

Zeitschrift: Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA
Herausgeber: Vereinigung für Angewandte Linguistik in der Schweiz = Association suisse de linguistique appliquée
Band: - (1996)
Heft: 63: Enseignement des langues et théories d'acquisition = Sprachunterricht und Spracherwerbstheorien

Artikel: Apprendre une langue dans l'interaction verbale
Autor: Py, Bernard
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-978177>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 27.12.2024

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Apprendre une langue dans l'interaction verbale

Bernard PY

Abstract

The articulation of foreign language learning and its actual use in face-to-face communication is a central theme in language teaching studies. If the very existence of this articulation is not questioned, one may however wonder about the discursive and cognitive mechanisms that make it up.

This reflexion sheds a particular light on the functioning of verbal interaction involving a teacher and a learner, as well as on the working of learning itself. Besides, it allows an interpretation, which we hope will be original, of some very common teaching behaviours. Finally, it may be an indirect contribution to a more general reflexion on the role of explicit grammar in language learning.

1. Introduction

Cet exposé se propose d'esquisser des réponses à trois questions qui se situent au coeur de la didactique des langues étrangères:

1.1. Quelle relation y a-t-il entre le développement des connaissances intermédiaires (règles de grammaires, vocabulaire, prononciation) et leur utilisation dans la communication orale en face à face? Dans quelle mesure peut-on en particulier admettre la représentation la plus courante de cette relation, selon laquelle les connaissances sont des outils qui, une fois disponibles, permettent au sujet de participer à des activités de communication verbale? Ne convient-il pas au contraire de remplacer cette représentation par l'idée (qui est à la base des méthodes communicatives) que c'est en communiquant que l'on apprend, et qu'il y a par conséquent une priorité certaine de la communication sur la construction des connaissances?

1.2. Comment interpréter le fait que l'on peut parfois apprendre une langue sans ouvrir un manuel, une grammaire ou un dictionnaire? Il est en effet avéré que beaucoup de personnes apprennent des langues étrangères¹ "sur le tas", lorsqu'elles se voient immergées de manière durable dans des situations plurilingues². Et même lorsque des personnes apprennent une langue dans un cadre institutionnel plongé lui-même dans un milieu social exoglotte³, on observe que certains apprentissages⁴ prennent place à l'extérieur de l'institution pédagogique, en créant parfois d'ailleurs des situations de concurrence entre des

¹ Nous utiliserons ici l'expression *langue étrangère* comme hyperonyme de la série *langue étrangère, langue seconde, langue d'accueil, langue cible, etc.*

² Cf. par exemple DABÈNE (1994), DEPREZ (1994), LÜDI et PY (éd.) (1994).

³ Par exemple apprendre le français comme langue étrangère en suivant des cours dans une université romande. Nous empruntons cette terminologie à DABÈNE (1994: 37).

⁴ Nous utiliserons ici *apprentissage* comme hyperonyme de la série *apprentissage, acquisition, appropriation, etc.*

méthodes d'acquisition qui peuvent différer mutuellement de manière frappante⁵.

1.3. Lorsque l'on jette un regard panoramique sur les principales théories de l'apprentissage qui ont marqué ces quarante dernières années, on s'aperçoit qu'elles diffèrent les unes des autres par le rôle qu'elles reconnaissent ou non aux données (input) présentes dans les contextes où prennent place les différents moments de l'apprentissage. On se souviendra en particulier de l'opposition radicale entre behaviorisme et cognitivisme (cette dernière tendance étant représentée surtout par les travaux des générativistes).

1.3.1. Pour les behavioristes, les données jouent un rôle absolument décisif. Elles façonnent littéralement les connaissances de l'apprenant à travers le mécanisme du réflexe conditionné. L'apprentissage dépend largement de la forme des données auxquelles le sujet est exposé. C'est ainsi que les exercices structuraux du laboratoire de langues ont pour objectif explicite de rendre les élèves capables de produire et d'interpréter correctement les *modèles* présentés sur la bande magnétique, ainsi que d'autres énoncés analogues construits sur des schémas identiques. On attend des élèves non pas qu'ils *fassent quelque chose* des modèles présentés, mais qu'ils se les *approprient* et s'en rapprochent le plus possible. L'enseignant⁶ est donc ici le véritable maître de l'apprentissage, il endosse une responsabilité majeure dans la réussite ou l'échec de l'élève.

