanzig was/

⁵ Il s'agit souvent, mais pas nécessairement, de séquence latérales.

⁶ En désigne l'enseignante. N est un élève (niveau secondaire inférieur). Les enregistrements ont été effectués dans le cadre du PNR33 (subside FNRS 4033-035777).

- 126 N Euh : (2")
 127 En Zwanzig was/ .. Zwanzig/
 128 N Franken
 129 En Ja . zwanzig Franken . natürlich

Par sa question (tour 125), l'enseignante identifie explicitement l'interruption de l'énoncé précédent comme une lacune lexicale, ouvrant ainsi une séquence destinée à combler les connaissances linguistiques de N. Elle-même clôt la séquence (tour 129) en reformulant l'énoncé (tour 124) qui avait provoqué l'ouverture de cette séquence.

3. Cette manière d'envisager l'exolinguisse ouvre des possibilités descriptives intéressantes. Par exemple on peut s'interroger sur l'identité des participants qui ouvrent ou mettent fin à la séquence latérale. On est en droit de présumer que l'exemple ci-dessus est prototypique des situations scolaires : c'est l'enseignante (et non l'élève) qui prend les initiatives aussi bien d'ouverture que de clôture; en outre, l'ouverture de la séquence latérale ne répond pas à un besoin de communication proprement dit, mais sert plutôt de prétexte pour contrôler l'apprentissage : il y a *contrat didactique* (De Pietro, Matthey, Py, 1989). De ce point de vue, l'exemple suivant⁷ est diamétralement différent :

Exemple 2

- 1 I qu'est-ce que c'est' euh . c'est les gens qui est/ euh parlent . parlent avec. le dieu'. au dieu'. parlent pas avec euh (prononciation allemande) Jesus ... euh ... Juden ... (hésite) des Jutes' (rit légèrement) Judes sais pas'
 2 M (surpris) ah les Juifs'
 3 I [Juifs' oui avec. quelque chose comme ça
 4 M [JUIFES
 5 I à : (avec la prononciation allemande) Hitler . il il a fait en/ (soupir désespéré) dans le ciel .. euh dans la nuit .. il y a : euh des . (rit) tout petites lampes dans le ciel' . à la nuit'

⁷ Exemple célèbre, emprunté à Gülich (1986b). Nous avons pris la liberté et le risque de simplifier quelque peu la transcription en réduisant l'information à ce qui nous paraît pertinent du point de vue de notre propos. I désigne une jeune Allemande qui fait un séjour en France, M une interlocutrice française. [désigne le début d'un chevauchement. Nous remercions Thérèse Jeanneret d'avoir attiré notre attention sur cet exemple.

- 6 M des étoiles
- 7 I oui des étoiles et il y a des étoiles et . euh. Juifs .. doit porter
[l'étoile
- 8 M [l'étoile jaune

D'abord, le contrôle de l'ouverture de la séquence latérale⁸ est partagé : I multiplie les signes de panne (tour 1), de telle manière que l'ouverture de la séquence latérale (tour 2) apparaît comme une réponse attendue et adéquate aux sollicitations répétées de I.

Deuxièmement, la séquence latérale ne cherche pas prioritairement à modifier l'interlangue de I (ou plus précisément son répertoire lexical), mais à rendre possible la poursuite de la séquence principale : l'enrichissement du lexique est ici un moyen, non une fin en soi. Il n'y a pas contrat didactique, mais simplement collaboration.

Troisièmement, les frontières entre séquences principale et latérale sont moins claires que dans l'exemple (1), en ce sens que celle-ci comprend des renvois à celle-là. En outre, une seconde séquence latérale est enchâssée dans la première : le lexème *Juif* (qui fait l'objet d'une première recherche) sert d'appui à la recherche du lexème *étoile*.

Quatrièmement la méthode utilisée ici par I dénote un travail de *réflexion*, et non de *conceptualisation*. Nous voulons dire par là que la résolution du problème linguistique est purement conjoncturelle et se situe entièrement à l'intérieur des limites données par le contexte. Par contraste, l'école semble favoriser au contraire les activités de conceptualisation, en ce sens que les obstacles rencontrés dans la réalisation d'une tâche verbale donnée sont exploités comme prétexte pour passer à un niveau supérieur de l'activité métalinguistique (établissement de champs lexicaux, ou formulation de règles). C'est ainsi que dans l'exemple (3), les élèves X, Y et Z ne cherchent manifestement pas à régler un problème local de communication, mais posent les bases, par leurs interventions, d'un travail de conceptualisation autour de la conjugaison du verbe *sein*.

