

Aile

Acquisition et interaction en langue étrangère

2 | 1993

Interaction et acquisition d'une langue étrangère

L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche

Bernard Py



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/aile/4874>

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Enclages

Édition imprimée

Date de publication : 2 janvier 1993

Pagination : 9-24

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Bernard Py, « L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 2 | 1993, mis en ligne le 12 janvier 2012, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/aile/4874>

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© Tous droits réservés

L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche

Bernard Py

- 1 1. L'objectif de cet article¹ est d'esquisser un modèle synthétique destiné à situer dans un cadre plus large qu'à l'accoutumé les travaux souvent très monographiques qui ont marqué la linguistique de l'acquisition au cours de ces dernières années. Ceux-ci ont enrichi de manière considérable nos connaissances des processus d'acquisition, notamment en multipliant et en diversifiant les données. Ils ont le grand mérite de dépasser la généralité des premiers essais théoriques des années soixante et soixante-dix et d'ancrer la réflexion des chercheurs dans l'étude minutieuse de données particulières et variées. Il est cependant important de ne pas oublier le cadre dans lequel se développent les processus particuliers. Les relations entre phénomènes particuliers et généraux doivent être théorisées. Cet article prétend contribuer modestement à l'effort de synthèse nécessaire à cette théorisation.
- 2 2. Tout progrès dans l'appropriation d'une langue seconde implique une mobilisation de l'apprenant autour de trois pôles au moins : un **système**, une **norme** et une **tâche**².
 - Par **système** nous désignons l'interlangue, c'est-à-dire l'ensemble plus ou moins organisé et stabilisé des connaissances linguistiques de l'apprenant. Parler de système, c'est ici considérer l'interlangue comme un objet linguistique dont le chercheur dégage les propriétés formelles.
 - Par **norme** nous désignons l'ensemble des pressions extérieures qui s'exercent sur le système : pressions linguistiques d'une part à travers les différents modes de confrontation des produits de l'apprenant et de ceux de ses partenaires natifs ; pressions sociales d'autre part à travers les relations (pédagogiques ou autres) que l'apprenant entretient avec ces mêmes partenaires.
 - Par **tâche** nous entendons toute activité communicative faisant appel à la langue cible, qu'il s'agisse d'interaction conversationnelle ou de production-interprétation d'autres formes de discours.

- 3 3. La mise en relation des trois pôles n'est pas donnée au départ, mais effectuée par un **sujet** qui se définit par là même (c'est-à-dire par cette mise en relation) comme **personne** au sein d'un certain **contexte social**. Elle prend cependant des formes variables, et ces variations permettent de caractériser des différences dans le mode d'appropriation et dans la manière dont le sujet se situe par rapport à la langue cible, à ses interlocuteurs et au contexte. Nous aimerions dans cet article explorer la valeur explicative d'un modèle organisé autour des trois pôles que constituent le système, la norme et la tâche. Nous attendons de ce modèle non seulement qu'il permette de situer les unes par rapport aux autres les différentes perspectives adoptées par les recherches récentes, mais encore, de manière plus programmatique, qu'il serve de base à de futurs travaux sur les profils d'alloglottes et sur le rôle du contexte dans l'appropriation d'une nouvelle langue.
- 4 4. Dans une perspective fonctionnelle, les rôles respectifs des trois pôles peuvent être résumés de la manière suivante :
- 5 4.1. Le **système** assure la cohésion des connaissances linguistiques³ à toutes les étapes de leur développement et, du même coup, procure à l'alloglotte⁴ les avantages que l'on reconnaît généralement aux langues naturelles : cohésion relative (organisation des signes en réseaux), puissance référentielle (désignation d'objets présents ou non dans la situation de communication), économie de moyens (il est quelquefois crucial pour un alloglotte peu expert de pouvoir se débrouiller avec des moyens très réduits), autonomie (capacité à prendre des initiatives, par exemple en introduisant de nouveaux thèmes, ou en refusant le premier terme d'une paire adjacente), etc. C'est aussi le système qui permet à l'apprenant de créer des formes inédites (même si elles contredisent les règles de la langue cible) ou d'interpréter des énoncés qu'il n'avait encore jamais rencontrés (même si ces interprétations ne sont que des hypothèses approximatives et provisoires sur le sens).
- 6 4.2. La **norme** oriente le système de l'interlangue par rapport à la langue cible (éventuellement vers la langue cible, mais pas nécessairement), c'est-à-dire par rapport aux usages des interlocuteurs habituels (convergence ou divergence) ou aux formes officiellement prescrites (respect ou non des normes scolaires). Cette orientation aboutit *idéalement* à une connaissance de la langue cible qui coïnciderait avec celle des locuteurs-auditeurs natifs, idéaux dans le cas de l'apprentissage scolaire, membres des mêmes réseaux ou groupes que l'apprenant dans le cas de l'acquisition en milieu social. L'aboutissement de cette trajectoire idéale vers la norme⁵ assure non seulement l'intercompréhension, mais aussi l'assimilation de l'apprenant à son milieu scolaire ou social. On a souvent montré cependant que d'autres orientations sont possibles. C'est ainsi que l'intégration ou la marginalisation (par opposition à l'assimilation) comportent des trajectoires différentes, caractérisées notamment par le maintien plus ou moins réglé d'une certaine distance entre le comportement linguistique du sujet ou de son groupe social immédiat et les normes de la société d'accueil (Lüdi et Py, éd., sous presse).
- 7 La notion de norme rassemble ici deux sortes de pressions. D'une part la pression explicite des prescriptions métalinguistiques adressées à l'alloglotte par l'institution pédagogique ou par des partenaires qui adoptent un rôle pédagogique lorsqu'il y a un contrat didactique. D'autre part la pression implicite qui se manifeste lorsque l'alloglotte perçoit des différences linguistiques entre ses propres productions et celles de son interlocuteur natif, qu'il s'agisse de différences formelles (par exemple entre un énoncé et son hétéroreformulation) ou interprétatives (par exemple lorsqu'il y a un malentendu). Cette