1.3.2. Pour les générativistes, les données jouent au contraire un rôle limité. Le moteur de l'apprentissage se trouve dans certaines capacités cognitives innées de l'homme, qui sont en quelque sorte programmées en vue de l'apprentissage des langues. Pour que cet apprentissage ait effectivement lieu, il faut bien sûr que ces capacités programmées soient alimentées en données. Pratiquement, cela signifie que l'homme est naturellement capable de traiter ces données de manière adéquate, c'est-à-dire d'en tirer des éléments qu'il va organiser de manière à leur donner la forme d'une compétence linguistique. Ce travail d'organisation, le sujet l'effectue de façon autonome et inconsciente grâce à des procédés cognitifs complexes. Le terme autonomie doit être pris dans un sens fort: autonomie institutionnelle (l'intervention d'un enseignant n'est pas un facteur essentiel) et autonomie cognitive (l'intervention consciente de l'apprenant n'est pas non plus un facteur essentiel). Cette autonomie signifie pratiquement que le rôle de l'enseignant n'est pas d'intervenir de manière directe dans la construction des connaissances (par exemple en donnant des

⁵ Cf sur cet aspect GAJO, KOCH et MONDADA (1995).

⁶ Par *enseignant* nous désignons globalement non seulement la personne qui enseigne, mais aussi les auteurs du matériel qu'elle utilise.

règles de grammaire, ou en imposant des itinéraires et des méthodes d'apprentissage), mais plutôt de créer des conditions optimales pour l'apprentissage en multipliant les occasions de contact de ses élèves avec des échantillons de la langue étrangère, ainsi que les occasions de s'exprimer. Une partie de ces échantillons, pour autant qu'ils soient intelligibles⁷, deviennent les données⁸ qui vont alimenter le processus d'apprentissage. L'enseignant a donc ici un rôle d'animateur plus que de professeur au sens traditionnel du terme.

Il va sans dire que les deux théories admettent (plus ou moins explicitement) que l'apprentissage ne se réalise vraiment que si le sujet est motivé et se donne à lui-même (ou se voit attribuer par l'institution ou son milieu social) un rôle d'apprenant.

1.4. On remarquera encore que la pertinence de la donnée implique celle du contexte. Le contexte joue en effet un rôle central dans l'attribution d'un sens aux échantillons de la langue étrangère, donc dans leur institution en données. Cette conséquence a des répercussions importantes sur les fondements des théories de l'apprentissage, en ce sens qu'elle rend indispensable l'intégration de modules sociolinguistiques et/ou pragmatiques.

2. Apprendre une langue

A cette réflexion initiale sur le rôle des données, nous ajouterons quelques observations sur la notion même d'apprentissage linguistique.

2.1. De manière d'abord générale et macroscopique, tout apprentissage d'une langue étrangère comporte trois aspects complémentaires⁹. Il s'agit de la systématisme, de la normativité et de la fonctionnalité, qui représentent respectivement les trois tâches fondamentales que tout apprenant est amené, dans des mesures certes variables, à accomplir.

2.1.1. L'organisation des connaissances en système (ou en microsystèmes) représente en quelque sorte leur avènement à la "dignité linguistique". La systématisme fait la différence entre un code qui serait constitué par la simple juxtaposition d'un ensemble de formes (l'ensemble étant dépourvu de tout rapport de correspondance régulière entre les formes qui le constituent) et une langue fondée sur des régularités qui caractérisent aussi bien l'économie de son fonc-

⁷ C'est-à-dire pour autant qu'ils permettent une interprétation sémantique ou pragmatique. La condition d'intelligibilité est proposée par KRASHEN (1985).

⁸ Nous distinguons les *échantillons*, constitués du bain sonore ou graphique dans lequel l'apprenant est immergé, de la *donnée*, qui est un segment d'échantillon sélectionné par l'apprenant et qui va faire l'objet des premières opérations cognitives ou discursives requises par l'apprentissage.

