



## Acquisition et interaction en langue étrangère

3 | 1994

L'acquisition du lexique d'une langue étrangère

---

### Dénomination médiante et bricolage lexical en situation exolingue

Georges Lüdi

---



#### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/aile/4897>

ISSN : 1778-7432

#### Éditeur

Association Encrages

#### Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 1994

Pagination : 115-146

ISSN : 1243-969X

#### Référence électronique

Georges Lüdi, « Dénomination médiante et bricolage lexical en situation exolingue », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 3 | 1994, mis en ligne le 20 février 2012, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/aile/4897>

---

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

---

# Dénomination médiante et bricolage lexical en situation exolingue

Georges Lüdi

---

## 0. Introduction

- 1 Lorsqu'il veut s'exprimer en langue étrangère, l'apprenant se trouve souvent confronté au problème de ne pas disposer, à un moment donné, des mots appropriés pour désigner immédiatement et de manière non ambiguë une entité qu'il voudrait nommer. Il peut alors premièrement abandonner son intention communicative et se taire, deuxièmement adapter ses propos à ses moyens d'expression, comme cet élève de français langue étrangère (FLE) en Suisse alémanique qui, devant raconter en classe où il avait passé ses vacances d'été et, ne sachant pas comment dire *en Grèce*, décida de « mentir » et affirma être resté chez lui et avoir partagé son temps entre la lecture et la piscine. Mais il existe une alternative plus satisfaisante : celle d'exploiter au maximum la composante lexicale de l'interlangue, voire de l'étendre au delà de ses frontières actuelles, c'est-à-dire de construire les mots dont on a besoin, avec ou sans l'aide de l'interlocuteur natif (LN). Dans des situations de « détresse verbale » caractérisée par de nombreuses lacunes lexicales à l'encodage, le locuteur non natif (LNN) fait en d'autres termes appel à des techniques de *formulation approximative*. Dans une présentation antérieure (Lüdi 1987b), nous avons repéré et décrit huit procédés : formulation cumulative, formulation provisoire, formulation floue, dénomination indéterminée, formulation inachevée, formulation transcodique, néologisme et énoncé définitoire.
- 2 Or, les problèmes des non-natifs à l'encodage ne se distinguent sans doute pas radicalement de ceux des natifs. Selon Pottier (1992 : 16s.), « l'énonciateur a un point de départ référentiel (...). Il prend conscience de son *vouloir dire* dans la mesure où il *conceptualise* son intention de signifier. Cette organisation mentale doit alors être mise en signe, sémiotisée, à travers les moyens fournis par un système sémiotique, une langue naturelle dans le cas présent » en tenant compte du fait que « les limites du lexique connu par un individu sont floues ». En d'autres termes, il arrive aussi à des natifs de savoir ce

qu'ils veulent dire (conceptualisation), mais de ne pas disposer des moyens lexicaux pour désigner immédiatement l'entité en question. L'énonciateur compétent dispose de moyens de *dénomination médiate* pour surmonter de tels obstacles lexicaux, en faisant preuve de créativité lexicale (néologismes ou néosémasmes), par l'emploi de moyens de dénomination générale (*une chose, un truc*) ou approximative (p. ex. à l'aide d'enclosures : *une espèce de X<sup>1</sup>*, de métaphores ou de périphrases<sup>2</sup>), etc. ; de son côté, le destinataire, appelé à « identifier les éléments discursifs pour construire une hypothèse de sens qui le conduit à *comprendre* le message, c'est-à-dire à se le représenter mentalement, à le conceptualiser » (Pottier 1992 : 17), va mobiliser sa compétence discursive pour déchiffrer de tels cas. Il est vraisemblable que les locuteurs natifs et non-natifs exploitent, en situation exolingue, cette même compétence discursive pour se (faire) comprendre.

- 3 Il est vrai que les lacunes lexicales personnelles ne sont sans doute pas, en situation endolingue, la raison principale de la mobilisation de la faculté à la dénomination médiate. D'abord, une lacune dans la mémoire lexicale de l'énonciateur peut tout aussi bien provenir d'un déficit au niveau de l'ensemble des moyens lexicaux de la langue en question (lacune lexicale générale). Ensuite, la créativité lexicale et la métaphore peuvent répondre à des besoins expressifs momentanés autant que viser à l'enrichissement durable de la mémoire lexicale. Par ailleurs – et même si les moyens sémantiques mis en oeuvre sont souvent les mêmes –, les lacunes lexicales (générales ou personnelles) sont à distinguer, pragmatiquement parlant, de cas d'imprécision voulue, où l'énonciateur *ne veut pas* être clair, pour ménager sa propre face ou celle de ses interlocuteurs (p. ex. dans le cas d'euphémismes), pour créer des effets discursifs de tension (p. ex. par l'emploi de métaphores) ou encore pour respecter la maxime conversationnelle de quantité (ne pas dire plus que ce qui est nécessaire). Sans parler des cas où l'énonciateur *ne peut pas* être clair pour cause de conceptualisation confuse. Tout porte à croire que les interlocuteurs arrivent à se mettre d'accord sur le statut d'une dénomination médiate et de la traiter en fonction de ce statut. Il serait par exemple peu naturel de répondre à un euphémisme (« Le président *nous a quittés.* ») en procurant à l'énonciateur le mot « juste » (« Tu veux dire que le président *est mort.* ») – sauf si celui-ci a été explicitement sollicité par l'énonciateur, ou encore pour attaquer ce dernier sur le plan relationnel.
- 4 En situation exolingue, ce sont sans aucun doute des lacunes lexicales personnelles à l'encodage de la part des LNN qui provoquent le plus souvent la mobilisation des moyens de dénomination médiate. Mais cela n'est pas, et de loin, toujours le cas. Cela pose un problème intéressant dans la perspective de leur traitement interactif. D'une part, le droit des LNN à la métaphore, à l'euphémisme et, à plus forte raison, à la néologie, est en général très limité. Et les moyens linguistiques pour négocier le statut d'une dénomination médiate leur font souvent défaut. D'autre part, les divers emplois « natifs » de la dénomination médiate font partie des cibles de l'acquisition et remplacent progressivement, chez des apprenants avancés, la simple stratégie compensatoire pour résoudre des lacunes lexicales personnelles. Il est par conséquent capital de ne pas surgénéraliser et d'observer soigneusement comment l'autonomie verbale des apprenants croît et comment les interlocuteurs natifs et non natifs accordent progressivement un statut plus différencié aux moyens de dénomination médiate employés par le LNN. C'est de ces processus qu'il sera question dans ce qui suit.

## 1. Le cadre théorique

- 5 Ces réflexions s'inscrivent dans une *conception discursive, variationnelle et dynamique de la compétence linguistique et notamment lexicale*, qui refuse un modèle « codique » de la communication et considère le lexique comme une des « zones molles » de la langue. L'équilibre, dans le discours, entre précodage et néocodage est donc extrêmement labile et les unités lexicales sont foncièrement modifiables dans et par l'énonciation. Nous avons tenté d'explorer plusieurs dimensions d'une telle conception du lexique dans d'autres études (Lüdi [1983]1984, 1985, 1987b, 1992). En voici les prémisses :
- 6 1. La compétence lexicale est composée d'une mémoire lexicale ainsi que d'un ensemble de règles qui gouvernent la créativité lexicale, c'est-à-dire la modification d'unités lexicales existantes et la génération de mots nouveaux, autrement dit de « mots possibles » non attestés.
- 7 2. La mémoire lexicale est constituée par un ensemble ordonné d'hypothèses lexicales comprenant, pour chaque unité lexicale, une information phonologique (et orthographique), syntaxique, sémantique et pragmatique. Ces hypothèses lexicales appartiennent au domaine des représentations ; elles font partie des champs sémiotiques formant la culture d'une société au même titre que le savoir encyclopédique, i.e. que la « connaissance qui est acquise au cours de la socialisation et qui médiatise l'intériorisation, à l'intérieur de la conscience individuelle, des structures objectivées du monde social (...) [et] « programme » les canaux par lesquels l'extériorisation produit un monde objectif » (Berger et Luckmann 1986 : 94).
- 8 3. Ce savoir n'est pourtant pas entièrement stable. Cette instabilité est déterminée par des facteurs tels que les différences sociales, les divergences dans la formation et la biographie des individus, la capacité de mémorisation limitée, la créativité foncière de l'esprit humain, etc. La « réalité » a donc constamment besoin d'être garantie, modifiée, reconstruite. Et l'interaction verbale est le lieu de cette reconstruction : « Le plus important véhicule de la conservation de la réalité est la conversation. On peut concevoir la vie quotidienne de l'individu en terme d'action d'un appareil de conversation qui continuellement maintient, modifie et reconstruit sa réalité subjective » (Berger et Luckmann 1986 : 208). Nous ne pouvons jamais être certains que la « réalité » à laquelle nous nous référons est perçue de la même manière par nos interlocuteurs. Par conséquent, une des fonctions centrales de l'interaction verbale est de contrôler et d'ajuster, si besoin est, cette réalité. Or, contrôler interactivement la réalité signifie automatiquement aussi contrôler la signification des unités lexicales employées pour en parler.
- 9 4. Il existe donc des divergences importantes entre les hypothèses lexicales actualisées par différents interlocuteurs – et parfois même entre différents emplois de la même unité lexicale par un seul et même locuteur (Grunig et Grunig 1985 : 151). Il est vrai que ces divergences sont souvent neutralisées grâce à la malléabilité des unités lexicales, qui repose sur le caractère abstrait des hypothèses de signification, lesquelles sont considérablement enrichies dans l'énonciation par des opérations inférentielles<sup>3</sup>. Il n'en reste pas moins que le contenu de la mémoire lexicale individuelle est potentiellement modifié rétroactivement, dans et par chaque acte de communication, par l'addition d'unités lexicales entières aussi bien que sous forme d'ajustements portant sur toutes les composantes de l'information lexicale des unités déjà mémorisées. Par conséquent, les

unités composant la mémoire lexicale sont des objets construits, déconstruits et reconstruits dans le discours.

