

Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition⁰

1. Concepts

L'acquisition d'une L2 se fait dans le cadre et au moyen de l'interaction: c'est là l'expression savante d'un lieu commun comme la forme populaire dit que pour apprendre une langue étrangère, rien ne vaut un séjour dans le pays; ce n'est qu'en France, au contact avec des Français, qu'on apprendra vraiment le français. C'est pourquoi Irma, 16 ans, lycéenne allemande qui a fait deux ans de français, passe quelques jours à Paris chez Véronique, lycéenne française du même âge. Au début de son séjour, elle enregistre pendant le dîner une conversation qu'elle a avec Véronique et Marcel, père de Véronique. Voici un extrait de cet enregistrement.

Exemple (1): "Conversation à table"

I = Irma, Allemande, 16 ans

V = Véronique, Française, 16 ans

M = Marcel, père de Véronique

- 1 -----
M: tu étais déjà venue à paris' . je t'ai déjà demandé' mais je me rappel-
2 -----
M: le plus je crois, . est-ce que tu étais déjà
I: . . . encore (rit)+ . HUM,
3 -----
M: veNUE à paris, oui' il y a longtemps'
I: ouais ouais' ehm pour un semai-
4 -----
M: . . . oui mais . combien de/ c'est QUAND . QUAND . à quel moment,
I: ne'
5 -----
M: hm
I: . ehm: . devant avant . avant' devant' il y a . HM'
V: il y a, (en articu-
6 -----
M: ça dépend ce qu'elle veut
I: pourquoi
V: lant) il y a, + parce que c'est ça,
7 -----
M: dire après' (rit)+
V: il y a deux ans elle m'a dit' ou: (bas) trois ans +

⁰ Une première version de cet article a été présentée au Réseau Européen "Acquisition des Langues" lors du colloque "Interaction et acquisition: Variétés d'interlangue et leurs déterminants linguistiques et interactifs", Bielefeld, 1er - 5 mai 1990. Nous tenons à remercier ici nos collègues du Réseau pour leurs suggestions et commentaires, et tout particulièrement Maya Hickmann, à qui notre texte doit beaucoup.

8 -----
 M: il y a combien d'années
 I: . . (peu sûre) hm trois' . (bas) trois années'
 9 -----
 M: trois ans' tu es venue' en france' déjà, . . tu étais venue à pa-
 I: + oui' m'm' -----
 10 -----
 M: ris' oui'
 I: oui' oui' . pour un semaine' . (rit) + (?....)
 V: . . et tu -----
 11 -----
 I: non (pause 7 sec) (bas) mh +
 V: parlais français'

Cette partie de la conversation ressemble à une course d'obstacles: non-compréhension globale de la question initiale (1-2), malentendu sur "il y a" (3-4), lacune lexicale "il y a" (5), faute sur "ans" vs "années" (9), le tout agrémenté d'une petite controverse entre Véronique et son père (6-8). Mais les partenaires font si bien qu'ils finissent, l'un par apprendre ce qu'il veut savoir: Irma est venue à Paris trois ans auparavant, l'autre par faire comprendre ce qu'elle veut dire: elle est restée une semaine.

On a cherché à comprendre ce que font les interactants pour obtenir l'intercompréhension en analysant les conversations exolingues avec les méthodes de l'analyse conversationnelle.¹ On a pu ainsi dégager plusieurs des "méthodes" - au sens ethnométhodologique du terme² - qu'utilisent les interactants pour venir à bout des difficultés que soulèvent les déficiences linguistiques du partenaire non-natif. Dans notre exemple, la non-compréhension globale (1-2) déclenche une "séquence analytique" (1-3; Krafft/Dausendschön-Gay 1993a), le malentendu ("Il y a longtemps? - Pour un semaine", 3-4), une séquence explicative (3-5), la lacune lexicale ("il y a", 5), un "achèvement interactif" (5-6; Gülich 1986a), l'erreur lexicale "an" vs "année" (9), une correction "enchâssée"

¹ L'analyse de conversations exolingues a fait l'objet des travaux du Groupe de recherche sur les situations de contact qui s'est constitué à Bielefeld sous la direction d'Ulrich Dausendschön-Gay, Elisabeth Gülich et Ulrich Krafft. Pour une présentation du projet cf. Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft(1989). Les recherches ont surtout porté sur les problèmes suivants: corrections (Dausendschön-Gay 1988, Höhker 1990), explications (Sader-Jin 1987, Nowak 1987, Gotsch 1991, Gülich 1991), achèvements interactifs (Gülich 1986a), évaluation et commentaires métadiscursifs (Gülich 1986b), séquences analytiques (Krafft/Dausendschön-Gay 1993a), structure globale et tâche conversationnelle (Dausendschön-Gay/Krafft 1991a, Krafft/Dausendschön-Gay 1993b), activités d'enseignement et d'apprentissage (Dausendschön-Gay 1987), figuration (Schmale 1988, Dausendschön-Gay/Krafft 1991b), expertise (Furchner 1991).

² Pour une présentation détaillée de l'analyse conversationnelle ethnométhodologique cf. Kallmeyer/Schütze (1976), Bange (1983), Coulon (1987), Kallmeyer (1988), Gülich (1991).

(9-10). Du point de vue plus général de l'organisation de la conversation, il s'agit de "séquences latérales" (Jefferson 1972) où les interactants suspendent l'activité en cours - ici: échange d'informations sur les séjours parisiens d'irma - et au moyen d'activités de réparation et de reformulation (Gülich/Kotschi 1987), cherchent pour leurs problèmes communicationnels des solutions qui leur permettront de progresser.

Les analyses conversationnalistes montrent qu'en situation exolingue, les partenaires réussissent à communiquer dans la mesure où ils parviennent à compenser les déficits linguistiques du non-natif par un surcroît de travail sur la langue. C'est ce qui fait l'intérêt de la communication exolingue pour les recherches sur la communication en général: en effet, les obstacles à la communication (non-compréhension, malentendu, lacune lexicale etc.) sont en principe les mêmes dans les situations endo- et exolingues, de même que les "méthodes" qu'on utilise pour les traiter. La spécificité de l'exolingue réside dans le fait que les obstacles y sont à la fois plus fréquents et plus difficiles à lever. Ceci oblige les interactants à recourir aux méthodes de réparation fréquemment, ce qui permet de les repérer plus facilement, et dans leur forme la plus longue et la plus explicite, ce qui permet de les décrire. On a ainsi pu comparer la situation de communication exolingue à une loupe qui fournirait à l'observateur une image grossie et détaillée de certains aspects de la communication.

En revanche, les analyses conversationnalistes ne disent rien sur le rôle que la conversation exolingue peut prendre pour l'acquisition d'une langue étrangère. Il faut pour aborder ce problème faire appel à des théories sur l'acquisition, et en particulier à celles qui analysent l'acquisition dans et par l'interaction et que Gaonac'h (1987) range dans la catégorie des "approches communicatives". Devant le nombre de contributions substantielles dans ce domaine et la systématisation extrêmement riche qu'en propose Gaonac'h (1987), nous nous contenterons ici de mentionner trois étapes de cette discussion:³

- 1) "L'approche communicative" considère l'acquisition d'une langue comme le résultat de transactions : des savoirs - savoir dire, savoir faire - passent de l'adulte ou du natif, qui savent, à l'enfant ou à l'alloïlotte, qui ne savent pas encore. Cette transmission des savoirs se

³ Pour une vue d'ensemble des recherches sur l'acquisition d'une L2, les références sont nombreuses; nous ne mentionnerons que Klein (1989), Lüdi (1990), Pujol/Véronique (1990), Dechert (1990).

fait dans l'interaction. Vygotsky analyse l'acquisition de la langue maternelle en milieu scolaire et montre comment l'apprenant, confronté à une tâche trop difficile, apprend progressivement à résoudre cette tâche grâce à l'aide d'un partenaire compétent et développe du même coup ses capacités. Une des notions centrales de l'analyse de Vygotsky est celle de "zone proximale de développement" qu'il définit comme suit: "It is the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers" (1978, 86). Cette définition établit un lien entre d'une part les capacités individuelles de l'apprenant, et l'interaction qui permet de les acquérir et de les développer.⁴

- 2) Bruner reprend et développe la conception de Vygotsky en l'appliquant à l'acquisition de la langue maternelle dans l'interaction entre l'enfant et sa mère. Cette acquisition n'est concevable que si l'apprenant dispose d'un équipement cognitif qui comprend en particulier un "Language Acquisition Device" (LAD) et certaines facultés moins spécifiques qui permettent de traiter des données de façon à les rendre accessibles au LAD.⁵ L'acquisition de la langue est donc conditionnée par l'organisation cognitive de l'apprenant. Mais le traitement cognitif ne peut fonctionner que si l'enfant accède à des données appropriées. La structuration des données au profit de l'apprenant se fait dans et par un "Language Acquisition Support System" (LASS) dont la composante constitutive est le rapport de tutelle qui s'institue entre l'adulte et l'enfant: "The infant's Language Acquisition Device could not function without the aid given by an adult who enters with him in transactional format. That format, initially under the control of the adult, provides a Language Acquisition Support System (LASS). It frames or structures the input of language and interaction to the child's Language Acquisition Device in a manner to 'make the system function'" (1985, 32). Le "tuteur", adulte ou expert, fait bénéficier l'apprenant d'un "étayage" qui permet à celui-ci

⁴ Pour le développement des conceptions vygotskyennes ou leur application à l'acquisition d'une L2 cf. par exemple Wertsch/Hickmann (1987), McLane (1987), Matthey (1990), Pujol (1992), Wertsch (1985), Frawley/Lantolf (1985), Gaonach (1989), Bruner/Hickmann (1983).