⁹ Nous avons développé cette question dans PY (1993).

tionnement au sens de MARTINET (1970) que sa souplesse et son ouverture à la créativité formelle. La systématique permet à la fois un fonctionnement en souplesse de la communication verbale et un apprentissage relativement aisé de la langue¹⁰. Elle s'exprime dans la capacité de l'apprenant à produire des mots et des énoncés structurés, indépendamment de la distance qui les sépare des normes reconnues et des usages pratiqués par l'enseignant ou l'interlocuteur natif¹¹.

2.1.2. Cette distance aux normes et sa gestion commune par l'apprenant et l'enseignant est l'expression formelle d'une altérité non seulement linguistique, mais aussi culturelle et sociale. C'est elle qui permet à l'apprenant de se présenter comme étranger (ou qui l'y oblige!). Ce phénomène est bien connu sous l'appellation *accent étranger*. Parler français avec un accent italien ou allemand signifie communiquer en français tout en maintenant une certaine réserve par rapport aux normes du français. Cette réserve est un élément central de la communication exolingue¹². Loin de constituer toujours un obstacle, elle fonctionne à un niveau métacommunicatif, où elle met en garde l'interlocuteur sur les attaches socioculturelles du locuteur et l'incite à procéder avec une certaine prudence. Elle peut aussi intervenir dans la catégorisation sociale de l'alloglotte, en ce sens qu'elle active d'éventuels stéréotypes liés à l'origine linguistique des personnes.

Les apprenants accordent une importance variable à la normativité: certains se contentent des possibilités que leur offre la systématique et la fonctionnalité et acceptent d'emblée de faire face à leur altérité, alors que d'autres accordent une importance décisive au respect des normes. Cette variation se retrouve du côté des natifs et des enseignants, qui peuvent faire preuve d'une tolérance plus ou moins marquée face à cette distance par rapport aux normes.

2.1.3. Toute activité verbale remplit une fonction déterminée simple ou complexe, ne serait-ce que de démontrer à un enseignant que l'on maîtrise tel ou tel aspect de la langue étrangère! L'importance de cet aspect fonctionnel est lui aussi variable. Il est prioritaire lorsque l'apprentissage répond à des besoins professionnels limités et définis de manière précise (par exemple, dans le domaine de l'hôtellerie, négocier la réservation d'une chambre dans diverses langues). La réussite de la tâche professionnelle importe plus que les moyens

¹⁰ On sait que l'analyse des erreurs, telle que par exemple CORDER (1973) la conçoit, a justement pour fondement l'hypothèse de la systématisation progressive des connaissances intermédiaires des apprenants.

¹¹ Cette distance peut être si grande qu'elle rend la communication aléatoire.

¹² Rappelons que l'on appelle *exolingue* toute interaction verbale caractérisée par des différences significatives entre la maîtrise par les interlocuteurs de la langue utilisée dans l'échange.

mis en oeuvre. La fonctionnalité est en revanche secondaire dans un enseignement qui se propose d'inculquer des connaissances fondamentales indépendamment d'un éventuel et futur usage professionnel: c'est alors la systématisme, accompagnée éventuellement de normativité, qui l'emporte.

2.2. Systématique, normativité et fonctionnalité ne sont pas entièrement dissociables. C'est ainsi que tout effort de mémorisation cherche à systématiser son objet afin de se faciliter la tâche (moyens mnémotechniques), que toute activité de communication verbale implique la recherche d'un consensus sur les moyens formels à utiliser (normativité), que toute tâche verbale suppose la mémorisation (donc la systématisation) de certaines formes, et ainsi de suite. Les personnes et les situations diffèrent cependant par le poids et les priorités qu'elles accordent à l'un ou l'autre de ces trois aspects.

Ces choix se manifestent dans les interactions exolingues par différents types de comportements, qui d'ailleurs ne s'excluent pas mutuellement. Par exemple des auto-reformulations successives peuvent manifester un travail sur le système, en ce sens que l'apprenant passe ainsi en revue les différentes options que lui offre le système de ses connaissances; ou encore, la répétition d'une donnée correspond à un effort de normalisation dans la mesure où le but de cette opération n'est pas de résoudre un problème de communication, mais de se rapprocher des normes de la langue étrangère. Quant à la fonctionnalité, elle apparaît dans la préférence accordée à certaines stratégies de communication, par exemple l'abandon au locuteur natif de la responsabilité principale du travail de formulation et d'interprétation. Mais la plupart du temps ces trois aspects se combinent entre eux, car ils sont complémentaires.

