



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Elmiger, D. (2014). Une linguistique en interaction avec son application. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 100, 89-98. <https://doi.org/10.5169/seals-978626>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Daniel Elmiger, 2014

Une linguistique en interaction avec son application

Daniel ELMIGER

Université de Genève

Institut universitaire de Formation des enseignant-e-s

Boulevard du Pont-d'Arve 40, 1211 Genève 4, Suisse

daniel.elmiger@unige.ch

1. Une linguistique qui élargit la théorie et les méthodes

Les trois articles de cette section s'intéressent à l'appropriation d'une langue (seconde ou étrangère) dans divers contextes (notamment en milieu scolaire et en milieu dit naturel), et en particulier à ce qui transparaît de cet apprentissage à travers les interactions que les apprenant-e-s ont avec leur entourage. Ainsi, ils témoignent de la montée en puissance des études interactionnistes durant les années 1990 et de l'effort progressif mis en œuvre pour déceler, au sein d'échanges à visée *a priori* non didactique, les multiples couches qui peuvent s'y superposer, dont certaines s'avèrent particulièrement intéressantes pour l'étude de l'apprentissage des langues.

Voici quelques observations à propos de ces textes.

Dans le texte de **Rémy Porquier** (1994), il est question des différences entre communication endolingue et exolingue (distinction établie par l'auteur depuis la fin des années 1970, cf. Porquier 1979) et, de manière plus générale, des multiples rapports entre le contexte (de l'apprentissage), l'apprenant-e et la langue. Selon la configuration spécifique d'une interaction, la communication peut contenir des traces révélatrices de l'appropriation d'une langue en cours – des traces qui peuvent d'ailleurs donner lieu à un travail langagier contextuel, ce qui intéresse en particulier la recherche interactionniste.

Dans son texte, l'auteur insiste sur l'importance du "problème terminologique [qui] n'est pas un épiphénomène, mais bien un révélateur et un vecteur des débats épistémologiques" (Porquier 1994: 159). En effet, il va de soi que la terminologie que nous utilisons, en sciences humaines, pour observer et décrire le monde influe fortement sur la manière de le percevoir et de l'interpréter. Porquier revient sur ses choix terminologiques – fait plutôt rare – et montre quels déplacements et enrichissements conceptuels ses termes ont connus, notamment via le croisement de l'axe endolingue/exolingue avec l'axe monolingue/bilingue (cf. de Pietro 1988).

L'auteur ne s'en tient pas à la communication exolingue; en effet, il relève que la distinction entre communication endolingue et exolingue "présuppose que la communication exolingue [...] comporterait des traits spécifiques" (161), ce qui n'est pas le cas. Nous savons bien que les différences sont plutôt graduelles que catégorielles et que l'étude de la communication endolingue (notamment celle de la langue orale spontanée) montre des phénomènes analogues à ceux qui s'observent dans la communication exolingue: on peut penser à des reformulations, des demandes de compréhension, des boucles méta-communicatives ou métalinguistiques, etc.

Dans un article qui résume plusieurs points clés de ses travaux, **Bernard Py** (1996) met en contraste deux aspects de l'apprentissage d'une langue: d'une part les moyens langagiers (p. ex. les règles de grammaire, le vocabulaire ou la prononciation) et d'autre part la communication: selon le point de vue – ou la théorie scientifique sous-jacente –, l'un ou l'autre versant est à privilégier pour l'étude de l'appropriation d'une langue. Py rapproche l'apprentissage d'une langue étrangère de celle d'une L1 et il se range clairement du côté des théories qui s'intéressent de près à l'interaction comme facteur déterminant pour l'apprentissage, laissant ainsi de côté d'autres approches qui en font abstraction (comme le behaviorisme et le générativisme).

Py développe trois caractéristiques importantes de l'apprentissage d'une langue: la systématisme (l'appropriation des régularités d'une langue – et la gestion des écarts aux règles), la normativité (la prise en compte des normes et le positionnement par rapport à elles) et la fonctionnalité (la gestion des fonctions réalisées par des actes langagiers). Il constate que des traces de ces trois éléments sont observables dans les interactions exolingues des apprenant-e-s d'une langue: la communication se voit ainsi enrichie d'une fonction d'apprentissage et de correction. De manière analogue à la notion de bifocalisation de Bange (1992), l'auteur décrit que c'est par le biais d'une décontextualisation qu'il est possible de "mettre en suspens" temporairement l'échange pour entamer un travail spécifique sur la forme (cf. à ce propos aussi les séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA), décrites en premier par l'équipe de Neuchâtel/Bâle: de Pietro, Matthey & Py 1989). Pour Py, le va-et-vient entre contexte (communicationnel) et "décontexte" (lieu de clarification langagier) est crucial dans la mesure où l'apprenant – pour autant qu'il parvienne à tirer profit de ces moments de micro-apprentissage – peut acquérir un statut actif et devenir (co-)responsable de son propre apprentissage.