⁵ Le terme de LAD renvoie à Chomsky dans les différentes versions de sa théorie. Bruner a cependant toujours pris ses distances par rapport aux concepts chomskyens. Il précise ses propres vues de l'équipement cognitif dans Bruner (1990, chapitre 3).

- de mener à bien son activité et, en même temps, d'acquérir la compétence correspondante.⁶
- 3) Gaonac'h propose de reprendre les conceptions de Vygotsky et de Bruner pour analyser l'acquisition d'une L2 (1987, 193 sqs). Il souligne d'autre part que pour "l'approche communicative", une définition purement linguistique du langage comme d'un ensemble de structures formelles ne suffit plus. Ce qu'on apprend dans et par l'interaction, c'est à accomplir une tâche, à tenir un rôle, à poursuivre un but: "on n'apprend pas une langue, mais des situations de langage" (1987, 201). Et de demander à la recherche psycholinguistique de "s'intéresser, plus qu'aux erreurs liées à la structure de la langue, aux 'erreurs' que constituent les hésitations, les ruptures, les interruptions, les reprises... dans la production en L2. Ces comportements peuvent servir d'indices des difficultés de mise en oeuvre de cette compétence centrale qu'est la régulation du discours, lorsque les opérations langagières et leur contrôle sont mis en échec par les contraintes inhérentes à la tâche" (1987, 204). Nous retrouvons ici l'objet et les préoccupations de l'analyse conversationnelle ethnométhodologique: quand elle analyse la conversation exolingue, elle s'intéresse en particulier aux hésitations, ruptures et autres ratés, aux activités qu'ils indiquent et à celles qu'ils déclenchent. Vygotsky, Bruner et Gaonac'h nous invitent donc à reprendre les résultats de ces analyses dans une perspective acquisitionnelle et à considérer ce que font les interactants pour mener à bien l'interaction comme des activités qui assurent ou du moins facilitent en même temps la transmission des savoirs.

La théorie de la "bifocalisation" de Pierre Bange (1987) permet de préciser cette hypothèse: seront particulièrement propices à l'acquisition les activités qui dirigent l'attention de l'apprenant sur la langue. Or c'est bien ce qui se passe dans les séquences de travail sur le langage que nous avions notées à propos de l'exemple (1): les interlocuteurs suspendent l'activité en cours, qui est d'échanger des informations sur les séjours parisiens d'irma, pour clarifier l'intention d'une question, expliquer le sens d'un terme, donner à Irma une expression qui lui manque. Dans ces séquences, l'attention des interlocuteurs ne porte plus sur le but de l'interaction, mais sur les moyens langagiers dont ils ont besoin pour

⁶ Cf. à ce propos entre autres Hickmann (1987), Hudelot (1989, 1992), Karmiloff-Smith (1987), Silverstein (1987), Jisa (1991).

l'atteindre. C'est pourquoi on peut considérer ces séquences comme des "séquences potentiellement acquisitionnelles" (SPA), selon l'expression de De Pietro/Matthey/Py (1989).⁷

Cette conception n'est pas sans rappeler celle que Bruner a développée au sujet de l'acquisition de la langue maternelle. Nous voyons ici aussi le système cognitif de l'apprenant traitant les données langagières que lui offre l'interaction sociale. Les "séquences potentiellement acquisitionnelles" sont des séquences interactives particulièrement favorables à la transmission des savoirs, des moments privilégiés où le natif prend le rôle de l'expert et aide l'apprenant à saisir les données, activités que l'on peut comparer aux activités d'étayage et de tutelle de l'adulte au profit de l'enfant.

Malgré des parallèles évidents, une transposition pure et simple des observations de Bruner n'est pas possible puisque les conditions d'acquisition d'une L2 sont trop différentes de celles de la langue maternelle; il faut en particulier que l'enfant apprenne à interagir et à communiquer, alors que ces savoirs sont l'un des outils les plus importants dont dispose l'apprenant d'une L2. C'est pourquoi nous réservons le sigle de "LASS" à l'étude de l'acquisition de la L1 et tenterons d'esquisser ici un "Second Language Acquisition Support System", ou SLASS. Le SLASS peut être caractérisé par l'ensemble des méthodes interactives qui, dans les interactions exolingues, conditionnent les séquences favorables à la transmission et à l'acquisition par le partenaire faible du savoir linguistique. Analyser le SLASS, c'est donc analyser la composante sociale de l'acquisition d'une L2 en milieu naturel.

Nous ne pouvons présenter que les premiers éléments d'une telle étude. Nous suivrons le modèle méthodologique expérimenté par Dausendschön-Gay (1987), qui tente d'évaluer, en s'appuyant sur des théories de la mémoire, la valeur des activités de réparation pour le traitement et la mémorisation de lexèmes en L2. Notre objectif sera cependant plus vaste, puisqu'il s'agira de déterminer d'abord ce qui, dans le cas concret d'une SPA, peut être objet d'acquisition, pour analyser ensuite les facteurs favorables et défavorables à l'acquisition.

⁷ De Pietro/Matthey/Py décrivent la SPA comme une séquence interactive réalisant un schéma d'action (Kallmeyer/Schütze 1976) et qui fait passer d'un énoncé jugé inadéquat à un énoncé plus conforme à l'usage en L2. Py (1989) précise la forme de la SPA en donnant un schéma canonique, et son caractère plus ou moins acquisitionnel en observant les ratifications de la part du non-natif. Cf. dans ce contexte les précisions qu'apporte Vasseur (1990, 1991).

2. Méthodes de gestion interactive d'obstacles à la communication

Les interactants tournent leur attention vers la langue quand et parce que l'interaction bute sur un obstacle. Ils disposent de différentes "méthodes" pour traiter différents types de difficultés. Nous examinerons d'abord des procédés d'aide à la production, puis des procédés d'aide à la compréhension.

2.1 Procédés d'aide à la production

La plupart des perturbations de la communication exolingue sont dues à des lacunes lexicales chez le non-natif. Les interlocuteurs disposent pour traiter ces problèmes d'une méthode qu'Elisabeth Gülich (1986a) a appelée "achèvement interactif". Dans ce qui suit, nous résumerons son analyse en insistant sur les phénomènes qui nous semblent pertinents pour l'acquisition.⁸

"L'achèvement interactif d'énoncés inachevés" est une séquence interactive déclenchée par un locuteur à qui manque un élément, lexème, forme grammaticale, forme phonétique. En voici un exemple: Irma raconte une histoire, elle a besoin du verbe "courir":

Exemple (2): " Dans un café " (2, 14-15)

I = Irma, lycéenne allemande

M = Mère de sa correspondante

1 -----
I: il m'a dit ah: maintenant c'est bon, . . c'est une fille, . . et je ehm
2 -----
I: . que c'est' ne MARche mais mais très vite, — je cours
M: vite' . je cours:,
3 -----
I: (en riant) beaucoup beaucoup +

I et M réalisent les quatre phases constitutives du schéma d'activités de "l'achèvement interactif":

1. Interruption: Irma signale la lacune en s'interrompant à l'intérieur d'une structure syntaxique: " je - ". Dans cet exemple, elle dit en plus

⁸ Nos observations reprennent en beaucoup de points celles de G. Lüdi dans son étude sur "L'origine discursive des connaissances lexicales" (1991), à laquelle nous devons beaucoup.

explicitement qu'elle cherche un mot: "que c'est ? ", mais ceci n'est pas obligatoirement le cas. Notons en outre que l'interruption est toujours accompagnée, souvent précédée de marqueurs d'hésitation (ici : "ehm" + pause).

2. Préparation: il faut fournir à M suffisamment d'éléments pour qu'elle puisse intervenir. La localisation de l'interruption indique qu'on cherche un verbe. Suivent des éléments définitoires: "ne marche, mais très vite".
3. Proposition: M a compris que I lui demande d'intervenir, qu'elle lui demande un mot, et le sens de la préparation. Elle propose "je cours": ce n'est qu'une proposition, parce que I garde la responsabilité de l'énoncé. La proposition demande une
4. Ratification: ici par reprise, dans d'autres exemples par un signal de ratification ("oui") ou simplement par l'absence d'objection: en reprenant l'activité principale, le locuteur signale qu'il considère que son problème est réglé.

Le locuteur, devant un "obstacle à l'encodage" (Lüdi 1991), hésite et s'interrompt: ce sont là les traces des efforts qu'il tente pour résoudre seul son problème (cf. la "preference for self-correction in the organization of repair in conversation" que constatent Schegloff et al. 1977). En cas d'échec, il demande l'aide de son partenaire. L'achèvement interactif serait donc le procédé interactif ("régulation par l'autre") auquel on a recours quand les procédés individuels de la recherche lexicale ("auto-régulation") n'aboutissent pas.⁹ Du point de vue de l'acquisition, nous intéresseront surtout les deux moments de la "préparation" et de la "ratification".

Le locuteur prépare l'achèvement en énonçant tout haut les indications qui lui semblent propres à cerner et à éliciter le terme qu'il cherche. Il marque avant tout l'endroit de l'énoncé où manque un lexème et indique ainsi la catégorie grammaticale du terme qu'il cherche. Au niveau sémantique, il arrête le contexte exact de ce terme et détermine pour ainsi dire la forme de la lacune qu'il s'agit de combler. Ce travail explicite sur le savoir linguistique est favorisé par la

⁹ Dans une perspective génétique vygotskyenne, le procédé de l'achèvement interactif serait l'origine et le modèle interactif des procédés individuels de la recherche lexicale. A cette hypothèse correspondrait le parallélisme qu'on constate quand on compare au schéma d'activités de l'achèvement interactif: interruption - préparation - proposition - ratification, celui de "l'auto-achèvement": interruption/hésitation - (éventuellement : préparation à voix haute) - solution par le locuteur - ratification, souvent renforcée, par l'interlocuteur qui confirme non seulement qu'il a compris, mais qu'il approuve le résultat du travail de recherche du non-natif.

conscience linguistique, résultat de l'acquisition de la langue première et équipement cognitif pour l'acquisition de langues secondes par des adolescents ou des adultes (Hickmann 1985, John-Steiner 1985, Vergnaud 1989, Vasseur 1990a).

