

# *Acquisition et Interaction*

**Jo Arditty**

Universidade de Paris 8 (França)

joarditty@mageos.com

---

## **En guise de contextualisation**

L'acquisition des langues étrangères est un domaine de recherche relativement récent : il n'a commencé à être abordé de manière distincte des préoccupations concernant la pédagogie des langues que vers la fin de la décennie 1960-70, et c'est vers la fin de la décennie suivante que des programmes de recherche d'une certaine ampleur ont commencé à lui être consacrés. Les premiers articles sont à peu près contemporains (et s'inspirent souvent) de ceux qui aboutissent, dans le domaine de l'acquisition du langage chez l'enfant, à **A First Language** (BROWN, 1973), et assez vite, en Europe plus encore qu'aux États Unis, l'époque pousse à se préoccuper des travailleurs migrants, ce qui achève de séparer ce type de recherche de la pédagogie des langues, même si des recherches se mènent aussi sur la manière dont les élèves s'approprient (ou non) la langue qu'on leur enseigne.

À l'heure actuelle, on peut considérer que le domaine est dominé par des chercheurs qui acceptent les principes de la Grammaire Universelle tels que les ont définis Chomsky et ses disciples. Leurs recherches visent à vérifier si le LAD (Dispositif d'Acquisition du Langage) reste opératoire au-delà de la primo-acquisition, si ce sont bien les valeurs définies comme non marquées des paramètres (tels la place des adverbes par rapport au verbe) qui, dans la G.U., peuvent varier d'une langue à l'autre, qui sont acquis en premier ou si c'est la valeur de la langue d'origine qui prévaut, ... et ce à partir essentiellement de jugements de grammaticalité ou de manipulations simples portant sur des phrases. Des questions telles que *qui parle à qui, à propos de quoi, dans*

*quelles circonstances...* ? sont étrangères à ce type d'approche, qui ne nous concernera pas.

Mais il ne s'agit là que de l'une des manières d'envisager le langage comme système. D'autres prennent davantage en compte le fait que le langage sert à référer à des personnes, des objets, des lieux, des moments, à indiquer comment on se situe par rapport à eux, à enchaîner ces références, ces prédications, ces jugements... pour en faire des textes. Reste que chercher à décrire la langue comme système, fût-elle celle de l'apprenant, suppose un tri dans les données, une idéalisation qui risque d'évacuer l'aspect social de l'activité langagière, faite de reprises, d'échos, de réactions, et du coup de ne même pas donner une description correcte de ce qui, dans la langue, permet cette polyphonie et cette réactivité. Avant d'entrer dans le vif du sujet, j'essaierai de rendre sensible cette divergence à partir d'un exemple de différence de relation aux données.

## 1. Un programme, deux approches

Comment s'effectue l'acquisition des langues étrangères ? Qu'est-ce qui détermine son rythme, ses pauses, son résultat ? Il y a près de vingt ans, le programme de recherche *Acquisition d'une deuxième langue par des adultes immigrés*<sup>1</sup> se donnait déjà pour objectif :

d'apporter des réponses au moins partielles aux questions suivantes :

I. Déterminants :

Quels sont les facteurs psychologiques et sociaux qui déterminent la structure et le rythme de l'acquisition langagière ? Comment ces facteurs interagissent-ils ?

II. Le processus d'acquisition :

a. Quelle est la structure du processus d'acquisition lui-même ? (...)

b. Qu'est-ce qui détermine le rythme global de l'acquisition ? En d'autres termes, qu'est-ce qui l'accélère, le ralentit ou produit, éventuellement, son arrêt virtuel (sa fossilisation) à un niveau souvent très éloigné de la langue de l'environnement social ?

(...)

III. L'emploi de la langue :

À quoi ressemble la langue de l'apprenant à un moment donné de son acquisition ?

(...) Comment est-elle utilisée dans les interactions de tous les jours ? (PERDUE ed. : 1982, 23-24)

Si, depuis, la recherche a progressé, notamment grâce à ce programme, d'une part dans la modélisation de propriétés grammaticales de *lectes d'apprenants* et la proposition de paliers potentiels de stabilisation, d'autre part dans la description d'interactions caractérisées comme *exolingues* (cf. 3 ci-dessous), c'est-à-dire dans les deux aspects de la question III ci-dessus, le lien entre ces deux domaines reste objet de discussion, tout comme les éléments de réponse donnés aux questions I et II.

Certes, dès que les études sur l'acquisition des langues ne se sont plus cantonnées

à la classe de langue, nombre de chercheurs ont proposé des éléments de réponse pour I : le psychologique et le social étaient ce qui motivait une grande partie d'entre eux dans les années 70 et 80. Des facteurs tels que le type de motivation (instrumentale, intégrative...) à acquérir la langue étrangère, l'âge de prise de contact avec celle-ci, la fréquence et la nature des relations avec les natifs, le degré d'alphabétisation de l'individu et la place de l'écrit dans la société d'origine, le statut respectif des communautés, leur mode de structuration et la position des individus en leur sein,... trouvaient déjà une synthèse au moins partielle dans les notions de distance sociale et de distance psychologique proposées par Schumann (1978).

On en restait cependant à un degré de généralité qui ne permettait guère de comprendre comment ces facteurs, que certains qualifient d'externes, intervenaient concrètement dans les parcours acquisitionnels et de voir toutes les implications de " ce fait évident que presque tout ce qu'un travailleur migrant acquiert est acquis dans l'interaction, essentiellement dans les contacts quotidiens " (PERDUE, op. cit., 25).<sup>2</sup> Or, selon que l'on cherche à identifier, par exemple, " les principes qui régissent à un moment donné la façon dont l'adulte apprenant une nouvelle langue organise dans ses énoncés les mots dont il dispose " (PERDUE, 1995, 13) ou que l'on se donne comme objectif de rendre compte de la pratique d'une langue étrangère, on est amené à traiter les données de manière radicalement différente.

