

LA COPRODUCTION DU DISCOURS DANS LES SITUATIONS DE COMMUNICATION EXOLINGUES

Britta THÖRLE¹

ABSTRACT • This paper focuses on the collaborative utterance production in conversations between native and non-native speakers of French from a conversation analysis point of view. Three types of phenomena will be analyzed: a) the joint completion of incomplete utterances, b) the collaborative treatment of “problematic” utterances, and b) the student’s exploitation of the native speaker’s model for the construction of his own utterance. The analysis is based on a corpus of simulated telephone conversations between German students of French and French native speakers.

KEYWORDS • co-construction, exolingual communication, second language acquisition, repair, resonance

Dans l’interaction en face à face, le discours est entièrement « coproduit »,
il est le fruit d’un « travail collaboratif » incessant.
Catherine Kerbrat-Orecchioni, *La conversation*

1. Introduction

Selon la conception de Kerbrat-Orecchioni (1996) qui est évoquée dans la citation ci-dessus, toute conversation est le résultat d’un accomplissement conjoint des participants qui – loin de se limiter à faire succéder leurs contributions individuelles les unes après les autres – construisent, de manière collaborative, leurs tours de parole en synchronisant et en négociant en permanence leurs activités. Ceci s’observe même dans la construction collaborative du seul énoncé :

Un énoncé verbal, complexe ou non, même une seule phrase, n’apparaît pas comme le produit d’un seul locuteur, mais comme le résultat d’un processus interactif. Même si l’un des participants n’y contribue pas verbalement ou s’il s’agit du tour de parole d’un seul locuteur, le partenaire coopère à son accomplissement par le fait même que le locuteur s’adresse à lui ; par son existence même, l’interlocuteur coopère à la production discursive du locuteur, qui ne peut pas parler sans faire des hypothèses sur l’autre. (Gülich 1991, 334)

Dans l’analyse des conversations, la coproduction du discours a suscité l’intérêt de bon nombre d’études qui l’ont analysée, entre autres, en tant que « production conjointe » du tour de parole (Sacks 1992), « achèvement interactif » (Gülich 1986), « construction collaborative »

¹ Universität Siegen.

(Lerner 1991, 1996), « accomplissement collectif » (Mondada 1999), « coénonciation » (Jeanneret 1999), « production collective des énoncés » (Thörle 2010, 2011, 2012). Dans ces travaux, la production langagière n'est pas considérée comme activité individuelle basée sur les compétences du seul locuteur, mais comme activité conjointe, située dans le cours de l'action, dans laquelle les participants se coordonnent et se synchronisent dans leur travail de verbalisation. Cette conception de l'interaction verbale a des répercussions sur la compréhension de l'acquisition des langues étrangères. En adoptant une vision socio-interactionniste de l'acquisition, nous considérons l'acquisition d'une langue étrangère « comme se configurant dans et à travers le processus d'utilisation du langage au sein des pratiques sociales les plus diverses » (Pekarek Doehler 2006, 127) et nous cherchons à comprendre comment l'appropriation d'une langue se déroule dans la dynamique de l'interaction. La coproduction en tant que production conjointe des énoncés dans la communication entre locuteur natif et locuteur non-natif nous paraît un phénomène particulièrement intéressant dans ce contexte. Étant souvent liée à des difficultés de la part du locuteur non-natif, la collaboration avec l'interlocuteur permet à l'apprenant de prendre part à la production langagière du locuteur natif ainsi qu'aux compétences linguistiques de celui-ci.

Dans cet article, nous nous proposons donc l'étude de la communication entre locuteurs natifs et non-natifs sous l'angle de la coproduction du discours. En partant du concept de la communication exolingue en tant qu'interaction caractérisée par des compétences linguistiques asymétriques des participants, nous nous interrogeons sur les procédés engagés par les interlocuteurs dans l'accomplissement conjoint de leurs énoncés et sur les implications de ces procédés sur les processus d'acquisition. Sur la base d'un corpus d'entretiens téléphoniques entre locuteurs natifs et non-natifs nous allons

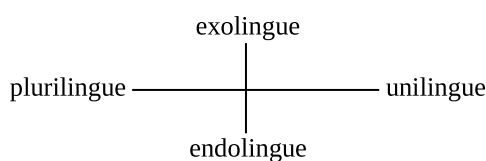
- a) distinguer les différents types de la production collaborative de l'énoncé par leurs propriétés séquentielles,
- b) identifier les fonctions particulières de ces propriétés dans les situations de communication exolingues, et
- c) faire des hypothèses concernant la contribution de la collaboration entre locuteur natif et locuteur non-natif au processus de l'acquisition langagière de ce dernier.

Dans ce qui suit, nous expliquerons d'abord notre conception de la communication entre locuteur natif et locuteur non-natif en tant que communication en situation exolingue. Suivra l'étude d'un corpus constitué de simulations de conversations téléphoniques entre apprenants allemands de la langue française et locuteurs natifs du français. L'analyse abordera deux groupes principaux de phénomènes de coproduction : d'un côté, les phénomènes liés au caractère « problématique » d'un énoncé (l'achèvement interactif des énoncés non-achevés, le traitement interactif des énoncés considérés comme source de perturbation), de l'autre, les méthodes par lesquelles l'apprenant exploite les énoncés de l'interlocuteur comme ressource de sa propre construction verbale. Pour conclure, nous engagerons une réflexion sur la contribution de chacun des différents procédés découverts au processus de l'acquisition du langage dans l'interaction.

2. La communication en situation exolingue

Avec le terme de *communication exolingue* nous nous référons, de manière très générale, à des interactions caractérisées par des divergences entre les répertoires linguistiques des participants (cf. Pourquoi 1994 ; De Pietro 1988 ; Yanaprasart 2003 pour une focalisation des compétences communicatives divergentes). Le prototype serait la communication entre locuteur natif et locuteur non-natif, opposée à la communication *endolingue* entre locuteurs ayant les mêmes compétences linguistiques. Le locuteur natif parlerait en langue maternelle, le locuteur

non-natif en langue étrangère dont il ne disposerait que d'une compétence imparfaite. Cette caractérisation est évidemment une simplification ou une idéalisation. La dichotomie « langue maternelle » – « langue étrangère ou seconde » s'avère en réalité peu opératoire (Porquier 1994, 161). Il faut plutôt partir d'un continuum entre un pôle exolingue (répertoires linguistiques très asymétriques) et un pôle endolingue (répertoires linguistiques équilibrés). Cet axe est en plus croisé par un deuxième axe qui ne se réfère pas aux répertoires des locuteurs, mais à l'usage des langues dans l'interaction. Ce deuxième axe relie les pôles unilingue (l'usage d'une seule langue) et plurilingue (l'usage de plusieurs langues dans une même interaction) (cf. Porquier 1994, Lüdi 1996, Lüdi et al. 2012, 34-35).



(Cf. Lüdi et al. 2012, 35)

La notion de communication exolingue a été particulièrement féconde dans la recherche à l'interface entre l'analyse conversationnelle et la linguistique de l'acquisition des années 80 et 90 (Krafft/Dausendschön-Gay 1994).² Plutôt que d'être centrée sur les insuffisances de l'apprenant provoquant des problèmes d'intercompréhension, la recherche part de l'observation que la communication exolingue peut parfaitement réussir. Elle s'intéresse aux procédés engagés par les participants pour faciliter le déroulement de la conversation et mener à bien leur interaction (Dausendschön-Gay 2001, 118). Les « méthodes » (dans un sens ethnométhodologique) des participants dans la communication exolingue ne se distinguent en principe pas des méthodes dans la communication endolingue, mais les participants y recourent plus fréquemment dans la communication exolingue dû au fait qu'il y a plus d'obstacles à surmonter (Krafft/Dausendschön-Gay 1994, 129). La méthode ayant suscité le plus d'intérêt au sein de cette approche est certainement celle de la réparation (*repair*, cf. Schegloff/Jefferson/Sacks 1977 ; Dausendschön-Gay 1988, Kurhila 2001, Renaud/Rubio Zenil 2010, Hellermann 2011, Pekarek Doehler/Pochon-Berger 2015) ou bien des procédés étroitement liés à elle, comme l'achèvement interactif des énoncés inachevés (Gülich 1986) ou le travail lexical (*word searches*, Brouwer 2003, Park 2007, Farina et al. 2012, par exemple).