double pression est aussi internalisée et se manifeste alors comme contrôle exercé par le locuteur sur ses propres productions.

- 8 L'orientation par rapport à la norme tient au fait que toute activité verbale se voit attribuer des valeurs symboliques qui situent le locuteur dans l'espace social. Elle tient aussi à la nécessité d'assurer l'intercompréhension, que la systématisme à elle seule ne suffit pas à garantir.
- 9 Cette orientation par rapport à la norme n'entraîne pas nécessairement un rapprochement effectif du sujet vers les formes de la langue cible : il peut y avoir des phénomènes de fossilisation ou de divergence, parfois comme nous venons de le rappeler pour des raisons liées à l'identité du sujet et à ses projets. Quoi qu'il en soit cependant, il y a toujours des effets de norme dans la mesure où les formes produites par le sujet sont l'objet d'évaluations communicatives, pédagogiques ou sociales : elles fonctionnent comme repères dans l'évaluation de l'intercompréhension et plus généralement comme indicateurs sociolinguistiques.
- 10 4.3. Toute mobilisation des connaissances linguistiques (elles-mêmes plus ou moins systématisées et conformes à la norme) s'effectue en vue de l'accomplissement d'une **tâche** dont la nature exacte n'est pas indifférente au mode de cette mobilisation. Nous réduirons ici le sens de *tâche* de manière à ne désigner que l'"efficacité communicative" des énoncés produits ou interprétés au moyen de l'interlangue. Le message a-t-il passé ou non ? L'acte illocutoire visé a-t-il été effectivement réalisé⁶ ? L'expérience montre que cette réussite est possible même avec une systématisme limitée et avec des formes éloignées des normes en vigueur. Le rôle de ce pôle paraît bien établi : pour l'essentiel, l'appropriation de nouveaux moyens linguistiques constitue un effort subordonné à l'accomplissement de tâches nouvelles, ou au perfectionnement de ressources linguistiques considérées par le sujet comme peu adéquates, suite à des expériences communicatives décevantes.
- 11 4.4. Système, norme et tâche ne sont pas seulement des points de vue complémentaires sur l'acquisition. Chacun de ces pôles possède des spécificités qui le distinguent radicalement des autres. Le système n'est pas un épiphénomène de la tâche : si sa mise en place répond bien à des exigences communicatives, son développement suit une logique propre, celle du fonctionnement grammatical de l'interlangue. Comme le remarque Bange (1992), « (...) les buts et les effets des activités de résolution des problèmes de communication et ceux de l'apprentissage sont différents et (...) on ne peut théoriquement identifier ces deux types d'activités l'un à l'autre ». Les caractéristiques du système peuvent avoir en retour des conséquences sur le déroulement de la tâche. Quant à la norme, les pressions qu'elle exerce tant sur le système que sur la tâche sont médiatisées par le sujet : celui-ci peut théoriquement régler la distance qui sépare son interlangue de la langue cible et assumer de manière très variable son altérité linguistique - ceci à l'intérieur de la marge de manœuvre que lui laisse sa condition sociale. Dans ce cadre, il peut aussi (comme nous le verrons ci-dessous au paragraphe 7) se donner une identité langagière. Celle-ci va intervenir dans la construction plus globale de son identité socio-culturelle et individuelle.
- 12 5. On peut essayer d'imaginer ce que serait une appropriation qui s'appuierait uniquement sur l'un ou l'autre des trois pôles. Nous allons voir que cette exclusion est impossible, même si l'importance respective des pôles varie en fonction des contextes et des types d'appropriation. Cet exercice nous conduira cependant à une réflexion sur les diverses configurations que peuvent constituer les trois pôles et sur leurs variations.

