



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

Jeanneret, T. (1997). Mise en discours de différences interculturelles. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 65, 67-81. <https://doi.org/10.5169/seals-978345>

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



© Thérèse Jeanneret, 1997

«Le monde est plein de pays, la plupart étrangers».
Mia COUTO, *Les baleines de Quissico*, Albin Michel.

Mise en discours de différences interculturelles

Thérèse JEANNERET

Abstract

A corpus of conversations collected among students of French as a foreign language at the University of Neuchâtel (Switzerland) forms the criteria for this paper. It deals with the interactive methods used by non-native French speakers involved in cross-cultural communications endeavoring to achieve inter comprehension, and to produce sensible discourse on cultural differences while learning French.

The methods concerned are identified by: 1) the coconstruction of lexeme in a potentially acquisitional sequence; 2) the joint production of single syntactic turn units; and 3) the coconstruction of relevant responses in turn.

Some didactic and theoretical reflections on the methods and focalization on the process of discourse production they imply, end the paper.

1) Recueil de données

Cet article s'appuie sur un corpus qui été recueilli auprès d'étudiants et d'étudiantes alloglottes¹ qui étudient le français au Séminaire de français moderne de l'Université de Neuchâtel. Au moment où ce recueil de données a été mis sur pied, la plupart d'entre eux y suivaient leur second semestre. Dans le cadre d'un cours d'expression orale, j'ai proposé aux étudiant-e-s un questionnaire (voir en annexe 1) sur les différences culturelles et je leur ai demandé de s'organiser en groupes de trois ou quatre pour y répondre. Le questionnaire leur a été présenté comme un cadre non contraignant juste destiné à organiser un peu leur discussion. La consigne que je leur ai donnée était de choisir parmi les questions celles auxquelles ils avaient envie de répondre et de ne pas s'inquiéter s'ils ne répondaient qu'à une question ou même à aucune. C'est une procédure à laquelle les étudiant-e-s étaient habitués: dans le cours de l'année universitaire, ils avaient souvent participé ainsi à des discussions guidées par questionnaire sur les sujets les plus divers. Dans ce cas-ci, une fois que les étudiant-e-s ont été organisés en quatre groupes, j'ai installé quatre micros pour les enregistrer: j'ai ainsi obtenu un corpus constitué de quatre fois une demi-heure de discussion que j'ai transcrit sélectivement.

¹ Que je remercie au passage!

Ce recueil de données a donc placé les étudiant-e-s dans une situation de communication interculturelle (elles/ils viennent de sept pays renvoyant à trois continents différents) et leur a donné pour objectif de communication les différences interculturelles. Les conversations recueillies sont clairement exolingues, le français étant langue étrangère pour chacun des interlocuteurs. Cette altérité des participants aux différentes interactions fait à la fois qu'ils ont quelque chose à dire sur les différences interculturelles et qu'ils vont, pour pouvoir le faire, rencontrer et devoir surmonter des difficultés spécifiques. D'un point de vue didactique, il était important que la problématique des différences interculturelles intéresse les étudiant-e-s: ceci garantissait leur participation à la discussion et leur motivation pour surmonter les obstacles communicatifs. Cet impératif didactique coïncidait en l'occurrence avec mon objectif scientifique puisque cet article sera consacré à l'étude des moyens mis en oeuvre par les étudiant-e-s pour lever les difficultés communicatives rencontrées lors de l'activité.

Par ailleurs, il faut relever que le questionnaire proposé aux étudiant-e-s présente toute une série de défauts: il impose de penser les rapports entre cultures d'origine et d'accueil en termes de différence. De plus il sélectionne des domaines où ces différences se manifestent. Il est trop long et les étudiants en une demi-heure n'ont pas eu le temps d'exploiter les différentes ouvertures qu'il proposait (comme ils ont eu tendance à commencer par le début, la fin du questionnaire est sous-exploité). Il s'agirait là de défauts du questionnaire s'il s'agissait d'une enquête sur la manière dont les étudiant-e-s vivent le contact entre leur culture d'origine et la culture du pays d'accueil, la Suisse romande. Mais mon objectif est autre: il s'agit pour moi d'observer comment les étudiant-e-s s'y prennent pour parler d'une expérience, la différence culturelle, dont j'ai fait l'hypothèse qu'ils la font plus ou moins quotidiennement, de manière plus ou moins centrale suivant leur caractère, leur pays d'origine, leur situation en Suisse, etc. Comment ils s'y prennent pour expliquer aux autres ce qu'ils en pensent, comment ils négocient les uns avec les autres le sens de ces différences, comment émerge progressivement des interactions un discours sensé sur les différences interculturelles et la manière dont ils les vivent. En résumé comment une différence culturelle est interactivement promue à l'existence, formulée, développée, nuancée ou niée.