Partant d'une approche socio-interactionnelle de l'acquisition et de la conception vygotkienne de l'apprentissage en tant que processus contextuel qui se déroule « dans et par la participation aux activités sociales » (Farina et al. 2012, 105), ces procédés ont été étudiés non seulement sous l'aspect de la résolution de problèmes de communication et de l'accomplissement interactif de la conversation, mais aussi en tant que procédés qui favorisent l'acquisition. La communication exolingue est caractérisée par une bifocalisation des interlocuteurs (Bange 1987) qui portent leur attention non seulement sur la communication et le contenu des messages, mais en même temps sur le code. Dans des interactions entre locuteurs natifs et non-natifs, les interlocuteurs suspendent leur activité en cours afin de traiter, par

² Suivant une perspective ethnométhodologique des interactions verbales, ces approches rejettent une logique déductive, centrée sur le chercheur, et adoptent les catégories des participants qui définissent, de par leur comportement, l'interaction en cours comme une communication exolingue ou bien comme endolingue (cf. Dausendschön-Gay 2003, 41). D'où la distinction proposée par De Pietro (1994, 166) entre *situation* exolingue (déterminée par les composantes de la situation) et *communication* exolingue (déterminée par des instances de la communication qui actualisent les composantes de la situation).

exemple, un problème lexical et d'assurer ainsi la compréhension mutuelle. Ces séquences focalisées sur le travail de verbalisation sont considérées comme des « séquences potentiellement acquisitionnelles » (SPA) (De Pietro/Matthey/Py 1989), car elles offrent au locuteur non-natif l'occasion d'élargir son vocabulaire ou de connaître, entre autres, la prononciation correcte d'une expression. Ceci n'implique pas, évidemment, que le mot ou la forme en question soient réellement acquis. Pourtant, la particularité de ces séquences et de la communication exolingue en générale aident le locuteur non-natif à traiter les formes linguistiques (*input*) comme des objets d'apprentissage et de les transformer en « prises » (*intake*). En effet, l'analyse des SPA met l'accent sur l'orientation des interlocuteurs vers les formes linguistiques en tant qu'objets d'apprentissage et non sur les résultats de l'acquisition. Le fait que ces séquences ne sont parfois pas seulement initiées lors de la résolution de problèmes communicatifs, mais aussi pour des raisons « pédagogiques » (par exemple pour corriger une forme parfaitement compréhensible, mais fautive) laisse supposer l'existence d'un « contrat didactique » entre locuteur natif et locuteur non-natif (De Pietro/Matthey/Py 1989). Pourtant, les activités de « tutelle » qui ne sont pas justifiées par les contraintes communicatives semblent être rares dans la communication exolingue hors du contexte scolaire (cf. Krafft/Dausendschön 1994, 143s.). Ceci peut être expliqué par le fait que le déploiement de ces activités exerce une influence sur les rapports de place, c'est-à-dire sur la définition des rôles des participants ainsi que de la situation de communication (cf. De Pietro 1988, 262-265). La bifocalisation de la communication et le contrat didactique dépendent de l'attitude des participants qui acceptent ou non leurs rôles de « tuteur » ou d'« apprenant » et qui réalisent les activités respectives (Dausendschön-Gay 2001, 129-130).

Dans l'analyse ci-dessous, nous focaliserons les procédés collaboratifs de la production textuelle dans des situations de communication exolingue en nous interrogeant sur l'organisation de ceux-ci ainsi que sur les implications acquisitionnelles.

3. Analyse de la coproduction dans les situations de communication exolingues

Tout en considérant la constitution de la conversation comme le résultat du travail collaboratif des interlocuteurs, nous focaliserons dans cette étude un aspect spécifique de cette collaboration qui a déclenché un intérêt considérable parmi les chercheurs et qui nous paraît particulièrement pertinent dans la communication exolingue. Il s'agit des manières dont plusieurs locuteurs contribuent à la production du seul énoncé. En fonction du type de contribution faite par les interlocuteurs, nous distinguons dans cette étude trois procédés que nous étudierons dans ce qui suit :

1. l'achèvement des énoncés inachevés
2. le traitement des énoncés « problématiques »
3. l'exploitation du modèle des énoncés précédents

La base de données de notre analyse est constituée d'un corpus de 10 conversations téléphoniques entre étudiants allemands, apprenants du français langue étrangère, et locuteurs natifs du français. Les enregistrements ont été conçus comme des simulations dans lesquelles les étudiants téléphonent en France ou à des interlocuteurs francophones en Allemagne pour demander des renseignements concernant des cours de français dans une école de langue en France, l'organisation d'un séjour dans un pays francophone ou alors un job de vacances dans une famille française. Comme la majorité des étudiants était en train de préparer un séjour d'études ou de travail en France au moment de l'enregistrement, ce choix thématique a mené à des interactions assez « réaliste » du point de vue des sujets d'expérience. Ce type de données a été choisi pour obtenir un corpus de conversations comparables entre elles, mais qui relèvent encore d'une expression et d'une organisation discursive libres. Toutefois, il faut tenir compte

du fait qu'il ne s'agit pas d'interactions « naturelles » ce qui est problématique du point de vue de l'analyse des conversations. Ce que nous observons ne sont en réalité pas des entretiens téléphoniques d'embauche ou des demandes de renseignements, mais l'accomplissement conjoint des *simulations* de telles interactions. Si nous parlons dans la suite de l'accomplissement collaboratif du discours, il faut être conscient du fait que c'est la tâche de la simulation qui est accomplie par les interlocuteurs et que la négociation des rôles et des identités se réfère à ce contexte.³

La plupart des étudiants font des études de langue et/ou de littérature françaises ce qui n'empêche pas que leur niveau de compétence soit relativement hétérogène allant de A2 à C1 selon le Cadre européen commun de référence. Les interlocuteurs sont des personnes de langue maternelle française qui travaillent dans les domaines concernés (école de langue, service des relations internationales, etc.) ou connaissent la matière par leur expérience personnelle (comme mère de petits enfants, par exemple, qui offre un poste de fille au pair). Les enregistrements ont eu lieu dans des bureaux à l'université où les étudiants se trouvaient seuls ou bien accompagnés d'un enseignant chargé de l'enregistrement. Ils ont une durée de 7 à 27 minutes et sont effectués à l'aide d'enregistreurs audio placés entre l'étudiant et le téléphone dont le haut-parleur était activé. Ne pouvant pas se voir, les participants n'avaient pas l'opportunité de recourir à des procédés non-vocaux (gestes, mimiques) dans la construction du discours. Tous les participants sont au courant du caractère fictif de la conversation. Par la suite, les conversations ont été transcrites en adaptant des conventions inspirées du système GAT (« *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem* », cf. Selting et al. 2009 ; cf. l'annexe) :

3.1. L'achèvement interactif des énoncés inachevés

Dans la conversation spontanée, la production collective des énoncés est un phénomène tout à fait quotidien. Nous nous référons ici aux énoncés qui sont commencés par un premier locuteur et achevés par un *autre* locuteur avant que le premier locuteur ne soit arrivé à une fin « potentielle » de son tour de parole (donc à un point pertinent de transition ou *transition-relevance place* en termes de l'analyse des conversations). Ce phénomène a été l'objet d'études détaillées qui décrivent l'organisation conversationnelle de l'entrée d'un « second » locuteur dans le tour de parole d'un autre (cf. particulièrement Lerner 1991, 1996, 2002) ainsi que les fonctions d'une telle production conjointe des énoncés dans l'interaction (cf. Szczepek 2000). Dans notre corpus des conversations exolingues, la production collective de l'énoncé s'observe en relation avec les lacunes lexicales (*word searches*). Celles-ci ne sont pas non plus réservées à la communication exolingue (cf. Lerner 1996). Pourtant, dans les situations de communication exolingues, la résolution interactive des problèmes lexicaux est particulièrement pertinente pour la réussite de l'interaction.

Comme il a été montré par Gülich (1986), le travail lexical interactif en situation de contact peut être plus ou moins complexe et plus ou moins exposé. Traitant son énoncé en cours comme inachevé, le « premier » locuteur (l'apprenant, en règle générale) sollicite plus ou moins explicitement l'aide de l'interlocuteur et prépare l'achèvement par celui-ci en projetant des caractéristiques (grammaticales, sémantiques, etc.) de l'élément qui lui manque. L'interlocuteur intervient dans l'énoncé du locuteur non-natif en fournissant un élément correspondant. Cette

³ Le principe des données « naturelles », qui est un principe clé des approches ethnométhodologiques, est débattu dans les réflexions méthodologiques plus récentes. Pour Deppermann (2001, 25), les données expérimentales sont également valides dans la mesure où le contexte dans lequel elles naissent est pris systématiquement en compte dans l'analyse (cf. aussi Gerwinski/Linz à p.).

contribution peut être ratifiée (ou non) et reprise (ou non) par le « premier » locuteur en tant qu'achèvement de l'énoncé interrompu.

Les extraits suivants illustrent des achèvements interactifs lors de recherches de mots. Dans les deux cas, le locuteur non-natif (LNN) indique un problème de mise en mots et le locuteur natif (LN) propose une solution. Pourtant, l'achèvement interactif ne s'organise pas de la même manière dans les deux exemples. Dans (1), le tour de parole de la LNN n'est pas mis en cause par l'intervention de la LN. Ayant repéré un problème de mise en mots chez la LNN, la LN organise l'achèvement de l'énoncé inachevé de façon à le présenter comme faisant partie de l'énoncé de la LNN et sans interrompre le tour de parole de celle-ci. Dans (2), par contre, l'activité en cours est suspendue temporairement en faveur d'une séquence latérale dans laquelle les interlocuteurs négocient la solution du problème lexical.

