Les activités réflexives en situation de communication exolingue : réflexions sur quinze ans de recherche

Marie-Thérèse Vasseur et Joseph Arditty

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/aile/1245>

DOI : 10.4000/aile.1245

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 1996

Pagination : 57-87

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Marie-Thérèse Vasseur et Joseph Arditty, « Les activités réflexives en situation de communication exolingue : réflexions sur quinze ans de recherche », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 8 | 1996, mis en ligne le 05 décembre 2011, consulté le 15 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/aile/1245> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.1245>

Ce document a été généré automatiquement le 15 avril 2022.

© Tous droits réservés

Les activités réflexives en situation de communication exolingue : réflexions sur quinze ans de recherche

Marie-Thérèse Vasseur et Joseph Arditty

- 1 Le langage parle aussi du langage. Non seulement au sens où Jakobson l'entendait en soulignant l'existence d'une fonction métalinguistique, où Culioli l'indiquait en montrant que l'une des difficultés pour le linguiste c'est que la langue est sa propre métalangue, mais en ce que le comportement des sujets parlants porte de nombreuses traces de la perception qu'ils ont eux-mêmes de la complexité de l'activité qu'ils accomplissent. Car si, comme toute conduite complexe, la communication verbale exige pour être réalisée que le savoir sur lequel elle repose soit ignoré, refoulé hors de la conscience, elle suppose en même temps une constante évaluation de l'adéquation du résultat obtenu à la situation d'interlocution. A telle enseigne que l'auteur d'un lapsus remarqué par son auditoire ne peut que s'étonner (qu'est-ce que j'ai dit ?), et par là-même s'excuser, de ne pas avoir effectué un contrôle suffisant. Et les diverses formes sous lesquelles se manifeste cette surveillance sont autant de renseignements et de commentaires sur les différents niveaux des calculs et des opérations sous-jacents à l'activité langagière.
- 2 Cette réflexivité peut s'exprimer par des jugements globaux (ça ne se dit pas ; ça sonne mal) se situant à l'extérieur du discours et le confrontant à « la norme » ou à ses variantes plus savantes : grammaticalité et acceptabilité.
- 3 Elle peut être au contraire plus ou moins intégrée, discursivement et prosodiquement : annonces, pauses, hésitations, bafouillages, interruptions d'énoncés, modification en cours de route des choix phonologiques, morphosyntaxiques ou lexicaux ; répétitions, reformulations et commentaires explicatifs, indications du caractère approximatif ou citationnel de la formulation (entre guillemets) ; jeux de mots, calembours ou métaphores... Le tout accompagné ou non de commentaires plus explicites sur les

différents aspects de l'activité en cours : je l'ai sur le bout de la langue ; ce que je veux dire c'est que... ; si l'on peut dire ; et pour conclure, etc.

- 4 Certaines de ces traces renvoient évidemment aux différentes composantes du système qu'est la langue. Mais elles montrent surtout comment s'effectue sa mise en oeuvre, le travail de « composition » analysé par C. Blanche-Benveniste et son équipe (1991), la recherche de l'adéquation de la formulation à l'effet recherché, à l'autre et pour l'autre, dans la situation particulière où les partenaires interagissent, et la négociation que cela implique aussi bien au niveau du choix des termes et de leur valeur, référentielle et pragmatique, que de la structuration du discours. On ajoutera que ces « traces », et plus généralement ce travail de métacommunication, manifestent, comme le souligne R. Franceschini (1994) le savoir du locuteur sur les processus communicatifs, savoir qui fait partie de la compétence communicative.
- 5 Ces activités ne sont donc pas uniquement, comme on l'a beaucoup dit pour la communication exolingue¹ (cf. par exemple Faerch et Kasper, 1983), déclenchées par l'apparition d'un problème ponctuel d'intercompréhension et constituées de techniques ou stratégies de compensation d'un déficit dans les ressources linguistiques. Elles sont, en fait, inhérentes à la communication verbale et au nécessaire travail d'ajustement réciproque des interlocuteurs, à différents niveaux, dans le cadre d'échanges dont les enjeux dépassent de loin la stricte intercompréhension d'énoncés isolés plus ou moins réussis. Bref, elles ne sont en rien spécifiques de l'interaction en langue étrangère.
- 6 Certes, la perception d'un déséquilibre entre les ressources linguistiques des partenaires peut entraîner une focalisation plus fréquente sur le code (mais les situations d'interaction, les statuts respectifs, de l'homme politique étranger et du journaliste par exemple, peuvent justifier que les marques d'une telle focalisation soient discrètes, voire inexistantes). Certes aussi la conscience d'une maîtrise insuffisante peut entraîner la mobilisation de l'attention sur les activités dites de bas niveau (la mise en forme du message au niveau local), rendre la difficulté de celles-ci plus apparente et la fluidité et la cohérence globale du discours plus chaotique, nécessiter enfin que la négociation du sens se fasse pas à pas, avec une forte participation du partenaire expert dans la langue. Il n'en demeure pas moins que, dans le domaine des activités réflexives comme dans d'autres, les situations dites exolingues offrent davantage un miroir grossissant de certaines spécificités de la communication verbale qu'un changement de nature de celle-ci.
- 7 Ce n'est cependant pas sans raison que, très rapidement après l'autonomisation de leur domaine de recherche, les spécialistes de l'acquisition des langues se sont intéressés aux activités réflexives. L'acquisition est difficilement concevable sans un minimum de centration sur les formes à acquérir et sur les opérations permettant leur décodage, leur mise en mémoire, leur intégration à un système et leur production - ce qui ne veut pas dire que toute forme de focalisation sur le code renvoie, par delà la visée communicationnelle, à une visée d'apprentissage.
- 8 On examinera ici les analyses qui se sont développées autour de ces activités réflexives. Selon les périodes et les options théoriques, les chercheurs se sont en effet intéressés à différentes formes d'activités réflexives : données « intuitionnelles » contenant des jugements sur les formes et/ou leurs valeurs, « données textuelles » contenant les traces - auto-corrections ou marques plus subtiles - de la recherche des formes c'est-à-dire de la négociation du sens avec le partenaire. Ils les ont analysées de différents

points de vue : tantôt ils y ont recherché un accès direct à la forme du système linguistique de l'apprenant, tantôt ils ont montré le décalage existant entre la forme de ce système et les représentations que s'en fait le sujet, tantôt enfin ils ont tenté de saisir la dynamique même du processus d'acquisition à travers l'interaction.

- 9 Cette dernière optique est celle par laquelle nous concluerons cet essai de panorama critique. C'est sans doute celle qui permet le mieux, pour l'instant, de voir s'ébaucher une corrélation entre le type d'investissement réflexif de l'apprenant et son parcours acquisitionnel. Cela nous amènera cependant à nous demander si les données généralement analysées et discutées sont suffisantes pour rendre compte à la fois de la diversité des situations et de l'ensemble du travail réflexif effectué par l'apprenant dans ses efforts d'appropriation des moyens permettant de communiquer dans la langue de l'autre.

1. Traces d'activités réflexives : verbalisations et manipulations

- 10 On parlera d'activités réflexives et non d'activités métalinguistiques, désignation à laquelle nous ont pourtant habitués de nombreux travaux. L'une des raisons principales de ce choix est que, si chez certains, le terme métalinguistique conserve son acception jakobsonnienne stricte de discours sur le code, son usage s'est de plus en plus élargi aux activités qui prennent le discours et la communication pour objet, et pas nécessairement de façon explicite. Certains auteurs ont adapté la terminologie et parlé d'activités métadiscursives et métacommunicatives (Mittner, 1984 ; Morel, 1985 ; Giacomi et Vion, 1987...) sans pour cela que les définitions soient unifiées. Le terme réflexif, plus général, permet de regrouper tous ces mouvements discursifs, toutes ces activités de commentaire et de manipulation, nombreuses dans la communication exolingue, par lesquelles le locuteur prend ses distances par rapport à l'échange, à ce qui s'y passe et aux outils utilisés. La frontière entre les deux domaines n'est ni nette ni opératoire, surtout chez les adultes, tous les degrés de conscience et d'« explicité », comme dit Gombert (1990), étant possibles. C'est pourquoi il semble utile de revenir sur les travaux faits autour de ces activités depuis une dizaine d'années d'études de la communication exolingue (Porquier 1979, 1982) pour examiner comment le champ et la problématique ont évolué.