Celles-ci mettent en lumière la liberté du sujet et fondent peut-être une typologie des apprenants.

- 13 5.1. Le **système** joue un rôle fondamental et constant, dans la mesure où le rassemblement d'une collection - même restreinte - d'objets linguistiques (les premiers mots ou expressions que l'apprenant parvient à mémoriser et à réutiliser) obéit nécessairement à des contraintes formelles de nature universelle : les travaux des générativistes par exemple en donnent une idée précise. C'est dire que la systématisme apparaît comme un facteur d'appropriation qui pourrait en apparence se suffire à lui-même. Tout système linguistique vit des tensions internes, tensions auxquelles les diachroniciens attribuent la responsabilité partielle de l'évolution historique (Frei, 1929 ou Martinet, 1955). D'autres travaux - en synchronie cette fois - mettent en lumière l'existence de zones instables (Jolivet, 1986), donc propices à la mise en route de processus évolutifs, par exemple en situation de bilinguisme (Grosjean et Py, 1991). Les recherches sur l'acquisition ont depuis toujours accordé une attention prioritaire à ces phénomènes de (re)structuration interne du système linguistique. C'est le sens même des premiers travaux sur l'analyse des erreurs et sur la notion d'interlangue. Il paraît évident qu'une interlangue se trouve en situation particulièrement instable et que - plus encore qu'une langue naturelle établie - elle subit des modifications endogènes. Ces modifications suffisent-elles, au moins dans certaines circonstances, à expliquer la dynamique de l'appropriation ?
- 14 Sous une forme un peu différente, certaines recherches accordent depuis quelques années une grande importance aux processus de grammaticalisation (p.ex. Perdue, 1990 ; Giacalone Ramat, 1992) et, grâce à cette notion, décrivent la manière dont les apprenants organisent progressivement les moyens linguistiques épars qu'ils ont rassemblés au fil de leurs premières expériences de contact avec la langue cible. Les travaux portant sur l'expression des relations spatiales ou temporelles en langue seconde (p.ex. Noyau et Vasseur, 1986 ou Porquier et al. , 1987) rentrent aussi dans ce cadre - encore que la dimension pragmatique y soit fortement présente sous forme de tâche.
- 15 Il est toutefois difficile d'évaluer expérimentalement l'aspect que prendrait une appropriation qui se structurerait exclusivement autour du pôle *système*. Il paraît évident que les deux autres pôles sont toujours présents d'une manière ou d'une autre. C'est ainsi que toute interaction comporte des évaluations réciproques, évaluations qui règlent les processus d'ajustement si caractéristiques de la communication. Même en situation expérimentale il y a toujours au moins des attentes de la part de l'expérimentateur (donc une pression normative). Comme n'importe quelle action, toute participation à une activité de communication implique la réalisation de tâches, ne serait-ce que le maintien du contact.
- 16 5.2. Peut-on concevoir une appropriation qui ne prenne en compte que le pôle normatif ? D'un certain point de vue pédagogique, tout se passe comme si cette question admettait une réponse positive. Les méthodes qui font appel avant tout à la mémorisation, ou qui conçoivent l'évaluation en termes dichotomiques (juste vs faux) reposent sur des représentations de ce genre : pour elles, apprendre une langue consiste essentiellement à collectionner des formes et des règles dont l'adéquation se mesure exclusivement par rapport à une norme idéale. Il y a absence de système en ce sens que le travail d'organisation du matériau linguistique effectué par l'apprenant (travail qui se matérialise dans l'interlangue) est totalement ignoré : les connaissances intermédiaires sont évaluées par confrontation immédiate avec les normes de la langue cible. Il n'y a pas

de médiation par un sujet apprenant actif, créateur d'une systématique idiosyncrasique. D'un point de vue acquisitionnel, une appropriation orientée uniquement vers la norme correspondrait peut-être à ce que Corder (1973) désigne par *phase présystématique* : les objets linguistiques mémorisés n'ont pas encore atteint le seuil d'organisation à partir duquel il y a émergence d'un système original. L'existence même de cette phase peut cependant être mise en doute. Les travaux de Gentilhomme (notamment 1985) ont en effet montré la précocité extrême de l'organisation des objets linguistiques en microsystèmes. On peut d'ailleurs se demander si toute mémorisation n'implique pas une certaine organisation en forme de système.

