Le problème de *face* dans des conversations exolingues spontanées

Peter Griggs

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/575>

DOI : 10.4000/cediscor.575

ISBN : 2-87854-060-3

ISSN : 2108-6605

Éditeur

Presses Sorbonne Nouvelle

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 1994

Pagination : 61-70

ISBN : 2-87854-060-3

ISSN : 1242-8345

Référence électronique

Peter Griggs, « Le problème de *face* dans des conversations exolingues spontanées », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 2 | 1994, mis en ligne le 26 août 2009, consulté le 12 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/575> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cediscor.575>

Ce document a été généré automatiquement le 12 septembre 2020.

Les carnets du Cediscor

Le problème de *face* dans des conversations exolingues spontanées

Peter Griggs

NOTE DE L'AUTEUR

Conventions de transcription

+ + : chevauchement de tour de parole

the : allongement de syllabe

O : pause, intonation montante

. intonation descendante

< regard orienté vers le partenaire

> regard détourné

(II) hochement de tête

(-) secouement de tête

(MEA) mouvement en avant

(R)...(X) rire

- 1 Cette étude a pour objectif d'analyser l'impact du problème de *face* sur des conversations spontanées entre des interlocuteurs natifs et non-natifs. Ce type de communication est caractérisé par un déplacement fréquent de l'activité conversationnelle d'un niveau communicatif à un niveau métalinguistique, en raison des difficultés d'intercompréhension qui se manifestent régulièrement au cours de la conversation, de la conscience qu'ont les interlocuteurs de leurs divergences communicatives et de la déficience du répertoire linguistique mis en œuvre par le locuteur non-natif. Le passage à ce deuxième niveau est déclenché soit par des besoins d'ordre communicatif, soit par une volonté de se conformer aux règles d'usage de la langue cible et donc de les définir, de les clarifier ou de les confirmer.

- 2 Cette activité métalinguistique serait, à mon avis, un moyen par lequel l'*intake* destiné à l'acquisition langagière se constitue. Je me base essentiellement sur des théories cognitives de l'acquisition (McLaughlin 1987, O'Malley and Chamot 1990) selon lesquelles l'apprenant participe activement au processus acquisitionnel en résolvant des problèmes linguistiques. Ces théories partent du principe d'une acquisition initialement soumise à un contrôle cognitif qui se transforme par étapes en un comportement automatique.
- 3 Or, le déroulement de n'importe quelle interaction verbale est aussi conditionné par la perception réciproque qu'ont les interactants de leur relation et, inversement, il sert de moyen par lequel ils définissent cette relation. Suivant les travaux de Goffman (1974) et de Brown and Levinson (1978), on peut concevoir la négociation d'une relation au cours d'une interaction par référence à la notion de « face ». Dans cette étude, je pars du postulat qu'une focalisation sur des problèmes de communication risque de provoquer chez l'un et/ou l'autre des partenaires un sentiment d'atteinte à la face en révélant une incapacité à remplir un rôle conversationnel selon les normes habituelles (Dausendschön et Krafft 1989).
- 4 Mon corpus est composé d'enregistrements magnétoscopiques de dix conversations duelles en anglais. Bien que les enregistrements soient réalisés, pour des raisons pratiques, dans des conditions expérimentales (les participants se rendent au lieu de l'enregistrement en vue d'être filmés, une consigne leur est donnée, la caméra est visible), les conversations se déroulent de façon spontanée, à l'initiative des participants, sans scénario artificiellement déterminé. Travaillant à partir des transcriptions de ces enregistrements, dans lesquelles j'inclus non seulement les signes verbaux mais aussi des indices paralinguistiques et kinésiques, j'ai repéré et tenté d'expliquer certains schémas interactionnels qui semblaient être destinés à résoudre des problèmes d'intercompréhension et de formulation.

