
Les données et leur rôle dans l'acquisition d'une langue non maternelle

Bernard Py



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/402>

ISBN : 2-87854-122-7

ISSN : 2108-6605

Éditeur

Presses Sorbonne Nouvelle

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 1996

Pagination : 95-110

ISBN : 2-87854-122-7

ISSN : 1242-8345

Référence électronique

Bernard Py, « Les données et leur rôle dans l'acquisition d'une langue non maternelle », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 4 | 1996, mis en ligne le 03 juin 2010, consulté le 21 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/402>

Ce document a été généré automatiquement le 21 novembre 2019.

Les carnets du Cediscor

Les données et leur rôle dans l'acquisition d'une langue non maternelle

Bernard Py

1. Introduction

- 1 Tous les chercheurs sont d'accord pour reconnaître qu'apprendre¹c'est, à un moment ou un autre, traiter des données (*input*²) en vue de la construction de connaissances dans la langue cible. Dès que l'on dépasse la généralité de ce consensus, on observe cependant de profondes divergences quant à la place et à l'importance de ces données au sein du processus global d'apprentissage. Nous nous proposons, après avoir retracé brièvement les grandes lignes de ces divergences, de présenter quelques réflexions sur cette question, qui concerne autant la didactique que les études sur l'acquisition des langues secondes.
- 2 La plus célèbre de ces divergences est sans doute celle qui a opposé les chercheurs d'obédience respectivement générativiste et behavioriste. Pour ceux-ci, les données jouent un rôle tout à fait crucial, en ce sens qu'elles déterminent fortement les connaissances acquises. L'apprentissage dépend en effet dans une large mesure du comportement verbal de l'entourage du sujet. C'est cet entourage qui, par la forme et le contenu de ses réactions aux énoncés de l'apprenant, va façonner les nouvelles connaissances de ce dernier. Pour les générativistes en revanche, c'est à peu près le contraire qui est vrai : pourvu que le sujet soit exposé à des données, il apprend. Et le déroulement de cet apprentissage, ainsi que ses résultats, sont pour l'essentiel indépendants de la configuration de ces données. Krashen, qui s'inspire fortement de la position générativiste, ajoute néanmoins deux conditions : que les données soient intelligibles (c'est-à-dire que le sujet parvienne à leur attribuer au moins un début d'interprétation) et que le sujet ressente l'envie ou le besoin d'apprendre.

- 3 Aussi bien les behavioristes que les générativistes sont passés, chacun à leur manière, à côté de la question qui nous occupe ici, les premiers parce que les données sont en quelque sorte simplement transférées de l'entourage vers le sujet et que ce transfert lui-même s'effectue normalement sans histoire, les seconds parce que la forme même des données importe peu.
- 4 Les behavioristes comme les générativistes admettent par ailleurs que l'apprentissage suppose également un ensemble d'opérations mentales. La différence qui les sépare est symétrique de la précédente. Pour les behavioristes, ces opérations se réduisent à un schéma élémentaire, sorte de minimum vital dont les moments saillants sont l'imitation et le renforcement. Pour les chercheurs d'inspiration générativiste, elles constituent le cœur de l'acquisition et l'objet central de leurs travaux, objet qui occulte presque complètement la question des données. Depuis une bonne vingtaine d'années, une grande partie des recherches ont effectivement porté sur ces opérations cognitives.
- 5 Ces différences se retrouvent indirectement dans l'histoire récente de la didactique des langues étrangères. Les méthodes très directives des années cinquante et soixante partent de la conviction que des données adéquates, organisées de manière judicieuse, assureront le succès d'apprenants motivés et bien encadrés pédagogiquement. Face à cette confiance très marquée dans le rôle des données, les méthodes qui leur succèdent, même si leurs auteurs ne sont pas eux-mêmes d'obédience générativiste, renoncent à contrôler de manière étroite données et progression. Le désintérêt des générativistes pour la question des données laisse en quelque sorte aux didacticiens le soin d'imaginer de nouvelles relations entre données et apprentissage. Cette liberté va de pair avec le foisonnement des *documents authentiques* que l'on trouve dans les méthodes dites communicationnelles. La conviction prévaut en effet d'une part que la relation entre la nature des données et l'apprentissage est loin d'être évidente et que d'autre part les opérations mentales elles-mêmes sont trop mystérieuses (on se souviendra du fameux modèle dit de la *boîte noire*) et trop inhérentes à l'esprit humain pour que l'on puisse espérer agir sur elles. Les auteurs de matériel didactique reportent alors leurs efforts sur les activités de communication qui, interprétées dans une perspective générativiste, présentent l'avantage indirect d'enrichir et de diversifier les contextes où les élèves auront à traiter des données et à élaborer des hypothèses sur la langue cible et où ils rencontreront ainsi de multiples occasions d'apprendre.

