

Entre enjeux communicatifs et moyens linguistiques, la gestion de l'impact dans l'interaction exolingue : l'exemple de *c'est*

Laurent Gajo

Volume 24, numéro 2, 1996

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/603114ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/603114ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université du Québec à Montréal

ISSN

0710-0167 (imprimé)

1705-4591 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Gajo, L. (1996). Entre enjeux communicatifs et moyens linguistiques, la gestion de l'impact dans l'interaction exolingue : l'exemple de *c'est*. *Revue québécoise de linguistique*, 24(2), 53–69. <https://doi.org/10.7202/603114ar>

Résumé de l'article

Cet article s'inscrit dans une perspective qui essaie de décrire les parcours et les processus d'acquisition d'une langue seconde à travers l'analyse de l'interaction verbale. Nous essaierons de voir quels enjeux sous-tendent la dynamique d'apprentissage suivie par le locuteur moins compétent. Ces enjeux, loin d'être prioritairement morphosyntaxiques, se situent au niveau de la gestion de l'interaction. Pour l'apprenant, devenir compétent signifie pouvoir agir sur la relation d'interlocution à titre d'interactant à part entière. Il s'agit notamment pour lui de savoir gérer l'impact de son discours, par exemple à travers une maîtrise adéquate de l'argumentation et de la modalisation. Cette maîtrise suppose cependant l'acquisition d'outils linguistiques de type morphosyntaxique. Nous analyserons alors la dialectique qui s'instaure entre enjeux interactionnels et moyens linguistiques. Si l'interaction sert à apprendre, elle doit en quelque sorte être apprise.

ENTRE ENJEUX COMMUNICATIFS ET MOYENS LINGUISTIQUES, LA GESTION DE L'IMPACT DANS L'INTERACTION EXOLINGUE: L'EXEMPLE DE *C'EST*

Laurent Gajo
Centre de linguistique appliquée/FNRS
Université de Neuchâtel (Suisse)

1. Introduction

MAÎTRISER UNE LANGUE, c'est comme savoir conduire une voiture: pouvoir la faire fonctionner ne suffit pas, il faut encore gérer la circulation. Cette métaphore automobile montre bien les exigences de la communication verbale, qui s'appuie sur des moyens linguistiques pour pouvoir répondre à des enjeux interactionnels. Dans le cadre de la conversation exolingue, réunissant des locuteurs de compétence inégale dans la langue de l'interaction (un natif et un alloglotte par exemple), ces enjeux peuvent être en plus acquisitionnels. L'interaction est non seulement un lieu d'apprentissage, mais elle doit être en quelque sorte apprise. Il ne s'agit pas seulement de savoir construire des énoncés, il faut encore pouvoir les agencer, les mettre à distance, les adapter à la situation. Savoir interagir, c'est savoir parler à propos, agir de manière appropriée sur la relation d'interlocution.

Il est alors intéressant d'observer la dialectique entre priorités interactionnelles et moyens linguistiques. Cette question s'inscrit, en le renouvelant, dans un vieux débat qui consiste à savoir si les parcours d'acquisition en langues secondes vont des structures syntaxiques à la conversation ou l'inverse. Citons par exemple Hatch (1978): «[...] *one learns how to interact verbally, and out of this interaction syntactic structures are developed*». Ici, je parlerai de dialectique entre les deux niveaux, d'une tension entre enjeux et moyens, d'un décalage dont le mode de gestion conditionnera certainement la dynamique acquisitionnelle.

Dans cet article, je vais tenter de suivre la construction d'une compétence interactionnelle, la gestion de l'impact verbal. Pour cela, j'examinerai l'évolution des processus d'argumentation et de modalisation rattachés à l'opérateur *c'est*, très fréquent dans l'interaction.

La perspective acquisitionnelle de ce travail offre le double avantage de nous informer non seulement sur les processus d'apprentissage (diachronie), mais aussi sur le système de la langue (synchronie), en en grossissant certains aspects. L'acquisition de *c'est* en situation d'interaction exolingue met en lumière l'évolution de la conscience énonciative du sujet parlant, qui apprend progressivement à gérer l'impact de son action verbale. La maîtrise de certaines configurations linguistiques sera donc envisagée en termes d'acquisition d'une compétence interactionnelle, la gestion de l'impact.

2. À propos de la notion d'impact

L'idée d'impact de l'action verbale trouve sans doute un écho dans la notion de face conversationnelle. C'est Goffman (1955) qui, le premier, en sociologie, a parlé de face et de figuration. À la suite de Durkheim, il souligne que la communication est soumise à des principes contradictoires, qu'elle doit trouver un équilibre subtil pour viser la communion en évitant la violation. Une solution réside dans ce qu'il appelle le *face-work* (Kerbrat-Orecchioni (1989) parle de formulations indirectes), qui se sert de divers procédés, les *softeners*, pour ménager la face des interlocuteurs. Plusieurs chercheurs, notamment en linguistique, se sont approprié la notion de face. Par exemple, Dausendschön-Gay et Krafft (1991) reprennent cette notion, mais essaient de la décharner quelque peu de sa densité socio-psychologique en la confinant à la conversation. Ils la définissent alors plutôt en termes de rôles conversationnels. Cette réduction conversationnaliste du concept présente l'intérêt d'envisager les relations d'interlocution en contexte, dans le cadre d'une interaction particulière et par rapport à des enjeux communicationnels négociés.

