

Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue

Jean-François de Pietro

Marinette Matthey

Bernard Py

Universités de Bâle et Neuchâtel

Nous nous situons ici à l'intersection de deux filières de recherches. D'une part, la linguistique de l'acquisition des langues secondes – qui s'est intéressée surtout à la construction d'une compétence linguistique par l'apprenant. D'autre part, l'analyse de conversations exolingues – dans une perspective d'inspiration ethnométhodologique. Chacune de ces deux filières peut trouver dans l'autre des hypothèses susceptibles de la stimuler et d'élargir son horizon. D'ailleurs, un peu partout des chercheurs s'efforcent d'opérer un couplage (cf. notamment Arditty [éd] [1987], Dausendschön-Gay [1987], Day [ed] [1986], Lüdi [1987], Vasseur [1987], etc.)

1. Nous résumerons d'abord de manière très succincte ceux des résultats obtenus par la linguistique de l'acquisition qui nous paraissent les plus pertinents ici:

- L'acquisition se caractérise par l'autonomie des processus qui la constituent. Les facteurs extérieurs ne déterminent pas la nature de l'acquisition, mais dessinent seulement le cadre où elle va prendre place¹.
- Les résultats intermédiaires de l'acquisition se voient progressivement intégrés dans un système original qui possède au moins une partie des propriétés que l'on reconnaît généralement aux langues naturelles. Ce système n'est pas réductible à une reproduction approximative et incomplète de la langue cible, et pas plus à un mélange de formes empruntées à la fois à L1 et L2. On le désigne habituellement par le terme interlangue.
- L'acquisition est alimentée par des échantillons de L2 sélectionnés et interprétés par l'apprenant. On distingue d'une part les données (input), constituées par ces échantillons eux-mêmes, d'autre part les prises (intake), c'est-à-dire les résultats de la sélection et de l'interprétation que l'apprenant opère sur l'ensemble des données.

¹ C'est ainsi que les théories déterministes des premiers travaux menés en analyse contrastive ont été fortement combattues, même si le rôle de la langue source dans l'acquisition est reconnu. Celui-ci s'apparente bien plus à la référence qu'à la détermination: l'apprenant recourt à L1 comme à un point de repère, ou à une clé d'interprétation.

De son côté, l'analyse de conversations exolingues a abouti à des conclusions nombreuses et variées. Certaines d'entre elles présentent une pertinence particulière pour notre propos:

- Conformément aux thèses ethnométhodologiques (Schutz [1987], Bange [1983], Coulon [1987]), les interlocuteurs ont à se mettre d'accord sur une définition commune de la situation d'interaction: chacun donne des indices qui doivent permettre à l'autre d'interpréter la définition qu'il propose, puis d'accepter celle-ci ou de présenter de la même façon des contre-propositions. Cette définition s'appuie sur le choix de quelques constituants situationnels et leur institution en traits pertinents. Dans le cas de la conversation exolingue, les traits les plus frappants (par leur présence ou leur absence) sont relatifs à la collaboration, la subordination de la correction linguistique à l'efficacité communicative, la définition de normes (Porquier [1984], Alber, Py [1986]).
- Les interlocuteurs portent leur attention de manière alternative ou simultanée d'une part sur le contenu des messages, d'autre part sur les modes de formulation, transmission, interprétation, etc. Bange (1987) parle à ce propos de bifocalisation.

Une première étape vers un rapprochement de ces deux orientations a été franchie lorsque les chercheurs ont prêté une plus grande attention à l'acquisition dite "en milieu naturel", et, par voie de conséquence, se sont posé des questions sur le recueil des données.

Cette réorientation partielle de la recherche a conduit à la constitution de corpus de conversations entre apprenants et natifs. On a pu ainsi observer le fonctionnement de l'interlangue engagée dans des activités communicatives "naturelles", alors qu'auparavant on avait affaire surtout à des données recueillies en classe, ou en situation de laboratoire. Néanmoins, les recherches entreprises sur ces corpus sont restées dans le cadre théorique que nous rappelons au début de cet article. L'interaction elle-même n'a guère été prise en considération.

Une deuxième étape est donc nécessaire, qui doit intégrer dans l'étude de l'acquisition les règles de l'interaction – sous la forme particulière qu'elles prennent en situation exolingue. Nous proposons de l'aborder en recherchant dans des conversations exolingues des traces qui renverraient aux opérations cognitives mentionnées cidessus. Il convient préalablement de redéfinir celles-ci en terme d'interaction.