- 10 5. Ces dernières réflexions, qui s'inspirent de la sémiotique ainsi que de la sociologie du savoir, trouvent une confirmation dans des considérations empruntées à l'analyse conversationnelle d'obédience ethnométhodologique. Il est assez généralement admis que le travail d'intercompréhension est accompli en commun par les interlocuteurs, qui négocient en vue d'obtenir un accord sur les objectifs communicatifs, les procédures et les relations aussi bien que sur le sens. Or, si la conception dynamique du lexique présentée plus haut est correcte, il s'ensuit que des lacunes lexicales ainsi qu'une opacité totale ou partielle de certaines unités lexicales entraînent des opérations discursives portant sur le lexique, plus précisément des opérations de constitution, enrichissement, ajustement et vérification d'hypothèses lexicales. Et leur caractère discursif signifie que ces opérations affleurent à la surface des énoncés et y laissent des traces. Nous rejoignons en cela Pierre Bange, qui s'est intéressé aux multiples formes que revêt la « régulation de l'intercompréhension », et a en particulier observé une « bifocalisation potentielle [de la communication] sur son objet thématique et sur les conditions de sa réalisation » (Bange 1987) et relevé explicitement l'existence de mécanismes conversationnels de régulation de l'intercompréhension focalisés sur le niveau du code verbal. En reformulant, tout en les restreignant, les réflexions de Bange, on peut avancer l'hypothèse qu'un sous-ensemble des opérations discursives de négociation vise une synchronisation lexicale. Nous avons parlé de *travail lexical*, défini comme la mise en oeuvre de schémas interactifs portant sur une ou plusieurs composantes de l'information lexicale, ayant pour objectif de rendre cette information (mutuellement) manifeste et visant son intégration – au-delà de l'environnement cognitif mutuel des interlocuteurs – dans leur mémoire lexicale respective (Lüdi 1987b, 1991b, 1992). En d'autres termes – et pour employer les concepts proposés récemment par Dan Sperber et Deirdre Wilson (1986) – il s'agit de rendre mutuellement manifestes des éléments d'information dont il est en même temps signalé qu'ils font partie de l'information lexicale.
- 11 6. Notre compétence communicative comprend donc des schémas interactifs (des « méthodes » dans la terminologie ethnométhodologique) dont la fonction est de permettre aux interlocuteurs de réaliser ce travail de synchronisation lexicale. Tout porte à croire que ces séquences latérales de travail lexical représentent des moments privilégiés pour l'entrée des unités lexicales nouvelles ou ajustées, dont la signification est mutuellement manifeste, dans la mémoire lexicale des interlocuteurs, natifs aussi bien que non natifs : qu'il s'agit, en d'autres termes, de séquences potentiellement acquisitionnelles (de Pietro, Matthey et Py 1989).
- 12 A l'intérieur de ce cadre théorique, nous allons nous pencher, dans ce qui suit, sur trois formes de dénomination médiante de la part des apprenants du français en Suisse alémanique : la formulation transcodique, la formulation provisoire par extension de sens et le bricolage lexical. Ces préoccupations font partie d'un projet de recherche sur l'apprentissage scolaire du FLE et plus particulièrement sur les ruptures éventuelles entre l'espace discursif en classe de FLE et dans les situations postscolaires. Le projet se propose en effet d'analyser
- (a) la gestion de la bifocalisation entre les activités de construction de savoirs et les activités d'intercompréhension au sein du discours en classe,
  - (b) les techniques où « méthodes » exolingues pour la co-gestion de la construction des nouveaux savoirs/savoir-faire propres à l'institution scolaire et

- (c) la faculté des apprenants de transférer et d'appliquer ces techniques au contexte extrascolaire.
- 13 Sont étudiées par ailleurs les fonctions sociales et communicatives des langues (L1 et L2) employées en classe de FLE : dans quelle mesure l'ensemble de droits et obligations liés à ces langues caractérise-t-il de manière autonome l'espace discursif de la classe ou reflète-t-il des droits et obligations qui font partie de la culture de communication de la société globale ? Pour ce faire, nous sommes en train de recueillir un important ensemble de données orales et écrites produites en milieu scolaire et parascolaire, p. ex. un corpus d'examens de baccalauréat oraux et écrits, un corpus d'entretiens entre une locutrice native et des adolescents de 3<sup>e</sup>/4<sup>e</sup> année de français en situation parascolaire, un corpus d'enregistrements du discours en classe de FLE (secondaire inférieur et supérieur<sup>4</sup>) ainsi qu'un corpus d'interactions orales entre natifs et non natifs en situation d'échanges scolaires, d'échanges d'apprentis et de mobilité estudiantine.
- 14 Les remarques qui suivent sont encore très spéculatives et concernent principalement, pour l'instant, le contexte scolaire. Par ailleurs, le corpus étant loin d'être entièrement constitué, voire analysé, elles signalent surtout des pistes de recherche que nous nous apprêtons à explorer.

## 2. La formulation transcodique

- 15 Lors de l'analyse d'énoncés d'apprenants en langue étrangère, le linguiste identifie souvent des éléments qui semblent appartenir à – ou provenir du contact avec – d'autres langues. On a proposé d'appeler *marques transcodiques* l'ensemble de ces phénomènes de contact linguistique (Lüdi 1987b, Auer 1990 : 87). Les spécialistes de l'acquisition d'une langue étrangère voient en général dans les marques transcodiques produites en situation exolingue les traces d'une incompétence, voire le produit de stratégies individuelles employées par des apprenants dans des situations de détresse verbale (p. ex. Siguán 1987 : 211, Faerch et Kasper 1983a et b, Broeder et al. 1988) ; pour tous ceux qui travaillent sur le bilinguisme au sein de communautés plus ou moins stables, les marques transcodiques représentent au contraire un phénomène communautaire, qui présuppose une excellente maîtrise des langues impliquées et représente ainsi l'indice d'une compétence bilingue (Grosjean 1982, Lüdi et Py 1986, Heller 1988, Myers Scotton 1993, etc.) :

	<i>Perspective exolingue</i>	<i>Perspective bilingue</i>
<i>Phénomène de langue/ d'interlangue</i>	Les <i>interférences</i> sont des traces systématiques de L1 (ou Lx) dans la production de L2 qui relèvent de l'interlangue du LNN <sup>5</sup> ; c'est-à-dire qu'il les traite comme éléments de la langue cible, même si les linguistes – et, souvent, les LN – y reconnaissent une influence d'une autre langue.	Les <i>emprunts</i> sont des éléments – le plus souvent des unités lexicales – de Lb[Lc...Ln] introduits dans le système du lecte respectif de La afin d'en augmenter le potentiel référentiel ; elles sont supposées faire partie de la mémoire lexicale des interlocuteurs même si leur origine étrangère peut rester manifeste.

Phénomène de parole/ d'interparole	La <i>formulation transcodique</i> (Lüdi 1991b) consiste en un emploi potentiellement conscient, dans un énoncé en L2, d'une séquence perçue par le LNN comme appartenant à une autre langue (normalement L1), dans le but de surmonter un obstacle communicatif ; elle fait partie des <i>stratégies compensatoires interlinguales</i> . <sup>6</sup>	Le <i>code-switching</i> est l'insertion <i>on line</i> de séquences - allant d'une unité lexicale minimale (lexème) à des séquences des rangs les plus élevés - de Lb (Lc, Ld,...Ln) (=langue(s) enchâssée(s) dans un texte / échange produit selon les règles de La (=langue de base) entre bilingues dans une situation appropriée au mode bilingue <sup>7</sup>
---------------------------------------	--	--