1. Problèmes de compréhension

1.1. Acquisition par la réception

- 5 Si un locuteur non-natif est confronté à un problème de compréhension, il essaie généralement de chercher un sens et une cohérence dans le discours de son partenaire, en mettant en oeuvre des processus d'inférence portant sur les unités les plus saillantes de la production langagière reçue, en s'appuyant sur les informations contextuelles et paralinguistiques, sur son savoir encyclopédique, et sur son savoir linguistique (interlangue, langue maternelle et autres langues). Une telle analyse des informations linguistiques entrantes est susceptible par la suite de modifier le savoir linguistique de l'apprenant en l'amenant à constater un écart entre son interlangue et la langue cible, et à tenter de combler cet écart par des processus d'inférence (Klein 1986). Faerch et Kasper (1986) postulent cependant que deux préconditions se posent pour qu'un apprenant soit amené à traiter un *input* qu'il trouve difficile à comprendre : d'abord, l'apprenant doit considérer que la défaillance se situe dans son propre savoir linguistique et non pas dans l'*input* ; ensuite, l'apprenant doit assumer la responsabilité de cette défaillance et ne pas l'imputer à son interlocuteur.
- 6 Un problème d'intercompréhension peut être résolu également au cours d'une séquence interactionnelle dans laquelle un problème signalé par l'allocutaire ou repéré

par le locuteur, est traité par celui-ci en fonction des indices que lui fournit son partenaire. Observons l'exemple suivant :

Exemple 1 (A = Anglaise ; J = Japonaise) :

A : < will you miss England, will you miss England, will you miss, when

J : < mm, miss,

A : < you go back, what + do you think you'll miss, + do you think you'll miss,

J : < +(I) yes yes (I) +

A : < anything,

J : < OO I'll never I'll I'll miss England, when I come back to Japan.

- 7 A attribue l'incompréhension de son partenaire à un problème de perception acoustique, auquel sa reprise de l'énoncé initial suffit pour porter remède. Pourtant, en reprenant à son tour le mot « miss », J indique qu'il s'agit plutôt d'un problème sémantique qui a comme source l'opacité de la signification du lexème. A essaie d'expliquer le mot en le plaçant dans un contexte plus large (« when you go back »), ce qui suffit pour susciter une ratification énergique de la part de J. Sur un plan acquisitionnel, la reformulation faite par A permet à J d'attribuer une signification à une forme lexicale qu'elle risque de retenir d'autant mieux dans sa mémoire à court terme que cette forme a été répétée plusieurs fois. J semble profiter de cette négociation occasionnée par un problème communicatif pour développer sa connaissance du lexème en question. En effet, son recyclage du lexème dans une phrase complète (« I'll never I'll I'll miss England when I come back to Japan ») semble servir parallèlement à consolider la mémorisation de la forme lexicale et à clarifier sa fonction dans une phrase : en se corrigeant au début de sa réplique, J semble se rendre compte que « miss » ne doit pas s'accompagner d'une négation pour exprimer le sens du regret.

- 8 Comparons cet exemple à un cas où la tentative de résoudre un problème échoue :

Exemple 2 (A = Anglais ; J = Japonais) :

A : < and did you know, the stones, that Stonehenge was built of the stones came

J : <

A : < from Pembroke. O in Wales, came from Pembrokeshire. the stones

J : < (MEA) (I)yes(I)

- 9 Le locuteur japonais a manifestement beaucoup de mal à comprendre le discours de son partenaire, mais sa signalisation corporelle (MEA) est trop discrète pour fixer l'attention de celui-ci sur la source du problème. La reprise par A d'un mot de son énoncé initial (« the stones ») constitue également une faible tentative de résolution : d'une part, il semble s'agir d'un problème global de compréhension, le signal n'ayant pas été, en tout cas, déclenché par le lexème « stones » ; d'autre part, ce lexème n'est, dans le contexte, ni celui qui entraîne le plus de difficulté ni celui qui apporte le plus d'information. Les interlocuteurs semblent, en effet, parcourir les différentes étapes du schéma normal de la manière la plus expéditive, sans se soucier de résoudre le problème d'une façon adéquate. La ratification à la fin est purement formelle, les deux partenaires se mettant d'accord pour éviter qu'une trop grande mise en relief du problème ne perturbe le processus interactionnel.