Cependant, cette façon d'empoigner le problème peut encore embarrasser le linguiste. En effet, s'il n'est pas gênant que la notion de face porte avant tout sur l'individu, même en tant que rôle, il est plus dérangentant qu'elle parte de l'individu. C'est pourquoi je préfère parler d'impact. La notion d'impact a le grand avantage de désigner un procès, une dynamique et par là même une médiation. L'impact a une source et une cible. Au niveau linguistique, si la cible est humaine, la source est verbale (bien qu'il ne fasse aucun doute que derrière l'activité verbale se cache un individu). D'une certaine manière, je me

rapproche de Goffman (1955) quand il dit: «Je pose comme hypothèse qu'une étude convenable des interactions s'intéresse, non pas à l'individu et à sa psychologie, mais plutôt aux relations syntaxiques qui unissent les actions de diverses personnes mutuellement en présence. [...] Ainsi donc, non pas les hommes et leurs moments; mais plutôt les moments et leurs hommes». Parler d'impact, c'est considérer les productions langagières en elles-mêmes comme moteurs, comme génératrices d'effets divers. Pour le sujet parlant, il s'agit de prendre conscience du pouvoir interactionnel de ses énoncés qui, une fois produits, lui échappent. La gestion de l'impact constituera alors un objectif majeur d'apprentissage.

3. À propos des notions d'argumentation et de modalisation

Si l'impact de l'action verbale constitue ici notre objet d'étude privilégié, il faut remarquer que son observation pose un certain nombre de problèmes. Pour essayer de le mesurer, on a besoin d'indices linguistiques. De tels indices se trouvent alors par exemple dans les traces discursives d'argumentation et de modalisation, deux processus qui marquent l'engagement du locuteur par rapport au dit.

Argumenter, c'est se dévoiler en motivant l'articulation entre des énoncés; c'est peut-être faire violence à l'interlocuteur tout en s'ingéniant à légitimer cette violence, à l'atténuer. L'argumentation, comme le démontrent plusieurs travaux, cf. Moeschler (1985), est soumise à des contraintes interactionnelles, dans le sens d'un respect mutuel des faces.

Modaliser, c'est mettre à distance son énoncé, le nuancer afin de le rendre plus acceptable (*il serait peut-être préférable que vous reveniez* au lieu de *revenez* par exemple).

Alors qu'on pourrait envisager la modalisation comme un cas particulier d'argumentation, je vais les considérer ici comme deux faces d'un même phénomène, l'atténuation, elle-même directement liée à la production de l'impact. En effet, maîtriser les processus d'atténuation, c'est savoir régler la force de son discours, savoir l'adapter à l'interaction en cours. Cette compétence ne va pas dans le sens d'une atténuation systématique et maximale de tout énoncé, mais constitue une batterie d'outils disponibles pour une régulation adéquate et responsable de l'interaction. Ainsi, un locuteur peut décider de faire violence à son interlocuteur à travers des "manières" discursives peu standard. Mais il s'agit alors d'un choix qui échappe en général à un apprenant en début de parcours.

4. À propos de *c'est*

L'examen de *c'est* et de son cotexte (**cotexte** désignera le voisinage purement et directement linguistique de l'opérateur) permettra ici de tenir un discours ciblé et particulièrement pertinent sur la gestion de l'impact à travers l'argumentation et la modalisation. L'opérateur *c'est* présente pour nous un double intérêt: d'une part, il peut contribuer à marquer des mouvements d'argumentation et de modalisation, d'autre part, il apparaît dans un cotexte variablement empreint d'argumentation et de modalisation. Je mettrai l'accent sur ce deuxième aspect.

Si la focalisation sur *c'est* sert de porte d'entrée pour parler de phénomènes plus généraux, cette porte d'entrée a non seulement l'avantage d'être souvent utilisée, mais aussi de se situer au croisement de plusieurs dimensions langagières. En effet, la maîtrise de l'opérateur *c'est* pose d'emblée le problème de l'articulation entre moyens linguistiques, construction du discours et gestion de l'interaction.

5. Le corpus

Les exemples proviendront du corpus du projet E.S.F. (Fondation Européenne pour la Science), portant sur l'acquisition d'une langue seconde en milieu "naturel" par des migrants adultes. Dans le cadre de cet article, je retiendrai exclusivement les productions d'une locutrice, que nous identifierons sous le nom de Berta. Il s'agit d'une Chilienne d'environ trente ans, mère de trois enfants, venue rejoindre son mari à Paris pour des raisons politiques. Les enregistreurs de l'équipe de recherche l'ont cueillie à son arrivée et l'ont poursuivie pendant trois ans, dans diverses situations (visite chez le photographe, description d'itinéraires, conversation avec une personne inconnue, etc.). La richesse considérable du matériel recueilli, utilisable sous forme de transcriptions, permet donc d'alimenter bon nombre de réflexions théoriques envisageant les processus d'acquisition dans une perspective interactionniste.