L'autonomie des processus d'acquisition de l'apprenant s'oppose à la présentation de données nouvelles par l'interlocuteur natif. Ces données sont elles-mêmes conditionnées par les productions de l'apprenant. Ce conditionnement est médiatisé par les interprétations que l'interlocuteur natif donne des productions de l'apprenant.

Les données offertes par le natif sont elles aussi interprétées par l'apprenant. Il y a ainsi dialectique entre plusieurs mouvements:

- Un mouvement d'autostructuration, par lequel l'apprenant produit des énoncés en utilisant les moyens offerts par son interlangue.

- Un mouvement d'hétérostructuration, par lequel le natif intervient dans le mouvement précédent pour des raisons diverses (aider l'apprenant, le corriger, infléchir son discours, etc.).
- Un mouvement double d'interprétation, qui va orienter d'une part les interventions hétérostructurantes du natif, d'autre part leur prise en charge éventuelle par l'apprenant: un énoncé hétérostructuré constitue donc le résultat d'une première opération d'interprétation de l'énoncé de l'apprenant par le natif suivie d'une deuxième opération d'hétérostructuration, et enfin d'une troisième opération par laquelle l'apprenant manifeste son interprétation de l'énoncé hétérostructurant.

L'exemple I illustre ces trois mouvements²:

I)	A	N1	N2
1.	j'entre		
2.		mhm	
3.	j'ai rentré		
4.			je suis rentrée
5.	je suis rentrée		

De 1. à 3., A construit un énoncé par un mouvement autostructurant: c'est bien son interlangue qui lui permet de passer de j'entre à j'ai rentré. (Il n'est pas difficile d'imaginer une règle qui permet de former le passé composé au moyen d'un auxiliaire passe-partout avoir). Ce mouvement est d'ailleurs encouragé par l'intervention 2. du premier interlocuteur natif (N1). N2 refuse cependant le résultat de i ce mouvement en ré~lisant un mouvement hétérostrucutrnt, qui est immédiatement accepté par A en 5. La rapidité et l'efficacité de cette séquence est rendue possible par l'adéquation des interprétations de 3. par N2 et de 4. par A.

L'exemple II illustre également les trois mouvements, mais avec cette fois une difficulté dans l'interprétation³.

A	N
---	---

² Les exemples utilisés dans cet article proviennent de divers corpus: Bielefeld (Equipe d'E. Gülich, U. Dausendschön-Gay et U. Krafft), ESF Paris (Equipe dirigée par C. Noyau) et Bâle-Neuchâtel (Equipe dirigée par G. Lüdi et B. Py). Tous représentent des situations exolingues, mais avec des variantes. Dans le corpus Bielefeld, il s'agit de conversations enregistrées en France et mettant en scène une lycéenne allemande et ses hôtes français. Dans le corpus ESF, il s'agit de conversations enregistrées à Paris entre des réfugiés politiques sud-américains et des enquêteurs linguistes, dans le cadre de jeux de rôles et de séances d'auto-confrontation. Dans le corpus Bâle-Neuchâtel, il s'agit d'enregistrements réalisés dans le cadre d'une rencontre entre lycéens romands et alémaniques. Afin de faciliter la lecture des exemples, nous les présentons sous deux formes. Le lecteur trouvera en annexe la reproduction fidèle des transcriptions réalisées par chacune des trois équipes. Dans le corps de l'article, nous utilisons une présentation unifiée et simplifiée destinée à mettre en évidence l'apport de chaque interlocuteur. Chaque colonne est attribuée à un interlocuteur; A signifie alloglotte (ou apprenant !), N signifie natif; des indices permettent de distinguer lorsqu'il y a plus de deux participants.

³ Le thème de cette conversation est le récit par A d'un jeu télévisé où interviennent les lettres de l'alphabet.

- II) 1. la lettre que la
personne dit combien
[sana] sorti, la
lettre [ja]
2. qu'est-ce qui est arrivé à
la lettre là ? la personne
lit une lettre
3. non la personne il
dit une lettre, une
consonne
4. oui, il dit une lettre, oui

En 2., N demande à A de lui confirmer son interprétation de l'énoncé autostructuré 1. - confirmation que A va refuser en 3.; l'énoncé 2. par lequel N réalise cette demande a cependant une valeur hétérostructurante: 2. offre en effet un schéma syntaxique que A va réutiliser en 3. pour reformuler 1.