- 17 5.3. Certains travaux sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition pourraient faire penser que la réalisation d'une **tâche** constitue une condition nécessaire et suffisante de l'appropriation. Ici aussi toutefois un tel postulat se rencontre plus souvent dans certaines options pédagogiques que dans les recherches en acquisition. Nous pensons aux méthodes communicatives extrêmes, pour lesquelles la grammaticalisation ne serait qu'une sorte d'épiphénomène qui suivrait de manière automatique la réalisation de tâches de communication. Ces méthodes n'accordent qu'une importance très accessoire à la grammaire⁷. Elles évaluent la réussite de l'apprentissage en fonction de critères purement communicationnels (l'étudiant est-il capable d'émettre ou de recevoir tel ou tel message en L2 ?) et renoncent à faire intervenir des critères de correction phonétique, grammaticale ou lexicale indépendants de la réussite de l'acte communicatif lui-même, que cette correction soit définie en termes de cohérence interne ou de conformité à une norme externe. Seul compte en définitive l'aboutissement de la communication conçue comme transmission de messages. Pour leur part, certains travaux en linguistique de l'acquisition pourraient laisser penser qu'une telle représentation de l'appropriation est fondée, dans la mesure où ils mettent en exergue le rôle déterminant de l'interaction. En fait il n'en est rien puisque ce rôle comporte des fonctions d'étayage. L'interaction n'est pas seulement une locomotive qui tirerait la grammaire derrière elle ; elle fournit une partie au moins des schèmes qui appellent et rendent possible tout à la fois la construction de microsystèmes grammaticaux. C'est dire que le pôle *tâche* ne suffit pas : une appropriation orientée de manière prioritaire vers la réalisation de certaines tâches se voit inévitablement confrontée à la construction d'un système. En outre, une tâche communicative étant une activité essentiellement sociale, l'alloglotte, en tant qu'être communiquant, se voit soumis à des pressions de type normatif : la manière dont il respecte ou enfreint les normes de ses interlocuteurs joue un rôle dans le déroulement même de la tâche et, au-delà, dans la construction des connaissances.
- 18 6. On admettra donc que les trois pôles sont indissociables. Comment leurs relations réciproques varient-elles ? Nous passerons en revue trois configurations principales, définies par une priorité accordée respectivement au système, à la norme et à la tâche, et leurs variantes éventuelles.
- 19 6.1. **Priorité accordée au système.** La cohésion interne de l'interlangue prime sur l'orientation vers les normes de la langue cible et sur l'efficacité de la communication. Cette configuration paraît exister chez les apprenants qui vivent leur situation en terme d'anomie verbale : devant la perte de leurs repères linguistiques, leur principal souci est d'apporter de l'ordre dans les matériaux linguistiques encore épars qu'ils se sont appropriés. Ce projet repose apparemment sur une représentation qui voit dans la langue un ensemble de règles de grammaire accompagné d'un dictionnaire. Dans une enquête

menée sur la communauté francophone de Bâle (Lüdi et Py, éd., sous presse) des informateurs déclarent par exemple :

Ca bloque un peu parce qu'on ne se repère pas (...) si vous avez appris que le beurre c'est du Butter puis on vous dit Anke là ou comme ça vous savez plus où vous êtes, il y a des tas de trucs comme ça, vous vous dites, c'est complètement idiot ce truc-là. Je dois vraiment m'accrocher puis réfléchir à tout ce que je dis, je me concentre, tu vois, il y a tous les filtres de tout ce qu'on m'a appris, puis je dois rechercher mes règles.

- 20 Accorder la priorité au système apparaît alors comme une méthode consciente grâce à laquelle l'apprenant met progressivement de l'ordre dans ses connaissances. Le passage suivant⁸, extrait d'une dissertation d'un étudiant de français langue seconde, l'illustre fort bien :

Une autre situation typique que je lie avec les mots d'ordre et de désordre, c'est le moment où on commence à apprendre une langue étrangère. En voyant les choses tout à fait inconnues pour nous on est plein de doutes. Cela apporte bien sûr beaucoup de désordre (...) Avec le temps on se rend compte que tout n'est pas tellement difficile et que tout est possible à apprendre. A mesure que le temps passe nos problèmes sont de moins en moins difficiles et finalement on devient calme à cause de l'ordre qui s'installe peu à peu.