- (1) LNN : locutrice non-native
LN : locutrice native

La LNN, qui est intéressée par un poste de fille au pair pendant les vacances, est en train de répondre à la question de savoir ce qu'elle ferait si le bébé criait pendant plusieurs minutes sans raison apparente.

- 284 LNN: oui e:t
285 °hhh
286 et voilà,
287 peut-être que_euh le bébé aurait faim, (.
288 aurait faim (.) faim-
289 voilà,
290 et donc euh (-) j'ai je euh j'essaierais de
291 °hhh de: la: euh ((fait claquer la langue))
292 de [donner un peu]
→ 293 LN: [de la calmer un petit peu.]
294 LNN: voilà
295 LN: [((rit)) d'accord]
296 LNN: [((rit)) voilà]
(F-TG-SI-JM-1)

Dans cet extrait, à partir de la ligne 290, la LNN énonce plusieurs signaux d'hésitation : pauses pleines (*euh*), auto-interruptions et redémarrages (*j'ai je euh j'essaierais*), répétitions et allongements vocaliques (*de °hhh de: la:*), claquement de langue, qui indiquent un problème de mise en mots. Ceci est interprété par la LN comme opportunité de coproduire cette phrase en la complétant par *de la calmer un petit peu* (l. 293) à un moment où l'énoncé n'est pas encore achevé, mais où la suite est déjà projetée par la construction verbale *essayer de la + Inf*. La complétion réalisée par la LN est intégrée dans le cadre syntaxique et prosodique de l'énoncé de la LNN. Elle est ainsi présentée comme faisant partie de celui-ci. Ceci n'empêche pas que la LNN produit aussi une suite elle-même (l. 292).

Dans (2), le LNN indique un problème de mise en mot par la répétition de l'article *le* ainsi que par des pauses. Il verbalise ce problème (*je ne sais pas le mot*) et demande explicitement l'aide de son interlocutrice en lui posant la question : *benzin? (-) c'est c'est quoi en france? (.) en français?*

- (2) LNN : locuteur non-natif
LN : locutrice native

-
- 520 LNN: et vous avez euh assez euh d'argent pour euh
 521 pour euh financier cela,
 522 avec euh le (.) le (-)
 523 oui je ne sais pas le mot, (.)
 524 benzin? (-)
 525 c'est c'est quoi en france? (.)
 526 euh en [français?]
 527 LN: [eu:h]
 → 528 gas-oil (.)
 529 LNN: gas-oil.
 530 oui- (.)
 531 merci.
 532 LN: ou l'essence euh
 533 LNN: hm
 (F-TG-SI-DV-1)

Pour indiquer le mot qu'il cherche, le LNN recourt ici à une stratégie transcodique en donnant l'équivalent en allemand (*benzin* 'essence'). La LN initie tout de suite une recherche de mot de sa part (indiqué par *eu:h*) et propose le mot français *gas-oil* (qui correspond à l'allemand *Diesel*). Le LNN ratifie cette solution et remercie la LN de son aide (*gas-oil. oui- (.) merci.*) avant que la solution proposée ne soit soumise à une auto-correction de la LN (*ou l'essence*). Dans cet extrait, l'achèvement de l'énoncé de la LN donne lieu à une séquence latérale. Les participants suspendent leur activité en cours afin de solutionner le problème de verbalisation. En nous reportant à Jefferson (1987), nous pouvons parler du caractère plus ou moins « exposé » ou « intégré » des achèvements. Si l'achèvement interactif constitue une activité exposée, comme il est illustré dans (2), les interlocuteurs font de l'asymétrie des compétences un aspect pertinent de leur interaction. Le LNN se présente lui-même en tant que locuteur ayant une compétence inférieure et accorde à la LN le rôle d'expert linguistique. Ce sont donc aussi les rôles et les relations sociales qui sont mises en jeu par la manière dont est réalisé l'achèvement collaboratif des énoncés.

3.2. Le traitement interactif des énoncés 'problématiques'

Le traitement des énoncés se distingue de l'achèvement interactif par le fait que la source de perturbation est un élément *déjà articulé* qui pose problème et auquel les participants reviennent rétrospectivement pour le traiter. Dans notre corpus, le traitement interactif des énoncés joue un rôle important dans la coproduction du discours entre locuteur natif et locuteur non-natif. Les locuteurs reprennent fréquemment des énoncés précédents pour les modifier, les corriger ou simplement les répéter. L'énoncé qui est soumis au traitement n'est pas forcément celui du locuteur non-natif, mais peut être aussi l'énoncé du locuteur natif. Dans le premier cas, le traitement interactif est souvent déclenché par une perturbation au cours du travail de mise en mots du locuteur non-natif. Dans le second cas, le traitement de l'énoncé du locuteur natif sert plutôt à la résolution d'un problème de compréhension de la part du locuteur non-natif.

Le traitement figure parmi les procédés que Schegloff et al. (1990) décrivent comme « réparation ». Cette notion se réfère aux méthodes déployées par les interlocuteurs pour identifier dans la conversation un élément problématique (un « réparable ») et pour le corriger. Chacune des deux composantes du procédé, l'identification du « réparable », donc l'initiation de la réparation, d'une part, et la réparation proprement dite, d'autre part, peuvent être effectuées ou par celui qui a produit la partie du discours perturbateur ou par son interlocuteur. Il résulte quatre cas de figures de la combinaison des deux possibilités d'initiation et de réalisation :

	Auto-réparation	Hétéro-réparation
Auto-initiation	L ₁ * indique la source de perturbation L ₁ effectue la réparation	L ₁ indique la source de perturbation L ₂ effectue la réparation
Hétéro-initiation	L ₂ indique la source de perturbation L ₁ effectue la réparation	L ₂ indique la source de perturbation L ₂ effectue la réparation

(*L₁ = « premier locuteur », L₂ = « deuxième locuteur »)

Schegloff et al. (1990) observent une préférence de l'auto-réparation qui résulte du caractère temporel et séquentiel de la conversation. Lorsqu'une perturbation surgit, c'est le locuteur qui l'a causée qui a le premier l'occasion de l'identifier et de la réparer dans le même tour de parole. L'hétéro-initiation de même que l'hétéro-réparation ne sont possibles que dans le tour de parole suivant. Pourtant, Schegloff et al. (1990, 53-54) affirment que les interactions entre adultes et enfants ainsi que les situations d'apprentissage marquées par l'asymétrie des compétences font exception à cette règle. Dans ces contextes-ci, la préférence de l'auto-réparation paraît être suspendue. Pour les auteurs, il s'agit pourtant d'un usage transitionnel qui est surmonté dans la mesure où les compétences nécessaires sont acquises (cf. aussi, par exemple, Renaud/Rubio Zenil 2010).

3.2.1. Le traitement interactif de l'énoncé du locuteur non-natif

Dans l'interaction de face à face, les participants collaborent constamment dans la formulation et la reformulation de leurs énoncés. S'il s'agit de reformuler une partie de l'énoncé considérée comme « problématique », la séquentialité de la conversation offre aux interlocuteurs plusieurs possibilités de procéder. Si la source de perturbation se trouve dans l'énoncé du locuteur non-natif, on a les cas de figure suivants dont l'analyse laisse supposer que les procédés ne sont pas équivalents et apparaissent dans des contextes plutôt divers.

a) *Auto-initiation et auto-réparation de l'énoncé du LNN* : le LNN indique une source de perturbation dans son propre énoncé (auto-initiation) et le LNN propose lui-même une reformulation (auto-réparation).

- (3) LNN : locutrice non-native
LN : locutrice native
- 105 LN: et e:t eu:h est-ce que vou::s vous avez déjà été
106 en france auparavant? (-)
107 LNN: °h oui mais seulement pour les vacances. (-)
108 pour euh une
109 LN: ah
110 LNN: ou (-) deux semaines. (-)
111 ouais (-)
112 LN: des vacances en privé.
113 c'est ça?
114 LNN: oui.
115 c'est ça.
116 LN: <<en riant>okay> (xxx)
→ 117 LNN: par exemple à la provence. (-)
→ 118 EN provence.
119 LN: ah mais c'est bien;

→ 120 vous étiez où en provence
(F-TG-SI-HH-1)

b) *Auto-initiation et hétéro-réparation de l'énoncé du LNN* : le LNN indique une source de perturbation dans son propre énoncé (auto-initiation), le LN propose une reformulation (hétéro-réparation).