La tâche de l'analyse conversationnelle, dans le domaine de l'apprentissage des langues, est ainsi de mettre en évidence ces *séquences potentiellement acquisitionnelles* qui constituent le point de départ d'un apprentissage même s'il est impossible de savoir si celui-ci s'inscrit dans la durée, dépassant ainsi le cadre de l'interaction présente: "nous proposons, pour des raisons de

méthode, de renoncer ici à voir dans la durée de la mémorisation un de ses traits essentiels. Nous parlerons d'apprentissage aussitôt qu'une nouvelle forme est intégrée dans un microsystème, qu'elle est traitée par l'apprenant comme un modèle à imiter et qu'elle contribue à l'accomplissement d'une tâche de communication" (Py 1999: 20). Ce positionnement semble épistémologiquement raisonnable, mais il n'est pas anodin quant à la transposition des résultats scientifiques dans la pratique scolaire (cf. partie 3).

Dans le troisième article sélectionné pour cette section, **Clive Perdue** (1996) s'intéresse à des adultes apprenant une langue en milieu naturel. Sans entrer dans le détail des résultats (présentés dans Perdue 1993), l'auteur fournit les grandes lignes d'un projet de recherche international étudiant l'acquisition de cinq langues "dans le milieu social" (Perdue 1996: 61), avec une visée comparative ("interlingue") et longitudinale. Dans un projet d'une telle envergure, il est bien sûr impossible de contrôler la plupart des variables influençant l'apprentissage de la langue cible ("nous n'avions par définition plus aucun moyen de contrôler ces facteurs tels qu'ils intervenaient dans la vie des apprenants" (Perdue 1996: 64)); néanmoins, l'étude des productions des apprenant-e-s à intervalles réguliers est censée permettre d'identifier certains facteurs déterminant le processus d'acquisition et de décrire la dynamique de l'évolution (structurelle) de la langue cible. De la sorte, l'étude décrite par Perdue en vient à des conclusions similaires à celles de Porquier et Py: l'apprentissage a lieu "dans et par la communication" (Perdue 1996: 65) et il est possible d'observer, à travers les interactions, une structuration des acquis qui suit une gradation tout au long de l'apprentissage, une "logique acquisitionnelle" (Perdue 1996: 64). Les deux points peuvent sembler quelque peu banals aujourd'hui – ils étaient en train de s'ancrer dans la théorie linguistique durant les années 1990 –, mais il a fallu des travaux empiriques importants, tels ceux dirigés par Perdue, pour étayer la théorie par des données concrètes et démontrer plus finement l'interaction réciproque entre communication et apprentissage.

Quant à l'application pratique des résultats de cette recherche, je ne sais si le projet de "courtes saynètes" à visée didactique, envisagé par Perdue (1996: 71s.), a vraiment pu se réaliser ou s'il s'agissait plutôt d'une esquisse conceptuelle. Il serait intéressant de savoir si une adaptation décontextualisée de processus interactifs peut vraiment s'avérer utile comme outil d'apprentissage pour des "adultes débutants et probablement non-scolarisés" (Perdue 1996: 71): à première vue, cela m'a l'air d'un renversement complet des résultats principaux du projet de recherche...

2. Une linguistique qui démontre l'interdépendance entre interaction et apprentissage

Malgré leurs différences et leurs terrains variés, les trois articles de cette section ont des points déterminants en commun, notamment l'intérêt pour la parole mise en œuvre dans la communication – communication qui est un lieu où on peut observer "en temps réel" l'apprentissage de la langue en cours.

Ainsi, l'originalité des travaux en question ne réside pas tant dans leurs options méthodologiques (peu abordées dans les textes de Porquier et Py, d'ailleurs), mais dans le regard qu'ils portent sur les données et leur interprétation: il ne s'agit plus seulement de données interactionnelles démontrant la complexité de la parole partagée, négociée et constamment (ré)interprétée, mais du *lieu* même où l'apprentissage – du moins sa partie émergente – a lieu.

Depuis ces trois textes – qui, rappelons-le, ne représentent qu'une partie de ceux qui ont été publiés à ce propos dans le *Bulletin VALS-ASLA* et ne sont que partiellement représentatifs des travaux des auteurs sélectionnés –, les méthodes de l'étude des interactions verbales se sont constamment affinées, intégrant, outre la transcription des échanges oraux, de multiples données supplémentaires accompagnant (et parfois se substituant à) la parole, ce qui permet de tenir compte (notamment à l'aide d'enregistrements vidéos) des mouvements (dirigés vers l'échange ou non) des personnes en interaction, de leurs gestes, de leur posture, de leurs positions et mouvements dans l'espace, de leur utilisation d'"outils" divers (matériel didactique, tableau noir...), etc. De la sorte, l'apport varié des interactions – notamment dans les contextes allophones et/ou d'apprentissage de la langue – a pu être affiné, mettant en évidence d'autres facteurs que la simple dichotomie entre "communication" et "apprentissage": par exemple le caractère situé des échanges verbaux en termes de contenus (inter)culturels explicites ou implicites.

