

Interaction en classe et appropriation de la négation : quelle interdépendance ?

Corinne Royer

**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/aile/1718>

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 2 juin 2005

Pagination : 45-72

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Corinne Royer, « Interaction en classe et appropriation de la négation : quelle interdépendance ? », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 22 | 2005, mis en ligne le 16 novembre 2010, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/aile/1718>

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Tous droits réservés

Interaction en classe et appropriation de la négation : quelle interdépendance ?

Corinne Royer

NOTE DE L'ÉDITEUR

Corinne Royer¹

1. Introduction ²

- 1 L'expression de la négation en français langue seconde a été étudiée notamment par Schlyter (1996) qui compare l'acquisition en milieu naturel et institutionnel, Stoffel et Véronique (1997) et Giuliano (2000) qui ont analysé la production d'apprenants en milieu naturel. Mais ces travaux s'appuient sur des données isolées de leur contexte discursif et énonciatif et s'intéressent tous à des productions permettant de dégager des systèmes idéalisés correspondant à des étapes supposées de développement. Si, par contre, on tient compte de la dimension interactive et que l'on analyse les dynamiques communicatives qui accompagnent les données linguistiques, on peut mieux comprendre comment l'interaction avec un pair fait évoluer la compétence linguistique (Vasseur, 2000).
- 2 Comme le remarque Py (1993), la linguistique de l'acquisition a beaucoup contribué à comprendre les processus de l'acquisition, mais il est important de ne pas oublier le contexte dans lequel se développent les processus particuliers. Py propose un cadre interprétatif élargi autour de 3 pôles : le système, la norme et la tâche. Le système (ou interlangue) est influencé par des tensions externes (la norme et la tâche) qui permettent son évolution. D'un côté, la norme (langage idéalisé, modèle = langue cible) exerce une pression explicite qui correspond aux prescriptions métalinguistiques adressées à

l'apprenant par l'institution pédagogique ou bien par les interlocuteurs qui adoptent un rôle pédagogique quand il y a « contrat didactique » et une pression implicite qui a lieu quand l'apprenant perçoit des différences linguistiques entre ses productions et celles de son interlocuteur natif. D'un autre côté, l'exécution de la tâche, qui représente le versant social du langage à travers la prise de parole, intervient dans l'élaboration du système en offrant un cadre au développement d'une dynamique interactionnelle où l'on observe des phénomènes de coopération et de co-énonciation discursive.

- 3 Les recherches sur les dynamiques interactionnelles ont permis de comprendre la façon dont les interlocuteurs coopèrent pour communiquer et apprendre. La recherche de la forme la plus adéquate à la situation, au partenaire et à l'objet de discours ainsi que la volonté d'éviter ou de réparer les malentendus qui surgissent au cours de l'échange en langue étrangère poussent l'apprenant à réviser et à restructurer son interlangue de manière plus conforme à la langue cible. Jeanneret et Py (1999) décrivent les séquences interactives qui favorisent la transmission de connaissances sur le fonctionnement syntaxique de la langue cible.
- 4 Pekarek (2000) et Pekarek et Mondada (2001) définissent l'interaction comme « le lieu de l'émergence, de la transformation et du remaniement » des compétences langagières. Elles insistent en outre sur le caractère situé des phénomènes cognitifs.
- 5 De manière analogue, Vasseur et Arditty (1996) suggèrent d'étudier longitudinalement les marques textuelles (pauses, hésitations, interruptions des énoncés, répétitions, modifications en cours d'émission des options phonologiques, morphosyntaxiques ou lexicales, commentaires explicatifs, etc.) qui apparaissent au cours de l'énonciation et qui informent sur les processus cognitifs sous-jacents. Pour eux, la dimension longitudinale est nécessaire parce qu'une perspective qui limiterait la notion d'interaction à la rencontre, physique ou médiatisée, entre individus ne permettrait pas de capturer la dimension nécessairement intrapsychique du processus d'acquisition.
- 6 Toujours dans la perspective de lier interaction et cognition, Bange et Kern (1998) proposent quant à eux d'intégrer dans une perspective discursive et interactionniste le modèle d'autorégulation du discours élaboré par Levelt (1983, 1989). Levelt définit deux catégories d'autoreformulations en fonction du moment où intervient la prise de conscience d'une erreur. Quand la reformulation se produit avant la réalisation de l'erreur on ignore sur quel élément précis portent ces « reformulations masquées » (Bange et Kern, 1998 : 140). Ce travail de contrôle du discours se manifeste typiquement à travers des pauses, remplies ou non, des hésitations, des répétitions, des allongements syllabiques. Quand le travail de reformulation se produit après une réalisation inadéquate, il s'agit de « reformulations manifestes », car il est possible de savoir sur quel (s) élément(s) précis porte la réparation.
- 7 Les reformulations masquées et manifestes signalent une « activité cognitive de contrôle des énoncés » ; il y a réflexion sur la forme de l'énoncé, activité métalinguistique de la part du locuteur. Dans ce travail, je prends comme critère les reformulations manifestes et masquées pour identifier les structures grammaticalisées ou en voie de grammaticalisation³, et c'est à partir d'une perspective interactionniste et énonciative que je me propose d'analyser la dynamique de l'acquisition linguistique. J'ai circonscrit mon analyse à l'acquisition de l'expression de la négation.

2. Les données

- 8 Les données ont été recueillies à Esade (Universidad Ramon LLull), une université privée de Barcelone. Les étudiants viennent essentiellement d'Espagne et d'Amérique latine ; ils ont tous au minimum un bac + 4 et étudient le français dans le cadre d'un MBA (*Master in Business Administration*). Les cours quotidiens durent deux heures trente, ce qui représente douze heures trente hebdomadaires d'enseignement-apprentissage. La méthodologie communicative intègre néanmoins un enseignement grammatical explicite. Deux enseignantes se relaient du lundi au vendredi. L'enquêtrice et auteure de cet article est l'une de ces enseignantes. Ceci a permis de suivre des apprenants durant 24 semaines et de bien connaître le contexte, le programme, le matériel employé, l'histoire du groupe et chacun des étudiants (ce qui a souvent été très utile pour distinguer leur voix au moment des transcriptions !). Les deux informateurs, Pablo (PAB) et Javier (JAR), dont je retrace les parcours ici, sont originaires d'Andalousie ; ils viennent d'arriver à Barcelone et ils n'ont jamais étudié le français auparavant.
- 9 Les séquences où des énoncés négatifs apparaissent ont été transcrites de manière à rendre compte de la dynamique conversationnelle. Le contexte discursif est souvent nécessaire pour comprendre le sens de certains énoncés qui autrement demeureraient obscurs. La prise en compte de la dynamique de la conversation est essentielle aussi pour distinguer le réemploi d'une nouvelle unité saisie dans l'interaction de la production verbale d'une unité acquise auparavant (cf. Dausendschön-Gay, 1997 : 30). Et, comme Arditty (1987) l'a montré, il est nécessaire parfois d'attendre plusieurs tours de parole pour constater un tel réemploi.
- 10 Les tours de paroles contenant des énoncés négatifs ont été transcrits soigneusement afin de refléter leur modalité d'énonciation. Les conventions de transcription intègrent les phénomènes liés à la régulation du discours tels que les pauses d'hésitation, non remplies et remplies, les allongements de syllabes, les accélérations ou ralentissements du débit, les accents d'insistance etc. Ce dispositif de transcription est conçu de façon à distinguer les énoncés négatifs grammaticalisés des expressions figées.
- 11 De manière à identifier les expressions figées ou stéréotypées, j'ai repris les critères recensés par Weinert ⁴ (1995) et pour distinguer les structures grammaticalisées, je me suis appuyée sur les travaux de Levelt ⁵ (1989) à propos de la régulation du discours.