L'intégration progressive des résultats intermédiaires de l'acquisition se manifeste aussi dans le déroulement de l'interaction, comme le montre l'exemple III:

- | | A | N1 | N2 |
|---------|----------------------------------|----------|-----------------------|
| III) 1. | [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 |

Nous suggérons l'interprétation suivante: A demande à N1 de lui fournir un lexème. N1 s'exécute en 2. A interprète la réponse de N1 comme un encouragement à transférer en français un lexème de l'espagnol, grâce à un ensemble de règles pareilles à celles que Giacobbe et Cammarota (1986) ont décrites, et qui sont de toute évidence constitutives de l'interlangue de A. 3. est l'aboutissement de ce mouvement plutôt autostructuré. La deuxième intervention de N1 en 4. est perçue cette fois par A comme une intervention hétérostructurante. A prend en charge cette proposition par deux fois, en 5. et 7., encouragé par N1 en 6. Néanmoins, la question de A2 en 8. va donner lieu à une nouvelle forme [tetjer], distincte à la fois de 3. et de 5., et dont on peut supposer qu'elle représente l'intégration - sous une forme originale - du nouvel élément lexical à l'interlangue de A.

La bifocalisation paraît également jouer un rôle central. Dans l'exemple IV, N focalise le message et ne prend pas en considération les tentatives de A pour obtenir des informations sur L2:

	A	N
IV)	1. oui, eh, sueldo, eh combien de eh	
	2.	combien oui
	3. combien eh combien francs ? como	
	4.	oui
	5. en	
	6.	vous voulez savoir le salaire
	7. eh oui el salar	
	8.	oui c'est six mille francs

En revanche, l'exemple III illustre une focalisation sur le code à la requête de A. Dans l'exemple I, il semble que N1 et N2 ne focalisent pas de manière identique: N1 encourage A à poursuivre, alors que N2 produit un énoncé hétérostructurant, orienté vers les conditions de production du message.

Ces remarques nous amènent à la conclusion que la conversation exolingue contient des séquences où viennent se concentrer les divers processus centraux de l'acquisition. Il semble bien que l'acquisition de L2 rencontre des circonstances conversationnelles plus ou moins favorables à son développement. Notre but est d'identifier et décrire ces séquences, d'en déterminer les caractéristiques formelles et d'établir les bases d'une typologie à venir. L'observation de conversations exolingues à elle seule ne suffit cependant pas à identifier d'éventuels progrès effectifs dans l'acquisition - encore que l'exemple III cité plus haut tempère quelque peu ce pessimisme. Nous nous bornerons, par conséquent, à postuler le caractère particulièrement favorable de certaines séquences et nous parlerons désormais de séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA).

2. SPA et contrat didactique

Pour le chercheur comme pour les participants à une interaction exolingue, certaines situations semblent être plus favorables que d'autres à l'acquisition. En effet, ainsi que le soulignent C. Roberts et M. Simonot (1987) les occasions favorables à l'acquisition ne se distribuent pas de manière égale entre tous les types d'apprenants. En d'autres termes, si nous adoptons le postulat très général qui spécifie que tout savoir se transmet dans et par des relations interpersonnelles, nous serions tentés de dire que certains apprenants acquièrent la langue d'accueil "grâce" à l'entourage alors que d'autres le font "en dépit" du leur, tant il est vrai que les conditions qui régissent le séjour linguistique d'un étudiant ne sont pas les mêmes que celles rencontrées par le travailleur migrant dans sa vie quotidienne. En examinant un grand nombre de corpus recueillis dans des situations très contrastées (cf. note 2), il apparaît qu'un certain nombre de traits contextuels entrent dans la définition intuitive que nous avons donnée d'une SPA. En effet, dans certains passages de ces différents corpus, tout se passe comme si natif et alloglotte

avaient conclu un "contrat didactique"⁴ dans le but de favoriser - ou parfois d'évaluer - les efforts d'apprentissage de ce dernier.

Sur quels indices nous basons-nous pour postuler l'existence de ce contrat ? Un premier indice est constitué par les relations énonciatives qu'entretiennent les partenaires d'une conversation exolingue. Il nous semble en effet que le jeu des places énonciatives (Flahault 1978) dans le discours peut être considéré comme révélateur des normes interactives et des différentes relations existantes entre les participants d'une conversation exolingue.