2) Analyse du corpus

Les procédures que les étudiant-e-s mettent en oeuvre pour se comprendre, s'expliquer, se donner et se prendre la parole, négocier et répondre aux questions, je les considérerai comme des méthodes, au sens que les ethnométhodologues donnent à ce terme, des procédures auxquelles les participants à une interaction ont recours pour résoudre les problèmes qui se posent à eux. Ces procédures sont rationnelles parce qu'elles servent à lever un obstacle communicatif et elles sont interactionnelles parce qu'elles structurent et sont en même temps structurées par l'interaction. Les méthodes qui seront mises en évidence ne sont pas propres à ce corpus, bien que l'emploi massif de méthodes impliquant la collaboration dans ces interactions soit probablement typique de conversations exolingues coopératives en milieu scolaire. La propriété de ces méthodes d'émerger **dans** des interactions et d'y trouver contextuellement leur sens permet peut-être de les opposer aux stratégies telles qu'elles ont fait l'objet de multiples réflexions didactiques et qui semblent **préexister** à l'interaction (voir HOLEC, LITTLE, RICHTERICH (1996) par exemple).²

Dans ce corpus, les méthodes mises en oeuvre par les étudiant-e-s vont leur permettre de satisfaire à trois des objectifs que leur impose la participation à l'activité, à savoir: assurer l'intercompréhension dans le groupe, construire un discours sensé sur les différences culturelles et apprendre du français. Je reprends, en examinant des exemples, les trois objectifs.

- assurer l'intercompréhension dans le groupe:

On voit en effet que l'intercompréhension ne va pas de soi, grâce à l'exemple (1) dans lequel A. en 12 produit un tour de parole qui va prêter à confusion *en Colombie c'est comme ça* pouvant se comprendre comme «en Colombie il y a des horaires de bus». Cette interprétation est celle de P.: il tente de la vérifier avec son tour 15, mais elle est invalidée par A. et entraîne cette «précision» de A. en 18 *oui il y a l'horaire mais ils sont plus souvent*. La formulation reste néanmoins floue quant à la question de savoir s'il y a plus de bus en Colombie ou à Neuchâtel. T. fait manifestement l'hypothèse que c'est en Colombie qu'il y en a plus: *ah oui y en a beaucoup alors*.

² Une réflexion s'impose sur la distinction entre méthode et stratégie. Elle pourrait partir des réflexions de BANGE (1992:75 et ss.) sur la notion de stratégie et des *Cahiers de linguistique française* 7 (1986) consacrés aux stratégies discursives.

- (1)³
 1P (lit la question) vous souvenez-vous de plusieurs choses qui vous ont frappé au début de votre séjour en Suisse
 2T oui
 3P comme quoi +
 4T comme comme le bus . comme le bus euh: ils ont des euh: des comment on dit
 5P des horaires
 6A X électricité ça va pas marcher (probablement un commentaire sur l'enregistreur)
 7T non on demande arrêter
 8P ah OK on demande l'arrêt
 9T ouais ça c'est différent ça c'est différent
 10P non ça m'a pas frappé tellement mais c'était le il y avait toujours des des horaires pour les bus à telle heure et puis l'autre à telle heure à telle heure à telle heure
 11C ah oui justement
 12A en Colombie c'est comme ça
 13P ouais+
 14C ah oui +
 15P y a l'horaire de bus+
 16A non
 17P ah . alors c'est pas comme ça
 18A oui il y a l'horaire mais ils sont plus souvent
 19P ah OK
 20T ah oui y en a beaucoup alors

Groupe 4. P. est Vénézuélien, T. Chinoise, A. Colombien, C. Suisse-allemande

• construire un discours sensé sur les différences culturelles. En effet, dire des choses pertinentes sur les différences interculturelles ne va pas de soi: parfois les différences sont si grandes que les étudiant-e-s sont découragés par avance de toute tentative de formulation ou au contraire elles sont si minimes qu'elles sont très difficiles à verbaliser.

L'exemple (1) ci-dessus permet de montrer comment T. en 4 choisit le bus comme critère de comparaison entre la Chine et la Suisse et comment P. en 5 puis en 8 contribue par ses propres formulations au discours de T. L'ensemble de cet extrait, compte tenu également des observations faites plus haut, montre des traces du souci de ces quatre étudiants à parler des différences entre la Suisse, la Chine, la Colombie et le Venezuela en prenant les bus comme point de comparaison. Une méthode qui émerge dans cette interaction du groupe 4 semble être la prise en main par P. d'activités de reformulation, de précision, etc. (voir ci-dessous au point 3).