1.2. Face et marqueurs d'incompréhension

- 10 Si, dans chacun des exemples cités, les locuteurs non-natifs se rendent compte manifestement d'une lacune dans leur savoir linguistique, comment expliquer que la deuxième séquence aboutit à une solution beaucoup moins satisfaisante que la

première ? Dans l'exemple 1, les interlocuteurs assument pleinement les rôles que le schéma mutuellement reconnu leur assigne : la locutrice non-native signale le problème de façon suffisamment claire pour que sa partenaire puisse en discerner la source, et celle-ci s'engage à l'aider à trouver une solution. De plus, la Japonaise prolonge la séquence pour adopter ouvertement le rôle d'apprenante.

- 11 En revanche, les interlocuteurs du deuxième exemple semblent vouloir dissimuler le problème. Cette attitude peut s'expliquer, à mon sens, par leur conscience réciproque d'une menace à leurs *faces* respectives. Suivant le même raisonnement que Brown et Levinson (1978), je postule que ce souci de ménager la *face* constitue une des motivations les plus importantes conduisant les interlocuteurs à signaler des problèmes de *face* de façon indirecte, le degré d'implication des formes choisies augmentant en proportion de la force de la menace ressentie par l'émetteur. Les marqueurs de demande de clarification s'échelonnent, en effet, en degrés d'intensité, partant d'indices non-verbaux, passant par des reprises sur un ton interrogatif, pour culminer par des énoncés métalinguistiques explicites. Le postulat qu'un rapport existe entre l'implication des formes des marqueurs métalinguistiques et le degré de l'atteinte aux faces est soutenu par le fait que les formes explicites ne sont utilisées que lorsqu'une opération métalinguistique est peu menaçante.
- 12 En premier lieu, il s'agit des cas où il y va de la *face* d'un locuteur natif à qui on ne peut pas vraiment attribuer la responsabilité du problème, dans la mesure où le problème ne découle pas de sa déficience linguistique dans la langue utilisée. Il en est ainsi dans l'exemple suivant :

Exemple 3 (A = Anglais ; J = Japonais) :

A : < (MEA) you mean what

J : > but in England, < the countryside are very beautiful.

A : < are beautiful, I'm sorry. (X) the countryside.

J : < the countryside.

- 13 La mise en relief relativement importante du problème, provoquée par cette demande explicite de clarification de la part du récepteur natif, menace peu la *face* de celui-ci, les interlocuteurs étant plus susceptibles d'attribuer l'incompréhension à la prononciation défectueuse de la locutrice non-native qu'à une mauvaise audition. Cette impression est soutenue par le fait que la demande de clarification est atténuée dans cet exemple de façon à ménager la *face* de la locutrice non-native (« you mean what are beautiful I'm sorry »). En effectuant sa demande de clarification à l'aide de ces atténuateurs, le locuteur semble vouloir détourner le focus de l'attention d'un problème de prononciation à un problème de perception acoustique, évitant ainsi de mettre en relief les problèmes linguistiques de son partenaire, et assumant lui-même une part de la responsabilité pour le problème de communication.
- 14 En second lieu, on trouve des formes explicites dans des séquences où il s'agit de problèmes de compréhension qui ne mettent pas en cause les compétences linguistiques des locuteurs. Dans l'exemple suivant, une locutrice native se sert d'un énoncé explicite (« what does PC mean ») pour clarifier un problème d'ordre encyclopédique portant sur un domaine où elle n'est pas censée être compétente.