2.3. Si maintenant on envisage la question de l'apprentissage de manière plus microscopique, on s'interrogera sur les opérations que doit réaliser un apprenant lorsqu'il est confronté à la langue étrangère à travers une interaction exolingue. Nous proposons l'inventaire suivant:

2.3.1. Saisir des bribes de sens en s'aidant du contexte, des informations paraverbales disponibles, de connaissances déjà acquises dans la nouvelle langue ou dans d'autres langues (dont la langue maternelle). Cette opération permet à l'apprenant d'assurer un seuil d'intelligibilité (cf.1.3.2.), donc de remplir une des conditions qui permettent à l'apprenant de transformer un échantillon en donnée. Cette capacité à donner un sens présente en outre l'avantage de permettre la poursuite de l'interaction, donc la multiplication des échantillons transformables en données.

2.3.2. Tirer un profit optimal de ses connaissances lexicales et grammaticales intermédiaires, notamment en les généralisant. On sait que, jusqu'à un certain point, la communication est possible même avec un minimum de connaissances linguistiques. Les langues naturelles (contrairement aux langues artificielles) sont en effet pleines de ressources qui rendent cette économie possible¹³.

2.3.3. Baliser des besoins linguistiques non satisfaits (par exemple des lacunes lexicales ou morphologiques), c'est-à-dire les rendre visibles et aider l'autre à les identifier de manière à rendre possible une collaboration linguistique de la part de l'interlocuteur natif (par exemple dans la recherche de mots adéquats). Ce balisage lui-même présuppose une localisation et une identification des besoins linguistiques, ce qui est loin d'être évident pour un apprenant débutant. En d'autres termes, l'apprenant doit être à même d'obtenir des échantillons pertinents de la langue étrangère et d'en faire des données susceptibles de contribuer efficacement à l'apprentissage en cours.

2.3.4. Tirer profit de l'aide fournie dans le cadre de la collaboration évoquée ci-dessus, en transformant les propositions verbales du natif en objets virtuels d'apprentissage. Cette transformation transparaît dans diverses opérations de décontextualisation et/ou de recontextualisation.

La décontextualisation consiste, pour l'apprenant, à focaliser et extraire de son contexte le segment (le plus souvent un mot) qu'il souhaite apprendre. Cette extraction se réalise souvent sous la forme d'une répétition limitée au segment concerné, répétition accompagnée parfois de l'abandon des marques formelles qui rattachaient le segment à son contexte. Cet abandon peut être considéré comme une trace formelle du changement de statut du segment: d'échantillon de la langue étrangère il devient objet virtuel d'apprentissage, et de signe en usage il devient signe en mention. Ce va-et-vient entre usage et mention est caractéristique de l'apprentissage dans et par l'interaction.

La recontextualisation est le chemin inverse. D'un point de vue psycholinguistique, elle apparaît comme une manipulation exercée par le locuteur sur le segment concerné. Il n'est probablement pas téméraire d'affirmer que cette manipulation, en tant qu'elle constitue une familiarisation du sujet avec une nouvelle forme linguistique, est en soi un facteur favorable à l'apprentissage¹⁴.

¹³ Cf. par exemple la redondance, l'hypéronymie, la métonymie, la parataxe, la déixis, la reformulation, divers procédés métalinguistiques, la dérivation, la surgénéralisation, etc.

¹⁴ Cette hypothèse va dans le sens de certains travaux récents sur l'apprentissage du vocabulaire. Cf. par exemple BOGAARDS (1994), SCHERFER (1994) ou LÜDI (1995).

Voici un exemple où apparaissent clairement ces deux opérations complémentaires.