Exemple 3

- 15 M ? Oh ich .. habe kein(e ?) Geld
- 16 J ? Aber ich/ . das ist euh : zwölf
- 17 En Was ist/

⁸ Il s'agit d'une séquence latérale dans la mesure où l'exemple est extrait d'un passage qui est lui-même de nature narrative.

18 J ?	Zwölf
19 X,Y	Das SIND
20 X,Y,Z	Das SIND/
21 J ?	Das sind . zwölf . Franken\ (1-2")

On remarquera en passant que les élèves X, Y et Z endossent le rôle du maître par rapport à leurs camarades⁹, et se glissent ainsi dans un format d'interaction qu'ils perçoivent comme typiquement scolaire.

4. La richesse typologique des interactions exolingues apparaîtra encore mieux si l'on y fait intervenir un paramètre "bilinguisme" (Lüdi, 1989; Py, 1991). Les partenaires d'interactions exolingues sont en effet souvent bilingues, et ce bilinguisme (plus ou moins partagé) peut à certaines conditions être mobilisé et légitimé : il y a *contrat bilingue*. Le *parler exolingue* devient alors *parler exolingue et bilingue*. Ce que l'on appelle en didactique - non sans un certain dédain - *transfert*, devient alors *marque transcodique* (emprunt, calque ou encore alternance de code). Ce changement de catégorisation modifie radicalement le rôle attribué à la langue source : d'obstacle, elle devient partie d'un répertoire bilingue en voie de création.

Exemple 4

76 Gre	le mouton e va via à la neige
77 E	il est sorti dans la neige oui pourquoi+
78 Gre	pourquoi avait la fame
79 E	parce qu'il a faim oui
80 Gre	perchè a faim (porte son attention sur la nasale)

Exemple 5

132 Gre	ma non aveva più faim et la porte
133 E	mhm (ton d'approbation)
134 Gre	à le lapin

⁹ Sur cette problématique, cf. Mondada et Py (1994).

Dans les deux exemples ci-dessus¹⁰ (qui sont pourtant extraits de la même interaction) le recours à l'italien fait l'objet de traitements différents.

Dans (4) les segments produits en italien sont systématiquement reformulés en français par la maîtresse. D'ailleurs Gre réalise un effort d'acquisition en ce sens qu'elle reprend à son compte une partie de la traduction proposée (tour 80) et qu'elle focalise son attention sur le phonème nasal propre au français ainsi que, peut-être, sur la construction d'un système de correspondances entre les deux langues. Cet effort d'acquisition est d'ailleurs confirmé un peu plus loin par le tour 132 de l'exemple (5), tour produit par le même enfant.

Dans (5) en revanche, la maîtresse approuve explicitement le recours à l'italien, qui est de ce fait légitimé et passe ainsi de la catégorie *transfert* à la catégorie *marque transcodique*.

5. Les interactions exolingues forment donc un vaste ensemble idéal, typologiquement complexe, régi par des paramètres tels que la double focalisation, le mode d'articulation entre les deux types de focalisation, le contrat didactique, ou le contrat bilingue. Pour la recherche en acquisition, cet ensemble d'interactions représente un réservoir de données du plus grand intérêt pour au moins deux raisons :

- elles constituent un des contextes les plus marquants de l'acquisition;
- elles permettent au chercheur d'observer en temps réel des traces du travail de fonctionnement et de développement de l'interlangue.

Plus précisément, on trouve des traces des phénomènes suivants :

5.1. Exploitation autonome, par l'apprenant lui-même, des possibilités offertes par l'interlangue à un moment donné de son développement et dans un contexte discursif et pragmatique déterminé. Les hésitations et les auto-reformulations contiennent souvent des traces significatives de cette activité, qui consiste pour l'apprenant à faire jouer son interlangue de manière à en exploiter toutes les variations possibles afin de surmonter une difficulté particulière.

¹⁰ Enregistrement réalisé dans une classes bilingue de l'école maternelle de la Vallée d'Aoste (programme d'apprentissage du français par immersion). E désigne l'enseignante, Gre une enfant d'environ 5 ans. Cf. Bourguignon, Jeanneret, Matthey, Py et Ragot (1994).