Voici les modalités adoptées pour la transcription:

[bal]	:transcription phonétique
/	:interruption
.	:pauses
:	:allongement de la voyelle
(...)	:segment non transcrit

xxx :segment non compris
 b :Berta
 A, E, H :autres interlocuteurs

6. Note méthodologique

L'analyse s'appuiera essentiellement sur une démarche qualitative. Considérant que l'élément unique peut être aussi significatif que l'élément répété, elle fera appel à une interprétation située des fragments discursifs. Toutefois, la perspective quantitative pourra être actionnée pour guider l'interprétation ou souligner la valeur de certains phénomènes. Aussi, les quelques chiffres produits permettront de mieux situer les exemples sélectionnés et d'avoir une idée synthétique de la courbe évolutive de l'apprentissage.

7. L'évolution de *c'est* comme marqueur d'argumentation et de modalisation

Ce chapitre vise, à travers l'analyse de différentes occurrences de *c'est* et au-delà de celles-ci, à dresser un cadre général concernant l'évolution des dimensions argumentative et cognitive du discours de Berta. On s'intéressera surtout à l'importance relative de ces dimensions avant d'en disséquer le fonctionnement au chapitre suivant.

7.1 L'argumentation

Les fonctions de *c'est* ont été répertoriées de façon plus ou moins complémentaire dans divers travaux, cf. Berthoud (1992), Chevalier (1969), François (1983), Morel (1992), Rouget & Salze (1985/86), Wagner (1966). Très brièvement, on peut retenir les fonctions suivantes: présentatif (exemples: *c'est mon chien*, *c'est froid*); déictique (exemple: *c'est par là*); extraction (exemple: *c'est elle qui l'a volé*); détermination (exemple: *c'est la marmite que tu voulais depuis longtemps*).

À côté de ces fonctions désormais bien établies, on peut probablement en distinguer d'autres, peut-être moins nettes. C'est le cas de l'argumentation. Quand *c'est* fonctionne comme marqueur argumentatif, *c'est* en général à l'intérieur de syntagmes, plus ou moins figés, plus ou moins idiosyncrasiques, qui jouent le rôle de connecteurs, cf. Gajo (1993). Exemples:

- (1) A: et là la justice fait rien...
 b: oui [*se por*] ça que la la justice [nepa] où le le monsieur (09.06.84)
- (2) A: ça c'est la religion aussi hein
 b: [o: *se por se ke*] la:/la femme [resta solamã en] à la maison
 (09.06.84)
- (3) A: et il t'arrive alors que tu parles français quand elles sont là
 b: non non non non [*es ke me me énerve*] (09.06.84)

C'est entre volontiers dans des structures argumentatives, car il se situe au croisement entre l'anaphore et la déixis, c'est-à-dire qu'il reprend tout en actualisant, cf. Morel (1992). Il crée un lien entre deux énoncés, lien qui est explicité par le syntagme dans lequel il entre. De cette façon, il engage bien évidemment le locuteur, qui s'implique dans la mise en relation de divers propos. S'il faut bien remarquer que la valeur argumentative de ces structures se sert de *c'est* sans se construire exclusivement sur *c'est*, on voit aussi parfois se manifester très clairement la responsabilité propre de l'opérateur, comme dans l'exemple (2), où *c'est* fait office de maintien de l'articulation argumentative à travers la reformulation du connecteur.

Sans pousser plus avant ces considérations sur les structures elles-mêmes, penchons-nous plutôt sur leur distribution diachronique.

Si les opérateurs argumentatifs formés à partir de *c'est* occupent une place importante tout au long de l'apprentissage de Berta, il faut relever avec étonnement que la courbe évolutive signale une diminution, très forte de la première (25 % des occurrences de *c'est*) à la deuxième année (13 %), plus douce mais néanmoins persistante au passage de la deuxième à la troisième année (10 %). Même si la forte chute entre la première et la deuxième année s'explique en partie par la moins grande représentativité des occurrences de première année, très peu nombreuses, la régression de l'argumentation surprend, car elle pourrait signifier une régression tout court. Pour tenter d'expliquer ce phénomène, on peut s'appuyer sur les deux constatations suivantes:

— La diminution des connecteurs argumentatifs utilisant *c'est* est plus ou moins compensée par l'apparition et l'usage plus fréquent d'autres connecteurs, comme *parce que*.

— Ce deuxième type de connecteurs sert plutôt à articuler les énoncés de l'apprenante à l'intérieur d'un même tour de parole (connecteurs "internes"), alors que le premier type répond en général à une sollicitation de l'interlocuteur qu'il articule avec l'intervention de l'apprenante (connecteurs "externes").

Au vu de ces deux observations, l'argumentation ne semble pas perdre du terrain, mais seulement changer d'orientation. Elle se ramifie à l'intérieur même du discours de l'apprenante et élargit son choix de connecteurs. En fait, Berta gagne une certaine autonomie, elle se distancie de son interlocuteur (diminution relative des connecteurs "externes") en même temps qu'elle complexifie ses interventions (augmentation des connecteurs "internes").

7.2 La modalisation

Il est fréquent de rencontrer des syntagmes comme *c'est possible que*, *c'est normal que*, *c'est l'impression que* (forme idiosyncrasique), qui définissent tous le rapport de l'apprenante avec son énoncé et qui se construisent ici encore autour des dimensions anaphorique et déictique de *c'est*, avec une probable insistance sur la déixis.