Les informations contextuelles sont parfois si contraignantes qu'elles suffisent à faire trouver le terme qui manquait. En général, elles n'y suffisent pas, et le locuteur apporte des indications complémentaires, ce qu'il peut faire par geste, ou en proposant un équivalent dans sa langue maternelle. Plus souvent, il indique des structures lexicales où doit venir s'insérer le terme: il précise au moyen d'informations paradigmatiques la forme du vide qui lui fait horreur. On relève un vaste choix de structures utilisées:¹⁰

- antonymie: "les sciences pas physiques" pour demander "sciences humaines";
- champ lexical: "ne marche, mais très vite" pour "courir" (cf. supra exemple 2);
- collocations: "tu prends des vêtements et tu fais comme ça" = "mettre";
- synonymie: "avant, devant" pour demander "il y a" (cf. supra ex. 1);
- savoir encyclopédique: (pour faire un gâteau) "pas de beurre mais", c'est-à-dire de la "margarine".

Le locuteur se sert pour chercher et pour demander le terme qui lui manque d'une structure paradigmatische incomplète. Pour ce faire, il lui faut trouver la structure et définir la case vide. On peut supposer que cette attention se portant sur les structures langagières favorise l'acquisition.

Le deuxième moment acquisitionnellement important est celui de la ratification. Le locuteur gardant l'entièvre responsabilité du texte, il est appelé à accepter ou rejeter le terme que lui propose son partenaire et donc à évaluer la proposition. En fait, il reconnaîtra souvent un terme qu'il avait déjà rencontré. Mais quand ce n'est pas le cas, il lui faudra décider si les indications qu'il a lui-même données sont assez contraignantes pour lui permettre d'accepter sans trop de risques la proposition: autant d'opérations de contrôle qui fixent l'attention cognitive sur un terme, sa définition et ses conditions d'emploi. Par ailleurs, le non-natif ratifie souvent en reprenant aussitôt le terme qu'on lui offre, ce qui peut

¹⁰ Pour plus de détails comparer Lüdi (1991) et Nowak (1987).

aider à la mémorisation : le réemploi du terme présuppose des opérations cognitives de production (donc, entre autres, le rappel de réseaux conceptuels), des verbalisations et des activités motrices (Dausendschön-Gay 1987).

Retenons que la méthode de l'achèvement interactif est favorable à l'acquisition en ce qu'elle demande au non-natif, pour se faire aider, d'évaluer les contraintes contextuelles, de définir des structures paradigmatiques ou va s'insérer le terme qu'il cherche, d'évaluer l'offre du natif et, éventuellement, de reproduire l'élément proposé.

2.2 Procédés d'aide à la compréhension

La compréhension est à certains égards plus difficile que la production, puisque le non-natif se trouve confronté à des énoncés dont il ne contrôle ni le contenu, ni la forme, ni surtout le débit. Les difficultés de compréhension peuvent avoir des causes multiples: phonétiques (par exemple discrimination insuffisante), lexicales, syntaxiques, et aussi culturelles etc. Mais si nous observons l'interaction, cette diversité des causes se réduit à deux types de perturbations communicatives, selon que les interactants parviennent ou ne parviennent pas à identifier l'obstacle. On lèvera l'obstacle identifié en travaillant sur le code dans une séquence explicative. Un obstacle non identifié déclenche une séquence tout à fait différente où les interactants travailleront sur le discours.

2.2.1 Travail sur le code: la séquence explicative

On a beaucoup analysé les séquences explicatives.¹¹ Nous nous contenterons de donner ici un exemple. Il est tiré de la "conversation à table" que nous connaissons déjà (cf. supra exemple 1):

¹¹ Voir en particulier GÜLICH (1991), De Gaulmyn (1991), Gotsch (1991), Lüdi (1991), Nowak (1987), Settekorn (1991).

Exemple (3): "conversation à table" (22-23)

I = Irma, non-native

V = Véronique, native

- 1 -----
M: tu trouves pas que je suis un peu absent de la maison' pour un père
- 2 -----
M: de famille' c'est vrai,
I: . absent' oui: oui'
V: . absent' euh: pas là,
- 3 -----
M: hein
I: ouais

Les interactants suivent le schéma de la séquence explicative: la non-native, qui ne comprend pas "absent", signale qu'il y a un obstacle et l'identifie du même coup pour ses partenaires ("absent ?"); la native fournit une explication, la non-native ratifie (2). La séquence permet à Marcel de reprendre l'activité en cours et à Irma de réagir de façon pertinente (3).¹²

Véronique explique "absent" par un synonyme, c'est-à-dire en offrant une structure paradigmatique. Dans d'autres cas, on trouve des définitions par genus proximum et differentia specifica, des antonymes, des explications sur les conditions d'emploi du terme et: le natif offre au non-natif des structures lexicales où va s'insérer l'élément perturbateur.¹³ Irma de son côté ratifie deux fois: un premier "oui:" long, à l'intonation indécise, signale moins une approbation qu'une hésitation et fait savoir qu'irma est en train de traiter l'information. Le deuxième "oui", qui marque la fin de cette phase de traitement, n'est pas non plus un "oui" neutre de simple ratification, mais un "oui" renforcé par une intonation montante. Pour Marcel, ce "oui" indique qu'irma a non seulement enregistré le sens du terme "absent", mais qu'elle a également compris la question qu'il avait posée. Il se contente, sans la reformuler, de demander une réponse ("c'est vrai, hein"), qu'irma lui donne.

¹² Les explications ne sont pas toujours des réactions à des demandes de la part du non-natif. Il arrive que le natif anticipe une difficulté et fournit de son propre chef des explications que personne ne lui demandait. Le résultat sera une forme de "foreigner talk" d'autant plus sensible que l'explication semblera superflue.

¹³ Pour des exemples et des détails de l'analyse cf. Lüdi (1991, 210 sqs).

Pour arriver à ce résultat, Irma a dû traiter la structure que lui offrait Véronique, puis revenir avec ces informations sur la question de Marcel. Nous pensons que ce type de travail cognitif sur le terme dans des structures paradigmatisques et syntagmatiques favorise l'acquisition. Les séquences explicatives constituent sous les aspects de leur organisation, de leur rôle dans l'interaction, des structures linguistiques qu'on y met en oeuvre et de leur valeur acquisitionnelle, le pendant des séquences d'achèvement interactif.

2.2.2 Travail sur le discours

Nous trouvons dans nos corpus relativement peu d'exemples de non-compréhension manifestée et traitée. Il est probable que le non-natif cache souvent les difficultés qu'il a, soit pour ménager sa face, soit en suivant une stratégie de "wait and see". Il suffit alors de produire des signaux de ratification aux moments qu'indiquent par exemple l'intonation et le rythme du locuteur, pour que la non-compréhension passe inaperçue. Mais la situation est toute différente au moment où le locuteur établit une obligation, où il demande à son partenaire une réaction spécifique. Si on n'a pas compris, on ne pourra plus le cacher. On observe assez fréquemment dans ces cas que le non-natif ne réagit pas, sans préciser ou pouvoir préciser quelle est sa difficulté. Cette situation peut déclencher une "séquence analytique" (Krafft/Dausendschön-Gay 1993a): le locuteur réagit à la non-compréhension en posant sa question une seconde fois. Ce "bis" n'est cependant pas un simple rephrasage du mouvement initial, mais une version plus simple, plus clairement structurée et plus explicite. Voici un exemple tiré de la "conversation à table".

Irma déjeune avec Véronique et Marcel. Sur la table se trouve parmi les plats le magnétophone qui enregistre la conversation. Le matin de ce jour, Irma a été toute seule chercher l'appareil dans un bureau à la Sorbonne. A un moment, Marcel pose une question:

Exemple (4): "je dois faire des conversations avec l'appareil" (14-18)

I = Irma, non-native

M = Marcel, natif

Irma ne réagit pas au mouvement initial, à la question de Marcel. Marcel traite ce silence comme une demande de bis: il reprend sa question (2-3). Cette fois, Irma demande expressément une répétition ("encore tout", 3), et Marcel formule le deuxième bis (3-5) qui amène enfin une réponse adéquate (5).

Cet exemple peut servir à exemplifier certains traits de la séquence analytique:

- a) Le *bis* est simplifié par rapport au mouvement initial. Ici, Marcel passe d'une question ouverte : "comment tu as fait ? ", à une question alternative: "ça a été difficile ? ". La simplification se produit non au niveau de la langue, mais à celui des activités; dans d'autres exemples, on observe l'élimination de tout ce qui n'appartient pas au mouvement principal, en particulier de tout ce qui peut indiquer une évaluation ou une activité de figuration (cf. supra exemple 1, où Marcel ne reprend pas dans le *bis*, ligne 3, l'excuse qui compliquait le mouvement initial, lignes 1-2).
 - b) Le *bis* est restructuré par rapport au mouvement initial. Le résultat de cette opération est une structure bipartite: "à la Sorbonne, pour obtenir l'appareil . . . ça a été difficile ? ". On peut décrire les deux parties de la nouvelle question comme le thème et le rhème, ou comme un topique et un commentaire sur ce topique. Nous préférions le concept

goffmanien de "move" (Goffman 1981/87): un "mouvement" ("move") est une "réponse" ("response") orientée sur une "référence" ("referent"). La structure bipartite que les locuteurs adoptent autant que possible pour le *bis*, tend à regrouper au début de l'énoncé tous les éléments qui désignent la "référence" et à les séparer nettement de la "réponse" qui constitue la deuxième partie. Le locuteur détermine donc aussi nettement que possible le sens interactif du "move" en précisant d'abord de quoi il est question, puis ce qu'il attend de son partenaire.

