Quelques remarques sur les notions d'exolinguisme et de bilinguisme.

Remarks on exolingualism and bilingualism.

Bernard Py

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/praxematique/3085>

DOI : 10.4000/praxematique.3085

ISSN : 2111-5044

Éditeur

Presses universitaires de la Méditerranée

Édition imprimée

Date de publication : 1 février 1995

Pagination : 79-96

ISSN : 0765-4944

Référence électronique

Bernard Py, « Quelques remarques sur les notions d'exolinguisme et de bilinguisme. », *Cahiers de praxématique* [En ligne], 25 | 1995, document 4, mis en ligne le 01 janvier 2015, consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/praxematique/3085> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/praxematique.3085>

Bernard PY
Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel (Suisse)

Quelques remarques sur les notions d'exolinguisme et de bilinguisme

Dans cet article nous voudrions revenir sur les notions de communication exolingue et bilingue afin d'en préciser un peu le sens et d'en illustrer quelques-unes des applications possibles dans les champs voisins des contacts de langues et de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ces applications entraînent en retour quelques aménagements et précisions théoriques.

Depuis les travaux précurseurs de Weinreich (1964), on admet que l'étude des situations de contact entre langues ne saurait faire l'impasse sur les personnes qu'elles concernent. C'est en effet par l'entremise des usagers eux-mêmes que les langues entrent en contact, lorsqu'ils passent de l'une à l'autre sous la pression des contraintes imposées par la communication ou par l'apprentissage, ou plus simplement par jeu, au gré du discours. Ce passage obligé par les personnes ne signifie pas pour autant que les systèmes linguistiques eux-mêmes ne soient pas concernés. Les relations qu'ils entretiennent sont cependant médiatisées par les pratiques des usagers. Cette médiation entraîne avec elle toute une série de paramètres psychologiques (par exemple dans le domaine des représentations et des attitudes) et sociaux (par exemple organisation en réseaux ou phénomènes de minorisation) que l'on considère généralement, sous l'étiquette de *contexte*, comme linguistiquement pertinents.

Si l'on veut se donner les moyens de comprendre les situations de contact, il faut donc s'interroger sur l'identité des usagers et sur la nature de leurs pratiques. Qui est-ce qui joue avec les langues en

contact, en quoi consiste ce jeu, et quels sont les enjeux ? On trouve de nombreuses réponses à ces questions dans la littérature spécialisée. Nous n'avons pas la prétention d'en établir un inventaire exhaustif, mais seulement d'esquisser quelques-unes des réponses possibles, celles qui depuis une dizaine d'années se cristallisent autour d'un ensemble de travaux (principalement européens¹) sur l'exolinguisse et le bilinguisme.

Les questions que nous venons d'évoquer sont inséparables et ne constituent que des aspects différents d'un même phénomène, à savoir le contact entre deux ou plusieurs langues en tant qu'il est médiatisé par les usagers. Nous les traiterons donc de manière globale et simultanée. Nous admettons en effet d'emblée que les usagers se définissent eux-mêmes dans une large mesure par et à travers leurs pratiques langagières, lesquelles de leur côté comprennent en elles-mêmes leurs propres enjeux. Il s'agit là certes beaucoup plus d'un choix méthodologique que d'une vérité établie. Une telle position ouvre en effet la voie à des démarches qui présentent l'immense avantage (pour nous !) de recourir à des outils issus de la linguistique, pour traiter cependant de questions qui font traditionnellement partie des champs de la sociologie ou de la psychologie. En d'autres termes, les aspects non proprement linguistiques des contacts de langues ne seront traités qu'en tant qu'ils se manifestent dans des phénomènes dont l'étude relève bien des méthodes de la linguistique.

Il convient encore de préciser que nous donnons un sens assez large à l'expression « contact de langues ». Nous désignons en effet par là non seulement des situations que l'on trouve le long des frontières linguistiques, ou entre des communautés linguistiques différentes établies sur un même territoire (migrations), ou encore au sein de communautés dans lesquelles deux langues coexistent avec des fonctions distinctes et souvent des rapports de dominance plus ou moins marqués (diglossie), mais aussi des relations occasionnelles entre personnes parlant des langues différentes, ainsi que des relations d'apprentissage

¹ Il s'agit pour l'essentiel de travaux menés par les membres du RELA (Réseau européen de laboratoires sur l'acquisition des langues), qui réunit de manière informelle et internationale des équipes travaillant dans ce secteur. Cf. notamment les travaux publiés par la revue *AILE* (Université de Paris VIII).

entre une personne originellement unilingue mais en voie de « bilinguisation » et la nouvelle langue, incarnée dans un interlocuteur natif, qui prend place progressivement dans son répertoire verbal. Dans tous ces cas en effet, des personnes sont amenées à gérer la coexistence, dans leur répertoire verbal et à l'occasion de certains de leurs discours, de systèmes plus ou moins développés appartenant à des langues différentes.