(4) LNN : locutrice non-native
LN : locutrice native

253 LNN: [...] e :t be :n je j'essaierais de de la calmer,
254 d'abord,
255 LN: [hm_hm]
256 LNN: [de] de la caresse:r, (-)
257 euh °h oui-
258 de la calmer,
259 de parler,
260 eu:h de demander ce qu'elle a,
261 peut-être de de lui donner euhm (.)
→ 262 euh un peu un verre d'eau,
→ 263 ou: ne pas pas de verre mais ((rit))
→ 264 [de:]
→ 265 LN: [oui] un bibe[ron]
→ 266 LNN: [oui]
267 LN: [((rit))]
268 LNN: [((rit))]
269 oui ((rit))
270 et euh °h oui euh
271 j'aimerais j'e/ j'essaierais de la calmer d'abord;
272 LN: hm d'accord
(F-TG-SI-JM-1)

c) *Hétéro-initiation et auto-réparation de l'énoncé du LNN* : le LN indique une source de perturbation dans l'énoncé du LNN (hétéro-initiation), le LNN propose une reformulation (auto-réparation).

(5) LNN : locutrice non-native
LN : locutrice native

89 LN: a un,
90 alors euh vous apprenez à vous présente:r, (-)
91 demander une directio:n, (.)
92 décrire quelqu'un? (.)
93 LNN: ah d'accord. (-)
94 LN: écrire une le:ttre,
95 une carte postale de vacances par exemple. (-)
→ 96 LNN: e:t euh toute le temps.
97 (2.2)
98 [euhm]
99 LN: [oui,]
100 pendant un mois;
101 oui,
102 (1.2)

-
- 103 LNN: je apprendre toutes les temps? (--)
 →104 LN: j'ai pas compris la question.
 →105 LNN: euh (-) le passé passé simple,
 →106 le passé composé, (-)
 107 euh le (-)
 108 LN: oui d'accord.
 109 alors eu:h vous apprenez (ben) le présent de l'indicatif,
 110 LNN: ah oui
 111 LN: le passé composé, (-)
 112 le futur proche,
 113 le passé récent? (.)
 114 LNN: hm_hm,
 (F-TG-BT-LR-1)

d) *Hétéro-initiation et hétéro-réparation de l'énoncé du LNN* : le LN indique une source de perturbation dans l'énoncé du LNN (hétéro-initiation), le LN propose une reformulation (hétéro-réparation).

- (6) LNN : locutrice non-native
 LN : locutrice native
- 49 LN: alors donc l'école primaire,
 50 c'est-à-dire que: (.) qu/ quel âge avaient environ les enfants? (.)
 → 51 LNN: euh à part de six ans,
 52 oui, (.)
 → 53 LN: à partir de six ans.
 54 okay.
 (F-TG-SI-HH-2)

Dans tous les extraits cités ci-dessus, un élément de l'énoncé du locuteur non-natif est traité comme source de perturbation. Pourtant, le traitement de cette perturbation est organisé de manière très différente dans chacun des cas. Les exemples ne se distinguent pas seulement quant à l'initiation et à la réalisation de la réparation, mais aussi concernant le caractère plus ou moins exposé du traitement.

Dans les deux premiers exemples, c'est la LNN qui identifie et indique l'élément 'problématique' (*à la Provence*, ex. 3, l. 117 ; *verre d'eau* : , ou: *ne pas de verre mais* , , ex. 4, l. 262-263). Dans (3), la réparation est effectuée par la LNN même (*EN Provence*, l. 118). Dans (4), elle est effectuée par la LN (*oui un biberon*, l. 265). Dans les deux cas suivants, c'est la LN qui identifie le réparable dans l'énoncé de la LNN. Ceci est reformulé ensuite par la LNN (dans l'extrait 5) ou par la LN (dans l'extrait 6). Dans les données de Kurhila (2001, 1108), l'auto-reformulation du LNN hétéro-initiée par le LN, illustrée dans l'extrait (5), est complètement absente. Dans notre corpus, ce procédé paraît être réduit aux cas où les locuteurs se trouvent confrontés à un grave problème de compréhension mutuelle. Dans (5), la LN explique les contenus du cours de français langue étrangère au niveau A1 en fournissant une liste de thèmes (*demandez une direction, décrivez quelqu'un*). À la ligne 95, comme l'on comprendra plus tard, la LNN propose une expansion de cette liste en ajoutant *toute le temps* ('tous les temps verbaux'). Ceci, probablement à cause de la forme grammaticale fautive, mène à un malentendu, car la LN interprète l'énoncé comme 'apprend-on cela pendant tout le temps' et répond *oui pendant un mois oui*. Le fait que la LNN reformule la question (*je apprend toutes les temps?*) indique que celle-ci n'a apparemment pas été répondue. La LN indique alors une source de perturbation (*je n'ai pas compris la question*) et initie par cela un traitement de

l'énoncé. La réparation est effectuée par la LNN qui reformule son énoncé initial (**toutes les temps*) en donnant des exemples de temps verbaux (*le passé passé simple, le passé composé*). Ce procédé mène au succès, car la LN indique qu'elle a compris la question (*oui d'accord*) et donne la réponse.

Si l'on compare les différents types d'organisation des traitements, on se rend compte de leur caractère plus ou moins « exposé » dans le sens de Jefferson (1987). Deux des réparations traitées ci-dessus sont clairement exposées. Dans (5), « 'correcting' has become the business » (Jefferson 1987, 97). L'activité en cours est suspendue en faveur du traitement et est reprise seulement lorsque la solution du problème est trouvée et explicitement ratifiée. C'est aussi le cas dans l'extrait (4). Contrairement à ces exemples-ci, la réparation dans (6) pourrait passer presque inaperçue. Dans cet extrait, une correction est effectuée par le locuteur natif qui intègre la forme correcte (*à partir* au lieu de **à part*) dans son énoncé sans que celle-ci soit « *designed* » comme activité de correction (cf. aussi Kurhila 2001, 1087). En effet, dans l'ordre séquentiel, l'énoncé qui contient la forme correcte fait partie d'une autre activité : *à partir de six ans* peut être considéré comme signal de réception ainsi que comme marque de cohésion entre le propre tour de parole de la LN et celui de la LNN.

Ces observations nous mènent à une réflexion relative aux implications sociales et cognitives des procédés décrits. Tout d'abord, nous pouvons constater que le traitement d'éléments « problématiques » dans l'énoncé du locuteur non-natif n'est pas forcément une activité exposée dans l'interaction, mais peut être intégré dans une autre activité (voir, par exemple, l'exemple (6) analysé ci-dessus ainsi que (3) où la forme corrigée (*à la > en Provence*) est répétée par la LN dans son tour suivant sans pour cela être indiquée ouvertement comme ratification : *ah mais c'est bien; vous étiez où en provence*; l. 120). Dans ces cas-là, les participants paraissent principalement orientés vers l'accomplissement de l'activité en cours qui n'est pas interrompue, car l'élément réparé est intégré dans cette activité. Ni le tour de parole de la LNN n'est mis en question ni son rôle en tant que participant compétent. Du point de vue social, le caractère exolingue de la situation de communication n'est donc pas marqué comme facteur pertinent de l'interaction. Par cela, le réparable, l'élément de reformulation ou bien la ratification ne sont pas pointés comme tels. Les participants ne les *traitent* pas comme objets potentiels d'acquisition. Du point de vue cognitif, il est moins évident et moins vérifiable qu'ils soient consciemment aperçus et retenus. Fasel Lauzon/Pekarek Doehler (2013, 338) constatent pour les reformulations intégrées dans les interactions pédagogiques en classe :

[T]here is no evidence that in corrections that are “camouflaged” (Kurhila 2001: 1100) by another activity, there is *for the participants* a focus on form. Rather, there regularly appears to be no empirically observable joint focus on form: the student's reactions (or absence of these [...]) show that they do not observably orient to the corrections entailed in the teacher's turn, but orient to the action in which the correction is embedded. (Fasel Lauzon/Pekarek Doehler 2013, 341-342)

Pourtant, Kurhila (2001, 1097) présente des exemples dans lesquels le locuteur non-natif, sans avoir montré une orientation vers l'élément corrigé par le LN au moment où celui-ci est proposé, rend compte de la construction grammaticale correcte dans la suite de la conversation. Il est donc tout à fait possible que les traitements non-exposés puissent déclencher des processus d'apprentissage.