1A et alors il dit . je l'apporte au le mouton non non

2N non

3A à le bambi

4N au chevreuil ouais

5A le chevreuil/

6N mhm

7A et alors l'apporte au chevreuil

Devant l'incapacité de l'élève A à trouver le syntagme dont il a besoin (tours 1 et 3), l'enseignant N énonce lui-même la solution (tour 4). A ne se contente pas de saisir cette proposition au vol. Il décontextualise le nom (tour 5) en remplaçant le morphème complexe *au* par *le*, avant de passer à l'énoncé du tour 7. L'opposition, traditionnelle en linguistique, entre sens et signification¹⁵ permet de reformuler l'idée d'un cycle d'apprentissage qui passerait de la décontextualisation à la recontextualisation. L'intelligibilité d'un échantillon quelconque de la langue étrangère relève du sens, c'est-à-dire qu'elle mobilise le contexte verbal et énonciatif. La décontextualisation vise la signification, c'est-à-dire l'information sémantique stabilisée et abstraite fournie par un dictionnaire de langue. Or il paraît évident que la construction d'une compétence linguistique dans une langue étrangère exige un passage par la signification lexicale, c'est-à-dire justement une opération de décontextualisation. Cependant le passage par le sens est lui aussi nécessaire, dans la mesure où il révèle les potentialités et les limites du domaine d'utilisation de l'unité concernée.

Plus généralement, la décontextualisation nous rapproche de la grammaire explicite. Elle constitue un premier moment de réflexion sur la langue en ce sens qu'elle pointe vers des microsystèmes grammaticaux ou lexicaux. C'est ainsi que dans l'exemple précédent on voit se dessiner un tableau mental dans lequel *au* est présenté comme une transformation de *à + le*. Ou encore, dans le deuxième exemple de 2.3.5., l'enseignant met explicitement en regard les constructions syntaxiques des verbes *wohnen* et *kommen*. On imagine sans peine comment de courts développements grammaticaux répondraient bien aux besoins d'apprentissage conjoncturels des élèves concernés. On pourrait sans doute dessiner un axe qui partirait d'une simple réflexion du type *décontextualisation* et prendrait progressivement la forme d'un travail de conceptualisa-

¹⁵ Cf. par exemple DUCROT, TODOROV (1972).



tion, qui se développerait enfin sous la forme d'un authentique discours grammatical.

L'entrée de l'apprenant dans le cycle peut se faire soit par l'appréhension globale d'un échantillon et de son sens, ce qui signifie que le sujet va commencer son travail d'apprentissage par un effort de décontextualisation, soit par une unité abstraite (trouvée par exemple dans un dictionnaire), ce qui signifie qu'il va commencer par une tentative de contextualisation. De ce point de vue, l'apprentissage sur le tas se distinguera de l'apprentissage scolaire par une prédominance des entrées par décontextualisation, et réciproquement. Dans l'exemple suivant¹⁶, c'est d'ailleurs l'enseignant lui-même qui procède à la décontextualisation, ce qui tendrait à montrer qu'une de ses méthodes d'intervention consiste justement à favoriser le circuit de la contextualisation.

- 1P: hast du eine schwester oder einen bruder ... schwester die
schwester
2E: schwester
3P: hast du eine schwester ja/
4E: ja
5E': ouais
6P: ja gut\

L'important, pour qu'il y ait apprentissage, c'est que le sujet parcoure l'ensemble du cycle. On peut résumer cette condition en affirmant que l'apprentissage suppose à la fois un objet stabilisé et un contexte¹⁷.

2.3.5. L'apprenant doit encore gérer les relations entre les connaissances déjà acquises et les connaissances nouvelles, c'est-à-dire par exemple enrichir des réseaux lexicaux, morphologiques ou phonologiques, introduire de nouvelles règles en les articulant avec des anciennes, en généraliser certaines ou au contraire les restreindre à un domaine d'application plus réduit, attribuer de nouvelles valeurs pragmatiques, etc. De ce point de vue (qui est celui de la systématicité, dont nous avons parlé en 2.1.1), il est intéressant de penser l'organisation des connaissances intermédiaires en termes de microsystèmes plutôt que de macrosystème. Les microsystèmes¹⁸ présentent l'avantage de la simplicité et de la souplesse, en ce sens qu'ils peuvent à tout moment changer de

¹⁶ P désigne l'enseignant, E et E' deux élèves. Cet exemple a été enregistré et transcrit dans le cadre d'un projet financé par le FNRS (PNR33, subside 4033-35777).