2. Les données et leur contexte

- 6 Parallèlement à ces travaux, d'autres chercheurs (Snow et Ferguson, éds, 1977), proches de la sociolinguistique, se sont cependant intéressés plus spécifiquement à la nature des données en situation naturelle. Qu'est-ce qui caractérise les énoncés que les natifs adressent aux alloglottes, avec l'intention soit de faciliter la communication et / ou l'apprentissage, soit de stigmatiser l'alloglotte, sa langue et sa culture d'origine ? C'est dans ce cadre qu'est apparue la notion de *xénolecte* (*foreigner talk*), qui prolonge d'autres recherches analogues sur le *langage modulé* des adultes (Moreau et Richelle, 1981) s'adressant aux enfants (*baby talk*). La mise en rapport des notions de xénolecte et d'interlangue a ouvert un champ de recherche très intéressant, celui de la simplification et de la complexification des systèmes et des discours intermédiaires (Corder et Roulet, éds, 1977). On s'est interrogé par exemple sur d'éventuelles coïncidences entre les formes en voie de complexification des apprenants et les formes simplifiées produites par leurs

interlocuteurs natifs (Ferguson et De Bose, 1977, Meisel, 1977, Valdman, 1977). D'un point de vue théorique, une telle démarche est hautement pertinente pour notre propos. Il est cependant frappant, lorsque l'on relit ces travaux avec un regard contemporain, de constater l'absence de véritables données conversationnelles, c'est-à-dire en fait de données naturelles illustrant dans leur matérialité des phénomènes de contacts interactifs entre des énoncés d'apprenants et des énoncés produits par leur entourage immédiat³.

- 7 Par ailleurs, certains acquisitionnistes ont participé à des projets de recherche sur les migrations (Klein et Dittmar, 1979, Dabène et autres, 1988, Lüdi et Py, 1986, pour ne citer que quelques exemples). Ils se sont demandé comment les migrants apprenaient la langue du pays de résidence. Il s'agissait essentiellement d'apprentissage sur le tas, largement subordonné à des besoins de nature communicationnelle (Noyau, 1976). Les documents les plus fiables ne pouvaient être par conséquent que des enregistrements réalisés dans des situations représentatives de la vie quotidienne des informateurs (Perdue, éd, 1982). Il s'agissait donc surtout de discours dialogaux produits en situation extra-scolaire. Dans un premier temps, les chercheurs attendaient essentiellement des données qu'elles leur permettent de reconstituer a posteriori le développement de l'interlangue des sujets, et ceci dans une perspective d'inspiration générativiste ou cognitiviste. La démarche ethnographique qui a accompagné la récolte des données a cependant attiré leur attention sur des aspects plus pragmatiques. Comment peut-on communiquer avec des moyens linguistiques parfois très limités ? Comment fonctionne le circuit qui permet à un sujet de transformer et développer son interlangue avec les moyens que lui fournit cette même interlangue ? Quel rôle jouent le contexte, le type de discours et la tâche ? Quelles relations y a-t-il entre communication et apprentissage ? En quoi l'interlocuteur natif intervient-il dans le développement de l'interlangue ?
- 8 Ces questions ont été suggérées non seulement par les circonstances concrètes des enquêtes visant à recueillir des données sur l'apprentissage en milieu naturel (méthodes ethnographiques), mais aussi par certains développements théoriques contemporains en pragmatique et en sociolinguistique interprétative (Auer et di Luzio, éd, 1984) et notamment en analyse conversationnelle (Bange, 1983, Dausendschön-Gay, Gülich, Krafft, éd, 1991). C'est dans ce cadre qu'est née la notion d'exolinguisme (Porquier, 1984), qui a permis de penser de manière interactionnelle l'ensemble des situations de discours où un apprenant s'efforce de communiquer dans la langue de l'autre (Noyau et Porquier, éd, 1984). A travers les échanges conversationnels entre apprenants et natifs, l'interlangue apparaît comme médiatisée par le xénolecte et réciproquement. Tout énoncé produit par l'apprenant s'appuie en principe sur un tour de parole précédent du natif. Il est en mesure d'en reprendre par conséquent des éléments de contenu et de forme. Réciproquement, tout énoncé du natif comporte une interprétation de l'énoncé précédent de l'apprenant, interprétation qui permet à ce dernier d'évaluer l'impact de son intervention et ainsi de « corriger le tir » en ajustant son discours (ou indirectement son interlangue) aux circonstances du discours et aux normes de la langue cible.

