

Comptes-rendus

Objekttyp: **BookReview**

Zeitschrift: **Bulletin suisse de linguistique appliquée / VALS-ASLA**

Band (Jahr): - **(2005)**

Heft 82: **Villes bilingues = Zweisprachige Städte = Bilingual Cities**

PDF erstellt am: **15.08.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Bronckart, Jean-Paul, Bulea, Ecaterina & Pouliot, Michèle (éds.) (2005). *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Ascq: Septentrion, 230 pages.

Les auteurs sollicités ici pour délimiter et approfondir le champ des discussions - parfois virulentes - autour de la notion de *compétence*, la placent au centre de leurs réflexions didactiques, ancrées dans leurs divers cadres théoriques respectifs. Cette richesse de mise en perspective des constats de recherche actuels, relatifs à la construction, la dynamique et l'évaluation des compétences, s'exprime d'autant mieux dans les exemples traités dans le cadre des six contributions individuelles, qu'ils proviennent d'interactions en classe ou en situation d'apprentissage en général (contributions de Simona Pekarek Doehler, de Marinette Matthey, de Christophe Ronveaux), de productions, à l'oral ou à l'écrit, d'apprenants (contribution de Thérèse Jeanneret), de programmes officiels ou de textes-ressources à disposition du public enseignant-formateur (contributions de Francis Grossmann, de Serge Erard et Bernard Schneuwly).

Avant de nous pencher plus en détail sur ces positions prises au regard des compétences et sur leur mise en action lors des processus d'enseignement, on signalera la perspicacité dont les auteurs font preuve dans l'introduction de l'ouvrage: *Pourquoi et comment repenser l'enseignement des langues?* Jean-Paul Bronckart, Ecaterina Bulea et Michèle Pouliot y exposent le parcours historique et méthodologique des moult conceptualisations du défi que représente l'enseignement des langues et les pratiques proposées, selon les paradigmes en vigueur, pour le relever. D'autre part ils esquissent sous forme de synthèse les crises et les ruptures auxquelles est confronté le domaine de l'enseignement et de la didactique - quand il s'agit de répondre aux critères établis (loin d'être fixés de génération en génération, voire au sein d'une seule génération!) afin d'évaluer en termes de "langue enseignée" les dimensions qui y sont impliquées mais surtout les effets et les résultats obtenus par de telles pratiques. Mettant en avant les deux pôles entre lesquels évolue toute réflexion autour de la notion de compétences, de leur (dé-)composition et évaluation possibles, les mises en perspectives, dites "positives" (p. 34) de l'exploitation des compétences sont confrontées à celles qui optent pour une entrée "critique" (p. 36) ou du moins réservée quant à l'utilité et l'émergence du concept même de "compétence".

Simona Pekarek Doehler se propose de "réexaminer la notion de compétence en langue sous l'angle de l'action" (p. 60) en analysant par conséquent des processus de construction des savoirs aux différents niveaux qu'implique l'enseignement d'une matière en langue étrangère. L'auteure fait des situations

d'enseignement bilingue le cas d'école selon lequel toute compétence s'avère foncièrement liée à un contexte d'interaction sociale: elle ne peut donc pas être comprise ou évaluée en dehors d'un tel cadre, dans lequel la "nature située des compétences en langue" (p. 41) se déploie.

À partir de l'enseignement de "l'oral public" (p. 76) comme le débat ou la narration auprès d'élèves en école primaire, Serge Erard et Bernard Schneuwly critiquent les apports, selon eux fort limités, du concept de compétence notamment dans le cadre spécifique de l'enseignement à l'école. Si la description du développement de l'individu en termes d'échange et de transformation continue face aux dimensions sociales et collectives leur semble pertinente, ils démontrent de façon critique qu'une perspective de "didactique de l'oral" (p. 69) vise la construction des savoirs tout en incluant des savoir-faire tels qu'ils se manifestent dans les genres oraux, enseignés dans cette perspective.

En développant un modèle didactique de l'emploi des "ressources grammaticales dans l'organisation sociale des moyens langagiers" (p. 99), Thérèse Jeanneret propose un aller-retour permettant à l'apprenant de profiter de l'enseignement grammatical et des activités de communication orale, c'est-à-dire de "l'environnement langagier" (p. 110), dans une double perspective. Dans la mesure où l'enseignement vise la présentation des ressources grammaticales en entraînant l'apprenant à la re-contextualisation d'un élément dans un autre cadre de communication en langue étrangère, l'apprenant se voit offrir la possibilité de créer des compétences qui lui sont propres en tant qu'individu.

Francis Grossmann propose une conception dynamique de la "compétence lexicale" qui se définit en fonction du lecteur-acteur, impliqué dans le "processus de lecture et l'interprétation des textes" (p. 117). Considérant tout texte dans son processus de lecture à part entière, la compétence lexicale ainsi définie se caractérise selon l'auteur par son "espace d'interaction" (p. 132) qui se déploie lors du processus de lecture, qui est par définition une interprétation faite par l'individu impliqué.

En mettant en avant les réalités d'usage de plusieurs langues en fonction des situations de contact multiples entre locuteurs de langues différentes, Marinette Matthey introduit le concept de "compétences partielles" en langue(s) (p. 139), qui se définissent en fonction de la situation de communication vécue par l'individu et qui sont donc soumises à des changements multiples. L'auteure réserve une place privilégiée aux "apprentissages linguistiques individuels en dehors de l'école" (p. 154), citant les expériences d'acquisition de langue observées dans des situations de communication caractérisées par "l'asymétrie des répertoires linguistiques"(145): c'est le cas notamment de l'immersion à l'école, où l'individu est confronté à ses limites dans une langue mais reste maître de ses "compétences partielles" qui -

toujours selon l'auteure - devraient être prises au sérieux face aux réalités du plurilinguisme aujourd'hui.

"L'enseignement littéraire" (p. 161), selon l'argumentation de Christophe Ronveaux, reste limité au "texte" en tant qu'unité toute faite à reconstruire dans le cadre de l'enseignement. Suivant ces mouvements à travers des transcriptions de cours d'enseignement littéraire, l'auteur plaide en faveur d'un enseignement qui aura comme but l'articulation continue entre processus d'interprétation et "mouvements coopératifs du lecteur" (p. 190).

La "coda" que proposent Ecaterina Bulea et Jean-Paul Bronckart en guise de conclusion, reprend le mouvement à double tranchant annoncé dans l'introduction et que l'on retrouve dans chacune des contributions. De fait, prises de position positive ou critique envers la notion de "compétence" qui est loin d'être définie de manière univoque, les perspectives exposées, pourtant antagonistes, contribuent toutes sans aucun doute à l'appel lancé par les coordinateurs, à savoir repenser l'enseignement des langues. "Une approche dynamique des compétences langagières" (p. 193) qui réserve une place à part entière aux "processus de l'agir" - c'est-à-dire à la "mobilisation" des "ressources" disponibles chez l'individu dans l'action même de l'agir (p. 215) - permettra non seulement de revaloriser l'acte d'enseigner, mais de tenir compte de la dimension qui est constamment travaillée et réappropriée par l'individu à travers ses compétences.

Étudiants en sciences humaines ou en sciences de l'éducation, formateurs ou jeunes chercheurs dans le domaine de la linguistique appliquée, profiteront sans le moindre doute de la lecture de cet ouvrage. Il est lui-même un excellent exemple de la dynamique permanente et riche, entre fixation et réappropriation au sujet des "compétences", entre dialogue et positions antagonistes, sinon opposées. Quel bel exemple d'exploitation des savoir-faire, qui donne au champ des discussions autour de cette notion-clé une nouvelle dimension aussi dynamique que prometteuse.