Dans le premier cas, en effet, la procédure efficace est de les soumettre à un *toiletage* drastique (mais pas toujours évident), qui permet à Perdue de ne retenir que les lignes a, b, g, u et v de l'extrait suivant de « la toute première tentative de Paula (PA)... pour raconter le film (**Les Temps Modernes**) au chercheur (RP)<sup>3</sup> :

- a. PA : [elafim] < elle a faim >
- b. RP : qu'est-ce qu'elle fait pour manger ?
- c. PA : ?\*volar hurtar como es\* ? < à l'enquêteur LS >
- d. LS : [vole]
- e. PA : [vole] < à RP >
- f. RP : mm mm < encourageant >
- g. PA : [vole] la [mandZe] +
- h. PA : [mandZer]
- i. RP : mm mm < encouragements perfides >
- j. PA : < silence >
- k. RP : et qu'est-ce qui se passe à la fin + comment est-ce que le film se termine ? d'abord lui il s'appelle Charlot
- l. PA : Charlot
- m. RP : d'abord, il est dans la prison
- n. PA : oui
- o. RP : après, il sort
- p. PA : mm
- q. RP : il travaille un peu
- r. PA : mm + oui
- s. RP : il travaille un peu avec le bateau
- t. PA : ah ! oui + oui et ++

- u. RP : et après + après qu'est-ce qu'il fait ?
- v. PA : \*conosce\* à la/ à un fille ” (ibid : 28)

Dans l'analyse interactionnelle au contraire, ces *passages de gestion de l'activité*, ces *demandes d'items lexicaux*, ces commentaires *métalinguistiques* (ou plus généralement métalangagiers), ces aides et suggestions de l'enquêteur,<sup>4</sup> qui sont ainsi *élagués* seront non seulement conservés, mais considérés comme essentiels.

Dans les deux cas, on considère que l'interaction n'est pas seulement le cadre, mais aussi le moteur de l'acquisition. Mais la première approche, qui ne considère que le seul apprenant, ne peut envisager ses *besoins communicationnels* qu'en termes de résolution d'une *tâche* particulière (et présenter des événements de manière chronologique sera jugé plus urgent dans les activités de récit que d'assurer à sa narration un maximum de cohésion, cf. PERDUE, 1995, 160), alors que la seconde, qui examine chaque interaction comme co-construction du sens par les protagonistes, est amenée à envisager les itinéraires langagiers comme éléments et comme produits des histoires interactionnelles, dans toute la complexité et les implications identitaires de celles-ci.

La distinction entre le linguistique (central, avec le textuel, dans la première approche) et le langagier (que l'on peut associer au discursif, typique de la seconde), est ici essentielle et correspond à une prise en compte différente de ce qui complétait la citation faisant référence ci-dessus au “ fait évident ” du lien entre acquisition et communication :

Ceci place [l'apprenant] dans une situation apparemment paradoxale : pour pouvoir communiquer, il doit apprendre la langue, et pour apprendre la langue, il doit communiquer. Le paradoxe n'est évidemment qu'apparent puisque, d'une part, des niveaux différents de maîtrise de la langue n'empêchent pas la communication et d'autre part celle-ci ne dépend pas entièrement de la langue, si l'on entend par ce terme un système purement verbal. Comme l'apprenant maîtrise déjà une première langue, il peut faire appel à un riche répertoire de techniques communicatives qui ne sont pas (ou seulement partiellement) liées à une langue particulière, parmi lesquelles des moyens non verbaux, comme les gestes iconiques, le fait de montrer du doigt, etc., ainsi que diverses techniques discursives (...) (PERDUE ed.: 1982, 25)

Ici encore, deux attitudes sont possibles : soit l'on tient ce “ riche répertoire de techniques communicatives ” pour acquis, support extérieur et relativement stable de l'acquisition linguistique (tout comme la L1 auquel il est associé), soit il devient lui-même objet d'étude, pris comme un ensemble dont on ne saurait détacher la part du langage, même si elle reste privilégiée, et examiné comme évoluant au cours des rencontres : véritable objet de l'acquisition. Dans cette optique, comme le proposait le premier chapitre thématique du protocole d'enquête de 1982, l'analyse doit porter sur l'ensemble des comportements communicationnels des protagonistes dans la pratique de la langue, leur droit respectif à la prise de parole, leurs tentatives réciproques d'ajustement, l'évitement, l'occultation et la résolution des malentendus, etc. Cela implique de ne pas s'en tenir aux productions verbales du sujet observé et baptisé

*apprenant*, mais de les prendre comme éléments d'une co-construction, située et contextualisée, dont il partage la responsabilité avec son ou ses partenaires, de s'intéresser aussi bien aux silences, aux pauses, aux hésitations et reformulations qu'aux énoncés analysés comme des suites de morphèmes, et plutôt aux séquences, enchaînements et ruptures dans des discours en construction qu'à des *phrases* regroupées selon leur forme ou le type d'opération linguistique qu'elles sont censées réaliser.

C'est cette seconde approche que l'on va tenter de décrire ici, (1) en commençant par quelques éléments théoriques généraux, puis (2) en retraçant à grands traits quelques étapes de l'application de l'approche interactionniste dans le domaine de l'acquisition des langues secondes et étrangères, pour (3) en signaler certaines limites, ce qui m'amènera à réinterroger les notions de communication / interaction et d'acquisition / apprentissage.

## 2. Le rejet d'un modèle simpliste de la communication<sup>5</sup>

Il était logique que des ingénieurs employés par une compagnie de téléphone définissent le problème qui les occupait comme celui de la transmission entre un destinataire et un destinataire, par un canal adapté, d'un message, qui serait encodé au niveau de l'émetteur et décodé à celui du récepteur, les problèmes à résoudre étant alors ceux de la forme du code, de la qualité technique du canal, de la présence dans le message d'une redondance à la fois suffisante pour contrecarrer les *bruits* qui n'auraient pu être éliminés et pas trop grande pour garder au message ses vertus informatives. Pour beaucoup, ce *modèle de la communication* de Shannon et Weaver n'usurpait pas son nom : il correspondait bien à l'idée qu'on se faisait de celle-ci comme l'emploi de signes pour traduire des pensées qui elles-mêmes reflétaient la réalité. En lui faisant bénéficier de sa notoriété, Jakobson a certes voulu montrer qu'il existait d'autres fonctions du langage que la fonction référentielle, qu'il ne servait pas qu'à véhiculer des " informations " (au sens non technique). Mais il est à craindre que, de ce pont-aux-ânes des cours d'initiation à la linguistique, les étudiants ne retiennent davantage le schéma simplifié des différentes fonctions que les analyses de phénomènes poétiques auquel il devait servir de prétexte, et même si la mention d'une fonction métalinguistique signale que le code peut ne pas être totalement partagé, la communication reste ainsi une simple affaire de codage et de décodage — de lexique et de règles grammaticales — d'un message préexistant et relativement transparent.

Or la communication passe par bien d'autres moyens et d'autres mécanismes. Un exemple (adapté de SPERBER & WILSON, 1989, 79) parmi tant d'autres : deux amis étant assis côte à côte dans un lieu public, un simple mouvement de tête de l'un pourra être interprété par l'autre comme équivalent à *Tiens, regarde ! voilà encore ce casse-pieds, on ferait mieux de s'en aller tout de suite avant qu'il vienne nous prendre la tête*. Mais il devra procéder pour cela à toute une série d'inférences : *S'il fait ce mouvement, ce n'est pas innocent, c'est pour me signaler quelque chose ou quelqu'un ; qu'y a-t-il dans la direction indiquée qui puisse valoir que je regarde ? ah, sans doute un tel ; quels sont les attributs de ce personnage qui sont pertinents dans la situation où nous sommes ? quelles conséquences peut-on en tirer ?...* Et cet ensemble de confrontations d'hypothèses avec divers aspects de la situation aura lui-même été anticipé par l'auteur du mouvement de tête.