1.1. Les « intuitions » de l'apprenant

- 11 L'intérêt pour les activités réflexives de verbalisation sur les productions a suscité, en particulier à la suite des propositions méthodologiques de Corder (1973/1980 trad. fr.), un important travail de recueil et d'exploration de « données intuitionnelles ». Corder ne faisait que reprendre la problématique de Chomsky et s'opposait en cela aux positions de Selinker pour qui « les seules données pertinentes pour la connaissance de l'interlangue sont les productions de l'apprenant en interlangue, ses productions en langue maternelle et les productions des natifs en langue-source », les données introspectives ne donnant accès qu'à la langue-cible (Arditty et Grandcolas, 1982).
- 12 Les activités de verbalisation proposées par Corder : jugements de grammaticalité, manipulations, formulations de règles étaient alors censées confirmer ou compléter les observations faites sur les « données textuelles » spontanées. C'est ainsi qu'un certain

nombre de travaux de confrontation entre les productions et les verbalisations métalinguistiques des non-natifs (Dubois et al., 1981 ; Berthoud, 1982 ; Faïta-Véronique, 1982 ; Giacobbe-Lucas, 1982 ; Mittner-Kahn, 1982) ont été discutés et présentés au moment du 2e et surtout du 3e colloque international « Acquisition d'une langue étrangère » (1981) à l'université de Paris VIII. Tous ces travaux soulignaient la distance et les contradictions fréquentes entre les deux types de données, entre ce que l'apprenant fait et ce qu'il croit faire, entre les règles dont il parle et celles qu'il applique réellement. C'est ce que Berthoud résumait en disant que « la triple incidence de l'inconscient, du décalage énonciatif et de la présence de l'enseignant (ajoutons : ou de l'interlocuteur ressenti comme tel) tend à déterminer chez les sujets un appel aux règles de la norme ». Or ces règles, qu'elles relèvent de telle ou telle norme, ne sont pas nécessairement celles qui régissent les productions spontanées du sujet, même s'il y a parfois chevauchement partiel².

- 13 Les démonstrations de Berthoud et Giacobbe trouvent un écho dans le travail de Trévisé et Demaizière discuté dans l'atelier consacré à ce thème au VIIIe Colloque Acquisition d'une langue étrangère de Grenoble (1991). Celles-ci montrent l'influence sur les représentations verbalisées par l'apprenant en milieu institutionnel des catégories et modèles d'analyse auxquels il est ou a été exposé, institutionnellement ou non. Une sorte de convergence dans les analyses aboutit donc au constat que l'apprenant, scolarisé tout du moins, ne verbalise rien d'autre que les idées reçues sur la langue. Lorsque ce discours métalinguistique rend effectivement compte de ses productions, c'est parce que le modèle linguistique donné à travers les exercices de grammaire et la pratique enseignante a été élaboré de telle sorte qu'il soit compatible avec le discours métalinguistique qu'il illustre, que les élèves ne font que répéter, et qui ne peut qu'être adéquat à ce qu'il a programmé. Bref, on tourne en rond.

1.2. Du métalinguistique au métalangagier : élargissement de l'objet

- 14 Ces constats de « relative fiabilité du discours métalinguistique des apprenants », mais aussi la nécessaire adaptation à des informateurs non ou peu scolarisés ont conduit les chercheurs à affiner la méthodologie de recueil. D'une part, on s'est efforcé de solliciter des retours sur des productions du sujet lui-même (complémentairement aux démarches proposées par Faïta et Véronique, 1982, qui sollicitaient des commentaires sur des productions de pairs) et dans des situations d'entretien proches dans le temps (de 1 semaine à 1 mois) pour essayer de réduire l'effet d'« oubli ». D'autre part, on a veillé à éviter une terminologie métalinguistique induisant presque automatiquement une évocation de la situation scolaire, donc de la norme, au profit d'un questionnement moins technique centré sur l'intercompréhension et la reformulation (Perdue, 1984). Ce type de tâche que l'on a appelé auto-confrontation a été pratiqué avec une grande systématisme dans le cadre du Projet Européen sur l'Acquisition de la Langue Etrangère par les Adultes Migrants (projet ESF, 1984-89). Le questionnement de l'apprenant est articulé sur l'émergence dans son discours antérieur de formes problématiques et centré sur leur clarification. Il est, de ce fait, limité. L'analyse des données obtenues par cette procédure de type semi-expérimental et formel apporte des informations utiles sur l'état de la langue de l'apprenant et quelques-unes de ses représentations métalinguistiques. Elle éclaire sur la présence de certaines règles critiques mais ne permet pas de préciser la relation entre la conscience de ces règles et le développement du système linguistique. Elle donne parfois accès à des représentations plus complexes

et globales d'ordre métalangagier et méta-acquisitionnel que l'on a pu appeler « conscience d'apprenant » (Vasseur, 1990b). Mais surtout, elle confirme l'importance de l'interaction et du travail métalinguistique dans la mise à jour des représentations et verbalisations et l'illusion d'un accès direct, de cette manière, aux hypothèses effectives de l'apprenant (Véronique et Houdaïfa, 1991).

- 15 Parallèlement à l'analyse des « intuitions », sollicitées par le chercheur, de l'apprenant sur ses propres productions se développait une exploration systématique des activités de réflexion spontanée apparaissant au cours des échanges. Ces activités qui se pratiquent au cours de séquences de négociation ou en dehors d'elles dans le courant de la conversation constituent « des données dans les données » dont l'intérêt est surtout le caractère de témoignage (remarque, explicitation, justification, sollicitation) que l'apprenant fournit à propos de ses difficultés, de ses réactions, de ses démarches langagières au cours de l'interaction et/ou de ses représentations.
- 16 Ces activités qui relèvent de l'activité de commentaire et sont réellement des « paroles sur paroles » selon la belle formule de Cicurel (1985) regroupent par exemple les énoncés évaluatifs-commentatifs analysés par Gülich (1986a), les séquences explicatives (Krafft & Dausendschön-Gay, 1993), le travail sur le code et les sollicitations (Vasseur, 1990, 1991). L'objectif de ces commentaires est tout autant la clarification sur le code et ses caractéristiques formelles ou sémantiques qui font défaut à l'apprenant que, comme l'avait déjà proposé Mittner (1984) en parlant de stratégies métadiscursives, ou comme le soulignait Gülich (1986), ou encore comme le montre Berthoud (1996) en analysant le développement de la gestion des topics, l'ajustement du discours collectif des partenaires, sans parler enfin des préoccupations de figuration (Goffman, 1973, 1974, 1981) sur lesquelles nous reviendrons.
- 17 L'objet des échanges de ce type est, on le voit, beaucoup plus vaste que la langue à partager et les chercheurs explorent cet objet dans ses multiples dimensions. Bouchard et de Nuchèze (1986) font remarquer que les formulations qu'on peut appeler très généralement métalangagières peuvent s'appliquer, en plus du code (activités métalinguistiques) et de l'organisation du discours (activités métadiscursives), aussi bien aux conditions de réception-production physiques du message (activités métalocutoires), à l'organisation dialogale de l'événement communicatif (activités métacomunicatives), ou à la régulation de cet événement dans ses dimensions proprement langagières (activités méta-interactionnelles). Cette présentation se situe définitivement dans le cadre d'une approche largement métalangagière et dialogique des activités réflexives.

1.3. Des auto-corrections aux traces de composition : une plus grande prise en compte des activités en amont

- 18 A côté des activités explicites de discours et de commentaire, les activités réflexives peuvent être constituées d'un simple retour (spontané ou provoqué) sur les énoncés déjà produits. Ce retour, et les modifications qui peuvent en résulter au niveau de la formulation, est souvent considéré comme un travail de correction entrepris par le locuteur ou son partenaire à l'aide de procédés pas toujours interactionnellement recevables, en particulier en situation didactique.
- 19 L'analyse de ces « retours » dans les interactions exolingues a été notoirement influencée par l'approche ethnométhodologique, en particulier par les travaux de

Schegloff, Jefferson et Sacks (1977) et de Jefferson (1972, 1983) sur les « réparations » dans les conversations en situation endolingue. Ce type d'analyse a permis de dépasser le strict concept de correction au profit de ce qu'on appelle désormais la reformulation et surtout de resituer ces procédés discursifs dans le cadre de l'interaction verbale comme production collective et travail en collaboration. C'est dans cette optique que Grandcolas (1981) a analysé la communication en classe de langue. Elle y montre la confusion constante entre les différents niveaux de la communication. Surtout, elle souligne comment, en se situant systématiquement au niveau du code, l'enseignant contribue à la déconsidération de toute communication « réelle » en classe et se condamne à l'inefficacité.