L'exemple (1) permet de mettre en évidence le fait que les deux objectifs de se comprendre et de dire des choses sensées sur les différences culturelles sont

³ Les conventions de transcription figurent en annexe 2.

liés. En effet l'objectif d'intercompréhension est une sorte de préalable: pour produire un discours sensé il faut se comprendre.

• Le troisième objectif majeur que j'ai identifié est un objectif d'apprentissage: il s'agit pour les étudiants d'apprendre le français, ou plutôt d'apprendre du français, c'est-à-dire en fait de profiter du cours d'expression orale pour piquer ça et là quelques mots ou quelques expressions françaises tout en profitant de l'occasion de s'entraîner à s'exprimer oralement en français. L'exemple (2) met en évidence une manière pour S. de combler des lacunes dans son vocabulaire à travers les mots *lumière* (en 2) puis *poubelle* (en 4), sur lequel elle butte.

- (2)
 1S la chose euh quand je suis quand je suis venue il y avait plusieurs choses qui sont différentes par exemple la première chose que que je n'ai pas su c'était que vous avez des petites choses comme pour la bicyclette
 2R une lumière
 3S avec les déchets vous mettez les déchets dans un sac que vous . achetez dans le super marché et les mettre dans la rue pour deux jours de la semaine et nous avons une euh tonne !ton! (ton interrogatif)
 4R une poubelle
 5S une poubelle oui et deux fois un mois les hommes viennent et sortir (?) des déchets et on les paie ça avec l'habitation on doit payer . je pense cent marks chaque mois ah et pis les hommes ils viennent et ils prennent les déchets et aussi
 6V pour les déchets organiques on a une grand . poubelle devant de la maison et on paie tout ça avec le loyer
 7S et qu'est-ce que tu trouves mieux +
 je sais pas je pense vous êtes plus c'est plus euh c'est plus juste parce que quand vous ne jetez pas beaucoup ça ne coûte pas beaucoup ah
 chez nous ça coûte toujours le même prix
 8V ah le même prix hein
 9S et si tu n'as pas une poubelle
 10R énorme
 11S oui une poubelle plein tu tu jettes de l'argent et chez vous tu tu achètes les sacs et tu sais ah je dois le remplir bien parce que tu achètes de nouveaux sacs et c'est plus euh
 12V économique
 13S c'est plus juste c'est plus économique oui pour moi

Groupe 1. S. est Allemande, R. Américaine, V. Suisse-Allemand

On retrouve avec la séquence autour du mot *poubelle* (initée par le tour de parole de S. en 3) ce que DE PIETRO, MATTHEY, PY (1989) appellent une *séquence potentiellement acquisitionnelle* (désormais SPA), qui se caractérise dans cet exemple par une *sollicitation* de S. en 3, une *donnée* de R. en 4 une *prise* de S. en 5 une première fois sur le mode de la mention (S. répète), une deuxième, puis une troisième fois (marquées par une petite flèche) par usage (S. réemploie le mot). La question de savoir si – à long terme – l'objectif d'apprentissage est réalisé, dans ce cas si le mot *poubelle* est appris par S., si la

saisie est effectuée, reste ouverte. Notons cependant que les réemplois du mot *poubelle* en donnant un indice positif (voir VASSEUR 1990) pour une réflexion sur les rapports entre SPA et acquisition effective). En définitive quelle qu'en soit l'issue proprement dite du point de vue de l'acquisition, cette séquence manifeste un processus d'appropriation du français. A ce titre je la considère comme révélatrice d'une des méthodes mises en oeuvre par les participants à l'interaction pour apprendre du français.

Pour repérer certaines des méthodes élaborées par les interactants pour réaliser les trois objectifs que je viens d'énumérer, je me suis centrée sur les différentes formes de coconstruction qui pouvaient survenir dans ce corpus. Par ce terme de *coconstruction* je désigne d'une manière large et un peu intuitive toutes les traces formelles, c'est-à-dire qui s'identifient, qui s'isolent linguistiquement parlant par des marques, de ce que SCHEGLOFF (1981) appelle *the discourse as an interactional achievement*.