Le langage ne supprime pas cette nécessité du travail inférentiel. On pourrait multiplier les exemples pour montrer que l'on ne peut interpréter ce qui est dit qu'en le complétant par ce qui est laissé implicite et en ayant recours au contexte et à la situation<sup>6</sup>. Cela vaut en matière de référence aux personnes : les membres d'un couple savent bien que l'un peut demander sans préalable *Il a rappelé ?* ou dire *J'ai vu Patrick* en laissant l'autre décider quel *il*, quel *Patrick*, parmi leurs connaissances, est pertinent dans la situation. Cela vaut en matière d'orientation argumentative des énoncés ; appelé à fournir une évaluation d'une enseignante-chercheuse candidate à une liste d'aptitude, un directeur de département d'anglais se contentait d'écrire : *L'anglais parfaitement standard et la voix très radiophonique de Madame X nous ont été extrêmement utiles pour fournir aux étudiants des cassettes audio de qualité*. Cette appréciation n'est bien sûr laudative qu'en apparence : elle ne dit rien de ce qui est pertinent — des qualités pédagogiques et scientifiques de la candidate — et le jury en infèrera, mais sous sa responsabilité, que celles-ci sont jugées tellement déplorables qu'il vaut mieux les passer sous silence.<sup>7</sup> Nombreux sont également les cas où on laisse encore plus visiblement le partenaire compléter l'énoncé amorcé : *'y a des mecs, j' te jure... !* ou *tant va la cruche à l'eau...* Et dans ce dernier exemple, comme souvent dans les titres de romans ou d'articles de presse et dans la publicité, l'interprétation repose sur la reconnaissance de paroles de tiers.

On ne peut attribuer le discours au seul locuteur. L'auteur (le locuteur) a des droits inaliénables sur le discours, mais l'auditeur a aussi ses droits, et en ont aussi ceux dont les voix résonnent dans les mots trouvés par l'auteur (puisque'il n'existe pas de mots qui ne soient à personne). (BAKHTINE, cité par TODOROV, 1981, 83)

Le dialogisme bakhtinien (cf. TODOROV, op. cit., ARDITTY, 1997) insiste à la fois sur la co-responsabilité des protagonistes de l'interlocution sur le message, qui n'existe qu'interprété (et interprété par rapport à la situation), et sur les relations multiples que chaque énoncé entretient avec des énoncés qui l'ont précédé et d'autres qui le suivront, sur le fait que celui qui utilise les mots et celui qui les interprète le font en tant que membres d'une communauté socio-culturelle, dont ils reçoivent et recréent les formes, les normes et les évaluations, avec leur variabilité, leurs conflits et leurs contradictions (cf. BAKHTINE/VOLOCHINOV, 1929/77, 42 et 67). Ce dernier aspect, qui mériterait de longs développements, n'apparaîtra qu'en filigrane dans ce qui suit ; je n'insisterai ici que sur le premier.

La notion de co-responsabilité réapparaît, à travers celle de *réalisation interactive* de l'énonciation de chaque participant, dans les approches interactionnelles, qui défendent une conception de l'interaction où :

l'"inter-" compte autant que l'"action" dans la compréhension du concept (...). Dans cette conception, l'interlocuteur A ébauche son action sur la base de son système d'interprétation appliqué à la situation, de son savoir et de ses hypothèses sur le savoir de B ; lequel B met à la base de sa compréhension de ce que fait (dit) A ses propres hypothèses sur les hypothèses de A et

signale à celui-ci comment il interprète ce qui lui est signifié, dans le moment même où A le formule, l'invitant par là à modifier son énonciation pour mieux l'ajuster à son intention de communication, qui ne trouve sa réalité que dans les conséquences qu'en tire B. (BANGE, 1987, xi)

On aura noté dans tout ce qui précède l'insistance sur *la situation*. Bien sûr, certains de ses aspects (contexte socio-politique, histoire interactionnelle des participants) sont parfois trop complexes pour être immédiatement décriptables, mais certains autres sont immédiatement disponibles :

- (a) le cadre spatio-temporel, le caractère prévu ou impromptu de la rencontre, le fait qu'elle ait lieu en face à face ou de manière médiatisée (écrit, téléphone, nouveaux médias...), etc. ;
- (b) le cadre participatif, à la fois sur le plan physique (nombre, apparence physique et vestimentaire, attitudes, accent des protagonistes, et par là assimilation possible avec tel ou tel stéréotype) et sur le plan de la prise de parole (qui parle, qui écoute, qui est susceptible d'entendre... ?).

Ces éléments et la manière dont ils sont perçus sont déjà suffisants pour provoquer des attentes, aussi bien sur les comportements et les propos qui pourront être considérés comme légitimes que sur un mode de déroulement de l'interaction. Et ces attentes se préciseront avec la confirmation que s'entame un certain type d'interaction (démarchage à domicile ; entretien d'embauche, linguistique, de police... ; conversation à bâtons rompus ; conférence, etc.), qui suppose l'acceptation par les participants de rôles interactionnels distincts (complémentaires) ou similaires (symétriques). Le type d'interaction provoquera à son tour des activités discursives (narration, description, explication, argumentation...) qui pourront être menées et combinées selon des *genres* particuliers, portant la marque de la communauté culturelle.

Les indications données par le cadre spatio-temporel et le cadre participatif ne suffisent cependant pas toujours pour renseigner les participants sur l'activité en cours et ses implications, et l'interaction doit fréquemment se dérouler à au moins deux niveaux et communiquer sur elle-même. Ceci peut se faire verbalement (*J'vais t'en raconter une bien bonne*), mais les *indices de contextualisation* (GUMPERZ, 1982, 130-152) sont souvent plus subtils et peuvent se concrétiser de manière para-verbale aussi bien que verbale. En outre le caractère ludique ou ironique des énoncés ne pourra souvent être décripté que grâce à la familiarité que l'on a avec leur auteur.

*Quelles sont les connaissances, les représentations du monde, les valeurs, que je peux attribuer à l'autre ? Quelles représentations peut-il se faire de la situation dans laquelle nous nous trouvons, de lui-même, de moi et du thème ou objet de discours ? Dans quelle mesure ces représentations sont-elles susceptibles d'évoluer ?* Telles sont quelques unes des questions auxquelles les interactants doivent imaginer des réponses, plus ou moins probables selon leur degré de familiarité et de proximité culturelle, en même temps qu'à celles de la détermination des enjeux de la situation, pour eux-mêmes et pour leur partenaire, et des objectifs qu'ils peuvent se donner. Et ces réponses détermineront aussi bien la tonalité des échanges et leur contenu, les évolutions possibles du type d'interaction (la discussion pouvant tourner

en dispute, l'interview se transformer en conversation amicale ou simplement inclure des modules de ce type (VION, 1992, 149-150, etc.), que les formes sémiotiques, et en particulier linguistiques, et leur interprétation.