3. Perspective interactionnelle et métalinguistique

- 9 Ce rapide survol historique nous suggère un parcours réflexif ancré dans l'événement même du contact interactif entre un apprenant et son interlocuteur natif. Cet événement possède des dimensions multiples : il prend place dans une situation sociale et historique

particulière, entre des personnes qui participent à un même réseau et sont engagées dans la réalisation d'une activité verbale déterminée ; ces personnes mobilisent des moyens linguistiques différents et s'efforcent de résoudre ensemble les problèmes de communication qu'elles rencontrent sur leur chemin. Ce détour par l'événement social de communication nous paraît essentiel pour comprendre la production de données et leur appropriation par l'apprenant.

- 10 On insistera d'abord sur la dimension interactionnelle du discours du natif et de celui de l'apprenant. Le xénolecte et l'interlangue s'articulent l'un à l'autre pour former le discours exolingue. C'est bien sûr le xénolecte qui nous intéresse ici en premier lieu car c'est lui qui fournit à l'apprenant une part prédominante des données qu'il va utiliser.
- 11 De nombreux chercheurs ont donné une idée de ce que la notion de xénolecte devient dans une approche interactionnelle. Par exemple E. Gülich (1991), U. Krafft et U. Dausendscön-Gay (1993) ont proposé la notion de *séquence explicative*, séquence au cours de laquelle le natif fragmente un énoncé incompris en une série d'énoncés élémentaires dont la succession doit reconstituer progressivement le contenu de l'énoncé initial. L'emploi du terme de *séquence*, emprunté à l'analyse conversationnelle, montre bien que le déroulement de ce processus est interactionnel, en ce sens qu'il implique la collaboration de deux interlocuteurs. Dans le même ordre d'idées, F. Cicurel (1994) a établi un inventaire des procédés de facilitation utilisés en classe par le professeur de langue étrangère ainsi que des contextes interactionnels où ils prennent place. Ici aussi, les énoncés xénolectaux prennent sens dans le déroulement des interactions entre le locuteur natif (en l'occurrence le professeur) et ses interlocuteurs alloglottes (les élèves).
- 12 Remarquons d'emblée que, parmi les facteurs de facilitation employés par le professeur, F. Cicurel (1994, p. 117) mentionne « les gloses à valeur métalinguistique » et la gestion du déroulement de l'interaction. Nous allons voir comment, en effet, ces deux types d'action verbale jouent un rôle important dans la transmission de données du natif vers l'apprenant.
- 13 Envisager les énoncés du natif dans une perspective interactionnelle, c'est prendre en considération leur double valeur, communicative et métalinguistique. Valeur communicative, en ce sens que la production et l'appropriation d'une donnée est un phénomène éminemment communicationnel qui doit être étudié comme tel, c'est-à-dire dans le contexte de la communication en cours. Une donnée est un processus dynamique et non pas un objet figé. Valeur métalinguistique, en ce sens que, lorsqu'un énoncé devient une donnée destinée à un traitement cognitif⁴ particulier, sa valeur de contenu à communiquer se double d'une valeur d'exemple ou de modèle⁵. On retrouve ici le phénomène de double focalisation que P. Bange (1987) a décrit avec raison comme un des traits saillants de l'interaction exolingue. Les valeurs communicative et métalinguistique sont bien sûr liées, en ce sens que la communication dont nous parlons ici (mise à la disposition d'autrui d'un mot, d'un schéma syntaxique, d'un phonème, etc.) implique que la forme d'une expression verbale devienne contenu d'un message.

4. Les données et leur transmission

- 14 Il faudra donc étudier des corpus d'interactions exolingues et y rechercher des séquences au cours desquelles un énoncé produit par le natif est institué (de manière souvent partielle) en un objet destiné à rejoindre le répertoire verbal de l'apprenant afin de le

compléter de manière plus ou moins durable. Nous envisagerons ensuite ces séquences comme des manifestations en temps réel d'une partie au moins des processus d'appropriation de données. Ces processus débutent au moment où apparaît une lacune dans le répertoire verbal de l'apprenant, entraînant une hésitation ou une interruption provisoire de l'interaction. Ils s'achèvent avec les tentatives que fait l'apprenant pour intégrer une donnée (extraite du discours du natif) dans un nouvel énoncé appelé à poursuivre l'interaction interrompue. En d'autres termes, il faut essayer de reconstituer l'*histoire* de chaque donnée, depuis sa naissance comme telle jusqu'à son assimilation éventuelle au répertoire verbal du destinataire. A défaut, lorsque les corpus sont insuffisants (et c'est bien souvent le cas !), on se contentera de retracer des bribes de cette histoire. Les exemples 1 et 2 illustrent la démarche que nous proposons⁶.