Au niveau diachronique, on constate que ces syntagmes, absents en première année, augmentent sensiblement par la suite (2 % en deuxième année et 4 % en troisième). Cette évolution correspond à une attente, car elle montre la capacité croissante de Berta à nuancer son énoncé, à prendre une certaine distance énonciative, ce qui constitue indubitablement un enrichissement.

L'évolution de *c'est* dans les marques d'argumentation et de modalisation met donc en lumière trois aspects de l'acquisition: l'apprenante se distancie de son interlocuteur, complexifie ses interventions et les nuance. Forts de ces observations, il s'agit maintenant de scruter le second volet annoncé, concernant le cotexte de *c'est*.

8. L'argumentation et la modalisation dans le cotexte de *c'est*

Mes interrogations partent de la constatation suivante: à mesure que l'apprentissage progresse, l'opérateur *c'est* s'entoure de plus en plus et de façon significative de séquences argumentatives ou/et de modalisations. Même si on peut imaginer qu'il s'agit d'une tendance discursive générale suivant le mouvement décrit au chapitre précédent, l'importance du phénomène m'amène à postuler que *c'est* investit un poids énonciatif considérable, représente une menace potentielle dans l'interaction et que son emploi suppose la maîtrise de processus d'atténuation. En effet, quand on dit *c'est*, on affirme, on pose. Or, l'affirmation ne peut se passer longtemps de la modalisation, de même que poser ne suffit pas, il faut traiter, argumenter.

On peut voir ici l'émergence d'un problème autour de l'acquisition de *c'est*. Cet opérateur, dont la fonctionnalité et la fréquence ne sont plus à démontrer,

(François (1983) indique que 25 % des énoncés en français oral commencent par *c'est* ou *il y a*), rend de fiers services en même temps qu'il implique la maîtrise d'outils complexes au niveau du cotexte.

Il semble donc pertinent de suivre dans cette perspective le parcours de Berta, en formulant les deux questions suivantes:

— L'apprenante a-t-elle conscience des implications interactionnelles de *c'est* dès le début?

— Si oui, de quels moyens dispose-t-elle pour utiliser *c'est* bien que démunie de compétences suffisantes en argumentation et en modalisation?

Mon hypothèse est que Berta a très vite conscience du poids énonciatif de *c'est*, même si elle n'en mesure pas toute l'ampleur. Il va s'instaurer ainsi une dialectique intéressante entre attitude interactionnelle et moyens linguistiques. Je me propose d'analyser cette dialectique en deux étapes: le début de l'acquisition et les moyens "compensatoires" (8.1.1), l'abandon progressif des moyens "compensatoires" (8.1.2).

8.1 *Le début de l'acquisition et les moyens "compensatoires"*

Chacun sait que l'interaction exolingue peut fonctionner, quand bien même l'écart de compétences est parfois important. Le succès de ce type de communication repose plus sur des principes interactionnels que sur des moyens strictement linguistiques. Cependant, ces principes exigent la maîtrise d'un certain nombre d'outils linguistiques, qui serviront en fait de traces pour le chercheur.

Au début de son apprentissage, Berta semble organiser ses moyens autour de deux pôles: la dépendance communicative, le contrat didactique.

8.1.1 *La dépendance communicative*

En première année surtout, l'apprenante s'octroie très peu de liberté. Sa prudence la pousse à prendre peu d'initiatives, à n'intervenir que sur demande et en collant de très près aux propos de l'interlocuteur. Exemples:

(4) R: ça c'est bien
b: oui c'est bien (16.06.83)

(5) H: oh c'est affreux/ c'est une dame/
b: une dame c'est une dame oui (06.10.83)

Dans l'exemple (5), il est intéressant de remarquer que Berta ne réagit pas par rapport au terme *affreux*, adjectif affectif qui impliquerait une prise en charge sûrement trop importante; elle ne reprend que le second terme de l'intervention de H, "une dame".

La reprise des propos de l'autre constitue un moyen "compensatoire" privilégié au début. On retrouve ici ce qu'Ellis (1994) désigne sous le terme de "vertical constructions". Par ces constructions, l'apprenant puise dans le discours précédent de l'expert pour formuler son propre discours. Ceci lui facilite alors l'output et lui permet de poursuivre la conversation sans rupture. Cette dépendance communicative, qui joue sur le contenu (reprise ou expansion de l'argumentation) et la forme (reprise des termes, des expressions) des propos de l'expert, conditionne une dépendance de type interactionnel. En effet, l'apprenant ne joue ici qu'un nombre très limité de rôles, dont les contours sont dessinés par le natif. Cet espace est toutefois géré de façon tout à fait adéquate par Berta, qui arrive à régler sa position interactionnelle non seulement en fonction de ses propres moyens linguistiques, mais aussi et surtout en fonction de ceux qui sont donnés par le natif. Notons au passage que les structures verticales, typiques du début de l'apprentissage, font écho aux connecteurs externes que nous avons examinés plus haut.