Tout n'est pas, en effet, fixé à l'avance, même dans les situations apparemment les plus contraintes : dans la classe, le tableau, l'estrade, les pupitres ont beau matérialiser les statuts respectifs, les places initiales du maître et des élèves, il est possible qu'au lieu de la leçon attendue on assiste à un chahut, ou encore que des événements extérieurs soient jugés suffisamment importants pour qu'elle soit abandonnée, à l'initiative de l'un ou des autres, au profit d'une discussion où les différences initiales n'auront plus ni le même poids, ni la même signification. Car si les statuts (âge, sexe, nationalité, profession...) semblent donnés à l'avance, leur pertinence dépend de la situation ; s'ils sont souvent associés à l'exercice légitime de rôles interactionnels, ceux-ci peuvent être remplis par d'autres et ne peuvent l'être que grâce à l'accord tacite des partenaires ; et chaque moment d'une interaction est susceptible de modifier les places respectives des uns et des autres.

La contribution que j'apporte au discours dessine certes une image de l'objet dont nous parlons, mais aussi de moi-même et de mon interlocuteur, elle indique la *place* que je revendique et celle à laquelle je le convoque. Ma place (cf. FLAHAUT, 1978), je la prends en fonction du savoir social que je mets en œuvre pour m'adapter à la situation et aux propos sur lesquels j'enchaîne. Mais je peux toujours *tomber à plat, me faire remettre à ma place, perdre la face*. Ma place fluctue donc au fil du discours — d'où ce travail de figuration décrit par Goffman pour “ faire bonne figure ” et continuer à être reconnu comme membre à part entière de la communauté sociale —, mais dans des limites qui dépassent à la fois mon contrôle et celui des autres, car elle est aussi la marque des multiples places qui m'ont été assignées depuis ma naissance et qui fondent, qui sont, mon identité.

Même si l'on ne prend en compte qu'une partie des considérations qui précèdent, on voit qu'il est difficile, sur un plan méthodologique, de ne pas tenir compte des différences de performance des individus que l'on observe selon qu'ils interagissent dans le milieu familial, scolaire ou professionnel, ou dans le cadre relativement protégé d'un programme de recherche. A l'intérieur d'un tel programme, les informateurs ne réagiront pas de la même manière aux différentes activités auxquelles on les soumet (tous n'entreront pas forcément facilement dans des *jeux de rôle*). Leurs productions verbales et marques de compréhension dépendront crucialement de la contribution de leur partenaire. Enfin ils seront plus ou moins prolixes, convaincants, voire émouvants, selon les thèmes de discours abordés. Dans le type de cas qui nous occupe, s'ajoutera le problème de la manière dont ils géreront leur identité de non possesseurs de la langue.

### 3. De la *Communication exolingue* au *SLASS*<sup>8</sup>

Comme toute communication langagière, [la communication exolingue] est déterminée et contrôlée par des facteurs 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 (soit qu'ils n'aient pas de L1 commune, soit qu'ils choisissent de communiquer autrement) ;
- les participants sont conscients de cet état de choses ;
- 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 et y adaptent leur comportement et leurs conduites langagières. (PORQUIER, 1984, 18-19)

Porquier insiste dans son article sur le fait que la notion qu'il introduit ne se réduit pas aux échanges entre natifs et non-natifs (il inventorie 13 types de situations différentes selon les idiomes des partenaires et du milieu d'interaction)<sup>9</sup> mais c'est sur d'autres points que l'expression a surtout provoqué des débats :

- (a) son insistance sur la " conscience " des participants : comment avoir accès à cette conscience ? ;
- (b) la notion de " langue maternelle " : outre la nécessité de distinctions du type *langue maternelle / langue première*, on sait que le problème de la délimitation des langues est socio-politique et non linguistique ;
- (c) le passage, opéré par Porquier lui-même dans les discussions, de l'entité " communication exolingue " à un continuum " endolingue / exolingue " : il n'existe pas de situation correspondant au pôle endolingue, où deux individus (*a fortiori* plusieurs) disposeraient exactement du même lexique, des mêmes règles phonologiques, morphologiques, syntaxiques, sémantiques...

La solution à laquelle nombre de chercheurs se sont ralliés (cf. de PIETRO, 1988) consiste à considérer comme (plus ou moins) exolingues les interactions où les participants manifestent *par leur comportement* que la langue utilisée est *étrangère* à au moins l'un d'entre eux. Les signes d'insécurité linguistique en seront donc un des principaux symptômes.

Dès 1980, Færch et Kasper exploraient la manière dont le locuteur non-natif (LNN) manifestait ses difficultés à manier la langue et proposaient une typologie de ses " stratégies de communication et marqueurs de stratégie ". Les marqueurs ainsi listés (formules du type *comment dit-on ?*, pauses, hésitations, faux-départs, répétitions...) n'ont toutefois rien de spécifique des situations où deux langues sont en présence et l'idée qu'ils seraient utilisés pour résoudre des problèmes ponctuels réduit singulièrement leur valeur. Ils apparaissent constamment dans le travail de construction du discours, où l'adéquation de la formulation à l'effet recherché, en fonction de la situation et du partenaire, et l'évitement des risques pour la face, se font rarement sans à coups, sans alternance de tensions et de tentatives de détente (VION, 1992, 237-247) ; certains d'entre eux peuvent être utilisés à des fins rhétoriques et tous ont la possibilité de prendre au moins deux valeurs : extériorisation plus ou moins discrète d'un processus interne de réflexion, moyen de mobilisation du partenaire ; s'ils peuvent indiquer la

difficulté à “ atteindre un objectif communicationnel particulier ” et sont en moyenne plus fréquents chez les apprenants, ils ne sont pas nécessairement des “ signes de handicap ” (BENEKE, cité par FÆRCH et KASPER, art. cit.: 20). Ce sont des armes dont on peut jouer aussi bien pour indiquer, par exemple, l’indicible (cf. ARDITTY, 1987a) : leur maniement fait partie intégrante de notre compétence de communication.

Pour ne prendre qu’un exemple parmi les nombreux travaux sur les répétitions et reformulations, ce sont bien les mêmes phénomènes que Vion (1986) repère chez les informateurs marocains du programme ESF et analyse (VION, 1992) dans le discours typiquement marseillais du “ barman de Saint-Antoine ”. Mais l’universalité du phénomène n’empêche pas, au contraire, qu’il puisse renseigner sur ceux qui le pratiquent. Ainsi l’étude longitudinale permet à Mittner (1987) de montrer l’évolution des types de reprises chez un apprenant hispanophone du français, les préoccupations linguistiques cédant progressivement la prééminence à la structuration discursive.