Exemple 1⁷

1	Pa	comme s'appelle', euh
2	Mt	je crois qu'ils s'appellent les choux
3	Pa	oui le chou le mouton a trouvé un chou

Exemple 2

1	Lau	et alors il dit. je l'apporte au le mouton <u>non non</u>
2	Mt	<u>non</u>
3	Lau	à le bambi
4	Mt	au chevreuil ouais
5	Lau	le chevreuil'
6	Mt	mhm
7	Lau	et alors l'apporte au chevreuil

- 15 L'exemple 1 débute par une panne lexicale marquée par une sollicitation métalinguistique, laquelle est suivie (tour de parole 2) par une proposition de solution. Dans l'exemple 2, c'est le refus indirect par l'enseignant Mt d'un énoncé de l'apprenant Lau qui remplit la double fonction de créer une panne et de la résoudre du même coup, ceci dans le même tour de parole 4, par la proposition d'une solution de rechange à celle de l'apprenant. Ce qui est ensuite frappant dans les deux exemples, c'est que l'énoncé destiné à dépanner l'apprenant n'est que le point de départ d'une trajectoire qui va comporter encore les moments suivants : sélection d'un segment (respectivement *chou* et *chevreuil*), puis insertion de ce segment dans un nouvel énoncé qui constitue un retour à la séquence qui avait été perturbée par la panne. Cette insertion comporte une modification formelle de la donnée telle que l'apprenant se l'était appropriée. Nous avons donc affaire ici à deux opérations inverses et successives : une première opération de *décontextualisation*, puis une seconde opération de *recontextualisation*. La

décontextualisation consiste à extraire un segment du contexte où il est présenté. Elle est marquée dans nos exemples par le changement du déterminant du nom, bien que l'extraction à elle seule aurait peut-être été suffisante pour affirmer qu'il y a bien décontextualisation. Quant à la recontextualisation, elle consiste à placer dans un nouveau contexte le segment qui avait été obtenu auparavant par décontextualisation. Dans nos exemples, cette opération est marquée par l'usage d'un nouveau déterminant (*un chou* dans l'exemple 1, tour 3) ou par l'amalgame avec une préposition absente de l'énoncé du locuteur natif (*au chevreuil* dans l'exemple 3, tour 7).

- 16 Cette double opération apparaît fréquemment dans les interactions exolingues. Elle est sans doute renforcée dans nos exemples par l'existence d'un contrat didactique et d'une tension acquisitionnelle très forte. Le linguiste assiste ainsi en temps réel à une composante essentielle de l'acquisition « naturelle » d'une nouvelle forme de la langue cible. L'acquisition elle-même présuppose en effet que le sujet se constitue d'abord un objet destiné à être intégré au système des connaissances en voie de construction. A elle seule, la présence d'un élément dans l'environnement immédiat du sujet n'est pas suffisante. Il faut encore que le sujet oriente son attention vers cet élément et en fasse son propre objet. Cette opération est indirectement observable à travers les *traces* qu'elle laisse dans le discours. Corder, en introduisant la célèbre paire terminologique *input vs intake*, avait posé les bases de cette distinction. L'étude de documents exolingues permet aujourd'hui d'avancer dans l'observation *in vivo* de ce mouvement en deux temps.
- 17 Cette approche permet aussi d'approfondir la distinction de Corder. En effet, le phénomène que nous venons de commenter ne coïncide pas entièrement avec celle-ci. Il assure la préparation de l'acquisition proprement dite, la mise en place de l'objet qui sera éventuellement mémorisé et intégré à la compétence linguistique de l'apprenant. Rien ne garantit en effet que Pa soit capable désormais de parler en français de choux ou Lau de chevreuils⁸. Nous proposons de parler ici de *prise* de la *donnée* et de réserver le terme de *saisie* (traduction usuelle de *intake*) à un troisième temps.
- 18 La *saisie* correspond donc à l'*intake* de Corder. Les données discursives se prêtent ici moins facilement à l'observation directe des traces de cette opération. Certains documents apportent cependant des informations intéressantes, même si elles ne sont que partielles. Considérons l'exemple suivant :

Exemple 3

1	Mt	Comment s'appelle cet arbre qui a ces drôles de feuilles'
2	Al	[pin] c'est un peu comme des (épinés)
3	Mat	me semble comme des euh euh
4	Mt	ces arbres qui pendant l'hiver restent tout verts dans le bois
5	Mat	euhm je me rappelle en italien [ma] pas
6	Mt	tu le dis comme tu le sais
7	Mat	pino
8	Mt	c'est le sapin