Nous entrerons dans le phénomène du contact par le point même où se matérialise de la manière la plus immédiate le contact lui-même. Il s'agit justement de l'interaction exolingue et/ou bilingue. Ces notions ayant fait l'objet de multiples définitions, nous nous contenterons de rappeler brièvement ce que nous entendons par là, et nous nous attarderons ensuite un peu plus longuement sur les problèmes que ces notions soulèvent. Par interaction exolingue nous désignons un échange verbal entre deux ou plusieurs interlocuteurs possédant des compétences inégales, *et reconnues par eux comme telles*, dans la langue de cet échange. Une telle interaction peut avoir en outre une dimension bilingue si l'échange se déroule dans deux ou plusieurs langues, *cette pluralité étant admise comme linguistiquement légitime par les interlocuteurs eux-mêmes*. Si l'on admet qu'un échange est toujours plus ou moins exolingue² et plus ou moins bilingue³, on ouvre la voie à une typologie qui a été développée par Lüdi (1989) qui établit des zones caractérisées par des dominances variables de l'une ou l'autre de ces composantes.

Les deux définitions précédentes comportent chacune une proposition générale assortie d'une condition (écrite ci-dessus en caractères italiques). La proposition générale porte sur les circonstances objectives de la situation, telles qu'un observateur extérieur pourrait les percevoir

² L'endolinguisse au sens strict est probablement une fiction. Dans une acception plus large, l'endolinguisse est toujours le résultat d'une *idéalisation pratique* (Bange 1983), en ce sens que les interlocuteurs, afin de créer les conditions les plus favorables possibles à un déroulement économique de l'échange, se comportent comme s'ils partageaient vraiment de manière égale un même répertoire verbal, et ceci jusqu'à preuve du contraire (par exemple découverte d'un malentendu).

³ On a souvent relevé que, d'une certaine manière, l'unilinguisse est un cas particulier de bilinguisse, en ce sens que la maîtrise de la variation est au coeur de toute compétence linguistique.

dans une perspective étique : inégalité des compétences pour l'exolingue, présence de deux ou plusieurs langues pour le bilinguisme. La condition introduit une perspective émique et porte sur la manière dont les interlocuteurs interprètent ces mêmes circonstances objectives : comme une donnée pertinente et problématique pour l'exolingue, comme une ressource intéressante et légitime pour le bilinguisme. En l'absence de telles conditions, les notions d'exolingue et de bilinguisme ne sont que des pôles qui marquent l'orientation de deux axes de variation continue. Il nous paraît nécessaire de donner du corps à ces axes en disposant le long du parcours quelques points de repères qui permettent de situer les exemples particuliers avec une certaine précision.

On remarquera en passant que cette combinatoire entre perspectives étique (extérieure) et émique (intérieure) est un des fondements de la nature dialogique du langage. Lorsque nous prenons la parole, nous créons un microcosme et nous le dotons d'une structure dont nous tenons la clé dans la mesure où nous en sommes les auteurs. Mais nos paroles sont destinées à être appréhendées par autrui, c'est-à-dire à être saisies à partir d'un point de vue qui est forcément différent du nôtre. Tout énoncé est simultanément produit dans le cadre d'une cohérence *x* (celle du locuteur) et interprété dans celui d'une cohérence *y* (celle du destinataire). La cohérence *x* assure la rationalité interne de l'énoncé produit et constitue ainsi une condition de possibilité de l'interprétation. Mais l'interprétation elle-même se déroule selon la cohérence *y*. Cette ambiguïté essentielle est particulièrement visible dans les interactions entre enfants et adultes, ou entre alloglottes et natifs : les interprétations que l'adulte (respectivement le natif) projette sur les énoncés de l'enfant (respectivement de l'alloglotte) ont nécessairement une dimension adultocentrique (respectivement glottocentrique). Mais l'adulte ou le natif ne peuvent les développer que dans l'hypothèse que ces mêmes énoncés obéissent à des régularités et à une logique relativement stabilisées. Cette dimension est si essentielle à l'interaction exolingue et à l'apprentissage que l'on peut considérer la dialectique entre les deux cohérences *x* et *y* comme un de leurs moteurs.