Exemple 6

- 1 A et alors il dit . je l'apporte au le mouton non non
 2 N non
 3 A à le bambi
 4 N au chevreuil ouais
 5 A le chevreuil'
 6 N mhm
 7 A et alors l'apporte au chevreuil

Cette séquence¹¹ montre un aspect de l'interlangue de A, qui offre deux solutions concurrentes au problème de l'élision de l'article après la préposition *à* : la première combine *au*, catégorisé comme préposition, à l'article (tour 1), la seconde (qui correspond probablement à un état antérieur mais toujours vivant) évite l'élision (tour 3). Tout se passe comme si A disposait de deux formes concurrentes mais équivalentes, à savoir les prépositions *au* et *à*. La réaction de A (tours 5 et 7) à l'intervention hétérostructurante de N montre sa capacité à interpréter et utiliser correctement (c'est-à-dire conformément au système de L2) la forme élidée *au*. L'intervention de N (tour 4) n'entraîne peut-être aucune réorganisation de l'interlangue de N, mais oriente seulement cette dernière vers la solution la plus développée. L'espace entre les deux solutions correspond à ce que Vygotski appelle *zone proximale de développement*.

L'hésitation que nous venons de relever entre les deux formes de la préposition (tours 1 et 3) se confond ici avec l'hésitation entre deux réponses à une question implicite liée au récit en cours : *à qui j'apporte [la carotte] ?*, ce qui suggère que nous n'avons pas ici affaire à une séquence latérale (comme c'est souvent le cas quand il y a bifocalisation), mais à une même séquence. Les travaux actuels menés dans les équipes Lausanne/Neuchâtel (Gajo, Koch, Mondada, 1995), ainsi que bâloise (Pekarek, 1994) du PNR33 laissent entrevoir ici un trait différentiel entre les situations d'apprentissage formels prototypiques de l'école (qui tendent à dissocier les deux focalisations) et les situations d'apprentissage plus spontané prototypique des domaines extra-scolaires. Cette différence se prolonge ensuite dans les

¹¹ Exemple tiré du corpus d'Aoste. A désigne en enfant, N l'enseignante.

deux formes que l'on peut distinguer au sein des activités métalinguistiques (cf 3. ci-dessus) : la *réflexion* (liée par son origine, son développement et son but¹² au contexte où elle apparaît) et la *conceptualisation* (qui jouit d'une plus grande autonomie par rapport aux activités verbales sur lesquelles elles portent).

5.2. Interventions du locuteur natif dans le travail de formulation réalisé par l'apprenant pour compléter ou corriger la forme de ses énoncés. Il s'agit de ce que des chercheurs comme Bruner ou Hudelot dénomment parfois *étayage* : le locuteur natif fournit à l'apprenant les moyens linguistiques qu'il lui estime nécessaires au fur et à mesure que se manifestent des besoins effectifs ou jugés tels. Ces interventions prennent la forme d'hétéro-corrections ou de propositions avancées soit spontanément (en principe pour surmonter une difficulté), soit à la suite de sollicitations.

Exemple 7

- | | |
|-----|--|
| 1 A | elle prépare le petit déjeuner ... (3 sec.) oui et : . et après : .. elle ... (3 sec.) qu'est-ce que c'est ça' |
| 2 N | ça c'est les enfants .. c'est les enfants |
| 3 A | ah : . elle ... (4 sec.) euh prend .. elle porte ses enfants .. euh |
| 4 N | elle réveille |
| 5 A | oui ah : ses enfants .. et : .. elle prend le petit déjeuner |

Dans cet exemple¹³, N intervient à deux reprises dans le travail de formulation réalisé par A : en (2) pour répondre à une sollicitation explicite de A, en (4) pour intervenir sur l'organisation du récit.

5.3. Émergence de lacunes, de cases vides, dans le déroulement de l'interaction. Un des interlocuteurs (souvent l'apprenant) est arrêté dans le cours de son interprétation du discours de l'autre, ou dans son propre travail de formulation, par un déficit local de moyens linguistiques (en L2 s'il s'agit de l'apprenant, dans l'interlangue de ce dernier s'il s'agit du natif). Ces lacunes se situent à mi-chemin entre l'ignorance totale et le seuil de connaissance nécessaire à la poursuite de l'échange. C'est

¹² En général résoudre un obstacle au déroulement de la communication, ou rapprocher une forme de la norme L2.