3. Présentation du groupe : la première semaine de cours

- 12 L'activité enregistrée la première semaine de cours est un jeu de devinettes. La classe entière essaie de découvrir qui est le personnage mystérieux choisi par leurs camarades. Auparavant, les deux enseignantes ont présenté le verbe *être* au présent, expliqué la formation de la négation du verbe et tenté d'enseigner les usages de *c'est* et *il est*. De plus, les apprenants connaissent, pour avoir fait des exercices de vocabulaire, quelques adjectifs de nationalité et quelques noms de professions ⁶.

1	?	c'est [un] sportif /
---	---	----------------------

2	TIM	non + il n'est pas [un] sportif
3	JAM	est-ce que c'est [un] +++ politicien/
4	TIM	non
5	P	un homme politique
6	JAM ?	un homme un homme un homme politique
7	TIM	non + il n'est pas [un] politique

- 13 Le jeu vient de commencer. L'équipe formée par TIM, un faux débutant, et JGO, un vrai débutant, doit répondre aux questions. TIM prend l'initiative et produit les trois premiers énoncés négatifs. La pause entre *non* et *il n'est pas* en 2 et 7 ainsi que l'occurrence isolée de *non* en 4 montrent que cet apprenant distingue ces deux formes négatives.

8	PAB	est-ce que c'est:: un:: (mus-musiq-musicien)/
9	P	un musicien
10	PAB	un (musicien)
11	P	un musicien
12	TIM	"pues espero que no" ((il rit))

- 14 L'enseignante (P) gère cette première activité en reformulant essentiellement le lexique. Elle soutient de cette manière les efforts de ses élèves pour s'exprimer en français. C'est le cas, par exemple, quand PAB en 8 et 10 hésite sur un mot de vocabulaire.

13	?	(xxxxxxxxxxxxx)
14	P	un chanteur
15	JGO	non il n'est pas + >
16	P	ou un chanteur
17	JGO	>il n'est pas chanteur

- 15 Trois magnétophones couvraient cette activité, cependant certaines prises de parole ne se comprennent pas ou ne s'entendent pas sur les cassettes. Ceci explique, par exemple, les tours de parole 14 et 16 où P reformule des interventions d'élèves inaudibles sur la cassette. Par ailleurs, dans ce fragment, JGO prend la relève pour répondre et le fait sur le même modèle que ce qu'a fait TIM.

18	P	il n'est pas chanteur + et musicien non plus
19	JAR	<i>"nein" il n'est pas</i>
20	P	<i>non il n'est pas musicien</i>
21	JGO	<i>non il n'est pas (x) mu-musicien</i>
22	P	humhum

- 16 En 18, P récapitule les dernières informations concernant le personnage mystérieux de TIM et JGO. En 19, JAR parle pour la première fois et son intervention est étonnante car il répète le fragment *il n'est pas*, qu'il vient d'entendre cinq fois, mais sans rien ajouter. L'apprenant a identifié cette expression comme un marqueur de négation. Il ne perçoit pas la reformulation de P en 20 comme une correction et seul JGO répète la forme correcte après l'enseignante.

23	LOR	est-ce que c'est (xxxxx)
24	P	pardon/
25	LOR	(“autor”) de de de:: livre
26	P	un écrivain
27	LOR	écrivain
28	JGO	ec-ec-écrivain
29	P	est-ce que c'est un écrivain/
30	TIM	<i>non + il n'est pas un écrivain</i>
31	?	écrivain
32	JGO	écrivain
33	P	<i>il n'est pas écrivain</i> ((long silence)) oh c'est difficile hein !
34	?	oui
35	?	hum hum
36	JGO	très facile !
37	P	c'est très facile
38	JGO	très facile

39	PAB	est-ce que c'est un ++ "rey" un roi
40	P	un roi
41	TIM & JGO	non il n'est pas ++ un roi
42	P	il n'est pas roi
43	JGO	il n'est pas roi

- 17 En 41, TIM et JGO répondent en chœur. La pause entre *non il n'est pas* et *un roi*, montre que pour eux aussi *il n'est pas* est une expression stéréotypée qui permet une certaine agilité des échanges. De nouveau, seul JGO répète la forme correcte après la reformulation de P.

44	?	est-ce qu'il ++ c'est populaire à la télévision/
45	JGO	u::: non non ++ il n'est pas populaire
46	P	il n'est pas populaire
47	E	est-ce qu'il c'est un étudiant/
48	TIM	non
49	P	est-ce que c'est un étudiant/
50	JGO	oui
51	TIM	non el n'est pas un étudiant
52	P	il y a ++ il y a
53	JGO	il y a + étudiant
54	P	il y a longtemps il y a longtemps
55	JGO	longtemps très longtemps
56	P	très longtemps
57	JGO	hum hum

- 18 Les réponses contradictoires de TIM et JGO (tours 48, 50 et 51) se comprennent quand on sait que JGO appuie sa réponse d'un geste qui signifie « avant ». Toute la séquence d'étayage qui suit (52 à 56) est consacrée à la verbalisation de ce geste.

58	LOR	(est-ce que il personnage scientifique)
----	-----	---

59	P	est-ce que + est-ce que est-ce que est-ce que
60	TIM	oui
61	P	la question toute la question
62	LOR	personnage scientifique ah qu'est-ce qu'il c'est est-ce un personnage scientifique/
63	P	hein hein est-ce que c'est un scientifique
64	JGO & TIM	oui
65	LOR	c'est Einstein
66	JGO & TIM	oui
67	P	hein hein ++ hein hein <i>c'est pas facile</i> c'est facile et <i>pas facile</i> à la fois
68	?	deux points !
69	?	un point !

- 19 Dans cette séquence, LOR a une hypothèse sur l'identité du personnage mystérieux et pose une question décisive. L'envie de trouver le premier le pousse certainement à négliger les indications de P qui sollicite, d'abord de manière implicite (59), puis explicitement (61), une reformulation de la question de la part de l'apprenant. Enfin, face aux difficultés de LOR, P reformule alors elle-même la question. Mais ici, le groupe est très centré sur le dénouement de la devinette et TIM et JGO prennent la reformulation de P comme une 'vraie' question et y répondent en chœur permettant ainsi à LOR de dire qui est le personnage mystérieux. La séquence se termine par une (auto) attribution de points.
- 20 En 70, l'enseignante donne le signal pour que tous cherchent qui est le personnage mystérieux de PAB et son co-équipier (non identifié).

70	P	heu et bien + leur personnage
71	TIM	est-ce que c'est actuellement/
72	P	est-ce que c'est/
73	TIM	actuellement
74	P	est-ce que c'est actuellement + qu'est-ce que vous voulez dire + mort/ vivant/
75	TIM	vivant

76	P	est-ce qu'il est vivant/
77	TIM	est-ce qu'il est vivant
78	P	actuellement
79	?	<i>(il est pas)</i>
80	P	non + il est mort
81	?	il est mort
82	JAM	est-ce que c'est une [fem] + femme
83	P	une/
84	PAB	non ++ il n'est pas ++ une femme
85	P	hein hein

- 21 Les pauses qui bornent *il n'est pas* en 84 et la non prise en compte du genre du substantif ⁷ mettent en évidence qu'il s'agit bien, au moins chez PAB, d'une expression figée.