Je considérerai donc que collaborer est une méthode abondamment utilisée dans mon corpus par les étudiant-e-s pour satisfaire aux trois objectifs majeurs susmentionnés et que la coconstruction est l'ensemble des marques linguistiques de la collaboration. Il me semble qu'en tant que linguistes nous pouvons retrouver des traces de ce caractère mutuellement ordonné du discours – c'est-à-dire des marques de coconstruction – à trois niveaux différents au moins:

- au niveau du lexique par la coconstruction d'un lexème adapté à un contexte particulier. C'est ce que l'on peut voir dans l'exemple (2) (par exemple avec les tours 3 et 4). Une perspective qui considère l'interaction comme lieu d'acquisition de la langue-cible désignera ces coconstructions par le terme de SPA (notons quand même qu'ici ce n'est pas un natif qui fournit le mot mais un autre alloglotte, ce qui aura une certaine importance quand l'aspect didactique sera envisagé). Une perspective moins centrée sur l'acquisition désignera ce type de séquence par le terme de *réparation* (SCHEGLOFF & SACKS 1973) ou par celui d'*achèvement interactif* (GÜLICH 1986a) ou encore envisagera le problème en termes d'unité lexicale préconstruite ou de sa reconstruction dans l'interaction (LÜDI 1995).

- au niveau de la syntaxe par la coconstruction d'un énoncé dans un contexte particulier. J'ai désigné ces coconstructions d'énoncés par le terme de *coénonciation* (JEANNERET 1995). Elles permettent de mettre en oeuvre une perspective centrée sur les interrelations entre syntaxe et interaction (mais là encore on pourrait parler d'achèvement interactif). L'exemple (3) met en évidence la coconstruction par V. en 4 et S. en 5 de l'énoncé *mais je trouve*

quand même que c'est // une grande différence, énoncé qui n'est pas accepté comme tel par V. mais qui à son tour contribue à la formulation de l'énoncé qui satisfera V. *une certaine différence*:

- | | |
|------|---|
| (3) | |
| 1V | pour moi c'est un peu (3 sec.) oui je sais pas peut-être plus difficile |
| | parce que Zurich est aussi suisse alors |
| 2R | tu es suisse hein |
| 3S | mais c'est différent ou + |
| 4V | mais je trouve quand même que c'est |
| → 5S | une grande différence |
| 6V | non non . une <u>certaine</u> différence |
| 7S | oui |
| 8V | c'est pas il y a beaucoup de choses qui sont semblables |
| 9R | mhum |

Groupe 1. S. est Allemande, R. Américaine, V. Suisse-Allemand

En reprenant l'exemple (2) on rencontre avec 10R *énorme* et 12V *économique* deux autres cas de coénonciation. Dans le premier, l'ensemble formé par les tours 9S et 10R constitue l'énoncé *et si tu n'as pas une poubelle // énorme*. La coénonciation est acceptée par un *oui* de S., qui néanmoins reformule par *plein*. La seconde coénonciation crée l'énoncé *c'est plus euh // économique*. Elle est également acceptée, et intégrée dans un nouveau tour de S. en 13. Ceci montre bien à mon sens le caractère essentiellement interactif du processus, le propos est produit à deux, l'autre locuteur ratifiant et/ou intégrant et/ou reformulant la partie qui n'est pas de lui.

Dans ces deux derniers exemples de coénonciation, le locuteur qui coénonce vient apporter sa collaboration sans être sollicité explicitement (implicitement on peut considérer que dans l'exemple (2) il y a sollicitation par l'hésitation de S. en 11). Au contraire, pour la SPA de l'exemple (2) il y a eu sollicitation explicite de la part de S. Les phénomènes de coconstruction syntaxique se distinguent ainsi des SPA, pour lesquelles la sollicitation est constitutive du phénomène.

A ce même niveau syntaxique, nous pouvons observer des processus de formulations provisoires et d'amélioration de ces formulations. Par exemple en (4), K. a cette formulation bizarre *il y a plus ou moins de gens plus ou moins de voitures que chez moi*, cette formulation va être améliorée par N. et Z., jusqu'à être claire: *moins de gens et moins de voiture en Suisse*. C'est par approximations successives que les interlocutrices en viennent à une formulation jugée satisfaisante pour chacune:

- (4)
- 1K tous les villes de Suisse romande il y a plus ou moins de gens plus ou moins de voitures que chez moi
- 2N plus +
- 3Z plus ou moins +
- 4K moins
- 5N moins de gens moins de voiture en Suisse
- 6K oui oui

Groupe 3. N. est Américaine, Z. Allemande, K. Turque

• au niveau pragmatique par la coconstruction d'une réponse adaptée à la question qui se pose dans un contexte particulier. L'exemple (1) à nouveau est pertinent ici. A ce niveau on observera que le sens se construit interactivement comme on le voit avec l'exemple (5):