- 16 Dans cet article, notre intérêt se focalisera surtout sur la formulation transcodique, employée avec fréquence par les apprenants débutants comme forme de dénomination médiata, et sur son remplacement progressif par des marques transcodiques plus « bilingues ».
- 17 Pour de nombreuses raisons, la distinction entre les phénomènes qui relèvent du bilinguisme et ceux qui relèvent de l'exolinguisme est tout à fait utile. Mais elle ne repose pas sur la seule compétence comme le préconise la tradition ; le terme de *code-switching* fait aussi du sens chez des apprenants (et celui de formulation transcodique chez les bilingues...) ; toutes les cooccurrences d'éléments de deux langues dans la production de LNN ne s'expliquent pas comme « momentary or idiosyncratic uses of first-language terms to fill gaps in intended second-language competence » (Poplack et Sankoff 1984 : 103). A notre avis, le statut des marques transcodiques peut uniquement être déterminé par une étude empirique dans la mesure où elles doivent être interprétées par les interlocuteurs, c'est-à-dire qu'elles ne reçoivent leur(s) fonction(s) que dans l'interaction et qu'elles dépendent donc de la façon dont les interlocuteurs définissent cette dernière.
- Il est aujourd'hui généralement reconnu que les bilingues alternent entre le « mode bilingue » (Grosjean 1982), voire le « parler bilingue » (Lüdi et Py 1986) et le « mode unilingue » selon toute une série de critères (maîtrise présumée de l'interlocuteur, degré de formalité de la situation, représentations normatives des interlocuteurs, etc.) et que, même si tous les interlocuteurs sont bilingues, la situation n'est « bilingue » qu'à condition d'être définie interactivement comme telle. Les marques transcodiques jouent un rôle clé, comme indices et simultanément instruments, dans le cadre de ces opérations de définition de la situation.
  - En situation de contact entre LN et LNN, les marques transcodiques balisées sont de même des opérateurs d'interprétation exolingue de la situation dans la mesure où elles sont interprétées comme erreurs et/ou comme appels à l'aide et déclenchent des séquences de travail lexical et/ou de formulation commune.
- 18 Or, il n'est pas toujours possible de maintenir l'opposition entre « bilingue » et « exolingue » parce qu'il s'agit, en réalité, de pôles sur deux axes différents qui constituent un espace bi-dimensionnel (voir de Pietro 1988, Py 1990, Lüdi 1993). Une étude attentive des exemples de notre corpus suggère en effet l'hypothèse que des apprenants font un emploi plus ou moins « bilingue » de marques transcodiques selon que la situation, voire les interlocuteurs le leur permettent.
- 19 Le « degré zéro » de la formulation transcodique se trouve dans des écrits scolaires. Ainsi, la tâche de traduire par écrit de L1 à LE en situation d'examen représente p. ex. un défi particulier pour le LNN parce qu'il ne peut pas contourner l'obstacle (conceptualisation

prescrite par l'énoncé source en L1), que le recours explicite à L1 est par définition exclu (mode de production unilingue extrême) et qu'il ne peut attendre aucune aide (production monologale). En effet, les seules formulations transcodiques que nous avons trouvées dans notre corpus de traductions sont des blancs remplis au crayon avec le mot en langue source – dans l'espoir de réussir à remplir la lacune lexicale au moment de la relecture.

- 20 Dans l'interaction orale, la formulation transcodique est plus fréquente. Les cas prototypiques sont ceux où le LNN signale qu'il perçoit l'élément en question comme appartenant à L1, p. ex. par des pauses d'hésitation, par des guillemets ou par des balises de tout genre (Faerch et Kasper 1983a ; Poplack et al. 1988). Dans le traitement dialogique, les balises fonctionnent comme indicateurs d'obstacle lexical, permettent l'interprétation, par l'interlocuteur, comme demande d'aide et représentent par conséquent le premier mouvement d'une séquence de *travail lexical* (indice d'obstacle + formulation transcodique par LNN → proposition de formulation par LN → ratification par LNN). Dans l'exemple (1)<sup>8</sup>, on observe ainsi un cumul de telles balises (pause remplie, pause vide, *wie sagt man ?*, pause vide) :

(1)	LN	Haben Sie auch schon bemerkt, dass die Leute nicht gerne hochdeutsch sprechen, oder wie sie es zum Teil auch nicht so gut können ?
	LNN	Ja, ein Teil davon eh... hat nicht sehr gerne hochdeutsch sprechen, aber... ich habe... mit uns oder mit eh... mit mir zum Beispiel, es gibt Leute, die... haben gern/ nicht gern, aber sie machen ein eh... wie sagt man ?.... <i>un effort</i> .
	LN	Ja, sie geben sich Mühe. <So D 10.21>

La formulation transcodique possède, ici, un statut dialogique propre qui marque une situation exolingue-unilingue.

- 21 Mais pourquoi choisir une stratégie interlinguale ? Dans la mesure où le LNN agit sur la base d'une appréciation du problème communicatif et de l'ensemble des stratégies compensatoires disponibles, il aura vite fait de remarquer que les stratégies basées sur L1 sont en général les moins efficaces (Haastrup et Phillipson, 1983 : 155). Si l'on admet la validité de la maxime de la coopérativité dans la situation exolingue, il ne les choisira donc que lorsqu'il se trouve dans une situation de détresse et que tous les autres moyens font défaut et / ou lorsque son appréciation de la situation lui permet de supposer un minimum de maîtrise de sa L1 de la part des LN. C'est le cas de l'exemple (1) (LN enseigne par ailleurs le français qu'elle maîtrise très bien). En d'autres termes, la situation reste exolingue, le mode de parler reste unilingue, le recours à la L1 reste une stratégie compensatoire, mais l'efficacité de cette dernière est favorisée par l'existence d'un espace d'interlocution potentiellement bilingue (Giacobbe 1992 : 93). Cette forme de « distorsion » du mode unilingue est caractéristique de l'usage du *code-switching* repéré auprès d'apprenants débutants.
- 22 Or, on peut montrer que des LNN exploitent parfois le bilinguisme potentiel de la situation de façon plus variée, emploient certaines stratégies communicatives bilingues et sont aussi et surtout impliqués par des bilingues plus compétents qu'eux dans de telles stratégies. C'est ce qui va leur permettre de se constituer en de véritables « bilingues in statu nascendi ».



(2)	LN	tu fais quoi quand tu as congé ?
	LNN	mh je vais à Oberwil dans un <i>Tanzstudio</i> (prononcé [stydio]) et je
	LN	dans un <u>studio de danse</u>
	LNN	<u>oui je fais je fais du Jazztanz</u>
5	LN	mhm
	LNN	et je joue du piano (rire)
	LN	ah tu fais beaucoup
	LNN	oui ça va (rire)
	LN	tu peux combiner mh la musique avec la danse puisque tu prends des leçons de piano
10	LNN	non
	LN	pas tellement ? tu sais jouer du jazz ?
	LNN	non non pas encore . mais ah alors je je joue pas du piano et je danse mh <i>Jazzmusik</i>
	LN	mhm (...) mais peut-être plus tard tu pourrais quand même
	LNN	oui peut-être
15	LN	parce que c'est assez marrant
	LNN	oui (rire)
	LN	et puis pour le <i>Jazztanz</i> vous êtes beaucoup ou bien
	LNN	nous sommes un groupe à dix personnes
		< Lü 3T11M >

L'exemple (2) provient d'un entretien informel entre une adolescente alémanique (LNN) et une Romande (LN) en situation parascolaire. Malgré la consigne de parler français, l'allemand apparaît par endroit. D'abord interprétées mutuellement comme demandes d'aide (ligne 2-4 : *Tanzstudio* → studio de danse → oui), les formulations transcodiques ne sont progressivement plus relevées par LN (qui se limite à acquiescer, l. 5 et 13) et, à un moment donné, même reprises par elle (l. 17 : *Jazztanz*). Elle accepte et entérine, ce faisant, un glissement de la situation vers une définition plus bilingue.

- 23 Dans l'exemple (3)<sup>9</sup>, l'alternance codique (*code-switching*), initiée par LN et entérinée par LNN a évidemment pour fonction d'exploiter le potentiel dénominatif ponctuellement plus nuancé de l'allemand, qui distingue entre *homme-Mensch* et *homme-Mann* :

(3)	LN	et cette réalité Ramuz la gé-né-ra-lise dans : le/ dans cet alinéa' par une affirmation très forte' très dure et précise...
	LNN	Ah [c'est] . dernière phrase'
	LN	Ouais
	LNN	Elle ne pensait pas à la seule chose véritable qu'est la cruauté des hommes
	LN	Ouais . des hommes <i>der Menschen</i> ? <i>der Männer</i> ?
	LNN	<i>Des/ der Menschen</i> .

	LN	Ah . ce serait intéressant de voir dans une traduction . vous traduire :z . traduisez 'la cruauté des hommes' toute l'expression
	LNN	Euh <i>die Grausamkeit . der Menschen</i>
	LN	Mh .. on peut se d'mander . moi j'traduirais quand même par ' <i>die Grausamkeit der Männer</i> ' .. eh : mais . à discuter

Même en situation d'examen (à vrai dire à l'instigation de l'examinatrice), le choix du caractère bilingue ou unilingue de l'interaction est donc renégociable ; et l'on peut ainsi trouver, dans un même échange, des formulations transcodiques fonctionnant comme stratégies compensatoires dans un mode unilingue et des *code-switchings* exploitant la compétence bilingue, quoique déséquilibrée, à des fins discursives.