Si le discours métalinguistique des apprenants sur leur propre production s’était révélé une image déformée, influencée par les représentations culturelles — en particulier celles véhiculées par l’école (cf. entre autres TRÉVISE & DEMAIZIÈRE, 1992) — ces manifestations du travail d’élaboration du discours semblaient un moyen plus fiable d’avoir accès au processus d’acquisition. L’optique interactionniste commandait donc de s’intéresser aux *méthodes* (au sens ethnométhodologique du terme) mises en œuvre pour “ construire ensemble les mots pour le dire ” (LÜDI, 1991). D’où une attention particulière pour ces séquences latérales à valeur métalinguistique que de Pietro, Matthey et Py (1989) considèrent comme “ potentiellement acquisitionnelles ” (SPA), sous réserve qu’existe entre les participants un contrat didactique par lequel le non-expert dans la langue accepterait, rechercherait, de la part du plus expert, un étayage que celui-ci lui fournirait. L’apprenant n’était plus seul : il fallait s’intéresser au rôle de son partenaire, natif ou enseignant,<sup>10</sup> susceptible de bloquer ou de faciliter l’apprentissage (cf. VASSEUR, 1995 ; BREMER *et alii*: 1996).

Après d’autres, les interactionnistes faisaient le parallèle entre l’acquisition d’une L2 et celle du langage par l’enfant, en faisant appel à la théorie de Vygotski (1935/89) et aux travaux de Bruner (1983). Ce dernier propose d’analyser les activités de “ tutorat ” de l’adulte (mère, enseignant) comme un système d’aide à l’acquisition du langage (*LASS : Language Acquisition Support System*). C’est ce concept que Krafft & Dausendschön-Gay (1993) tentaient de transposer à l’acquisition des langues secondes en proposant le SLASS.

L’examen des SPA et des achèvements interactifs devaient ainsi s’intégrer à celui de l’ensemble des *méthodes* mises en œuvre par les participants à l’interaction exolingue dans la gestion commune des activités de mise en mots et d’intercompréhension, et dont on pouvait espérer découvrir qu’elles s’organisaient en *formats* ou *schémas d’action conjointe*, aussi bien globaux (ritualisation de séquences d’activités) que locaux, aussi bien facilitateurs de l’interaction que susceptibles de mobiliser l’attention de l’apprenant sur le fonctionnement de la langue cible et par là de l’aider à construire son propre système linguistique.

Cette caractérisation formelle des manifestations de collaboration entre le plus expert et le moins expert devait aussi être complétée par et située dans une

description des caractéristiques socio-communicationnelles. Dausendschön-Gay & Krafft (1991) amorcent cette description en revisitant la notion de face dans une optique conversationnelle.<sup>11</sup> La face conversationnelle positive d'un interactant est menacée chaque fois que " le contenu, la formulation ou la pertinence " de sa contribution est mis en question. Quant à sa face conversationnelle négative, elle implique que " l'interactant a le droit d'aller jusqu'au bout de l'activité qu'il a entreprise " dans le cadre de son rôle conversationnel. Ces principes sont maintenus dans les situations de contact, mais la reconnaissance de leur caractère exolingue modifie les règles habituelles de l'interaction de la manière suivante :

Le déficit linguistique (...) du locuteur non-natif (...) fait partie des conditions connues de la conversation. [Ce] manque officiel de compétence entraîne au niveau global de la conversation une répartition spécifique des rôles conversationnels : le locuteur non-natif est déchargé d'une partie de sa responsabilité pour les activités de formulation, et c'est au locuteur natif d'aider à combler ces lacunes. Localement, la répartition des activités se règle selon les besoins de l'intercompréhension. En ce qui concerne le travail de compréhension (...) on constate un déplacement des charges analogue, puisque le locuteur natif est appelé à faciliter les activités de décodage (...). (DAUSENDSCHÖN-GAY & KRAFFT, 1991, 41-42)

Ces nouvelles règles, qui s'appliquent *mutatis mutandis* à " l'enfant devant l'adulte, le néophyte entrant dans un groupe constitué ", ne suppriment pas la possibilité de menaces pour les faces : face positive si l'on conteste les compétences de l'interactant dans des domaines indépendants de ce qui est nécessaire à la stricte intercompréhension, face négative notamment si ses interventions sont interrompues par des problèmes que les règles de l'exolinguisme ont pour but de lever. Le *contrat didactique* consiste, dans cette optique, à ce que les partenaires, et en particulier l'apprenant, cessent de considérer ce type de suspension de l'activité en cours comme menaçante.

Arditty (1987b) illustre par avance ce type d'analyse : l'enseignante L qui donne cette " leçon de conversation " à l'ingénieur japonais K en l'interrogeant sur l'importance de la religion dans la culture de son pays, applique assez largement les règles ci-dessus de relâchement des exigences sur la formulation. Elle manifeste surprise et incompréhension devant une première formulation de K, "on utilise (on utilise quoi ?)", et obtient à la fois modification syntaxique et clarification sémantique — "on utilise euh religion" — ce qui lui permet d'intégrer à sa question suivante la reformulation lexicale adéquate : "c'est la seule occasion où les Japonais pratiquent la religion ?" Cette intervention apparaît payante puisque K produit spontanément, de nombreux tours plus loin, "beaucoup de gens pratiquent les religions shintô et bouddhiste", mais il retourne ensuite à cinq reprises à son premier verbe, employé intransitivement, malgré les corrections systématiques et les réemplois de *pratiquer* que lui fournit L. C'est qu'entre-temps un conflit terminologique les a opposés. L, rejetant l'application du terme *prêtre* à ce qu'elle nomme *moine bouddhiste*, a du coup empiété au nom de la forme sur les compétences que K avait normalement sur le contenu. K acceptait, voire sollicitait les corrections de forme, et ne sentait pas sa face négative

menacée par celles-ci, mais il ne pouvait pas ne pas ressentir l'intervention de L dans le domaine de la description de la culture japonaise comme menaçant sa face positive, d'où l'annihilation du caractère potentiellement acquisitionnel de la séquence de départ.