¹³ Exemple tiré de Matthey, M. (thèse). N désigne un enseignant de français et A un adolescent alloglotte (situation scolaire).

pourquoi on peut parler d'*objets inconnus mais identifiés* : inconnus parce qu'extérieurs à l'interlangue, identifiés néanmoins parce que dotés d'un profil défini par la connaissance du contexte ou d'une partie des propriétés sémantiques, phonologiques ou grammaticales. Un des participants à l'interaction (souvent l'apprenant, mais parfois aussi le natif, comme c'est le cas dans l'exemple ci-dessous) extrait le segment ainsi identifié de son contexte d'occurrence et l'institue en objet linguistique problématique. Nous parlerons de *décontextualisation*. Si l'apprenant est récepteur, il s'agit d'un objet opaque; s'il est locuteur, il s'agit d'un objet \emptyset , défini par son seul contexte, ou par des informations non verbales.

Exemple 8

- | | |
|-----|--|
| 1 G | s'appelle comment' |
| 2 P | je sais pas ce que c'est ça ... du navet' |
| 3 S | ça c'est ... ça c'est ... non c'est pas du navet c'est du chou voilà |
| 4 M | le chou |

Dans cet exemple¹⁴, M décontextualise *chou* en reformulant *c'est du chou* (tour 3) en *le chou* (tour 4). Cette transformation apparaît comme une sorte de pré-digestion cognitive, en ce sens que le lexème passe du statut de forme en usage à celui de forme en mention, cette dernière se prêtant probablement mieux à une intégration dans l'interlangue¹⁵.

5.4. Transmission (solicitation, donnée et prise¹⁶) d'informations linguistiques destinées à combler les lacunes évoquées en 5.3. Le circuit qui s'établit ainsi met en relation dialectique les aspects que nous avons mentionnés ci-dessus. Il s'agit de la dimension matérielle et immédiate, facilement observable, du contact *hic et nunc* entre l'apprenant et la langue cible, contact médiatisé par un interlocuteur natif et inscrit dans une activité verbale particulière associée à un contexte social et énonciatif défini.

¹⁴ Corpus d'Aoste.

¹⁵ Cf. par exemple les travaux de Hulstijn (1993) ou Scherfer (1993) sur l'apprentissage du vocabulaire.

¹⁶ Corder distingue *input* et *intake*. Nous reprenons cette dichotomie (en traduisant *input* par *donnée*), mais en opérant une distinction supplémentaire au sein de *intake* entre *prise* (phénomène discursif) et *saisie* (phénomène cognitif, action sur l'interlangue). La question de savoir s'il s'agit de phénomènes différents ou d'aspects différents d'un même phénomène reste ouverte.

Exemple 9

- A et eh ehm . que c'est ne marche mais très vite
 N vite . je cours
 A je cours (...)

Dans cet exemple¹⁷, A sollicite une donnée lexicale en donnant une sorte de définition du mot qu'elle recherche. N répond de manière adéquate et fournit la donnée sollicitée sous une forme déjà prête à l'emploi. A la prend, cette prise équivalent ici à la poursuite de la séquence.

5.5. Traitement de la prise par l'apprenant, qui peut se contenter de répéter le nouvel objet linguistique (imitation), ou le faire fonctionner dans le contexte d'origine, ou encore dans un contexte nouveau (il y a alors *recontextualisation*). Ce traitement peut entraîner des modifications plus ou moins superficielles de l'objet.

Exemple 10

- 1 Jo le cheval trouve .. (soupir)
 2 E qu'est-ce que c'est déjà cette drôle de chose hein ? mmh tu sais le nom en italien/
 3 Jo non
 4 E non ben alors je te le dis hein c'est la rave
 5 Jo la ra trouve une rave
 6 E ouais

Dans cet exemple¹⁸, la prise se réalise en deux étapes, qui apparaissent ensemble dans le tour 5 : Jo commence par ébaucher une simple répétition de la donnée proposée dans le tour 4, s'interrompt à mi-parcours puis reformule spontanément sous une forme compatible avec le récit qui avait été interrompu dans le tour 1. Nous parlerons respectivement de prise *par mention* et *par usage*. La première correspond à ce que nous avons désigné dans 1. par *appropriation* ("mettre la langue sur" en imitant), la seconde à l'exploitation discursive de la donnée (qui, rappelons-le, ne coïncide pas nécessairement avec une intégration effective du nouvel élément à l'interlangue).