- (5)
- 1N et aussi les horloges quand tu vois les horloges sur les églises sur euh les autres bâtiments etc
- 2Z oui
- 3N ils ont tous le même temps ils sont tous coordonnés aux Etats-Unis tu passes par une banque tu vois le temps et tu tu vas un kilomètre deux kilomètres et tu vois un une autre banque avec le temps c'est un autre temps il y a quatre minutes de différence
- 4Z mhum
- 5N entre les deux c'est fou hein tous les tous les horloges ont un temps différent mais ici en Suisse ils sont tous coordonnés j'avais bien l'impression qu'ils étaient tous contrôlés par un horloge central (ton légèrement ironique) qui en fait part (?)
- 6Z mais c'est de la publicité n'est-ce pas parce que c'est le pays de l'horloge hein (rire dans la voix)
- 7N oh oui
- 8Z surtout ici [hein
- 9N [incroyable on te donne le temps partout en Suisse
- 10K j'avais remarqué ça tout de suite tous les horloges en même temps
- 11Z mhum
- 12N ah oui +
- 13K oui et (4 sec) et je peux remarquer qui est un pays très très stabilisé
- 14N mhum
- 15K et ça me plaît euh quelquefois mais toujours euh ça m'ennuie
- 16N oui
- 17K parce que (3 sec.) toujours stabilisé toujours stabilisé et il fait beaucoup de (2 sec) beaucoup de . stress
- 18Z oui c'est trop étroite l'rozetRwad
- 19K oui comme la droite la vie quotidienne ici pour moi

Groupe 3. N. est Américaine, Z. Allemande, K. Turque

Les interlocutrices sont parties de la première question et tour à tour expliquent ce qui les frappe en Suisse. N. a déjà commencé depuis un moment et a déjà évoqué l'élimination des déchets, quand elle en arrive à cette histoire d'horloges qui va me permettre de faire deux observations:

1) la manière dont N. formule ce qu'elle considère comme une spécificité helvétique *les horloges ils ont tous le même temps ils sont tous coordonnés* déclenche chez Z. en 6 puis chez K. dès 10 des réactions, toutes les deux ont également quelque chose à dire à ce propos. Les horloges et le temps deviennent ainsi des catégories interactives (au sens de GÜLICH 1994, de catégories conçues au fil de l'interaction): pour les trois interlocutrices, les horloges et le temps servent à parler des différences entre la Suisse et d'autres pays. On peut faire l'hypothèse qu'il y a une connaissance commune de la part du groupe de ce lieu commun célèbre qui dit que la Suisse est le pays de l'horlogerie (lieu commun qui est d'ailleurs mentionné par Z. en 6). Cette connaissance commune sert de base à l'émergence de cette catégorie interactive⁴. On voit par là que si la connaissance des stéréotypes de la langue-cible est utile pour les alloglottes dans la conversation avec les natifs, comme le fait remarquer QUASTHOFF (1988): «*Knowing – not necessarily sharing – the stereotypes of a speech community whose language one is learning is a necessary condition for “communicative competence” in this culture*», elle l'est également dans les interactions entre alloglottes: ici cette connaissance permet aux participantes à l'interaction de se mettre d'accord sur une propriété de la Suisse qui la diffère aussi bien des Etats-Unis, de l'Allemagne que de la Turquie.

2) K. en 13 se propose de tirer de la présence d'horloges et de leur supposée synchronisation une conséquence: la Suisse est *un pays très très stabilisé*. Cette formulation un peu obscure se précise en 17 par *il fait beaucoup de stress*. Z. en 18 la reformule par *ça fait trop (z)étroite*, et K. la reformule encore en 19 par *comme la droite la vie quotidienne ici pour moi*. On observe ainsi une série de formulations qui chacune à sa manière tentent à la fois de dire la réalité et de cerner ce que l'autre cherche à dire.

Dans ce cas, chacune des trois interlocutrices contribue à l'organisation de la séquence en reprenant certains éléments, en les reformulant et en les remplaçant sous un autre éclairage: de l'heure «unique» en Suisse aux effets de cette conception de l'heure sur la vie quotidienne. En parlant de leur découverte de la Suisse, les participantes peuvent collaborer sans difficultés: il s'agit d'un domaine sur lequel leurs expériences convergent d'autant plus qu'elles sont relayées par un stéréotype.

⁴ En revanche, au sujet des déchets, les participantes à l'interaction n'avaient pas présent à l'esprit le lieu commun: la Suisse est propre (ou autrement dit ce lieu commun n'a pas été activé dans l'interaction et n'a pas fait de la notion de déchets une catégorie interactive).