- 20 S'inspirant de la théorie de la composition textuelle, de la théorie de la formulation autant que de l'approche ethnométhodologique, Gülich et Kotschi (1985) introduisent une approche résolument « textuelle » du travail de réparation-reformulation dans la communication exolingue. Dans le même esprit, Bremer et al (1988), Dausendschön-Gay (1988), Vasseur (1987, 1990) considèrent le texte conversationnel comme une réalisation collective (« discourse as an interactional achievement », Schegloff, 1982) et insistent sur l'intercompréhension comme fonction principale de ces reformulations et manipulations du texte. Lüdi (1991), pour sa part, a proposé un type d'analyse proche sur le travail lexical. Il a longuement démontré comment les unités lexicales sont construites ensemble par les partenaires et comment cette recherche « peut investir le centre même du travail discursif ». Bange (1987), enfin, fait le point sur ce va-et-vient code-contenu en montrant à travers le concept de bi-focalisation, comment, dans la conversation exolingue, l'attention des partenaires se déplace d'un niveau à un autre, du contenu au code, du code au contenu afin d'assurer le bon fonctionnement de l'échange.
- 21 Les typologies proposées s'appuient souvent sur la source de déclenchement (auto ou hétéro-déclenchement), sur la présence ou non de marqueurs dont certains peuvent être verbalisés (type : c'est-à-dire, marqueur de reformulation chez Gülich) ou non (montées intonatives, pauses, hésitations, rires, déjà signalés par Faerch et Kasper, 1980). Cette distinction rejoint, sans la recouvrir, la distinction entre signaux (focalisation volontaire) et symptômes (focalisation involontaire) utilisée par Bremer et al. (1988). Mais la difficulté à distinguer parfois ce qui est indication voulue et marquée de ce qui est indice qui échappe au locuteur montre bien le caractère artificiel de l'opposition que l'on cherche toujours à faire entre conscient et inconscient (ou préconscient, ou sub ou infra-conscient). Il y a là une zone intermédiaire, floue et pas toujours contrôlée ni contrôlable où les mêmes faits peuvent être délibérés ou spontanés et avoir une fonction différente pour chacun des partenaires. Une reprise, par exemple peut être demande de clarification, ratification ou symptôme flou de difficulté de compréhension. C'est la suite de l'échange qui permet à chacun des partenaires d'interpréter l'intention de l'autre et d'ajuster sa démarche en fonction des objectifs qu'il poursuit lui-même.
- 22 La poursuite de ce travail d'analyse des différents types de reprises/reformulations et de leurs fonctions (Vion, 1986 ; Arditty, 1987) a permis de mettre à jour le travail de planification auquel se livre le non-natif quand il compose un texte. Dès 1980, Faerch et Kasper, il est vrai, parlaient déjà de planification, mais la planification telle qu'ils la concevaient reposait, de même que l'exécution, sur la prise de conscience de problèmes de code. Gülich (1986) puis Bange (1987), eux aussi, envisagent les démarches

prospectives aussi bien que rétrospectives, mais leurs analyses restent focalisées sur les problèmes de composition d'énoncés, c'est-à-dire de compétence codique et leur résolution interactive. Mittner (1987), quant à elle, montre le double travail fourni par l'apprenant à la fois sur le code et sur le déroulement discursif à l'aide de ces manipulations (répétitions, reformulations) qu'il faut considérer, dit-elle, comme faisant partie intégrante de la compétence de communication. Elle analyse très scrupuleusement l'évolution du recours à ces activités chez un apprenant colombien. Celui-ci utilise en effet les reformulations, d'abord pour gérer localement et conversationnellement son déficit linguistique, puis, soulagé de ses soucis codiques, il y a recours pour structurer son discours. Enfin, il les abandonne progressivement lorsque l'organisation de ce même discours ne lui pose plus de gros problèmes. Les répétitions et reformulations apparaissent bien dans cette présentation comme les traces d'un travail de composition en acte portant sur toutes les dimensions, codique, textuelle, discursive et interactionnelle de la communication.

- 23 C'est de la même façon qu'Arditty (1987) présente sa leçon de conversation. Il y montre en effet comment le non-natif en milieu institutionnel peut, en ayant recours à ces reprises, répétitions, reformulations, manifester son insécurité mais aussi organiser son discours et montrer sa sensibilité métalinguistique aux caractéristiques d'un terme ou d'une tournure, c'est-à-dire faire un travail assisté de recherche et de construction, bref gérer son « dire » de façon réflexive, si l'on peut se permettre cette tautologie.

2. Activités réflexives et interaction

2.1. Réflexivité et collaboration

- 24 Deux évidences se dégagent des travaux évoqués précédemment, quel que soit l'aspect sur lequel ils mettent l'accent :
- 25 – Le discours est toujours le résultat d'une production interactive. Que ce soit dans la recherche de la formulation ou l'élaboration du discours, la collaboration est inévitable. Le discours n'est pas - ou très peu - du « prêt-à-parler ». Il ne surgit pas tout fabriqué de la bouche des locuteurs. Il s'élabore au cours des échanges et les deux partenaires en partagent la responsabilité. Ceci signifie non que cette collaboration est nécessairement irénique (cf. Bouchard et de Nuchèze, 1987) mais que la production discursive de l'un est déterminée par le comportement de l'autre, « même quand celui-ci ne prend pas la parole ». Le résultat est un discours collectif et dynamique qui n'a rien à voir avec la juxtaposition de deux discours indépendants.
- 26 – L'interaction implique la réflexivité. Qu'il parle ou qu'il ne parle pas, le récepteur (qui est aussi locuteur) renvoie au locuteur (qui est aussi récepteur) ses propres paroles. Il détermine, par sa seule présence, ou par sa seule existence s'il est absent, des déplacements continuels de la part du locuteur qui a besoin, pour interagir au mieux, de se mettre à la place de l'autre. Par sa double fonction, chacun des « co-énonciateurs » est à la fois un double et un miroir de l'autre. C'est ainsi que se met en place un jeu de reflets, réflexions, réflexions qui fondent et articulent le discours collectif. Se mettre à la place de l'autre pour emprunter son regard sur le discours produit est le principe même de la réflexivité.
- 27 L'importance et le caractère nécessaire des activités réflexives en situation exolingue expliquent, dans une certaine mesure, l'intérêt des chercheurs en acquisition de langue

étrangère pour la réflexivité. Mais on peut aussi y voir une autre explication. A travers ces activités en effet, c'est le dire qu'on aborde en même temps que le dit, c'est l'acte de production en même temps que le produit qu'on espère comprendre, un acte de production fondé sur la collaboration et ses aléas.

- 28 Cette interactivité réflexive à l'œuvre se manifeste clairement dans les « achèvements interactifs » (Gülich, 1986), c'est-à-dire le fait pour l'un des partenaires, souvent le natif, de compléter les énoncés inachevés de l'autre et d'aboutir à ce que Jefferson (1983) appelle des « phases collaboratives ». Ces achèvements participent, entre autres, de ce que Vasseur (1990a) présente comme la complémentarité des partenaires dans l'élaboration du texte dialogique. Les formes les plus élémentaires et les plus courantes de cette complémentarité sont les questions-réponses, les reprises-reformulations et les inférences qui permettent au natif de fournir le cadre, la structure morpho-syntaxique et l'interprétation pendant que l'apprenant apporte des informations majoritairement lexicales.
- 29 Chacun des partenaires contribue à cette élaboration collective en fonction de ses compétences, mais aussi de son expérience personnelle et de sa motivation. Ce qui peut se manifester à un niveau autre que celui du texte. Roberts et Simonot (1987) montrent ainsi comment l'un des interlocuteurs peut contrôler stratégiquement le thème de l'échange et contraindre en quelque sorte l'autre à collaborer, créant ainsi un contexte décisif pour la dynamique de l'échange (cf. aussi Long, 1983)
- 30 Il faut surtout, dans ce travail collectif, souligner le rôle du natif dans la progression ou le blocage de l'interaction. Ce rôle dépend bien sûr des représentations que celui-ci ainsi que son partenaire se font de la situation et de son enjeu, de leurs positions respectives : qui a le pouvoir ? qui fait l'expert ? dans quel domaine ? comment ? et quel impact cela a-t-il sur le déroulement de l'entretien ? La répartition des rôles est absolument décisive car de la forme et de l'issue de la collaboration dépend la motivation à interagir et donc le développement des ressources chez le non-natif. Les méthodes mises au point par le natif pour établir une collaboration efficace concernent, selon Bremer et al. (1988) :
 - la réduction de la dissymétrie et le respect de la face de l'autre par la mise en place de conditions qui rendent possible la prise de parole de chacun et l'expression des problèmes de compréhension ;
 - la prévention de l'incompréhension par le partage de savoirs qui ne sont pas nécessairement communs et l'usage de procédés discursifs (explication, reformulation, restructuration, exemplification, etc.) qui anticipent sur les difficultés et permettent d'arriver à une interprétation commune ;
 - la réparation conjointe et adaptée des malentendus ou incompréhensions au cours de séquences qui pourront être plus ou moins développées selon l'enjeu de la conversation.
- 31 Pour sa part le non-natif, outre son rôle éventuel d'expert dans le domaine discuté, peut avoir une part déterminante dans la structuration de l'échange par ses demandes d'aide (Nussbaum, 1996), d'évaluation des aides apportées, d'explicitation de ses intentions communicatives... (Vasseur, 1995).