¹⁷ Ces quelques remarques peuvent être mises en relation avec la notion de double focalisation chez BANGE (1987), ou encore avec ce que BUTZKAMM (1992) appelle "Zusammenspiel von sprachbezogener und mittellungsbezogener Kommunikation".

¹⁸ Cette notion et son utilisation en linguistique a été développée par GENTILHOMME (1985).

configuration, s'étendre, rétrécir, se fondre dans un microsystème voisin, ou disparaître sans affecter l'ensemble de ses semblables. Un microsystème peut en outre faire l'objet d'une négociation dans le cadre d'une brève interaction verbale, comme dans les exemples suivants¹⁹:

1A: (...) euh . Ueli hat . euh.

2N: einen bruder/

3A: euh eine schwester

4N: ja

1A: ich bin euh mafalda

2N: ja und woher kommst du/

3A: ich wohne .. ich komme . portugal

4N: ja und du/

5A': ich heisse tania ich komme in portugal

6N: du wohnst in la Chaux-de-fonds/ du kommst aus Portugal . also

1Mt Comment s'appelle cet arbre qui a ces drôles de feuilles/

2Al [pin] c'est un peu comme des épines

3Mat me semble comme des euh euh

4Mt ces arbres qui pendant l'hiver restent tout verts dans le bois

5Mat euhm je me rappelle en italien [ma] pas

6Mt tu le dis comme tu le sais

7Mat pino

8Mt c'est le sapin

9Mat oui

10Mt oui ce sont les sapins . les arbres qui pendant l'hiver restent tout verts . bien je crois que le chevreuil mange quelques

11Al sapins

12Mat quelques épines

13Al [pin]

14Mat des sapins

Dans le premier exemple on observera comment l'enseignant N aide l'élève A en le dirigeant non pas immédiatement vers le mot dont il a besoin, mais vers un microsystème (désigné par *Bruder*) qui va aussitôt servir de relais dans la recherche de *Schwester*. Dans les deuxième et troisième exemples, on assiste

¹⁹ Les deux premiers exemples sont tirés du même corpus PNR33, FNRS. Le troisième, enregistré dans une école maternelle valdôtaine, est tiré de BOURGUIGNON et al. (1994). Le signe / indique une intonation montante, le signe ... indique une pause dont la durée perçue par le transcripteur est proportionnelle au nombre de points.

en direct à la construction - collective quoique dirigée par les enseignants N et Mt - de microsystemes organisés respectivement autour des verbes *kommen aus* et *wohnen in* dans un cas, de *épine*, [pin], *pino* et *sapin* dans l'autre cas.

2.3.6. Comparer les formes produites avec celles de l'interlocuteur natif afin de contrôler les différences. *Contrôler* signifie ici à la fois évaluer et régler - ce réglage n'aboutissant pas nécessairement à une imitation parfaite du modèle natif. Cette opération est en relation directe avec la normativité, dont nous avons parlé en 2.1.2. Elle utilise la répétition et l'imitation. Elle suppose une sorte de dédoublement de l'apprenant, qui jette un regard critique sur la forme de ses propres énoncés en adoptant le point de vue de son interlocuteur natif, dont les productions sont instituées en modèle. Grâce à la rétroaction immédiate qui caractérise l'interaction verbale, le contrôle peut se dérouler de manière progressive, avec la collaboration du natif ou de l'enseignant.

2.3.7. Identifier au plus tôt les malentendus. Cette activité est très courante dans la communication exolingue, au point qu'elle peut être considérée comme un de ses traits essentiels. Elle consiste souvent à confier tacitement au natif la tâche de soumettre régulièrement à l'approbation de l'apprenant une reformulation des énoncés de celui-ci. L'apprenant peut de cette façon refuser les interprétations qui lui paraissent trahir ses intentions, pour autant bien entendu qu'il comprenne la version reformulée de son énoncé! Du point de vue de l'apprentissage, l'intérêt de ce mécanisme est double. D'abord, le natif tend ainsi une sorte de miroir à l'apprenant et lui renvoie une des interprétations "natives" possibles du sens que ses mots véhiculent. Ensuite, l'énoncé du natif est un échantillon particulièrement susceptible de se transformer en donnée dans la mesure où il représente pour l'apprenant une solution à un échec linguistique.