Contrairement à ce qui se passe dans les traitements intégrés, les traitements exposés suspendent l'activité en cours pour un instant et les participants tournent leur attention vers la résolution d'un problème linguistique. Du point de vue cognitif, le réparable est rendu accessible de cette manière en tant qu'objet possible d'acquisition (voir la notion de la « séquence potentiellement acquisitionnelle », mentionnée plus haut). Selon Kurhila (2001, 1099), ce type de traitement est rare dans les interactions non-pédagogiques entre locuteurs

natifs et non-natifs. Cela est peut-être dû aux implications de ce procédé pour la relation interpersonnelle. Les participants adoptent à ce moment des rôles de « novice » et d'« expert » définissant ainsi une relation asymétrique qui représente une menace potentielle de la face de l'apprenant (cf. pour des exemples très illustratifs, Gajo/Mondada 2000, 165-167). Pourtant, selon Kurhila (2001), c'est précisément la contextualisation locale des rôles asymétriques qui garantit le déroulement efficace de l'interaction :

This asymmetry is not interactionally relevant all the time, but it is omnipresent in the sense that the participants can orient to their positions as a learner and a linguistic expert at any point during the conversation. [...]. The omnipresent identities make possible the rapidity and discreteness of the repair : the NS can immediately relate the linguistic deficiencies in the NNS's turn to his non-nativeness without having to re-consider or check her own knowledge about the issue. The NS can 'slip in' the correction as a piece of information for the NNS. This is also how the NNS treats the correction; as providing him with the word (the form) he should have used. (Kurhila 2001, 1104)

3.2.2. Le traitement interactif de l'énoncé du locuteur natif

Dans la communication exolingue, ce n'est pas seulement la production verbale du locuteur non-natif qui est soumise au traitement interactif, mais aussi l'énoncé du locuteur natif. Dans ces cas-là, le traitement est déclenché, en règle générale, par une difficulté (potentielle ou effective) de compréhension du locuteur non-natif ou un malentendu.

a) *Auto-initiation et auto-réparation de l'énoncé du LN* : le LN indique une source de perturbation dans son propre énoncé (auto-initiation) et propose lui-même une reformulation (auto-réparation).

- (7) LNN : locutrice non-native
LN : locutrice native
- 157 LN: donc si jamais vous restez chez moi
158 pendant un mois ou deux mois,
→ 159 °h euh est-ce que vous allez avoir le mal du pays? (-)
→ 160 vous av/ vous allez avoir envie de rentrer à la maison? (--)
161 LNN: hm:: non;
162 je ne pense pas; (-)
(F-TG-SI-DK-1)

b) *Auto-initiation et hétéro-réparation de l'énoncé du LN* : le LN indique une source de perturbation dans son propre énoncé (auto-initiation), le LNN propose une reformulation (hétéro-réparation).

- (8) LNN : locutrice non-native
LN : locutrice native
- 90 LN: alors si c'est une semaine,
91 ça coûte trente-six euros, (--)
92 si c'est par mois,
93 c'est cent vingt-sept euro:s,
94 et après,
→ 95 c'est eu:h (--) dégressif
96 si vous prenez plusieurs mois;

- 97 LNN: ah hm_hm ((rit))
 → 98 LN: dégressif,
 → 99 vous comprenez?
 100 LNN: euh oui;
 →101 ça devient moins? (.)
 102 LN: oui.
 103 voilà.

(F-TG-KI-JH-1)

c) *Hétéro-initiation et auto-réparation* : le LNN indique une source de perturbation dans l'énoncé du LN (hétéro-initiation), le LN propose une reformulation (auto-réparation)

- (9) LNN : locutrice non-native
 LN : locutrice native
- 120 LN: mais c'est peut-être bien- (.)
 → 121 il y a beaucoup de débutants souvent hein, (--)
 122 LNN: euh (-)
 → 123 qu'est-ce que c'est débutant? (.)
 → 124 LN: débutant,
 → 125 c'est a un et a deux. (-)
 126 LNN: ah <<h>ah:> ah très bon.
 127 ((rit))
 128 LN: voilà.
 129 c'est les (.) les gens comme vous.
 130 ((rit))
 131 LNN: ah très bien.
 132 ((rit))
 133 LN: il y a en a souvent beaucoup hein

(F-TG-BT-MW-1)

d) *Hétéro-initiation et hétéro-reformulation* : le LNN indique une source de perturbation dans l'énoncé du LN (hétéro-initiation), le LNN propose une reformulation (hétéro-réparation).

- (10) LNN : locutrice non-native
 LN : locutrice native
- 50 LN: vous allez faire l'assistance de franç/ de français où ça? (-)
 → 51 LNN: euh non,
 → 52 je vais (.) faire l'assistance d'all/ d'alleMAND; (--)
 53 LN: ah
 54 (1.7)
 55 d'accord, (--)
 56 et euh où ça? (--)

(F-TG-KI-FH-1)

Parmi les cas cités ci-dessus, le cas c) est peut-être le plus prévisible. En raison des asymétries de compétences, on peut s'attendre à des problèmes de compréhension de la part du LNN qui sont résolus de façon à ce que le LNN indique une source de perturbation que le LN reformule par la suite. Dans (9), la LNN marque le terme *débutant* par sa question métalinguistique comme source de perturbation et initie de cette façon une auto-reformulation de la LN qui exemplifie le terme par *a un et a deux* et *les gens comme vous*.

Il est intéressant que, dans notre corpus, les problèmes de compréhension de la part des LNN, sont à plusieurs reprises anticipés par les LN qui initient une reformulation de leurs propres énoncés sans que les LNN aient indiqué un problème de compréhension. On peut dire qu'il s'agit de traitements « préventifs ». Dans (7), la LN reformule sa question en échangeant plusieurs lexèmes, peut-être considérés comme problématiques : *est-ce que vous allez avoir le mal du pays? > vous av/ vous allez avoir envie de rentrer à la maison?* (l. 159-160).⁴ L'exemple (8) montre le caractère interactif de cet effort des participants de garantir et de se signaler la compréhension mutuelle. Avec *dégressif? vous comprenez?* la LN répète une partie de son énoncé précédent en le marquant comme possible problème de compréhension.⁵ La LNN accepte ce procédé et reformule l'énoncé de la LN pour lui montrer qu'elle a bien compris le terme. La reformulation (*ça devient moins*) est ensuite ratifiée par la LN. L'hétéro-reformulation hétéro-initiée que nous observons dans (10) est probablement un lapsus de la LN qui est traité par la LNN pour éviter un éventuel malentendu.

3.3. L'exploitation des énoncés du discours précédent

La coopération des interlocuteurs dans la production discursive ne s'arrête pas à la résolution de « problèmes » sous forme d'achèvement de ce qui est inachevé ou de réparation de ce qui est considéré comme source de perturbation. Hors des cas « problématiques », les locuteurs recourent régulièrement aux verbalisations du contexte précédent qu'ils réutilisent pour construire leurs énoncés. Dans notre corpus, nous avons observé deux cas de figure : l'attachement à l'énoncé précédent et l'orientation vers le modèle de l'énoncé précédent.

Dans le discours spontané, les énoncés des interlocuteurs se succèdent en se référant les uns aux autres et en formant ainsi la « texture » cohérente du discours. La séquentialité des énoncés et le rapport entre eux permettent aux interlocuteurs d'appuyer leur travail de formulation sur le texte déjà produit. Ceci signifie que les éléments de l'énoncé précédent peuvent être « réutilisés » pour la production de l'énoncé en cours sans être articulés de nouveau. Dans l'extrait suivant, la question de la LN *et à quelle heure ?* (l. 54) s'appuie sur l'énoncé de la LN *il y a des cours le soir comme ça pour les étudiants, et des cours le matin et des cours l'après-midi* (l. 50-53). La LNN « réutilise » cette construction présentative pour y attacher un syntagme prépositionnel supplémentaire coordonné (*et à quelle heure*) s'épargnant de cette manière une partie du travail de mise en mots (à savoir [*à quelle heure*] *y a-t-il des cours*).

- (11) LNN : locutrice non-native
 LN : locutrice native
- 50 LN: si vous faites des études,
 → 51 il y a des cours le soir- (--)

⁴ Dans d'autres extraits de la même conversation, la question *quelles sont vos hobbies à vous;* est reformulée par *qu'est-ce que vous aimez faire pendant votre temps libre*. La phrase *vous êtes nourrie et logée*. est reformulée à plusieurs reprises par *c'est-à-dire que vous ne payez °h vous habitez chez nous, dans notre appartement, vous avez votre chambre, (-) d'accord? °h e:t vous ne payez PAS le loyer et vous payez pas pour eh être nourrie. c'est-à-dire que: pour faire les courses à manger c'est NOUS qui payons*.

⁵ Comme il est montré par Svennevig (2010, 187-191), ce procédé n'est pourtant pas une spécialité de l'interaction exolingue. Svennevig l'observe aussi dans l'interaction entre locuteurs non-familiers ('unacquainted interlocutors') qui, en anticipant des problèmes de référence, « check the interlocutor's knowledge ».

-
- 52 LNN: hm_hm, (-)
 53 LN: comme ça pour les étudiants,
 54 °h et des cours le matin, (.)
 55 et des cours l'après-midi. (-)
 56 LNN: <<h>ah> d'accord; (.)
 → 57 et à quelle heure? (.)
 (F-TG-BT-LR-1)

Ce phénomène, appelé « *appendor question* » par Sacks (1992, 528), est une caractéristique tout à fait quotidienne de la conversation ordinaire entre locuteurs natifs. Jeanneret (1999) parle de la coproduction par attachement. Pourtant, dans le discours exolingue, il présente des avantages qui facilitent le travail de formulation au locuteur moins compétent. Celui-ci peut profiter de la production langagière de son interlocuteur de façon à s'épargner une partie du travail de verbalisation. Dans l'exemple analysé ci-dessus, l'énoncé précédent n'est plus articulé et l'apprenant ne fait qu'ajouter une information en élargissant la construction. Ce procédé peut être considéré à la fois comme décharge cognitive, stratégie de communication et opportunité potentielle d'acquisition.