2.2. Réflexivité, norme et rapport de place

- 32 La collaboration ainsi définie repose donc pour l'essentiel sur la construction de la place de chacun des partenaires. Cette construction ne peut s'effectuer sans référence aux différents aspects de la norme (Baggioni-Py, 1987) :
- norme minimale pour l'intercompréhension,
 - norme applicable à la situation d'interlocution, négociée par les partenaires,
 - normes sociologiques correspondant à l'identité et aux expériences de chacun d'eux,
 - norme prescriptive (ce « fantôme »).
- 33 Le natif s'identifie plus ou moins à son rôle de « gardien de la norme » ou relâche ses exigences, d'où des fluctuations dans la norme effectivement appliquée. Ses réactions et rétroactions se fondent sur sa compétence mais aussi sur la représentation qu'il se fait de cette norme : monolithique ou plurielle, contraignante ou adaptée, prescriptive ou objective. Il conforte alors sa place d'expert et donc sa place dominante par des évaluations négatives, des résistances à l'intercompréhension, des corrections-sanctions ou, au contraire, veille à compenser la dissymétrie constitutive de l'échange en initiant des mouvements collaboratifs fondés sur l'empathie et la tolérance par rapport aux écarts.
- 34 Le non-natif quant à lui peut prendre plus ou moins de risques, à la fois sur le plan langagier et pour sa propre face, et influe donc également sur la définition de la norme situationnelle.
- 35 La résolution conjointe des difficultés d'intercompréhension avec accord sur une norme provisoirement commune prend la forme de séquences de négociation plus ou moins collaboratives dont la structure s'organise, à quelques variantes près, en trois moments :
- constitution de l'objet à travailler,
 - réaction et apport d'aide de la part du natif,
 - ratification et/ou reprise par l'apprenant.
- 36 Dans ces échanges, le natif et l'apprenant partagent plus ou moins leur définition de la norme sociale ou des normes liées à la situation. Les malentendus à ce niveau peuvent être nombreux et les séquences de négociation plus ou moins longues...
- 37 Tout en permettant aux interlocuteurs de résoudre leurs problèmes de compréhension, ces séquences ont donc pour autre fonction la construction, à travers les places occupées par l'un ou l'autre, de leur personnage. Les différentes interventions des partenaires peuvent être analysées selon la fonction qu'elles jouent dans l'établissement, la modification ou le maintien des rapports de dominance. Bouchard & de Nuchèze (1987) les rangent sur une échelle hiérarchique et montrent comment les locuteurs peuvent compenser grâce à certaines formulations ou négociations conversationnelles la position basse et le handicap que leur assigne leur déficit linguistique.
- 38 De même, Hickel (1989) montre l'évolution de la gestion des rôles sociaux et esquisse des profils stratégiques différents, prudent ou à risque, selon les apprenants et le moment de leur développement. Fantl (1990), qui compare des échanges argumentatifs natifs/natifs et natifs/non-natifs, parle d'une figuration sociale propre à la situation d'acquisition, c'est-à-dire d'un double niveau de figuration : le niveau du rôle social joué dans la tâche accomplie avec le partenaire et le niveau de la place spécifique que

l'apprenant occupe face au natif. Le poids respectif de ces deux figurations (sociale et acquisitionnelle) pourrait varier au fur et à mesure que se développe le système de l'apprenant.

- 39 Le travail de figuration sociale de l'apprenant est aussi souligné par Vasseur (1991) qui analyse certaines formulations introduisant apparemment un rapport de didactisation (*como se*[di]) non comme des sollicitations d'aide, mais comme des marques affichées par le non-natif de son altérité et donc des procédés de figuration.
- 40 Apfelbaum (1992) se situe aussi sur le terrain de la figuration dans son suivi de rencontres tandem (échanges conversationnels informels entre locuteurs de langues différentes pour apprendre la langue de l'autre). Elle montre en effet que la « leçon de grammaire » est un « luxe » pas toujours nécessaire et surtout une activité trop menaçante pour la face de l'apprenant si elle lui est imposée par le natif. Tout se passe comme si, dans une situation qui n'est ni scolaire, ni tout-à-fait hors contrat, « le partenaire natif n'a(vait) pas le droit d'imposer un travail sur le code à son partenaire non-natif » qui ne semble accepter que les suggestions d'auto-correction conformes au contrat didactique souple de ce type d'interaction.
- 41 On retrouve ici une question posée dans un certain nombre de travaux : la collaboration interactionnelle à visée acquisitionnelle peut-elle se centrer uniquement sur la didactisation, et donc le code, en mettant comme entre parenthèses (cf. Dausendschön-Gay & Krafft, 1991) les relations sociales, et donc les rapports de faces ?
- 42 Ces rapports de faces et leurs enjeux sont loin, semble-t-il, d'être une dimension marginale de l'interaction exolingue, même et surtout dans ses formes institutionnelles, où les échanges sont pluriels (Coste, 1991). On peut se demander alors quelle relation entretiennent en fait le degré de didacticité et les rapports de dominance dans l'échange exolingue ? Sous quelle forme et à quel prix l'un prend-t-il le pas sur l'autre ? Quel équilibre subtil doit s'instaurer pour que l'échange se déroule à la satisfaction des deux partenaires aux niveaux pragmatique et relationnel tout en étant un espace d'acquisition ? Il ne fait pas de doute que c'est par les activités réflexives que passe la mise en place de ce difficile équilibre. C'est cette relation délicate entre la réflexivité et l'acquisition que nous envisagerons maintenant.

3. Activités réflexives et acquisition : le lien dont on fait l'hypothèse

3.1. Le dispositif socio-cognitif de transmission des savoirs

- 43 L'analyse qui s'est développée sur les réflexions et manipulations spontanées, assistées ou provoquées, des apprenants et de leurs interlocuteurs a contribué à remettre en cause le mythe d'un apprentissage spontané de la L2 par immersion, « bain de langue » et pression « fonctionnelle » des situations et des besoins. On peut affirmer maintenant avec Klein (1986) que l'apprentissage est un véritable travail, long et laborieux. C'est un travail complexe qu'on ne peut observer directement et dans lequel, souligne Trévisse (1992), on est loin de pouvoir dégager ce qui relève des opérations cognitives d'acquisition, de construction et de communication et ce qui relève d'opérations langagières. Seuls sont observables les activités réflexives de l'apprenant et de son partenaire et les contextes socio-discursifs dans lesquels ces activités se déroulent.

- 44 Ces contextes exolingues, didactisés ou non, imposent à l'apprenant, de nouveaux cadres et de nouvelles formes de pratique sociale. Les tâches interactionnelles accomplies, les scénarii et scripts suivis constituent le dispositif large dans lequel peuvent se transmettre des savoirs, s'élaborer des compétences langagières. C'est dans l'exécution de ces tâches que l'apprenant développe cette « réflexion orientée vers l'action » (Gaonac'h, 1990) qui va lui permettre d'apprendre. Bruner (1983, 1985) montre bien comment les représentations-schématisations des actions sociales élaborées par les partenaires sont l'occasion pour eux de prendre en charge et de réguler non seulement l'intercompréhension mais aussi l'apprentissage du système.
- 45 C'est un peu dans ce sens que les séquences de négociation/ collaboration sont analysées par De Pietro, Matthey et Py (1989) comme « des moments privilégiés » (Py, 1990) qui, par des mouvements d'autostructuration, hétérostructuration et prise, tendraient à favoriser l'acquisition. Elles comporteraient des « traces d'opérations cognitives qui interviennent dans la construction et le fonctionnement de l'interlangue ». C'est pourquoi les auteurs ont proposé de les appeler « séquences potentiellement acquisitionnelles » (De Pietro, Matthey & Py, 1989). Ceci signifie, toujours selon Py, que les partenaires s'entendent sur une définition de la situation qui tend vers le pôle « didactisation » et qui prend la forme implicite d'un « contrat didactique », introduisant ce qui peut être conçu comme une sorte de « leçon de langue ». La situation n'est, dans ce cas, pas vraiment différente de la situation scolaire où le contrat est cependant explicite et institutionnel. Il n'est donc pas étonnant que les mêmes analyses puissent être faites dans cette dernière situation (cf. Coste, 1986 ; Grandcolas, 1991 ; Cicurel, 1991 ; Barthomeuf, 1991)
- 46 On remarquera que le concept de potentialité avancé à propos des séquences pose, d'une façon générale, le problème de la vérification de l'acquisition postulée. Sans parler de la difficulté à repérer les réactions et effets réflexifs non-immédiats. Il soulève aussi la question de la complexité (réunions de conditions et facteurs diversement combinables) de l'acquisition. Il présente surtout un risque d'identification des opérations d'acquisition aux opérations d'apprentissage et de communication. Bange (1992) met en garde contre les confusions et souligne bien que « l'apprentissage est un but que peut se donner (ou ne pas se donner) le locuteur non-natif. C'est une activité parallèle à communiquer, entièrement interne et à laquelle le locuteur non-natif fait participer le locuteur natif comme instrument ». Et il insiste sur la distinction à faire entre « le rôle de locuteur non-natif et le rôle d'apprenant, même si ces deux rôles sont assumés par la même personne ».
- 47 Le contrat didactique lui-même est un élément très variable et très fragile comme le montrent certains travaux, Vasseur (1990c) par exemple, qui étudie l'influence de la tâche, du stade d'acquisition et de la personnalité de l'apprenant sur le degré de didacticité des échanges.
- 48 Poursuivant le modèle brunerien, Krafft & Dausendschön-Gay (1994) suggèrent d'adapter à la situation d'acquisition d'une L2 le concept de LASS (Language Acquisition Support System) proposé par Bruner dans le cadre de l'acquisition de la L1. Tout comme le LASS, le SLASS (Second Language Acquisition Support System), à travers l'étayage offert par le « tuteur » dans le cadre de « schémas d'action conjoints » ou « formats », permettrait et maintiendrait l'orientation de l'apprenant ainsi que le traitement et le contrôle des informations. Ces formats peuvent être globaux (rituels et interactions fortement stéréotypées, méthodes interactives d'organisation de la

conversation comme questionner, enchaîner, contredire, ouvrir une parenthèse, etc..) et locaux pour traiter l'information ou travailler sur le code. Parmi les différences que soulignent les auteurs entre l'acquisition de la L1 et l'acquisition de la L2, on notera la maîtrise de la fonction métapragmatique déjà acquise avec la L1 (cf. Gombert, 1990), ce qui permet de thématiser plus facilement les problèmes. Ils y ajoutent la dissociation de deux fonctions de guidance : la guidance pour communiquer et la guidance pour apprendre. Ceci se traduit par l'existence de formats différents selon qu'il y a ou non entre les partenaires cette « connivence spéciale » qu'est le « contrat didactique ». En tout état de cause, cette analyse suggère, comme quelques autres, que les SPA peuvent prendre des formes variées et qu'elles ne sont pas les seuls formats existants à être potentiellement acquisitionnels.