Cela dit, la reprise des propos de l'autre peut n'être que partielle et faire déjà une légère place à la modalisation. Exemple:

- (6) R: ça commence c'est le commencement [...] hm c'est difficile
 b: es un poco difcil (17.03.83)

Ici, le discours porte sur la langue (R fait allusion à des difficultés de compréhension liées à la langue seconde), et, partant, sur l'apprentissage. Il faut croire que Berta y est particulièrement sensible, car elle prend des risques, elle joue sur une apparente contradiction entre le contenu de son intervention (*un poco* montre une contestation partielle de la difficulté de la langue seconde) et sa forme (recours à la langue première). En fait, elle "sabote" quelque peu la langue pour ne pas entacher l'image qu'elle veut donner d'elle, mais plutôt pour la rehausser. Ceci nous amène à parler du contrat didactique.

8.1.2 *Le contrat didactique*

Toute conversation est susceptible de comporter des asymétries variables entre les interactants. Elles peuvent être de type social, encyclopédique, linguistique. Dans le cas de la communication exolingue, l'asymétrie linguistique prend un poids particulier, qui s'ajoute parfois à celui de l'asymétrie sociale. Les interlocuteurs doivent alors ajuster leurs stratégies pour garantir un minimum de conversation sans en violer les bases élémentaires. Il s'agit ainsi de prendre conscience de l'asymétrie et d'y faire face selon des principes négociés.

Une des façons de faire face à l'asymétrie exolingue consiste à établir un contrat didactique, qui permet un rééquilibrage interactionnel de la relation de

dépendance communicative entre le natif et le non-natif. Par ce contrat, les interlocuteurs ancrent leurs rôles dans une relation de type expert/apprenant, cf. De Pietro, Matthey & Py (1989). Le statut d'apprenant, une fois reconnu, permet à l'alloglotte non seulement d'enfreindre certaines règles, mais aussi d'afficher son manque de compétence; il offre en quelque sorte un réservoir de justifications, tant en ce qui concerne la défense de son image que la protection de la face de son interlocuteur. Le contrat didactique garantit en quelque sorte au non-natif une sorte d'immunité interactionnelle.

Cependant, en même temps qu'il "se cache" derrière ce contrat, l'apprenant peut s'évertuer à le renégocier, à le déplacer, à le nier, à le mettre à distance, à le faire oublier. Il en résulte une tension plus ou moins forte qui conditionne la dynamique d'apprentissage et permet de cerner différents profils d'apprenants, plus ou moins dirigés vers la volonté d'utiliser l'espace didactique pour faire progresser leur interlangue et par là assumer d'autres positions interactionnelles.

Dans le cas de Berta, cette tension est tout à fait perceptible, notamment dans l'exemple ci-dessus, où l'apprenante, pourtant couverte par l'attitude très compréhensive du natif, minimise des difficultés qu'elle rencontre bel et bien. Il s'agit pour elle de rechercher une évaluation plus élevée que celle, relativement positive, qui lui est déjà accordée.

Ce qui m'intéresse à ce stade, c'est l'effet bouclier du contrat didactique, qui peut d'une part justifier l'absence de moyens "compensatoires" et fonctionner alors comme un de ces moyens, d'autre part admettre l'utilisation de certains moyens comme le recours à la langue première, l'hésitation, le discours métalinguistique. Exemples:

- (7) H: c'est pareil le prix ou/
 b: non c'est [me]/ c'est meilleur [e] Auchan
 (...)
 b: c'est c'est [mjo] Auchan [ke] ici
 (...)
 b: oui ça c'est c'est cher ici (14.02.84)
- (8) a. b: eh: es es como . pour vous es urgente (...) (01.06.83)
- b. H: c'est où
 b: eh .. [s]/ como se dice cerca à la mer (24.11.83)

Dans l'exemple (8), *es* (dont la répétition marque par ailleurs l'hésitation) permet de suspendre l'objet initial de la communication pour introduire une séquence métalinguistique. En effet, si on en croit notamment la pause, *como* amorce selon toute vraisemblance une interrogation métalinguistique du type

como se dice, construction relativement fréquente dans notre corpus, souvent en combinaison avec l'opérateur *c'est*, cf. 8b, qui illustre le même genre de phénomène. Ainsi, la séquence métalinguistique aura peut-être le pouvoir d'atténuer le terme posé. La recherche affichée d'un mot dénote en effet une incertitude qui peut adoucir l'impact potentiel de certains propos, surtout si le locuteur, dans un esprit d'apprentissage, renonce à solliciter trop rapidement l'interlocuteur natif.

L'hésitation, particulièrement perceptible dans l'exemple (7), semble être un moyen d'atténuation important, surtout en milieu exolingue. Elle montre, au-delà d'une incertitude, une construction relativement lente et laborieuse du discours. Elle dénote, comme en (8), la recherche d'un mot qui, une fois énoncé et quelqu'inapproprié qu'il soit, devra être reçu avec indulgence. Mais ici encore, on remarque la volonté pour l'apprenante de garder la parole et de gérer le mieux possible son espace verbal. La tension décrite plus haut se manifeste dans le rapport entre attitude interactionnelle et moyens linguistiques. En effet, si Berta, après la question initiale de H, ne se contente pas d'une réponse en «oui» ou «non» et d'un guidage du natif, elle n'arrive pas cependant à étoffer son discours dans le sens d'une réelle argumentation. Dans ce sens, son discours hésitant illustre cette tension entre l'apprenante dépendante et volontaire.