- c) En passant du mouvement initial au premier puis au second *bis*, le natif retourne pour ainsi dire en arrière pour progressivement tout expliciter. On relève les séries suivantes:

	Mouvement initial	Bis 1	Bis 2
Structure globale	comment pour X ?	pour Y, difficile ?	quand allée chercher Z, difficile ?
Référence verbe		pour obtenir Z	aller chercher Z
Référence objet		l'appareil	cet appareil
Présupposés déictiques	à la Sorbonne	à la Sorbonne	quand tu es allée à la Sorbonne, à l'université
Réponse: verbe	pour t'expliquer	difficile ?	difficile pour t'expliquer

On remarquera que le deuxième *bis* est des trois versions la plus longue et la plus complexe: il ne s'agit pas dans la séquence analytique de simplifier la syntaxe et le lexique. Ce que fait le locuteur natif, c'est analyser devant et au profit du non-natif un énoncé opaque en isolant, si possible, et en précisant d'une part la référence, ce à quoi se rapporte le mouvement, de l'autre la réponse, ce qu'on demande au partenaire de faire, et en explicitant autant qu'il est nécessaire les présupposés. Du point de vue de l'interaction, il s'agit là d'un travail de coordination: coordination de l'attention (sur la référence), des intentions (sur l'activité qu'on va effectuer) et des savoirs (les présupposés), coordination nécessaire à la poursuite de l'interaction.

Cette analyse reprend celle que Bruner (1985) fait des "formats" en tant que "microcosmes communicatifs". Selon Bruner, c'est dans les "formats" ludiques que l'enfant apprend à réaliser avec son partenaire la triple coordination des attentions, des intentions et des savoirs par quoi s'établit une communication. L'enfant apprend alors en même temps "ce qu'on peut faire du langage et comment le faire" (Gaonac'h 1987, 193); il apprend à coordonner attention, intentions et savoirs, et acquiert les moyens linguistiques qu'il faut pour traiter les activités communicatives, et en particulier langagières, de son partenaire. La situation de l'apprenant en L2 est bien différente, puisqu'il a déjà appris à faire ce travail de coordination; seulement, il ne sait pas le faire en français. S'il demande un bis, il demande et attend qu'on précise pour lui l'intention, le thème, les présuppositions du mouvement, et cette attente lui permet de comprendre le sens général et le détail des opérations que son partenaire fait devant lui et pour lui. Le rôle du natif est celui de l'expert en traitement d'information, de modèle, de maître à analyser. Et les opérations interactives de coordination sont pour l'alloglotte autant de séquences d'entraînement à l'analyse du discours.

Nous ne sommes pas en mesure de préciser quelles sont les facultés linguistiques qui permettent de repérer dans un énoncé les indications sur la référence et sur l'intention du partenaire et d'accéder aux savoirs non explicités, mais nécessaires à la compréhension d'un énoncé. Il est cependant évident qu'il s'agit là de tout autre chose que des connaissances lexicales ou morpho-syntactiques qu'il faut pour produire ou comprendre un segment. Nous avons plutôt affaire à des procédés ou des méthodes pour analyser, évaluer, inférer, pour interpréter interactivement les énoncés du partenaire, et pour lesquels la compréhension littérale des segments, nécessaire, n'est qu'un point de départ. L'analyse des "méthodes" interactives de régulation de l'intercompréhension fait apparaître ici une distinction qui pour l'analyse de la langue et de l'acquisition du langage est au moins aussi intéressante que celle entre production et compréhension, et qui est la distinction entre le savoir segmental, objet des séquences d'achèvement interactif et d'explication, et les procédés d'analyse qu'on peut observer dans la séquence analytique. On voit ici se dessiner une lacune: pour produire un énoncé, on a certainement besoin de plus que des "mots pour le dire" (Lüdi 1991). Ce "plus" ferait l'objet d'une théorie de la formulation (Gülich 1993).

Pour finir ce chapitre, nous présenterons des exemples pour deux procédés d'aide à la compréhension qu'on peut décrire comme des variantes spécialisées de la séquence analytique. La technique du "modèle de réponse" sert à assurer plus particulièrement la coordination des intentions en indiquant par des exemples quel type de réaction on attend de la part de l'interlocuteur. Ainsi dans l'exemple (5): Chantal et Zahra, qui est marocaine, parlent d'incidents racistes. Zahra vient de dire qu'elle n'en discute ni avec ses collègues ni dans sa famille. Chantal demande la raison de ce silence:

Exemple (5): "Ça c'est pas mon problème à nous" (27-30)

Z = Zahra, Marocaine

C = Chantal, Française

1 -----
C: et euh: . . . tu p/ tu peux me dire pour/ pour/ pourquoi/ pourquoi vous
2 -----
C: en parlez pas . t/ t'as pas envie toi' c'est parce que t'as pas en-
3 -----
C: vie: ou quoi ou parce que t'as pas le temps: . . ou parce que tu t'oc-
4 -----
C: cupes pas d(e) politique ou chépas'
Z: . . . ça euh c'est pas euh . mon
5 -----
C: mhm' mhm'
Z: problème à nous c'est problème . la loi

On ne sait pas si Zahra avait besoin pour comprendre de la série d'exemples que propose Chantal. On voit seulement qu'elle les traite en fait comme des exemples et qu'elle formule une réponse absolument indépendante. Mais les modèles ont pu l'aider à comprendre ce que sa partenaire attendait d'elle.

Les locuteurs utilisent parfois le "modèle de réponse" comme une technique préventive: le "modèle" accompagne et précise une question qui pourrait poser problème. Eviter une difficulté est moins coûteux, et donc préférable, qu'une réparation au moyen d'une séquence analytique complète.

On peut aussi, pour aider à la compréhension, choisir d'expliquer uniquement des présuppositions. Dans l'exemple suivant, la native ajoute à ce qu'elle vient de dire une précision qui permet à sa partenaire de ré-

tablir les relations avec le contexte. Paulette, qui est en train de rapporter à Ariane les propos d'un Japonais, s'aperçoit que sa partenaire ne suit plus. Elle s'interrompt pour apporter une précision, ce à quoi Ariane réagit par une marque de ratification renforcée. Ce "ah oui" rend superflu le deuxième renvoi au contexte (qu'on voit s'amorcer avec "je t'ai dit que"), et Paulette s'interrompt.

Exemple (6): " Le Japon et les Japonais " (10, 2-4)

P = Paulette, Française

A = Ariane, lycéenne allemande

1 -----
P: il com/ il ne comprend pas le système justement d'échec en france, .
2 -----
P: 1/ l'échec de l'école que/ que ce que j(e) t'ai dit que
A: ah oui'

Ce qui est remarquable dans ce dernier exemple, c'est que Paulette trouve sans hésiter le moyen d'aider Ariane. Elle suit apparemment de près le processus de compréhension et fait des hypothèses pertinentes sur les obstacles à l'intercompréhension.¹⁴ Nous reviendrons plus loin sur le phénomène du contrôle.

3. Procédés d'apprentissage: le contrat didactique

Le natif a une responsabilité particulière pour la réussite de la communication; nous venons de montrer comment il peut aider le non-natif à produire et à comprendre. Il évitera en revanche toutes les activités d'enseignement, c'est-à-dire les activités de tutelle que ne justifient pas les contraintes communicatives. Ceci signifie que nous distinguerons, parce

¹⁴ Cette observation fait apparaître une lacune importante dans nos analyses de la conversation exotique. Nous faisons comme si les natifs étaient tous compétents, au même degré et de la même façon, pour assurer une communication difficile en réagissant, comme le fait P, de manière différenciée aux difficultés des non-natifs. Or, nous savons d'expérience que l'habileté conversationnelle des natifs n'est pas innée, qu'on peut et qu'il faut apprendre à aider le non-natif. Devant un obstacle, le natif non entraîné va commencer par parler plus haut et plus lentement, puis il va utiliser une version encore plus simplifiée du "foreigner talk". Renvois au contexte, explicitations de présuppositions, coordination des intentions seront le fait des natifs qui ont appris, professionnellement ou par des contacts fréquents, à communiquer avec des allophones. Nous n'avons pas à ce jour de descriptions de ce procès d'apprentissage chez les natifs, ni d'ailleurs des différents "styles" ou "profils" des natifs.

que les interlocuteurs le font, deux fonctions de tutelle, la "tutelle pour communiquer" et la "tutelle pour apprendre".

On s'efforcera en communication exolingue de "faire avec". Si les partenaires veulent "faire mieux", s'ils veulent établir des rapports didactiques, il faut une connivence spéciale, qu'on a nommée très justement un "contrat didactique" (De Pietro/Matthey/Py 1989) et qui permet au natif d'adopter un comportement didactique sans risquer des problèmes de figuration (Dausendschön-Gay/Krafft 1991b).¹⁵ Dans nos corpus, nous n'avons trouvé que deux exemples vraiment convaincants qui montrent la conclusion locale d'un tel contrat didactique. Nous supposons que dans la majorité des cas, le contrat n'est pas conclu explicitement, mais que la situation générale (par exemple séjour linguistique d'une adolescente allemande dans une famille française) ou des spécificités du rapport social entre deux partenaires sont telles que les interactants peuvent se permettre des activités d'enseignement et d'apprentissage. Mais quelle que soit la genèse exacte du contrat virtuel, il s'agira toujours de le réaliser dans une situation précise, à un moment donné de l'interaction, de façon appropriée et d'une manière qui permette au partenaire de comprendre l'activité actuelle comme étant une manifestation du contrat implicite. Nous proposons de distinguer trois types de manifestation: la leçon de grammaire, les corrections, les activités d'offre et de prise.