¹⁷ Exemple emprunté à l'équipe de Dausendschön-Gay, Güllich et Krafft (Bielefeld).

¹⁸ Corpus d'Aoste. E désigne une adulte francophone, Jo un enfant de 5 ans.

Le même processus apparaît de manière encore plus claire dans l'exemple suivant¹⁹ :

Exemple 11		N1	N2
(1)	A <komo sapel> ça <ja ne se pa>		
(2)		théière	
(3)	como ? <teter> ?		
(4)			théière
(5)	théière		
(6)		mhm mhm	
(7)	théière		
(8)			qu'est-ce que je fais ?
(9)	la <tetjer>		
(10)		mhm	

La prise de *théière* se réalise ici en trois étapes successives. Dans le tour 3, la donnée fait l'objet d'une première prise par mention, sous une forme quelque peu idiolectale. Après répétition de la donnée par un second interlocuteur natif (tour 4), A procède à une seconde tentative et réussit cette fois à imiter par deux fois la donnée de manière acceptable (tours 5 et 7). Enfin, suite à un retour à la séquence principale imposé par N2 (tour 8), il y a passage de la mention à l'usage (tour 9). Il est intéressant de constater que ce changement de niveau énonciatif est accompagné (marqué ?) par une nouvelle création idiolectale.

5.6. C'est ainsi que l'acquisition d'un nouvel élément linguistique présent dans le discours implique qu'il fasse l'objet d'une opération de focalisation (cf ci-dessus 2.) et de décontextualisation (5.3.). C'est en effet seulement dans la mesure où il est détaché de son contexte d'occurrence qu'il devient disponible pour de nouveaux emplois, et qu'il est prêt à prendre place dans le système des connaissances intermédiaires (interlangue)²⁰. C'est dans ce sens que nous proposons d'interpréter les étapes du traitement des données tel que nous l'avons

¹⁹ Exemple emprunté au corpus de l'équipe parisienne du projet de la Fondation européenne de la science sur l'apprentissage des langues d'accueil par des travailleurs immigrés.

²⁰ C'est ici que se situe peut-être une des différences les plus marquantes entre acquisition "naturelle" et apprentissage "scolaire". En effet, alors que la première s'appuie sur un effort de décontextualisation, le second joue d'avantage sur la contextualisation: une partie importante du travail scolaire consiste à inventer des contextes qui autorisent l'occurrence d'éléments donnés hors contexte.

décrit en 5.5. Nous postulerons par hypothèse l'existence d'un cheminement prototypique qui se déroulerait de la manière suivante : D'abord, la prise consiste pour l'apprenant à s'approprier, grâce à un effort d'imitation et de répétition, une base, une sorte de matière première verbale sur laquelle il puisse, dans un deuxième temps, effectuer une opération de décontextualisation; celle-ci rend ensuite le nouvel élément disponible pour la suite du travail de verbalisation, ceci grâce à une opération de recontextualisation.

Quelles conséquences cette mise à disposition d'un élément linguistique (en vue de son utilisation pour résoudre un problème local de communication) a-t-elle sur l'interlangue ? Nulles s'il s'agit d'une simple adjonction, sans répercussion sur les connaissances déjà acquises. La situation est cependant différente s'il s'agit d'une intégration plus étroite, accompagnée d'une réorganisation locale de l'interlangue. Certaines séquences fournissent des indices d'une telle intégration, comme l'exemple suivant²¹ :

Exemple 12

- | | |
|--------|--|
| 1 Mt | Comment s'appelle cet arbre qui a ces drôles de feuilles + |
| 2 Al | [pin] c'est un peu comme des épines |
| 3 Mat | me semble comme des euh euh |
| 4 Mt | ces arbres qui pendant l'hiver restent tout verts dans le bois |
| 5 Mat | euhm je me rappelle en italien [ma] pas |
| 6 Mt | tu le dis comme tu le sais |
| 7 Mat | pino |
| 8 Mt | c'est le sapin |
| 9 Mat | oui |
| 10 Mt | oui ce sont les sapins . les arbres qui pendant l'hiver restent tout verts . bien je crois que le chevreuil mange quelques |
| 11 Al | sapins |
| 12 Mat | quelques épines |
| 13 Al | pines |
| 14 Mat | des sapins |

²¹ Corpus d'Aoste. Mt désigne la maîtresse, Al et Mat deux enfants de 5 ans.