- 21 On observera toutefois que ce sentiment de désordre apparaît à l'occasion de la réalisation de certaines tâches verbales, et qu'il repose sur le postulat que la langue cible représente un nouvel ordre à découvrir (norme).

- 22 **6.2. Priorité accordée à la norme.** L'adéquation aux normes de la langue cible des productions ou des interprétations de l'alloglotte l'emporte sur la cohésion du système et sur l'efficacité de la communication. Cette configuration prend des formes différentes selon le sens exact que l'on attribue à *norme*. Ainsi que nous l'avons laissé entendre plus haut, *norme* peut désigner soit les prescriptions qui définissent une langue cible idéalisée (schématisation de la langue réelle à des fins pédagogiques ou sociales), soit les modèles effectifs de la langue cible que l'interlocuteur natif incarne et présente à l'apprenant à travers ses propres interventions verbales. Si les prescriptions se donnent elles-mêmes comme injonctions ou interdictions, les modèles effectifs ont en revanche un statut plus complexe. Le locuteur natif ne prétend pas nécessairement que son interlocuteur alloglotte cherche à se conformer aux normes qu'il applique lui-même. En effet, il peut considérer que d'autres normes que les siennes sont également acceptables, ou encore qu'il n'est pas nécessaire que l'alloglotte respecte les normes des locuteurs natifs (que ce soit les siennes ou d'autres). Pour rendre compte de ce facteur, on peut utiliser la notion de **zone de tolérance** : nous désignons par cette expression (Py, 1992) l'espace variable compris entre la norme de l'interlocuteur natif et le seuil à partir duquel l'apprenant voit ses productions acceptées sans discussion, c'est-à-dire sans reformulation ni thématization. Dans l'exemple ci-dessous (enregistré dans une classe de l'Ecole maternelle valdôtaine), le locuteur natif accomplit un mouvement qui traverse cette zone de tolérance en allant de l'acceptation implicite de l'énoncé déviant [*kimeleportata*] à l'hétérocorrection du quatrième tour de parole *Qui me l'a apportée*.

N : Qu'est-ce qu'il dit ?

A : [*kimeleportata*] ?

N : Ouais.

A : [*kimelaportata*].

N : Qui me l'a apportée, ouais.

- 23 Lorsque *norme* est utilisé dans le premier sens (injonction), nous nous trouvons dans la situation esquissée plus haut : une pédagogie du *juste vs faux* met volontairement l'accent sur le pôle *norme*. Nous avons déjà évoqué les conséquences possibles de cette pédagogie sur l'acquisition. La norme au deuxième sens soulève d'autres problèmes. On peut dire d'une certaine manière que la soumission de l'apprenant à la norme incarnée par son interlocuteur natif est une condition de possibilité de l'acquisition du système : cette soumission se matérialise comme saisie des données linguistiques dont l'apprenant a besoin. Cette opération passe par une phase initiale de prise de contact avec le nouveau matériau linguistique, en ce sens que la saisie proprement dite (c'est-à-dire l'intégration de la donnée dans le système des connaissances) comporte aussi une *prise* (c'est-à-dire une imitation de la donnée)⁹.
- 24 La psychologie de l'apprentissage a mis en évidence le rôle central de l'imitation dans les processus socio-cognitifs, ainsi que sa double fonction : instrument d'acquisition et moyen de relation-communication (Winnykamen, 1990). Respecter la norme incarnée par l'interlocuteur natif, c'est non seulement *toucher de la langue* un nouvel objet linguistique, mais aussi proposer une certaine définition de la relation, par exemple en y introduisant un contrat didactique (De Pietro, Matthey et Py, 1988 ; Dausendschön-Gay et Krafft, 1991) : l'alloglotte revendique alors le rôle d'apprenant, c'est-à-dire institue le système de L2 en objectif d'apprentissage¹⁰. On rejoint la configuration précédente. Ce contrat peut n'avoir cependant qu'une validité très provisoire, le temps par exemple de surmonter un obstacle formel dans la réalisation d'une tâche particulière. Le contrat lui-même peut aussi peser plus lourd que la fonction formelle qui le justifie. Dans ce cas l'imitation d'une forme se réduit à un acte d'allégeance de l'apprenant face au natif et peut être décrit comme un cas particulier de co-énonciation (Jeanneret, 1991) : la norme l'emporte sur les deux autres pôles.
- 25 Cette configuration apparaît encore sous d'autres formes. Ainsi, dans des situations mixtes, les normes scolaires peuvent faire écran entre l'apprenant et la langue de ses interlocuteurs. Des témoignages recueillis chez des migrants disposant de connaissances scolaires en langue cible au moment de leur arrivée en région d'accueil font état de difficultés de ce genre : les tentatives de ramener la nouvelle langue à des schémas répondant aux normes scolaires peut aller à fin contraire¹¹ dans la mesure où elles ne favorisent pas l'émergence de conditions favorables à l'acquisition en milieu naturel.
- 26 **6.3. Priorité accordée à la tâche.** L'accomplissement d'une tâche particulière - qui en principe se mesure en termes d'efficacité communicative - prime sur la cohésion interne et l'acceptabilité sociale des moyens linguistiques utilisés. Cohésion et acceptabilité n'importent que dans la mesure où elles rendent possible la réalisation de la tâche. C'est dire aussi qu'elles ne sont pas indifférentes : l'usage de moyens linguistiques trop primitifs et idiosyncrasiques compromet le déroulement de la tâche, ce qui déclenche des séquences latérales dont le thème est justement une amélioration au moins locale et provisoire de la cohésion du système ou de sa conformité à une norme.
- 27 Il n'en reste pas moins que la priorité à la tâche est encouragée par les méthodes communicatives en général et qu'elle constitue, en milieu naturel, une option d'acquisition aussi fréquente que raisonnable : c'est bien en communiquant que l'on apprend une langue. Les outils linguistiques apparaissent, s'organisent et se normalisent progressivement sous la pression des besoins créés par la réalisation de la tâche. L'examen de corpus exolingues suggère cependant que cette mise en place des outils n'est