Nous allons essayer de montrer comment les axes de variation que définissent respectivement les pôles endolingue et exolingue, unilingue

et bilingue, se caractérisent par des ruptures et des décrochements qui s'expliquent par la double condition que nous venons de poser, et qui permettent de situer les exemples le long de ces axes avec un minimum de précision. Les trois premiers exemples⁴ ci-dessous fournissent une première illustration de l'action des deux conditions.

(1)

1. A : (...) puis je... mhm... présenter la... la... [rire]... mhm... siècle
2. N : le siècle
3. A : le siècle oui
4. N : l'époque
5. A : oui... euh... euh... le temps euh de... qu'est-ce qu'il se passe... qu'est-ce qu'il s'est passé de... also dans ce [rire]
6. N : ouais ouais
7. A : dans la cette région
8. N : dans cette région... alors ça se joue où'

Dans l'exemple (1) les quatre premiers tours de parole thématisent l'inégalité des compétences linguistiques, ceci à travers un cycle formé d'une sollicitation d'aide (tour 1), d'une offre de collaboration (tours 2 et 4) et d'une quittance donnée à cette offre (tour 3). A et N sont pratiquement d'accord sur une répartition des rôles telle que A se présente comme linguistiquement moins compétent que N, et inversement. L'inégalité des compétences linguistiques respectives des deux interlocuteurs est bien au centre de la séquence. Le tour 5 en revanche constitue de ce point de vue une rupture en ce sens que A renonce cette fois à l'offre de N : il préfère utiliser un mot disponible dans son propre répertoire (*temps*) plutôt que de s'approprier le mot (*époque*) que N vient de lui proposer. N d'ailleurs s'engage dans la même voie et, bien que son interlocuteur éprouve quelque difficulté de formulation (tour 5), il renonce à revenir sur la question de l'inégalité des compétences, ce qui exigerait de lui qu'il vole au secours de A : l'approbation qu'il exprime

⁴ Les exemples (1) et (11) sont empruntés au corpus Bâle/Neuchâtel ; les exemples (3) et (4) au corpus Aoste ; les exemples (5), (6), (7) et (9) à Matthey 1995 ; l'exemple (8) à Krafft et Dausenschön-Gay 1993.

au tour 6 a pour but évident d'inviter son interlocuteur à poursuivre l'échange sans s'arrêter à la question de l'inégalité. Cette dernière a perdu sa pertinence, d'une manière certes très provisoire puisque N, au tour 8, thématise à nouveau une difficulté linguistique de A.

Si l'on s'en tenait à la proposition générale contenue dans la définition de l'exolinguisme, l'exemple (1) serait exolingue de manière homogène et permanente. La condition qui en limite la portée permet d'entrevoir un mouvement de va-et-vient entre des séquences très exolingues et d'autres séquences plus endolingues. Un tel mouvement de va-et-vient le long de l'axe endolingue vs exolingue paraît d'ailleurs naturel dans la mesure où les interlocuteurs ont tout intérêt à fonctionner de manière endolingue. L'exolinguisme, dans la mesure où il engage les interlocuteurs à thématiser l'inégalité des compétences, est en effet loin d'être un mode de communication de tout repos : il comporte nécessairement de nombreuses interruptions, marquées notamment par l'ouverture de séquences latérales relativement perturbantes ; il suscite chez tous les participants un état permanent d'insécurité, exige un effort cognitif élevé et crée une relation d'asymétrie peu gratifiante pour la face des participants.

(2)

1. N : c'est une sorte de []
2. A : oui, en effet c'est un []

Dans l'exemple ci-dessus, N (sans doute par égard pour A, qui est anglophone et s'exprime avec un accent américain très marqué) s'engage dans une interaction bilingue en recourant à un emprunt marqué comme tel par le choix d'une phonologie qui se donne elle-même comme anglophone. D'une manière à première vue surprenante, A refuse cependant cette orientation bilingue dans sa reprise de l'emprunt en prenant ses distances avec cette phonologie anglaise. La condition que nous avons énoncée dans la définition de la situation bilingue n'est pas remplie et, à notre sens, l'interaction prend dès lors un tour unilingue.