On notera au passage que la séquence en question n'obéit pas au format canonique des SPA — (a) l'apprenant attire l'attention de l'autre sur un élément qui fait problème ; (b) le partenaire essaie de fournir la réponse adéquate ; (c) l'apprenant prend en compte les nouvelles données<sup>12</sup> : le problème est signalé par l'enseignante, et comme problème de compréhension (“on utilise quoi ?”) ; la deuxième phase (“on utilise euh religion”) correspond à une explication donnée par l'apprenant ; le “je pense oui” qui répond à la question reformulatrice de l'enseignante (“c'est la seule occasion où les Japonais pratiquent la religion ?”) ne peut être interprété comme prise en compte de la correction qu'une trentaine de tours plus loin. Le caractère potentiellement acquisitionnel ne tient donc pas à la forme de la séquence, et la sollicitation par l'apprenant n'en est pas une condition nécessaire.

Ce n'est pas non plus une condition suffisante, comme l'a démontré Vasseur (1991), en comparant deux des informatrices hispanophones du programme ESF : PA sollicite bien davantage ses interlocuteurs que BE mais progresse beaucoup moins que cette dernière dans son acquisition du français. C'est que les sollicitations de l'une et de l'autre ont des fonctions différentes et manifestent des postures différentes : si BE “ assure le suivi de ses initiatives sur le code ” et se montre attentive aux données linguistiques qui lui sont fournies, elle s'efforce également de “ maintenir une image positive d'interlocuteur qui participe et évite de troubler le déroulement de la conversation ” ; en revanche “ par ses interruptions et sollicitations fréquentes, PA indique qu'elle est celui des deux locuteurs qui ne connaît pas le français, qu'elle est étrangère et, ce faisant, elle instaure et elle maintient un certain type de relation ”. Les non-natifs adoptent par rapport à ce que nous, chercheurs, posons comme langue *cible* des attitudes différentes, à la fois en fonction des partenaires, des activités et des thèmes de discours, mais aussi globalement. Comme le dit Bange (1992) “ l'apprentissage est un but que peut se donner ou ne pas se donner le LNN ” et celui-ci peut s'y investir plus ou moins et pondérer différemment cette préoccupation avec celles, plus immédiates, qu'il a, comme tout interactant, de rapport à l'autre — de manière indissociable d'intercompréhension, de définition des enjeux de la situation d'interaction et d'action en vue de leur aboutissement, le moindre de ces enjeux n'étant pas l'image qu'il peut donner de lui-même, la préservation de sa face à la fois négativement (éviter des menaces) et positivement (affichage identitaire).

Les observations de Vasseur sont confirmées et prolongées par Mittner & Prodeau (1995) et Lambert & Mittner (1995), qui montrent que les comportements que l'on constate chez les informatrices du programme européen s'éclairent lorsqu'on les met en rapport avec les trajectoires individuelles (passé et relation à l'avenir) : l'attitude réservée, distante, de PA — qui ne participe pleinement, et avec une enquêtrice dont la connaissance de l'espagnol et les qualités d'empathie lui ont permis de créer une relation de confiance, que lorsqu'il s'agit de la santé de son mari, de ses enfants, ou de l'origine des problèmes de sa famille — est celle d'une émigrée chilienne qui ne se résoud pas à faire le deuil de son pays natal et a peu de contacts avec les francophones.

La très faible prise en compte des éléments fournis par ses interlocuteurs, la décontextualisation des formes qu'elle sollicite ou qu'elle répète, la rapprochent de l'informatrice marocaine ZA qui, elle aussi, participe peu, essentiellement dans des domaines (tirer les cartes) où elle peut manifester une compétence culturelle. Les "je comprends pas" de ZA sont tout aussi fréquents et ont la même valeur que les "\*como se\* [di]" de PA, et elle atteint une autonomie encore bien moindre. En ce qui la concerne, l'analphabétisme, le confinement à la maison, etc. qui accompagnent son statut de migrante jouent un rôle au moins aussi important que la distance linguistique.

On trouvera dans ces deux derniers articles d'autres portraits mettant en relation les comportements langagiers, leur évolution, la part d'attention accordée à la langue dans la gestion du rapport à l'autre, et les éléments cruciaux des identités et des parcours sociaux. Le suivi longitudinal d'interactions finement décrites permet de mieux comprendre comment ces divers aspects se combinent dans la réalité. On souhaiterait la multiplication de travaux de ce genre, même s'ils ne permettent pas à eux seuls de comprendre tous les mécanismes de l'acquisition.

#### 4. Bilan critique et questions pendantes

##### a. Description des interactions, responsabilité de l'expert et fonctionnement social

Dans les travaux dont la section précédente donne un échantillon, on s'attache surtout à repérer les pauses, répétitions, reformulations, qui interviennent dans la gestion locale de l'interaction, et ce essentiellement pour régler des problèmes d'intercompréhension et éventuellement déclencher un processus d'acquisition. Même si l'on tient compte du fait que certains de ces travaux s'intéressent en même temps à la manière dont différentes activités discursives sont menées, et récupèrent ainsi d'autres fonctions de ces manifestations langagières, on est loin d'obtenir un tableau complet de ce qui permet de caractériser une interaction comme exolingue. D'une part, les travaux de Gumperz (1982) et de certains membres de l'équipe ESF (cf. BREMER *et al.*: 1996) ont montré que les malentendus interculturels, avec leurs effets de renforcement du racisme et de la xénophobie, reposaient souvent sur des phénomènes (intonation, rhétorique, différence de scénarios associés aux types d'interaction) sur lesquels les participants auraient été incapables de mettre le doigt. Or les analyses portant sur l'intonation, le gestuel, les conflits de structuration de l'interaction restent des exceptions.<sup>13</sup> D'autre part, c'est aussi à un niveau plus global que celui habituellement décrit, celui des représentations culturelles sur les conduites légitimes, les déviances et les particularismes, que s'effectue la "catégorisation" (MONDADA, 1999) des interactants (par eux-mêmes ou par les chercheurs) comme "(non-) natifs", "alloglottes", "étrangers", "apprenants"... (termes évidemment non-équivalents).

Ces opérations de placement ne sont pas forcément stigmatisantes (l'interview d'un homme politique, d'une vedette du show-business, d'un écrivain..., s'il thématise le caractère *étranger* de son interlocuteur, le fera plutôt en échangeant avec lui des stéréotypes que par les procédures, même les plus subtiles, d'aide à la formulation) ni obligatoirement présentes dans les interactions (WAGNER, 1996 donne un exemple

d'échange professionnel où le natif s'attache à la compétence professionnelle de son interlocuteur et ignore totalement les indices qui lui permettraient de reconnaître en lui un alloglotte). Mais, lorsqu'elles interviennent, ce n'est pas toujours de la manière collaborative de chercheurs attentifs à réduire la dissymétrie, à veiller au respect des faces, à traquer les malentendus, etc. pour faciliter l'expression de leurs informateurs. Certaines analyses de la classe de langue (par exemple PIOTROWSKI, 1998) montrent le traitement différencié, de ce point de vue, de l'enseignant à l'égard de ses élèves, avec les résultats probables que cela peut avoir sur la relation de ceux-ci en termes d'appétence à apprendre et de relation à la langue et à ses locuteurs. Blessures narcissiques et difficultés économiques et sociales sont souvent le résultat le plus clair, pour les migrants, des démarches administratives ou des relations quotidiennes qu'ils sont amenés à avoir avec les natifs. Qu'il s'agisse des enseignants, des chercheurs, des recruteurs ou des passants, le problème n'est pas de s'insurger sur le fait qu'ils n'utilisent pas les *bonnes* méthodes, mais de voir comment les méthodes qu'ils utilisent influent d'une part sur le phénomène qui nous occupe, et reflètent d'autre part un fonctionnement social qui les dépasse.