86	LOR	est-ce que c'est un personnage historique/ + (xx de l'histoire)
87	?	non
88	LOR	non
89	PAB	<i>(il n'est pas)</i>
90	JAR	est-ce que c'est un acteur/
91	PAB	<i>((il rit)) non il n'est pas</i>
92	TIM	est-ce que c'est une politique/
93	PAB	<i>(non il n'est pas il n'est pas)</i>
94	P	un homme politique
95	?	(xxxxxxxxxx)
96	P	est-ce qu'il est espagnol/
97	PAB	non il n'est pas il n'est pas espagnol
98	JGO	est-ce qu'il est américain/
99	PAB	non (il n'est pas)

100	JAM ?	british/ + est-ce qu'il est
101	?	anglais
102	P	britannique
103	JAM	britannique
104	PAB	non (il n'est pas)

- 22 PAB semble douter un peu (fragments entre parenthèses) mais emploie très systématiquement *il n'est pas* sans ajout, comme une négation anaphorique. Cette expression est devenue un marqueur de négation qui semble renforcer *non* (93, 99, 104) et même se substituer à lui (89).

105	LOR	est-ce que c'est un un un européen/
106	PAB	oui il (xxxxxxx)
107	P	il n'est pas français
108	?	il est il est
109	?	il est français
110	P	il est français il est français
111	JAR	Jacques Cousteau
112	PAB	oui oui ((la classe rit et applaudit))
113	?	(xxxxxxx)
114	JAR	"es el único frances que conozco" ^s (xxxxx) ((la classe rit et applaudit))

- 23 JAR a peu parlé au cours de cette activité, il n'a pris que quatre fois la parole (19, 90, 111 et 114) dont une fois en L1 (114), mais il est très attentif comme le démontre le fait qu'il découvre le premier l'identité du deuxième personnage mystérieux (111).
- 24 PAB a été plus 'volubile'. Il compte à son actif douze interventions et il a en quelque sorte monopolisé la parole dans cette deuxième partie du jeu (71 à 114) où il répond à la plupart des questions.
- 25 JAR et PAB, deux vrais débutants en français, se montrent d'emblée différents dans leur façon d'être en interaction. Cependant, en ce qui concerne l'expression de la négation, ils semblent arriver au même point au cours de cette activité : *il n'est pas* est une expression figée, non analysée grammaticalement.
- 26 Il me semble intéressant d'observer comment les compétences communicative et linguistique (notamment grammaticale) de ces deux apprenants vont évoluer maintenant

et s'influencer mutuellement à travers le développement de l'expression de la négation. Il sera peut-être possible en suivant leurs itinéraires respectifs de mettre en évidence des relations entre leur savoir-être dans différentes situations d'interaction et leur capacité à apprendre.

- 27 Le corpus étant assez volumineux, je ne présenterai à partir de maintenant que certains extraits et je me centrerai plus particulièrement sur les séquences où JAR et PAB expriment la négation.

4. Quatrième semaine

- 28 Dans la tâche de la quatrième semaine, les apprenants prennent le rôle d'un directeur de ressources humaines, d'un responsable de projet et du PDG réunis pour désigner qui, parmi les employés de l'entreprise, a les conditions requises pour participer à un projet important. Les étudiants travaillent par groupe de trois et chacun dispose d'informations complémentaires sur trois employés candidats au poste. L'enseignante a assigné à chacun un candidat à défendre. La tâche commence donc par un échange d'informations qui est suivi d'une discussion.
- 29 Les groupes se forment au hasard et JAR est avec JGO, un étudiant très actif à l'oral, et VIC qui est un faux-débutant. Après avoir expliqué en quoi consistait la tâche, l'enseignante passe de groupe en groupe.

776	P	il n'y a pas- il n'y a pas d'remarques +
777	VIC	il n'y a pas:: de choses ici
778	P	il n'y a rien bon
779	VIC	ah ! j'ai un question
780	P	hum humhum travaille lentement c'est un doute hum c'est un doute que vous avez
781	VIC	bueno
782	P	les les les informations que vous avez ne sont pas exactement = xxxx =
783	VIC	ya" xx ah oui
784	P	euh ce sont des problèmes de ressources humaines comment est-ce qu'on définit une personne + la façon dont vous voyez quelqu'un peut toujours varier selon ++ selon votre façon d'être aussi ++ (54) c'est pas exact hein/ ce n'est pas ce n'est pas exact + ces fiches\ et puis c'est l'opinion des personnes or l'opinion c'est très arbitraire aussi + mais + disons que vous essayez de compléter ce qui est facile à compléter puis pour le reste vous devez en discuter [...] d'accord/ + donc d'abord essayez de comparer les informations que vous avez>
785	JGO	humhum

786	P	>elles sont elles sont pas exactes\ + ce-ce n'est pas :: [snepa] mathématique + disons\ + et ensuite vous devez décider quel candidat
787	VIC	oui oui oui oui
[...]		

788	VIC	[kel] parle anglais/
789	JGO	no::: el::: elle a::: + seulement notions d'allemand\ [...]
790	VIC	je crois que le meilleur c'est + ma::: Monsieur Antoine + Boisin Boisin
791	JGO	<i>eah::: je::: ne::: suis pas d'accord</i>
792	VIC	non/
793	JAR	<i>je ne suis pas d'accord + aussi</i>
794	VIC	((il rit))

- 30 Après avoir échangé leurs informations (toute la séquence n'a pas été transcrite), les trois étudiants passent au choix du candidat. En 790, VIC prend l'initiative et propose le sien. JGO cherche ses mots (allongements syllabiques en 791) pour exprimer son désaccord. JAR répète alors aussitôt les paroles de JGO (on remarque en 793 l'absence d'allongements syllabiques) et, après une brève pause, ajoute *aussi* (= *non plus*). Moins rapide que ses partenaires et disposant de beaucoup moins de ressources, il a recours aux formes (immédiatement) présentes dans l'échange en construction pour pouvoir participer.
- 31 PAB, de son côté, est avec TIM et RAU, deux faux-débutants.

845	P	quel âge ++ quel est son âge
846	PAB	je suis x/ je suis::: + quatre::: + six/
847	P	<i>non vous non ++ vous n'êtes pas vous n'êtes pas Antoine Voisin</i>
848	PAB	je suis Antoine
849	P	<i>non</i>
850	?	hum/
851	?	ah
852	P	<i>non + vous préférez §</i>

853		§ je suis perdu
854	P	vous préférez comme candidat vous préférez Antoine Voisin comme candidat vous préférez Mademoiselle Michèle Lance et vous + vous aimez bien l'un ou l'autre\
855	?	ah
856	?	hum/
857	P	vous n'êtes PAS\ + hein\
858	PAB	humhum
[...]		

- 32 Quand l'enseignante arrive, elle demande à PAB quel est l'âge de son candidat. PAB répond à la première personne (*je suis x/ je suis:: + quatre:: + six/*). L'enseignante comprend alors que PAB a endossé le rôle de son candidat et rectifie (*non vous non...*).
- 33 Le groupe est déconcerté comme le montre le commentaire de TIM en 853 (*je suis perdu*) et l'enseignante explique de nouveau la tâche (854) puis insiste auprès de PAB, cette fois-ci en accentuant fortement la particule *pas* (857). L'absence d'élément après la négation donne à celle-ci tout son poids. Il ne s'agit pas d'une phrase en suspens car l'intonation est tombante après la négation. C'est un effet voulu de la part de l'enseignante pour bien signifier à PAB qu'il n'est pas le candidat. D'ailleurs, PAB est sommé de le comprendre (*hein*), ce qu'il fait (*humhum*). Et les apprenants passent à l'échange d'information.