3.1 La leçon de grammaire

On peut thématiser un problème de langue. La langue est alors un sujet de conversation pas tout à fait comme les autres, le natif étant par définition expert et juge. Dans l'exemple suivant, nous retrouvons Irma et Véronique, cette fois au cours de la rédaction d'une carte postale.

¹⁵ Nous employons le terme de "contrat" pour décrire des mécanismes de l'organisation globale des interactions sociales: les interactants se mettent d'accord sur ce qu'ils vont faire dans la suite (collaborer pour arriver à un résultat commun, se parler pour ménager la relation sociale, etc.), sur l'objet et sur les modalités de leur interaction, sur les activités préférentielles et dyspréférentielles; de par la conclusion du contrat, ils définissent aussi sa portée: le contrat restera en vigueur jusqu'à ce qu'il soit rempli, ou renégocié ou dissolu. A bien des égards, le contrat didactique est spécifique par rapport aux autres types de contrat (Krafft/Dausendschön-Gay 1993b).

Exemple (7): " Je vas écriver un lettre à toi " (6, 2-4)

I = Irma, allemande, 16 ans

V = Véronique, française, 16 ans

- 1 -----
V: on est resté . . . jusqu'à jusqu'au
I: . . pourquoi ne j/ pas jusqu'au
- 2 -----
V: parce que après c'est six eh: tu mets jusqu'au quand t'es après
I: ah ouais
- 3 -----
V: un e s: eh e i o u mhm une voyelle quoi . . après
I: à la ouais six heures

3.2 *Les corrections*

Nous pensons plus précisément aux corrections où le natif corrige alors que l'alloglotte ne lui demandait rien ("hétéro-corrections auto-déclenchées"). Elles peuvent être à peine perceptibles parce que "embedded" (cf. la correction "années" - "ans" dans l'exemple 1), ou brutalement exposées, comme dans la situation suivante:

Exemple (8): " Conversation à table : la sauce " (18-20)

P = Allemand, 30 ans

S = amie française de P, 28 ans

- 1 -----
P: ça me rappelle à . . si j'ai/ j'ai habité à frankfurt' . . pour cinq/
- 2 -----
P: cinq années hein' . . cinq ans
S: QUAND /pe/ QUAND j'ai habité à franc-
- 3 -----
P: non PENDant QUAND
S: fort PENDant cinq années QUAND j'ai habité pas SI QUAND
- 4 -----
P: oui . j'ai pas dit si' non
S: si tu as dit si ah ben j(e) m'en souviens

Le contrat permet ou demande au natif d'enseigner. Inversement, il demande au non-natif d'adopter une attitude d'apprenant, c'est-à-dire d'accepter les enseignements du natif et d'y répondre si possible par des ac-

tivités d'apprentissage: la réaction de S devant le refus de P dans l'exemple précédent montre bien quelle aurait été l'activité préférentielle. L'exemple (9) est complémentaire:

Exemple (9): "Moi, j'aime aussi tricoter avec la soie" (12-13)

A = Allemande, 25 ans

F = Française, 24 ans

- 1 -----
A: elle doit faire de: . la tissage' avec du tissage
F: . DU tissage (bas)
- 2 -----
A: et elle préfère faire ça
F: oui & oui +

A reprend la forme corrigée, F ratifie: cet échange n'a d'autre sens que de confirmer la correction, qui elle-même ne réglait aucun problème communicatif, mais uniquement un écart par rapport à la norme.

Nous ne mentionnerons qu'au passage le procédé encore plus scolaire qui consiste à signaler qu'il y a une faute et à demander à l'apprenant de se corriger lui-même. Là aussi, les corrections se prolongent souvent en un échange qui souligne l'élément corrigé et confirme que le natif a bien fait de prendre l'initiative d'une correction, et que le non-natif a répondu de manière satisfaisante.

3.3 Offre et prise

L'achèvement interactif sert à combler une lacune lexicale pourachever un énoncé. C'est donc un "schéma pour communiquer", mais que les partenaires peuvent exploiter comme "schéma pour enseigner/pour apprendre":

Exemple (10): "Des tout petites lampes dans la ciel" (9, 24-27)

I = Irma, lycéenne allemande

M = Mère de sa correspondante

- 1 -----
I: les jeunes' euh ne veut: pas des turcs' . et: il y a beaucoup de .
- 2 -----
I: des morts . qu'est-ce que c'est' comme ça' étranglés'
M: d'étranglés'
- 3 -----
I: al/ à la/ à l'allemande,
M: (bas) mhm' +

L'achèvement interactif est terminé au moment où Irma ratifie le mot "étranglé" en le répétant. Mais I reprend le terme avec une intonation montante, à quoi M réagit par une ratification. Dans cet échange, I et M quittent le problème communicatif - qui est résolu - et travaillent sur le terme lui-même dont elles contrôlent la forme. Pour Bernard Py (1989) qui analyse en détail ces échanges, les interlocuteurs transforment ici une "donnée", un élément de l'énoncé, en "prise", en objet d'acquisition. Ces indices d'un contrat didactique sont peut-être les plus importants puisqu'ici les activités communicatives se doublent manifestement d'activités acquisitionnelles. Ils sont cependant délicats à observer, l'intonation et surtout le contact visuel jouant un rôle important.

4. Interaction et contrôle

Dans ce qui précède, nous avons essayé de décrire certaines méthodes dont se servent les interactants pour prévoir et éviter ou pour manifester et lever des problèmes d'intercompréhension. A travers nos analyses, nous avons pu développer la notion d'obstacle en utilisant les outils méthodiques dont nous disposons en tant que conversationnalistes. Nous avons aussi précisé notre hypothèse de départ selon laquelle "l'acquisition d'une L2 se fait dans le cadre et au moyen de l'interaction": l'interaction déclenche des processus acquisitionnels qui, pour le reste, se construisent selon les capacités cognitives, affectives, motrices de l'individu apprenant. Et nous avons trouvé au passage confirmation de la thèse généralement acceptée qui stipule qu'en milieu social, la focalisation des efforts sur le déroulement et l'efficacité de la conversation n'est pas automatiquement favorable au déclenchement des processus acquisitionnels, mais qu'elle peut, selon les motivations des interactants et selon le degré de centration sur l'efficacité, plutôt empêcher ce déclenchement: le communicationnel l'emportera dans ces situations sur l'acquisitionnel, pour reprendre la formule de Klein (1989). C'est d'ailleurs dans ce cadre général que s'expliquent les activités particulières en situation de contrat didactique dont la finalité est d'assurer au maximum la contribution de l'interaction au déclenchement de l'acquisition.

Les données spécifiques dont nous disposons (conversations non-expérimentales et non-soumises à des fins scientifiques) et la méthodologie particulière de l'analyse ethnométhodologique des conversations permettent de préciser, au niveau des observables, des hypothèses générales sur l'acquisition d'une L2:

- l'interaction fournit des données dont l'individu a besoin pour construire ses grammaires intermédiaires, dites "interlangues";
- l'interaction fournit le cadre social pour l'expérimentation (le test d'hypothèses) et le développement de la compétence communicative (cf. à ce propos Giacobbe 1992, 239sq);
- l'interaction fournit naturellement les événements qui permettent à l'individu apprenant d'orienter son attention cognitive sur ce que Klein appelle "la comparaison" de "son propre comportement linguistique à celui que la langue cible requiert" (1989, 179);
- l'interaction sociale est réglée par des normes de comportement qui peuvent demander des activités de tutelle ou d'étayage, inciter à partager les responsabilités pour parvenir au résultat envisagé, exiger d'offrir, pour permettre de progresser, des "modèles de faire", et qui peuvent ainsi contribuer à l'acquisition. C'est surtout ce dernier point que nous avons examiné.

Cependant, et on l'a souvent dit, l'observation et l'interprétation des méthodes interactionnelles d'intercompréhension ne peuvent pas constituer la seule base d'une théorie de l'acquisition, pour laquelle elles ne sont qu'un élément parmi d'autres. On souligne avec raison la multiplicité des facteurs qui influent sur l'acquisition, et en particulier l'importance des facteurs émotifs/motivationnels ou situationnels. Dans cette dernière partie de notre contribution, nous allons essayer d'intégrer nos observations et hypothèses dans une perspective plus générale en reformulant quelques-uns de nos résultats par rapport à la notion de "contrôle" qui semble constituer une sorte de base de toute activité acquisitionnelle. Notre argumentation suivra celle de Gaonac'h (1987) sur la conception de simplification/facilitation : la simplicité n'est pas une qualité des matériaux linguistiques en soi ; on peut montrer que c'est plutôt la façon dont les matériaux sont présentés pour le traitement qui peut faciliter la tâche cognitive de l'apprenant.

Les théories cognitives actuelles semblent être d'accord pour dire que l'action intentionnelle et l'emploi de systèmes symboliques nécessitent l'exercice d'un contrôle permanent du système cognitif individuel. Le modèle de l'activité rédactionnelle de Hayes-Flower (1980) par exemple introduit un "monitoring" qui exerce un contrôle tout au long du processus rédactionnel et qui permet la coordination des activités; le modèle de Levelt (1988) permet au "moniteur" d'intervenir à tout moment dans le processus de la production orale; Bruner propose l'idée de la conscience nécessaire à la genèse de la compétence communicative de l'enfant;

Gaonac'h (dans un "débat" avec Krashen 1987, 151 sqs) et Klein (1989) appliquent les conceptions cognitives au processus de la production/compréhension d'une L2 tout en proposant des éléments de réponse aux questions fondamentales:

1) Qu'est-ce qui permet l'activité de contrôle ?