(3)

76. Gre le mouton e va via à la neige

77. E il est sorti dans la neige oui pourquoi
78. Gre pourquoi avait la fame
79. E parce qu'il a faim oui
80. Gre perchè a faim (porte son attention sur la nasale)
(...)
132. Gre ma non aveva più faim et la porte
133. E mhm (ton d'approbation)
134. Gre à le lapin

Dans ce troisième exemple, il y a un contraste frappant entre les deux séquences (tours 76 à 80 d'une part, 132 à 134 de l'autre), qui sont pourtant extraites de la même interaction. Dans les deux cas, Gre produit des énoncés bilingues. E cependant réagit de manière différente : dans le premier extrait (tours 76 à 80), elle reformule systématiquement en mode unilingue (tours 77 et 79) ; dans le second en revanche elle accepte implicitement (tour 133) le mode bilingue utilisé par Gre (tour 132). Autrement dit, si les deux extraits sont objectivement bilingues (en ce sens que deux langues sont effectivement utilisées), seul le second obéit à la condition qui, dans notre définition, vient coiffer la proposition générale.

Ce troisième exemple illustre une des positions possibles dans l'espace typologique défini par les deux axes unilingue vs bilingue et endolingue vs exolingue (cf. ci-dessus). L'interaction entre Gre et E, considérée dans sa globalité, est objectivement bilingue *et* exolingue. Mais seul le premier extrait (tours 76 à 80) répond à la condition formulée dans notre définition de l'exolinguisme, en ce sens que les énoncés de Gre y sont traités comme linguistiquement problématiques (cf. hétérocorrections des tours 77 et 79). Inversement, seul le second extrait répond à la condition figurant dans la définition du bilinguisme, en ce sens que l'énoncé bilingue de Gre (tour 132) est implicitement accepté par E (tour 133).

Cette combinatoire entre les deux axes permet de porter un regard original sur la question – très controversée en didactique – des relations entre L1 et L2. Traditionnellement, les traces que L1 laisse dans l'interlangue sont considérées comme des ratés, quel que soit par ailleurs l'intérêt que le chercheur et l'enseignant leur accordent dans la mesure

où elles permettent de formuler des hypothèses sur les stratégies d'apprentissage. Ces traces font en effet partie des échecs, plus ou moins provisoires, qui jalonnent le parcours de l'apprenant et qui le séparent de l'objectif ultime et idéal de l'apprentissage tel qu'il est généralement conçu, à savoir une maîtrise *native like* de L2. Cette évaluation globalement négative ne représente toutefois qu'une des positions possibles dans notre espace typologique. Dans une interaction qui serait définie à la fois comme exolingue et bilingue, le recours du sujet alloglotte à L1 apparaîtrait comme tout à fait légitime. Ce genre de situation est d'ailleurs très fréquent dans la communication en classe de langue, lorsque par exemple L1 fonctionne comme métalangage réservé à la gestion de l'interaction ou aux interventions de réflexion ou de conceptualisation (cf. par exemple Coste 1985, Dabène 1984, Nussbaum 1991).

L'exemple (4) illustre une situation qui est à la fois et pleinement exolingue et bilingue.

(4)

1. Mt Comment s'appelle cet arbre qui a ces drôles de feuilles +
2. Al [pin] c'est un peu comme des épines
3. Mat me semble comme des euh euh
4. Mt ces arbres qui pendant l'hiver restent tout verts dans le bois
5. Mat euhm je me rappelle en italien [ma] pas
6. Mt tu le dis comme tu le sais
7. Mat pino
8. Mt c'est le sapin
9. Mat oui
10. Mt oui ce sont les sapins. les arbres qui pendant l'hiver restent
 tout verts. bien je crois que le chevreuil
 mange quelques
11. Al sapins
12. Mat quelques épines
13. Al pines
14. Mat des sapins

Cette séquence est en effet exolinguisse dans la mesure où l'inégalité des compétences est traitée par les trois participants comme *le* problème à surmonter⁵. Elle est en même temps bilingue, puisque le recours à l'italien est non seulement effectif (tour 7), mais qu'il a encore été explicitement proposé par Mat (tour 5) et que cette proposition a été agréée par la maîtresse (Mt, tour 6).