Malgré leur indéniable apport théorique, épistémologique et méthodologique, un grand bémol subsiste dans la plupart des travaux étudiant l'interaction humaine et les processus d'apprentissage qui y sont liés: il est certes possible de porter un regard de plus en plus détaillé sur la complexité de la communication en interaction, mais ce regard demeure en général aveugle par rapport à l'évolution des moyens langagiers à disposition – et partant de l'apprentissage (éphémère ou durable) des sujets parlants. Ceci n'a rien de surprenant: les recherches interactionnistes qui tiennent compte de l'évolution diachronique des sujets parlants sont très lourdes à mener – et de ce fait d'autant plus rares.

Il est indéniable que la recherche représentée dans cette section, qui a contribué à changer le statut de la parole exolingue – passant d'épiphiénomène au cœur de l'attention –, a eu des retombées importantes

dans le domaine de l'enseignement des langues (notamment étrangères), surtout lorsque celui-ci se veut communicatif: aujourd'hui, l'échange verbal est non seulement vu comme une compétence abstraite à atteindre en fin de parcours, mais valorisé comme lieu de mise en parole – et d'apprentissage.

Dans ce sens, les résultats de ce type de recherche ont été, me semble-t-il, bien reçus par la didactique des langues dites étrangères: il est admis, aujourd'hui, que la communication n'est plus seulement présentée comme la visée de l'enseignement, mais comme son atelier; le rôle et la fonction des erreurs notamment y sont thématiques et valorisés. De nos jours, les ouvrages de référence en matière de didactique des langues sont largement convergents avec les résultats de la recherche interactionniste et postulent un enseignement des langues qui donne à la communication toute son importance heuristique et didactique. Dans la pratique scolaire, toutefois, on peut se demander dans quelle mesure ces résultats ont vraiment pu s'ancrer dans l'enseignement des langues, où les erreurs sont encore trop souvent considérées comme un signe d'échec et où la bifocalisation semble peu exploitée comme stratégie d'enseignement et d'apprentissage.

Cependant, si la pratique peine ainsi à suivre la théorie, à qui la faute: à la pratique ou à la théorie ?

3. Une linguistique qui reste en deçà d'une application directe

Toute recherche est située et conditionnée par le contexte qui la rend possible et qui la façonne de diverses manières. Il n'en va pas autrement pour les recherches interactionnistes, surtout celles qui se situent dans le milieu scolaire, très fortement politisé et idéologisé, en Suisse comme ailleurs. Une bonne partie des recherches en linguistique appliquée – dont celles dont il est question ici – se situent plutôt du côté de la recherche fondamentale et ne visent pas *a priori* une application directe. Et il est important en effet d'insister sur la nécessité et l'utilité d'en savoir plus sur les échanges exolingues comme processus situés qui, outre leurs visées communicatives, s'appuient sur l'interaction comme vecteur de l'apprentissage.

Néanmoins: si la linguistique appliquée n'a pas à s'orienter en premier lieu vers une applicabilité – voire une rentabilité – directe de ses travaux, le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères – qui a permis l'éclosion de la linguistique appliquée – est un champ très controversé qui doit de plus en plus se mesurer à l'aune de ses résultats, qu'on les nomme savoirs ou compétences. Et force est de constater que l'évolution actuelle privilégie plutôt le décompte rapide de l'*outcome* facilement mesurable, aux dépens des apprentissages émergents tels qu'ils ont été décrits par la recherche interactionniste. Cette dernière est-elle trop prudente si elle s'interdit, à la suite de Py, de "voir dans la durée de la mémorisation un de ses de l'apprentissage traits essentiels" (Py 1996: 20)? Je crains que dans un

monde préoccupé par le seul "résultat" de l'apprentissage (et non par le processus-en-interaction nécessaire pour y parvenir), les recherches comme celles présentées dans cette section soient de plus en plus marginalisées et que la promotion de la recherche favorisera de plus en plus des courants qui promettent des résultats plus quantifiables et plus directement applicables.

Il serait vivement souhaitable, pourtant, que les évaluations à venir (je pense à des épreuves de référence régionales ou au monitoring du système suisse) puissent continuer à tenir compte des résultats de la recherche en linguistique appliquée, notamment d'inspiration interactionniste. L'avenir nous montrera comment cette dernière aura réussi à y contribuer.

RÉFÉRENCES

- Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles. *AILE*, 1, 53-85.
- De Pietro, J.-F. (1988). Vers une typologie des situations de contacts linguistiques. *Langage et société*, 43, 65-89.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In: D. Weil & H. Fugier (éds.), *Rencontres régionales. Actes du troisième colloque régional de linguistique, Strasbourg, 28-29 avril 1988* (pp. 99-119). Strasbourg: Université des Sciences humaines et Université Louis Pasteur. [Réédité en 2004 in: L. Gajo, M. Matthey, D. Moore & C. Serra (éds.), *Un parcours au contact des langues: textes de Bernard Py commentés* (pp. 79-93). Paris: Didier].
- Perdue, C. (éd.) (1993). *Adult language acquisition. Cross-linguistic perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Porquier, R. (1979). Stratégies de communication en langue non maternelle. *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques de Neuchâtel*, 33, 39-52.