Dans cette séquence, on assiste probablement à la mise en place, à l'occasion d'un travail collectif, d'un microsystème lexical²². Celui-ci intègre une forme idiosyncrasique ([*pin*]), créée probablement à partir d'une deuxième forme (*épine*), le lexème italien *pino*, puis enfin la donnée fournie par la locutrice native (*sapin*). Ce travail d'organisation observable dans le discours est peut-être la trace d'un véritable apprentissage.

On ne trouve certes pas toujours, dans les corpus, la réalisation exhaustive et limpide de séquences prototypiques²³, ce qui est somme toute assez normal puisqu'il n'y a pas de raison impérative pour que toutes les opérations d'acquisition se reflètent dans le discours, ni inversement pour que les traces observées dans le discours soient toujours univoques. Notre hypothèse présente toutefois l'avantage de modéliser un aspect des rapports entre discours et opérations cognitives : le discours d'une part reflète ces opérations, d'autre part assure (ou simplement optimise) les conditions matérielles qui leur sont nécessaires.

CONCLUSIONS

Les discours — et de manière particulière les interactions conversationnelles — peuvent être envisagés de deux points de vue :

- comme ensembles de traces d'opérations diverses, opérations qui ne sont pas elles-mêmes de nature discursive, mais plutôt cognitive (cf. l'exemple que nous avons traité, à savoir la construction d'une compétence linguistique en L2) ou sociale (cf. de manière générale les travaux de la sociolinguistique interprétative);
- comme organisations spécifiques et autonomes de formes linguistiques (cf. par exemple le modèle hiérarchique et fonctionnel du discours selon Roulet et al. (1985).

Ces deux points de vue ne s'excluent pas, mais au contraire se complètent. D'une part en effet il nous paraît téméraire de considérer

²² Nous empruntons la notion de microsystème à Gentilhomme (1985).

²³ Nous avons proposé ailleurs (De Pietro, Matthey, Py 1989, ou Py 1989) de désigner de telles séquences par l'expression *séquences potentiellement acquisitionnelles* (SPA), en suggérant qu'elles constituent des lieux particulièrement propices au développement de l'interlangue.

des formes isolées comme traces de quoi que ce soit. Une telle approche n'est possible à notre avis que si l'on prend en compte des constellations de traces et les relations qu'elles entretiennent entre elles. Or ces relations relèvent d'un mode d'organisation spécifique, qui est propre au discours lui-même. Autrement dit, on ne peut considérer une forme linguistique comme une trace que si l'on a préalablement étudié les réseaux discursifs qui constituent son contexte : le psychologue ou le sociologue qui travaillent sur des discours doivent passer à un moment ou à un autre par les travaux des linguistes. En fait, les vraies traces sont des réseaux de formes et non les formes elles-mêmes. Nous avons essayé de respecter ce principe en travaillant sur des séquences reliant entre elles plusieurs formes dont nous avons des raisons de penser qu'elles sont en relations médiates avec des processus d'apprentissage. Il est probable que ces relations se laissent caractériser en termes de méthodes, vraisemblablement dans le sens que les ethnométhodologues donnent à ce terme (cf. par exemple Bonu, Mondada, Relieu, 1994). Ces méthodes visent essentiellement à faire face aux problèmes constitutifs de la communication exolingue tels que nous les avons évoqués au début de cet article, notamment à ceux qui découlent de l'asymétrie des compétences linguistiques.

D'autre part, les traces ne sont pas simplement des images fidèles des processus psychiques ou sociaux, images qu'il suffirait de décrypter pour parvenir à la connaissance de ces processus. Ce travail de décryptage suppose l'existence préalable d'un modèle théorique, qui ne peut être que psychologique ou sociologique. C'est dire que le linguiste qui entreprend une telle tâche doit passer à un moment ou à un autre par les travaux des psychologues ou sociologues. Pour notre part, dans l'interprétation de nos exemples, nous avons mobilisé certaines des connaissances disponibles actuellement sur les processus d'apprentissage des langues secondes.

