

L'apprenant, le chercheur et les discours. Quelques réflexions sur la notion de saillance

Bernard PY

Université de Neuchâtel

bernard.py@unine.ch

The learner is exposed to second language through discourses. Due to their relative impenetrableness, the learner must choose selection fragments in order to initiate some sort of interpretation, or even participation, as limited as it may be, in a communication activity. This selection unfolds as a focus on the most salient fragments of the speech, which hence become inputs. The definition of *saliency* is a highly complex process based on objective and subjective criteria, which we are trying to detail in our article.

To what extent do these inputs coincide with the data investigators use in order to understand the learning process? A discussion on this matter is used as the framework for this study on *saliency*.

Introduction

Comme le chercheur, l'apprenant a besoin de corpus. Les corpus de l'apprenant sont faits surtout de fragments de discours, et c'est à ces fragments que nous allons nous intéresser. C'est en effet la rencontre de l'apprenant et de tels fragments que l'on appelle *exposition* à une langue cible. L'exposition, qui joue incontestablement un rôle décisif dans l'acquisition, comporte notamment des activités de structuration du corpus, dont on peut rendre compte en termes de focalisation, c'est-à-dire de distinction entre ce qui paraît pertinent et utile à l'apprenant et ce qui lui échappe et/ou dont il n'attend rien¹. La focalisation est plus ou moins spontanée. Les éléments focalisés attirent l'attention de l'apprenant pour les raisons les plus diverses. Ils servent de base à une première interprétation du segment de discours dont ils sont issus. Que cette interprétation soit conforme ou non aux intentions de son énonciateur importe relativement peu. Ce qui est décisif, c'est l'existence même d'une interprétation quelconque, car elle va introduire l'apprenant dans

1 En ce sens la focalisation est un des processus qui, chez Corder, transforme l'input en intake.

le circuit de la communication. Quant au chercheur en acquisition des langues étrangères, il va de soi qu'il travaille lui aussi sur des fragments de discours, produits cette fois par un apprenant, ou s'adressant à ce dernier, ou l'impliquant d'une manière ou d'une autre, fragments parmi lesquels il repère des indices ou traces² lui permettant de reconstituer les opérations linguistiques responsables de l'apprentissage. Il y a donc aussi focalisation sur certains éléments. La focalisation s'appuiera ici sur des représentations théoriques plus ou moins élaborées des processus d'apprentissage. On désigne ces éléments globalement par le terme d'*observables*, par opposition aux *opérations*, qui échappent par nature à toute observation directe.

Dans quelle mesure les observables discursifs utilisés par l'apprenant (que nous appellerons par convention *inputs*³) coïncident-ils avec ceux du chercheur (que nous appellerons dorénavant *données*)? Ou, s'il n'y a pas coïncidence, l'apprenant procède-il de la même manière que le chercheur pour sélectionner ou constituer ses observables? Une réponse plutôt négative à cette double question paraît s'imposer dans la mesure où il semble évident que l'apprenant et le chercheur ne poursuivent pas les mêmes objectifs et ne disposent pas des mêmes moyens pour y parvenir. L'apprenant en difficulté doit improviser dans l'urgence des solutions pratiques à des problèmes locaux, en faisant feu de tout bois. Il doit aussi enrichir et adapter son interlangue à ses interlocuteurs natifs de L2. De son côté le chercheur dispose en principe de tout le temps nécessaire pour inférer et élaborer des interprétations aussi générales que possible de ces solutions locales et pratiques. L'apprenant dispose d'une interlangue plus ou moins élaborée, plus ou moins normée, plus ou moins stabilisée, et de stratégies d'apprentissage et de communication plus ou moins efficaces. Son objectif est non seulement de communiquer, mais aussi de développer une interlangue qui, en principe, répond de mieux en mieux à ses besoins. Le chercheur compétent dispose pour sa part d'une connaissance élaborée des langues concernées, d'un cadre théorique explicite et argumenté, ouvert au débat critique selon les normes et les voies académiques en vigueur, susceptible d'évoluer en fonction des observations portant sur ses données. Il traite ces données comme des indices ou des traces des processus qu'il étudie.