859	TIM	i:: ++ quel quel âge [e] + pour Michel Lance/
((silence))		
860	PAB	<i>je ne sais pas/</i>
861	TIM ?	((rit)) xxxxxxxx
862	RAU ?	vingt-neuf vingt-neuf ans
863	TIM	ah oui
864	?	(vingt ans)

- 34 TIM demande l'âge d'un candidat. RAU, distrait, ne répond pas et PAB, qui ne possède pas l'information, comble le silence et sauve en quelque sorte l'échange (et la face de TIM) en disant *je ne sais pas*. L'énoncé est inachevé comme l'indique l'intonation montante. PAB n'a pas les ressources suffisantes pour finir sa phrase.

865	TIM	{(VB) ancienneté qu'est-ce que c'est/}
-----	-----	--

866	RAU	c'est
867	PAB	euh quel âge ++>
868	RAU	c'est c'est
869	PAB	>quel âge [e] a Antoine Voisin/
870	RAU	quarante-six ans
871	?	quarante-six
872	RAU	xxx c'est très très haut
873	PAB	<i>non</i> [ke] quel âge ancienneté
874	RAU	ancienneté [ʃepa]
875	PAB	Tim/
876	TIM	[ʃepa]
877	PAB	quelle ancienneté/
878	TIM	euh deux ans
879	PAB	deux ans ((silence))
880	RAU	xx très expérience très expérience

- 35 Dans cette séquence on voit comment PAB dirige l'échange. C'est intéressant si l'on considère qu'il a, des trois, le plus petit bagage en français, ses camarades étant de faux-débutants. TIM demande à voix basse ce que *ancienneté* veut dire (865), RAU veut lui répondre (866, 868) mais PAB l'interrompt et pose en apparence une autre question qui s'étend sur deux tours de parole (867, 869). RAU renonce alors à son explication pour répondre à PAB (870). En 873, PAB prend conscience du malentendu. Il voulait savoir, en fait, quelle était l'ancienneté professionnelle et non l'âge d'Antoine Voisin. *Non* est ici un marqueur de reformulation (*non* [ke] quel âge ancienneté). RAU comprend la reformulation de PAB mais ne connaît pas la réponse (*ancienneté* [ʃepa]). PAB demande alors à TIM, qui dit aussi ne pas savoir ([ʃepa]). PAB insiste, reformule correctement la question (*quelle ancienneté*/) et cette fois-ci obtient la réponse.
- 36 À ce moment de leur apprentissage, les vrais débutants comme PAB et JAR ont reçu 60 heures de cours de français et, tandis que JAR dépend encore beaucoup des éléments présents dans l'interaction pour pouvoir participer, PAB est bien plus autonome et se montre capable de diriger l'interaction même quand il dispose de ressources linguistiques plus limitées que ses camarades. Il a une grande capacité d'auto-reformulation et contrôle son propre apprentissage à travers le contrôle de l'interaction.

5. Huitième semaine

- 37 L'enregistrement de la huitième semaine est un entretien d'évaluation. Chaque apprenant parle pendant cinq minutes environ avec une enseignante qu'il ne connaît pas. Il s'agit donc d'une situation stressante pour l'étudiant.

2522	P	comment vous appelez-vous
2523	PAB	euh: je m'appelle Pablo
2524	P	Pablo + Pablo comment
2525	PAB	Villa
2526	P	Villa ((écrit le nom de l'étudiant sur sa fiche d'évaluation)) de quelle nationalité êtes-vous Pablo
2527	PAB	euh : je suis:: espagnol + espagnol
2528	P	hum vous êtes de Barcelone/
2529	PAB	<i>non</i> + <i>non</i> + je:: + je vin + je [ve::] [de::] Murcie Murcie/
2530	P	hum hum

- 38 L'évaluatrice dirige l'entretien et propose les thèmes de conversation. Elle pose beaucoup de questions fermées comme en 2528, ce qui facilite et limite à la fois la participation de PAB. Le type de question explique la fréquence des *non* anaphoriques présents dans cet entretien (6 occurrences).

2538	P	et votre famille
2539	PAB	euh:: ma familia est:: + est de Madrid + et: moi mère est de Madrid et moi:: mon père est de:: Afrique + Afrique + nord-Afrique
2540	P	ah: de quel pays d'Afrique
2541	PAB	euh:: Marruecos + Maroc
2542	P	du + du Maroc
2543	PAB	du Maroc
2544	P	hum + d'accord
2545	PAB	hum en Maroc + est de: d'espagnol Maroc
2546	P	oui: ah ah d'accord et::: vous avez des frères et sœurs/

2547	PAB	excusez-moi/
2548	P	vous avez des frères et sœurs ou vous êtes fils unique
2549	PAB	euh non + euh: + “we:: we:” ((rires)) nous nous sommes [très très::] + enfants
2550	P	hum

- 39 Le changement de thème en 2546 déconcerte PAB (*excusez-moi*) et l'évaluatrice reformule en proposant une alternative (*vous avez des frères et sœurs ou vous êtes fils unique*). Dans la réponse de PAB, *non* porte sur le deuxième élément de la question. On trouve deux échanges de cette nature dans cet entretien.

2551	PAB	hum je suis le:: le petit
2552	P	oui vous pouvez me parler des deux autres/
2553	PAB	les autres euh: sont un euh:: euh:: mais euh:: travailler en Murcie
2554	P	oui
2555	PAB	“and” des autres [etudje] + non [etudje] non + [travaje] en Madrid
2556	P	à Madrid
2557	PAB	Madrid + à Madrid

- 40 Le *non* marqueur de reformulation, comme ici en 2555, est également caractéristique de cet entretien. On trouve quatre énoncés de ce type où PAB, conscient qu'il est évalué, contrôle les formes qu'il emploie et s'auto-corrige beaucoup.

2580	P	hum hum + d'accord bien + et vous qu'est-ce que vous aimez faire le week-end
2581	PAB	euh:: je:: je préfère non + j'ai + j'ai besoin/ é- étudier + dans le week-end ma je préfère je préfère euh :: sortir à la nuit>
2582	P	hum hum
2583	PAB	>euh:: sortir euh:: dans Barcelona\
2584	P	hum hum
2585	PAB	humhum
2586	P	mais vous n'avez pas le temps j'imagine
2587	PAB	non + non >

2588	P	= vous n'avez pas beaucoup d'temps pour le moment =
2589	PAB	>= je n'ai:: pas:: beaucoup de temps = humhum
2590	P	mais est-ce que vous avez PU visiter un peu Barcelone/ vous connaissez la ville/
2591	PAB	euh::: je connais:: + je [konese] bu +++ euh je ne [konese:::] très:: très bon/ très::
2592	P	très bien/
2593	PAB	très bien + très très bien hum

- 41 PAB complète une seule fois un *non* anaphorique par une négation de verbe (2589, qui s'appuie sur le modèle de 2588, mais en faisant les changements énonciatifs nécessaires) et, dans cet entretien, il ne prend l'initiative de la parole qu'en 2551 et développe peu ses réponses. Quand l'évaluatrice l'invite à continuer comme en 2584 (*humhum*), PAB réagit en miroir (*humhum*), ce qui incite celle-ci à formuler une nouvelle question fermée. C'est ce qu'il fait également en 2589 en finissant son énoncé par *humhum* et forçant l'évaluatrice à formuler une nouvelle question.
- 42 L'enregistrement de l'évaluation de JAR est interrompu un peu avant la fin et deux passages n'ont pas été transcrits parce que JAR n'y exprime aucune négation.

2690	P	comment vous appelez-vous
[...]		
2691	P	qu'est-ce que vous avez étudié avant de faire le MBA/
2692	JAR	eh je-je-je- je (fui)/ un étudiant d'économie
2693	P	hum + à Barcelone/
2694	JAR	non euh Cordoba à Cordoba
2695	P	hum
2696	JAR	Cordoba en Andalousie pourquoi + je [Zabite] à Cadiz
[...]		