Gudrun Ziegler
Université de Neuchâtel
Centre de Linguistique Appliquée
gudrun.ziegler@unine.ch

Filliettaz, Laurent & Bronckart, Jean-Paul (éds.) (2005). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain-la-Neuve: Peeters

Depuis quelques années, la communication dans les lieux de travail a fait l'objet de nombreuses études, issues de cadres théoriques différents: l'ethnographie, l'analyse conversationnelle, la *critical discourse analysis*, l'analyse du discours et la linguistique textuelle pour ne citer que les approches les plus connues.

L'ouvrage de Laurent Filliettaz & Jean-Paul Bronckart rassemble des textes s'inscrivant dans ces différents courants de recherche. Les auteurs sont guidés par le souci de décrire et d'analyser la diversité d'actions et de discours en situation de travail. Nous avons choisi de présenter chacune des contributions qui sont regroupées en quatre chapitres: dans le premier, intitulé *Le statut du langage dans les méthodes d'analyse du travail*, sont réunis trois articles qui analysent la place du langage dans les pratiques professionnelles.

En partant de la notion bakhtinienne de *genre*, Josiane Boutet (*Genres de discours et activités de travail*, pp. 19-35) décrit l'interaction en situation de travail en termes de *genres professionnels*. Elle identifie différents facteurs écologiques qui interviennent de façon déterminante sur l'activité langagière au travail, à savoir le bruit, le placement physique des employés, le temps, l'urgence et le risque professionnel. L'auteur souligne également les particularités du discours professionnel, comme la contrainte de devoir manipuler de plus en plus d'objets sémiotiques et l'habitude de faire l'économie des moyens linguistiques (p. ex. par l'abréviation, l'emploi de structures a-syntactiques et l'utilisation de listes). La théorie du dialogue de Bakhtine se trouve également au centre de l'article d'Yves Clot (*L'autoconfrontation croisée en analyse du travail*, pp. 37-55), qui propose des réflexions théoriques et méthodologiques approfondies et stimulantes. Partant du principe que "ce n'est pas la vérité théorique qui peut expliquer l'activité réelle. C'est le réel de l'activité dialogique entre les sujets (dans sa véracité) qui doit s'expliquer [...] avec la vérité théorique" (p. 42), l'auteur présente les avantages d'une analyse fondée sur l'autoconfrontation des sujets avec leurs activités de travail, sur la base d'enregistrements vidéo. Cette technique, combinant la confrontation des pairs avec les activités des sujets individuels, permet de développer chez les travailleurs l'observation des tâches qu'ils accomplissent, ce qui mène à une interprétation des activités de la part des mêmes sujets. Ce sont ces commentaires qui permettent la description de l'expérience professionnelle depuis la perspective de la psychologie du travail s'inspirant des travaux de Vygotski. C'est dans cette même lignée que s'inscrit l'article de Katia Kostulski (*Activité conversationnelle et activité d'analyse: L'interlocution en situation de co-analyse du*

travail, pp. 57-75) qui analyse le rapport entre l'interaction conversationnelle et l'action, ainsi que la manière d'intégrer la notion d'interaction dans les modèles d'analyses utilisés en psychologie. L'auteur développe dans la première partie de sa contribution les cadres théoriques (analyse conversationnelle, ethnométhodologie, logique interlocutoire) et les méthodes analytiques sur lesquelles s'appuie le procédé de l'autoconfrontation croisée. Dans la deuxième partie, elle illustre de manière convaincante l'intérêt d'une telle analyse, l'objectif de l'analyse étant de montrer comment un conflit émergent en situation d'autoconfrontation peut mettre en évidence les rapports entre l'organisation des activités de travail, l'utilisation des ressources langagières et l'état de santé des employés.

Le chapitre suivant, *Conseils et gestes dans les interactions de service*, rassemble trois articles portant sur une réalité interactionnelle qui acquiert une importance de plus en plus grande dans les professions actuelles: la communication et les activités de service. Marie Carcassonne & Laurence Servel (*Rôle représenté et rôle joué: L'activité des techniciens Conseil*, pp. 79-98) se penchent sur le concept sociologique de *rôle* qu'elles analysent dans son déploiement discursif dans des entretiens avec des techniciens conseil de la Caisse Nationale d'Assurance Vieillesse (CNAV). Ce qui intéresse les auteurs en particulier, c'est de voir dans quelle mesure le rôle présenté lors d'entretiens avec les enquêteurs se différencie des rôles construits dans l'interaction avec les assurés qui demandent des conseils. Pour ce faire, elles recourent à des indices linguistiques (p. ex. emploi massif du pronom *on* qui désigne une collectivité, plutôt que du *je*), ainsi qu'à une analyse des représentations que les techniciens conseil font de leur activité et des assurés. À l'aide de transcriptions d'entretiens entre techniciens conseil et assurés, les auteurs démontrent que dans l'interaction, le rôle d'*expert* s'alterne continuellement avec des *places subjectives* qui renvoient à l'image du technicien conseil soucieux. Cette configuration de l'interaction – combinée avec la manipulation d'objets (dossiers, ordinateur, documents etc.) – est présentée comme caractéristique pour l'activité de conseil à la CNAV. L'activité de conseil est également analysée dans l'article de Patrick Mayen et Antonietta Specogna (*Conseiller, une activité et un jeu de langage professionnel*, pp. 99-113), cette fois-ci sur la base d'entretiens qui se déroulent entre un conseiller de gestion et les responsables d'une entreprise agricole. Les auteurs observent au préalable que l'activité de conseil a évolué d'une *activité qui consiste à dire à quelqu'un ce qu'il faut faire* à une *co-construction d'une solution orientée vers le client*. Le fait de conseiller est dès lors envisagé comme une "négociation des conditions de réussite" (p. 102), qui est à son tour marquée par le but de l'action et par la procédure employée dans l'activité de conseil. S'appuyant sur les théories pragmatiques et sur la psychologie sociale (Searle, Vanderveken, Trognon), les auteurs analysent une séquence d'interaction entre un conseiller et un couple d'agriculteurs et mettent en évidence les différences qui subsistent

chez les participants dans la manière d'envisager l'activité de conseil. L'article se clôt avec une représentation des caractéristiques principales qui différencient le conseil de type prescriptif du conseil envisagé comme activité collaborative. Isabelle Dumas (*L'interdépendance actes de langage/gestes pratiques dans les interactions de commerce et de service*, pp. 115-131) ajoute la dimension visuelle à ses analyses qui se basent sur des interactions de service enregistrées au moyen d'un caméscope. Elle tente de réconcilier une approche pragmatique en termes d'actes de langage avec une perspective conversationnelle, ce qui pose le problème majeur de réunir une perspective *étiquée* avec un point de vue *émisive*. En particulier, elle étudie la requête d'un bien dans différents sites commerciaux par rapport aux constructions lexicales que les clients produisent et au type de délivrance du produit qui suit. Elle montre par là que les formulations des requêtes peuvent varier selon le type de site commercial dans lequel elles surviennent.