#### **b. Le travail de l'apprenant (l'acquisition, quel objet ?)**

Pour pouvoir acquérir une forme ou une structure, l'apprenant, qu'il soit enfant ou adulte, doit en premier lieu être capable de l'isoler dans le flot du discours. Certaines caractéristiques linguistiques (fréquence, saillance, autonomisation) pourront certes l'y aider, mais de manière secondaire par rapport à la transparence de leur lien avec la situation où elles apparaissent. Les premières acquisitions sont des formules parfois complexes, inanalysées, renvoyant aux rapports interpersonnels (noms propres, rituels de politesse, expressions de colère...) que l'apprenant pourra réutiliser dans des situations qui lui paraîtront semblables. Pour que l'apprenant acquière d'autres formes, morpho-phonologiques ou syntaxiques, il ne suffit pas qu'elles lui soient présentées, encore faut-il qu'il soit capable de les repérer ; or on reconnaît d'autant mieux ce que l'on est prêt à reconnaître ; il ne suffit pas qu'il les répète, encore faut-il qu'il puisse leur donner sens ; il ne suffit pas qu'il les réemploie dans le tour de parole qui suit, encore faut-il qu'il puisse les intégrer à un ensemble plus ou moins structuré. Le processus de contextualisation-généralisation-décontextualisation nécessite pour chaque forme et chaque structure du temps, des rencontres, des successions d'approximations, d'essais et d'erreurs, qui aboutiront d'autant mieux qu'elles bénéficieront d'étayage. C'est en ce sens que l'on peut dire avec Vygotski que ce que l'apprenant est capable d'effectuer avec l'aide d'un plus expert préfigure ce qu'il sera bientôt capable d'effectuer seul (définit sa Zone de Proche Développement). Mais encore faut-il que ce travail interpsychique soit prolongé par un travail solitaire, intrapsychique, d'appropriation, qui pourra aboutir à l'automatisation.

Une conception restrictive de l'interaction, qui voudrait que celle-ci cesse lorsqu'il n'y a plus co-présence verrait là la preuve que le processus d'acquisition ne peut qu'échapper aux approches interactionnelles — ce serait nier que le discours intérieur reprend (y compris dans sa forme) et prolonge les dialogues avec d'autres — et que l'on ne peut obtenir que des informations indirectes, par le biais d'auto-

confrontations, de témoignages et de journaux d'apprentissage, qui certes apportent des renseignements précieux (GRANDCOLAS, 1991), mais doivent malgré tout être pris avec toutes les précautions que justifient les reconstructions. Or on peut imaginer des techniques qui diminuent la part de reconstruction et surtout, dans certaines circonstances (expérimentation pour ARDITTY & PRODEAU, 1999, volontariat de l'informatrice pour VASSEUR, 1999) il est même possible d'observer ce travail solitaire en train de se faire.

On ne s'étonnera pas de voir qu'il est impossible d'isoler, dans ce que cherche à s'approprier l'apprenante de Vasseur (1999), les formes et leur valeur interactionnelle : ce qu'elle tente d'améliorer, c'est sa compétence globale de communication avec les francophones. On peut redire pour l'adulte ce qui a été dit pour l'enfant : ce qu'il cherche à acquérir, ce ne sont pas des mots ni des structures, mais des moyens pour atteindre des buts (c'est l'une des raisons qui fera préférer " interaction " à " communication ").

Ce qui pousse l'enfant à acquérir le langage, c'est les possibilités qu'il lui offre d'obtenir de son entourage tout un ensemble de satisfactions, matérielles et symboliques, dont la moindre n'est la reconnaissance de leur existence comme individu social : dès que la socialisation n'est plus restreinte au cadre familial, la langue des pairs joue un rôle essentiel, comme le savent douloureusement certains parents dont les enfants refusent de continuer à parler la langue, non protégée par une valorisation sociale supérieure.

Ce besoin de reconnaissance, que traduisent les notions de face et de place, persiste évidemment à l'âge adulte. La description faite de PA dans les diverses publications issues du programme ESF souligne que son système linguistique se rapproche peu de celui des natifs, mais plusieurs reconnaissent qu'un tel rapprochement existe bel et bien et surtout que son comportement langagier, s'il ne correspond pas à la posture typique de la candidate-apprenante, se modifie suffisamment pour créer, maintenir et renforcer une image positive auprès de ceux qui la côtoient.

Les résultats d'un contact prolongé avec des locuteurs (natifs ou institutionnels) d'une langue nouvelle (ou d'ailleurs d'une nouvelle variété dialectale) sont extrêmement variables. Si certains individus deviennent eux-mêmes des locuteurs dont l'origine est quasi indécélable et/ou des artistes ou écrivains reconnus dans cette langue, d'autres conservent des particularismes qui les maintiennent à part, que ces particularismes soient associés à un exotisme de bon aloi ou qu'au contraire ils contribuent à les ostraciser. On peut par conséquent se demander quel a été pour eux le véritable objet de l'acquisition.

La plupart des chercheurs ont abandonné comme définition de la *langue cible* ce fantasme de *la* norme que concrétiseraient dictionnaires et grammaires officiels et qui ne ressemble guère à nos pratiques variables et flexibles de sujets parlants mais qui continue pourtant à régir les réactions des plus libéraux d'entre nous face à ce que nous entendons et peut nous transformer en censeurs des médias ou sous-tendre les manifestations occasionnelles de notre imaginaire pédagogique (cf. VASSEUR, 1999) dans nos interactions avec les alloglottes. Le premier objectif, dans la rencontre d'un autre milieu, c'est de comprendre et de se faire comprendre. Or, nous l'avons vu en 1, cela passe par la capacité à faire des hypothèses valides sur les comportements

prévisibles, socialement légitimes dans la situation, sur le système de valeurs du partenaire, sur les renvois à d'autres situations qui peuvent être associés à telle ou telle référence, bref à tout ce qui fait la culture concrète du milieu social et qui permet d'agir socialement. On peut donc, avec Roberts (1999), souhaiter redéfinir le domaine de l'acquisition des langues comme celui de la " socialisation dans et par le discours ". Et chaque " apprenant " peut chercher à aller plus ou moins loin dans cette voie, et donner plus ou moins d'importance aux moyens verbaux d'y parvenir.