pas une conséquence automatique de la communication, mais le résultat d'un travail portant sur le système et la norme¹². Tout se passe comme si la poursuite de l'objectif communicatif impliquait l'accomplissement de sous-tâches relativement autonomes orientées de manière prioritaire vers le système et la norme.

- 28 Dans ce cadre, le poids relatif du système et de la norme correspond à des options différentes : certains alloglottes possèdent en L2 un répertoire riche mais fortement idiosyncrasique, donc peu accessible aux interlocuteurs non familiers : ils ont développé leurs connaissances plus autour du système que de la norme. On peut être bavard même dans une langue que l'on connaît mal ! D'autres au contraire disposent de formes normées mais peu diversifiées, spécialisées dans l'accomplissement de tâches communicatives fortement ritualisées, souvent rattachées à des activités professionnelles dans lesquelles la langue joue un rôle bien défini (par exemple informer des voyageurs à un guichet de gare ou vendre des sandwiches dans la rue). Chacune de ces deux options extrêmes porte toutefois en germe une évolution dans la direction de l'autre : l'*apprenant bavard* cherchera à élargir le cercle de ses auditeurs en normant son système intermédiaire alors que le *spécialiste* tendra à systématiser son répertoire de manière à le rendre plus puissant.
- 29 **7. La place du sujet.** Pour chacune des trois configurations et de leurs variantes nous avons été amenés à faire appel au sujet. C'est lui qui décide de sa position par rapport aux trois pôles, en utilisant la marge de liberté plus ou moins étroite que lui laissent sa condition socio-culturelle et le contexte. Ce faisant il définit son identité. Par exemple, la priorité accordée au système manifeste un comportement plutôt exploratoire ou ludique face à la langue : le plaisir de manipuler des formes ou d'en créer de nouvelles l'emporte sur le souci de la conformité sociale et de l'efficacité communicative : nous avons affaire à un *apprenant curieux*¹³ ou à un *apprenant joyeux*. Quant à la priorité à la norme, elle est un choix qui peut être interprété comme volonté d'assimilation sociale, ou comme manifestation d'une "attitude intégrative" vis à vis de la communauté des locuteurs de la langue cible. Ce choix est donc celui de l'*apprenant docile*. Pour sa part, la priorité à la tâche exprimerait plutôt une attitude instrumentale (et caractériserait ainsi l'*apprenant efficace*), ou encore le souci de maintenir une certaine différence linguistique et culturelle entre l'alloglotte et ses interlocuteurs en langue cible : le sujet se définit comme *bilingue et biculturel* plutôt que comme *apprenant*.
- 30 On aurait tort cependant d'enfermer les sujets dans des catégories. Les trois grandes configurations permettent aux sujets de définir des options et parfois de les combiner entre elles ou de les faire alterner dans le temps de la communication ou de l'apprentissage. C'est dans ce sens peut-être qu'il convient d'interpréter le passage suivant, extrait d'un entretien avec un couple de Romands immigrés en Suisse alémanique (Lüdi et Py, éd., sous presse) :
- Q : Vous parlez d'autres langues que le français et l'allemand ?
 H : Non, on a fait un bac classique l'un et l'autre donc... on a aussi l'anglais.
 F : On a appris l'anglais.
 Q : Mais vous parlez jamais en fait.
 H : Non, mais moi je me rends compte que la structure de la phrase est plus simple, enfin est plus conforme au français, tandis qu'en allemand c'est toujours une plus grande opération.
- 31 On voit comment H et F ne parlent pas anglais, mais qu'ils l'ont eu au bac, c'est-à-dire qu'ils l'ont appris et que, de ce fait, ils possèdent sur l'anglais des connaissances qui leur permettent de porter des jugements sur la complexité comparée de l'anglais, de l'allemand et du français. Du point de vue de notre modèle, ce que H et F veulent