Ce couplage entre exolinguisse et bilinguisme implique un élargissement de l'inventaire des fonctions habituellement attribuées aux marques transcodiques⁶. En effet dans un passage comme l'exemple (4), le recours à l'italien remplit non seulement une fonction discursive banale (assurer la poursuite de l'interaction en dépit d'une lacune lexicale), mais aussi une fonction d'apprentissage. Les deux apprenants Mat et Al construisent ensemble, en collaboration avec Mt, un micro-système lexical qui emprunte des éléments aux deux langues, et qui sert de matrice à la création du lexème qui manque encore à l'appel, à savoir *sapin*. Ce travail transcodique s'appuie ici sur une certaine représentation de la parenté de l'italien et du français, représentation qui permet la mise en relation de it. *pino* avec fr. *épine*, par l'intermédiaire de la forme idiosyncrasique [pin]. Ce triangle sert ensuite de base de départ pour l'appropriation de *sapin* par les deux enfants (tours 8 à 14). Il constitue à notre sens un bon exemple du travail de médiation entre les systèmes linguistiques que les sujets accomplissent, et que nous avons évoqué au début de cet article.

La prise en considération effective des asymétries du code apparaît dans le recours à des formes xénolectales, c'est-à-dire à des procédures de simplification visant à faciliter la compréhension d'un énoncé par l'alloglotte. La simplification porte soit sur le système de la langue lui-même (exemples 5 et 6), soit sur la forme du discours (exemples 7 et 8). Le premier type de simplification a été souvent décrit⁷. C'est ainsi que dans l'exemple (5), il y a en quelque sorte réduction de la variation

⁵ Cet exemple est en fait une séquence latérale enchâssée dans une activité de narration dont un des moments requiert l'usage du mot *sapin*.

⁶ Cf. par exemple Lüdi et Py 1986, ou Nussbaum 1992.

⁷ Cf par exemple Corder et Roulet (eds) (1977), *TRANSEL 10* (1986) ou, plus récemment et dans une perspective plus large, les *Cahiers du français contemporain*, 1 (1994).

morphologique (l'allomorphe « paimé » est expulsé de son paradigme). Dans l'exemple (6), N projette sur l'axe syntagmatique une partie du sème de « promener ». Les exemples (7) et (8) illustrent chacun une simplification du discours sous la forme de *séquences analytiques* (Dausenschön-Gay 1987, Krafft et Dausendschön-Gay 1993).

- (5)
 N : est-ce qu'il y a un restaurant que tu as beaucoup-p-aimé
 A : {p me} {p me}
 N : aimé
 A : aimé
- (6)
 N : est-ce que tu t= promènes
 A : j= promène qu'est-ce que c'est
 N : tu marches dans la rue... tu
 A : oui
- (7)
 N : (...) à quelle heure tu dois te lever le matin pour venir à l'école ci
 A : je comprends pas
 N : le matin
 A : oui
 N : à quelle heure est-ce que tu te lèves
 A : oh à six heures (...)
- (8)
 1. N : comment 'tu as fait à la Sorbonne pour eh : t'expliquer'... à la Sorbonne... pour obtenir l'appareil... ça a été difficile'
 2. A : encore. tout
 3. N : quand tu es allée à la Sorbonne. à l'université. chercher cet appareil. c'était difficile 'pour t'expliquer'
 4. A : non. mais pour trouver'
 5. N : pour trouver

La notion de séquence analytique introduit donc une dimension interactionnelle et discursive dans celle de xénolecte. Elle désigne un ensemble de formats conversationnels grâce auxquels les participants à une interaction exolingue, confrontés à un phénomène de non-compréhension, explicitent le sens d'un segment de discours. Ce segment éclate alors en une série de mouvements discursifs constitués d'expressions simples (par exemple un syntagme nominal), dont l'enchaînement reconstruit approximativement le sens du segment initial.

Il est possible de fixer d'autres repères le long de l'axe endolingue vs exolingue. Nous nous intéresserons ici à des constellations de formes interprétables en termes de traces discursives d'un ensemble d'opérations cognitives intégrées dans les processus d'apprentissage d'une L2. A cet égard, la notion la plus significative est sans doute celle de *double focalisation*, pour reprendre une terminologie introduite par Bange (1987). Elle exprime l'alternance, si fréquente dans les interactions exolingues, entre des séquences orientées vers la transmission de messages et d'autres séquences orientées vers la résolution des obstacles linguistiques associés à cette transmission. Il s'agit là du format discursif qui, dans les interactions exolingues, sert de fondement à l'ensemble des activités visant à augmenter la puissance de l'interlangue afin de lui permettre d'assurer le déroulement le plus satisfaisant possible de la communication.