Les contributions réunies dans la troisième partie, *Coordination, prise de décision et expertise dans les interactions spécialisées*, s'intéressent à des séquences spécifiques qui surviennent dans des situations de travail et qui sont marquées par un haut degré de collaboration. S'inscrivant dans une perspective conversationnelle d'inspiration ethnométhodologique, l'article de Lorenza Mondada (*L'exploitation située de ressources langagières et multimodales dans la conception collective d'une exposition*, pp. 136-154) traite d'une séance de travail au cours de laquelle des commissaires organisent conjointement une exposition muséale autour de la thématique du "trou". Par le biais d'une analyse séquentielle détaillée, l'auteur montre comment les participants élaborent dans l'interaction les critères d'évaluation qui donnent lieu à des séquences de désaccord et d'accord. A cette fin, elle prend en compte l'activité verbale tout autant que l'activité gestuelle des participants que ceux-ci utilisent pour rendre mutuellement disponibles leurs points de vue. Dans la deuxième partie de l'article, l'auteur propose un exemple de "sémantique praxéologique": elle analyse l'émergence du lexème *trou* dans l'interaction et parvient ainsi à montrer que le sens que les participants lui attribuent est constamment transformé et redéfini. S'opposant à une sémantique abstraite, désincarnée, l'auteur met également en évidence comment une forme linguistique comme *trou* peut être configurée par les participants de manière à pouvoir être employée dans différentes constructions syntaxiques, soulignant par là même le caractère dynamique des pratiques conversationnelles. Laurent Filliettaz (*Discours, travail et polyfocalisation de l'action*, pp. 155-175) se penche sur le discours institutionnel et analyse les activités de travail dans une entreprise qui fabrique des liquides destinés à l'utilisation médicale sur la base d'enregistrements vidéo. En partant du constat que dans leur travail quotidien les employés s'engagent souvent dans plusieurs activités professionnelles et qu'ils interagissent avec plusieurs personnes, l'auteur examine les réorientations des participants vers différents foyers attentionnels. Filliettaz représente et analyse

cette polyfocalisation des employés en termes de cadres actionnels qui s'emboîtent (cadre global, régional, local) et qui permettent de rendre compte de la complexité configurationnelle du terrain examiné. L'auteur accorde une importance primordiale à l'action (et non pas à la communication verbale) et prône l'abandon d'une "vision verbocentrique de la communication" (p. 173), rejoignant par-là une position répandue dans la recherche d'inspiration ethno-méthodologique. Anne Condamines et Pascale Vergely (*L'expression du dysfonctionnement technique dans la Navigation Aérienne*, pp. 177-197) décrivent les structures syntaxiques récurrentes dans les appels téléphoniques qui visent à annoncer un problème technique en milieu professionnel. Elles s'inspirent de la linguistique fonctionnelle comme la pratique, entre autres, Knud Lambrecht, et se penchent plus précisément sur les énoncés assertifs, présentatifs et détachés. Elles confirment dans la plupart des cas les observations de Lambrecht, selon lequel certaines constructions syntaxiques (comme les clivées et les dislocations) servent à introduire un référent nouveau dans le discours ou à rendre saillant un élément de l'énoncé. Peut-être aurait-il été intéressant d'analyser les constructions en question à l'intérieur des séquences dans lesquelles elles sont produites. Les auteurs ont préféré isoler les énoncés de leur contexte interactionnel, ce qui rend parfois l'analyse moins transparente.

Enfin, le quatrième et dernier chapitre, *Préfiguration et reconfiguration du travail en situation de formation*, analyse les problématiques qui émergent dans l'interaction en classe, aussi bien au niveau scolaire que dans la formation d'adultes. La contribution d'Ingrid de Saint-Georges (*Discours, anticipation et action*, pp. 202-219) analyse les discours que les acteurs sociaux tiennent sur l'avenir et la façon dont ces genres de discours se répercutent sur l'activité en cours. S'appuyant entre autre sur les recherches menées dans le domaine de la *Mediated Discourse Theory* et, en particulier, sur les travaux de Ron et Suzie Scollon, l'auteur décrit les positions et croyances que les interactants assument face à l'avenir. Celles-ci sont analysées par la suite sur la base de plusieurs extraits tirés d'une transcription d'une réunion dans un centre de formation pour jeunes chômeurs, au cours de laquelle le travail d'une fille – qui avait participé à l'atelier "maçonnerie" – devait être évalué. Dans un premier temps, Ingrid de Saint-Georges décrit les différentes postures que les participants assument par rapport à l'avenir professionnel de la fille, c.-à-d. son aptitude à travailler dans le bâtiment. Ensuite, elle montre comment la position très dominante de l'un des participants – pour qui la maçonnerie est un métier réservé aux hommes – mène à une déstabilisation de l'activité en cours et à un renvoi de l'évaluation et des actions subséquentes. Jean-Paul Bronckart et Anna Rachel Machado (*En quoi et comment les "textes prescriptifs" prescrivent-ils?*, pp. 221-240) se penchent sur des textes institutionnels émanant des autorités d'instruction brésiliennes et genevoises et adressés aux enseignants des écoles. Leur étude comparative s'intéresse aux représenta-

tions de l'agir qui émergent de ces documents et montre notamment comment sont construits les textes prescriptifs, aux niveaux thématique, textuel et linguistique. L'article analyse également les représentations de différents types d'activités qui précèdent la réalisation d'un document prescriptif dans le domaine scolaire (l'"agir-amont") ainsi que les ressources qui sont mobilisées pour transmettre l'agir prescriptif et l'utilisation ultérieure qui peut être faite du document officiel (l'"agir-aval"). Le lecteur tirera un grand profit de la fine analyse que les auteurs proposent de certains termes – comme "agir", "activité", "action" – qui dans la recherche actuelle sont souvent employés de façon intuitive et indistincte. Le livre se clôt par la contribution d'Itziar Plazaola Giger & Janette Friedrich (*Comment l'agent met-il son action en mots? Analyse d'entretiens auprès d'enseignants*, pp. 241- 261) qui se sert des outils d'analyse développés dans le domaine de la sociologie compréhensive et dans la tradition genevoise de l'analyse du discours. En partant de l'opposition entre "travail prescrit" et "travail réel" comme elle a été avancée par de nombreuses études émanant de l'ergonomie française, les auteurs examinent les récits que les enseignants font de leur propre activité en classe. Ils observent que les enseignants réalisent la mise en discours de l'agir de différentes manières, notamment par des propos qui manifestent une *saisie globale* de l'agir, par des séquences qui explicitent le déroulement de l'action, par des reproductions des mots utilisés au cours de l'action, ainsi que par des commentaires divers.

L'ouvrage offre un panorama complet des différentes approches à l'étude de l'action qui circulent actuellement dans le monde francophone, regroupant des recherches émanant de disciplines diverses (psychologie du travail, clinique de l'activité, ergonomie française, didactique professionnelle, logique interlocutoire, analyse conversationnelle, analyse du discours, pragmatique, sociolinguistique, sociologie) et montrant par là l'intérêt qu'une orientation interdisciplinaire peut apporter à la recherche. Tout en s'appuyant sur des bases théoriques qui sembleraient parfois inconciliables, les contributions incluses dans ce livre font apparaître des orientations et des préoccupations communes: on constate premièrement une tendance très nette à mettre au centre de l'intérêt l'action et à considérer le discours comme une action parmi d'autres; on tend par conséquent à s'éloigner du logocentrisme émanant des recherches linguistiques traditionnelles. Deuxièmement, l'intérêt croissant pour l'étude des activités humaines en contexte a mené à une reconsidération du rôle que jouent les données empiriques à l'intérieur des différents cadres théoriques. Dès lors, beaucoup de chercheurs basent leur travail sur des données vidéo. D'importantes différences subsistent toutefois dans l'utilisation de ces données, notamment en ce qui concerne leur intégration dans la présentation du travail analytique accompli par le chercheur. Ainsi, dans les travaux de Dumas, Mondada et Filliettaz l'analyse est aussi fondée sur des images tirées des enregistrements vidéo, alors que dans les textes d'autres auteurs les données vidéo ne laissent que peu de traces dans leurs articles. La façon

d'utiliser les données vidéo donnera certainement lieu, à l'avenir, à d'importants débats théoriques et méthodologiques que l'on espère fructueux pour la recherche. L'ouvrage de Laurent Filliettaz et de Jean-Paul Bronckart pourra sans doute ouvrir un débat stimulant sur les problèmes épistémologiques auxquels les chercheurs travaillant sur les activités sont actuellement confrontés. Le livre – qui témoigne de manière remarquable du profit que les lecteurs peuvent tirer d'un recueil englobant différentes approches scientifiques – constitue certainement une référence pour les chercheurs s'intéressant à l'analyse des activités de travail.