Observons l'exemple V:

- | | A | N |
|----|---|------------------|
| V) | 1. et je ehm . que c'est' ne MARCHE
mais mais très vite, | |
| | 2. | vite' . je cours |
| | 3. je cours (...) | |

Nous constatons que A (qui raconte une histoire à un groupe de personnes) éprouve des difficultés pour achever un énoncé. N, maîtrisant suffisamment bien le contexte pour être à même d'intervenir, lui propose un syntagme verbal, que A ratifie par la répétition du syntagme proposé. Nous avons là une SPA faisant apparaître un phénomène d'hétérostructuration de l'interparole de l'alloglotte par le natif. De par le jeu des places énonciatives, N peut réaliser dans son intervention un "putsch énonciatif": elle se glisse à la place énonciative de A et, ce faisant, souligne le rôle pédagogique de son énoncé.

Si nous considérons maintenant l'exemple VI, nous voyons à nouveau apparaître ce "putsch énonciatif", indice de l'existence d'un contrat didactique entre les participants:

- | | A | N |
|-----|----------------------------|-------------------|
| VI) | 1. et je suis très peur | |
| | 2. | j'ai eu très peur |
| | 3. j'ai eu très peur (...) | |

N intervient ici sur une forme qui fait partie de l'interlangue de A. Il ne s'agit pas pour N d'aider A à résoudre un problème de communication mais simplement de proposer la forme correcte, forme que A ratifie. Ce "luxe pédagogique" fait apparaître la pertinence de cette notion de contrat didactique.

Ces deux exemples présentent un même schéma interactionnel⁵:

⁴ Le concept de contrat didactique a été introduit en didactique des mathématiques par G. Brousseau qui l'a défini comme "ces habitudes (spécifiques) du maître attendues par l'élève et ces comportements de l'élève attendus par le maître" (1980, p. 181). Voir également Schubauer-Leoni et Perret-Clermont (1985), Schubauer-Leoni (1986).

⁵ Notons que tous ces exemples illustrent le cas d'un discours dialogal et monologique, selon la terminologie de Roulet: nous avons une structure d'intervention et non d'échange (A raconte une histoire) avec deux locuteurs (A et N) en présence. (Roulet et al. 1985).

	A	N
1.	Obstacle d'encodage (ou énoncé refusé)	
2.		Intervention-proposition (avec putsch énonciatif)
3.	reprise de 2.	

Cette prise de place énonciative, anticipant les paroles de A est acceptée et ratifiée par cette dernière qui reprend, comme en écho, les paroles de N. Le jeu se joue ici à deux, N relayant A pour qu'elle puisse venir à bout de son histoire.

Que se passe-t-il, au niveau du jeu, quand la séquence regroupe trois locuteurs, et non plus deux, comme c'est le cas dans l'exemple VII ?

	A	N1	N2
VII) 1.	tu as été à		
2.			mmh
3.		tu es allée	
4.	<u>tu es allée</u> à euh Toscane		<u>je suis allée</u>
5.			en Toscane
6.	ouais (...)		

N2 est une amie de N1 et un dialogue s'est instauré entre A et N2. Les observables de cette séquence laissent à penser que la définition de la relation entre A et N1 n'est pas la même qu'entre A et N2. En effet, si nous retrouvons, entre A et N1 le même schéma interactif, illustré par les deux exemples précédents, nous voyons aussi qu'il ne fonctionne pas entre A et N2: cette dernière garde sa place énonciative en produisant "je suis allée", même si elle aide A par son travail de formulation. De plus, quand N2 propose "en Toscane" pour "à euhm Toscane", A ne répète pas la forme mais la ratifie d'un "ouais". Enfin, dernier indice de cette relation autre, N2 accepte la variante "tu as été"; ce n'est pas elle qui propose la variante standard.

Nous considérons le jeu des places énonciatives comme un indice du contrat didactique qui peut s'instaurer entre un alloglotte et un natif: il semble y avoir contrat, dans cette situation, entre A et N1 mais non entre A et N2.

Ces places énonciatives peuvent être mises en relation avec la bifocalisation - sur la communication et sur le code - que réalisent les participants à l'interaction, particulièrement A et N1. Quand N1 prend la place énonciative de A pour lui proposer une autre forme que celle de son interlangue, nous avons une focalisation sur le code uniquement, et nous pouvons parler de conversation exolingue à dominance didactique (ex. VI et VII). Quand N1 propose une forme parce qu'elle manque à A, nous pouvons parler de focalisation sur la communication, mais le fait qu'il y ait putsch énonciatif nous montre qu'il y a aussi focalisation sur le code (ex. V).