3.2. L'apprenant et son travail d'appropriation

- 49 Comme le rappelle Pujol-Berché (1993), tout processus acquisitionnel comporte, selon Vygotsky, deux aspects : d'abord interpsychique (les contacts avec les autres) et ensuite intrapsychique (l'intériorisation). Certes, la collaboration avec le partenaire permet à l'apprenant, à travers les questionnements, reprises, reformulations, modifications prenant place dans les actions conjointes, d'accéder peu à peu à l'autre langue. Certes ce travail évolue. Le suivi du développement de l'intercompréhension dans le cadre du projet ESF montre par exemple (Bremer et al, 87) un recours différencié de l'apprenant aux différents procédés réflexifs dont il dispose au fur et à mesure du développement de ses compétences. L'apprenant compétent signale ses problèmes d'une façon de plus en plus ciblée et discrète tout en développant une plus grande autonomie discursive qui fait de lui un interactant légitime. Mais ce travail à deux ne suffit pas. Il faut bien que l'apprenant traite les données de tous ordres qui lui parviennent et qu'il manipule avec son partenaire au cours de l'interaction. Et de ce point de vue, il travaille seul : il s'interroge, s'entraîne, reprend des formes déjà repérées et utilisées hors de l'entretien par lui-même et par d'autres. Parallèlement au travail de co-construction, le travail capital d'élaboration du nouveau système se fait de façon autonome et essentiellement « interne » (Bange, 1992).
- 50 On peut repérer les traces de cette réflexion et en particulier de l'auto-questionnement auquel se livre l'apprenant sur le système. Les auto-corrections et reformulations désignent par exemple (Mittner, 1987) les contradictions et remises en question sur lesquelles il travaille, c'est-à-dire les points critiques de son système en évolution. Cette activité est aussi évoquée par Cicurel (1987) lorsqu'elle relève, en situation scolaire, les marques d'« auto-continuité » dans les différentes prises de parole d'un même apprenant. On y voit comment l'apprenant peut, selon une logique textuelle personnelle, poursuivre sa réflexion solitaire tout en participant à l'interaction et en utilisant le natif comme informateur.
- 51 L'analyse longitudinale des procédés réflexifs auto-centrés devrait permettre de repérer les principales étapes et de confirmer l'itinéraire de développement de la langue de l'apprenant. Elle ouvre une piste intéressante quant à la mise en évidence des questions que celui-ci se pose, et, plus généralement, du degré et du type de contrôle qu'il exerce sur son apprentissage.
- 52 Ce contrôle varie en effet. Au fur et à mesure que se font exploration, appropriation, extension du répertoire et restructurations, les questions que se pose l'apprenant, les

objets sur lesquels il travaille et les rationalisations qu'il se construit évoluent. Plus même, Mittner & Prodeau (1994) ont montré que la focalisation sur le code, nécessaire pour que le non-natif soit, selon les termes de Bange (1992) un « candidat-apprenant », n'est pas un comportement également distribué. Elle se manifeste chez certains locuteurs non-natifs, dans certaines situations d'interaction et à certaines phases du développement. Au point que l'on peut, comme l'ont fait ces deux auteurs, s'interroger sur les profils métalinguistiques des apprenants. A défaut de configurations nettes, tout du moins devrait-il être possible de suivre les variations et les parcours qui lui sont liés.

- 53 On a, en tout état de cause, tendance à penser que ce contrôle peut aussi constituer une aide à l'appropriation. Pour cet étrange et difficile passage d'un système de représentations à un autre, les activités réflexives ont probablement une fonction d'aide à la conceptualisation, proche de la fonction que Vygotsky attribue à l'« auto-langage ». Et l'on peut remarquer que les « construits » dont elles sont à la fois l'écho et la source portent indéniablement la marque des variables situationnelles, socio-cognitives (le guidage institutionnel, par exemple) qui interviennent au cours de l'acquisition. Trévisé & Demaizières (1992) ont montré par exemple que les représentations métalinguistiques en L2 se nourrissent des formulations scolaires de règles de la L2 comme de celles de la L1 qui les influencent.
- 54 On peut ainsi faire l'hypothèse que, dans un contexte non-guidé, des activités réflexives réduites, reflétant une attention minimale à l'objet langue, accompagneront un développement plus lent de la compétence, même si le stade atteint satisfait les besoins immédiats de l'apprenant. En se posant tout haut les questions qu'il se pose tout bas, c'est-à-dire en laissant apparaître des traces de ses activités de réflexion sur le nouveau système, l'apprenant se donne une chance d'aboutir à des réponses, c'est-à-dire de développer plus efficacement son nouveau système linguistique. A condition qu'il sollicite la contribution du natif à bon escient, c'est-à-dire au bon moment et de la « bonne » manière.
- 55 Les chercheurs qui travaillent en milieu guidé et qui font l'« hypothèse forte » (Bailly, 1980 ; Cain, 1991 ; Arditty, 1991 ; Trévisé, 1994) que les activités réflexives facilitent l'acquisition pensent que, pour susciter et soutenir l'apprentissage, le natif doit activer le questionnement chez les apprenants. Reste la question du mode d'intervention : sur quels points, à quel moment et dans quelles conditions ? faut-il attendre les sollicitations de l'apprenant ? faut-il les prévenir ? quels formats privilégier dans les échanges ? Les réponses que suggèrent les analyses en cours (cf. Apfelbaum, 1995 par exemple) vont dans le sens d'une modulation consistant à prendre en compte la tâche, les relations entre partenaires, le stade d'acquisition, l'apprenant et, en particulier, son histoire d'apprentissage. Ce qui suppose que l'on fasse une analyse plus approfondie et un vrai suivi de ces éléments importants de la situation d'acquisition et de leurs relations avec les activités réflexives. Certains chercheurs semblent néanmoins penser qu'une réflexion active des apprenants sur leurs représentations linguistiques ne pourra évacuer totalement la distance et ce que Trévisé (1994) appelle « le sentiment et les manifestations d'étrangeté en langue étrangère ».
- 56 Pour revenir donc à l'analyse, il faudrait diversifier les données et en particulier les situations et types d'interaction pour rendre compte de la diversité des situations exolingues et des stratégies et positionnements de chaque type d'interactant. Il faudrait aussi varier les activités de sollicitation. On n'a sans doute pas expérimenté ni exploité suffisamment les tâches axées sur la réflexion personnelle, les auto-explications, la

traduction « intérieure » (cf. cependant Noyau, 1989), « pour soi »... comme les auto-enregistrements (cf. Perdue, 1982) ou les journaux de bord. La technique du journal de bord a été mise au point surtout dans le cadre de l'acquisition guidée (Grancolas, 1991 ; Soulé-Susbielles, 1988, 1992 ; Martinez, 1993) ou de l'acquisition mixte (Schmidt et Frota, 1986). Ces derniers, en combinant la technique du journal de l'apprenant avec une analyse longitudinale de ses productions, montrent comment la conscience linguistique peut jouer un rôle central dans l'acquisition. Ils soulignent que, pour commencer à acquérir, il est indispensable de « remarquer la différence » entre deux formes, qu'il ne suffit pas de faire attention mais qu'il faut une attention « focalisée » et qu'une telle manifestation de conscience est directement liée aux variables individuelles, affectives, relationnelles impliquées dans la situation, en particulier bien sûr, l'objectif d'apprendre. De même, cette analyse fait apparaître le rôle non négligeable joué par les productions-mêmes de l'apprenant comme modèle et renforçateur d'apprentissage (« auto-input »), l'apprenant étant en effet le premier récepteur de ses propres productions.