- 43 En 2693, l'évaluatrice pose une question fermée à laquelle JAR répond par un *non* anaphorique. Mais, contrairement à PAB qui attendait que l'évaluatrice formule d'autres questions, JAR décide de développer sa réponse. Il explique en 2696 qu'il a étudié à Cordoue (Cordoba) parce qu'il habite à Cadix (*pourquoi + je [Zabite] à Cadiz*).

2697	P	pendant l'été pendant les vacances qu'est-ce que vous faites euh à Cadix
------	---	--

2698	JAR	eh a Cadiz ++ eh:: [jo] [kreo] + [jo] [krua] + sortir avec + ma [zami]/
2699	P	hum
2700	JAR	euh ++ dormir ((rires)) lire
2701	P	hum
2702	JAR	euh + xx sport xx sport\ + pourquoi::: + eh ++ e à Esade ++ ne pas + temps >
2703	P	hum
2704	JAR	>pour faire + a faire + outra outra [josa] + xx [ke] étudier\

- 44 En 2702, JAR produit un deuxième énoncé négatif. On retrouve partiellement ici l'expression figée de la première semaine (*nepa*). JAR explique qu'il fait du sport quand il est en vacances parce que (+ *pourquoi:::* +) à Esade (l'école où il étudie le MBA) il n'a pas de temps. Comme dans l'extrait précédent, JAR se lance dans des explications. La question initiale de l'évaluatrice en 2697 déclenche plusieurs prises de parole de l'étudiant. En fait, à chaque fois que l'évaluatrice prononce *hum*, JAR se sent invité et obligé de continuer. Cette dynamique, qui s'est instaurée dès le début de l'entretien explique, au moins partiellement, la rareté des questions fermées dans l'entretien d'évaluation de JAR.
- 45 PAB maîtrise la dynamique de l'interaction à son profit. Ici, il adopte une attitude prudente qui consiste à guider son évaluatrice afin que celle-ci mène en apparence l'entretien en formulant de nombreuses questions fermées, moins risquées pour l'apprenant. PAB montre aussi un grand contrôle de sa propre production. Il signale systématiquement les formes qu'il juge incorrectes ou bien inexacts. Le type d'entretien, ses acteurs et ses enjeux expliquent les caractéristiques de l'expression de la négation au cours de cet échange.
- 46 Curieusement JAR, qui d'habitude a beaucoup de mal à intervenir dans les interactions avec ses camarades et le fait de manière 'opportuniste' en recyclant des éléments immédiatement présents dans l'échange, agit de manière diamétralement opposée ici. Il prend des risques, n'attend pas les questions pour intervenir et ne profite pas des productions de l'évaluatrice pour construire ses énoncés. Cela a sans doute à voir avec l'idée qu'il se fait de l'évaluation. Il doit donner des preuves qu'il peut parler et parle donc beaucoup.

6. Onzième semaine

- 47 Dans la tâche de la onzième semaine, l'enseignante distribue deux listes de dix 'opinions' que les étudiants doivent défendre ou critiquer. La classe étant ce jour-là en nombre impair, l'enseignante forme un groupe de trois avec JAR et JAM, deux vrais débutants au début du programme, et RAU, qui est un faux débutant. La première affirmation que RAU doit soutenir est : *le français est une langue difficile*.

3564	RAU	je pense que::: c'est très c'est très + très très difficile xx
------	-----	--

3565	JAM	pourquoi
3566	RAU	parce que je ne sais [kom] [kom] [kom] écrire le français/
3567	JAR	ma le français c'est très + très similaire + à l'espagnol + à le catalan ++ c'est très facile
3568	RAU	oui c'est facile pour euh:: ++ pour euh::>
3569	JAR	pour
3570	RAU	> pour écouter o pour ++ pour parler + euh quelque chose ((il rit)) similaire à le français ma:: ++ parler en français::
3571	JAM	ma ma écrit c'est:: ce n'est pas important/ ++ important c'est parler c'est parler euh et parler c'est:: c'est pas difficile/ xxxxx difficile
3572	RAU	i::il y a ++ beaucoup de de temps de de le verbes + de + parler bien/+ bien du tout/ c'est + c'est difficile\
3573	JAM	ma l'allemand c'est:: + plus difficile
3574	RAU	chaque chaque verbe il y a ++ différentes + combinaisons de terminations:: §
3575	JAM	§ [jakverb] qu'est-ce que c'est/ [jakverb]
3576	RAU	"cada verbo"/ +++ chaque euh + chaque + il y a::
3577	JAM	ma l'allemand c'est:: plus difficile le chinois le japonais
3578	RAU	ah c'est
3579	JAR	je je-
3580	JAM	C'EST C'EST LE comparaison + avec = xxxxx =
3581	RAU	= xxx L'ALLEMAND CHINOIS = c'est c'est impossible/ ++ = [no] [se]- c'est =>
3582	JAR	= ma:: {(AC) [no] [se] difficile } =
3583	RAU	>c'est pas difficile/ c'est impossible\ ++ le français c'est = difficile\ §
3584	JAM	§ rien/ c'est impossible\
3585	((rires))	
3586	JAM	"otra"/
3587	RAU	"otra"\

- 48 JAR a beaucoup de difficultés pour prendre la parole car JAM, son co-équipier, devient très vite l'interlocuteur privilégié de RAU. Quand JAR tente de parler en 3579, JAM hausse alors le ton (*C'EST C'EST LE comparaison + avec = xxxxx =*). Il est immédiatement imité par RAU en 3583 (= *xxx L'ALLEMAND CHINOIS =*). Pour participer à l'échange, JAR récupère alors un fragment de l'énoncé de RAU qu'il prononce et complète à toute vitesse (*[no] [se] difficile*). Il s'agit précisément d'un énoncé négatif mal formé que RAU reformule en 3583 (*c'est pas difficile*). JAR n'a pas l'occasion de reformuler à son tour l'énoncé car JAM propose de passer à une autre ("*otra*") opinion de la liste, ce que RAU accepte ("*otra*").
- 49 L'opinion suivante, dont ils doivent débattre, est : *En général, les femmes font mieux les choses que les hommes.*

3588	JAM	((il lit)) en général les femmes font [mi] les choses que les hommes
3589	JAR	[ke] qu'est-ce que c'est/ font ++ [fô] [mi]/
3590	JAM	je ne suis pas d'accord
3591	RAU	((il rit))

- 50 Quand en 3589 JAR demande un éclaircissement sur le sens de la phrase, JAM n'en tient pas compte et passe directement à la discussion.

3592	JAM	jé jé jé + je [ne] pas d'accord
3593	RAU	((en riant)) pas d'accord/
3594	JAR	qu'est-ce que c'est/ [fô] [mi]
3595	JAM	les femmes font [mi] "hacen las cosas" les choses
3596	RAU	de faire xx
3597	JAM	d'accord + font [mi] + les choses que l'homme que les hommes
3598	RAU	= en général =
3599	JAR	= (je je pense xx) =
3600	JAM	= font MI = +++ euh les = femmes =
3601	JAR	<i>je ne suis d'accord /</i>

- 51 En 3594, JAR demande de nouveau ce que la phrase signifie et obtient cette fois-ci de l'aide, ce qui lui permet enfin de prendre position. On remarque l'absence du deuxième élément négatif dans son énoncé (*je ne suis d'accord /*). Pourtant le fragment *pas d'accord* vient d'apparaître trois fois (3590, 3592, 3593). Rappelons également que dans

l'interaction de la quatrième semaine, JAR a répété après l'un de ses camarades la forme correcte *je ne suis pas d'accord*.