Ce phénomène du putsch énonciatif paraît typique dans certaines situations d'échange asymétrique (de Pietro 1988, p. 71), comme la conversation exolingue ou les interactions adulte-enfants. Sa présence par contre dans une conversation endolingue, où la situation n'est pas définie de manière asymétrique par les participants, a pour fonction généralement de faire transparaitre l'ironie des propos, ce qui n'est absolument pas le cas dans une conversation exolingue⁶.

Un deuxième indice qui nous fait postuler, par la négative, la pertinence de cette notion de contrat didactique est justement l'absence de coopération de la part du natif dans certaines situations, comme dans l'exemple VIII:

- | | A | N |
|----------|---|---|
| VIII) 1. | oui esterilizar ? como?
[komo, sa di] esterilizar
eh <u>esterilizar</u> | |
| 2. | | <u>ah oui d'accord</u> oui oui
j'ai compris ok et voilà
et pendant combien de temps
est-ce que est-ce vous
avez fait ce travail ? |

Alors que l'alloglotte demande explicitement une forme de la langue d'accueil, le natif signale qu'il a compris ce que son interlocuteur veut dire sans pour autant accéder à sa demande⁷.

A travers ces deux ensembles d'indices (putsch énonciatif et absence de coopération pédagogique) nous postulons l'existence ou non d'un contrat didactique entre natif et alloglotte. Ce contrat ne saurait être assimilé à celui qui lie maître et élèves au sein de l'institution scolaire. En effet, contrairement à la situation scolaire où le contrat est imposé, de l'extérieur, par l'institution du même nom et diversement respecté (voire compris ou toléré) par les deux parties, le contrat didactique dans la conversation exolingue ne peut être instauré que par une définition commune de la situation. L'asymétrie de la situation est acceptée et la complémentarité des rôles reconnue: le natif peut et doit enseigner sa langue, l'alloglotte doit donner des quittances du savoir qu'il reçoit, sous la forme généralement d'une répétition de la proposition du natif⁸. Nous avons peut-être là, sous forme de caricature il est vrai, l'idée que se font les individus d'une situation d'enseignement-apprentissage idéale: relation librement consentie entre maître et élève, volonté d'enseigner et volonté d'apprendre, en d'autres termes, désir de "jouer le jeu".

⁶ Nous avons là un exemple des fonctions différentes que peut remplir la polyphonie (Ducrot 1984).

⁷ Cet exemple est tiré d'un jeu de rôle, ce qui explique peut-être le manque de coopération pédagogique du natif: le contexte du jeu de rôle peut facilement être à l'origine d'une définition non partagée de la situation par les participants.

⁸ D'autre part, la répétition de la forme proposée par le natif est certainement propice à l'acquisition (Dausendschon-Gay, 1987).

Ce contrat peut avoir été conclu explicitement en dehors de la situation qui apparaît dans le corpus (ce qui peut être le cas lors d'un séjour linguistique) ou surgir spontanément et localement à travers différents indices significatifs pour les participants et par lesquels ils définissent la situation comme pouvant donner lieu à cette forme de contrat. D'une manière ou d'une autre celui-ci donne lieu à un type d'échange bien particulier, certainement représentatif de la conception qu'ont natif et alloglotte du phénomène de l'acquisition du langage. Instaurer un tel contrat est toutefois délicat: le jeu des places énonciatives peut constituer une menace pour la face négative de l'alloglotte comme pour la face positive du natif, d'où peut-être la nécessité d'une demande explicite de contrat de la part de l'apprenant pour éviter le risque d'une confusion des niveaux linguistique et relationnel: l'existence d'un contrat didactique explicite permet la construction d'un espace d'interlocution à l'intérieur duquel les problèmes de face, liés par exemple au *putsch* énonciatif, peuvent ou doivent être mis entre parenthèses.

L'élaboration de "micro-contrat", de portée locale est également envisageable mais comporte le risque d'une définition non partagée de la situation: l'initiative didactique du natif peut être mal reçue par l'alloglotte ou, comme dans l'exemple VIII, le natif peut, d'une manière un peu brutale parfois, ne pas accéder à la demande d'enseignement de l'alloglotte. Ces définitions non-partagées de la situation ont certainement un impact sur la relation qui lie les interlocuteurs et, partant, sur les phénomènes d'acquisition.