- 24 Dans son travail sur le discours bilingue des Portugais de la seconde génération en France (cadre expérimental écrit, qui permettait explicitement le recours au mode bilingue), Araujo Carreira a trouvé deux fonctions récurrentes des *code-switchings*, qui auraient une fonction à la fois déictique et polyphonique<sup>10</sup> :

(4)	Je suis parti à la gare et je suis arrivé le lendemain à neuf heures <i>na estação de Pombal</i> .
-----	--

Vasseur (1990) a observé les mêmes types de comportement chez des femmes migrantes latino-américaines débutantes : elles emploient des mots français pour évoquer les activités scolaires de leurs enfants, les démarches d'inscriptions, etc., mais « les mots qui restent attachés à ces expériences passées [c'est-à-dire les souvenirs du Chili ou de la Colombie] restent des mots espagnols ». Or, ces formulations transcodiques ne disparaissent pas, mais continuent à apparaître, chez les mêmes locutrices, à un stade d'acquisition plus avancé. Elles sont simplement, maintenant, accompagnées de mesures de précaution, de balisage – qui les signalent comme des mots de L1 – et de suffisamment d'information pour les rendre admissibles pour l'interlocuteur natif. Nous constatons donc l'existence, chez des apprenants débutants déjà, de formulations transcodiques qui fonctionnent comme de véritables *code-switchings* à fonction déictique, voire polyphonique (voir aussi Vasseur, 1990 : 15), même s'il s'agit, au début, d'effets secondaires de cas où une marque transcodique sert de dénomination médiante plus ou moins floue, au vu d'une asymétrie des compétences et faute de posséder le mot juste. Pourtant, dès qu'il est capable de séparer les deux codes et d'évaluer le potentiel bilingue d'une situation plus ou moins propice à un mode de parler bilingue, le LNN peut tenter d'exploiter le potentiel déictique, dénominatif et discursif de l'ensemble de son répertoire. Par ailleurs, nous sommes en présence de traces d'une évolution de la faculté de *code-switcher* en fonction de l'évolution de la compétence interlangagière. A un stade plus avancé de l'acquisition, la « même » marque transcodique peut alors exploiter l'espace d'interlocution bilingue et être présentée par LNN – et acceptée par LN – comme l'expression appropriée.

- 25 La fréquence et les fonctions des marques transcodiques ainsi que l'évolution de leur emploi dépendent étroitement de la manière dont LN et LNN définissent la situation. Si le statut de marqueur exolingue peut alterner avec celui de marqueur bilingue, le dernier étant simultanément l'opérateur et l'indice du mode de parler bilingue, ceci n'est valable qu'à condition que la situation puisse être définie comme bilingue. Or, nombre d'apprenants n'ont que rarement ou même jamais l'occasion de vivre des situations

bilingues ; par ailleurs, chaque communauté bilingue exploite le potentiel du parler bilingue à sa manière. Cela nous amène à rejeter des généralisations trop rapides et à opérer plusieurs distinctions :

Je suis parti à la gare et je suis arrivé le lendemain à neuf heures *na estação de Pombal*.

(a)	Chez des apprenants qui visent l'intégration dans une communauté unilingue, l'emploi de la formulation transcodique ne sera qu'un phénomène passager et disparaîtra progressivement.
(b)	Chez des apprenants qui s'intègrent dans une communauté bilingue (p.ex. des migrants portugais à Paris ou espagnols à Neuchâtel), on s'attendra à un emploi des marques transcodiques qui se rapproche de plus en plus des normes du parler bilingue du réseau social respectif du migrant.
(c)	Les apprenants qui se trouvent dans des situations potentiellement bilingues en dehors de communautés bilingues véritables – p.ex. les Suisses alémaniques et les Suisses romands dans leurs contacts mutuels – doivent apprendre à employer la formulation transcodique en fonction d'une évaluation de la situation et des réactions des interlocuteurs natifs. L'hypothèse que nous essayons actuellement de vérifier est qu'ils y réussiront d'autant mieux que la négociation des fonctions et de la légitimité de la formulation transcodique au sein de la culture de communication en classe ressemble à celle qui s'observe en situation extrascolaire.

### 3. De la formulation provisoire par extension abusive du sens de mots voisins à la métaphore

- 26 Dans un exemple recueilli par l'équipe de Bielefeld, LNN mobilise sa compétence métaphorique (ou analogique) en situation de détresse verbale pour désigner les étoiles. Toutefois, l'énoncé est – mutuellement ! – interprété non pas comme figure rhétorique, mais comme requête du mot juste. LNN accompagne son énoncé de marqueurs d'obstacle lexical (pauses, hésitations, rires, répétitions, intonation dubitative), LN propose l'orthonyme ou mot « juste » (Pottier 1992, 42), qui est repris et entériné par LNN :

(5)	LNN	dans la ciél- .. äh dans la nuit- . il y a ähm des . (rit) tout petites lãmpes+ dans la ciél	
	LN	mhm	
	LNN	à la nuit	
	LN	des étoiles	
	LNN	ouí . des étoiles	<Des tout petites lampes, 9 :8>

Il s'agit donc bien, ici, d'une formulation provisoire et non pas d'une métaphore, et ceci quoique tous les traits caractéristiques de cette dernière (incongruence et instruction d'analogie) soient présents.

- 27 Cela rappelle la distinction entre la métaphore vive, stylistique et la métaphore dénominative. Nous avons avancé l'hypothèse que les interlocuteurs (natifs) se signalent

mutuellement de diverses manières si ils entendent faire une figure de style ou employer (voire proposer) une acception figurée nouvelle (métaphore dénominative) (Lüdi 1992).

(6) Le *paysage des médias* considéré dans son ensemble s'enrichit.

Selon cette thèse, *paysage des médias* possède le statut de métaphore dénominative ou néologisme – bien que le terme ne figure pas dans les dictionnaires, et, en principe, indépendamment d'éventuelles analyses de fréquence –, parce que les conditions nécessaires pour la lexicalisation sont remplies (la nouvelle hypothèse lexicale composée d'un archiséme [genus proximum] et de traits spécifiques [tiers commun à focaliser] ainsi que son à-propos et son utilité sont mutuellement manifestes), qu'il existe une lacune lexicale et qu'il s'agit d'un emploi isolé dans un langage de spécialité (article scientifique sur les médias). Par contre, dans la phrase de Chamfort :

(7) ... l'on a dit de la vieillese qu'elle est *l'hiver de la vie*, renversez la métaphore et vous la trouverez également juste, en disant que *l'hiver est la vieillese de l'année*.

le marqueur explicite (*renversez la métaphore*), l'emploi dans le cadre d'une séquence plus longue à double isotopie et l'enchâssement dans un champ métaphorique plaident pour le statut de métaphore stylistique. En résumé, le statut énonciatif d'une métaphore est à négocier entre les interlocuteurs, cette négociation laisse des traces à la surface du discours et le statut négocié aura des conséquences sur l'insertion, ou non, de la nouvelle acception dans la mémoire lexicale.

- 28 Nous avancerons, ici, l'hypothèse que cela vaut pour toute séquence de dénomination médiante. Nous préconisons par conséquent un élargissement de la conception traditionnelle selon laquelle le néologisme enrichit « la langue » et qui considère que le passage de « mot sauvage » à « néologisme » dépend de l'entérinement par un certain usage (voir le critère statistique fréquemment employé). Car elle n'explique pas ce qui se passe dans la zone de transition, dans les zones « instables » du lexique, là où la dénomination médiante est formulée et interprétée et donne lieu – ou non – à des opérations de restructuration du lexique. Pourquoi certaines formes de néocodage (néosémasmes, néologismes syntagmatiques, emprunts, etc.) sont-elles acceptées, dans l'interaction en face-à-face, comme propositions néologiques et d'autres interprétées comme bricolage lexical ou comme figures de style ? Seule une approche énonciative-interactive peut répondre à cette question : d'abord, la conception de l'enrichissement du lexique de la langue (compris comme l'ensemble abstrait des mots mémorisés par la communauté voire par un locuteur/auditeur idéal) est modifiée en ce sens que le travail lexical *enrichit les moyens d'expressions disponibles mutuellement aux interlocuteurs* au moment même de l'interaction ; ensuite, la notion d'*entérinement dans l'interaction* précise celle d'entérinement par l'usage, en supposant que ce n'est pas leur simple fréquence, mais la manière dont les propositions de néocodage sont interactivement traitées, voire négociées, qui détermine leur statut.
- 29 Nous disions plus haut que le droit de l'apprenant à la métaphore était restreint. Cela s'explique en premier lieu à partir de la prémisse que, pour employer un mot métaphoriquement, il faut d'abord connaître avec précision sa signification littérale et ensuite avoir des raisons plausibles pour écarter l'orthonyme. Dans l'exemple des *petites*

*lamps dans la ciel*, la première condition était peut-être remplie, mais pas la seconde, et cela était clairement manifestée par LNN. Dans le cas de l'élève qui, dans sa rédaction de baccalauréat, écrit, sans aucune marque de précaution :