On pourrait considérer que les résultats contrastés d'acquisition mentionnés ci-dessus renvoient à des évaluations différentes, faites par les sujets eux-mêmes, de leurs *besoins communicationnels* et des identités qu'ils sont prêts à assumer. Mais cette évaluation, explicite ou non, reste obligatoirement fluctuante et ne correspond jamais à une tension permanente vers l'objet à acquérir, l'absence de tension n'empêchant pas des acquisitions incidentes. Cette évaluation dépend enfin à la fois de nos premières expériences, de nos premiers apprentissages (filtres interprétatifs de nos expériences ultérieures) et de chaque nouvelle rencontre, qui modifie obligatoirement notre façon de voir et de nous conduire. Or ces rencontres mettent en jeu non seulement des individus mais aussi, à travers eux, toute une culture sociale qui classe et qui place les individus à travers leurs comportements verbaux, intonatifs, gestuels, etc. Et ce que nous apprenons dans chaque nouvelle interaction, c'est au moins comment nous adapter à un nouveau type de situation, à de nouveaux partenaires — y compris si cela aboutit à fuir le contact avec eux et ceux qui leur ressemblent (à mettre en cause un nouveau type de socialisation).

(...) l'organisme en cours d'apprentissage généralise toujours à partir de son expérience. De plus, l'opération de communication est un apprentissage permanent de la façon de communiquer : les codes et les langages ne sont pas des systèmes statiques que l'on peut apprendre une fois pour toutes. Ce sont plutôt des systèmes de modification des conventions et des prémisses qui gouvernent la manière dont les messages doivent être élaborés et interprétés. Tout signal instituant une nouvelle prémisses ou une nouvelle convention qui rapproche davantage les gens ou leur procure une plus grande liberté peut être une source de joie. Mais tout signal qui dérape et s'égaré est à quelque degré une source de souffrance pour chacun d'eux. Le courant permanent de la communication est donc, pour chaque individu, une chaîne continue de contextes d'apprentissage et, plus particulièrement, d'apprentissage des prémisses de la communication. (BATESON, 1971/1981, 134-135)

La macro-analyse sociologique avait déjà dégagé les grandes lignes de ce qui fonde les différences dans les parcours interactionnels, mais en termes de *facteurs* extérieurs aux acteurs eux-mêmes. L'approche interactionnelle s'efforce de mettre en lumière sur quels indices concrets, à travers quels systèmes de représentation, s'effectuent ces " modifications de conventions et de prémisses " qui ont de telles répercussions sur la vie des gens.

## Notes

<sup>1</sup> dit “ projet ESF ” du fait de son financement par la Fondation Européenne de la Science.

<sup>2</sup> Je me suis permis de traduire, et notamment de remplacer “ in communication ”, souligné par les auteurs, par “ dans l’interaction ”. La référence aux travailleurs migrants est liée au choix de ce type d’informateurs pour ce programme de recherche, mais, sous réserve de mieux définir ce que l’on entend par “ communication ”, la remarque peut s’appliquer à tout apprenant.

<sup>3</sup> LS est un enquêteur-assistant bilingue, de même langue maternelle (LS) que l’informatrice. Entre < et > figure des commentaires ou informations sur le déroulement du dialogue. Les signes + et ++ indiquent la longueur des pauses. Les passages entre astérisques signalent les mots ou passages en L1 (espagnol). Les passages entre crochets ont fait l’objet d’une nécessaire transcription phonétique.

<sup>4</sup> non réductibles aux “ questions explicites ” traitées dans le même ouvrage pp. 34-40.

<sup>5</sup> Les notions qui suivent ont été abondamment commentées depuis Hymes, 1972. Pour des présentations légèrement différentes cf. Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Vion, 1992 ; Arditty & Levailant, 1987 et, en plus condensé, Arditty & Vasseur, 1999, 4-7.

<sup>6</sup> Il n’est pas question ici de développer la manière dont intonation et gestualité interviennent dans l’interprétation du verbal (cf. note 10). L’article de Krafft et Dausendschön-Gay (2001) est un exemple du travail qui s’effectue dans ce domaine. Reste que intonation et gestualité seraient insuffisants pour interpréter un énoncé tel que *Évidemment !* (C’est clairement une réaction, mais s’agit-il de l’approbation de ce que vient de dire l’autre, le soulignement du caractère attendu, typique, d’un événement ou d’un comportement que l’on déplore, ou encore autre chose ?).

<sup>7</sup> On aura reconnu là un exemple de ce que Grice (1975/79) analyserait comme une violation de sa maxime de quantité.

<sup>8</sup> Vasseur & Arditty (1996) propose un panorama plus détaillé de l’évolution de la recherche, à la fois grâce à un espace disponible plus important et parce que le sujet est légèrement plus large.

<sup>9</sup> Ce qui n’a malheureusement pas empêché de nombreux auteurs de l’utiliser dans ce sens restreint : parmi les auteurs cités ci-dessous, Krafft & Dausendschön-Gay, par exemple, utilisent l’expression “ situations de contact ”, et parlent d’échanges natifs / non natifs même quand ils pourraient généraliser davantage leurs observations.

<sup>10</sup> Le fonctionnement des groupes de pairs, de langue maternelle différente ou de même origine linguistique, tant en milieu scolaire que dans des activités d’échanges épistolaires par exemple, a également donné lieu à de nombreux travaux. Cf. Dausendschön-Gay & Krafft, 1999 ; Nussbaum, 1999 et leurs bibliographies.

<sup>11</sup> L’*analyse conversationnelle* est issue des nombreux travaux de Sachs, Schegloff et Jefferson, appartenant au courant ethnométhodologique de la sociologie américaine, sur les contraintes formelles auxquelles obéissent les interactions en face-à-face (allocation des tours de parole, introduction des *topics* ou thèmes de discours, clôtures, etc.). Le terme *conversation*, tel qu’il est employé dans ce cadre, couvre tous ces types de situations.

<sup>12</sup> Cette structuration (comme celles d'autres propositions similaires) est clairement inspirée de celle, plus précise, que Gülich (1986) donne de ses "achèvements interactifs d'énoncés inachevés" sans spéculer sur leurs potentialités acquisitionnelles.

<sup>13</sup> Quelques uns des articles réunis dans Souchon, éd.: 1998 portent sur l'intonation ; l'article de Taranger & Coupier, 1986 est une des rares exceptions portant sur le gestuel, également pris en compte cependant par Colletta, 1991 dans sa comparaison d'interactions entre natifs et entre natifs et non-natifs ; les conflits de structuration sont un des thèmes de Roberts, 1999. Cf. note 4 pour une référence plus récente.