- 52 Vingt-quatre tours de paroles plus loin, en 3625, JAR profite d'un moment où RAU et JAM sont en train de rire pour intervenir. Il le fait à nouveau en accélérant son rythme d'élocution. C'est la meilleure solution que JAR a trouvée pour pouvoir participer à l'échange. Le deuxième élément de la négation est à nouveau absent (*je ne suis d'accord*).

3621	JAM	je ne [se] pas d'accord que les femmes ((rit))
3622	P	ah vous devez quand même vous devez malgré tout défendre + votre position
3623	JAM	ah oui les [fem] [kuzin] cuisinent ((rit)) mieux
3624	RAU & JAM	((rient))
3625	JAR	ma::: {(AC) <i>je ne suis d'accord</i> } {(DC) l- les [fem] [kuzin] [me] « mejor » /} ++ [me] >
3626	?	mieux
3627	JAR	>que que l'homme\ + pourquoi porque ++ l'homme:: les les "mejore"/ + les :: + les meilleurs [ko-kozine]/ ++ sont:: sont sont hommes/
3628	RAU	sont hommes + les les les plus::: prestiges
3629	JAR	plus prestige importants très importants xxxxxx
3630	RAU	prestigieuses ++ sont hommes\
3631	JAM	prestigieuses c'est c'est l'homme\

- 53 Un peu plus tard, l'enseignante vient écouter le groupe et, constatant que JAR est silencieux, elle l'invite à prendre la parole (*et vous Javier /*). Et JAR dit à nouveau *je ne suis d'accord*.

3672	P	ah oui mais c'est ::: la difficulté est là\ et vous Javier/ hein
3673	JAR	= xx <i>je ne suis d'accord</i> = §
3674	P	§ = xxx + Roberto Begnini n'est PAS le = meilleur acteur de l'année/
3675	JAR	<i>non</i>
3676	RAU	(il) n'est pas le meilleur acteur\
3677	P	non/

- 54 Comme la réponse de JAR est ambiguë et mal formée, en 3674 l'enseignante lit la phrase dont il est question et accentue la négation postverbale. C'est à la fois une demande de confirmation et une façon d'inviter JAR à reformuler son énoncé en attirant son attention sur le deuxième élément négatif. Mais JAR ne reformule pas et limite sa réponse à un *non* anaphorique.

[...]		
3678	JAM	je suis::: je suis d'accord\ et vous/
3679	RAU	je ne suis je ne:: suis pas d'accord +++ je ne suis pas d'accord hum ++ en absolu
3680	JAM	(je) suis PAS d'accord/
3681	RAU	je ne suis PAS\+ je ne suis PAS = d'accord =
[...]		

- 55 JAM et RAUL décident ensuite de traiter superficiellement toutes les phrases écrites sur la feuille en se demandant mutuellement s'ils sont ou non d'accord. En 3679 RAU dit qu'il n'est pas du tout d'accord ⁹. JAM lui demande alors de confirmer sa position en reproduisant l'énoncé de RAU mais en accentuant *pas* et avec une intonation montante. RAU confirme en accentuant *pas* et avec une intonation descendante. Il est intéressant d'observer comment ces deux apprenants tirent malgré tout parti de cette réduction de la tâche qu'ils viennent de décider car le jeu verbal qu'ils développent met en valeur le rôle de la particule négative *pas* dans l'expression de la négation. Ici les étudiants lèvent l'ambiguïté de la même manière que l'enseignante l'a fait un peu avant en jouant sur l'accentuation de cette particule négative.
- 56 Un peu plus loin *pas*, accentué, devient, dans un usage agrammatical, la négation par excellence :

3697	RAU	PAS fermez-la
3698	JAR	fermez-la/
3699	RAU	fermez la bouche
3700	JAM	((il rit))
3701	RAU	nous avons à manger +++
3702	JAR	je ne (suis p-) §
3703	JAM	§ au revoir Corinne / (interrompt l'enregistrement)

- 57 En 3697, RAU emploie cette particule seule pour signifier à JAM de se taire (*fermez-la*). Il est un peu plus de quatorze heures, c'est la fin du cours, les étudiants sont déconcentrés

et ils ont faim (*nous avons à manger*). Une ultime tentative d'intervention de JAR (3702) pour exprimer son désaccord recèle peut-être l'indice d'un impact des diverses reprises de la négation (amorce de pas dans le fragment entre parenthèses ?), mais JAM lui coupe la parole pour dire que l'entretien est terminé et interrompt l'enregistrement.

- 58 Cette semaine-là, PAB travaille avec ALA, une nouvelle arrivée dans le cours mais qui a étudié le français au lycée.

3705	PAB	est intéressant mais:: je pense que le:: ((silence)) le chin le chinese les:: + [le] chinese non je ne sais \ ++ c'est:: très difficile\ + c'est plus difficile
3706	ALA	aussi sont difficiles mais:: + sont plus plus difficiles que le français mais:: + le français est très difficile aussi
[...]		
3735	ALA	pour:: pourquoi pourquoi/
3736	PAB	je ne sais pas :: par exemple euh:: + les:: la la la femmes + [etydjās] ++ beaucoup:: + que le que l'hommes\
3737	ALA	humhum
[...]		
3747	ALA	et ((lisant)) tout le monde peut faire un Master à Esade
3748	PAB	non \ + non \
3749	ALA	pourquoi/
3750	PAB	parce que les:: par exemple la:: la gent qui:: qui sont:: "pobres"/
3751	ALA	po-po- pauvres
3752	PAB	po- pou- pauvres
3753	ALA	pauvres
3754	PAB	et:: ils ils ne :: ne peut :: ++ ils ne peut :: + [paje]/ [paZe]/ + [paZe]/
3755	P	payer

- 59 PAB omet parfois la particule négative postverbale (3705, 3754). Mais ce n'est pas systématique (3736).

3825	PAB	très bien\ ((il lit)) les squatters ont raison de s'installer dans des propriétés inoccupées + propriétés inoccupées/ ++ qu'est-ce que c'est/ le: les squatters
------	-----	---

3826	ALA	je pense que c'est les gens qui:: qui n'a pas:: un maison ++ que que qui habitent:: dans les rues ++ (je [ne] pas sûre)
3827	PAB	non je pense que ils sont:: ++ gens xxxxx + qui habitent ++ à la:: + à la maison qui:: ++ il n'y a pas:: ++ gens\
3828	ALA	mais je pense que ils: + ils n'avons pas:: +++ rason\ raison
3829	PAB	pourquoi
3830	ALA	parce que::: ce n'est pas:: légal
3831	PAB	légal/ +++ oui mais::: il n'y il n'y a pas::: + il ++ i::: + xx [il] [ne] ("cómo es") ils [navō] + ils [nave]- ils [nave] pas::
3832	ALA	ils [nō] ++ [ō] + {(VB) non /} ++ ils n'ont/ + pas\§
3833	PAB	§ "eso !" ils ils: [ilō-] "espera" [ilō] pas:: + eh: eh: ils [nō] pas:: +++ mason maison / + maison ++ et les::: les maisons c'est désoccupé
3834	ALA	mais il y a un propriétaire + de de cette de cette maison
3835	PAB	oui + mais:: mais le:: le propriétaire [n-] + n'[abite] pas:: ((silence)) à la:: à la mason