(8)	Je m'imagine <i>un petit voyage</i> [= marchant] à travers un cimetière. (R215)
-----	---

on est en droit de douter de l'une et de l'autre. On analysera par conséquent cet emploi comme formulation provisoire, voire, dans une perspective normative, comme erreur. La raison en est que *marcher*, *se promener*, *déambuler* et *faire un voyage* appartiennent au même champ lexical ; or, plus la distance sémantique entre comparant et comparé est petite, plus la métaphore est osée (Weinrich 1983) ; mais le contexte ne suggère pas la moindre intention de métaphore osée, sinon une tentative de dénomination « littérale ». Dans l'exemple (9), le renvoi par chaîne anaphorique à un objet du discours déjà introduit, ou inférable sans problème à partir de l'environnement cognitif mutuel des interlocuteurs, produit une incongruence entre les caractéristiques connues du processus nommé – il s'agit d'un procès auprès d'un tribunal – et les unités lexicales choisies par deux élèves ; mais l'incongruence n'est pas accompagnée d'une instruction d'analogie, comme dans le cas de la métaphore. On lira au contraire l'instruction à LN comme : il existe un X, cet X est déjà présent dans la mémoire discursive et appartient à la classe /traitement/, /sentence/ ou à *quelque chose dans cette direction*. L'emploi sera donc interprété comme formulation provisoire :

(9)	Comme le public a ri,			
	le président à interrompu	le traitement	pour cinq minutes.	<T245>
		la sentence		<T242>

Cela ne signifie pas qu'un LNN ne puisse pas tenter une métaphore. Mais il doit alors la marquer visiblement comme telle, pour éviter des malentendus. C'est le cas dans les exemples 10 et 11, où les guillemets, voire un marqueur explicite (*dans un sens figuratif*), lèvent tous les doutes quand au statut proposé de figure rhétorique :

(10)	Presque tout le monde a sa " <i>bible à soi</i> ", un livre [sic] qui lui plaît en particulier et qu'il considère comme une relique sacrée. (R226)
(11)	Comme une cave, <i>les livres nous offrent nourriture</i> . C'est naturellement dans un sens figuratif, je pense surtout aux idées et aux sentiments des auteurs, aux secrets découverts par les écrivains et à l'amusement des lecteurs. (R232)

Il va de soi que ce droit à la métaphore stylistique ne s'étend pas à la métaphore dénominative, qui présuppose non seulement la connaissance lexicale susdite, mais en plus la légitimation à proposer une nouvelle acception, légitimation que les francophones refusent non seulement aux apprenants, mais aussi à la majorité des natifs... A plus forte raison, cela est vrai de la formulation par néosémantisme. Ce qui explique que les opérations de contrôle, voire de modification par rétroaction d'une hypothèse lexicale, qui sont normalement déclenchées à la suite d'un emploi inusuel d'un mot, sont pour ainsi dire automatiquement bloquées, chez le LN, dès qu'il perçoit la situation comme exolingue. Il interprétera ainsi l'emploi non conventionnel de *supporter* (dans le sens de

« soutenir, aider ») comme formulation provisoire ou comme erreur (tandis qu’il pourrait être tenté, selon son degré de purisme, de l’accepter comme néosémantisme calqué sur l’anglais chez un natif) :

(12)	Sans la surproduction, qui est seulement possible par la technique, on ne pourrait pas <i>supporter</i> les pays pauvres. (R251)
------	--

Notons encore, à cet endroit, que les LNN de notre corpus n’emploient que rarement les moyens de formulation approximative caractéristiques pour les natifs (enclosures, expressions indéterminées). En voici un des rares exemples :

(13)	LNNalors on pourrait parler d'une espèce de . racisme . plus ou moins ? oui c'est une parole un peu forte . mais . peut-être . je n'sais pas
< Langenthal I, 2 :1 >	

L’enclosure semble avoir, ici, la fonction de marquer l’obstacle lexical, de baliser une formulation provisoire. Pourquoi son emploi est-il si rare ? On entrevoit deux explications possibles :

- 30 (a) Quand aucun marqueur d’obstacle lexical n’accompagne l’erreur, on peut évidemment supposer que l’apprenant croit employer l’orthonyme. Dans des tâches scolaires destinées à contrôler des connaissances de vocabulaire, l’apprenant peut aussi simplement vouloir tenter sa chance. Cela paraît être le cas de l’exemple (12), qui pourrait être le produit d’un raisonnement du type : « Je ne sais pas comment dire *unterstützen* [= soutenir, aider] ; mais je connais un verbe français *supporter* avec le sens de *ertragen* ; et l’anglais *support* signifie aussi *unterstützen* ; si j’ai de la chance, *supporter* peut aussi signifier *unterstützen* ». Lorsqu’un contrat didactique explicite (de Pietro, Matthey et Py 1989) lie le LNN et le LN et oblige pour ainsi dire ce dernier à réagir, une hétérocorrection hétéroinitiée permettra quand même au LNN de réviser son hypothèse lexicale. En l’absence d’un tel contrat, le LN risque de ne pas réagir et d’induire en erreur le LNN, qui croira le voir étayer une hypothèse fautive. Ce risque est particulièrement grand dans les cas où le LNN renonce à baliser sa formulation provisoire pour des raisons de face.
- 31 (b) Souvent, la formulation provisoire est balisée, mais à l’aide d’autres moyens, plus improvisés, comme dans l’exemple (14), où les marques transcodiques *also* (sc. alors) et *jä* (sc. oui), la reprise de l’article et l’inachèvement de la phrase représentent autant de balises :

(14)	LNN	j'aime (rire) l'école
	LN	mhm
	LNN	mais parce que les collègues <also> les <jä>
	LN	ah tes collègues ... les collègues c'est l'école
	LNN	ah oui non
	LN	eh les collègues ce sont les camarades les <u>copains</u> les amis eh
	LNN	oui <u>les copains</u>

	mhm les amis	<4T19K>
--	--------------	---------

La LN infère le concept que LNN veut exprimer et – contrat didactique oblige –, accepte et guide une séquence de travail lexical. La fréquence des balises « sauvages », improvisées et l'absence d'enclosures dans l'ensemble de notre corpus suggère l'hypothèse d'un manque de maîtrise de la part des apprenants. En effet, un test de traduction (enclosures et expressions indéterminées allemandes incluses dans un énoncé-source à traduire) a étayé cette supposition. Or, il est douteux que de telles balises improvisées fonctionnent aussi bien dans un environnement plus « communicatif », où la formulation provisoire doit être très explicitement balisée pour ne pas produire des résultats contreproductifs, à savoir une absence de réaction de la part de LN – qui peut avoir compris et ne pas vouloir réagir à l'erreur ou, à la limite, peut vouloir passer outre malgré un manque de compréhension – et, par conséquent, une fossilisation de l'hypothèse lexicale du LNN. L'hypothèse à vérifier est que la culture de communication en classe ne favorise pas l'emploi des balises de la formulation provisoire lexicalisées dans la langue cible, que les enclosures et expressions indéterminées ne sont donc pas systématiquement enseignées – et que cette lacune défavorise les LNN en dehors du contexte scolaire...

#### 4. La fréquence et la richesse de « mots lexicalement construits »

- 32 L'application illégitime de programmes de dérivation à une base dérivationnelle connue, de programmes de morphologie verbale non grammaticaux ainsi que la construction de mots composés ne correspondant pas aux règles de formation de la langue cible et / ou ne faisant pas partie de la mémoire lexicale collective, est une erreur très fréquente dans la production en L2. Nous avons parlé de *formulation par néologisme*. Clark (1981) parlait de « néologismes illégitimes ». Dans notre corpus d'examen de baccalauréat<sup>11</sup>, on trouve des exemples pour la majorité des catégories de « mots lexicalement construits » proposées par D. Corbin (1991 et à paraître), c'est-à-dire de conversion :

(15)	Nous devons être inventifs nous-mêmes pour rendre attractif notre <i>renonce</i> . (R246), Nous avons des <i>changes</i> de climat. (R246), les témoins de l' <i>accuse</i> (T 240, 247, 251)
------	---

de suffixation :

(16)	L'avocat m'a regardé avec une <i>brillure</i> ironique dans les yeux. (T249)
------	--

de préfixation – même si, à vrai dire, les exemples en sont extrêmement rares dans notre corpus – :

(17)	Ce sont les questions <i>inconventionnelles</i> qui peuvent montrer des chemins possibles pour trouver une solution. (R110)
------	---

et de composition :

(18)	Quand même le président a demandé <i>l'essuyeur de la maison</i> de répondre la question. (T239).
------	---

L'intérêt de ces exemples réside dans le fait que l'absence d'une unité appropriée dans la mémoire lexicale du LNN induit celui-ci à mettre en œuvre les règles lexicales comprises dans sa compétence lexicale approximative, qui sont ainsi accessibles à l'investigation. En attendant un dépouillement complet du corpus, quelques remarques rapides devront suffire :