- 57 Des études de ce type, centrées sur les « activités réflexives pour soi » devraient permettre d'observer les points sur lesquels il y a eu focalisation et de vérifier le suivi donné par l'apprenant à ces focalisations. L'intérêt de ce genre d'études est bien entendu la possibilité de saisir des indices du passage de la perception-analyse de nouvelles données à leur saisie-intégration dans le nouveau système linguistique en formation. On peut espérer aussi, par de telles études, avancer dans la compréhension du ou des rôles que jouent la réflexivité et la conscience qu'elle suppose, dans le processus d'acquisition.
- 58 Il nous faudrait aussi avancer de façon sérieuse dans les comparaisons apprenant guidé/apprenant non-guidé. L'observation de l'acquisition en situation mixte comme l'ont pratiquée Schmidt et Frota constitue sans doute une étape intéressante dans ce sens. On entrevoit déjà les difficultés que comportent de telles auto-analyses. La méthode est encore à mettre au point.
- 59 Le travail d'appropriation de l'apprenant devient désormais une préoccupation pour un certain nombre de chercheurs, y compris parmi les promoteurs des SPA. On se reportera à la distinction proposée par Py (1995) entre « réflexion », liée à la résolution in situ de problèmes de communication, et « conceptualisation », pour intégration au système linguistique, qui implique décontextualisation.
- 60 Une autre orientation se dessine. U. Dausendschön-Gay (1996) part du contraste, sur le plan du développement linguistique, entre deux apprenantes ayant bénéficié du même type de contact avec des natifs, mais aussi du développement de la compétence de communication de celle dont les productions linguistiques restent le plus éloignées de la LC. Il propose donc de s'intéresser à la manière dont l'apprenant développe ses propres « méthodes » pour mieux communiquer. On se rapprocherait ainsi de l'affirmation de C. Roberts (à paraître) qu'il est temps de passer du concept d'« acquisition de » à celui de « socialisation dans » la langue étrangère.

Conclusion

- 61 Pour de multiples raisons et peut-être en particulier la focalisation sur l'acquisition « naturelle » (comprise à tort comme « spontanée ») ainsi que l'impasse souvent faite par les approches « communicatives » en situation guidée, l'importance et le rôle des

activités réflexives semblent avoir été sous-évalués dans l'analyse de l'interaction exolingue. D'une certaine façon, celles-ci semblent être revenues à l'ordre du jour par le détour interactionnel. En effet, l'analyse des interactions, et de ce qu'Alber & Py (1984) ont appelé l'interparole, a peu à peu mis l'accent sur le travail discursif collectif auquel se livrent les partenaires de l'échange. À ce travail se manifeste entre autres par des activités réflexives.

- 62 Ces activités réflexives, traces d'activités socio-cognitives à la base de la composition et de l'acquisition, ne renvoient pas au seul travail interactif. Elles reflètent aussi un travail cognitif personnel de l'apprenant que l'étude des interactions nous a fait négliger et qui se conjugue avec le travail conjoint des partenaires.
- 63 La recherche en acquisition de la L2 où trouve place ce travail d'apprentissage ne peut plus considérer l'apprenant comme un individu isolé ayant à acquérir un nouveau système, lui-même considéré monolithiquement et isolément. Il ne s'agit plus non plus d'observer l'apprenant dans chacune de ses interactions prise ponctuellement. L'objectif est d'associer dimension interactionnelle et dimension longitudinale pour appréhender l'apprenant dans son histoire interactionnelle et acquisitionnelle.
- 64 Pour mieux cerner à la fois la source et l'impact du travail cognitif qu'accomplit l'apprenant, il y a lieu d'analyser de plus près le développement des activités qu'il mène en solitaire dans l'interaction et de poursuivre les recherches ébauchées sur la relation entre réflexivité, développement linguistique et développement de la réflexivité. L'analyse longitudinale, largement entreprise, des moyens d'expression de l'apprenant, demande à être étendue aux activités réflexives afin de nous permettre de suivre l'évolution de l'auto-questionnement et de la recherche que poursuit l'apprenant et de mettre plus clairement en rapport les deux domaines.
- 65 Le travail réflexif solitaire lui-même mérite davantage d'attention et en particulier ses variations. On a besoin d'observer de façon comparative des situations d'acquisition diversifiées, de tester la spécificité, quant au travail réflexif de l'apprenant, des situations dites « naturelles », « institutionnelles » et « mixtes ». Les activités réflexives d'apprenants en situation mixte devrait par exemple nous apporter des informations contrastées intéressantes sur l'impact de la guidance institutionnelle. On devrait aussi s'intéresser aux variations individuelles dans les comportements réflexifs des apprenants, variations qui constitueraient une contribution sans doute non négligeable à l'élaboration des profils d'apprenants.
- 66 On est loin d'avoir fait le tour des relations complexes que les activités réflexives entretiennent avec l'acquisition. Mais il y a déjà là plusieurs programmes de recherche, et, on l'espère, une certaine clarification en perspective.

BIBLIOGRAPHIE

- ALBER J.L. & B. PY (1986). « Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation », *Etudes de linguistique appliquée*, n° 61, Université de Mons, pp. 78-90.
- APFELBAUM, B. (1992). « Comment traiter des problèmes grammaticaux dans des tandems franco-allemands », in R. Bouchard et al. (éds) *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*, Actes du 8ème colloque international Acquisition d'une langue étrangère, Grenoble, Lidilem, pp. 367-376.
- APFELBAUM, B. (1995). « Formes de réflexion linguistique dans des tandems franco-allemands : le cas des séquences déclenchées par le partenaire natif », in D. Véronique et R. Vion (éds) *Des savoir-faire communicationnels*, Actes du Premier Colloque International « Analyse des interactions », Aix-en-Provence.
- ARDITTY, J. (1987). Une « leçon de conversation », *Encrages*, Paroles en construction, Université de Paris VIII, pp. 45-68.
- ARDITTY, J. (1991). « Synthèse de l'atelier Métalangage et grammaticalisation », in R. Bouchard et al. (éds) *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*, Actes du 8ème colloque international Acquisition d'une langue étrangère, Grenoble, Lidilem, pp. 411-415.
- ARDITTY, J. & B. GRANDCOLAS, (1982). « Hypothèses actuelles sur l'Acquisition des langues », *Die Neueren Sprachen*, vol. 81 n° 6, pp. 549-563.
- BAILLY, D. (1980). « Spécification et interprétation des agencements de marqueurs dans un corpus d'erreurs grammaticales en langue 2 », *Langages* 57, pp. 107-119.
- BAGGIONI, D. & B. PY (1987). « Conversation exolingue et normes », in Blanc H., M. Le Douaron & D. Véronique (éds), *S'approprier une langue étrangère*, Aix-en-Provence, pp. 72-81.
- BANGE, P. (1987). « Aspects de la régulation de l'intercompréhension dans la communication exolingue entre interlocuteurs allemands et français », *Réseau Européen Acquisition des Langues*, Table-Ronde d'Aix-en-Provence.
- BANGE, P. (1992). « A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles », *AILE* n° 1, pp. 53-86.
- BARTHOMEUF, J. (1991). « Asymétrie et apprentissage dans les activités de groupe en classe », in C. Russier, H. Stoffel et D. Véronique (éds), *Interactions en langue étrangère*, Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence, pp. 249-258.
- BERTHOUD, A.C. (1982). « La relative fiabilité du discours métalinguistique des apprenants », *Encrages*, Enseignement, Recherche : théories et pratiques, n° 8/9, pp. 139-142.
- BERTHOUD, A.C. (1996). *Paroles à propos*, Approche énonciative et interactive du topic. Paris, Ophrys.
- BIALYSTOK, E. (1984). « Strategies in Interlanguage Learning and Performance », in Davies, Criper & Howatt (éds), *Interlanguage*, Edimbourg U. P.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. dir. (1991). *Le français parlé : étude de grammaire*, Editions du CNRS, Paris.

- BLANCHE-BENVENISTE, C. & C. Jeanjean (1989). *Le français parlé. Transcription et édition*, Didier Erudition, Paris.
- BOUCHARD, R. & V. DE NUCHEZE, (1987a). « Formulations métalangagières et situations exolingues », in Blanc H., M. Le Douaron et D. Véronique dir., *S'approprier une langue étrangère*, Paris, Didier Erudition, pp. 55-62.
- BOUCHARD, R. & V. DE NUCHEZE (1987b). « A la recherche de la dominance : analyse des traces d'activités métalangagières en situation exolingue », *Encrages. Paroles en construction*, n° 18/19, Université de Paris VIII Vincennes à Saint-Denis, pp. 21-44.
- BREMER K., P. BROEDER, C. ROBERTS, M. SIMONOT & M.-T. VASSEUR, (1988). *Ways of Achieving Understanding: Communicating to learn in a second language*, ESF Project on Second Language Acquisition by Adult Immigrants, Final Report, Volume I, Strasbourg and London 1988, pp. 153-195.
- BREMER K., ROBERTS C., VASSEUR M.T., SIMONOT M. & P. BROEDER, (1996). *Achieving Understanding: Discourse in Intercultural Encounters*. Longman, London.
- BRUNER, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir dire, savoir faire*. Presses Universitaires de France, Paris.
- BRUNER, J. S. (1985). « The role of Interaction Formats in Language Acquisition », in Forgas J. (éd.), *Language and Social Situations*, New-York, pp. 31-43.
- CAIN, A. (1982). « Interaction entre l'activité langagière de l'apprenant en milieu institutionnel et la réflexion métalinguistique », *Encrages 8/9*, Université Paris VIII-Vincennes à Saint Denis, pp. 100-109.
- CICUREL, F. (1985). *Paroles sur paroles*, CLE International, Paris .
- CICUREL, F. (1991). « L'identité discursive d'un apprenant en langue, » in Russier G., H.Stoffel & D. Véronique (éds). *Interactions en langue étrangère*, Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence, pp. 259-269.
- CORDER, S.P. (1973/1980). « The elicitation of interlanguage », in Svartvik J. (ed) *Errata. Papers in Error Analysis*, Lundt, Gleerup, pp. 36-47 / trad. fr. « La sollicitation des données d'interlangue » *Langages*, 57, pp. 29-41.
- COSTE, D. (1986). « Auto-interruptions et reprises », *DRLAV, Revue de Linguistique* 34-35, pp. 127-139.
- COSTE, D. (1991). « Le fictionnel ordinaire des discours d'apprenants », in Russier G., H. Stoffel & D. Véronique (éds) *Interactions en langue étrangère*, Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence, pp. 245-248.
- DABENE, L. (1984). « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère », *Etudes de linguistique Appliquée* n° 57, Didier, Paris, pp. 39-46.
- DABENE, L. (1985). « Communication et métacommunication dans la classe de langue », in R. Bouchard (éd.) : *Interactions : l'analyse des échanges langagiers en classe de langue*, ELLUG, Grenoble III.
- DAUSENSCHÖN-GAY, U. (1988). « Particularités des réparations en situations de contact », *Echanges sur la conversation*, CNRS, Lyon.
- DAUSENSCHÖN-GAY, U. (1996). « Interaction sociale et processus d'acquisition : il ne suffit pas de communiquer », *Communication à la journée Processus d'acquisition en dialogue*, 15 novembre, Universités Paris III-Paris V.