- 60 En 3831 Pablo thématise la difficulté de manière implicite à travers des reformulations masquées (répétitions, allongements syllabiques, pauses etc.) et explicitement en recourant à la L1 ("¿cómo es?" = *comment c'est ?*). Sa partenaire tente à son tour différentes formules dont la dernière est reconnue sans hésitations comme la meilleure par PAB (§ "eso" = *c'est ça !*) qui cherche alors à la reprendre sans y parvenir tout de suite, demande à sa partenaire du temps ("espera!" = *attends !*), essaie de nouveau, se trompe encore juste avant de formuler l'énoncé souhaité. Et sans transition, les deux apprenants poursuivent leur discussion à propos des squatters.
- 61 L'un des problèmes que les étudiants rencontrent à ce moment de leur apprentissage est l'oubli de la particule postverbale et beaucoup de reformulations sont destinées à corriger cette erreur. Le modèle a été apporté par l'enseignante qui accentue cette particule et, à partir de cette semaine, les étudiants (cf. 3680-81) vont reformuler de la même manière.
- 62 JAR a toujours du mal à participer aux échanges et en fonction de ses partenaires cela peut prendre une forme de boycottage. Réussir à participer à l'interaction est devenu son principal souci et les reformulations sont un luxe qu'il n'a guère l'occasion de se permettre. PAB, par contre, maîtrise la dynamique de l'échange quelles que soient les personnes avec qui il converse. Il gère magistralement son discours pour s'exprimer et pour apprendre.

7. 20^e et 21^e semaine

- 63 Depuis la dix-huitième semaine, les deux classes de français ont été restructurées et PAB et JAR sont maintenant séparés. Les activités d'expression orale ne sont pas les mêmes

dans les deux groupes car elles dépendent beaucoup du nombre d'étudiants présents à chaque séance.

- 64 La 20e semaine, dans la classe de JAR, l'enseignante propose un jeu de rôle. Il s'agit de discuter de la pertinence de la publication d'un journal d'entreprise. Chacun a un rôle (le trésorier, le délégué syndical, des membres de la direction, etc.) mais il n'y a pas de canevas.

3622	JGO	hum::: le problème est-ce que euh::: + quelques groupes pensent que::: euh l'information que::: + que vient dans dans le magazine est::: très::: eh ++ hu::m ++ c'est que l'information [es:] [e] euhm [esss] ++ n'est pas::: ++ actuelle\ c'est le problème\ et::: il y a des groupes que::: simplement + euh::: + euh ++ [vœ] euh::: [vœ] le le magazine et::: le::: + il il il il ne le::: le [li] PAS\
[...]		
3623	JAR	JAR como + Juan Gonzalo dit + eh :: la personne euh PAS li-lire le magazine magazine \ + quelques personnes + [e] PAS lire le \ + xxx (l'exit [le] l'exit/)>
3624	ALA	le (devoir) eu le sur + non !
6325	JAR	>xxxxxx le magazine xx
6326	ALA	non/ et pour ça je pense que le xxxx il y a dans le magaz- dans le magazine ce n'est pas très intéressant pour pour eux
6327	JAR	me per ma c'est un employi de la de la de l'entreprise\ et notre budget §
6328	ALT	§ la l'information "a ver !"
6329	JAR	notre budGET c'est c'est + c'est très [redu] très [redu] \ + (and){(DC) nou::s nous pouvons + pas } eh ++ faire/ + eh un magazine per per mois \ + {(AC) ce n'est pas ce n'est pas possible \ }
6330	ALT	alors::: qu'est-ce que::: vous pensez + pardon !

- 65 Ce format d'activité semble favoriser la participation de JAR. Du moins au début car chacun doit, à tour de rôle, exposer son point de vue à propos de la publication d'un journal d'entreprise. De plus, l'enseignante est en permanence présente. Ce sont autant de facteurs qui permettent à JAR d'intervenir sans avoir besoin de trop lutter pour conserver la parole.
- 66 La particule négative postverbale est souvent accentuée, comme chez JGO, qui soutient en 6322 que les employés ne lisent pas le journal d'entreprise (*il il il il ne le::: le [li] PAS*). JAR reprend l'argument de JGO (*como + Juan Gonzalo dit*) mais curieusement, la particule négative *pas* est ici accentuée en position préverbale (*:: la personne euh PAS li-lire le magazine magazine \ + quelques personnes + [e] PAS lire le*). En 6329, par contre, elle devient postverbale (*nou ::s nous pouvons + pas*), mais la pause entre le verbe et *pas* suggère que JAR l'ajoute. Il avait failli l'oublier.

- 67 L'ordre des mots pour exprimer une négation est très instable mais on remarque maintenant des activités de reformulation de la part de JAR qui, au cours de cet échange, n'a pas craint la censure de ses camarades.
- 68 Au cours de la 21^e semaine, dans la classe de PAB, les étudiants simulent une conversation téléphonique. Un fournisseur téléphone à l'un de ses clients pour savoir pourquoi celui-ci ne commande plus rien depuis un certain temps. PAB joue le rôle du fournisseur.

6441	PAB	bonjour Madame Latour
6442	MLI	bonjour
6443	PAB	eh je [travaje] pour l'entreprise com- computador xx + eh vous connaissez moi/
6444	MLI	euh non je ne me rappelle pas
6445	PAB	eh vous [save] trava- travaillé + avec notre entreprise pour votre entreprise eh pour les:: pour les computadores de votre entreprise\++ et je voudrais [saver] pourquoi est-ce que\ {(DC) vous: [na::] commandé + PAS\ eh::} depuis longtemps/ ++ eh pour ++ pour travailler avec notre entreprise/
6446	MLI	ah:: je je me rappelle eh le problème c'est qué:: la dernière fois qué j'ai fait une commande pour vous/+ eh:: je ne reçois/ + eh rien\
6447	PAB	(bien) ++ oui vous savez qué:: + que nous:: + nous avons hum eh très qualité avec notres:: produits/++ cependant vous vous n'avez pas ++ vous [na-] [na] commandé PAS\ + euh:: pour notre entreprise/
6448	MLI	mais:: j'ai j'ai demandé:: à cette occasion de :: recevoir eh ++ les computadores/>
6449	PAB	oui/
6450	MLI	>malgré eh ces [der] [a] expériences avec vous/ eh:: j'ai:: j'ai décidé de:: donner de vous donner une autre opportunité mais il a été le même problème\

- 69 En 6445, PAB accentue la particule négative *pas* qu'il a failli oublier comme le signale la pause (*vous : [na::] commandé + PAS*). En fait, à ce moment de son apprentissage PAB a surmonté l'oubli de la particule négative postverbale dans des énoncés où le verbe est à une forme simple. Mais quand il s'agit d'un verbe au passé composé beaucoup d'apprenants ont des difficultés avec l'ordre des mots et la forme de l'auxiliaire. C'est ce qui se passe en 6447 où les reformulations portent sur l'accord de l'auxiliaire avec le sujet. Le passé composé à la forme négative est un nouveau palier qui va susciter des activités de reformulation en coopération jusqu'à la dernière semaine de cours. Quand, au bout de 24 semaines, le programme de français s'arrête, PAB n'a pas encore complètement résolu cette difficulté.