Réponse: Un système cognitif qui peut construire les objets de son activité et qui se trouve en interaction permanente avec son environnement.

2) Sur quoi le contrôle s'exerce-t-il ?

Réponse: Sur des unités d'action verbales qui peuvent être perçues par l'individu apprenant et qu'il peut construire lui-même pour agir; dimensions concernées: linguistique (correction), pragmatique (situation), face et rôle.

3) De quelle manière le contrôle se manifeste-t-il ?

Réponse de Klein: Surveillance (immédiate, coordonnée), rétroaction (différée), réflexion (activité méta après-coup; cf. également Vasseur 1990a, Gaonac'h 1989, 202 sqs). Nous nous concentrerons dans ce qui suit sur cette troisième question.¹⁶

Pour Bruner discutant les travaux de l'école de Chomsky, l'être humain dispose avant toute acquisition linguistique d'une "disposition à la signification" ("readiness for meaning"), de "représentations protolinguistiques du monde" ("protolinguistic representations of the world") qui le rendent apte à chercher et à trouver du sens dans la situation, le comportement de ses partenaires et, bien sûr, dans leurs activités langagières.¹⁷ Si nous acceptons cette position et si nous l'appliquons à la situation de communication exolingue, il est bien clair que l'activité prin-

¹⁶ Nous ne pouvons évidemment rien apporter à la première question, et les très importants problèmes de la constitution des unités dépassent largement le cadre de cette contribution. Cf. à ce propos les chapitres 5 et 6 de Klein (1989), les notions de contextualisation et de mise en scène chez Gumperz et chez Kallmeyer/Schmitt (1991), les éléments d'une théorie de la formulation verbale chez Gülich (1993), le rapport final du projet ESF.

¹⁷ Bruner (1990, 70-72): "From vast research literature [Chomsky and successors, K/D.G.] emerged three claims about early acquisition, all of which can guide us in our search for the biology of meaning. [...] The third conclusion is really a dense summary of the first two: the acquisition of a first language is very context-sensitive, by which is meant that it progresses far better when the child already grasps in some prelinguistic way the significance of what is being talked about or of the situation in which the talk is occurring. With an appreciation of context, the child seems better able to grasp not only the lexicon but the appropriate aspects of the grammar of a language. [...] Not surprisingly, then, I think the case for how we 'enter language' must rest upon a selective set of prelinguistic 'readiness for meaning'. That is to say, there are certain classes of meaning to which human beings are innately tuned and for which they actively search. Prior to language, these exist in primitive form as protolinguistic representations of the world whose full realization depends upon the cultural tool of language."

cipale de l'apprenant sera de construire à partir d'un ensemble de données linguistiques et non-linguistiques une signification de l'activité de son ou de ses partenaire(s). Il va interpréter ces données dans son interlangue actuelle (son "lecte" dans la terminologie de Klein) et en appliquant des règles générales d'inférence et de construction d'hypothèses. Il est fort probable que la production verbale en L2 mettra en oeuvre les mêmes systèmes de règles, bien que les processus cognitifs soient partiellement différents. Le contrôle que l'individu exerce sur sa production et sa perception va se manifester entre autres par des auto-corrections, des activités de négociation de signification, des appels à l'aide, etc. Ce qui nous concerne tout particulièrement dans le cadre de nos travaux, c'est la dimension interactive de ce contrôle que nous allons étudier brièvement en reprenant à la ligne 3 l'extrait de la conversation d'Irma avec Véronique et Marcel (cf. supra exemple 1):

Exemple (11): (cf. exemple 1, 3-6)

1 -----	M: (...)	il y a longtemps' oui mais . combien
	I:	ehm pour un semaine'	
2 -----	M: de/	c'est QUAND . QUAND . à quel moment,	
	I:		. ehm: . devant avant .
3 -----	M:	hm	
	I:	avant' devant'	il y a
	V:		il y a,

En réponse à la question de Marcel: "il y a longtemps?", Irma a construit un énoncé qui concerne l'événement dont ils sont en train de parler (son premier séjour à Paris) et qui porte sur la durée temporelle ("longtemps"). Par rapport à ce qui précède dans l'interaction, le seul trait nouveau est 'durée', et c'est à ce trait qu'irma répond. Il se trouve que son interprétation de l'énoncé de Marcel est éronnée: M corrige le trait 'durée' en 'moment dans le passé' ("quand, à quel moment") et Irma comprend son erreur. Ce type de contrôle n'est possible que dans l'interaction: Marcel fait l'interprétation de la réponse d'Irma en tenant compte de l'intention et de la forme de sa propre question, travail dont Irma seule serait bien incapable.

La suite de l'interaction montre les résultats de cet hétéro-contrôle:

- Marcel aura la réponse préférentielle à sa question (Irma produira le "second turn" approprié au "first turn" de Marcel);
- l'interlangue d'Irma sera déstabilisée par rapport à l'élément "il y a" (elle comprendra la plurifonctionnalité de cette forme);
- Irma exercera un contrôle en testant sa construction autour des traits 'durée' et 'moment dans le passé' par sa réponse à la ligne 10/11 (exemple 1).

Rappelons brièvement quelques exemples qui présentent d'autres variantes du contrôle interactif :

- le natif est appelé à faire un effort supplémentaire de ratification explicite dans les séquences de recherche lexicale; plus l'effort du non-natif est grand pour se faire comprendre, plus le natif lui dira qu'il a réussi, que ce qu'il vient de produire passe bien;
- les hétéro-corrections du type "ans" -> "années" (exemple 1), "de la tissage" -> "du tissage" (exemple 9);
- les recherches lexicales: quand Irma demande à ses partenaires de décider entre "devant" et "avant" (exemple 1), elle demande un hétéro-contrôle; cette alternative dans l'interlangue de l'apprenant semble constituer ce que Klein appelle une "règle critique";
- les formulations approximatives, parfois énigmatiques, des non-natifs, qui demandent un travail commun de négociation, d'explication et de proposition de modèles: "le soir, dans la ciel, il y a des petits lampes" pour "étoiles", "tu veux me faire un gâteau" pour "tu veux que je fasse un gâteau";
- les demandes d'explication/de répétition qui vont de l'assez simple("absent" dans l'exemple 3) au très complexe en situation de séquence analytique.

Parfois, le travail du natif semble être particulièrement difficile. Pour comprendre la production du non-natif, il doit en faire une "traduction intralinguistique" qui implique d'un côté la comparaison avec le modèle natif, de l'autre la construction d'hypothèses sur les significations (en inférant à partir des données verbales et situationnelles de l'interaction); le natif va inconsciemment développer des hypothèses sur les compétences de son partenaire, puisque son système cognitif va automatiquement chercher la régularité et la congruence interne dans les données communicationnelles du non-natif; à partir de cette idée plutôt vague sur l'interlangue de son interactant, il va ajuster sa propre production pour pouvoir mener à bien la communication. La difficulté de ce travail qui demande simultanément des activités de bas niveau et

de haut niveau (cf. Gaonac'h 1987) se manifeste dans l'exemple suivant où la centration sur le niveau bas induit le natif en erreur:

Exemple (12): " Dans un café " (2, 4-10)

I = Irma, lycéenne allemande

M = Mère de la correspondante d'irma

5. Eléments pour l'analyse du SLASS

Pour conclure, nous reprenons l'idée du SLASS, du "Second Language Acquisition Support System", que nous avions formulée à la suite du "LASS" de Bruner. Postuler le SLASS, c'est faire l'hypothèse que

- une L2 s'acquiert aussi dans l'interaction;
 - l'interaction exolinguistique offre des particularités qui aident l'apprenant à traiter les données comme des objets d'acquisition, à les transformer en "prises" (Py 1989);
 - ces particularités peuvent être décrites comme un ensemble structuré, un système social qui interagit avec le système cognitif de l'apprenant et déclenche ou favorise certaines des activités cognitives liées à l'acquisition.

Nous pouvons à présent tenter d'esquisser la structure du SLASS. Le SLASS se constitue dans l'interaction quand les partenaires prennent et

acceptent de jouer les rôles du natif et du non-natif, de l'expert en L2 et du novice. Ainsi s'institue un rapport de tutelle qui se manifeste dans la fréquence de certaines activités: le non-natif demande et accepte des explications que le natif lui donne ou même lui propose; le natif aide ou propose d'aider le non-natif dans ses activités de production discursive; les deux partis se demandent mutuellement un grand nombre de réparations; le non-natif fait savoir qu'il ne sait plus où il en est et accepte que le natif rétablisse la coordination, etc. Ces activités apparaissent également dans la conversation endolingue, mais occasionnellement et entourées d'un luxe de précautions qui dit assez qu'elles menacent les faces des partenaires. Dans une conversation au contraire où les partenaires ont institué un rapport de tutelle, de telles activités peuvent apparaître de façon récurrente sans menace pour quiconque.

Le rapport de tutelle se manifeste dans trois domaines qui correspondent chez l'apprenant à trois types de déficits, et qui sont le contrôle de la production discursive et de la compréhension, le répertoire lexical et morpho-syntaxique et le savoir faire qu'il faut pour maintenir la coordination entre les partenaires.