Elwys De Stefani
Université de Neuchâtel
Centre de Linguistique Appliquée
elwys.destefani@unine.ch

Rigotti, Eddo & Cigada, Sara (2004). *La comunicazione verbale*. Milano: Apogeo.

L'ouvrage de Eddo Rigotti et Sara Cigada, *La comunicazione verbale*, offre, comme l'annonce la quatrième de couverture, "une introduction accessible, et en même temps assez riche, aux sciences du langage à partir du point de vue des sciences de la communication"; une introduction pensée expressément "pour des cours de licence triennale dans lesquels la linguistique et la communication verbale sont importantes".

Suivant ce dessein, le texte adopte un style simple, exemplifié, et n'exigeant aucune connaissance préalable particulière, pour présenter les aspects fondamentaux de la communication verbale, avec une attention particulière à sa dimension linguistique. Comme le précisent les auteurs, "il ne s'agit pas de traiter toute la communication, ni la communication dans tous ses aspects, mais la communication qui se réalise dans des textes ou des messages linguistiques, c'est-à-dire dans des textes qui se construisent avec des structures linguistiques" (p. 10)¹. Cette focalisation sur la dimension linguistique de la communication est le reflet de la "rencontre de la tradition des sciences linguistiques avec les sciences de la communication", qui conduit les auteurs à concevoir le thème même de la communication verbale "comme la projection de la problématique communicative sur les sciences linguistiques" (p. 12).

L'argumentation entière du livre reflète cette double perspective. D'une part, la question centrale est celle des conditions de possibilité et du fonctionnement de la communication: "de quelle façon les événements communicatifs verbaux sont-ils possibles? C'est-à-dire de quelle façon des événements physiques (des signaux) peuvent-ils véhiculer des sens, des configurations pragmatico-sémantiques qui modifient les subjectivités participant à la communication?" (p. 63); mais, d'autre part, c'est sur les structures linguistiques qui la rendent possible que se porte essentiellement l'attention des auteurs: ce choix se justifiant dans la mesure où "l'approche linguistique va au cœur de la communication" en soulignant "dans le message les conditions grâce auxquelles il est un message, c'est-à-dire il implique un changement" (p. 63), une transmission de significations.

Les premiers chapitres du livre (de 1 à 4) offrent une présentation générale des "thématiques fondamentales de la communication verbale" (p. 126). La notion de communication y est définie à partir de son étymologie latine: le verbe *communico* signifiant "mettre en commun un bien de n'importe quel genre, une maison, une ressource, mais aussi une proposition, un sentiment,

1 Ma traduction ici et dans les prochaines citations.

une pensée, un secret, etc. De là, découle également la signification courante du terme "en italien et en plusieurs langues modernes" de "mettre à disposition d'un autre", "faire participer un autre d'un bien que j'ai" et cela en tant que moment d'un échange (...). Avec une précision: ce qui est échangé dans la communication orale ne peut pas être un bien matériel, il doit s'agir de signes. Et non de n'importe quels signes (...), mais de signes qui produisent un sens" (p. 3).

La notion de communication ainsi introduite est par la suite analysée et précisée en relation avec les notions de communauté (communauté linguistique), de culture, de société civile et de démocratie. Ce parcours théorique permet en particulier de souligner que la communication ne peut se faire que sur le fond d'un arrière-plan culturel commun – une langue, une histoire, un monde de référence partagés – et, en même temps, de relever qu'un tel fond commun ne peut se constituer sans la communication, dont "la tâche essentielle" est, selon les auteurs, de "faire communauté", de "créer du consensus, de l'entente, et de l'engagement commun" (p. 8).

Cependant si la communication se fonde sur une base commune à la construction de laquelle elle participe, sa fonction n'est pas celle de reproduire telle quelle cette base. La communication porte essentiellement sur quelque chose qui est nouveau, quelque chose que l'autre ne sait pas encore, quelque chose qui, par là, devient intéressant. On retrouve ainsi deux principes "apparemment contrastants" (p. 7) gérant le fonctionnement de la communication: "1. la communication est possible seulement si nous nous connaissons; 2. la communication implique une nouveauté, c'est-à-dire une différence entre la culture de l'émetteur et celle du destinataire" (*ibid.*). C'est dans l'équilibre entre des structures que l'on reconnaît comme communes et des significations nouvelles que se jouent la possibilité et l'intérêt (la pertinence) de la communication.

Sur le fond de ces considérations, les auteurs offrent les outils nécessaires pour constituer un "modèle général de la communication" en mesure de rendre compte, en même temps que la dimension linguistique de celle-ci, également sa nature *événementielle* et *active* (ou mieux *interactive*). Dans ce but, sont abordées et explicitées une série de notions centrales, telles que les notions de "signe", de "sémiosis", de "cadre", de "convention", d'"arbitraire", de "deixis", d'"inférence", de "pertinence", jusqu'à la notion de "sens", comprise en termes peircéens comme "*habit change*" (p. 52), c'est-à-dire en tant que modification de l'"attitude" du destinataire envers le sujet évoqué.

Dans la deuxième partie du livre (du chapitre 5 au chapitre 9), Rigotti et Cigada traitent de "l'instrumentation linguistique mise en œuvre pour produire les textes", qui représente une "composante essentielle de tout modèle explicatif des événements de communication verbale" (p. 126).

Le niveau linguistique y est considéré en tant que "structure intermédiaire", assurant la médiation entre les sons émis et les significations transmises (entre les "stratégies de manifestation" et les "valeurs linguistiques" pour adopter la terminologie des auteurs, qui reformulent par là la dichotomie saussurienne signifiant-signifié). Cependant une telle structure intermédiaire ne se donne au linguistique qu'indirectement, à travers des hypothèses formulées en fonction des régularités repérées dans le comportement verbal des locuteurs et dans leurs textes. C'est en fonction de telles hypothèses que nous pouvons comprendre des textes et des énoncés et que nous sommes capables d'en produire; et c'est également en fonction de ces hypothèses que nous pouvons parler de la "langue", tout en sachant que la "langue en tant que telle n'existe pas" (p. 127, cf. aussi p. 66): ce sur quoi le linguiste travaille n'est pas la langue, mais bien des énoncés produits par des locuteurs dans des contextes déterminés.

Pour tenter de rendre compte de l'organisation complexe des structures intermédiaires, les auteurs proposent de concevoir la langue à travers la métaphore du laboratoire: "imaginons la langue comme un laboratoire pour produire des messages verbaux" (p. 129); un laboratoire qui opère sur cinq niveaux différents: lexique, syntaxe, morphologie, ordre des mots et intonation.

Les premiers trois niveaux – lexique, morphologie et syntaxe – font l'objet d'un approfondissement dans les chapitres de 6 à 9. En particulier, les auteurs s'arrêtent, dans un premier temps, sur les différentes composantes lexicales de la langue à travers la présentation des "parties du discours (*partes orationes*)" (p. 199) tirées de la grammaire traditionnelle: noms, adjectifs, pronoms, verbes, adverbes, conjonctions, prépositions, interjections (chapitre 8) et, ensuite, sur les procédés syntaxiques de composition de ces différentes parties du discours en vue de produire des énoncés "bien formés" et sensés (chapitre 9).