Il s'agit pour Berta de laisser émerger suffisamment le caractère réduit de ses compétences afin de ne pas choquer par ses maladroites discursives. Il faut qu'elle se dévoile comme apprenante, même si c'est d'emblée comme apprenante dynamique et méritante. Notons au passage que cette attitude ne répond pas dans tous les cas à une stratégie consciente et délibérée, mais parfois à un réflexe conditionné par le profil général de l'apprenant.

À propos du rôle et du profil d'apprenant, j'aimerais encore souligner les deux niveaux de structuration suivants:

— Le rôle d'apprenant se définit de façon externe par rapport à d'autres rôles conversationnels; tout alloglotte n'est pas d'emblée un apprenant dans ses interactions avec un natif, cf. Mondada & Py (1994).

— On peut distinguer à l'intérieur de la catégorie d'apprenant un certain nombre de profils; tous les apprenants n'adoptent pas les mêmes stratégies en situation d'interaction exolingue.

Dans le cas de Berta, il est intéressant de considérer l'évolution au premier niveau de structuration essentiellement. En effet, à mesure que l'acquisition progressera et après renégociations du contrat didactique, elle tendra à se débarrasser de l'étiquette "apprenant" pour aller vers une définition plus symétrique de la relation d'interlocution.

8.2 *L'abandon progressif des moyens "compensatoires"*

Si le contrat didactique sert de premier refuge à l'apprenante, il l'étouffe quelque peu dans son rôle interactionnel, car il compte beaucoup sur l'attention du natif. En fait, visant surtout à ménager la face de Berta lors de ses premiers pas, il deviendrait très vite une menace pour elle par la suite.

J'aimerais maintenant montrer comment l'apprenante s'éloigne petit à petit des moyens "compensatoires" en acquérant les outils nécessaires à une gestion plus autonome de l'impact. Le parcours que je propose devrait soutenir la double hypothèse suivante:

- Plus l'acquisition progresse, plus on tend à protéger la face de l'autre.
- Plus on est autonome, plus on prend des précautions.

À partir de la deuxième année d'apprentissage, Berta commence à utiliser plus fréquemment des opérateurs d'argumentation ou de modalisation qui se rapprochent de la langue cible. Exemple:

- (9) H: c'est la mère/
 b: oui [me parej ke es] la mère (14.02.84)

Ici, tous les efforts métalinguistiques de Berta semblent se concentrer sur la modalisation (*me parej* pour 'il me paraît'), car l'opérateur *c'est*, qui semblait acquis et bien ancré dans la pratique de l'apprenante, apparaît en langue première (*es*). Ce travail métalinguistique apparaît d'ailleurs aussi autour de l'argumentation. Exemple:

- (10) b: à la Champigny oui c'est [mijor por paske] la autre la Sur Marne
 [nepa] de [ofisine] de information (27.01.84)

Ici, l'attention s'arrête sur le connecteur argumentatif qui, après avoir été amorcé en espagnol, est reformulé dans une forme proche du français standard.

Berta prend donc pour cible, explicitement ou implicitement, les outils linguistiques nécessaires à argumenter et modaliser son discours. Ceci suppose le développement d'une conscience métalinguistique — et plus encore métainteractionnelle — qui affleure de façon particulièrement intéressante dans l'exemple suivant:

- (11) b: y c'est très: eh y c'est très
 K: et puis ça aussi ça aussi je ferme
 b: bon: eh c'est très c'est très facile [paske:] eh quatre [no se komo sape] eh ancha [komo sape]
 K: une maille
 b: une maille (05.01.85)

Berta se trouve en difficulté. Néanmoins, se rendant compte de la nécessité d'argumenter (utilisation d'un adjectif subjectif, emphatisation avec «très»), elle amorce une argumentation à l'aide de «paske», sans pour autant arriver à poser l'argument. On a affaire à une argumentation suspendue («eh») en raison des difficultés linguistiques de la locutrice, qui, après avoir exprimé sa recherche métalinguistique ([no se komo sapel]), lance un appel plus direct à l'autre ([komo sapel]). En fait, l'argumentation est ici réduite à une simple intention. D'une certaine manière, les compétences interactionnelle et linguistique de Berta sont mises à nu; c'est comme si, dans une prise de conscience de type métainteractionnel, elle disait à son interlocuteur: «Je sais qu'il faudrait argumenter, mais je n'en ai pas les moyens».

Il est clair qu'on pourrait attribuer ici une valeur phatique à «paske», qui signifierait probablement un appel à l'autre. Mais cette valeur ne gommerait pas la dimension argumentative du connecteur; bien plus, elle porterait sur l'argumentation. En milieu endolingue, de telles structures peuvent aussi recevoir une interprétation phatique, dans le sens d'une volonté de maintien du fil de la parole par exemple. Ici, dans un contexte exolingue particulièrement empreint d'hésitations, l'interprétation doit s'appuyer sur d'autres considérations. Toutefois, il est intéressant de voir comment Berta dresse des ponts entre son état d'apprenante et ses ambitions conversationnelles. Bien que non autonome, elle désire prendre en charge les articulations de son discours. Ainsi, en affichant sa connaissance des faits interactionnels, elle dirige l'aide du natif sur des problèmes finalement mineurs des activités langagières (le lexique, ici). À ce stade-là, Berta montre que, s'il lui manque des éléments de réponse, elle sait au moins se poser les bonnes questions.