- 33 (1) Dans certains exemples – bien moins fréquents que ne le pensent en général les enseignants – on peut penser à des interférences, c'est-à-dire que des programmes, notamment de composition et de suffixation, semblent influencés par les règles correspondantes de L1 (ou Lx) : « les opérations *financielles* » (< allm. *finanziell*, Ow 88), « le système *capitalistique* » (< allm. *kapitalistisch*, Ow 88), « il veut la *protéger* » (< angl. *protect*, Li 87), « ces objets sont moins *stables* que les objets en bois » (< allm. *stabil*, R 138), « ne pas se laisser forcer dans un *rôle de sexe* » (< allm. *Geschlechtsrolle*, R130), etc.<sup>12</sup>
- 34 (2) Dans d'autres cas, l'origine d'une règle dérivationnelle inappropriée semble être carrément intralinguale, due à une stratégie de simplification, comme dans les cas de nominalisation avec changement de la voyelle du radical : *clair* → *la clairté* ou de fausse dérivation « savante » : *Pierre* → *piétreux* (T 221, 225, 238), *libérer* → *liber/ -ère* (T 105) et inversement *libre* → *librer*. Souvent, on emploie ainsi des programmes de dérivation existants, mais inappropriés à la base à laquelle ils sont appliqués, aussi et surtout dans des programmes dérivationnels complexes, comprenant plusieurs opérations : A la place du résultat de la séquence *industrie* → *industrialiser* → *industrialisation*, on trouve ainsi *industriation*, *industriement*, *industrialisme*, *industrie* ou encore *industrilisation*<sup>13</sup>. Dans certains cas, quasi expérimentaux, où un groupe d'informateurs entier se lance dans des tentatives de néocodage, de véritables paradigmes dérivationnels apparaissent. Comme nom abstrait dérivé de *saint*, nous avons ainsi recueilli : *la sanité*, *la sainté*, *la santité*, *la saintité*, *la saintété* à côté de *la sainteté*. Notons encore *capabilité* (< *capable*, T 140), *scientieux* (F 140), *scientif* (corrigé en *scientifique*, F130) et *scientique* (< *science*, F134, 129), *inventation* (5 sur 14 élèves d'une classe, à côté de 9 *invention*), « le *farmaceur* » (T130) et « le *pharmaciste* » (< *pharmacie*, T127), etc.
- 35 (3) Certains programmes sont manifestement plus productifs (c'est-à-dire plus saillants et faciles à acquérir ?) que d'autres. Les noms d'agent en *-eur* sont ainsi très nombreux. Parfois le mot est attesté dans la langue cible, mais on lui attribue une signification déviante : « les *gagneurs* [ceux qui gagnent beaucoup d'argent] » (T 102, 103), « ses anciens *éducateurs* [maîtres d'apprentissage] » (T 105), « on fait répéter au *surveilleur* [concierge] l'histoire avec le café » (T245) ; d'autres formes sont douteuses, voire non attestées : « le grand-fils [sic] de son *loueur* [propriétaire] » (R 248), « le président a interrogé *l'essuyeur de la maison* [le concierge] » (T 239), « les *critiqueurs* de l'industrialisation » (R 218), « ses *compétiteurs jaloux* » (Ow 88), « un *drogueur* [une personne qui se drogue] » (R122), « des *imiteurs* et *utiliseurs* » (R 135), etc.
- 36 (4) La profusion de mots composés pourrait être due, chez des apprenants germanophones, à la grande liberté dans la formation de mots composés que connaît la langue allemande. Voici par exemple le paradigme de mots composés construits par une classe à laquelle il manquait l'orthonyme *procureur* :



(19)	<i>L'avocat d'état</i>	m'a regardé avec une lumière ironique dans les yeux	(T 244, 250)
	<i>L'avocat supérieur</i>		(T249)
	<i>Le loyer fédéral</i>		(T248)
	<i>L'advocat statal</i>		(T246)
	<i>L'avocat en charge</i>		(T242)

- 37 Une analyse approfondie de l'ensemble des mots construits du corpus est prévue. Il devrait alors être possible d'en savoir plus sur les règles lexicales mises en œuvre par les apprenants, sur les pièges que représentent la surabondance et complexité des procédés de construction de mots en français, pièges dans lesquels il arrive d'ailleurs également aux natifs de tomber. Mais dans le contexte de cet article, une autre question se pose : qui ose bricoler, et pourquoi ? Des représentations normatives limitent en français, nous le disions déjà, le droit à la néologie. Il est vrai qu'en situation exolingue extrême, ces restrictions semblent neutralisées. Comment évaluer, dans ce contexte, la situation d'examen ?
- 38 (1) A peu d'exceptions près (les exercices de traduction), le contenu intervient autant dans la note que la forme. Pour ne pas être pénalisé sur le fond, le candidat doit essayer à tout prix de communiquer ce qu'il sait ; pour ne pas être pénalisé pour la forme, il doit éviter, dans la mesure du possible, de faire des erreurs. Or, placées devant le dilemme de devoir choisir entre la violation des restrictions du droit au néocodage, voire le risque de faire des fautes, et la pénalisation pour ne pas répondre sur le fond, toutes les classes ne réagissent pas de la même manière. Nous avancerons l'hypothèse que le type d'entraînement dû à une culture de communication propre à la classe en question explique en partie ces différences. Il semble, par exemple, qu'il vaille mieux, chez certains enseignants « normatifs », ne pas dire ce que l'on aurait à dire pour ne pas faire de fautes tandis que d'autres enseignants, plus « communicatifs », donnent plus de poids au contenu et sanctionnent moins les fautes, favorisant ainsi la créativité lexicale des élèves.
- 39 (2) Ce système de droits et d'obligations qui gouverne la fréquence de la formulation par néologisme dépend par ailleurs du type de texte, selon que le travail discursif est centré sur le thème (p.ex. dans un examen oral sur une œuvre littéraire) ou sur le code (p.ex. dans un examen écrit de traduction), voire selon que l'on se trouve dans l'exolingue communicatif ou dans l'exolingue didactique. Or, curieusement, une première exploitation non quantifiée de notre corpus suggère que les formes de bricolage lexical sont le plus fréquentes non pas dans des situations « communicatives », mais dans celles, souvent plus formelles, où la formulation transcodique est bannie (pour des raisons normatives ou pratiques).
- 40 (3) Enfin, le fait que tous les élèves à l'intérieur d'une même classe ne bricolent pas avec la même facilité suggère qu'il existe, en outre, des facteurs individuels. Ils reposent, entre autres, sur des différences dans l'extension de la mémoire lexicale, mais aussi dans le goût du risque au vu des limites floues du lexique (« j'ai peut-être raison ») et du risque d'interférences (formes voisine en L1).

- 41 Jusqu'ici, nous n'avons trouvé aucun exemple de bricolage lexical conforme à ce que font les natifs : mots sauvages balisés, comme on les trouve p.ex. dans les titres de journaux ou dans des jeux de mots, ou propositions néologiques, comme on les rencontre avec fréquence dans des textes scientifiques. Tout porte pourtant à croire que de tels exemples existent, chez des apprenants avancés, que la créativité lexicale constitue une des cibles de l'acquisition ; mais il est vraisemblable que cet objectif est plus difficile à atteindre que dans le cas du *code-switching* et de la métaphore stylistique, non seulement parce que il présuppose des connaissances « techniques » (à savoir des programmes de dérivation) complexes, mais parce que cet objectif n'est souvent pas accepté comme tel (il vaut mieux mémoriser les unités lexicales que de risquer de les former !) et occupe par conséquent une place peu importante dans les programmes scolaires

## 5. Pistes de recherche

- 42 Nous sommes évidemment encore loin de pouvoir formuler des conclusions. Par ailleurs, les trois classes de phénomènes étudiées suggèrent, pour l'instant, des réflexions assez hétérogènes. Il semble toutefois que quelques pistes de recherche se dessinent, qui méritent l'exploration.
- 43 Nous sommes parti de la tension qui peut exister entre l'appréhension cognitive de « choses » qui n'ont pas de nom, dont on ne veut pas révéler le nom ou du nom desquelles le locuteur ne dispose pas au moment de l'énonciation. Les locuteurs natifs disposent, pour surmonter cet obstacle, de différents moyens de dénomination médiata. On peut avancer l'hypothèse que l'acte dénominatif est une espèce d'acte de langage dans la mesure où il représente une instruction adressée au destinataire de construire, dans l'univers de discours, une représentation correspondante. L'orthonyme peut alors être assimilé à un acte dénominatif direct, les moyens de dénomination médiata représenteraient différents types de marqueurs indirects d'acte dénominatif<sup>14</sup>, parmi lesquels on distinguera, au minimum, les actes dénominatifs minimaux ou allusifs<sup>15</sup> et les actes dénominatifs indicatifs.<sup>16</sup> Nous avons par ailleurs postulé que les interlocuteurs négocient le statut d'une dénomination médiata et se manifestent en particulier mutuellement s'il s'agit d'une figure stylistique (p.ex. d'un euphémisme), d'une proposition néologique (p.ex. d'une métaphore dénominative) ou d'une simple lacune lexicale (qui peut correspondre à une demande d'aide).
- 44 En situation exolingue, on peut observer deux phénomènes différents, mais qui sont souvent confondus :
- (1) les apprenants tentent de surmonter des obstacles lexicaux à l'encodage en s'appuyant sur différentes stratégies, dont celle de la dénomination médiata ; cette dernière est alors mutuellement interprétée comme stratégie compensatoire ;
  - (2) les apprenants apprennent, petit à petit, à maîtriser et à employer les moyens de dénomination médiata à la manière des natifs.
- 45 L'interprétation assignée aux occurrences de dénomination médiata est évidemment guidée par des marques de la négociation du statut visibles à la surface du discours (p.ex. dans le cas de *code-switching* ou de métaphore balisés) ; mais elle dépend aussi, plus généralement, de l'ensemble de droits et obligations acceptés par les interlocuteurs. Déterminer ceux-ci et les mettre en relation avec les stratégies mises en oeuvre par les LNN est un des prochains objectifs de nos recherches.