En considérant l'ouvrage de Rigotti et Cigada dans son ensemble, on relèvera l'effort louable des auteurs d'offrir un parcours introductif aux thèmes de la communication et du langage qui soit à la fois simple et accessible, sans pour autant renoncer à évoquer toute une série de questions hautement complexes, lesquelles, sous prétexte qu'elles mériteraient un livre à elles seules, sont souvent absentes des manuels d'introduction. En particulier, on relèvera parmi les questions complexes abordées dans l'ouvrage: les problèmes épistémologiques que soulève la démarche scientifique propre aux sciences du langage (chapitre 3); le rapport entre langage et raison, ainsi que le rapport entre langage et réalité (chapitre 4); l'équilibre instable entre le déterminisme des structures et la liberté laissée à chaque locuteur (p. 143 ss.); les problèmes éthiques intrinsèques à la possibilité de la manipulation de la communication (p.116 ss.); etc.

Un tel effort didactique permet de renforcer la portée théorique de cette introduction qui, en situant d'emblé le thème de la communication verbale dans des débats philosophico-linguistiques qui sont loin d'être tranchés, évite de donner une image simpliste des problématiques abordées. Cela dit, une telle orientation didactique, dans son souci d'assurer une grande accessibilité, peut courir le risque de banaliser la complexité des questions évoquées. Mais un tel risque semble être bien géré par les auteurs, qui insistent à plusieurs reprises sur le caractère introductif, et inévitablement synthétique, de leur présentation et renvoient en note pour des compléments d'information et pour des références bibliographiques.

Reste cependant un regret après la lecture de ce texte, lié au choix de privilégier, dans la deuxième partie de l'ouvrage, la présentation des structures linguistiques, en laissant de côté la dimension pragmatique et interactive de la communication; dimension évoquée dans la première partie, mais par la suite non approfondie.

Les auteurs reconnaissent pourtant l'importance de cette dimension – "l'événement communicatif se situe dans une interaction déterminée: c'est le point de vue sur l'interaction qui nous permet de comprendre "ce qui se passe" au moment où deux sujets communiquent entre eux et, par conséquent, de comprendre quel est le sens des mots qu'ils s'échangent" (p. 298) – et ils reconnaissent également la nécessité d'y revenir dans un deuxième ouvrage, dont ils évoquent – dans une "demi promesse" (xvi) – une future rédaction, qui leur permettra de traiter les aspects n'ayant pas trouvé un développement suffisant dans ce premier volume. Les dernières pages de la conclusion mentionnent d'ailleurs une série de thématiques – de l'ordre des mots et de l'intonation, jusqu'à la pragmatique textuelle et à la dimension dialogique de la communication – qui seront vraisemblablement abordées dans ce futur ouvrage.

Lorenzo Bonoli
Université de Lausanne
lorenzo.bonoli@unil.ch

Gajo, Laurent, Matthey, Marinette, Moore, Danièle & Serra, Cecilia (éds.) (2004). *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*¹. Paris: Didier, coll. "LAL".

Ceux qui, du moins en Europe, travaillent dans les domaines connexes du bilinguisme, de l'acquisition et/ou de la didactique des langues peuvent difficilement ne pas avoir rencontré à un moment ou un autre le nom de Bernard Py, voire lu un ou plusieurs de ses écrits. Ils y auront trouvé un encouragement à ne pas se contenter des discours en vogue, à développer une réflexion critique, autonome (ce qui n'exclut nullement le travail en équipe)² et privilégiant la cohérence avec les données. C'est pourquoi l'on ne peut que se féliciter de l'idée qu'ont eue les éditeurs d'organiser le livre hommage qui devait marquer la date de son départ officiel en retraite (heureusement pas de l'arrêt de ses activités de recherche et d'écriture) autour de la re-publication de onze de ses propres articles, parus entre 1975 et 2000, regroupés ici par thèmes avec les brefs commentaires de 22 autres chercheurs (4 ou 5 par section).³ Ceci permet de suivre l'évolution de la pensée d'un chercheur, qui souvent revient sur un problème et, sans reniement, en découvre d'autres aspects et l'approfondit. Cela permet dans le même temps de suivre à travers lui celle d'un courant de la recherche qui repense la linguistique, la confronte aux problèmes de l'acquisition et des pratiques langagières, marquées par l'hétérogénéité, la variabilité, le dialogisme et la confronte aussi à ce qu'ont à en dire d'autres disciplines. L'ouvrage peut donc être lu et relu avec profit par de jeunes chercheurs qui veulent découvrir ce domaine de recherche, mais aussi par des chercheurs plus expérimentés, qui y trouveront des sources d'inspiration parfois insoupçonnées, des pistes de recherche encore à exploiter et des objets de débat non totalement clos. C'est dire que les quelques réserves que j'aurais à formuler sur la structure de l'ouvrage ainsi que sur certains aspects des thèmes, des thèses ou des formulations de Bernard Py ne sauraient remettre en cause l'intérêt, pour ne pas dire plus, que j'ai trouvé à cette lecture. Et plutôt que d'ajouter, article par article, mon commentaire à ceux des chercheurs invités à le faire dans l'ouvrage, je vais m'efforcer, autour de quelques thèmes récurrents et/ou saillants, de donner mon interprétation de

1 *Note de l'éditeur.* Ce texte est publié simultanément dans le numéro 10 de *Marges Linguistiques* de novembre 2005/janvier 2006 (consultable en ligne <http://www.marges-linguistiques.com>, M.L.M.S., ed., St Chamas). Nous remercions Jo Arditty et Michel Santacroce de cette collaboration: Neuchâtel et Lausanne, Bulletin VALS/ASLA.

2 Nombre des productions de B. Py (trois dans cet ouvrage) ont été écrites avec d'autres, généralement des chercheurs qu'il a formés, et l'ordre alphabétique quasi-systématique, supposé anti-hiérarchique, le fait presque toujours apparaître en queue de liste.

3 Outre le choix des articles et des commentateurs, les éditeurs ont également réalisé une courte préface où ils justifient leur initiative et l'organisation de l'ouvrage.

l'évolution de l'auteur. Mais je dirai auparavant quelques mots sur la structure choisie par les éditeurs:

- Les cinq parties comportent chacune deux articles (sauf la première qui en a trois) accompagnés de quatre ou cinq brefs commentaires⁴, dont certains parlent non seulement des textes mais parfois aussi de l'homme que les auteurs ont eu le bonheur de rencontrer. L'ordre chronologique de parution s'impose à l'intérieur des sections, non pour l'ensemble de l'ouvrage, même si seul un article de la troisième partie est aussi récent que le premier de la dernière.
- La première partie ("Interlangue et norme") s'impose avec une sorte d'évidence: on y voit comment l'acquisition des langues étrangères devient un domaine de recherche autonome, se débarrasse successivement des versions simplistes de l'analyse contrastive structuralo-behavioriste et de l'analyse d'erreurs, qui jugent toutes deux les productions de l'"apprenant" en termes de conformité avec le système (idéalisé) de la "langue cible" et d'"interférences" (même minimisées) de la "langue maternelle", pour s'intéresser à ce qui donne à ces productions à la fois leur cohérence interne relative et leur caractère évolutif. Dans ses deux premiers articles (le tout premier étant consacré à une revue quasi-exhaustive de la littérature), Py apparaît surtout comme un peu en avance sur la plupart des autres chercheurs et un peu plus audacieux dans la remise en question qu'il opère déjà des principes mêmes de la linguistique dominante. Dans le troisième, il marque encore plus sa différence en proposant une modélisation qui permettrait de définir des "profils d'apprenants" selon la priorité relative donnée à chacun des pôles "système", "norme" et "tâche". Les cinq commentateurs proposent tous une lecture à la fois fidèle et personnelle de cet ensemble, montrant ainsi, au-delà des points que je viens d'indiquer, la richesse et la subtilité des analyses de Bernard Py.
- Ce caractère d'évidence tient également au fait que cet ensemble est moins marqué que le reste par l'influence des courants interactionnistes, en particulier l'Analyse conversationnelle. Le contraste est moins net entre les trois parties suivantes. La 4^{ème} ("Contacts de langues: entre exolinguisme et bilinguisme") est particulièrement difficile à justifier autrement qu'en termes de lissage du nombre de commentaires par section: comme le montrent les titres, le premier article de cette section ("Interlangue et conversation exolingue") pourrait parfaitement s'intégrer à la 2^{ème} partie ("Interaction et acquisition") et le second ("Quelques remarques sur les notions d'exolinguisme et de bilinguisme") à la 3^{ème}