8. Conclusions

- 70 PAB n'est pas un étudiant que l'on peut qualifier de bavard, mais il a une grande présence et sait, avec relativement peu de ressources linguistiques, devenir un locuteur écouté et respecté même quand sa compétence linguistique est inférieure à celle de ses interlocuteurs. Il montre depuis le début une grande compétence conversationnelle, qu'il met au service de son propre apprentissage de la langue étrangère. Il reformule beaucoup et sait comment solliciter l'aide de ses partenaires pour communiquer et pour apprendre. Il manifeste constamment une grande conscience de la limitation de ses ressources linguistiques et sait évaluer les enjeux d'une interaction pour en maîtriser la dynamique à son avantage. C'est ce qui se passe au cours de la quatrième semaine quand il pousse l'évaluatrice à enchaîner les questions fermées. Il s'impose ainsi comme un interlocuteur compétent.
- 71 Toutes ces qualités conversationnelles permettent que sa compétence linguistique et notamment grammaticale progresse vite. Si, au cours de la première semaine, il n'exprimait la négation qu'au moyen d'une expression figée saisie dans l'interaction, son répertoire se développe et se grammaticalise vite par la suite grâce à l'abondance de ses reformulations. On voit PAB construire, sous nos yeux, son autonomie linguistique et si ce processus est encore loin d'être achevé quand le programme de français s'arrête, on peut dire qu'il est en marche.
- 72 JAR par contre a dès le début beaucoup de mal à devenir un interlocuteur reconnu. Il se montre toujours très attentif à l'interaction qui se déroule autour de lui mais pas toujours avec lui et il est frappant de constater qu'il maintient tout au long de ces 24 semaines une grande dépendance par rapport à la situation d'interaction. Intervenir ou non dépendra du bon vouloir de ses interlocuteurs, qui l'invitent et lui laissent la parole ou non, mais aussi des formes linguistiques produites dans l'interaction et qui peuvent être recyclées de manière pertinente. Mais même cette capacité peut se voir affectée quand les conditions sont très hostiles. C'est ce qui se passe au cours de la onzième semaine quand JAR exprime à plusieurs reprises son désaccord au moyen d'une structure idiosyncrasique (*je ne suis d'accord*) alors que la forme grammaticale est omniprésente dans l'échange. Cette difficulté à s'imposer comme interlocuteur affecte directement son apprentissage. Ses efforts pour parvenir à prendre la parole mobilisent toute son énergie au détriment d'une meilleure attention aux formes.
- 73 En conclusion, le type de tâche que les apprenants exécutent, leur interprétation (consensuelle ou non) de celle-ci, le nombre d'interlocuteurs, leurs rôles respectifs (enseignante, évaluatrice, apprenant) et la place que chacun acquiert au cours d'une interaction (interlocuteur compétent et reconnu), la coopération ou son refus, et donc la dynamique conversationnelle qui s'ensuit ont un impact sur les formes linguistiques et leur évolution.

BIBLIOGRAPHIE

- ARDITTY, J. 1987. Une « leçon de conversation ». *ENCRAGES* n° 18-19, 99-116.
- BANGE, P. & S. KERN 1998. La régulation du discours en L1 et L2. *CALAP* n° 16-17, 107-141.
- DAUSENSCHÖN-GAY, U. 1997. Interaction sociale et processus d'acquisition : il ne suffit pas de communiquer. *CALAP*, n° 15, 25-32.
- GIULIANO, P. 2000. L'acquisition et l'expression des fonctions négatives en français et en anglais comme langues secondes : Confrontations d'études longitudinales et apports théoriques pour l'acquisition en milieu naturel. Thèse de doctorat, Université de Paris VIII/Università degli Studi di Bergamo.
- JEANNERET, T. & B. PY 1999. « Apprentissage de la syntaxe dans l'interaction exolingue », communication au XIe colloque *Usages pragmatiques et acquisition des langues*, Paris, 19-21 avril 1999.
- LEVELT, W. 1983. Monitoring and self-repair in speech. *COGNITION* n°14, 41-104.
- LEVELT, W. 1989. *Speaking : From Intention to Articulation*. Cambridge, MA, MIT Press.
- PEKAREK, S. & L. MONDADA 2001. Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones, *Le Français dans le Monde*, juillet 2001, 107-137.
- PEKAREK, S. 2000. Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, n°12, 3-26.
- PY, B. 1993. L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, n° 2, 9-24.
- SCHLYTER, S. 1997. Différences et similarités entre apprenants formels et informels : le cas de « ne » vs « pas ». Communication présentée à la rencontre *RELA*, août 1997, Bâle.
- STOFFEL, H. & D. VÉRONIQUE 1996. L'acquisition de la négation en français par des adultes arabophones. Communication présentée au colloque *The Structure of Learner Language. Utterance and discourse structure in language acquisition*, septembre 1996. Espinho, Portugal.
- VASSEUR, M-T 2000. De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, n° 12, 51-76.
- VASSEUR, M-T. & J. ARDITTY 1996. Les activités réflexives en situation de communication exolingue. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, n° 8, 57-87.
- WEINERT, R. 1995. The role of formulaic language in second language acquisition : a review. *APPLIED LINGUISTICS*, n°16 (2), 181-203.

NOTES

1. ESADE, Escuela de Idiomas (Universidad Ramon Llull) Av. d'Esplugues, 92-96. E-08034 Barcelona (Espagne) corinneroyer@esade.edu

2. Je suis sincèrement reconnaissante à Luci Nussbaum, à Marie-Thérèse Vasseur, à Jo Arditty et à deux lecteurs anonymes pour leurs commentaires constructifs et leur aide aux différentes étapes de la rédaction de ce texte.
3. Les reformulations masquées, observables dans un énoncé isolé, ne sont pas en elles-mêmes suffisamment significatives. C'est leur étude longitudinale, en association avec les reformulations manifestes, qui permet d'induire que le travail de réflexion et de contrôle porte sur la syntaxe de la négation.
4. Voici, selon Weinert (1995 : 182), les traits essentiels qui permettent d'identifier les expressions figées ou stéréotypées, c'est-à-dire non analysées grammaticalement :- absence de marques textuelles (pauses, allongements syllabiques, répétitions etc.) ;- usage d'un énoncé dans un contexte linguistique unique ;- usage d'un énoncé dans différents contextes linguistiques mais sans qu'apparaissent les modifications morphologiques (personne, genre, temps, mode etc.) nécessaires.
5. Reformulations masquées et manifestes.
6. Conventions de transcription :+ pause++pause moyenne+++pause longuec'est:::allongement syllabiquevous ne comp-indique un mot abruptement coupé§indique qu'il n'y a pas de pause entre deux tours de parole>indique un tour de parole qui se poursuit{(VB)...}à voix basse{(AC)...} plus vite{(DC)...}plus lentementMAJUSCULESaccent d'intensité, prononciation tonique [komo]transcription phonétique/intonation montante\intonation descendante"... "éléments dans une langue autre que le français([...])indication sur le non verbal
7. Qui exclut le *il* anaphorique et supposerait qu'on s'en tienne au présentatif *c'est / ce n'est pas*.
8. *C'est le seul Français que je connais*.
9. *en absolu* est un transfert de l'espagnol *en absoluto* qui signifie *pas du tout*.

RÉSUMÉS

Ce texte décrit comment deux apprenants adultes débutants développent l'expression de la négation au cours des échanges avec leurs pairs et avec les enseignants. L'analyse longitudinale des marques textuelles et la prise en compte des dynamiques interactionnelles qui s'instaurent à chaque rencontre permettent de mieux saisir l'évolution de leur interlangue. On voit comment la compétence conversationnelle des apprenants et la place que ceux-ci acquièrent dans l'interaction contribuent aux processus d'acquisition linguistique.

This text describes how two adult learners of French develop the expression of negation during verbal interactions with their peers and teachers. The longitudinal analysis of textual marks and the description of the conversational dynamics make it possible to better seize the evolution of their interlanguage. We see how the conversational competence of these learners and the place they acquire in the interaction contribute to the process of linguistic acquisition.

INDEX

Mots-clés : données longitudinales, dynamique conversationnelle, milieu guidé, négation, reformulations

Keywords : conversational dynamics, French negation, instructed setting, longitudinal data

AUTEUR

CORINNE ROYER

ESADE, Universidad Ramon Llull