Cette montée en puissance de l'interlangue n'équivaut pas nécessairement avec ce qu'on entend habituellement par acquisition, apprentissage ou appropriation. Ces notions impliquent en effet d'une part un enrichissement durable de l'interlangue, d'autre part un rapprochement vers les normes de L2 – et ceci d'une manière en principe définitive (intégration des nouvelles formes ou règles dans la mémoire à long terme de l'apprenant). Or nous n'avons probablement affaire ici qu'à des aménagements locaux et peut-être provisoires de l'interlangue, aménagements dont la fonction principale est de surmonter un obstacle particulier à la communication. De ce point de vue, l'apprentissage au sens fort n'est qu'un développement complémentaire et aléatoire, dont la réalisation éventuelle ne présente pas ici de pertinence particulière. Cette modestie est d'ailleurs une conséquence de la perspective discursive que nous avons adoptée : les formes auxquelles nous avons affaire

ne auraient matérialiser de manière immédiate et univoque des processus cognitifs. Elles n'en sont au mieux que des traces. Une description des processus eux-mêmes devrait faire appel à des données complémentaires (corpus plus étendus ou résultats expérimentaux).

Encore faut-il s'entendre sur la notion de *trace*. Cette notion comporte généralement l'idée qu'il existe des processus échappant par nature à l'observation directe, et dont les manifestations observables (c'est-à-dire les traces) ne font que révéler l'existence. Autrement dit, on suppose que les processus existent indépendamment de leurs traces. Il nous paraît au contraire que les traces sont plus que des reflets. Elles sont des segments de discours et, dans cette mesure, elles s'insèrent dans le circuit de la communication et sont traitées comme tels. C'est dire qu'elles font l'objet d'interprétations de la part du destinataire, interprétations qui sont à leur tour évaluées par le locuteur, etc. La trace agit donc comme un miroir et un test, qui va déterminer pour l'apprenant le sens du processus qui lui est sous-jacent et décider de son éventuelle reproduction dans un nouveau contexte.

Il convient aussi de préciser que le sujet dont il est question dans cet article ne rentre pas nécessairement dans la catégorie des *apprenants*⁸. C'est pourquoi nous préférons parler de manière plus générale d'*alloglotte* puisque l'altérité linguistique (c'est-à-dire la distance entre les compétences) est sans doute, du point de vue de cet article, le trait le plus caractéristique du sujet engagé dans une interaction exolingue. L'alloglotte ne devient apprenant que dans la mesure où il cherche à s'approprier la nouvelle langue. Un tel effort doit apparaître dans la présence de traces linguistiques. De manière plus générale, l'identité du sujet alloglotte n'est ni uniforme ni figée ; elle évolue non seulement au long de la vie du sujet, mais aussi au fil d'une même interaction, ainsi que le suggèrent les exemples que nous avons commentés jusqu'ici. L'inventaire, la description et l'interprétation de ces traces ont fait l'objet de nombreux travaux prospectifs ou critiques au cours des dernières années⁹. Outre la double focalisation et la simplification (que nous avons évoquée ci-dessus), on citera par exemple la *sollicitation*

⁸ Sur cette question, cf. Mondada et Py (1994).

⁹ Cf par exemple les synthèses de Véronique (1992), Vasseur (1993), Krafft et Dausendschön-Gay (1994), Matthey (1995).

(Vasseur 1990), le *contrat didactique*, ou la *séquence potentiellement acquisitionnelle* (De Pietro, Matthey, Py 1989), et, plus généralement, la notion de *profil d'apprenant* (Pochard, éd., 1994). La présence de telles traces caractérise un sous-ensemble de conversations exolingues que nous qualifierons de didactiques¹⁰.

Au sens le plus large, on qualifiera de *potentiellement acquisitionnelle* toute séquence qui comporte une densité notable de traces renvoyant à des opérations de construction de l'interlangue, telles que balisage d'une lacune (le plus souvent lexicale), sollicitation d'aide, mise à disposition d'un input linguistique, décontextualisation ou recontextualisation d'un segment faisant problème, auto- ou hétéroréparation, etc. Le choix de l'expression désignant de telles séquences repose d'une part sur l'hypothèse qu'elles constituent des formats particulièrement favorables à la réalisation d'apprentissages particuliers, d'autre part sur la volonté de maintenir une distinction claire entre stratégies discursives et opérations cognitives liées à l'apprentissage.