Si pour des raisons méthodologiques il est nécessaire parfois de limiter les phénomènes de coconstruction à un niveau: le lexique dans le cas de l'étude des SPA, l'énoncé dans le cas de l'étude de la coénonciation, il n'est pas sans intérêt de traiter globalement l'ensemble des phénomènes de coconstruction et de s'interroger sur ce qu'ils ont en commun: je me bornerai à relever que l'ensemble de ces phénomènes de coconstruction se repèrent par la focalisation sur la forme du tour de parole à laquelle ils donnent lieu. Cette focalisation peut se manifester de manière très différente par:

- une question métalinguistique: *comment on dit* (exemple 1)
- une demande de précision d'un énoncé précédent, autrement dit par la thématization par un interactant d'un segment problématique: *plus ou moins?* (exemple 4);
- la présentation d'une forme incertaine avec ton interrogatif, ce qui équivaut à la mise en évidence d'un problème de formulation: *une euh tonne !ton!* (ton interrogatif) (exemple 2);
- le retour sur une formulation, c'est-à-dire les reformulations successives qui manifestent une formulation approchée progressivement *beaucoup de stress-oui c'est trop (z)étroite- oui comme la droite* (avec *oui* comme une sorte marqueur de d'hétéro-reformulation) (exemple 5);
- la complétion par un second interactant d'un énoncé initié par un premier (qui implique une attention à la forme du premier segment): *je trouve quand même que c'est // une grande différence* (exemple 3).

Cette focalisation sur la forme donne lieu dans chaque cas à une séquence pendant laquelle les participants à l'interaction tournent leur attention spécifiquement sur la production discursive en elle-même. A ce titre ils sont très proches des procédés d'évaluation et de commentaires métadiscursifs tels qu'ils sont décrits par GÜLICH (1986b). Comme ces derniers, ces focalisations sur la forme dénotent paradoxalement de la part de leurs auteurs une capacité linguistique en langue-cible: celle de donner un statut conversationnel à leurs hésitations, incompétences, etc. (voir à ce sujet, LÜDI (1982)).

3) Enjeu didactique

Les remarques précédentes m'amènent à l'enjeu didactique de cet article qui peut se formuler ainsi: on a décrit les méthodes que les étudiant-e-s mettent en oeuvre pour produire un discours sensé, assurer l'intercompréhension et apprendre du français et on a considéré qu'elles se matérialisaient par des

phénomènes de coconstruction, peut-on didactiser ces séquences centrées sur la formulation? Peut-on s'assurer que les étudiant-e-s prennent conscience que ce qui peut n'être pour eux qu'un phénomène interactif a une valeur en tant que procédé d'acquisition (voir VASSEUR 1990). Peut-on imaginer d'enseigner aux étudiant-e-s à solliciter de l'aide pour la formulation, par exemple, ou faut-il faire l'hypothèse que la maîtrise de ce type d'action linguistique est associée à une maîtrise plus générale de la langue-cible, maîtrise qui s'acquiert progressivement dans et par l'interaction. Dans ce cas, le travail de l'enseignant consiste à donner aux étudiant-e-s le plus d'occasions possible d'interagir en français. Si au contraire on pense qu'il est souhaitable d'enseigner les différents procédés de coconstruction, il faudrait amener progressivement les étudiant-e-s à enrichir, à diversifier les séquences de focalisation sur la production discursive en elle-même qui sous-tendent les procédés de coconstruction. On pourrait alors tirer parti des différences dans le niveau de compétence en français des étudiant-e-s en faisant le pari que les apprenants les plus avancés vont progressivement acquérir dans l'interaction un rôle d'expert en langue-cible et vont ainsi favoriser l'émergence de ces séquences, qui seront alors initiées par les autres interlocuteurs. Il faudrait ensuite attirer l'attention des étudiant-e-s sur l'intérêt de ces séquences. L'exemple (1) est, à ce titre, exemplaire: P. y prend peu à peu – et se voit attribuer par les autres – le rôle d'expert. Il organise la discussion en lisant la première question et suscite par son tour 3 des tentatives de formulation de la part de T. Quand cette dernière rencontre une difficulté: *des comment on dit*, il fait une proposition: *des horaires*. La formulation qu'il propose ne correspond pas à ce que T. attendait et oblige ainsi cette dernière à tenter elle-même une formulation: *non non on demande arrêter*. On voit ainsi que P. à deux reprises fait produire quelque chose à T. et par là lui donne l'occasion d'apprendre du français en même temps qu'il permet à l'ensemble du groupe de dire quelque chose des différences culturelles et de le faire en se comprenant. On peut remarquer que, ce faisant, P. participe néanmoins aussi à la discussion, par exemple en 10P. Le rôle d'expert invite ainsi P. à inscrire au sein de ses tours de parole des séquences organisatrices de l'interaction – et donc de coconstruction. A ce titre, les formulations de P. sont des appuis pour les formulations des autres, appuis pour formuler et donc pour apprendre à formuler⁵.