1. Le non-natif ne sait pas contrôler comme il le fait en L1 sa production discursive, c'est-à-dire qu'il est incapable de juger si ce qu'il dit correspond à ce qu'il a l'intention de faire savoir. Inversement, il n'est pas sûr d'inférer correctement à partir de ce qu'il perçoit les intentions de son partenaire. Il se déchargera sur le natif d'une partie de sa responsabilité (cf. supra 4). Le natif exerce donc un contrôle continu pour détecter les problèmes de production et de compréhension que le non-natif ne percevrait pas lui-même et pour les régler le cas échéant. C'est un cas de "régulation par l'autre" que le non-natif apprendra peu à peu à remplacer par "l'auto-régulation". Nous n'avons étudié qu'une partie des activités qui favorisent cet apprentissage, les activités d'explication et d'explicitation (cf. infra).
2. Le non-natif ne dispose pas toujours d'un répertoire suffisant de mots et de structures. Les lacunes qu'il signale ou que le natif repère déclenchent des séquences "d'achèvement interactif" (production) ou d'explication (compréhension). Ces activités sont liées chez l'apprenant à un travail sur le code (paradigme, définition, conditions d'emplois etc.; cf. supra 2.1) qui devrait favoriser l'enrichissement du répertoire.
3. Quand le non-natif ne parvient plus à traiter les énoncés et la situation de façon à maintenir la coordination de l'attention, des

intentions et des présupposés, coordination qui est le fondement même de la communication, le natif analyse et explicite devant lui, à sa demande et à son profit, les éléments constituants de la situation. On peut considérer ces séquences comme de véritables travaux pratiques d'analyse (cf. supra 2.2).

Les interactants traitent les problèmes que nous venons de mentionner dans des séquences latérales: ils interrompent l'activité principale et portent leur attention sur la langue ou sur le discours. Le travail sur le langage se poursuivra autant que nécessaire, c'est-à-dire jusqu'à ce que l'obstacle soit levé, et pas un instant de plus. Autrement dit, ces activités sont strictement subordonnées aux besoins de la communication. Les retenir pour la description du SLASS, c'est préciser en quoi n'importe quelle conversation que les interlocuteurs assument comme exolingue peut déclencher et favoriser l'acquisition. C'est là le cas général du SLASS.

Il faut distinguer de ce cas général les situations où les partenaires ont conclu un "contrat didactique" (cf. supra 3). Le contrat didactique permet des activités d'enseignement et d'apprentissage, des activités donc que ne justifient pas les besoins de l'intercompréhension. Comme il s'exerce localement et se conclue pour une situation ou pour une durée indéterminée, on le considérera systématiquement comme une composante facultative du SLASS. Mais c'est avant tout le moyen dont se servent les interactants pour garantir aux éléments du SLASS, en levant les contraintes de l'efficacité communicative, un maximum d'efficacité acquisitionnelle.

Universität Bielefeld
Fakultät für Linguistik
und Literaturwissenschaft
D-33615 Bielefeld

Ulrich KRAFFT
Ulrich DAUSENDSCHEÖN-GAY

Références bibliographiques

- APFELBAUM, B. (1994): *Erzählen im Tandem. Sprachlernaktivitäten und die Konstruktion eines Diskursmusters in der Fremdsprache*. Tübingen, Narr.
- BANGE, P. (1983): "Points de vue sur l'analyse conversationnelle". *DRLAV*, 29, 1-28.
- BANGE, P. (1987): *Aspects de la régulation de l'intercompréhension dans la communication exolingue entre interlocuteurs allemands et français*. Contribution au colloque d'Aix-en-Provence, déc. 1987.
- BANGE, P. (1992): *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris, Hatier/Didier.

- BIALYSTOK, E. (1990): *Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second-Language Use*. Cambridge Mass., Basil Blackwell.
- BIRKNER, K. (1991): "Interaktion im ungesteuerten Zweitspracherwerb. Funktion und Grenzen von Fragemustern in Wortsuchverfahren". *Berliner Papiere zum Zweitspracherwerb* 8.
- BRUNER, J.S. (1982): "The Formats of Language Acquisition". *American Journal of Semiotics* 1, 1-16.
- BRUNER, J.S. (1983a): *Child's Talk. Learning to Use Language*. Oxford, Oxford University Press.
- BRUNER, J.S. (1983b): *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF.
- BRUNER, J.S. (1985): "The Role of Interaction Formats in Language Acquisition". in Forgas, J.P. (éd.), *Language and Social Situations*. New York, Springer, 31-46.
- BRUNER, J.S. (1990): *Acts of Meaning*. Cambridge Mass., Harvard University Press.
- BRUNER, J.S. & HICKMANN, M. (1983): "La conscience, la parole et la 'zone proximale': réflexions sur la théorie de Vygotsky". in Bruner 1983b, 281-292.
- COULON, A. (1987): *L'ethnométhodologie*. Paris, PUF.
- DAUSENDSCHEIN-GAY, U. (1987): "Lehren und Lernen in Kontaktsituationen". In Gerighausen, J. & Seel, P.C. (éds). *Aspekte einer interkulturellen Didaktik*. München, Goethe-Institut, 60-93.
- DAUSENDSCHEIN-GAY, U. (1988): "Particularités des réparations en situation de contact". in Cosnier, J., Gelas, N. & Kerbrat-Orecchioni, C. (éds). *Échanges sur la conversation*. Paris, Editions du CNRS, 269-284.
- DAUSENDSCHEIN-GAY, U., GÜLICH, E. & KRAFFT, U. (1989): "Formes d'interaction communicative dans des situations de contact entre interlocuteurs français et allemands". in Kremer, D. (éd.). *Actes du XVIIIe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes, tome 8*. Tübingen, Niemeyer, 391-404.
- DAUSENDSCHEIN-GAY, U., GÜLICH, E. & KRAFFT, U. (1991, éds): *Linguistische Interaktionsanalysen. Beiträge zum 20. Romanistentag Freiburg 1987*. Tübingen, Niemeyer.
- DAUSENDSCHEIN-GAY, U. & KRAFFT, U. (1991a): "Rôles et faces conversationnels: à propos de la figuration en 'situation de contact'". in Russier, Stoffel & Véronique (éds), 37-48.
- DAUSENDSCHEIN-GAY, U. & KRAFFT, U. (1991b): "Tâche conversationnelle et organisation du discours". in Dausendschön-Gay, Gülich & Krafft, 131-154.
- DE GAULMYN, M.-M. (1991): "Expliquer des explications". in Dausendschön-Gay, Gülich & Krafft (éds.), 297-314.
- DE PIETRO, J.F., MATTHEY, M. & PY, B. (1989): "Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue". *Actes du IIIe colloque régional de linguistique*. Strasbourg, Université des Sciences humaines, 99-124.
- DECHERT, H.W. (1990, éd.): *Current Trends in European Second Language Acquisition Research*. Clevedon, Multilingual Matters.
- FRAWLEY, W., LANTOLF, J.P. (1985): "Second Language Discourse: A Vygotskian Perspective". *Applied Linguistics* 6, 19-44.
- FURCHNER, I. (1991): *Kompetenzgefälle in Gesprächen zwischen deutschen und französischen GesprächspartnerInnen. Eine ethnomethodologische Untersuchung*. Bielefeld: Mémoire de maîtrise.
- GAONACH, D. (1982): "Psychologie cognitive et approche communicative en didactique des langues étrangères". *Revue de Phonétique Appliquée* 61-63, 159-175.
- GAONACH, D. (1983): "Contribution de la psychologie cognitive à l'analyse des processus d'acquisition d'une langue étrangère". *Les Langues Modernes* 77, 327-338.
- GAONACH, D. (1987): *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris, Hatier-Crédis.
- GAONACH, D. (1989): "Apport de concepts vygotskiens à l'analyse de production en langue étrangère". *Enfance* 42, 91-100.
- GIACOBBE, J. (1992): *Acquisition d'une langue étrangère: Cognition et interaction. Etudes sur le développement du langage chez l'adulte*. Paris, Editions du CNRS.
- GOFFMAN, E. (1981/1987): "Répliques et Réponses". in Goffman, E. *Façons de parler*. Paris, Editions de minuit, 11-84.