4 Pour des raisons de place, je ne citerai que très exceptionnellement ces contributions.

("Bilinguisme et apprentissages langagiers"). Ainsi enrichies et nuancées (cf. *infra*), les deux sections auraient sans doute bénéficié de commentaires plus précis: par exemple, le débat qui oppose A.Näf et G.Lüdi (qui reprochent à Py, le premier une acception trop minimaliste du terme "bilingue", le second au contraire une tendance à maximaliser la maîtrise linguistique correspondant à ce terme) aurait peut-être eu lieu sur d'autres bases. Les commentaires de la 4^{ème} partie, y compris les plus éclairants, soit se centrent sur un seul des deux articles de la section, soit tentent de définir l'ensemble de la problématique de B. Py, du moins quant aux points abordés jusque là.

- La 5^{ème} et dernière partie ("Représentations sociales et apprentissages") introduit des thèmes et une méthodologie à première vue très éloignés de ce qui précède: l'article écrit avec C. [Oesch] Serra, "Le crépuscule des lieux communs, ou les stéréotypes entre consensus, certitude et doute", est pour moi un vrai bijou d'analyse de l'argumentation dans le discours. Malheureusement le dernier article, "Le discours comme médiation: exemple de l'apprentissage et des représentations sociales", paraît à côté mal construit et a du mal à convaincre d'une unité de démarche entre l'analyse des représentations sociales, très peu développée, et celle de l'apprentissage, où Py est plus prolixe mais n'apporte guère de nouveau par rapport au contenu des sections précédentes. Cette impression n'est sans doute pas seulement la mienne: contrairement au premier, ce second article est à peine mentionné dans les commentaires, qui se transforment chez Marion Perrefort et chez Elisabeth Gülich en analyses de leurs propres corpus, selon des méthodes similaires à celles de Serra & Py. S'il avait fallu donner à l'article commun de ces derniers un pendant plus méthodologique, d'autres choix étaient sans doute possibles, comme la très belle présentation du N° 32 de TRANEL.⁵
- Enfin, dans un ouvrage consacré à un "parcours", il aurait été pour le moins utile de faire bénéficier le lecteur d'un index qui lui permette de suivre en contexte l'évolution d'au moins quelques termes clés.

Comment passe-t-on des tentatives de description des productions des "apprenants" à une conception nouvelle de la linguistique? Le premier pas, à la suite de Corder, Selinker, Nemser, est d'analyser ces productions comme reflétant une "compétence intermédiaire", à laquelle on donnera, avec la majorité des autres chercheurs, le nom d'*Interlangue* (IL), fruit des hypothèses des apprenants sur le fonctionnement de la langue cible, dont ils découvrent parfois les règles sans toujours percevoir les contraintes qui limitent leur

5 Le numéro a pour titre "Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme" et l'article "Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques".

champ d'application. Ces hypothèses peuvent être influencées par la représentation qu'ils se font du langage à travers l'expérience de la langue maternelle, et cette influence peut se manifester à différents niveaux, parfois loin de la surface. Mais les tentatives de décrire l'IL selon le modèle des grammaires dominantes, en l'occurrence transformationnelles, se heurtent à plusieurs obstacles: elles ne permettent de rendre compte ni de l'interaction entre le purement grammatical et les stratégies d'apprentissage ou entre les pratiques effectives des apprenants et les représentations qu'ils s'en font, ni du caractère fluctuant et éminemment perméable de l'IL, où les "erreurs", même distinguées des lapsus, sont loin d'être systématiques et où coexistent non seulement des variantes mais aussi des modes de fonctionnement obéissant à des cohérences différentes... Les IL ne correspondent pas à l'idéalisation des langues comme "systèmes où tout se tient", mais plutôt à des ensembles de "microsystèmes"⁶ dont les contradictions mêmes permettent de rendre compte du caractère dynamique et évolutif de l'ensemble; elles obligent à reconsidérer les idéalizations saussuriennes (langue/parole, diachronie/synchronie) et leurs équivalents chomskyens: l'objet de la recherche en acquisition ne saurait être la compétence d'un quelconque locuteur idéal mais la description fine de l'interparole⁷. En même temps et plus globalement les caractéristiques des systèmes linguistiques émergents des apprenants apparaissent comme des caractéristiques générales du langage.

"L'apprenant et son territoire: système, norme et tâche" (1993, ici pp. 41-54) et "Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue" (avec J.F. de Pietro et M. Matthey, 1989, ici pp. 79-94) sont certainement les articles les plus célèbres de B. Py. Pas plus que pour l'"interlangue" de Selinker, la "communication exolingue" de Porquier ou la "bifocalisation" de Bange, cela n'a garanti les propositions qu'ils contiennent de simplifications outrancières⁸ de la part de certains de ceux qui les citaient et les utilisaient tantôt comme symboles de leur propre apparte-

6 Concept emprunté à Y. Gentilhomme (cf. 1979: "Microsystèmes linguistiques et langagiers". in *Travaux du centre de recherches sémiologiques*, 34, 1-31, Université de Neuchâtel).

7 Le terme "interlangue" est employé bien au-delà de la première période, et sans changement notable de valeur: "Par *interlangue* nous désignons une phase dans le développement de la compétence linguistique d'un apprenant. Nous postulons qu'elle possède quelques unes des propriétés essentielles à tout système linguistique: systématisme, variabilité, autonomie. Ces propriétés n'existent toutefois que de manière atténuée. La systématisme est éclatée en microsystèmes, la variabilité ressemble beaucoup à de l'instabilité, l'autonomie est soumise à des pressions efficaces de la part des normes natives ..." (p.82 de Py (B.). 1990, "Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction". in *Le Français dans le monde – recherches et applications*, pp. 81-88, article non repris dans "Un parcours...").

8 La manière dont Py lui-même parle de "double focalisation" ne prend en compte ni les quelques précautions de Bange, ni les propositions concurrentes, par exemple Vasseur, M.T. (avec Arditty, J.) 1996. "Les activités réflexives en situation de communication exolingue ...". in *AILE*, 8.

nance au corps des chercheurs en acquisition, tantôt comme cibles de critiques reposant en fait sur un malentendu. Relire ces textes permet d'apprécier les efforts faits par leurs auteurs pour que les notions proposées soient comprises en relation avec les aspects socio-individuels de l'apprenant et les spécificités de la situation d'interaction. Il suffit par exemple de prêter à l'auteur un minimum de cohérence dans sa distinction entre "système" et "norme". On comprend alors que "système" ne désigne plus une abstraction idéalisante mais le but que peut se donner celui qui se définit alors comme apprenant d'élargir et de rendre cohérent son répertoire linguistique en communiquant et en vue de communiquer dans la langue de l'autre, et "norme" renvoie aux pressions exercées, selon le cas, par "l'idéalisation pédagogique" ou par les censures implicites ou explicites contenues dans le comportement du natif. De même si les séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA) ne sont, comme l'indique leur nom, que *potentiellement* acquisitionnelles, ce n'est pas seulement dû à la prudence des auteurs en l'absence des données suffisamment exhaustives, portant sur de longues périodes, qui apporteraient la preuve de l'acquisition *effective*. C'est surtout que le but qu'on se donne est de repérer dans l'interaction les traces de l'activité d'apprentissage.