Dans les exemples suivants, le locuteur s'appuie aussi sur le discours précédent, mais cette fois en répétant (partiellement) un énoncé déjà articulé ou en imitant la construction syntaxique de celui-ci. Nous trouvons ce phénomène surtout dans les réponses à des questions :

- (12)
 238 LN: est-ce que vous avez un permis de conduire;
 239 LNN: oui, (.)
 240 j'ai (-) un permis pour conduire; (.)
 241 oui;
 (F-TG-SI-HH-1)

- (13)
 110 LN: c'était des filles ou des garçons? (-)
 111 LNN: c'est c'était une fille et un garçon.
 (F-TG-SI-JM-2)

- (14)
 256 LN: <<p>ça vous [va>
 257 LNN: [ça] me va (.) très bien (.)
 (F-TG-SI-JM-2)

- (15)
 261 LN: vous l'avez vue vous la connaissez d'où alors, (.)
 262 LNN: euh euh oui je je la connaissez⁶ (.) de madrid.
 (F-TG-BT-MW-1)

Dans leurs réponses, les apprenants construisent leurs énoncés sur le modèle de celui du LN. Ce ne sont que l'expression de la référence déictique (*vous – je*), le nombre des attributs (*des filles – une fille, des garçons – un garçon*), l'adverbe (*très bien*) ou bien le complément circonstanciel (*d'où – de Madrid*) qui sont, respectivement, échangés sur l'axe paradigmatique ou ajoutés sur l'axe syntagmatique. La réutilisation de la construction de l'interlocuteur

⁶ La désinence du verbe est prononcée comme e fermé [e] ce qui nous fait supposer que la LNN se sert de la forme utilisée dans l'énoncé précédent.

implique une réduction de l'effort cognitif du LNN et rend le travail de verbalisation plus efficace. Du point de vue de l'interaction, la reprise des éléments du contexte précédent permet au locuteur de signaler une continuité référentielle et thématique et, par cela, la cohérence du discours. Du point de vue cognitif, Du Bois (2010, 43) décrit ce phénomène par le terme de « résonance ».

In dialogic interaction, we see numerous cases where speakers appear to reuse syntax and other linguistic resources that have been used in the immediate prior context, whether by themselves or by another speaker. Viewed within an interactional frame, this raises interesting questions regarding the sharing of cognitive work, that is, making use of cognitive resources that have been made more immediately accessible by others.⁷

Si la production verbale dans l'interaction dialogique permet de partager le travail cognitif et les ressources cognitives rendues accessibles par d'autres, ceci a des avantages pour la communication exolingue. Tout d'abord, en faisant « résonner » l'énoncé précédent dans son propre énoncé, l'apprenant signale son engagement envers l'énoncé (souvent une question) de l'autre et l'accomplissement coopératif de la conversation. Du point de vue cognitif, la reprise de la construction préfabriquée réduit l'effort nécessaire lors du travail de verbalisation. Pourtant, comme il a été montré par Jeanneret/Py (2002, 48), ce procédé requiert un certain savoir-faire syntaxique de l'apprenant : « celui d'identifier dans la première partie d'une paire adjacente un schème utilisable pour la formulation de la seconde partie ». L'orientation vers le modèle ne s'arrête donc pas à une simple répétition. Dans (16), l'apprenant remplace le nœud du terme composé *résidence universitaire* par *logement*, un autre terme qui se trouve également dans le contexte précédent et qui fait partie de son répertoire lexical.⁸ Cela nous montre que le savoir-faire dont il est question chez Jeanneret/Py (2002) implique une compétence de décontextualisation, c'est-à-dire d'appliquer l'unité lexicale ou grammaticale dans un autre contexte.

- (16) LNN : locutrice non-native
LN : locutrice native
- 68 LN: j'aimerais revenir sur le le logement; (.)
→ 69 je: j'aimerais savoir vos préférences à vous;
→ 70 qu'est-ce que vous préférez en matière de logement; (.)
→ 71 est-ce que vous préférez vivre (-) dans une résidence universitaire?
72 ou:- (-) eu:h
73 dans le secteur privé;
74 ça vous irait;
75 LNN: euh oui-
→ 76 je crois que je préfère le logement universitaire,
→ 77 parce que °h j'aimerais bien faire la connaissance
78 avec d'autres étusians étudiants,
(F-TG-BT-LS-1)

⁷ Dans d'autres contextes, ce phénomène a été décrit en tant que « syntactic priming », « parallelism », « echo », « accommodation », etc. (cf. Du Bois 2010, 42-43).

⁸ Nous savons cela, car l'étudiante est la première à utiliser le terme *logement* dans cette conversation téléphonique. Par contre, nous ne savons pas si cela vaut également pour *résidence*.

Ce qui est intéressant dans cet exemple, c'est que la reprise de l'énoncé de l'interlocuteur mène l'étudiante à utiliser un niveau de langue plus élevé. La LNN utilise ici les verbes *préférer* (l. 76) et *aimer* (l. 77) qui ont été employés auparavant par la LN (l. 68-71). Si l'on compare l'extrait avec d'autres passages de la conversation dans lesquels la LNN parle de ses souhaits, on se rend compte qu'elle y emploie des expressions moins élevées avec le verbe *vouloir* : (*je*) *veux pas vivre seule, je dois décider si veux aller à Cameroun ou quelque d'autre*). Il est donc tout à fait possible que le modèle de la LN incite la LNN à se servir d'un niveau de langue plus élevé.

Reste la question de savoir si les différents types d'exploitation de l'énoncé du LN peuvent déclencher des processus d'acquisition. Comme notre corpus, de par sa conception, ne nous donne qu'un aperçu très limité des compétences des apprenants, il nous est impossible d'observer avec certitude des processus d'acquisition. Le fait qu'un élément linguistique est repris par l'étudiant ne signifie pas que celui-ci soit réellement acquis. En plus, il faut prendre en considération les éventuelles fonctions interactionnelles de la répétition de parties de l'énoncé précédent qui peuvent être une intensification de l'assentiment exprimé par le LNN.⁹ Pourtant, nous pensons que les phénomènes de « résonance » représentent au moins une opportunité d'acquisition. En cherchant dans l'énoncé de l'interlocuteur des éléments « réutilisables » dans son propre énoncé, l'apprenant doit identifier la signification ou la fonction de ces éléments pour pouvoir les réutiliser dans un nouveau contexte, celui de la réponse. Si l'élément « réutilisable » ne fait pas encore partie du répertoire de l'apprenant ou si la signification ou la fonction ne sont que partiellement acquises, l'apprenant peut faire des hypothèses sur celles-ci. On y reconnaîtrait d'abord une stratégie de communication, mais qui n'exclut pas que le déploiement réussi de cette stratégie mène à une extension du répertoire de l'apprenant. Ceci est encore plus nettement observable dans (17). L'extrait représente le début d'une séquence de clôture d'une conversation téléphonique. L'étudiante en récapitule le résultat en disant ce qu'elle fera à la suite de la conversation. Pour terminer la conversation, la LNN a recours à des éléments de l'énoncé de la LN qu'elle répète en les utilisant comme marqueur de clôture (*mais c'est très bien > très bien ; parfait > parfait*).

- (17) LNN : locutrice non-native
LN : locutrice native
- 226 LNN: euh je je veux euh (-) euh
227 (1.0)
228 euh
229 (1.2)
230 demander euh à l'universidad
231 quand euh j'ai me:s euh cours,
232 et euh après,
233 euh je veux faire euh la réservation sur l'internet. (--)
234 LN: bon-
→ 235 mais c'est très bien, (.)
→ 236 LNN: très bien. (.)
→ 237 LN: parfait,

⁹ Svennevig (2003) émet des doutes à l'égard de la fonction acquisitionnelle de certains types de reprise de l'énoncé de l'interlocuteur. Dans son étude sur les réponses échos des locuteurs non-natifs en contexte institutionnel, il montre que la reprise de la formulation du locuteur natif a souvent d'autres fonctions interactionnelles et qu'il est difficile de prouver qu'il s'agit d'une stratégie d'apprentissage (Svennevig 2003, 303).