9	Mat	oui
10	Mt	ce sont les sapins les arbres qui pendant l'hiver restent tout verts bien je crois que le chevreuil mange quelques
11	Al	sapins
12	Mat	quelques épines
13	Al	[pin]
14	Mat	des sapins
15	Mt	vous pensez qu'il peut manger des épines
16	Al	non pour pourquoi si sinon fait du mal ici
17	Mt	fait du mal oh le pauvre
18	Mat	à la gorge à la gorge alors il va manger ce qu'il y a au sommet de ces branches alors que sont les'
19	Al	les
20	Mt	les bourgeons

- 19 Nous assistons, de nouveau en direct, à un véritable travail collectif de mise en place d'un micro-système linguistique organisé autour de la prise du mot *sapin*. En 2, Al propose [pin], création sans doute obtenue à la fois par analogie avec la forme d'un mot déjà connu, *épine*, et par dérivation (apocope) à partir de l'italien *pino*. Le mot *bourgeon* vient s'ajouter au tour 20. *Sapin* vient prendre place au sein de cette constellation lexicale. La donnée et la prise de *sapin* sont enchâssées dans une activité de construction lexicale qui relève au moins en partie d'une *saisie* au sens où nous venons de définir ce terme. Ce qui nous permet de parler ici de *saisie*, c'est l'insertion de la *prise* dans un réseau formel dont on peut présumer qu'il constitue un pan de l'organisation du lexique des apprenants. Il n'est bien sûr nullement exclu que ce réseau formel, sans doute instable au moment où nous l'observons ici, subisse une série de modifications avant de s'enraciner peut-être plus profondément dans le répertoire verbal des deux enfants.

5. Le traitement didactique des données

- 20 On trouve dans certaines interventions didactiques des procédés qui rappellent ce que nous venons d'observer en 3. Le professeur entraîne les élèves dans une sorte de gymnastique métalinguistique dans le but probable de favoriser l'apprentissage.

Exemple 4

1	A	ich wohne euh espagne
---	---	-----------------------

2	N	du wohnst in spanien/du kommst aus Spanien/
3	A	ja
4	N	du wohnst in/
5	A	in mhm
6	N	in neuenburg/
7	A	mhm
8	N	nein
9	A	in la chaux-de-fonds

Exemple 5

1	A	(...) euh. Ueli hat. euh.
2	N	einen bruder/
3	A	euh eine Schwester
4	N	ja

Exemple 6

1	A	ich bin euh mafalda
2	N	ja und woher kommst du/
3	A	ich wohne.. ich komme . portugal
4	N	ja und du/
5	A'	ich heisse tania ich komme in portugal
6	N	du wohnst in la chaux-de-fonds/ du kommst aus portugal ok also

- 21 Dans les trois exemples précédents, le professeur N active des microsystemes linguistiques. En 4, il explicite une opposition entre les deux verbes *wohnen in* et *kommen aus* dont l'élève vient de montrer qu'il ne maîtrise pas la construction du complément⁹. En 5, il conduit l'élève vers le mot qu'il attend (*schwester*) en désignant son paradigme (noms de parenté¹⁰) par l'énoncé d'un autre de ses représentants (*bruder*), lui-même inapproprié à la situation de discours. En 6, les deux élèves A et A' montrent que la construction du complément de *wohnen* et *kommen* respectivement leur pose à eux aussi des problèmes.

L'enseignant N explicite par l'exemple le microsystème de ces deux verbes en les contrastant au sein du même tour de parole 6.

- 22 Il y a dans le comportement du professeur une volonté proprement pédagogique de faciliter le traitement de données qui consiste non seulement à les mettre discursivement en évidence (facilitation de la *décontextualisation* et de la *prise*), mais aussi à suggérer un travail cognitif de construction de microsystèmes (facilitation de la *saisie*). Cette observation, certes très ponctuelle, suggère la conclusion que les enseignants travaillent en parallèle sur les deux plans de la *prise* et de la *saisie*, en jouant respectivement sur la mise en évidence des données qu'ils jugent pertinentes à un certain moment au vu des nécessités conjoncturelles de l'interaction en cours, et sur les jeux grammaticaux dont ils attendent qu'ils favorisent le développement d'un état présumé de connaissances¹¹.