Je reviens maintenant sur la nécessité de recourir à l'argumentation ou à la modalisation. Exemples:

- (12) A: au Chili c'est plus/
 b: no c'est [pur s senepa] parce que si lui [el] travaille (09.06.84)
- (13) b: mais xxxx [resten tu sol] ici
 K: c'est un peu dur sinon
 b: oui: c'est très dur eh c'est très dur [paske] c'est très difficile la France
 K: c'est sûr mais je crois tous les pays quand on n'est pas habitué (...)
 b: c'est pareil à moi le français ah (...)
 b: la prononciation c'est c'est difficile (05.01.85)

(14) A: c'est un petit comme ça au Chili

b: oui oui si si c'est pareil

(09.06.84)

Certains contextes ou certaines démarches des interlocuteurs appellent l'argumentation ou la modalisation. Il s'agit pour Berta de maîtriser assez vite ces situations.

Dans l'exemple (12), la contestation contraint l'apprenante à argumenter. Celle-ci en est tellement consciente qu'elle passe sur ses difficultés à poser le «contre-objet» pour arriver sans tarder à la séquence argumentative.

Dans l'exemple (13), elle ne reprend pas la modalisation de l'interlocuteur («un peu»), mais emphatise au contraire un adjectif lui-même déjà évaluatif («très dur»), ce qui la pousse à argumenter. On peut noter en outre que Berta fait précéder «difficile» de «très» en produisant ainsi un effet-miroir par rapport à «très dur». Par ailleurs, l'apprenante trouve ici une double occasion pour valoriser son image: d'une part, elle souligne ses mérites en exposant les difficultés de la situation, d'autre part, par son argumentation en cascade (ses problèmes viennent de la France et par là de certains aspects de la langue française), elle peut parler des difficultés du français en montrant indirectement que ce qui pose problème (la prononciation) n'est pas fondamental, mais peut justement parasiter l'interaction orale.

L'exemple (14) illustre en contre-jour la conscience énonciative de l'apprenante. En effet, alors qu'elle pourrait coller à l'énoncé déjà modalisé de l'interlocuteur, elle s'en éloigne quelque peu en supprimant la modalisation. Le risque potentiel est en fait écarté, car elle se trouve en terrain connu (on parle de son pays). Berta montre ici une capacité à adapter son discours à l'objet conversationnel.

Ces quelques exemples soulignent l'aisance grandissante de l'apprenante dans la gestion de diverses contraintes interactionnelles. Cependant, on peut voir un nouveau progrès quand Berta se sert tout à fait «gratuitement» de l'argumentation et de la modalisation, pour le seul plaisir de conforter son assise conversationnelle. Exemples:

(15) b: c'est: c'est pratique hein

K: ça c'est pratique aussi

b: mais c'est très cher aussi hein

(05.01.85)

(16) b: beaucoup de choses à la maison c'est difficile la vie [ke] c'est

normal [paske Ze krwa ke] c'est normal [paske] (...) (29.04.85)

Si l'apprenante prend l'initiative de lancer une argumentation à l'aide de «mais» dans l'exemple (15), elle laisse affleurer de façon intéressante sa conscience

interactionnelle (interruption après «c'est normal» et reformulation avec modalisation) et son zèle (argumentation + modalisation) dans le suivant. Cette sorte d'exhibition tout à fait salutaire se rencontre aussi et peut-être encore plus vite quand l'objet de discours se rapporte à la langue. Exemple:

- (17) b: oui oui non non non non [nepa] de restaurant c'est un café c'est un
café parce que [nepa] de: [por] repas (...) (23.03.85)

Ici, l'argumentation répond au seul besoin de dévoiler ou de confirmer les compétences linguistique et métalinguistique de son auteur, qui consolide non seulement son image de bon praticien de la langue, mais aussi son image de bon connaisseur du système linguistique. L'argumentation de type métalinguistique confère alors au locuteur un crédit conversationnel important.

À côté de l'axe d'évolution nécessaire/"non nécessaire", je tiens à mettre en évidence l'axe précaution référentielle (par rapport au dit)/précaution interactionnelle (par rapport à la relation d'interlocution). Ce deuxième axe montre aussi l'affinement de la compétence interactionnelle de Berta, mais ceci à travers un changement de valeur de la modalisation (l'argumentation est moins pertinente ici). Exemples:

- (18) b: bon c'est: [Ze krwa] c'est c'est [le pa:i premier ke] Julio Iglesias [el
se: se kone] (05.01.85)

- (19) b: oui [Ze krwa ke] c'est très [neseserje paske] c'est très sain
(29.04.85)

- (20) b: oui [Ze k] c'est à côté: un [tipo] à à gauche [del arb] (23.03.85)

Dans l'exemple (18), «Ze krwa» désigne un doute réel par rapport au dit, par rapport à l'information donnée.