-
- 238 LNN: <<h>ah> parfait.
 239 merci beaucoup.
 240 pour_euh [l'information]
 241 LN: [vous êtes déjà] ve/
 242 vous êtes déjà venue en france?
 (F-TG-BT-MW-1)

En fin de compte, les activités de clôture que l'on vient d'analyser ne mènent pas à l'aboutissement de l'entretien téléphonique, car la LN introduit un autre thème (*vous êtes déjà venue en france?*, l. 242). La clôture définitive se réalise seulement quelques temps plus tard :

- (18)
- 274 LNN: euh (-) oui merci beaucoup (.). euh pour l'information,
 275 et euh (-)
 276 oui.
 277 je veux faire euh la réservation. (.)
 278 sur internet.
 279 LN: d'accord-
 280 ben-
 → 281 de rien.
 → 282 de rien.
 → 283 LNN: de rien.
 284 ((rit))
 285 LN: voilà:-
 286 LNN: très bien- (---)
 287 LN: à bientôt;
 288 au revoir, (-)
 289 LNN: euh au revoir. (--)
 290 LN: au revoir.
 (F-TG-BT-MW-1)

Dans cette deuxième clôture, la LNN a recours à la même stratégie. Elle évite d'introduire un nouveau thème en répétant une partie de l'énoncé de la LN qu'elle interprète probablement comme marqueur de clôture. Contrairement à ce qui se passe dans l'extrait précédent, la valeur de l'élément choisi (*de rien*) n'est pas adéquate dans ce contexte. (Il est possible que le rire indique l'insécurité de la LNN à ce sujet. Dans la paire adjacente suivante, elle renonce à la stratégie de répétition et utilise de nouveau *très bien*.) Cet exemple un peu « maladroit » est d'autant plus précieux pour l'analyse qu'il fait voir le procédé de l'apprenant et nous indique la pertinence de l'exploitation du modèle pour l'acquisition. En réutilisant un élément de l'énoncé de l'interlocuteur, l'apprenant fait des hypothèses sur la fonction lexicale, grammaticale et pragmatique de cet élément-ci. Ces hypothèses lui permettent d'intégrer cet élément dans son propre énoncé et, par cela, dans un nouveau contexte pragmatique. C'est tout d'abord une activité créative, localement déployée dans un contexte précis, mais qui peut potentiellement donner lieu à l'acquisition.

4. En guise de conclusion

Dans cette étude, l'interaction entre locuteur natif et locuteur non-natif a été analysée en tant qu'accomplissement conjoint des interlocuteurs. L'analyse a été particulièrement intéressée par le caractère co-construit du seul énoncé étant le résultat d'une collaboration entre les deux locuteurs qui coordonnent et font résonner leurs productions verbales. Deux types de

phénomènes ont été distingués : les coproductions liées au caractère « problématique » d'un énoncé (l'achèvement interactif des énoncés et le traitement des « réparables ») ainsi que les productions caractérisées par l'exploitation du modèle de l'interlocuteur. Après avoir décrits les différents modes d'organisation pour chacun des types, nous nous sommes interrogés sur les répercussions de ceux-ci sur l'acquisition.

Les analyses ont révélé que les propriétés séquentielles de la coproduction entraînent des répercussions pour la progressivité de la conversation, le rapport des places entre les participants et la prééminence des éléments linguistiques en tant qu'objets d'apprentissage. Ceci vaut surtout pour l'achèvement des énoncés inachevés et le traitement des éléments « problématiques » dans l'énoncé déjà articulé. Nous avons vu que le travail collaboratif sur la production verbale est plus ou moins « exposé », selon les termes de Jefferson (1987). L'achèvement interactif d'un énoncé inachevé de même que le traitement d'un « réparable » peuvent devenir des activités au premier plan par lesquelles l'activité en cours est suspendue en faveur de l'activité métalinguistique. Mais les coproductions peuvent aussi être effectuées « en passant », de façon intégrée, sans interrompre l'activité en cours. Les différents types se distinguent donc, en premier lieu, concernant leurs conséquences pour la progressivité de la conversation. En second lieu, les différents modes d'organisation ont des implications pour le rapport des places entre les interlocuteurs. Le caractère exposé d'un achèvement interactif ou d'un traitement constitue une relation plutôt asymétrique entre les interlocuteurs en faisant des compétences inférieures du locuteur non-natif un facteur pertinent de l'interaction. Contrairement à cela, le traitement intégré peut faire « camoufler » une correction par une autre activité qui est au premier plan. Dans ce cas-là, la démonstration (*display*) de l'asymétrie des interlocuteurs est minimale. Le rapport des places est équilibré.¹⁰ En troisième lieu, les éléments linguistiques paraissent plus ou moins saillants en tant qu'objets potentiels d'acquisition en fonction du procédé de coproduction. Dans les procédés exposés, qui impliquent des séquences latérales consacrées au travail métalinguistique, les participants portent plus d'attention aux éléments linguistiques que dans les procédés intégrés. La coproduction par l'exploitation du modèle de l'interlocuteur est toujours une activité non-exposée. L'énoncé précédent n'est pas soumis à un traitement métalinguistique et les interlocuteurs ne montrent pas d'orientation vers l'élément linguistique en tant qu'objet d'apprentissage. Pourtant, nous avons vu que les questions du locuteur natif ont été parfois formulées de façon à faire un maximum des éléments de l'énoncé réutilisable par le locuteur non-natif. On peut y voir au moins une prise en compte des compétences asymétriques en situation de communication exolingue.

Ceci nous mène à la question de savoir dans quelle mesure la coproduction du discours dans les situations de communication exolingues peut favoriser les processus d'acquisition. Les processus acquisitionnels, de nature mentale, ne peuvent pas être observés directement dans l'interaction. Ce que l'on peut y observer, par contre, c'est l'orientation des participants vers des éléments linguistiques en tant qu'objets possibles d'apprentissage. Pendant que certains procédés font preuve d'une orientation vers l'objet d'acquisition, ceci est beaucoup moins évident pour les réparations qui se font « en passant » et encore moins pour les cas où l'apprenant exploite tout simplement l'énoncé de l'interlocuteur natif comme modèle. Dans ces cas-là, l'apprenant écoute et reprend même un objet potentiel d'acquisition, mais sans le traiter comme tel dans l'interaction. Brouwer (2003) y voit un dilemme méthodologique de l'analyse :

¹⁰ Ceci n'implique pourtant pas que le traitement intégré représente forcément l'organisation préférentielle. Il faut souligner que celle-ci est étroitement liée à d'autres facteurs tels que le contexte (institutionnel ou informel, pédagogique ou non) dans lequel l'interaction se déroule (cf. Kurhila 2001 ; Svennevig 2003, 2012) ainsi que le niveau de compétence du locuteur non-natif (Farina et al. 2012 ; Renaud / Rubio Zenil 2010).

On the one hand, if learning is seen as a social practice and needs to be described as such, only those sequences in interaction that can be analyzed as displaying learning would be considered as such – and that would exclude much linguistic conduct that may contribute to (language) learning as well. On the other hand, if all social practice is considered learning, then ‘learning’ as a concept seems to be lost. (Brouwer 2003, 543)

Comme solution à ce problème, Brouwer (2003, 543) propose une conception de l’apprentissage comme « process that may take place by the learning persons’ participation in social practice, and by them changing or developing their participation ». Dans notre corpus, il était effectivement possible d’observer, au moins de façon ponctuelle, que les apprenants se sont approprié le modèle linguistique de l’interlocuteur sans pour autant montrer leur orientation vers ce modèle en tant qu’objet d’apprentissage. Nous savons bien que l’observation d’un *out-put* n’est pas un indice fiable d’un processus d’acquisition. Pourtant, si cette prise est en plus recontextualisée (Jeanneret/Py 2002), c’est-à-dire transposée à d’autres contextes syntaxiques ou pragmatiques, ceci témoigne d’un processus constructif de transformation cognitive que l’on pourrait juger au moins favorable à l’acquisition. Pour cela, il nous paraît important de prendre en compte, en tant que phénomène de coproduction du discours entre locuteur natif et non-natif, non seulement le traitement de « problèmes », mais aussi les phénomènes de l’exploitation du modèle ou, dans les termes de Du Bois (2010), de « résonance ».