Exemple 4 (A = Anglaise ; F = Française)

A : < (II) what does PC mean,

F : < PCW one, five, > eh < nine, five, one, two. personal

A : < oh I see, I know nothing, about them. (R) (X)

F : < computer, (R) yes. (X)

- 15 La ratification est constituée d'une sorte d'exclamation (« oh I see »), exprimant à la fois la révélation du sens et un sentiment d'étonnement devant sa propre ignorance par rapport à un fait si évident. La locutrice native continue à assumer la responsabilité du problème de compréhension en reconnaissant son incompétence dans le domaine de l'informatique (« I know nothing about them »), ce qui déclenche des rires ayant pour effet, me semble-t-il, de rétablir la réciprocité.
- 16 Enfin, ce type de marqueur explicite apparaît tout particulièrement dans deux conversations de mon corpus qui ont un caractère didactique, ayant lieu à la fin de stages d'anglais pour adultes. Les interlocuteurs tendent à s'en tenir à leurs rôles, mutuellement reconnus d'enseignant(e) et d'apprenant(e), les problèmes de *face* dus au fait exolingue ayant été suspendus en quelque sorte pour la durée de la conversation.

Exemple 5 (A = Anglais ; F = Français)

F : < + accuracy, +

A : < as far as accuracy, is concerned. + do you understand, + do you understand,

F : < (-) no(-) yes

A : < what I mean by accuracy, > it's it's eh O eh ac precision. yeah

F : < grammatical, eh : problem

A : < yeah

- 17 Dans cet exemple, le locuteur natif adopte en effet une démarche d'ordre pédagogique, en anticipant un problème posé par l'emploi d'un lexème qu'il juge difficile, et, ensuite, en lançant un appel très explicite (« do you understand what I mean by accuracy »), qui évoque ouvertement le problème. Le locuteur non-natif semble pour sa part vouloir consolider son apprentissage, proposant à son tour sa propre tentative de définition (« grammatical problem »), prolongeant ainsi la séquence plus longtemps que nécessaire pour résoudre le problème de communication.

Exemple 6 (A = Anglaise ; F = Française) :

A : < what do you do, how do you go about, it.

F : < > O < I don't understand your question.

A : < (R) you're beginning to look for a job again, starting to look for a job again,

F : < (R)

A : < + what what do + oh so you started last week, so what have

F : < + yes since since a week, + (I)yes(I)

A : < you been doing (I)mm(I)

B : < > O I : O < i bought a newspaper

- 18 Le problème de compréhension semble être d'ordre sémantico-pragmatique, provoqué par l'utilisation d'une structure syntactique que l'allocutaire non-native n'arrive pas à décoder (« how do you go about it ») et indiqué par le sens explicite de la formule employée par l'allocutaire non-native (« I don't understand your question »). La locutrice native reformule le sens qu'elle veut transmettre en le situant dans un contexte plus explicite et en le reprenant en termes plus simples. Les rires réciproques survenant après la demande explicite de reformulation servent, à mon sens, à consolider la relation pour atténuer l'atteinte à la face.

2. Problèmes de production

2.1. Acquisition par la production

- 19 Un locuteur non-natif face à des difficultés à formuler son énoncé, à défaut des moyens linguistiques nécessaires pour le faire, peut être amené à utiliser une stratégie de

communication en s'appuyant sur son interlangue ou sur une autre langue qu'il connaît : par exemple, des procédés de généralisation, des néocodages, des transcodages (Faerch and Kasper 1983). Il s'agit là de manipuler son savoir linguistique, en formulant et en contrôlant des hypothèses concernant la langue, afin d'atteindre des buts communicatifs. Ce contrôle d'hypothèses se réalise d'abord par une comparaison entre une production langagière prospective ou déjà effectuée et des modèles stockés dans la mémoire (le *monitoring*) ; et ensuite à l'aide d'informations provenant de l'allocutaire (le *feedback*) sous forme de signaux explicites de compréhension ou d'incompréhension ou d'enchaînements exprimant implicitement différents degrés de compréhension.