La double tentative de modélisation contenue dans ces deux textes reste cependant insatisfaisante. Ainsi, parler de "norme" au singulier, sans distinguer au moins entre (la représentation que les protagonistes se font de) la norme officielle et ce qu'ils considèrent admissible dans la situation d'interaction; de "tâche", avec toutes les connotations attachées à ce terme; de "contrat didactique" sans en préciser les limites temporelles; de SPA en exigeant qu'elles répondent à un schéma ternaire dont le premier élément serait un problème de formulation, le deuxième une initiative du natif comportant un "putsch énonciatif"⁹ et le troisième une "prise" par l'alloglotte de l'élément proposé, dont on peut supposer qu'elle doit être immédiate... tout cela ne va pas sans problème. On a beau préciser que, dans le cadre d'une définition partagée de la situation, se combinent ainsi des mouvements d'auto-structuration de la part de l'apprenant et d'hétéro-structuration de la part du natif, exigeant de part et d'autre un ajustement des interprétations, on est trop dans le général, l'atemporel, et dans la rigidité d'un schéma pour rendre compte de la variété des données. Et mentionner des structures étudiées par d'autres chercheurs, comme les séquences analytiques et les sollicitations, c'est reconnaître que le caractère exclusif revendiqué dans le titre l'a été à tort.¹⁰

9 Cela veut dire que le natif parle à la première personne à la place de l'alloglotte.

10 Six ans plus tard "Au sens le plus large, on qualifiera de *potentiellement acquisitionnelle* toute séquence qui comporte une densité notable de traces renvoyant à des opérations de construction de l'interlangue, telles que balisage d'une lacune [...], sollicitation d'aide, mise à

Dans les textes suivants, Py s'efforce d'affiner la description et de la rendre plus fluide: il détaille différentes stratégies (mention, réparation, ponctuation, paraphrase), qui permettent d'aboutir à une "communication réussie"¹¹, même lorsque l'un des partenaires dispose de moyens réduits; il insiste davantage sur le caractère négocié, en situation, de la frontière acceptable entre la langue de l'apprenant et la "langue de référence" (terme désormais préféré à "langue cible") et sur le caractère fluctuant de cette frontière selon les moments de l'interaction; il montre par là même que la catégorisation de l'alloglotte comme apprenant (acceptant de passer un contrat didactique avec l'expert) ne correspond qu'à des moments particuliers de l'interaction¹², alors qu'à d'autres moments les échanges sont plutôt à considérer comme des pratiques bilingues. Ce n'est qu'à ce moment-là qu'il résout en même temps l'ambiguïté qui s'attache dans plusieurs de ses textes aux termes "bilingue" et "exolingue". Tout serait sans doute relativement clair si l'ensemble des textes étaient cohérents avec:

Par interaction exolingue nous désignons un échange verbal entre deux ou plusieurs locuteurs possédant des compétences inégales, *et reconnues par eux comme telles*, dans la langue de cet échange. Une telle interaction peut en outre avoir une dimension bilingue si l'échange se déroule dans deux ou plusieurs langues, *cette pluralité étant admise comme linguistiquement légitime par les interlocuteurs eux-mêmes*. (soulignements de Py, p. 189, "Quelques remarques..." 1995).

Mais dans des textes précédents, à côté de la valeur fidèle, comme ici, à la définition initiale de Porquier, "exolingue" peut aussi bien désigner "une interaction en face à face entre un alloglotte et un locuteur natif"¹³ sans que cela soit explicité autrement que par la désignation des partenaires par les abréviations LN/LNN (l'opposition natif/non natif fait qu'"exolingue" ne s'applique donc plus, entre autres, à ce qui se passe dans les classes de langue). Par ailleurs, on trouve chez Py l'affirmation que "l'acquisition est un cas particulier de bilinguisme" (p. 138, "Bilinguisme, exolinguisme...", 1991), qu'il atténue ensuite en reconnaissant une différence entre le "bilingue accompli" ou "stabilisé" et le "bilingue en devenir" (p. 140, "Pour une perspective bilingue...", 1997). Une première manière de résoudre la contradiction serait, d'une part, de considérer l'expression "cas particulier" à la lumière du texte de 95: Py utilise "bilingue" là où d'autres préféreraient "plurilingue";

disposition d'un input linguistique, décontextualisation et recontextualisation d'un segment faisant problème, auto- ou hétéroréparation, etc." ("Quelques remarques...", ici p. 197).

- 11 Non pas la transmission d'un message préétabli, mais la "modification des savoirs partagés (pour autant qu'ils existent) et de la relation intersubjective, qui peut différer de celle visée initialement".
- 12 L'opposition présente ici entre "alloglotte" et "apprenant" est affinée dans Mondada (L.) & Py (B.). (1994) "Vers une définition interactionnelle de la catégorie d'apprenant". in: Pochard (J.-Ch.), (ed.) *Profils d'apprenants*. Université de Saint-Étienne, pp. 381-395.
- 13 Cf. Py (B.) 1990, p. 82. Passage dans lequel l'ambiguïté est explicitement assumée.

d'autre part de voir dans la distinction entre types de bilingues la prise en compte des différences de vécu social correspondant d'un côté aux débuts de l'acquisition, de l'autre aux pratiques éventuellement fossilisées de ceux qui sont amenés à utiliser, en passant de l'une à l'autre, deux ou plusieurs langues dans leurs activités quotidiennes.

La citation du texte de 1995 va en fait beaucoup plus loin, distinguant typographiquement "les circonstances objectives de la situation" (compétences inégales, deux ou plusieurs langues — point de vue "étique") de l'interprétation qu'en font les interlocuteurs (point de vue "émique"). Mais comment atteindre ce point de vue, cette interprétation, lorsqu'on est extérieur à l'interaction? En utilisant les armes du linguiste: en analysant la dynamique du discours, c'est-à-dire en examinant les initiatives de chacun, la manière dont l'autre les prend en compte, les reprend, les reformule ou semble les ignorer et enchaîne sur ses propres paroles, etc., et en décelant à travers ces traces la façon dont chacun se positionne, positionne l'autre et propose ainsi une définition de la situation et de la place qu'ils y occupent. C'est alors qu'apparaissent, entre autres, des moments d'exolinguisse, des moments de bilinguisme, même s'il est parfois difficile (et erroné) de vouloir trancher entre attitudes collaboratives, privilégiant l'intercompréhension, et didacticité, visant la formulation la plus appropriée.