3. Quelques caractéristiques des SPA

Il s'avère donc, en particulier lorsque les participants à une interaction établissent un contrat didactique, que les conversations comportent des séquences caractéristiques, les SPA, où paraissent se concentrer les processus centraux de l'acquisition. A présent, il s'agit par conséquent de préciser et définir ces SPA, afin qu'on puisse les identifier, en présenter les principales caractéristiques et les variantes possibles, etc. Nous envisagerons également les perspectives et les problèmes que recèle cette notion.

Dans l'exemple III, nous avons vu qu'une lacune lexicale de A amenait les interlocuteurs à introduire diverses formes. Cependant, comme la forme finalement enregistrée et réutilisée par A ne correspond pas aux normes standard de la langue-cible, nous devons nous demander si les efforts des interactants ont été utiles et s'il s'agit véritablement là d'une SPA. Nous ferons deux remarques:

- 1) La forme qui résulte de ce travail lexical diffère certes de la norme en langue-cible mais également de la "forme" - vide en l'occurrence - que A propose au début de la séquence.
- 2) Cette séquence, quel qu'en soit le résultat, présente diverses caractéristiques formelles - telles le mode de déclenchement, la réponse hétérostructurante de N, la focalisation de l'objet linguistique sur lequel porte la séquence, la répétition/ratification de A, etc. - qui témoignent vraisemblablement de la mise en oeuvre d'un schéma d'action (Kallmeyer/Schutze, 1976) par les interlocuteurs, schéma d'action qu'ils partagent et considèrent tous deux comme orienté vers l'acquisition.

Le linguiste repère ainsi dans des conversations des configurations formelles qui semblent compatibles avec la mise en oeuvre d'un tel schéma. L'analyse de l'exemple IX nous permettra de mettre en évidence les données sur lesquelles se fonde une telle hypothèse:

	A	N
IX) 1.	il travaille dans sur une ferme <u>un</u> ferme ?	
2.		<u>une</u> ferme
3.	une ferme . et . elle a dit que (...)	

Nous observons ici:

- 1) Une juxtaposition qui met en rapport deux formes, ou classes de formes, que nous appellerons respectivement F1 et P. La classe F1, énoncée par A, peut comporter zéro, un ou plusieurs éléments⁹. La classe P représente la (les) proposition(s) de N, c'est-à-dire les données du processus acquisitionnel.
- 2) L'occurrence d'une troisième forme F2, qui, généralement, est différente de F1 et tend à se rapprocher de P. Cette dernière forme constitue la prise de l'acquisition.

Ces observables représentent donc les traces caractéristiques d'un schéma d'action sous-jacent. Ils constituent nos critères de reconnaissance, et peut-être des éléments définitoires, d'une SPA; et nous les retrouvons de manière plus ou moins nette dans nos exemples. Par ailleurs, à un autre niveau d'analyse, ces mêmes configurations et les schémas sous-jacents constituent des négociations relatives à un objet langagier et à une norme. Les deux interactants s'astreignent en effet à définir une norme acceptable - par rapport au contexte exolingue et didactique de l'échange (Baggioni et Py, 1987) - à propos d'un objet langagier.

En vue d'élaborer une définition plus générale des SPA, il serait important de prendre également en considération d'autres types de séquences, différents du nôtre mais qui, comme lui, paraissent refléter des stratégies conversationnelles récurrentes orientées vers une acquisition. Nous pensons en particulier à diverses formes de reprise, étudiées par Broeder et Vasseur (1987) et E. Thévenon (1988), aux "séquences analytiques" qu'ont mis en évidence U. Dausendschön-Gay et U. Krafft (1988), à certaines séquences de travail lexical explicite examinées par G. Lüdi (1987), etc. La prise en compte de ces divers types devraient conduire à une esquisse de typologie des SPA. Nous nous contenterons ici de soulever quelques questions:

A. Le schéma d'action dont nous postulons l'existence présuppose un changement de focalisation. Mais ce changement de focalisation, et son objet, doivent-ils être explicitement marqués ? Et, d'autre part, le changement doit-il être effectué conjointement par les interlocuteurs ? Que ce soit A ou N qui

⁹ Lorsqu'elle en comporte zéro, on peut supposer que c'est un énoncé inachevé (Gülich, 1986) ou, comme dans III, une demande métalinguistique qui déclenche la mise en oeuvre du schéma.

déclenche le changement de focalisation, celui-ci est le plus souvent clairement marqué et partagé. Mais ce n'est pas toujours le cas¹⁰. Dans l'exemple X, comme en témoigne la forme interrogative que prend son intervention, N, contrairement à A, n'oriente pas explicitement l'échange vers la forme; il ne se détache jamais du contenu:

- | | A | N |
|----|--|--|
| X) | 1. je veux je vais envoyer | |
| | 2. | hm |
| | 3. [trEs trwasjent] francs
à Chili au Chili | |
| | 4. | au Chili ? |
| | 5. au Chili | |
| | 6. | ah il y a un problème
pour le Chili (...) |

Ce faisant, N fournit pourtant une proposition à A - qui la ratifie d'ailleurs. Nous pourrions considérer cela comme une SPA "communicativement intégrée". Mais se pose alors la question de savoir si la définition commune de la situation qui est ici induite n'est pas défavorable à une acquisition dans la mesure par exemple où elle ne permet pas à N de séparer clairement les activités de communication et d'acquisition. U. Dausendschön-Gay (1987), se fondant sur les acquis de la psychologie de la mémoire, souligne pour sa part qu'un changement clair de focalisation et l'instauration consécutive d'une séquence latérale provoque, d'un point de vue intonatif, syntaxique et sémantique, une saillance plus grande de l'objet de la SPA, saillance qui satisfait davantage aux exigences de l'apprentissage.

B. Le mode de déclenchement (qui initie la séquence ?) influence-t-il la mise en oeuvre du schéma d'action et le déroulement de la SPA ? On se demandera par exemple qui initie la séquence, dans quel contexte, à partir de quels indices, etc.

C. Et la résolution d'une SPA constitue-t-elle un critère fiable pour décider qu'il y a eu ou non processus acquisitionnel ? Autrement dit, faut-il que A ratifie explicitement la proposition de N, et manifeste ainsi sa "prise" ? U. Dausendschön-Gay observe ainsi que la ratification de A manque généralement lorsque c'est N qui initie la séquence. Selon nous, la réponse à cette question est pourtant délicate, elle dépend entre autres de l'existence ou non d'un contrat didactique. Il n'en reste pas moins que l'échange de l'exemple XI fournit une SPA pour le moins problématique:

- | | A | N |
|-----|--------|--|
| XI) | 1. | (lit) santé, vive la bière.
Les effets curatifs de la
bière sont souvent ignorés .
tu sais ce que ça veut dire
"curatif" ? |
| | 2. non | |
| | 3. | qui guérissent (rire) ... |

¹⁰ Cf. l'exemple VIII qui n'est pas une SPA !

contenance : phosphore
calcium magnésium (...)

D. Quels peuvent être les objets focalisés dans une SPA ? Nous avons présenté des exemples qui concernaient le lexique, la syntaxe; d'autres cas portent sur la prononciation, la variation lectale, les normes communicatives, etc. Il s'avère cependant que le lexique constitue indéniablement l'objet privilégié des SPA, peut-être en raison de son caractère particulièrement manipulable...

D'autre part, il peut arriver que les différents protagonistes ne focalisent pas un même objet. C'est ce qui se passe dans l' exemple XII: N1 en 2. corrige un aspect morphologique de l'énoncé initial de A - et cette correction est ratifiée par A - alors que N2 propose de plus une modification syntaxique/stylistique :

	A	N1	N2
XII) 1.	je dois . hum . cherche'. cet ehm		
2.		chercher	
3.			je dois <u>le</u> chercher
4.	ah ouais chercher' cet appareil		
5.		ouais	

4. En guise de conclusion

Comme le suggèrent nos références à l'article de U. Dausendschön-Gay (1987), la réponse à certaines de ces questions passe par une prise en compte des données et des techniques de la psychologie de la mémoire, de la psycholinguistique, etc. sur les facteurs favorables à un apprentissage. Cependant, il nous paraît nécessaire de distinguer entre, d'une part, ce qui serait d'un point de vue étique des "bonnes" et des "mauvaises" SPA; et, d'autre part, d'un point de vue émique, ce que les sujets eux-mêmes présentent à travers leur comportement interactionnel comme des SPA. Nous pensons qu'une amélioration de l'apprentissage guidé passe probablement par une mise en relation de ces deux points de vue: les descriptions de l'observateur et les représentations des sujets. C'est pourquoi nous aspirons moins à cerner des processus réels d'acquisition qu'à repérer, dans des conversations authentiques, des séquences que les interlocuteurs eux-mêmes construisent, ensemble, en leur attribuant des vertus acquisitionnelles.