Certains modèles théoriques ont cependant proposé de voir dans l'apprenant lui-même aussi une sorte de chercheur, et dans le chercheur une sorte d'apprenant. C'est le cas notamment des théories d'inspiration générativiste associées à l'analyse des erreurs. Pour l'apprenant, l'erreur identifiée comme

2 Sur la notion de trace, voir Arroyo González (2004).

3 *Input* désigne ici aussi bien *l'intake* que *l'input* proprement dit. La focalisation dont nous parlons est en effet un des processus qui permet le passage de l'un à l'autre.

telle équivaldrait à une infirmation («falsification») d'une hypothèse qu'il avait faite sur le fonctionnement de L2 et qu'il soumet à vérification en faisant usage de son interlangue. L'apprenant procéderait donc comme un chercheur, qui formule des hypothèses destinées à interpréter le domaine de la réalité qu'il étudie, puis les soumet à des procédures expérimentales de vérification⁴. En réalité cette méthode hypothético-déductive concerne prioritairement l'apprentissage des formes, et très peu ou pas du tout l'apprentissage de la communication comme action sociale. Elle décrit donc peut-être l'apprentissage guidé, mais peu ou pas du tout l'acquisition non guidée, qui recourt surtout à des considérations sur l'efficacité présumée des interventions verbales de l'apprenant.

De même, mais dans un esprit très différent, l'ethnométhodologie voit dans l'apprenant un chercheur compétent, qui utiliserait les mêmes méthodes que lui⁵. La tâche du chercheur professionnel consisterait alors seulement à identifier, mettre en lumière, expliciter, situer et répertorier les méthodes utilisées par l'apprenant pour résoudre les problèmes qu'il rencontre ou construit. Il prend ainsi de la distance par rapport à la position que l'acteur occupe dans le monde social et il ajoute une dimension critique aux constructions du sens commun. Dans le cas qui nous occupe ici, le chercheur va commencer par identifier les inputs choisis, construits et utilisés par l'apprenant, reconstituer les opérations qui ont conduit l'apprenant à instituer tel ou tel fragment de discours en input, puis intégrer ces opérations comme partie de sa propre démarche. L'input de l'apprenant vient donc s'amalgamer aux données du chercheur. Ce transfert de l'input vers le domaine des données ne modifie pas l'input dans sa matérialité, mais elle en modifie le sens.

Il y a donc, dans la recherche sur l'appropriation des langues, une certaine tendance à ne distinguer apprenant et chercheur que par le lieu social et cognitif d'où ils appréhendent le discours et parlent eux-mêmes, par leurs ressources respectives (formation spécialisée, schémas d'interprétation, expérience métacognitive et métalinguistique, etc.) et par la forme que chacun donne à des connaissances très convergentes quant à leur contenu mais fort différentes par leurs fonctions (répertoire verbal chez l'un, théorie de l'acquisition chez l'autre). Il s'agirait en gros de connaissances pratiques chez l'apprenant, théoriques chez le chercheur, ces dernières étant par ailleurs

4 Corder (1973: 129) écrit que la langue «is learned by some sort of data-processing device specific to language learning, proceeding by heuristic processes of hypothesis formation and testing».

5 Cette proposition se trouve déjà chez Schutz (1987: 42): «(...) les sciences sociales doivent traiter de la conduite humaine et de son interprétation par le sens commun dans la réalité sociale». (Traduction d'un texte datant de 1953).

soumises au débat critique. On pourrait dire en ce sens que le chercheur idéal (ainsi que l'enseignant idéal peut-être!) serait un apprenant porté à l'introspection, qui aurait pris conscience des processus d'appropriation dont il a lui-même été le siège et le protagoniste plus ou moins inconscient, et qui serait parvenu à les expliciter et à leur donner la forme d'une théorie interprétative reconnue sinon acceptée. Dans ces conditions il y aurait non pas certes recoupement entre les deux ensembles des inputs et des données, mais au moins coïncidence entre les modalités de traitement de l'input et de la donnée par l'apprenant et le chercheur respectivement. Notre intention est cependant de montrer qu'en fait l'apprenant engage des modalités de construction et de traitement de l'input qui diffèrent profondément des principes épistémologiques auxquels obéissent les chercheurs.