- 46 Il ressort de ces propos que notre intérêt porte moins sur les connaissances lexicales que sur des facultés relevant de la composante stratégique, qui permet aux apprenants de s'exprimer malgré leurs lacunes lexicales. Dans ce contexte, les trois techniques que nous avons examinées – formulation transcodique / *code-switching*, formulation par extension de sens / figures rhétoriques et bricolage lexical / néologie lexicale – présentent autant de ressemblances que de différences :
- (a) la métaphore et la néologie correspondent à des techniques « unilingues », contrairement au *code-switching*, légitime dans un mode de communication « bilingue » uniquement ;
  - (b) contrairement au *code-switching* et à la métaphore, la néologie exige non seulement une légitimation, mais aussi une compétence technique complexe difficile à acquérir ;
  - (c) tandis que le droit au néologisme ainsi qu'à la métaphore dénominative, voire au néosémantisme, est difficilement accordé à un LNN, ce dernier pourra plus facilement employer des métaphores stylistiques et des *code-switching* à condition de les baliser proprement.
- 47 Une étude comparative de l'emploi de ces différentes techniques, qui fera appel à des méthodes qualitatives et quantitatives simultanément, nous semble prometteur dans notre effort de mieux cerner l'emploi et l'acquisition des moyens de dénomination médiante. C'est à cet effet que nous recueillons des textes produits dans des situations énonciatives très hétérogènes et qui mobilisent des activités différentes de la part des apprenants. L'objectif plus lointain est, comme nous l'indiquons au début, de vérifier dans quelle mesure l'emploi et l'acquisition de ces moyens en classe de FLE correspond à leur emploi, par les mêmes LNN, dans des situations de communication postscolaires.
- 48 Dans le cas du bricolage lexical, deux dimensions supplémentaires interviennent : celle de la construction progressive, de la part des apprenants, des règles lexicales de la langue cible et celle de l'aide fournie – ou non – à ce propos par les LN. Un dépouillement de notre corpus de « mots bricolés », ainsi que des séquences de travail lexical les concernant, devrait nous faire avancer dans cette voie.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- ARAUJO CARREIRA, M.-H. (1990). « Alternance et mélange de langues (portugais-français) chez des adolescents portugais scolarisés en France ». Communication présentée au 9e Congrès Mondial de Linguistique Appliquée, Thessaloniki-Halkidiki (Grèce), 15-21 avril 1990.
- AUER, P. (1990). « A discussion paper on code alternation », in *ESF 1990a* : 69-87.
- BERGER, P. et LUCKMANN, Th. (1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris, Méridiens Klincksieck.
- BERTHOUD, A.-CL. et MONDADA, L. (1993). « Traitement du topic : aspects théoriques et acquisitionnels », in G. LÜDI (éd.) *Approches linguistiques de l'interaction. Contributions aux 4e Rencontres régionales de linguistique (Bâle, 14 - 16 septembre 1992)*. Bulletin CILA 57: 123-136.

- BROEDER, P. et al. (1988). *Processes in the developing lexicon*. Final Report of the ESF Additional Activity « Second Language Acquisition by Adult Immigrants », Volume III. Strasbourg/Tilburg/Göteborg, European Science Foundation.
- CLARK, E. (1981). « Lexical Innovations: How Children Learn to Create New Words », in W. D EUTSCH (éd.) *The Child's Construction of Language*. London : 299-328.
- CORBIN, D. (1991). « Introduction : la formation des mots, structures et interprétations », *Lexique 10* : 7-30.
- CORBIN, D. (à paraître). « Article 121 : French », in *Encyclopédie Internationale de Morphologie*. Berlin, Walter de Gruyter.
- CDIP (1987). *La Suisse - un défi. Une approche de l'enseignement des langues nationales en Suisse*. Berne, Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- DE PIETRO, J.-F. (1988). « Conversations exolingues : Une approche linguistique de l'interculturel », in J. COSNIER, N. GELAS & C. KERBRAT-ORECCHIONI (éds.). *Echanges sur la conversation*. Paris, Editions du CNRS : 251-267.
- DE PIETRO, J.-F., MATTHEY, M. et PY, B. (1989). « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », *Actes du troisième Colloque Régional de Linguistique, Strasbourg 28-29 avril 1988*, Université des Sciences Humaines/Université Louis Pasteur, Strasbourg : 99-124.
- DUCROT, O. (1972). *Dire et ne pas dire*. Paris, Ed. Minuit.
- DUCROT, O. ([1969]1984). « Présupposés et sous-entendus », in Ducrot, O., *Le dire et les mots*. Paris, Ed. de Minuit : 13-31 (= *Langue française* 4 [décembre 1969] : 30-43).
- ESF NETWORK ON CODE-SWITCHING AND LANGUAGE CONTACT(1990 a). *Papers for the workshop on concepts, methodology and data*. Basel, 12 - 13 January 1990. Strasbourg: European Science Foundation.
- (1990 b). *Papers for the workshop on constraints, conditions and models*. London, 27 - 29 September 1990 . Strasbourg: European Science Foundation.
- (1990 c). *Papers for the workshop on impact and consequences: broader considerations*. Brussels, 22 - 24 November 1990. Strasbourg: European Science Foundation.
- (1991). *Papers for the symposium on code-switching in bilingual studies: Theory, significance and perspectives*. Barcelona, 21-23 March 1991. Strasbourg: European Science Foundation.
- FÆRCH, C. et G. KASPER (1983a). « Plans and strategies in foreign language communication », in Faerch, C. et Kasper, G. (eds.). *Strategies in Interlanguage Communication*. London/New York, Longman: 20-60.
- FÆRCH, C. et G. KASPER (1983b). « On identifying communication strategies in interlanguage production », in Faerch, C. et Kasper, G. (eds.). *Strategies in Interlanguage Communication*. London/New York, Longman: 210-238.
- GIACOBBE, J. (1992). *Acquisition d'une langue étrangère. Cognition et interaction*. Paris: CNRS Editions.
- GROSJEAN, F. (1982). *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge MA.: Harvard University Press.
- GRUNIG, B.-N. et GRUNIG, R. (1985). *La fuite du sens. La construction du sens dans l'interlocution*. Paris: Hatier-Crédif.

- HAASTRUP, K. et PHILLIPSON, R. (1983). « Achievement strategies in learner/native speaker interaction », in C. FÆRCH et G. KASPER (eds.). *Strategies in Interlanguage Communication*. London/ New York, Longman: 140-158.
- HELLER, M. (ed. 1988). *Codeswitching: Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*. Berlin : Mouton de Gruyter.
- KLEIBER, G. et RIEGEL, M. (1978). « Les « Grammaires floues », in R. MARTIN (éd.). *La notion de recevabilité en linguistique*. Paris: 67-123.
- LAKOFF, G. (1975). « Hedges: A study of meaning criteria and the logic of fuzzy concepts », in D. HOCKNEY et al. (eds.). *Contemporary research in philosophical logic and linguistic semantics*. Dordrecht, Reidel: 221-271.
- LANDHEER, R. (sous presse). « Enclosures, isotopie et prototypie ».
- LÜDI, G. (1981). « Sémantique, syntaxe et forme casuelle. A propos de “aider à qn.” en français romand », *Vox Romanica* 40 : 85-97.
- LÜDI, G. ([1983]1984). « Aspects énonciatifs et fonctionnels de la néologie lexicale », in G. KLEIBER (éd.). *Recherches en pragma-sémantique*. Paris/ Metz : 165-183 (repris de *TRANEL* 5).
- LÜDI, G. (1985). « Zur Zerlegbarkeit von Wortbedeutungen », in C. SCHWARZE et D. WUNDERLICH (eds.). *Handbuch der Lexikologie*. Königstein/Ts. : 64-102.
- LÜDI, G. (1987a). « Les marques transcodiques : regards nouveaux sur le bilinguisme », in G. LÜDI (éd.). *Devenir bilingue - parler bilingue*. Tübingen, Niemeyer : 1-21.
- LÜDI, G. (1987b). « Travail lexical explicite en situation exolingue », in G. LÜDI, H. STRICKER et J. WÜEST (eds.). *Romanica ingeniosa. Mélanges offerts à Gerold Hilty à l'occasion de son 60<sup>e</sup> anniversaire*. Berne, Peter Lang : 463-496.
- LÜDI, G. (1991a). « Les apprenants d'une L2 code-switchent-ils, et, si oui, comment ? », in *ESF* 1991 :47-71.
- LÜDI, G. (1991b). « Construire ensemble les mots pour le dire. A propos de l'origine discursive des connaissances lexicales », in U. DAUSENSCHÖN-GAY, E. GÜLICH et U. KRAFFT (eds.). *Linguistische Interaktionsanalysen. Beiträge zum 20. Romanistentag 1987*. Tübingen, Niemeyer : 193-224.
- LÜDI, G. (1993). « Statuts et fonctions des marques transcodiques en conversation exolingue », in G. HILTY (éd.). *Actes du XX<sup>e</sup> Congrès international de linguistique et philologie romanes. Université de Zürich 6-11 avril 1992*. Tome III. Tübingen/Basel, Francke : 123-136.
- LÜDI, G. et PY, B. (1986). *Etre bilingue*. Berne/Frankfort-s. Main/New York.
- MYERS-SCOTTON, C. (1993). *Social Motivations for Codeswitching. Evidence from Africa*. Oxford: Clarendon Press.
- POPLACK, S. et D. SANKOFF (1984). « Borrowing: the synchrony of integration », *Linguistics* 22: 99-135.
- POPLACK, S., D. SANKOFF et C. MILLER (1988). « The social correlates and linguistic processes of lexical borrowing and assimilation », *Linguistics* 26:47-104.
- POTTIER, B. (1992). *Sémantique générale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- PY, B. (1990). « Bilinguisme, exolingue et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2 », *ESF* 1990c : 115-137.