6. Données et acquisition

- 23 De toute évidence, l'acquisition est non pas une étincelle magique qui jaillirait mystérieusement au contact d'un dispositif cognitif universel et d'une donnée quelconque mais le terme d'un processus complexe dans lequel le travail discursif et la coopération entre un apprenant et un interlocuteur plus compétent jouent un rôle décisif. Ce processus comporte certes des opérations proprement cognitives, mais il prend place dans un certain contexte à propos, le plus souvent, d'une panne de communication, donc d'une expérience personnelle¹². Ce qui nous intéresse donc ici, c'est ce qui vient immédiatement en amont de l'acquisition d'une nouvelle forme. Cet amont nous paraît significatif non seulement parce qu'il prépare le terrain à une nouvelle acquisition, voire en constitue un pré requis, mais aussi parce qu'il est en partie déterminé par l'état effectif des connaissances linguistiques de l'apprenant. C'est en effet l'apprenant lui-même (souvent guidé par le professeur qui cherche à mettre en évidence les lacunes de l'interlangue lorsqu'elles se situent dans la « zone proximale de développement ») qui discerne des lacunes dans sa propre interlangue et qui les perçoit comme telles ou qui dessine et verbalise les contours de la case vide qui lui manque à un moment donné du déroulement de l'interaction (Gülich, 1986).
- 24 L'interlangue comporte, à un premier niveau, des connaissances immédiatement opérationnelles (c'est ce qu'on désigne en principe par l'expression de *répertoire verbal*) et, à un second niveau, des ressources critiques qui permettent au sujet de préparer l'avenir immédiat de son apprentissage, en particulier de percevoir, dans les discours en langue cible qui constituent son environnement verbal, les données dont il pense avoir besoin pour atteindre ses objectifs discursifs et cognitifs. Ce second niveau fait sans doute partie de la compétence d'acquisition, en ce sens qu'il conditionne (sans doute conjointement avec d'autres facteurs) les chances que l'apprenant a d'enrichir son interlangue.
- 25 L'apprenant se trouve placé, face aux données (*input*), dans une position analogue à celle du linguiste face à ses propres données (un corpus dont certains passages seront institués en exemples par le chercheur). Les unes et les autres ne prennent en effet de sens que sous l'éclairage d'un modèle théorique particulier. Dans le cas de l'apprenant, le « modèle théorique » est constitué par l'interlangue et les représentations qu'il se fait de son propre apprentissage, de la langue cible en général et des circonstances discursives dans lesquelles il se trouve.

- 26 Les savoir-faire cognitifs et discursifs sont étroitement liés et il est difficile, voire impossible, de les distinguer de manière tranchée. On peut résoudre provisoirement la question en interprétant les phénomènes discursifs comme des traces d'opérations cognitives (Berthoud, à paraître). Cette perspective est extrêmement intéressante dans la mesure où elle nous engage à observer le fonctionnement de l'interlangue en temps réel à travers le déroulement du discours, Il serait toutefois abusif de pousser cette position jusqu'à ses dernières extrémités et de ne voir dans les formes du discours que des traces d'autre chose. La gestion même du discours et de ses formes constitue aussi une activité spécifique, dont le déroulement va entraîner des conséquences sur le développement de l'interlangue. Notre réflexion sur les données montre en effet à quel point les contraintes propres à la formulation, à l'interprétation et à l'interaction constituent des successions de situations auxquelles les interlocuteurs sont amenés à faire face en mobilisant leurs ressources linguistiques ou en développant de nouvelles (c'est-à-dire, pour l'apprenant, en complétant son interlangue).

7. Conclusion

- 27 Du point de vue de la question des données, notre approche permet de formuler les conclusions suivantes.
- Les données présentent deux faces complémentaires, une face discursive (donc directement observable) et une face cognitive (donc accessible de manière seulement indirecte par induction à partir de traces formelles ou de résultats expérimentaux).
 - En tant que parties de discours, elles sont intégrées dans le circuit de la communication et doivent être pensées dans ce cadre. Chaque donnée a une histoire, marquée par des événements tels que l'émergence d'un obstacle au bon déroulement de la conversation (par exemple non compréhension, ruptures dans la formulation), la décontextualisation et l'imitation d'un fragment de discours, sa recontextualisation sous la forme d'une exploitation immédiate ou différée au service de la poursuite de l'interaction.
 - En tant que parties en devenir de l'interlangue, les données doivent être considérées comme des éléments d'un système instable : lacune profilée ou pointée, saisie par intégration dans un microsystème (accompagnée ou non d'une réflexion ou conceptualisation), puis mémorisation dans l'interlangue.
 - La question des données dans l'apprentissage permet d'approfondir les réflexions actuelles sur les articulations entre acquisition et communication. Auquel de ces deux ordres appartient par exemple la notion de décontextualisation ? Et avons-nous vraiment affaire à deux ordres différents ?

BIBLIOGRAPHIE

AUER, P. et DI LUZIO, A. (1984) : *Interpretive Sociolinguistics : migrants, children, migrant children*, Gunter Narr, Tübingen.