- 20 Si le locuteur non-natif n'arrive pas à s'en sortir par ses propres moyens, cette activité métalinguistique se réalise souvent ouvertement en collaboration avec le partenaire natif. Dans ce cas, il s'agirait d'une extériorisation d'une activité qui reste normalement cognitive, le partenaire natif servant de source de savoir par rapport à la langue cible et de moyen de contrôle des productions langagières du non-natif.

- 21 Comparons les deux exemples suivants :

Exemple 7 (F = Français ; A = Anglais) :

F : > but I think, we have made eh the biggest, progress we do, we : we : did, we

A : <

F : < done, + we did+ we made, it's

A : < the biggest progress you did, + you + made sorry yeah

F : > in comprehension

A : < yeah

- 22 Dans cet exemple, le locuteur non-natif n'arrive pas à recouvrer spontanément les bonnes règles morphologiques concernant un verbe qu'il veut formuler au temps passé. Bien que l'application de ces règles ne soit pas nécessaire pour assurer l'intercompréhension, le locuteur non-natif insiste pour chercher la bonne forme, en effectuant deux auto-reformulations et en lançant à son partenaire un appel à l'aide par l'orientation du regard et une intonation montante. Il est donc d'autant plus réceptif lorsque son partenaire lui fournit la forme qu'il cherche et qu'il reprend par la suite.

Exemple 8 (A = Anglais ; J = Japonais) :

A : < you went to Bath, (I) oh very

J : < last week, O week-end > O < I go to Bath, (II)

A : < interesting, (I) it's a lovely Georgian, city Bath,

J : <

- 23 Dans cet autre exemple, l'hétéroreformulation sert à corriger le verbe utilisé par le locuteur non-natif, la forme du présent « go » étant remplacée par la forme du prétérit « went ». J ne semble pas se rendre compte d'une possible déviation des règles morphologiques : l'émission de la phrase ne semble pas lui causer de problème ; l'orientation de son regard vers l'allocutaire, suite à une pause destinée à la planification, semble servir uniquement à passer le tour de parole à son partenaire. Il faut considérer donc que cette opération est à l'initiative de l'allocutaire natif. Pourtant, celui-ci dissimule la fonction métalinguistique de son intervention en la faisant passer uniquement pour une évaluation positive du thème proposé par J (« you went to Bath oh very interesting it's a lovely Georgian city Bath »). Ce camouflage de la fonction réparatrice semble servir à ménager la face du non-natif. Enfin, J ne reprend pas la correction : il est donc peu probable que celui-ci prenne conscience du problème,

et que son attention soit suffisamment focalisée sur le code pour que cette opération ait un impact sur les règles de son interlangue.

2.2. Face et résolution de problèmes linguistiques

- 24 Dans mon corpus, la plupart des hétéroreformulations sont déclenchées par un locuteur non-natif qui se heurte à un problème au niveau du code. Il s'agirait donc d'une stratégie de communication : étant conscient d'un problème, le locuteur essaie de le résoudre et lance un appel à son partenaire natif pour que celui-ci évalue la solution à laquelle il a abouti. Un tel schéma me paraît davantage susceptible de déclencher un processus acquisitionnel dans la mesure où un apprenant qui prend l'initiative lui-même d'une opération est plus apte à faire la comparaison nécessaire entre son *interlangue* et la langue cible. En outre, la face de celui-ci me semble moins menacée, puisqu'en initiant l'opération il reconnaît lui-même sa déficience linguistique et donc sa responsabilité limitée dans l'interaction.
- 25 En revanche, le petit nombre de corrections initiées par l'allocutaire natif peut s'expliquer par le fait que celui-ci ne veut pas porter atteinte à la face de son partenaire. Ce même souci se traduit aussi par une tendance à dissimuler la fonction métalinguistique d'une reformulation en paraissant vouloir remplir une fonction moins menaçante.
- 26 Enfin, le taux d'hétéroreformulations est relativement plus élevé dans les deux conversations dont le caractère didactique a déjà été constaté.