Distinction ne signifie cependant pas dissociation : la résolution d'un problème discursif peut coïncider avec celle d'un problème d'apprentissage, par exemple lorsque le locuteur, pour achever la formulation d'un énoncé, a besoin d'un mot¹¹ qui ne figure pas dans son lexique personnel. Cet accès à un nouvel instrument linguistique n'implique cependant pas nécessairement un apprentissage définitif, mais uniquement une disponibilité passagère. D'où bien entendu la question de savoir quel critère doit être retenu pour affirmer qu'il y a ou non apprentissage ! Si le critère de la mémorisation à long terme est inapplicable ici (par manque de données), il est en revanche parfois possible de se prononcer sur le degré d'intégration du nouvel objet au système de l'interlangue. Ce critère s'applique mieux à des données de type conversationnel, dans la mesure où celles-ci illustrent souvent différents moments du traitement discursif et cognitif d'un même objet linguistique. Il est en outre plus spécifiquement linguistique, en ce sens qu'il s'appuie sur un aspect central du langage, à savoir la systématité. C'est ainsi que dans l'exemple (9), A ne se contente pas de répéter

¹⁰ Cette manière de procéder est très proche de celle qui amène Moirand (1993) à parler de *didacticité* à propos de certains textes.

¹¹ Sur cette négociation lexicale, cf. par exemple Lüdi (1994).

le mot fourni en input (*chevreuil*) ; il le soumet encore à un traitement morphosyntaxique (d'où les variantes de 5A et 7A), montrant par là qu'il y a eu au moins ébauche d'une intégration au système de l'interlangue. Cette intégration est à notre sens un bon critère d'apprentissage.

(9)

- 1 A et alors il dit. je l'apporte au le mouton non non
- 2 N non
- 3 A à le bambi
- 4 N au chevreuil ouais
- 5 A le chevreuil'
- 6 N mhm
- 7 A et alors l'apporte au chevreuil

De telles séquences comportent donc un travail intense sur les formes du discours et sur le code lui-même. Elles sont hautement méta-discursives *et* métalinguistiques, en ce sens qu'elles manifestent un double travail, qui porte à la fois et de manière complémentaire sur la construction du discours et sur celle des connaissances linguistiques. Cette caractéristique est certes renforcée par la nature didactique de l'échange dont l'exemple (9) est extrait. Elle n'en illustre pas moins un aspect du phénomène de double focalisation, que nous avons évoqué ci-dessus comme un des traits essentiels de l'exolinguisme (au sens restreint que nous tentons de définir dans cet article) et qui permet d'établir un point de décrochement le long de l'axe endolingue vs exolingue.

Si l'on revient maintenant à l'axe unilingue vs bilingue, on y constate également l'existence de décrochements. Outre tout ce qui a été dit sur les différents types de marques transcodiques et sur leur fonctions discursives, on observe en effet chez les sujets bilingues des alternances entre deux modes d'articulation des langues en contact dans son répertoire : d'une part une tendance à la fusion des langues, d'autre part une tendance au contraste. Il y a fusion lorsque le sujet tend à fondre dans un même moule linguistique des traits empruntés aux deux langues¹², et ceci probablement dans un souci d'économie (allègement

¹² Ce phénomène est celui qui a très souvent été désigné en didactique par l'étiquette *interférence*.

de la « charge cognitive » ?). Il y a en revanche contraste lorsque le sujet exploite la différence linguistique comme telle¹³. Autant que le choix d'une langue particulière, c'est alors le fait même de passer d'une langue à une autre qui est porteur de signification (Auer). Les deux termes de cette alternative apparaissent dans les deux exemples suivants :

¹³ C'est typiquement le cas de l'alternance de codes.

- (10) Je dis, avant d'aller vos enfants en vacances, Madame, il fallait venir à la bibliothèque.
- (11) Je pense que je suis assez, euh, *belastbar* comme on dit en allemand, hein... il faut dire une chose, c'est que Bâle est peut-être un... *Sonderfall*, hein...

Dans l'exemple (10), le locuteur (bilingue franco-espagnol en interaction avec d'autres bilingues) place des mots français dans un moule syntaxique emprunté à l'espagnol. Il manifeste ainsi une orientation vers une fusion des deux langues. Dans l'exemple (11), le contraste est explicité (« comme on dit en allemand »). On peut admettre qu'il représente verbalement la situation du locuteur, francophone émigré dans une région germanophone et vivant à cheval sur deux communautés culturelles et linguistiques.