Si "apprendre à communiquer" (Deulofeu et Noyau 1986) est devenu, ces dernières années, l'un des objectifs prioritaires de l'enseignement des langues étrangères, la notion de SPA - qui présente l'intérêt de tenir compte à la fois des travaux menés dans le cadre de la linguistique de l'acquisition (caractère original, partiellement autonome mais instable de l'IL, etc.) et de ceux menés dans le cadre de l'analyse conversationnelle (nécessité d'une définition, interactivement négociée, de la situation; existence de schémas d'action qui appartiennent à la compétence communicative des sujets, etc.) devrait nous permettre de mieux comprendre comment on apprend en communiquant !

Bibliographie

- ALBER, J.-L., B. PY (1986): "Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle", in: *Etudes de Linguistique Appliquée* 61, 78-90.
- ARDITTY, J. (éd) (1987): Paroles en construction, *Encrages* 18-19.
- BAGGIONI, D., B. PY (1987): "Conversation exolingue et normes", in: BLANC, H., M. LE DOUARON, D. VERONIQUE (éds), *Colloque international: acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches*, Paris, Didier, 72-81'
- BANGE, P. (1983): Points 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).
- BROEDER, P., M.-Th. VASSEUR (1987): The Learner's Reprise of the TLS' Words, in: *Procedures used to achieve Understanding in a second Language*, Rapport du projet ESF "Second Language Acquisition by Adults Immigrants".
- BROUSSEAU, G. (1980): "L'échec et le contrat", *Recherches* 41, 177-182.
- COULON, A. (1987): *L'ethnométhodologie*, Paris, PUF ("Que sais-je" No. 2393).
- DEULOFEU, J., C. NOYAU (1986): "L'étude de l'acquisition spontanée d'une langue étrangère: méthodes de recherche / méthodes en linguistique / apports", *Langue française* 71, 3-16.
- DAUSENDSCHOEN-GAY, U. (1987): "Lehren und lernen in Kontaktsituationen", in: GERIGHAUSEN, J., SEEL, P.(Hrsg), *Aspekte einer interkulturellen Didaktik*, München, Goethe-Institut, 60-93.
- DAUSENDSCHOEN-GAY, U., U. KRAFFT (1988): "Les séquences analytiques", texte d'un exposé présenté aux Journées d'Augst, 20-22 avril 1988.
- DAY, R.R. (ed) (1986): *Talking to learn. Conversation in second language acquisition*, Rowley, Newbury House.
- de PIETRO, J.-F. (1988): "Vers une typologie des situations de contacts linguistiques", *Langage et société* 43, 65-89.
- DUCROT, O. (1984): *Le Dire et le Dit*, Paris, Minuit.
- FLAHAULT, F. (1978): *La parole intermédiaire*, Paris, Seuil.
- GIACOBBE, J., M.-A. CAMMAROTA (1986): L'acquisition du lexique en français par des adultes hispanophones, *Langage* 84, 65-78.
- GUELICH, E. (1986): L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en situation de contact, *DRLAV* 34-35, 161-182.
- KALLMEYER, W., F. SCHÜTZE (1976): "Konversationsanalyse", in: *Studium Linguistik* 1, 1-28.
- LÜDI, G. (1 987): "Construire ensemble les mots pour le dire. A propos de l'origine discursive des connaissances lexicales", Réseau européen "Acquisition des langues", Rencontre d'Aix-en-Provence.
- 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.
- ROBERTS, C., M. SIMONOT (1987): *"This is my life". How language acquisition is interactionally accomplished*, in: ELLIS, R. (ed.), *Second Language Acquisition in Context*, Prentice-Hall International.
- ROULET, E. et al. (1985): *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, Lang.

- SCHUBAUER-LEONI, M.-L. (1986): "Maître-élève-savoir: Analyse psychosociale du jeu et des enjeux de la relation didactique", Université de Genève, Faculté de psychologie et des Sciences de l'Education, Thèse de doctorat.
- SCHUBAUER-LEONI, M.-L., A.-N. PERRET-CLERMONT (1985): "Interaction sociale dans l'apprentissage des connaissances mathématiques chez l'enfant", in: G. MUGNY (éd), *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne, Lang.
- SCHUTZ, A. (1987): *Le chercheur et le quotidien*, Paris, Klincksieck. Traduction de textes 1899-1959 édités en version originale aux U.S.A. en 1971.
- THÉVENON, E. (1988): "Hétéro-répétitions en situation exolingue", exposé présenté aux Journées d'Augst, 20-22 avril 1988.
- VASSEUR, M.-Th. (1987): *Dialogue et acquisition des moyens d'expression de la temporalité*, ronéotypé.