2.4. On remarquera que, dans cette tentative pour caractériser l'apprentissage, nous n'avons pas fait appel à la durée de la mémorisation. On peut en effet oublier ce que l'on a appris sans remettre en cause la réalité de l'apprentissage lui-même. Même si un apprentissage trop éphémère est d'une utilité douteuse, nous proposons, pour des raisons de méthode, de renoncer ici à voir dans la durée de la mémorisation un de ses traits essentiels. Nous parlerons d'apprentissage aussitôt qu'une nouvelle forme est intégrée dans un microsysteme, qu'elle est traitée par l'apprenant comme un modèle à imiter et qu'elle contribue à l'accomplissement d'une tâche de communication. En revanche, que le mode d'intégration coïncide ou non avec la grammaire de la langue étrangère, que l'imitation soit réussie ou non, et que la tâche aboutisse ou non à son objectif, tout cela n'entre pas en considération dans la définition même de l'ap-

prentissage au sens de construction de connaissances. Il y a apprentissage dès qu'il y a développement des connaissances intermédiaires, indépendamment de la direction effective que prend ce développement. Ceci dit, il est clair qu'un apprentissage peut être plus ou moins approprié, c'est-à-dire adéquat à ses objectifs. Les notions de systématisme, d'altérité et de fonctionnalité ont justement pour but de fonder l'autonomie (certes relative) des connaissances intermédiaires par rapport à la langue étrangère, autonomie qui signifie simplement que ces connaissances doivent être évaluées d'abord pour elles-mêmes, et ensuite seulement par rapport aux normes de la langue étrangère.

3. L'interaction verbale

Après cette réflexion sur l'apprentissage linguistique, nous proposerons quelques brèves remarques²⁰ sur l'interaction verbale exolingue en nous arrêtant sur les aspects qui semblent jouer un rôle dans l'apprentissage.

3.1. Nous avons considéré implicitement que toute interaction exolingue comporte un projet d'enseignement et d'apprentissage de la langue utilisée. Or il s'agit d'une figure particulière qui doit être distinguée des cas où seule importe le souci de communiquer. Nous continuerons cependant à employer exolingue dans le sens restreint que nous lui avons donné jusqu'ici.

3.2. Un des principes qui régit toute interaction est la conviction de chaque interlocuteur que son partenaire agit de manière sensée²¹. Appliqué à l'exolingue, ce principe signifie que le locuteur natif, confronté à des problèmes de compréhension, traitera les énoncés opaques de l'apprenant non pas comme des séquences dénuées de sens, mais au contraire comme des tentatives, provisoirement malheureuses, pour produire un sens. Un second principe veut que les deux interlocuteurs collaborent spontanément à la reconstitution de ce sens. Ces deux principes conditionnent non seulement le déroulement de l'interaction, mais aussi l'apprentissage de la langue par interaction dans la mesure où ils rendent possible la négociation du sens et des formes.

3.3. De nombreux obstacles se dressent sur le chemin des interlocuteurs, et donc de nombreuses pannes. Par conséquent une de leurs activités collectives principales consistera à surmonter les obstacles et à réparer les pannes. Ces interventions auront un double objectif: d'abord assurer la communication, ensuite trouver les moyens nécessaires, ces moyens étant avant tout de nature verbale. Cette coïncidence momentanée mais réitérée entre une activité de type

²⁰ On trouvera des développements plus étendus dans PY (1995a et b).

²¹ Cf. GRICE (1979).

communicationnel et une activité de type cognitif est décisive, en ce sens qu'elle représente vraiment un point de contact entre communication et apprentissage. Cette rencontre donne naissance à des séquences conversationnelles dont les formes prototypiques et les variantes ont fait l'objet de nombreux travaux²².

Trouver les moyens nécessaires à la communication peut signifier deux choses. Dans le premier cas, ces moyens sont tirés des connaissances déjà acquises et disponibles. L'apprenant va faire fonctionner son interlangue et aboutira par ses propres moyens à une solution, correcte ou pas. Dans le second cas, ces moyens ne se trouvent pas en possession de l'apprenant. Il lui faut alors recourir à l'aide de l'interlocuteur natif qui, si tout va bien, proposera lui-même une solution. Si l'apprenant adhère explicitement à cette solution, il y aura prise de données grâce aux processus que nous avons décrits plus haut. Cette prise peut aboutir à un apprentissage si elle est intégrée aux connaissances intermédiaires.