Ces observations nous paraissent aller dans le sens de ceux qui voient dans le discours non pas un reflet d'autre chose, mais le milieu dans lequel se réalisent des opérations qui ne sont pas elles-mêmes de nature discursive. C'est cette fonction de médiation qui nous paraît essentielle dans la problématique des traces.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALBER, J.-L., PY, B. (1986). « Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle ». *Études de Linguistique Appliquée* 61, 78-90.
- BANGE, P. (1987). « La régulation de l'intercompréhension dans la communication exolingue ». Communication présentée au colloque du RELA. Aix-en-Provence (30.11.-5.12 1987).
- BONU, B., MONDADA, L., RELIEU, M. (1994). « L'analyse de la catégorisation dans le programme sociologique d'Harvey Sacks ». *Raisons pratiques*, 5, Paris: Editions de l'EHESS, 129-148.
- BOURGUIGNON, C., JEANNERET, T., MATTHEY, M., PY, B., RAGOT, A.-M. (1994). *Recherche sur l'application des « Adaptations » des programmes de l'Etat dans les écoles maternelles de la Vallée d'Aoste, axe psycholinguistique*. Aoste : IRRSAE.
- 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.
- GAJO, L., KOCH, P., MONDADA, L. (1995). « Variété des activités narratives dans des contextes scolaires et extrascolaires ». *Langage et Société*, 72, 27-50.
- GENTILHOMME, Y. (1985). *Essai d'approche microsystemique, théorie et pratique : application dans le domaine des sciences du langage*, Berne : Lang.
- GUELICH, E. (1986a). « Saôul c'est pas un mot très français. Procédés d'évaluation et de commentaire métadiscursifs dans un corpus de conversations en situation de contact ». *Cahiers de linguistique française*, 7, 231-258.
- GUELICH, E. (1986b). « L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et leur achèvement interactif en situation de contact ». *DRLAV*, 34/35, 161-182.
- KRAFFT, U., DAUSENDSCHÖN-GAY, U. (1993). « La séquence analytique ». *Bulletin CILA*, 137-157.
- HUSTIJN, J.H. (1993). « L'acquisition incidente du lexique en langue étrangère au cours de la lecture : ses avantages et ses limites ». *AILE*, 3, 77-96.
- JEANNERET, T. (1991). « Fabrication du texte conversationnel et conversation pluri-locuteurs ». *Cahiers de linguistique française*, 12, 83-102.
- JORDAN, B., FULLER, N. (1975). « On the non-fatal nature of trouble : sense-making and trouble managing in lingua franca-talk ». *Semiotica*, 13, 11-31.

- LÜDI, G. (1989a). « Aspects de la conversation exolingue entre Suisses romands et alémaniques ». In : KREMER, D. (ed). *Actes du XVIIe Congrès international de linguistique et philologie romanes, Trèves, 19-24 mai 1986*. Tübingen : Niemeyer, 405-424.
- MATTHEY, M. (thèse). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale : sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*.
- MONDADA, L., PY, B. (1994). « Vers une définition interactionnelle de la notion d'apprenant ». *Actes du 9e Colloque Acquisition des Langues: Perspectives et Recherches, St.-Etienne, 13-15.5.1993*, Université de Saint-Etienne : St-Etienne, 381-396.
- NOYAU, C., PORQUIER, R. (éds) (1984). *Communiquer dans la langue de l'autre*. Paris : Presses Universitaires de Vincennes.
- PEKAREK, S. (1984). « L'interaction en classe de L2 : lieu acquisitionnel - lieu social ». *Babylonia*, 4, 12-16.
- PORQUIER, R. (1984). « Communication exolingue et apprentissage des langues », *Acquisition d'une langue étrangère III*. Paris : Presses Universitaires de Vincennes; Neuchâtel : Centre de linguistique appliquée, 17-47.
- PY, B. (1989). « L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction ». *DRLAV*, 41, 83-100.
- PY, B. (1991). « Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2 ». *TRANEL*, 17, 147-161.
- PY, B. (1993). « L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche », *AILE*, 2, 9-24.
- ROULET, E. et al. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne : Lang.
- SCHERFER, P. (1993). « Indirect L2-vocabulary learning ». *Linguistics*, 31, 1141-1153.
- VAN LIER, L. (1984). « Language awareness, contingency, and interaction ». *AILA Review*, 11, 69-82