⁵ Ce qui ne veut pas dire que ces séquences soient les seuls lieux d'acquisition dans l'interaction.

4) Enjeu théorique

Pour terminer, je me contenterai de signaler ici que ces phénomènes de coconstruction posent de passionnants problèmes d'unités: en effet, en analyse conversationnelle, on reconnaît en général au tour de parole le caractère d'unité de base. Pour ce faire on s'appuie sur un certain nombre d'arguments dont le premier est que le tour de parole est une unité qui s'impose d'elle-même, d'une manière éémique: les interactants organisent leur production en tours de parole et en organisent l'alternance. Le tour de parole est donc une unité écologiquement interactionnelle en tant qu'elle émerge naturellement dans l'interaction.

Lorsqu'on s'intéresse à ces phénomènes de coconstruction, d'autres unités émergent: en problématisant une formulation, on segmente dans un tour de parole, on découpe dans le tour de parole une sous-unité: dans *ils ont des euh: des comment on dit* (exemple (1)), T. isole un segment de son tour de parole et définit ainsi la forme du tour de parole suivant: celle d'un syntagme nominal. Considérera-t-on que nous avons avec *des horaires* un tour de parole? Comment décrira-t-on la relation entre la partie du tour précédent qui problématisait la formulation et ce tour qui est une tentative de remédiation? En effet, le tour de P. en 5 est construit pour s'adapter (*blend back*, SCHEGLOFF 1979) au tour précédent. On peut observer là une sorte de syntaxe que SCHEGLOFF appelle une *super-syntaxe* qui conforme le tour de P. en 5 d'après le tour de T. en 4. Le même genre de raisonnement peut être fait avec l'exemple (2).

L'exemple (3) pose lui aussi un problème d'unité: on a envie de dire que V. en 4 et S. en 5 construisent ensemble un tour de parole, mais cette manière de s'exprimer semble en contradiction avec la définition du tour de parole comme parole d'un locuteur bornée à gauche et à droite par celle d'un autre locuteur. En effet, s'il y a des tours de parole fabriqués à deux, le tour de parole n'est donc plus délimité par la parole d'un autre locuteur avant et après mais se définit comme une unité de nature syntaxique (ici l'ensemble a la forme d'une phrase). Cette manière de renvoyer la définition du tour de parole à la syntaxe imposerait – parmi d'autres conséquences – de disposer au moins d'une syntaxe de l'oral conversationnel, ce qui est loin d'être le cas (voir néanmoins notamment REICHLER-BÉGUELIN (sous la dir.) (à paraître) et JEANNERET (à paraître)).

En conclusion, cet article a essayé de mettre en évidence l'intérêt des phénomènes de coconstructions selon trois points de vue différents: d'un point de vue didactique, ils mettent en évidence certains processus que des étudiant-e-s alloglottes mettent en oeuvre pour réussir à interagir avec succès les uns avec les autres, d'un point de vue conversationnel, ils montrent un certain type de

méthodes qui émergent dans des interactions exolingues, du point de vue de la théorie linguistique enfin, ils permettent de construire une réflexion sur les unités pertinentes en analyse conversationnelle.