apparemment dire, c'est que leur relation à l'anglais se situe dans la première configuration (priorité au système), que celle-ci s'oppose à la troisième (priorité à la tâche) dont elle est tout à fait indépendante (on peut avoir appris une langue et ne pas la parler). On peut imaginer que l'allemand, appris d'abord à l'école puis sur le tas, entre dans une configuration plus large et équilibrée où les trois pôles ont à peu près le même poids.

- 32 8. En **conclusion**, l'alloglotte (qu'il se définisse lui-même comme apprenant ou non) se situe bien par rapport à la langue de l'autre au moyen de ces trois pôles que sont le système, la norme et la tâche. Il actualise ses connaissances par la réalisation d'une tâche particulière au moyen d'outils linguistiques qu'il organise sous la forme d'un système. Il règle de manière variable les différences entre ses propres connaissances et les normes que constituent les usages ou les prescriptions de ses interlocuteurs natifs. A l'intérieur de cette activité-cadre, il jouit d'une liberté considérable, limitée cependant par des contraintes fixées par le contexte. Par ses choix il construit son identité d'alloglotte.

BIBLIOGRAPHIE

- BANGE, P. (1987) « La régulation de l'intercompréhension dans la communication exolingue », Communication à la table ronde du Réseau Européen « Acquisition des langues », Aix-en-Provence.
- BANGE, P. (1992). « A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles », *Aile*, 1, 53-85.
- CORDER, S.P. (1973). *Introducing applied linguistics*, Harmondsworth, Penguin.
- DAUSENSCHÖN-GAY, U. & KRAFFT, U. (1991). « Rôles et faces conversationnels : à propos de la figuration en situation de contact », in RUSSIER, C., STOFFEL, H. VERONIQUE, D. (éd.) (1991) : *Interactions en langue étrangère*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 37-48.
- DE PIETRO, J.-F., M. MATTHEY & B. PY (1989). « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue », in WEIL, D., FUGIER, H. (éd) : *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, Strasbourg, Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur, 99-124.
- FREI, H. (1929). *La grammaire des fautes*, Genève, Kundig, Leipzig, Harrassowitz.
- GENTILHOMME, Y. (1985). *Essai d'approche microsystemique, théorie et pratique : application dans le domaine des sciences du langage*, Berne, Lang.
- GROSJEAN, F. & B. PY (1991). « La restructuration d'une première langue : l'intégration de variantes de contact dans la compétence de migrants bilingues », *La linguistique* 27, 2, 35-60.
- GIACALONE RAMAT, A. (1992). « Sur quelques manifestations de la grammaticalisation dans l'acquisition de l'italien comme deuxième langue », *Communication présentée au 4ème colloque du Réseau européen sur l'acquisition des langues*, Lyon, 28 sept.-2 oct. 1992.

- JEANNERET, Th. (1991). « Fabrication du texte conversationnel et conversation pluri-locuteurs », *Cahiers de linguistique française*, 12, 83-102.
- JOLIVET, R (1986). « Mesurer l'intégration ? », *La linguistique*, 22, 3-19.
- LÜDI, G. & PY, B. (éd.) (sous presse). *Changement de langage et langage du changement*, Lausanne, L'Age d'homme.
- MARTINET, A. (1955). *Economie des changements phonétiques*, Berne, Francke.
- NOYAU, C. & M.-Th. VASSEUR (1986). « L'acquisition des moyens de la référence temporelle en français langue étrangère chez des adultes hispanophones », *Langages* 84, 105-118.
- PERDUE, C. (1990). « Complexification of the simple clause in the narrative discourse of adult language learner », *Linguistics*, 28, 983-1009.
- PORQUIER, R. et al. (1987). « L'acquisition de la référence spatiale en français par des hispanophones », in Blanc, H, Le Douaron, M. Véronique, D. (éd.) : *S'approprier une langue étrangère*, Paris, Dider.
- PY, B. (1989). « L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction », *DRLAV* 41, 83-100.
- PY, B. (1992). « Regards croisés sur les discours du bilingue et de l'apprenant, ou retour sur le rôle de la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue seconde », *LIDIL*, 6, 9-25.
- WINNYKAMEN, F. (1990). *Apprendre en imitant ?*, Paris, PUF.