- GOMBERT, J.E. (1990): *Le développement métalinguistique*. Paris, PUF.
- GOMBERT, J.E. (1992): *Metalinguistic Development*. Chicago, The University of Chicago Press.
- GOTSCHE, C. (1991): *Worterklärungen. Eine empirische Untersuchung*. Bielefeld, Mémoire de maîtrise.
- GÜLICH, E. (1986a): "L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et leur achèvement interactif en 'situation de contact'". *DRLAV* 34/35, 161-182.
- GÜLICH, E. (1986b): "«Soûl c'est pas un mot très français». Procédés d'évaluation et de commentaire métadiscursif dans un corpus de conversations en 'situation de contact'". *Cahiers de Linguistique Française* 7, 231-258.
- GÜLICH, E. (1991): "Pour une ethnométhodologie linguistique: Description de séquences conversationnelles explicatives". in Dausendschön-Gay, Gülich & Krafft (éds), 325-364.
- GÜLICH, E. (1993): "Procédés de formulation et 'travail conversationnel'. Eléments d'une théorie des processus de la production discursive". *Actes du XXe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes, tome II*. Tübingen, Niemeyer.
- GÜLICH, E. & KOTSCHI, T. (1987): "Les actes de reformulation dans la consultation «La Dame de Caluire»". in Bange, P. (éd.). *L'analyse des interactions verbales. La Dame de Caluire: une consultation*. Berne/Francfort, Peter Lang, 15-81.
- HAYES, J.R. & FLOWER, L.S. (1980): "Identifying the Organization of Writing Processes". in Gregg, L. & Steinberg, E. (éds). *Cognitive Processes in Writing*. New York, Hillsdale, 3-30.
- HICKMANN, M. (1985): "The Implication of Discourse Skills in Vygotsky's Developmental Theory". in Wertsch (éd.), 236-257.
- HICKMANN, M. (1986): "Psychosocial Aspects of Language Acquisition". in Fletcher, P. & Garman, M. (éds). *Language Acquisition*. London, Cambridge University Press, 9-29.
- HICKMANN, M. (1987a): "Language and Thought Revisited". in Hickmann (éd.), 1-16.
- HICKMANN, M. (1987b, éd.): *Social and Functional Approaches to Language and Thought*. Orlando, Academic Press.
- HICKMANN, M., LIANG, J. & HENDRIKS, H. (1988) *Référenciation et cohésion dans le discours de l'enfant: une approche translinguistique*. Contribution au 2e colloque du Réseau Européen des Laboratoires sur l'Acquisition des Langues. Montreux.
- HÖHTKER, D. (1990): *Konversationelle Verfahren der Korrekturen in Gesprächen zwischen deutschen und französischen Sprechern*. Bielefeld, Mémoire de maîtrise.
- HUDELOT, C. (1989): "Rôle et place de l'adulte au cours de quelques dialogues adultes-enfant". *L'interaction*. Paris, Buscila, 95-106.
- HUDELOT, C. (1992): *Etayages, impositions, débrayages et cafouillages dans un dialogue adulte-enfant*. Communication au 4e Colloque du Réseau Européen de Laboratoires sur l'Acquisition des Langues. Lyon.
- Interaction et Acquisition d'une Langue Etrangère*. Numéro thématique de la Revue AILE 2. Paris, Encrages 1993.
- JEFFERSON, G. (1972): "Side Sequences". in Sudnow, D.N. (éd.). *Studies in Social Interaction*. New York, Free Press, 294-338 + 447-451.
- JEFFERSON, G. (1983): "On Exposed and Embedded Correction in Conversation". *Studium Linguistik* 14, 58-68.
- JISA, H. (1991): "Les reformulations d'un bilingue dans sa langue non-dominante: Observation de la zone proximale de développement". in Russier, Stoffel & Véronique (éds), 179-192.
- JOHN-STEINER, V. (1985): "The Road to Competence in an Alien Land: a Vygotskian Perspective on Bilingualism". in Wertsch (éd.), 348-372.
- KALLMEYER, W. (1988): "Konversationsanalytische Beschreibung". in Ammon, Dittmar & Mattheier (éds). *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*. Berlin/New York, de Gruyter, 1095-1108.
- KALLMEYER, W. & SCHMITT, R. (1991): *Zur Formulierungsdynamik von Äsgerungen mit Fokusopposition*. Arbeitspapier des DFG-Sonderforschungsbereiches 245. Heidelberg.
- KALLMEYER, W. & SCHÜTZE, F. (1976): "Konversationsanalyse". *Studium Linguistik* 1, 1-28.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1983): "A Note on 'Metaprocedural processes' in Linguistic and Nonlinguistic Development". *Archives de Psychologie* 51, 35-40.

- KARMILOFF-SMITH, A. (1986): "From Metaprocesses to Conscious Access: Evidence from Metalinguistic and Repair Data". *Cognition* 23, 95-147.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1987): "Function and Process in Comparing Language and Cognition". in Hickmann (éd.), 185-202.
- KEENAN, E., OCHS, E. & SCHIEFFELIN, B.B. (1976): "Topic as a Discourse Notion: A Study of Topic in the Conversations of Children and Adults". in Li, C. (éd.). *Subject and Topic*. New York, Academic Press.
- KLEIN, W. (1989): *L'acquisition de langue étrangère*. Paris, Armand Colin.
- KRAFFT, U. & DAUSENDSCHÖN-GAY, U. (1993a): "La séquence analytique". in Lüdi, G. (éd.). *Approches linguistiques de l'interaction. Contributions aux 4e Rencontres régionales de linguistique*, Bâle. Bulletin CILA 57, 137-157.
- KRAFFT, U. & DAUSENDSCHÖN-GAY, U. (1993b): "La coordination des activités conversationnelles: types de contrat". *Actes du XXe Congrès International de Linguistique et Philologie Romane, tome II*. Tübingen, Niemeyer, 97-108.
- LAUR, E. (1992): *Sprache im exolinguualen Diskurs. Strukturelle Aspekte der Interaktion am Beispiel eines Zweitspracherwerbsverlaufs*. Berlin, Mémoire de maîtrise.
- LEVELT, W.J.M. (1989): *Speaking. From Intention to Articulation*. Cambridge Mass., MIT Press.
- LÜDI, G. (1991): "Construire ensemble les mots pour le dire. A propos de l'origine discursive des connaissances lexicales". in Dausendschön-Gay, Gülich & Krafft (éds), 193-224.
- LÜDI, G. (1993): "Second Language Acquisition by Migrants in Europe". in Posner, R. & Green, J.N. (eds): *Trends in Romance Linguistics and Philology. Volume 5: Bilingualism and Linguistic Conflict in Romance*. Berlin, New York, Mouton de Gruyter, 495-533.
- MATTHEY, M. (1990): "Séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA), tâche et formats d'interaction". *Contribution au 3e Colloque du Réseau Européen de Laboratoires sur l'Acquisition des Langues*, Bielefeld.
- MCLANE, J.B. (1987): "Interaction, Context, and the Zone of Proximal Development". in Hickmann (éd.), 267-286.
- NOWAK, K. (1987): *Das Interaktionsmuster 'Erklären' in Kontaktsituationen zwischen deutschen und französischen Sprecherinnen und Sprechern*. Bielefeld, Mémoire de maîtrise.
- PROJET ESF (1988): *Second Language Acquisition by Adult Immigrants. An Additional Activity of the European Science Foundation. Final Report*, 6 tomes. Strasbourg/London, European Science Foundation.
- PUJOL BERCHE, M. (1992): "Interaction, acquisition et fonctionnement social: quelques réflexions à la lumière de Vygotsky". *Contribution au 4e Colloque du Réseau Européen de Laboratoires sur l'Acquisition des Langues*, Lyon-l'Arbresle.
- PUJOL BERCHE, M. & VERONIQUE, D. (1990): "A Sociocognitif Model for Second Language Acquisition". *Contribution à la '4th European Conference in Developmental Psychology'*, University of Stirling.
- PY, B. (1989): "L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction". *DRLAV* 41, 83-100.
- ROST, M. & REICH, A. (1991): "Référence aux objets et réparations: Problèmes de compréhension en communication exolingue". *Berliner Papiere zum Zweitspracherwerb* 2.
- RUSSIER, C., STOFFEL, H. & VERONIQUE, D. (éds) (1991): *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence, Publications de l'université de Provence.
- SADER-JIN, F. (1987): "Erklären als interaktiver Prozeß". in Gerighausen, P. & Seel, C. (éds). *Aspekte einer interkulturellen Didaktik*. München, Goethe-Institut, 46-59.
- SCHEGLOFF, E.M., JEFFERSON, G. & SACKS, H. (1977): "The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation". *Language* 53, 361-382.
- SCHMALE, G. (1988): "Situations de contact ou situations de crise? Activités de figuration dans des communications exolingues". in Cosnier, J., Gelas, N. & Kerbrat-Orecchioni, C. (éds). *Echanges sur la conversation*. Paris, Editions du CNRS, 285-300.
- SETTEKORN, W. (1991): "Konversationelle Erklärungen. Zur Beziehung von Erklärungsbegriffen in wissenschaftstheoretischen und konversationsanalytischen Überlegungen". in Dausendschön-Gay, Gülich & Krafft, 235-262.
- SILVERSTEIN, M. (1987): "The Three Faces of 'Function': Preliminaries to a Psychology of Language". in Hickmann (éd.), 17-38.
- VASSEUR, M.-T. (1990a): "Interaction et acquisition d'une langue étrangère en milieu social". *Le Français dans le Monde*, 89-100.

- VASSEUR, M.-T. (1990b): "Les manifestations de la conscience linguistique chez les adultes apprenant une langue étrangère en milieu social: Quel lien avec l'acquisition?". *Contribution au 3e Colloque du Réseau Européen des Laboratoires sur l'Acquisition des Langues*, Bielefeld.
- VASSEUR, M.-T. (1991): "Solliciter n'est pas apprendre: initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère". in Russier, Stoffel & Véronique (éds), 47-58.
- VERGNAUD, G. (1989): "La formation des concepts scientifiques. Relire Vygotsky et débattre avec lui aujourd'hui". *Enfance* 42, 111-118.
- VYGOTSKY, L.S. (1934/1985): *Pensée et langage*. Paris, Editions sociales.
- VYGOTSKY, L.S. (1978): *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. (Collection d'articles de Vygotsky, éditée par Cole, John-Steiner, Scribner & Souberman) Cambridge Mass., Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L.S. (1987): *Problems in General Psychology*. New York, Plenum.
- WERTSCH, J.V. (éd) (1985a): *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press.
- WERTSCH, J.V. (1985b): *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge Mass., Harvard University Press.
- WERTSCH, J.V. & HICKMANN, M. (1987): "Problem Solving in Social Interaction: A Microgenetic Analysis". in Hickmann (éd.), 251-266.

Conventions de transcription

/	rupture perceptible de l'énoncé sans pause
.	interruption très courte dans un énoncé ou entre deux énoncés
..	pause courte
...	pause moyenne
(x sec)	pause de x secondes
&	enchaînement rapide
'	intonation montante
"	intonation montante avec changement de registre
,	intonation descendante
..	intonation descendante avec changement de
registre	
!	intonation implicative
MALIN ROSE Bar	accentuation d'un mot / d'une syllabe / d'un son
oui: et::: n:on	allongement d'une syllabe / d'un son
(en)fin a(l)ors	articulation relâchée
(?toi aussi)	(partie d'un) énoncé incertain
(?.....)	(partie d'un) énoncé incompréhensible
(bref) + (rit) +	commentaire du transcriveur; précède
(ironique) +	l'énoncé qu'il caractérise et reste
(souriant) +	valable jusqu'au signe "+"
A bonjour Jean ça * va'	chevauchement: le début est marqué par la
B sa:lut*	disposition typographique, la-fin par les
astérisques	
/pf/ /dakoa/	transcription phonétique