Bibliographie

- BANGE, Pierre (1992): *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Didier, Hatier.
- REICHLER-BÉGUELIN, Marie-José (sous la direction de) (à paraître): *De la phrase aux énoncés*, COROME.
- DE PIETRO, Jean-François; Marinette MATTHEY & Bernard PY (1989): "Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue", *Actes des troisièmes Rencontres régionales de linguistique*, Université de Strasbourg.
- GÜLICH, Elisabeth (1986a): "L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en 'situation de contact'", *DRLAV* 34-35, 161-182.
- GÜLICH, Elisabeth (1986b): "'Soûl' c'est pas un mot très français. Procédés d'évaluation et de commentaire métadiscursifs dans un corpus de conversations en 'situations de contact'", *Cahiers de linguistique française* 7, 231-258.
- GÜLICH, Elisabeth (1994): "Construction conversationnelle d'objets sociaux. Récit conversationnel et reconstruction interactive d'un événement", in Alain TROGNON, U. DAUSENSCHÖN-GAY, U. KRAFFT & C. RIBONI (éd.), *La construction interactive du quotidien*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 155-177.
- HOLEC, Henri; David LITTLE & René RICHTERICH (1996): *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe.
- JEANNERET, Thérèse (1995): "Interaction, coénonciation et tours de parole", *Cahiers de l'Institut de linguistique et des sciences du langage* 7, 137-157.
- JEANNERET, Thérèse (à paraître): *La coénonciation en français. Approches discursive, conversationnelle et syntaxique*, Thèse, Université de Neuchâtel.
- LÜDI, Georges (1982): "Comment on dit ça? Prolégomènes à une étude de la composante sémantique du langage des migrants", *Travaux neuchâtelois de linguistique* 4, 21-46.
- LÜDI, Georges (1995): "Représentations lexicales floues et construction interactive du sens", *Cahiers de l'Institut de linguistique et des sciences du langage* 7, 95-109.
- QUASTHOFF, Uta (1988): "Linguistic Prejudice/Stereotypes, in U. AMMON, D. NORBERT & K.J. MATTHEIER (éd.), *Sociolinguistics: an International Handbook of the Science of Language and Society*, Berlin, Mouton de Gruyter, 785-799.
- SCHEGLOFF, Emanuel A. (1979): "The relevance of repair to syntax-for-conversation", in Talmy GIVÓN (éd.), *Discourse and Syntax*, New York, Academic Press, 261-286.
- SCHEGLOFF, Emanuel A. (1981): "Discourse as an interactional Achievement: some uses of *uh huh* and other things that come between Sentences", in Deborah TANNEN (éd.), *Analyzing Discourse: Text and Talk*, Georgetown, Georgetown University Press, 71-93.
- SCHEGLOFF, Emanuel A. & Harvey SACKS (1973): "Opening up Closing", *Semiotica* 8, 289-327.
- VASSEUR, Marie-Thérèse (1990): "Observables et réalité de l'acquisition d'une langue étrangère. Séquences de négociation et processus d'acquisition", *Langage et société* 50-51, 67-85.

Annexe 1

Vivre en Suisse (romande), est-ce différent?

Voici quelques questions en désordre! Essayez d'y répondre en groupe de deux ou trois.

1. Vous souvenez-vous d'une ou de plusieurs choses qui vous ont frappé-e au début de votre séjour en Suisse (en Suisse romande)? Était-ce quelque chose qui vous a frappé-e parce que c'était différent de votre pays ou parce que c'était semblable ou pour une autre raison? Est-ce que vous vous êtes habitué-e maintenant?
2. Est-ce que vous comparez souvent votre pays avec la Suisse? Est-ce que vous le faites plus ou moins qu'au début de votre séjour à Neuchâtel?
3. Dans quels domaines de la vie quotidienne n'avez-vous remarqué aucune différence entre votre pays et Neuchâtel?
4. Dans quels domaines de la vie quotidienne y a-t-il, à votre avis, le plus de différence entre votre pays et Neuchâtel?
5. Est-ce que la manière de s'habiller est différente ici à Neuchâtel?
6. Est-ce que le climat, les saisons, la température sont différents?
7. Avez-vous remarqué des occasions où les Suisses disent des choses qui vous ont paru étranges au début de votre séjour.
8. Au début de votre séjour, quelles étaient les habitudes suisses les plus difficiles à adopter pour vous? et les plus faciles?
9. Racontez un malentendu (qui vous est arrivé ou qui est arrivé à quelqu'un que vous connaissez) qui est, à votre avis, lié à une différence culturelle entre votre pays et la Suisse.
10. Si maintenant vous rencontriez un-e étudiant-e qui vient d'arriver à Neuchâtel quels conseils lui donneriez-vous?
11. Est-ce que vous téléphonez en français et est-ce que cela vous pose un problème?
12. Est-ce que vous avez l'impression que l'on vous interrompt souvent lorsque vous parlez?
13. Est-ce que les formules de politesse vous sont familières en français? est-ce que vous les trouvez bizarres?
14. Racontez une anecdote qui pourrait illustrer une différence culturelle entre votre pays et la Suisse.

Annexe 2

Conventions de transcription

[xxxxx]	indique un chevauchement ponctuel
[xxxx ()], l'un	indique le début du chevauchement. Sans fermeture de crochet les tours de parole se déroulent en même temps jusqu'à la fin de d'eux
[] est	indique l'endroit d'un chevauchement ponctuel dont le contenu indiqué à la ligne en dessous entre crochets [xxxx]
a=	indique un mot tronqué
a:	indique un allongement
aaa	indique un mot prononcé avec insistance
aaa +	indique une question
lxxxl	indique une transcription phonétique
X	indique un mot non compris
(aaa)	indique un commentaire de la transcriptrice
.	indique une pause juste significative
..	indique une pause «longue» si la pause est particulièrement longue, sa durée sera indiquée entre ()
Les graphies «mhum» et «einhein» transcrivent des marques d'approbation, tandis que la graphie «hein» est la marque d'un étonnement.	