4. Conclusions

Nous avons essayé de modéliser les relations entre communication exolingue et apprentissage en repérant quelques opérations cognitives à travers les traces qu'elles laissent dans le discours. Nous avons insisté sur l'intérêt que présentent de ce point de vue les séquences de résolution des pannes de l'interaction, tant pour les partenaires pédagogiques que pour les chercheurs. Nous avons le sentiment que les moyens discursifs utilisés de manière quasi-intuitives dans ces circonstances témoignent d'un savoir-faire didactique qui fait partie de notre compétence verbale. C'est pourquoi les travaux que nous avons relatés ici n'aboutissent pas à des recettes, mais à la description et à l'interprétation de phénomènes qui nous apparaissent comme tout à fait naturels. Nous espérons avoir enrichi les réflexions des lecteurs qui s'interrogent sur les relations de convergence qui existent entre la communication exolingue et l'apprentissage de la langue étrangère.

²² Pour une synthèse personnelle de ces travaux, cf. MATTHEY (à paraître). Cf. aussi la revue *AILE* (*Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*), publié par l'Association ENCRAGES, Université de Paris VIII.

Bibliographie

- 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).
- BOGAARDS, P. (1994): *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hatier et Didier (coll. LAL).
- BOURGUIGNON, Ch., JEANNERET, T., MATTHEY, M., PY, B. et RAGOT, A.-M. (sous presse): *Recherche sur l'application des "Adaptations" des programmes de l'Etat dans les écoles maternelles de la Vallée d'Aoste, axe psycholinguistique*, Aoste, IRRSAE.
- BUTZKAMM, W. (1992): "Über das Zusammenspiel von sprachbezogener und mitteilungsbezogener Kommunikation", in JUNG, U.O.H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, Bern, Lang, 33-44.
- CORDER, S.P. (1973): *Introducing applied linguistics*, Harmondsworth, Penguin.
- DABÈNE, L. (1994): *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.
- DEPREZ, Ch. (1994): *Les enfants bilingues : langues et familles*, Paris, Didier (Collection CREDIF essais).
- DUCROT, O., TODOROV, T. (1972): *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil.
- GAJO, L., P. KOCH, L. MONDADA (1995): "Variété des activités narratives dans des contextes scolaires et extrascolaires", *Langage et société*, 72, 27-49.
- GENTILHOMME, Y. (1985): *Essai d'approche microsystemique, théorie et pratique: application dans le domaine des sciences du langage*, Berne, Lang.
- GRICE, H.P. (1979): "Logique et conversation", *Communications* 30, 57-72.
- KRASHEN, S.D. (1985): *The input hypothesis : issues and implications*, London, Longman.
- LÜDI, G., B. PY (éd) (1994): *Changement de langage et langage du changement*, Lausanne, L'âge d'homme.
- LÜDI, G. (1995): "Représentations lexicales floues et construction interactive du sens", in MONDADA, L. (éd.) (1995), 95-109.
- MARTINET, A. (1970): *Éléments de linguistique générale*, Paris, Colin.
- MATTHEY, M. (1995): *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Neuchâtel, Faculté des Lettres.
- MONDADA, L. (éd.) (1995): "Formes linguistiques et dynamiques interactionnelles", *Cahiers de l'Institut de linguistique et des sciences du langage*, 7, Université de Lausanne.
- PY, B. (1993): "L'apprenant et son territoire", *AILE* 2, 9-24.
- PY, B. (1995a): "Interaction exolingue et processus d'acquisition", Lausanne, *Cahiers de l'Institut de linguistique et des Sciences du langage*, 7, 159-175.
- PY, B. (1995b): "Quelques remarques sur les notions d'exolinguisme et de bilinguisme", *Cahiers de praxématique*, 25, 79-95.
- SCHERFER, P. (1994): "Überlegungen zu einer Theorie des Vokabellernens und -lehrens", in BÖRNER, W., VOGEL, K. (Hrsg.): *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb*, Tübingen, Gunter Narr, 185-215.