BANGE, P. (1983) : « Points de vue sur l'analyse conversationnelle » dans *DRLAV 29*, Paris.

- BANGE, P. (1987) : « La régulation de l'intercompréhension dans la communication exolingue », Résumé en vue de la réunion d'Aix-en-Provence (30.11.-5.12. 1987)
- BERTHOUD, A.-CI. (à paraître) : *Paroles à propos. Approche énonciative et interactive du topic*, Ophrys, Collection HLD, Paris.
- BOURGUIGNON, C. et autres. (1994) : *Recherche sur l'École maternelle bilingue en Vallée d'Aoste. Aspects psycholinguistiques*, IRRSAE, Aoste.
- CICUREL, F. (1994) : « Schéma facilitateur et métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère », *Cahiers du français contemporain I*, Didier Érudition, Paris.
- CORDER, S.-P., ROULET, E. (éds) (1977) : *The notions of simplification, inter-languages and pidgins in their relation to second language pedagogy*, Neuchâtel, Faculté des lettres, Droz, Genève.
- COSTE, D. (1985) : « Métalangages, activité métalinguistique et enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère », *DRLAV 32*, Paris.
- DABÈNE, L. et autres (1988) : « L'insertion des jeunes issus de l'immigration algérienne. Aspects sociolinguistiques, discursifs et sociopolitiques » dans *Rapport de recherche du programme pluriannuel en sciences humaines*, Région Rhône-Alpes, multigraphié.
- DAUSENSCHÖN-GAY, U., GÜLICH, E. et KRAFFT, U. (éds) (1991) : « Linguistische Interaktionsanalysen », *Beiträge zum 20. Romanistentag 1987*, Niemeyer, Tübingen.
- DE PIETRO, J.F., MATTHEY, M., PY, B. (1989) : « Acquisition et contrat didactique ; les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue » dans WEIL, D. et FUGIER, H., (éds) : *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, Strasbourg, Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur.
- DEPREZ, Ch. (1994) : *Les enfants bilingues : langues et familles*, Didier, Collection CREDIF essais, Paris.
- FERGUSON, C.-A., DE BOSE, C.-E., (1977) : "Simplified registers, broken language and pidginization" dans Valdman, A. (éd).
- GELUYKENS, R. (1992) : *From discourse process to grammatical construction. On left-dislocation in English*, Benjamins, Amsterdam.
- GÜLICH, E. (1986) : « L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en situation de contact » dans *DRLAV 34-35*, Paris.
- GÜLICH, E. (1991) : « Pour une ethnométhodologie linguistique : description de séquences conversationnelles explicatives » dans Dausendschön-Gay, U., Gülich, E., Krafft, U. : *Linguistische Interaktionsanalysen*, Niemeyer, Tübingen.
- KLEIN, W. et DITTMAR, N. (1979) : *Developing Grammars. The acquisition of German by foreign workers*, Springer, New York, Heidelberg.
- KRAFFT, U. et DAUSENSCHÖN-GAY, U. (1993) : « La séquence analytique » dans *Bulletin CILA 57*, Neuchâtel.
- LAPEYRE, F. (éd.) (1994) : Simple – Simplification, *Cahiers du français contemporain 1*, Didier Érudition, Paris.
- LEVINSON, S.-C. (1983) : *Pragmatics*, Cambridge University Press, Cambridge.
- LÜDI, G., PY, B. (1986) : *Être bilingue*, Peter Lang, Berne.
- MOORE, D. (à paraître) : « Bouées transcodiques en situation immersive, ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école » dans *AILE 7*, Université de Paris VIII, Saint-Denis.

- MOREAU, M.-L. et RICHELLE, M. (1981) : *L'acquisition du langage*, Mardaga, Bruxelles.
- NOYAU, C. (1976) : « Les 'français approchés' des travailleurs migrants : un nouveau champ de recherche », *Langue française* 29, Larousse, Paris.
- NOYAU, C, PORQUIER, R.(éd.) (1984) : *Communiquer dans la langue de l'autre*, Presses Universitaires de Vincennes, Paris.
- PERDUE, C. (éd.) (1982) : *Second language acquisition by adult migrants : a field manual*, European Science Foundation, Strasbourg.
- PORQUIER, R. (1984) : « Communication exolingue et apprentissage des langues » dans *Acquisition d'une langue étrangère* III, Presses Universitaires de Vincennes, Paris.
- SNOW, C.-E. et FERGUSON, C. (1977) : *Talking to children*, Cambridge University Press, Cambridge.
- VALDMAN, (1977) : « L'effet de modèles culturels sur l'élaboration du langage simplifié (*foreigner talk*) », dans Corder, S.P., Roulet, E. (1977) : *The notion of simplification, interlanguages and pidgins and their relation to second language pedagogy*, Neuchâtel, Faculté des lettres, Genève, Droz.