3. Face et contrat didactique

- 27 On constate donc qu'un souci de préserver la *face* peut mettre un frein à l'explicitation de difficultés linguistiques et à leur éventuelle résolution, en amenant les interlocuteurs à adopter une stratégie d'évitement consistant à amoindrir ou même à dissimuler un problème. Le degré auquel les interlocuteurs peuvent se permettre de s'impliquer lors d'activités métalinguistiques en adoptant les rôles d'enseignant et d'apprenant dépend des conditions relationnelles établies préalablement ou de façon interactionnelle. Il me semble qu'un bon contrat didactique est constitué par un accord entre les interlocuteurs pour mettre entre parenthèses les soucis de *face* que risque d'engendrer le fait exolingue, cet accord provenant d'une reconnaissance mutuellement manifeste de la spécificité de ce type de communication et tout particulièrement de la responsabilité limitée du non-natif. Toute opération destinée à pallier les problèmes d'intercompréhension ou de production langagière, ou bien à répondre à des besoins acquisitionnels manifestés par le non-natif, s'avère, en effet, conforme aux normes de ce type de communication, et par conséquent, n'agit pas sur la définition mutuelle de la relation.
- 28 Quelles conclusions faut-il en tirer pour la gestion des interactions entre un enseignant et des apprenants et entre les apprenants eux-mêmes dans une situation guidée ? L'enseignement des langues vivantes a été caractérisé ces dernières années par l'essor de l'approche dite « communicative ». Cette approche prend en compte l'interdépendance entre la langue et la communication, partant du principe qu'apprendre une langue étrangère, c'est avant tout apprendre à communiquer, et que c'est en communiquant dans la langue qu'on apprend à s'en servir comme un moyen de

communication. Les méthodes utilisées cherchent souvent à reproduire dans la salle de cours les conditions naturelles de l'acquisition de la langue et se résument ainsi, jusqu'à un certain point, à la nature des interactions que l'enseignant tente d'avoir avec les apprenants et de celles qu'il cherche à induire entre les apprenants eux-mêmes.

- 29 Il me semble que, dans une telle approche, la relation entre l'enseignant et l'apprenant ne se définit pas uniquement en fonction des rôles prédéterminés par le cadre institutionnel. Un enseignant qui porte l'attention trop brutalement sur les problèmes linguistiques de l'apprenant risque d'amener celui-ci à se protéger et à adopter un comportement d'évitement. En revanche, si l'enseignant ménage trop la *face* de l'apprenant, il pourrait mettre un frein au déroulement du processus acquisitionnel en évitant que les problèmes linguistiques se manifestent. Un bon contrat didactique entraînerait idéalement une situation où les problèmes linguistiques ne sont traités que lorsqu'ils présentent un obstacle à la communication, lorsque l'apprenant lui-même ressent le besoin de clarifier un élément morphosyntaxique ou phonétique ou lorsqu'il veut élargir son répertoire lexical.
-

RÉSUMÉS

Cette étude a pour objectif d'analyser l'impact du problème de *face* sur des conversations spontanées en anglais entre des interlocuteurs natifs et non-natifs, mon corpus étant constitué d'enregistrements vidéo de ces conversations. Il semblerait que le souci de protéger la face amène les interlocuteurs à éviter la mise en relief de problèmes de communication et qu'il gêne, en même temps, le processus acquisitionnel en empêchant les occasions de son déroulement de se produire.

The aim of this study is to analyse the impact of the problem of *face* on spontaneous conversations between native and non-native speakers. My corpus is composed of video recordings of such conversations. It seems that the concern for face causes speakers to avoid highlighting communication problems, and hampers, at the same time, the process of acquisition by preventing it from taking place.

AUTEUR

PETER GRIGGS

Université de Bourgogne (France)