S'il paraît assez évident que certains bilingues accordent leur préférence à la fusion et d'autres au contraste, on admettra qu'il est impossible de figer cette distinction et que les deux comportements peuvent apparaître chez les mêmes personnes, et probablement au cours des mêmes interactions. On peut considérer cette dualité comme une manifestation verbale des différentes options qui se présentent au migrant lorsqu'il est amené à réaménager son identité sociale dans une communauté où se côtoient plusieurs langues associées à plusieurs modèles culturels.

En conclusion, nous espérons avoir fait un pas vers une caractérisation plus précise des notions d'interaction exolingue et bilingue, dans le but d'éviter des définitions trop générales, et par conséquent peu significatives. Pour réaliser ce projet, nous avons porté un regard principalement « acquisitionnel » sur ces notions. En retour, cette opération nous a permis de réfléchir sur les relations entre résolution de problèmes discursifs et construction de nouvelles connaissances linguistiques, et de mettre ainsi en lumière certains aspects des processus d'acquisition.

BIBLIOGRAPHIE

- Bange P. (1983) « Points de vue sur l'analyse conversationnelle », *DRLAV* 29, 1-28.
- Bange P. (1987) « La régulation de l'intercompréhension dans la communication exolingue », ronéotypé, Aix-en-Provence.
- Corder S.P., Roulet E. (éds) (1977) *The notions of simplification, interlanguages and pidgins in their relation to second language pedagogy*, Neuchâtel, Faculté des lettres, Genève, Droz.
- Coste D. (1985) « Métalangages, activité métalinguistique et enseignement/apprentissage d'une langue étrangère », *DRLAV* 32, 63-92.
- Dabène L. (1984) « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère », *Etudes de linguistique appliquée* 55, 39-46.
- Dausendschön-Gay U. (1987) « Lehren und lernen in Kontaktsituationen », in : Gerighausen J., P. Seel.(Hrsg) *Aspekte einer interkulturellen Didaktik*, München, Goethe-Institut, 60-93.
- De Pietro J.F., Matthey M., Py B. (1989) « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue », in : Weil D., H. Fugier. (éd) *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, Strasbourg, Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur, 99-124.
- Krafft U., Dausendschön-Gay U. (1993) « La séquence analytique », *Bulletin CILA*, 137-157.
- Krafft U., Dausendschön-Gay U. (1994) : « Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 59, 127-158.
- Lüdi G. (1989a) « Aspects de la conversation exolingue entre Suisses romands et alémaniques », in : Kremer D. (éd) *Actes du XVIIe Congrès international de linguistique et philologie romanes*, Trèves, 19-24 mai 1986, Tübingen, Niemeyer, 405-424.
- Lüdi G. (1994) « Dénomination médiate et bricolage lexical en situation exolingue », *AILE* 3, 115-146.

- Lüdi G., Py B. (1986) *Etre bilingue*, Berne, Lang.
- Matthey M. (1995) *Interaction verbale et acquisition d'une deuxième langue*, Neuchâtel, Faculté des Lettres (thèse).
- Moirand S. (1993) « Autour de la notion de didacticité », *Les carnets du CEDISCOR* 1, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 9-20.
- Mondada L., Py B. (1994) « Vers une définition interactionnelle de la catégorie d'apprenant », in : Pochard J.Ch. (éd) (1994) *Profils d'apprenant : actes du IX^e colloque international "Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches"*, St-Etienne, Publications de l'Université de St-Etienne, 381-395.
- Nussbaum L. (1991) « La lengua materna en clase de lengua extranjera : entre la ayuda y el obstáculo », *Signos* 4, 36-47.
- Nussbaum L. (1992) « Manifestacions del contacte de llengües en la interlocució », *Traballs de sociolingüística catalana* 10, 99-123.
- Pochard J.Ch. (éd) (1994) *Profils d'apprenant : actes du IX^e colloque international "Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches"*, St-Etienne, Publications de l'Université de St-Etienne.
- Vasseur M.-Th. (1991) « Solliciter n'est pas apprendre : initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère », in : Russier C. et al. (éd) *Interactions en langue étrangère*, Aix-en-Provence, Université de Provence, 49-60.
- Vasseur M.-Th. (1993) « Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère », *Aile* 2, 25-59.
- Véronique D. (1992) « Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives », *AILE* I, 5-35.
- Weinreich U. (1964) *Languages in contact : findings and problems*, The Hague, Mouton (1ère publication : New York, Linguistic Circle of New York, 1953).