NOTES

1. Nous renonçons ici à mobiliser les distinctions habituelles entre *apprentissage* et *acquisition* ou *appropriation*.
2. Le terme français *donnée* est ambigu en ce sens qu'il désigne à la fois les données dont se sert l'apprenant pour construire ses connaissances (input) et les données dont se sert le linguiste pour construire des interprétations scientifiques. Le contexte de chaque occurrence du terme devrait cependant éviter ici tout malentendu. Cette ambiguïté n'est d'ailleurs pas dépourvue de signification. En effet, le linguiste se trouve, face aux discours de ses informateurs, dans une situation analogue à celle de l'utilisateur de la langue face aux discours de ses interlocuteurs, avec certes des objectifs différents. Comme l'écrit Levinson (1983) cité par Geluykens (1992, p. 11), « Conversation, as opposed to monologue, offers the analyst an invaluable analytical resource : as each turn is responded to by a second, we find displayed in that second an analysis of the first by its recipient. Such an analysis is thus provided by participants not only for each other but for the analyst too ».
3. Cf. cependant les regards nouveaux sur la question que l'on trouve chez Lapeyre (éd.,1994).
4. Par convention, nous qualifierons ici de *cognitif* tout ce qui a trait au développement même de la compétence linguistique.
5. C'est ainsi que Coste (1985) a mis en évidence la valeur métalinguistique des exemples proposés en classe.
6. Les exemples 1, 2 et 3 ont été enregistrés avec des enfants de 5 ans environ dans des classes bilingues de l'école maternelle valdôtaine (cf. Bourguignon et autres, 1994). Mt désigne la maîtresse, les autres abréviations désignent des enfants. Les exemples 4, 5 et 6 l'ont été en Suisse romande pendant des leçons d'allemand pour débutants, avec des élèves de 10 à 12 ans, dont certains, d'origine portugaise ou espagnole, sont à peine en train d'achever leur apprentissage du français. N désigne l'enseignante, A les élèves.
7. Code de transcription
 ' ou / intonation montante
 ... pause (le nombre de points, entre 1 et 3, est proportionnel à la longueur de la pause
 soulignement chevauchement
 () transcription douteuse

□ transcription phonétique

(...) passage non transcrit

8. C'est la raison pour laquelle nous avons utilisé ailleurs (De Pietro, Matthey, Py, 1989) l'expression de *séquence potentiellement acquisitionnelle*.

9. Les verbes *wohnen* (+ in) et *kommen* (+ aus) signifient respectivement *habiter* (+ [W]) et *venir* (+ de). Les élèves doivent dire où ils habitent (*Neuchâtel* = *Neuenburg* ou *La Chaux-de-Fonds*) et d'où ils viennent (*Espagne* = *Spanien* ou *Portugal*). *Heissen* = *s'appeler*.

10. Les mots *Bruder* et *Schwester* signifient respectivement *frère* et *sœur*.

11. Moore (à paraître) met en évidence ces deux plans en observant le traitement interactif des marques transcodiques dans des situations d'apprentissage.

12. Deprez (1994) insiste avec raison sur l'importance de l'expérience personnelle dans l'apprentissage et fournit de nombreux exemples.

RÉSUMÉS

Les différentes théories de l'acquisition accordent un statut variable aux données linguistiques dont se sert l'apprenant. Les travaux sur la communication exolingue apportent un éclairage nouveau sur cette question et permettent d'observer en direct la manière dont l'apprenant sollicite de nouvelles données en relation avec la résolution de ses problèmes locaux de communication. Ils nous renseignent aussi sur la manière dont l'apprenant se saisit de ces données pour développer ses propres moyens linguistiques. Une telle approche contribue également à l'étude des relations complexes qui existent entre communication et acquisition, entre opérations discursives et cognitives.

Different acquisition theories confer a variable status on the linguistic data used by the learner. Exolingual communication studies shed new light on this question and allows direct observation of the way the learner acquires new data that enable him / her to solve his / her local communication problems. Also, they inform us about the way the learner takes account of these data so as to develop his / her own linguistic means. Such an approach also contributes to the study of the complex relations between communication and acquisition, between discourse operations and cognitive ones.

INDEX

Mots-clés : acquisition, discours, données, exolinguisme, interaction

Keywords : data, discourse, exolinguisism

AUTEUR

BERNARD PY

Université de Neuchâtel, Faculté des lettres, Centre de linguistique appliquée