ROULET, E. (1980). « Stratégies d'interaction, modes d'implicitation et marqueurs illocutoires », *Cahiers de Linguistique Française* 1 : 80-103.

SIGUÁN, M. (1987). « Code switching and code mixing in the bilingual speaker: a cognitive approach », in G. LÜDI (éd.). *Devenir bilingue - parler bilingue*. Tübingen, Niemeyer : 211-224.

SPERBER, D. et WILSON, D. (1986). *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford: Basil Blackwell.

VASSEUR, M.-Th. (1990). « Nouveau dans la ville, une nouvelle langue à apprendre : que fait-on de la (des) langue(s) de départ ? » Papier présenté au Colloque international « Des langues et des villes », Dakar, 15-17 décembre 1990.

WEINRICH, H. (1983). « Semantik der kühnen Metapher [1963] », in A. HAVERKAMP (ed). *Theorie der Metapher*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft : 316-339.

## NOTES

1. Voir Lakoff 1975, Kleiber/Riegel 1978 et, récemment, Landheer sous presse.
2. Pottier parle, dans un contexte semblable, de « péronymie » (1992 : 124ss.)
3. Ducrot les assigne au composant rhétorique d'un modèle global du calcul du sens ([1969] 1984 : 16).
4. On appelle « degré secondaire inférieur ou I », en Suisse, la deuxième partie de la scolarité obligatoire (entre la 5<sup>e</sup>/6<sup>e</sup> et la 9<sup>e</sup> année); tous les élèves y reçoivent obligatoirement un enseignement dans une deuxième langue nationale, le français pour la Suisse alémanique. Le « degré secondaire supérieur ou II » comprend les écoles de la scolarité postobligatoire menant au baccalauréat (« maturité »); les connaissances de la deuxième langue nationale y sont systématiquement approfondies et font obligatoirement l'objet d'un examen de maturité écrit et oral (CDIP 1987).
5. Nous définissons ici très rudimentairement l'interlangue comme l'ensemble instable, mais systématique d'hypothèses qui résultent du travail cognitif fourni par l'apprenant en construisant une grammaire mentale de la langue cible.
6. Les stratégies compensatoires sont définies par Faerch/Kasper (1983a, 36) comme « potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal », dans la majorité des cas « due to insufficient linguistic knowledge » (id., 34). On distingue notamment la traduction littérale d'une expression composée de L1 en L2, l'emploi d'un mot de Lx adapté phonétiquement [*foreignizing*]) et l'emploi d'un mot de Lx sans adaptation, que nous avons appelé « formulation transcodique ».
7. Les contraintes formelles et les fonctions de cette insertion ont fait l'objet de nombreuses publications ; voir ESF 1990a, 1990b, 1990c et 1991 pour l'état actuel de la recherche.
8. Exercice de conversation libre entre un locuteur romand venu travailler en Suisse alémanique et sa professeure d'allemand dans le cadre de leçons privées.
9. Corpus d'examens de baccalauréat oraux.
10. « Polyphonique, car elles dédoublent le point de vue de l'énonciateur pour désigner son "monde référentiel" réel ou imaginaire (...); déictique car ces alternances expriment des repères spatiaux (France/Portugal) du monde référentiel désigné (par rapport au vécu du locuteur) » (Araujo Carreira 1990).
11. En suivant une méthode bien connue dans les recherches sur l'interlangue, nous n'avons retenu que les séquences contenant des erreurs, soit des mots construits mal formés, soit des cas d'attribution erronée de signification à un mot construit existant par ailleurs dans la mémoire lexicale collective.

12. Jo Arditty (remarque personnelle) me rappelle à juste titre qu'il n'y a que rarement une seule hypothèse explicative et que la source de ces exemples pourrait aussi être intralinguale, que *financielle* pourrait être rapproché d'*artificielle*, *différentielle*, etc. et *protector* de *protecteur*, qu'on l'on peut admirer, à la Défense, un *stabile* de Calder et que *capitalistique* se retrouve dans certains discours de francophones à côté de *monopolistique*. J'ai moi-même argumenté en faveur d'une explication multicausale du tour *aider à quelqu'un* employé en Suisse romande et attribué, trop rapidement, à l'influence de l'allemand (Lüdi 1981). Pourtant, l'emploi extrêmement fréquent, par des élèves germanophones n'ayant pour ainsi jamais été exposés à du français non conventionnel ou branché, de formes non attestées dans les textes qu'ils ont lus ou entendus, mais manifestement identiques à des mots construits allemands (voire éventuellement anglais), le fait qu'ils emploient parfois une orthographe qui reflète, à son tour, les mêmes origines (comme *grammatike* à côté de *grammatique* pour « grammaire »), mais aussi l'observation que des apprenants d'autres L1 font d'autres erreurs de ce type étayent l'hypothèse qu'il y a bien, là, une influence interlinguale. Il est néanmoins clair que l'apprenant exclut, parmi les mots construits que son interlangue lui suggère, ceux qui ne lui semblent pas suffisamment « français » et qu'il privilégie au contraire ceux qui lui paraissent mieux correspondre à d'autres mots français qu'il connaît. Dans ce sens, il n'y a jamais qu'une source interlinguale, et les exemples sous (1) sont à rapprocher de ceux cités sous (2).

13. 16 sur 32 élèves ont choisi une solution fautive, avec une préférence pour *industrialisme*...

14. Voir Roulet 1980 pour une classification très convaincante des marqueurs illocutoires.

15. Ces actes se limitent à un simple opération d'ancrage de topic du type : « il existe un x au moment t et au lieu l » (*j'ai acheté, comment dit-on, un truc, quoi*) et laissent à l'interlocuteur la tâche d'inférer, en ayant recours à la mémoire discursive, de quoi il pourrait s'agir. Cf. Berthoud/Mondada 1993.

16. Ces actes orientent de manière plus ou moins évidente le parcours interprétatif de l'interlocuteur. Nous avons soutenu, dans notre étude de 1992, que telle était la fonction de la métaphore.

## RÉSUMÉS

Dans des situations de « détresse verbale » caractérisées par de nombreuses lacunes lexicales à l'encodage, le locuteur non natif fait souvent appel à des techniques de *formulation approximative*, en employant des mots de L1 (formulation transcodique), en employant des mots plus ou moins voisins (formulation provisoire) ou en inventant des mots construits (formulation par bricolage lexical), etc. Ces procédés rappellent les méthodes de la *dénomination médiante* employées par les natifs lorsqu'ils doivent dénommer des « choses » qui n'ont pas de nom, dont ils ne veulent pas révéler le nom ou du nom desquelles ils ne disposent pas au moment de l'énonciation. A partir d'un corpus important de productions d'apprenants germanophones du français langue étrangère, cet article se propose de montrer comment les apprenants apprennent, petit à petit, à maîtriser et à employer les moyens de dénomination médiante à la manière des natifs, et quel rôle la négociation interactive du statut de ces séquences joue dans le cadre de ces processus.

In situations of « verbal emergency » characterised by numerous lexical gaps at the moment of utterance, non native speakers often make use of techniques of *approximate formulation* in either employing words of their L1 (translinguistic formulation) or lexical items they believe to be more

or less appropriate (provisional formulation) or inventing new compound or derived words (a technique we propose to call formulation by « bricolage », i.e. by homespun assembly) etc. These strategies are to be compared with methods of *indirect of mediate denomination* used by native speakers when speaking about things that have no name, or the name of which they don't want to reveal or they ignore momentarily. Exploiting a large corpus of utterances made by German speaking learners of French as foreign language, this paper aims at showing how learners progressively begin to master and use the methods of indirect denomination in the way native speakers do and at measuring the role played in this process by the mutual negotiation of the pragmatic status of these techniques.

AUTEUR

**GEORGES LÜDI**

Université de Bâle, Suisse