Dans le suivant, en revanche, la modalisation change de valeur, elle quitte le monde de référence pour porter uniquement sur la relation d'interlocution. En effet, l'emphatisation idiosyncrasique de «neseserje» par «très» est incompatible avec la modalisation référentielle. Ici, «Ze krwa», en fonctionnant comme atténuateur, entre pleinement dans la régulation interactionnelle. Il devient un instrument précieux quand il s'agit d'exprimer une opinion par exemple. D'une certaine manière, si les précautions interactionnelles visent aussi à protéger la face du locuteur, elles servent d'abord de mesure d'égard envers l'interlocuteur et peuvent devenir des habitudes de bienséance conversationnelle. Ainsi, dans l'exemple (20), la modalisation interrompue signale la prudence quelque peu excessive de Berta, qui a tendance à prendre plus de précautions qu'il n'en

faut. Le cumul des marques observable surtout en troisième année va d'ailleurs dans le même sens. Exemple:

(21) b: ouais [Ze krwa ke] c'est: [posible^{mā}] c'est c'est [le] problème
(29.04.85)

Cet exemple montre en outre le recouvrement partiel des deux axes que je viens de décrire, car le "non-nécessaire" répond souvent à un besoin de "peaufinage" interactionnel.

Avant de conclure, il faut souligner que l'acquisition de nouveaux savoir-faire et de nouveaux outils n'implique pas forcément l'abandon des anciens. Ceci explique en partie le nombre sans cesse croissant d'occurrences d'argumentation et de modalisation dans la pratique de Berta.

9. Conclusion

Cette étude montre que le détour par l'acquisition en situation d'interaction exolingue peut être très éclairant en linguistique synchronique, car il offre le cadre d'un laboratoire de dissection. En examinant l'acquisition de l'argumentation et de la modalisation autour de *c'est* et grâce à *c'est*, j'ai voulu mettre en lumière l'articulation entre moyens linguistiques et gestion de l'interaction. Pour interagir de façon efficace, il faut maîtriser certaines structures linguistiques, qui servent en fait de ciment à l'architecture interactionnelle.

Au niveau purement diachronique, autant les observations qualitatives que quantitatives montrent que l'acquisition d'une compétence interactionnelle, en l'occurrence la gestion de l'impact verbal, s'organise autour des lignes suivantes:

— On se distancie de l'interlocuteur quand on peut maîtriser la tessiture argumentative et cognitive de ses propos; l'autonomie suppose un certain nombre de moyens.

— Plus la compétence interactionnelle progresse, plus elle est dirigée vers l'autre; on prend plus de précautions en même temps qu'on refuse le contrat didactique.

Le parcours de Berta indique clairement que la tension acquisitionnelle naît ou peut naître d'un décalage entre les enjeux interactionnels de la conversation et ses moyens linguistiques. C'est dans l'articulation de ces deux niveaux de compétences que se définit son profil d'apprenante.

La médiation par la langue représente un outil puissant et dangereux dans l'interaction. Pour le chercheur, elle offre de précieux indices.

Références

- BERTHOUD, A.-C. (1992) «Déixis, thématization et détermination» in M.-A. Morel, L. Danon-Boileau (éd.), *La deixis: colloque en Sorbonne*, Paris, Presses Universitaires de France.
- CHEVALIER, J.-C. (1969) «Exercices portant sur le fonctionnement des présentatifs», *Langue française*, n° 1.
- DAUSENSCHÖN-GAY, U. & U. KRAFFT (1991) «Rôles et faces conversationnels: à propos de la figuration en situation de contact» in C. Russier & al. (éd.), *Interactions en langue étrangère*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence.
- DE PIETRO, J.-F., M. MATTHEY & B. PY (1989) «Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue» in D. Weil & H. Fugier (éd.), *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, Strasbourg, Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur.
- ELLIS, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- FRANÇOIS, D. (1983) «Norme orale ou norme écrite: l'exemple de *c'est* et *il y a*» in F.-J. Hausmann (éd.), *Études de grammaire française descriptive*, Heidelberg, Groos.
- GAJO, L. (1993) «L'acquisition de *c'est*, *c'est... qui/que*. Étude de cas», *Cahiers de l'ILSL*, n° 4.
- GOFFMAN, E. (1955, trad. 1974) *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit.
- HATCH, E. M. (1978) *Second Language Acquisition*, Rowley, Newbury House Publishers.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1989) «Théorie des faces et analyse conversationnelle» in J. Isaac & al. (éd.), *Le parler frais d'Erving Goffman*, Paris, Minuit.
- MOESCHLER, J. (1985) *Argumentation et conversation: éléments pour une analyse pragmatique du discours*, Paris, Hatier / Crédif.
- MONDADA, L. & B. PY (1994) «Vers une définition interactionnelle de la catégorie d'apprenant» in J.-C. Pochard (éd.), *Profils d'apprenants*, Saint-Étienne, Publications de l'Université de Saint-Étienne.
- MOREL, M.-A. (1992) «Distribution des présentatifs dans des dialogues finalisés» in A.-A. Morel & L. Danon-Boileau (éd.), *La deixis: colloque en Sorbonne*, Paris, Presses Universitaires de France.
- ROUGET, C. & L. SALZE (1985-86) «*C'est...qui, c'est...que*: le jeu des quatre familles», *Recherches sur le Français parlé*, n° 7.
- WAGNER, R.-L. (1966) «À propos de *c'est*», *Mélanges de grammaire française offerts à Maurice Grevisse pour le trentième anniversaire du Bon Usage*, Gembloux, Duculot.