L'acquisition d'une langue étrangère peut également être vue comme un bilinguisme naissant parce qu'elle oblige à la confrontation avec l'altérité (pp. 95-106) à l'intérieur du même — le langage — et du coup à la distanciation vis-à-vis de ce qui nous définissait — notre langue maternelle. Or cette opération est toujours difficile: "lorsqu'un apprenant [un migrant] communique, l'ombre de la langue première est toujours présente" (p. 99) et il est pris entre deux tendances — marquer la différence ("comme on dit en allemand") ou opérer la "fusion" (transfert et restructurations, aussi bien d'ailleurs dans la langue d'origine que dans la langue cible) —, le comportement de chaque apprenant pouvant, selon les moments et les situations, être davantage marqué par l'une ou l'autre tendance. Les marques transcodiques "peuvent accéder à des degrés variables de légitimité (elles peuvent être inacceptables, possibles ou même souhaitables) et remplir des fonctions diverses (cognitives, métalinguistiques, métacommunicatives)." (p. 131). L1, L2, etc. sont des composantes du répertoire linguistique de chacun d'entre nous (l'unilingue est, sinon une fiction idéologique du monde occidental, en tout cas une espèce en voie de disparition) et les situations (voire les moments d'interactions, cf. ci-dessus), peuvent être analysées à la fois comme [\pm exolingues], [\pm bilingues], mais aussi plus ou moins tendues vers un objectif d'acquisition.

Cette reconsidération et réhabilitation de la place et du rôle de la langue maternelle coïncide avec une évolution de la place accordée aux langues étrangères dans le système d'enseignement (classes d'immersion à côté des classes de langue) et des pratiques enseignantes, qui ne sont plus aussi

rigidement contraintes par l'idéal d'un unilinguisme en L2 (cf. les séquences contenant l'équivalent de "tu le dis comme tu le sais" analysées dans "Bilinguisme, exolinguisme..." pp. 127-138 et les avancées qu'elles permettent aussi bien sur le plan de l'intercompréhension que de la continuation du discours et donc, indirectement, de l'appropriation de la L2)¹⁴.

Il n'empêche que parler d'acquisition, dans la classe ou à travers les contacts avec les natifs, suppose un travail cognitif dont certains (ici D. Véronique, p. 208) peuvent estimer qu'il ne fait pas l'objet d'une élaboration théorique suffisante, que l'on prend trop exclusivement en compte "des fonctionnements interactifs explicites et un travail métalinguistique patent" et que l'on néglige "d'autres formes incidentes d'appropriation". On trouve bien ici ou là quelques considérations sur ce qui pourrait faciliter la mémorisation de tel ou tel type de forme, mais Py, s'il reconnaît l'importance des phénomènes psychologiques et sociaux, ne cesse de revendiquer la place et les méthodes spécifiques du linguiste, qui ne peut travailler, lorsqu'elles sont présentes, que sur des "traces".

Encore faut-il s'entendre sur la notion de trace. Cette notion comporte généralement l'idée qu'il existe des processus échappant à l'observation directe, et dont les manifestations observables [...] ne font que révéler l'existence. Autrement dit, on suppose que les processus existent indépendamment de leurs traces. Il nous paraît [...] que les traces sont plus que des reflets. Elles sont des segments de discours et, dans cette mesure, elles s'insèrent dans le circuit de la communication et sont traitées comme telles. C'est dire qu'elles font l'objet d'interprétations de la part du destinataire, interprétations qui sont, à leur tour évaluées par le locuteur, etc. La trace agit donc comme un miroir et comme un test, qui va déterminer pour l'apprenant le sens du processus qui lui est sous-jacent et décider de son éventuelle reproduction dans un nouveau contexte. (p. 196, "Quelques remarques...", 1995)

Pour que la réponse à l'objection soit totale, et même si l'on quitte alors le strict domaine de l'analyse du discours, il me semble que l'on pourrait ajouter que, si l'on interprète la dernière phrase à la lumière d'auteurs connus à la fois de Py et de Véronique, tels que Vygotski, Bakhtine, Bruner ou Wertsch, elle signifie qu'en fait l'interaction ne cesse pas avec le face-à-face mais continue dans le discours intérieur, et constitue, même lorsque l'individu est seul, le moteur de son activité cognitive. Mais B. Py ne va jamais aussi loin.

C'est en analysant les échanges verbaux qu'il caractérise les moments d'interaction comme "exolingues", "bilingues", etc., c'est-à-dire à partir des "traces" des représentations, locales et changeantes, que les protagonistes se font d'eux-mêmes, de leur(s) partenaire(s), de la situation, de ses enjeux... Et s'il choisit de s'intéresser aussi aux "représentations sociales", c'est en tant qu'elles comportent des "schèmes [...] de nature discursive". Ces "passe-partout verbaux", sortes de prêts-à-penser, permettent de donner sens aux situations, même en cas d'urgence; mais ce qui intéresse le linguiste, c'est

14 Cf. aussi les commentaires-témoignages de V. Castellotti et, surtout, M. Cavalli.

moins leurs aspects psychosociaux, qu'il laisse à d'autres le soin d'élucider, que le fait qu'il peut en analyser à la fois la forme canonique et les modalisations dont les sujets les entourent, les accommodent, pour les rendre compatibles avec leurs expériences, ainsi que les différentes manières qu'ils ont de les impliciter, notamment par la présupposition.

Même si le thème de l'étude est la représentation que les migrants, sur place ou de retour au pays, se font de la société d'accueil et leur société d'origine, on peut se demander quel est son lien aussi bien avec le bilinguisme qu'avec l'acquisition des langues. Je vois là tout d'abord un retour sur ce qui est déjà présent dans les articles de 92-93 ("Acquisition d'une langue étrangère et altérité", "L'apprenant et son territoire..."): le discours des apprenants sur leurs difficultés d'apprentissage et les représentations de la langue étrangère qui y transparaissent. Il y a déjà là des représentations sociales, qui viennent donner sens au vécu de ces sujets, les éloignant ainsi du "pur sujet épistémique, autonome par rapport à ses circonstances sociales et personnelles" (p. 140). La piste était présente. Elle n'avait pas été exploitée à l'époque, d'autres avancées paraissant plus urgentes, mais elle n'avait pas été oubliée. L'autre lien me semble avoir déjà été explicité: il s'agit d'affirmer, aussi bien dans l'analyse des interactions dialogales enseignant/enseigné, expert/non expert, migrant/autochtone que dans celles, plus souvent monologiques, de l'entretien d'enquête, la pertinence de la démarche du linguiste pour rendre compte des fluctuations, des approximations successives, des négociations (avec soi-même et avec l'autre, entre les idées reçues et l'expérience vécue), etc., qui interviennent dans la construction du discours. En d'autres termes il s'agit de ne s'interdire de montrer aucun des aspects de la langue, à la fois "objet d'apprentissage [...] répertoire expressif et communicatif [...] projection formelle du contact interculturel [...] emblème d'identité [et...] instrument de (re)construction de la réalité" (p. 220, "Le crépuscule des lieux communs...", 1997).

Pour exécuter ce programme ambitieux, Bernard Py s'efforce de mettre en place une linguistique de type interactionnel, qui tienne compte des sujets et de leur vécu, qui rende compte non de langues idéalisées mais de répertoires qui s'enrichissent et se réorganisent. Comme le souligne L. Nussbaum (p. 216), l'un des problèmes qu'il rencontre est celui des données. Ses textes comportent essentiellement des extraits courts (difficulté de suivre la dynamique du discours); les données utilisées, illustrant la collaboration et non les conflits, sont rarement longitudinales et ne sont de toute manière pas exploitées pour montrer l'évolution des interlangues. Par ailleurs les caractérisations des situations d'interaction, les stratégies énumérées, etc. se lisent le plus souvent comme spécifiques des apprenants, des migrants, quand ce n'est pas des couples LN/LNN, sans que des comparaisons soient tentées sur des échanges LN/LN, où l'on retrouverait souvent les mêmes formes, parfois avec les mêmes valeurs. Je vois là une incomplétude, voire une contradiction non

résolue, qui justifie l'essentiel de mes réserves par rapport à une œuvre novatrice, heureusement non terminée.

Jo Arditty
Université de PARIS 8, France
j.arditty@wanadoo.fr