BIBLIOGRAPHIE

- Bange, P. (1987), *La régulation de l’intercompréhension dans la communication exolingue*, communication dans le cadre du Réseau Européen de laboratoires sur l’Acquisition des langues, Aix-en-Provence, 30 novembre – 5 décembre 1987, manuscrit non publié.
- Brouwer, C. (2003), *Word Search in NNS: NS Interaction: Opportunities for Language Learning?*, in “The Modern Language Journal”, 87, pp. 534-545.
- Dausendschön-Gay, U. (1988), *Particularités des réparations en situations de contact*, in: J. Cosnier / N. Gelas / C. Kerbrat-Orecchioni (eds.), *Échanges sur la conversation*, Paris, Éditions du CNRS, pp. 269-300.
- Dausendschön-Gay, U. (2001), *Perspektiven der Erforschung von Fremdsprachenkommunikation*, in K. Aguado / C. Riemer (eds.), *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen). Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag*, Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren, pp. 117-135.
- Dausendschön-Gay, U. (2003), *Communication exolingue et Interlangue*, in “LINX”, 49, pp. 41-50.
- De Pietro, J.-F. (1988), *Conversations exolingues. Une approche linguistique des interactions interculturelles*, in: J. Cosnier / N. Gelas / C. Kerbrat-Orecchioni (eds.), *Échanges sur la conversation*, Paris, Éditions du CNRS, pp. 251-267.
- De Pietro, J.-F. / Matthey, M. / Py, B. (1989), *Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue*, in *Actes du troisième Colloque Régional de Linguistique, Strasbourg 28-29 avril 1988*, Strasbourg, Université des Sciences Humaines et Université Pasteur, pp. 99-119.
- Deppermann, A. (2008), *Gespräche analysieren*. Opladen, Leske + Budrich.
- Du Bois, J. W. (2010), *Towards a Dialogic Syntax*, Manuscrit.
- Farina, C. / Pochon-Berger, E. / Pekarek-Doehler, S. (2012), *Le développement de la compétence d’interaction : une étude sur le travail lexical*, in “Revue Tranel”, 57, pp. 101-119.
- Fasel Lauzon, V. / Pekarek Doehler, S. (2013), *Focus on form as a joint accomplishment: An attempt to bridge the gap between focus on form research and conversation analytic research on SLA*, in P. Jordens / L. Roberts (eds.), *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, Paris, De Gruyter Mouton, pp. 323-351.

- Gajo, L. / Mondada, L. (2000), *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*, Fribourg, Éditions Universitaires Fribourg Suisse.
- Gerwinski, J. / Linz, E. (à p.), *Methodik 2: Gesprächsrahmen in offenen Aufnahmesituationen*, in J. Gerwinski / S. Habscheid / E. Linz (eds.), *Theater im Gespräch. Sprachliche Kunstaneignungspraktiken in der Theaterpause*, Berlin, De Gruyter Mouton.
- Gülich, E. (1986), *L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en 'situation de contact'*, in "DRLAV: revue linguistique", 34-35, pp. 161-182.
- Gülich, E. (1991), *Pour une ethnométhodologie linguistique. Description de séquences conversationnelles explicatives*, in U. Dausendschön-Gay / E. Gülich / U. Krafft, Ulrich (eds.), *Linguistische Interaktionsanalysen. Beiträge zum 20. Romanistentag 1987*, Tübingen, Niemeyer, pp. 325-364.
- Hellermann, J. (2011), *Members' Methods, Members' Competencies: Looking for Evidence of Language Learning in Longitudinal Investigations of Other-Initiated Repair*, in J. K. Hall et. al. (eds.), *L2 Interactional Competence and Development. Second Language Acquisition*, Bristol, Multilingual Matters, pp. 147-172.
- Jeanneret, Th. (1999), *La coénonciation en français. Approches discursive, conversationnelle et syntaxique*, Bern et al., Lang.
- Jeanneret, Th. / Py, B. (2002), *Traitement interactif de structures syntaxiques dans une perspective acquisitionnelle*, in F. Cicurel / D. Véronique (eds.), *Discours, action et appropriation des langues*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, pp. 37-52.
- Jefferson, G. (1987), *On exposed and embedded correction in conversation*, in G. Button / J. R. E. Lee, (eds.), *Talk and Social Organization*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 86-100.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996), *La conversation*, Paris, Seuil.
- Krafft, U. / Dausendschön-Gay, U. (1994), *Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition*, in B. Py (ed.), *L'acquisition d'une langue seconde. Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, 59, pp. 127-158.
- Kurhila, S. (2001), *Correction in talk between native and non-native speaker*, in "Journal of Pragmatics", 33, pp. 1083-1110.
- Lerner, G. H. (1991), *On the syntax of sentences-in-progress*, in "Language and Society", 20, pp. 441-485.
- Lerner, G. H. (1996), *On the "semi-permeable" character of grammatical units in conversation: conditional entry into the turn space of another speaker*, in: E. Ochs / E. A. Schlegloff / S. A. Thompson (eds.), *Interaction and grammar*, Cambridge, University Press, pp. 238-276.
- Lerner, G. H. (2002), *Turn-Sharing. The Choral Co-Production of Talk-in-Interaction*, in C. E. Ford / B. A. Fox / S. A. Thompson (eds.), *The Language of Turn and Sequence*, Oxford, University Press, pp. 225-256.
- Lüdi, G. (1996), *Mehrsprachigkeit*, in H. Goebel et al. (eds.): *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, vol. 1, Berlin, de Gruyter, pp. 233-244.
- Lüdi, G. et al. (2012), *Stratégies d'inclusion et formes d'exclusion dans des interactions exolingues au travail*, in L. Mondada / L. Nussbaum (eds.), *Interactions cosmopolites. L'organisation de la participation plurilingue*, Limoges, Lambert-Lucas, pp. 29-62.
- Mondada, L. (1999), *L'organisation séquentielle des ressources linguistiques dans l'élaboration collective des descriptions*, in "Langage et société", 89, pp. 9-36.
- Park, I. (2007), *Co-construction of Word Search Activities in Native and Non-native Speaker Interaction*, in "Working Papers in TESOL & Applied Linguistics", 7, pp. 1-23.
- Pekarek Doehler, S. (2006), *CA for SLA: Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition des langues*, in "Revue française de linguistique appliquée", XI-2, 123-137.
- Pekarek Doehler, S. / Pochon-Berger, E. (2015), *The development of L2 interactional competence: evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization*, in T. Cadierno / S. Eskildsen (eds.), *Usage-Based Perspectives on Second Language Learning*, Berlin, de Gruyter, pp. 263-288.
- Porquier, R. (1994), *Communication exolingue et contextes d'appropriation: Le continuum acquisition/apprentissage*, in "Bulletin VALS-ASLA", 59, pp. 159-169.

- Renaud, P. / Rubio Zenil, B. (2010), *La réparation dans les conversations acquisitionnelles*, in M. Candea / R. Mir-Samii (eds.), *La rectification à l'oral et à l'écrit*, Paris, Orphys, pp. 207-220.
- Sacks, H. (1992), *Lectures on Conversation*, Oxford et al., Blackwell.
- Schegloff, E. A. / Jefferson, G. / Sacks, H. (1990), *The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation*, in G. Psathas (ed.), *Interaction Competence*, Washington, D.C., University Press, pp. 31-61.
- Selting, M. et al. (2009), *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2*, in "Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion" 10, 353-402. <<http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>>
- Svennevig, J. (2003), *Echo Answers in Native/Non-native Interaction*, in "Pragmatics", 13, pp. 285-309.
- Svennevig, J. (2010), *Pre-empting reference problem in conversation*, in "Language in Society", 39, pp. 173-202.
- Svennevig, J. (2012), *Reformulation of questions with candidate answers*, in "International Journal of Bilingualism", 17, pp. 189-204.
- Szczepek, B. (2000), *Formal Aspects of Collaborative Productions in English Conversation*, in "InLiST-Interaction and Linguistic Structures", 17.
- Thörle, B. (2010), *Le locuteur collectif revisité. A propos de la production collective des énoncés en espagnol*, in M. Iliescu / H. Siller-Runggaldier / P. Danler (eds.), *Actes du XXVe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes Innsbruck, 3-8 septembre 2007*, tome IV, Berlin, New York, de Gruyter, pp. 545-554.
- Thörle, B. (2011), *La sintaxis como recurso en la producción colectiva del discurso: a propósito de la construcción colaborativa de enunciados en español*, in: D. Jacob / Dufter, A. (eds.), *Syntaxe, structure informationnelle et organisation du discours dans les langues romanes*, Frankfurt am Main, Lang, pp. 153-171.
- Thörle, B. (2012), *Collaboratively built utterances in the C-ORAL-ROM-Corpus: temporal organization, prosodic design and forms of participation*, in H. Mello / M. Pettorino / T. Raso (eds.), *Proceedings of the VIIIth GSCP International Conference. Speech and Corpora*, Firenze, Firenze University Press, pp. 349-354.
- Yanaprasart, P. (2003), *Interaction exolingue et processus de résolution des malentendus*, in "LINX", 49, pp. 77-90.

ANNEXE

Quelques conventions du système GAT (Selting et al. 2009)

[alors] là il faut	chevauchement
[mais]	
(.)	micro pause (jusqu'à une durée de 0.2 sec.)
(-), (--), (---)	pause brève, moyenne, longue (jusqu'à une durée d'une sec.)
(2.0)	pause de durée indiquée en secondes
((rires))	activités / événements non-verbaux et paraverbaux
(xxx)	énoncé inaudible
;, ::, :::	allongements
TROIS	accent d'emphase ou d'insistance
<<all>elle le connaît>	allegro (plus vite)
<<h> ah>	hauteur élevée
°hh/hh°	aspiration
?	intonation fortement montante
,	intonation légèrement montante
-	intonation restant sur la même planche
;	intonation légèrement descendante
.	intonation fortement descendante