DAUSENDSCHÖN-GAY, U. & U. KRAFFT (1991). « Rôles et faces conversationnels : à propos de la figuration en "situation de contact" », in Russier C., H. Stoffel et D. Véronique (éds), *Interactions en langue étrangère*, Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence, pp. 37-48.

DE PIETRO, J.F., M. MATTHEY et B. PY (1989). « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », in Weil D. et H. Fugier (éds) : *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, Strasbourg, pp. 99-124.

DUBOIS, C., NOYAU C., PERDUE C., & R. PORQUIER (1981). « A propos d'une pré-enquête sur l'utilisation du français langue étrangère en milieu naturel par des adultes hispanophones » in Noyau C. (éd.) *Recherches sur les migrations internationales*, Greco XIII, n° spécial.

FAERCH, K. & G. KASPER (1980). « Stratégies de communication et marqueurs de stratégies », *Encrages*, n° spécial *Acquisition d'une langue étrangère*, U. de Paris VIII, pp. 17-24.

FAERCH, K. & G. KASPER (1983). *Strategies in Interlanguage communication*. Longman, Londres.

FANTL, H. (1990). *Marqueurs d'interactivité et conduite interactionnelle dans des discours argumentatifs*, Etude comparative de locuteurs natifs et non-natifs, Mémoire de DEA, Univ. de Paris VIII.

FRANCESCHINI, R. (1994). *La metacomunicazione : forme e funzioni nel discorso*, ARBA 6, Acta Romanica Basiliensia, Universität Basel, Romanisches Seminar.

GAONAC'H, D. (1990). « Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère », in D. Gaonac'h (éd.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive*, Le Français dans le monde, Recherches et applications n° spécial, Hachette, Paris, pp. 41-49.

GIACOBBE, J. & M. LUCAS (1982). « Métalangue des apprenants et discours spontané : connaissances explicite et implicite dans l'acquisition des verbes espagnols *ser* et *estar* », *Encrages*, n° 8/9, Université Paris VIII-Vincennes, pp. 111-127.

GIACOBBE, J., (1988). « L'acquisition des verbes de mouvement et la représentation de l'espace en L2 (Cognition et Interaction) », Réseau Européen Acquisition des langues, Table-Ronde de Montreux.

GIACOMI, A. & R. VION (1986). « La conduite du récit dans l'acquisition d'une langue étrangère », *Langue Française* 71, Larousse, Paris, pp. 32-47.

GIACOMI, A. & R. VION (1987a). « Procédés métadiscursifs dans la conduite du récit en interaction », in Blanc H., M. Le Douaron & D. Véronique, *S'approprier une langue étrangère*, Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence, pp. 211-221.

GIACOMI, A. & R. VION (1987b). « Opérations métadiscursives et conduite du récit, » *Encrages*. *Paroles en construction*, n° 18/19, pp. 169-180.

GOFFMAN, E. (1955). *Les rites d'interaction*. Ed. de Minuit, Paris.

GOFFMAN, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne : la présentation de soi*. Ed. de Minuit, Paris.

GOFFMAN, E. (1981). *Forms of talk*. Basil Blackwell, Oxford.

GOMBERT, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique chez l'enfant*. Paris, P.U.F.

GRANDCOLAS, B. & N. SOULE-SUSBIELLES (1989). « L'analyse de la classe de langue étrangère », *Studies in Second Language Acquisition*, pp. 293-309.

GRANDCOLAS, B. (1981). « Interaction et correction », *Revue de Phonétique Appliquée*, n° 59-60, Université de Mons (Belgique)-Didier Erudition, Paris, pp. 101-115.

- GRANDCOLAS, B. (1991a). « Journal d'apprentissage et formation des enseignants », *Franco-British Studies*, 11, pp. 63-81.
- GRANDCOLAS, B. (1991b). « Relations et échanges dans la classe de langue, journaux d'apprentissage d'étudiants en formation », *Education permanente*, n° 107, pp. 51-58.
- GÜLICH, E. & T. KOTSCHI (1985). Les actes de reformulation dans la consultation « La dame de Caluire », *Actes du colloque Analyse des interactions verbales*, CRLS, Lyon.
- GÜLICH, E. (1986a). « '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* n° 7, pp. 231-258.
- GÜLICH, E. (1986b). « L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et leur achèvement interactif en "situation de contact" », *DRLAV* 34-35, pp. 161-186 .
- HICKEL, F. (1989). *Stratégies argumentatives et fonction contrastive dans l'interlangue d'apprenants hispanophones en situation de résolution de conflit : une étude longitudinale*, Mémoire de DEA, Université de Paris VIII.
- JEFFERSON, G. (1972). « Side sequences », in D. Sudnow (éd.) *Studies in Social Interaction*, New-York, pp. 294-338.
- JEFFERSON, G. (1983). « On Exposed and Embedded Correction in Conversation », *Studium Linguistik* 14, pp. 58-68.
- KLEIN, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- KRAFFT, U. & U. DAUSENSCHÖN-GAY (1993). « La séquence analytique », *Bulletin du CILA* n° 57, pp. 137-157.
- KRAFFT, U. & U. DAUSENSCHÖN-GAY (1994). « Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition », *Bulletin suisse de linguistique appliquée* n° 59, pp. 127-158.
- KRASHEN, S. (1977). « The Monitor Model for Adult Second Language Performance », in M. Burt, H. Dulay & M. Finocchiaro (éds.), *Viewpoints on English as a Second Language*, Regents Pub. Company, New-York, pp. 152-161.
- LONG, M. (1983). « Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers », *Studies in Second Language Acquisition*, 5 (2), pp. 177-193.
- LÜDI, G. (1991). « Construire ensemble les mots pour le dire. A propos de l'origine discursive des connaissances lexicales », in Dausendschön-Gay U., E. Gülich & U. Krafft (éd.), *Linguistische Interaktionsanalysen*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen, pp. 193-224.
- MATTHEY, M. (1990). « Séquences potentiellement acquisitionnelles, tâche et formats d'interaction », *Réseau Européen Acquisition de langues*, Table Ronde de Bielefeld.
- MATTHEY, M. (1991). « Acquisition et format d'interaction dans une école maternelle bilingue », in R. Bouchard et al. (éds) *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*, Actes du 8e colloque international Acquisition d'une langue étrangère, Grenoble, Lidilem, pp. 214-221.
- MITTNER, M. (1984). « Stratégies discursives, variabilité et situations de communication », in Extra G. et M. Mittner (éds), *Studies in Second Language Acquisition by Adult Immigrants*, Tilburg : Tilburg University, pp. 83-112.
- MITTNER, M. (1987). « Répétitions et reformulations chez un apprenant : aspects métalinguistiques et métadiscursifs », *Encrages, Paroles en construction*, n° 18/19, pp. 135-150.