NOTES

1. Nous remercions Rémy Porquier, qui a bien voulu relire ces lignes et dont les remarques judicieuses nous ont aidé à donner sa forme définitive au texte.
2. Cette distinction entre trois pôles relève d'une approche proprement linguistique, dans la mesure où ils correspondent à des observables formels qui ont souvent été dégagés par les chercheurs en acquisition. Il est fort possible qu'une approche plus psychologique ou plus didactique amènerait à introduire encore d'autres distinctions.
3. Nous prenons cette expression de *connaissances linguistiques* dans son sens le plus général : organisation (consciente ou non) des unités telle qu'elle se manifeste dans les divers comportements langagiers de l'individu (par exemple dans ses *erreurs*).
4. Partant de la constatation que l'on peut utiliser une langue non-maternelle sans pour autant la considérer comme un objectif d'appropriation, nous utiliserons le mot *alloglotte* chaque fois que la présence éventuelle d'un tel objectif n'est pas pertinente.
5. Nous employons ici le terme de norme dans un sens générique, qui subsume la diversité des déterminations sociales attachées par nature à cette notion.
6. Nous utiliserons désormais l'expression *efficacité communicative* avec ce sens restreint : transmission (émission ou réception) acceptable aux yeux des interlocuteurs du sens propositionnel d'un énoncé.
7. Pour être précis il faudrait distinguer ici entre les méthodes qui reposent sur le postulat que la correction grammaticale est en soi une question pédagogique secondaire, et les méthodes qui, en s'inspirant notamment des travaux de Krashen, estiment que la construction des connaissances grammaticales suit des processus naturels et inconscients qui échappent à toute intervention pédagogique.
8. Nous reproduisons ce passage de manière littérale, avec quelques aménagements formels mineurs, et nous remercions Thérèse Jeanneret de nous l'avoir communiqué.

9. Prise et saisie peuvent ne constituer qu'une seule et même opération, ou au contraire se réaliser de manière distincte et se succéder dans le temps (cf Py 1990).
 10. Lorsqu'il y a seulement *contrat de collaboration*, l'objectif de l'alloglotte se limite à l'efficacité de la communication en cours.
 11. Lüdi et Py (éd.) (sous presse) citent le cas d'une francophone établie à Berne qui explique comment, en acceptant de s'exprimer dans un allemand approximatif, elle entraîne ses interlocuteurs à passer au dialecte alémanique et se donne par conséquent la possibilité de l'apprendre. Son mari au contraire, très attaché au respect des règles inculquées par l'école, entraînerait selon elle ses interlocuteurs alémaniques à lui répondre en français, bloquant ainsi toute possibilité d'apprentissage par l'interaction.
 12. Bange (1987) rend compte de cette articulation entre communication et construction d'outils linguistiques au moyen de la notion de double focalisation.
 13. Nous devons cette expression d'*apprenant curieux* à une proposition de Rémy Porquier.
-

RÉSUMÉS

Pour élargir le cadre par rapport aux études monographiques qui ont marqué les recherches sur l'acquisition en milieu naturel, il est nécessaire d'élargir les investigations au *territoire de l'apprenant*, c'est à dire au contexte linguistique dans lequel se développe les processus d'acquisition d'une langue étrangère. On propose de définir cette notion autour de trois pôles : la construction d'un **système** de connaissances linguistiques ; l'ajustement aux **normes** de la langue cible et l'accomplissement de **tâches** spécifiques. Les apprenants doivent se situer par rapport à ces trois pôles et sont de ce fait confrontés à des options qui contribuent à définir leur profil.

Over and above individual case studies based on naturalistic data there is a level to be investigated which we may call the learner's territory *terrain*, that is to say, the linguistic context in which the acquisition of a non-native language takes place. We propose a tri-polar definition of this territory *terrain*: the construction of a system of linguistic forms, the setting up and adjusting of a relationship with native-speaker norms, and the accomplishing of specific linguistic tasks. Every learner has to take each of these poles into consideration - more or less - and is thus confronted with a set of choices which contribute to the definition of his or her profile.

AUTEUR

BERNARD PY

Université de Neuchâtel