- MITTNER, M. & G. KAHN (1982). « Réflexions sur l'activité métalinguistique des apprenants adultes en milieu naturel », *Encrages*, 8/9, Acquisition d'une langue étrangère II, Université Paris VIII-Vincennes, pp. 67-75.
- MITTNER, M. & M. PRODEAU (1994). « Argumenter dans la langue de l'autre : profil d'apprenant et acquisition des moyens de l'argumentation », *Profils d'apprenants, Actes du IXe colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches, mai 1993 »*, Publications de l'université de Saint-Etienne, pp. 209-223.
- NOYAU, C. (1989). « Traduction interne et construction de la langue étrangère », in Canavaggio & Darbord (éds) *La Traduction, Actes du colloque de la société des hispanistes français*, Caen.
- NUSSBAUM, L. (à paraître). « Les langues dans l'école : le rôle des représentations », *Colloque International Les langues et leurs images*, 2-3 Mars 1996, Neuchâtel.
- PARISEL, F. (1991). « Reprises et appropriation dans l'activité narrative d'élèves de 4ème de collège en anglais », in Russier C., H. Stoffel & D. Véronique (éds), *Interactions en langue étrangère*, Presses de l'Université de Provence, p. 235-244.
- PERDUE, C. (éd.) (1984). *Second Language Acquisition by Adult Immigrants: a Field Manual*. Rowley, Newbury House.
- PORQUIER, R. (1979). « Stratégies de communication en langue non-maternelle », *Travaux du centre de recherches sémiologiques* 33.
- PORQUIER, R. (1982). « Communication exolingue et apprentissage des langues », *Encrages*, Acquisition d'une langue étrangère III, Université de Paris VIII et Centre de Ling. Appliquée de Neuchâtel, p. 17-47.
- PUJOL-BERCHE, M. (1993). « Interaction bilingue et acquisition simultanée de deux langues », *AILE n° 2*, Saint-Denis, Université de Paris VIII, pp. 109-142.
- PY, B. (1990). « Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction », *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive*, *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n° spécial, pp. 81-88.
- ROBERTS, C. (à paraître). « Interaction and Bureaucracy: conditions for language use and learning in intercultural encounters », *CALAP*, LEAPLE, CNRS, Université René Descartes-Paris V.
- ROBERTS, C. & M. SIMONOT (1987). « 'This is my life': how language acquisition is interactionally accomplished », in R. Ellis (éd.), *Second Language Acquisition in Context*, Prentice Hall International, London, pp. 133-148.
- SCHEGLOFF, E.A. (1979). « The relevance of repair to syntax-for-conversation », in T. Givon (éd.), *Syntax and Semantics*, vol. 12: *Discourse and Syntax*, Academic Press, New-York, pp. 261-286.
- SCHEGLOFF, E. A. (1982). « Discourse as an Interactional Achievement: some uses of 'uh uh' and other things that come between sentences », in D. Tannen (éd.), *Analyzing Discourse: Text and Talk*, Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1981, Washington.
- SCHEGLOFF, E. A., G. JEFFERSON & H. SACKS (1977). « The preference for self-correction in the organization of repair in conversation », in *Language Learning* 53.2, pp. 361-382.
- SCHMIDT, R. & S. FROTA, (1986). « Developing basic conversational ability in a second language: a case-study of an adult learner of portuguese », in R. Day (éd.), *Talking to Learn, Conversation in Second Language Acquisition*, Newbury House, Rowley.
- SOULE-SUSBIELLES, N. (1992). « Le tutorat d'auto-formation », *Le français dans le monde*, n° 247, Hachette, Paris.

- TREWISE, A. (1982). « Présentation générale », *Encrages*, 8/9 Enseignement-Recherche : Théorie et pratiques, Université de Paris VIII-Vincennes à Saint-Denis, pp. 4-8.
- TREWISE, A. (C. de Heredia) (1984). « Les malentendus : effets de loupe sur certains phénomènes d'acquisition d'une langue étrangère », in C. Noyau et R. Porquier (éds), *Communiquer dans la langue de l'autre*, Presses Universitaires de Vincennes, pp. 130-152.
- TREWISE, A. & F. DEMAIZIERE (1992). « Imparfait, passé simple, prétérit : représentations métalinguistiques et didactique », in R. Bouchard et al. (éds), *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*, Grenoble, Lidilem, pp. 355-363.
- TREWISE, A. (1992). « La gestion cognitive de l'étrangeté dans l'acquisition d'une langue étrangère », *AILE* n° 1, Saint-Denis, Université de Paris VIII, pp. 87-106.
- TREWISE, A. (1994). « Invariances et spécificités dans l'acquisition d'une langue dite "étrangère" : rôle de l'activité métalinguistique », *CALAP* n° 12, CNRS - Paris V, pp. 53-69.
- VASSEUR, M.-T. (1989). « La gestion de l'intercompréhension dans les échanges entre étrangers et natifs », *L'interaction*, Association des sciences du langage, Actes du Colloque du 3-4 avril 1987, Buscila, Paris, pp. 36-55.
- VASSEUR, M.-T. (1990a). « Dialogue et acquisition des moyens d'expression de la temporalité », in G. Bernini & A. Giacalone Ramat (éds), *La Temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, Franco Angeli, *Materiali Linguistici* 2, Milano, p. 239-268.
- 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 ? », *Réseau européen acquisition des langues*, Table ronde de Bielefeld.
- VASSEUR, M.-T. (1990c). « Interaction et acquisition d'une langue étrangère en milieu social », in D. Gaonac'h (éd.), *Acquisition et interaction en langue étrangère*, *Le français dans le monde*, Recherches et applications, n° spécial, pp. 89-100.
- VASSEUR, M.-T. (1991). « Solliciter n'est pas apprendre : initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère », in Russier C., H. Stoffel & D. Véronique (éds), *Interactions en langue étrangère*, Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence, pp. 49-60.
- VASSEUR, M.-T. (1993). « Gestion de l'interaction, activités langagières et apprentissage en langue étrangère », *AILE* n° 2, Acquisition et interaction en langue étrangère, pp. 25-59.
- VASSEUR, M.-T. (1995). « Qui guide qui quand on ne se comprend pas ? », *Approche interactionniste de l'apprentissage de la compréhension dans la langue étrangère*, *Revue de Phonétique Appliquée*, Université de Mons-Didier Erudition, Paris.
- VERONIQUE, D. & D. FAÏTA (1982). « Sollicitations de données syntaxiques auprès d'un groupe de travailleurs maghrébins », *Encrages* n° 8/9, Acquisition d'une langue étrangère, Université de Paris VIII, pp. 47-66.
- VERONIQUE, D. & Et-Tayeb HOUDAÏFA (1991). « Représentations métalinguistiques et procès de grammaticalisation : observations à propos de quelques auto-confrontations avec des apprenants arabophones », in R. Bouchard et al. (éds), *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*, Grenoble, Lidilem, .
- VION, R. (1986). « L'activité de reformulation dans les échanges entre linguistes et apprenants non-guidés (migrants marocains) », in A. Giacomi & D. Véronique (éds), *Acquisition d'une Langue Etrangère - Perspectives et Recherches*, Actes du 5e colloque sur l'Acquisition d'une Langue Etrangère, Université de Provence, pp. 231-248.

NOTES

1. Rappelons que ce qu'on entend par communication exolingue ne saurait être ramené à l'interaction en langue étrangère : pour que l'on parle d'exolingisme, il faut et il suffit que la divergence entre les codes de chacun des participants devienne constitutive de l'interaction en cours (types d'échanges, orientations, focalisations...).
2. Disons au passage, qu'il ne s'agit pas de trouver là une confirmation du cloisonnement proposé par Krashen (1977) entre les connaissances acquises et les connaissances apprises de façon souvent métalinguistique. On a suffisamment constaté par ailleurs, chez un apprenant exposé aux deux types de contact (scolaire et non-scolaire) transferts, passages et interactions entre ce que Krashen appelle ses connaissances apprises et ses connaissances acquises.

RÉSUMÉS

Les « activités réflexives », où le locuteur prend son discours comme objet d'attention, ont naturellement intéressé les chercheurs préoccupés par l'acquisition des langues : elles se manifestent par des traces qui permettent d'inférer un contrôle de l'activité langagière, et/ou une perception de ses propriétés, par le sujet lui-même. Cet article essaie de retracer l'évolution, dans ce domaine, de la recherche en acquisition des langues étrangères, et de montrer les différentes approches qu'elle a adoptées. On distingue tout d'abord entre « données intuitionnelles », peu fiables, et « données textuelles », qui donnent accès à toute la complexité des activités mises en œuvre dans l'interaction langagière. On passe ainsi des jugements ou manipulations sur la phrase à l'élaboration du discours collectif, qui suppose l'adaptation et la collaboration, consensuelle ou conflictuelle, des partenaires, marquée par le rapport à la ou aux normes et par les problèmes de face. On examine ensuite le lien que les chercheurs tentent d'établir entre activités réflexives et acquisition : les interactions verbales observées donnent-elles directement accès au processus acquisitionnel ou doit-on les compléter, d'une part en les situant à l'intérieur d'une recherche longitudinale ou alors par d'autres types de données permettant mieux d'approcher le travail solitaire d'appropriation de l'apprenant ?

In their « reflexive activities », speakers bring their attention to bear on their own discourse. The traces this leaves in their speech can be interpreted as evidence of the speakers' control over their language activity and/or their perception of its properties. These activities have naturally interested scholars concerned with language acquisition. The present article tries to retrace the evolution of SLA research in this particular domain, and to show the different approaches that have been tried. A distinction is first made between an appeal to the learner's often unreliable intuitions, and the study of « textual data », which give access to the very complex activities at work in verbal interaction. The focus is thus no longer on judgments and manipulations at the level of the sentence but on the elaboration of collective discourse, which implies mutual adaptation and (co-operative or conflictual) collaboration from the participants, and in which fluctuating preoccupations for the norm or norms and for problems of face can be seen at work. The relation scholars try to establish between reflexive activities and acquisition is then examined: do the verbal interactions they use as data give direct access to the acquisitional process or should they be complemented, first by being integrated into longitudinal research

programmes, second by other types of data that could give a better view of the learner's individual work of appropriation?

AUTEURS

MARIE-THÉRÈSE VASSEUR

Université Paris V

JOSEPH ARDITTY

Université Paris VIII