Commençons par préciser schématiquement les raisons pour lesquelles l'apprenant a besoin de ce que nous appelons *inputs*, et ce que nous entendons par ce terme. On appelle ordinairement *input* une forme présente dans l'environnement de l'apprenant, dans la mesure où elle fait l'objet d'un repérage puis éventuellement d'une saisie (*intake*) par le dispositif pragmatique et cognitif responsable de la construction de l'interlangue. Nous porterons ici notre attention sur la première phase de ce processus: repérage d'une forme privilégiée, prise et institution de cette forme en candidate à une saisie en vue d'un traitement potentiellement acquisitionnel⁶.

Au début de son apprentissage, quand il est confronté à un énoncé en L2, le premier problème de l'apprenant est de donner un sens minimal à ce qu'il perçoit d'abord comme suite sonore informe et opaque. Pour ce faire il doit repérer au moins un segment qui, si tout va bien, va servir de noyau ou de déclencheur à une tentative de structuration plus large de l'énoncé. Il va donc privilégier certains segments qui vont lui paraître de bons candidats et qui vont à ce titre l'amener à une première tentative d'interprétation de l'énoncé en L2, puis éventuellement lui servir de matériau pour la construction des constituants dont il a besoin pour ses propres énoncés. Ce qui lui permettra en principe d'entrer tant bien que mal dans le circuit de la communication et d'y interagir à la fois en tant que partenaire et apprenant. Ce sont donc ces segments que nous appellerons ici *inputs*.

Les inputs peuvent servir de points d'ancrage à l'élaboration de clauses et de microsystèmes. Par clause nous entendons ici des séquences syntagmatiques grammaticalement organisées; par microsystème, des ressources paradigmatiques, elles aussi organisées en systèmes (Py 2003).

6 Nous nous référons ici au modèle de la *séquence potentiellement acquisitionnelle* décrit notamment dans DePietro, Matthey, Py (1989), Py (1990) ou Matthey (1996 et 2003).

Clauses et microsystèmes servent de précurseurs au développement progressif de discours et de grammaires intermédiaires de plus en plus complexes et performants.

La notion de saillance

Qu'est-ce qui fait qu'un apprenant donne à un segment de discours particulier un statut d'input? De nombreux facteurs peuvent jouer un rôle, ce qui ne simplifie pas la réponse. Nous aborderons cette question à travers la notion de *saillance*. Une expression quelconque (phonème, syllabe, morphème, syntagme, clause, etc.) se trouve projetée au premier plan dans la perception de l'apprenant⁷. La saillance se situe à l'articulation entre objectivité et subjectivité, en ce sens que les conditions de la saillance d'un segment se trouvent d'une part dans certaines propriétés objectives du discours (observables), d'autre part dans la manière dont chaque apprenant perçoit, sélectionne et exploite ces propriétés. Les propriétés objectives favorisent plus ou moins la saillance. Mais c'est ensuite le sujet qui sélectionne les candidats à la saillance et institue un ou plusieurs de ces candidats en expression(s) saillante(s). Nous verrons aussi comment cette subjectivité s'inscrit en fait dans une intersubjectivité. Les processus qui rendent une expression saillante et les modalités de cette saillance sont multiples et nous tenterons plus bas d'en établir un inventaire. On remarquera que la notion de saillance ne se limite pas à l'apprentissage. Elle joue un rôle important dans le traitement général de l'information⁸.

La saillance d'un segment peut reposer sur sa fréquence réelle ou supposée⁹ dans un texte particulier ou plus généralement dans l'environnement langagier de l'apprenant. Par exemple un apprenant se déplaçant régulièrement en train

7 La notion de *saillance* est relativement ancienne. On la trouve par exemple dans Klein (1989: 94) mais avec un sens plus restreint. Klein ne prend apparemment en considération que la saillance d'origine phonétique. Hulstijn (1989: 18) élargit la notion: «Controlled processing involves a focus of attention on individual language forms and their meanings (...)».

8 On peut même dire qu'un des rôles de la prosodie et de la grammaire est de créer de la saillance. Une saillance conventionnelle qui vient s'ajouter à la saillance pratique. Le natif dispose en effet de moyens grammaticalisés et conventionnels, par exemple des opérations de délinéarisation (dislocation, clivage, etc.) alors que l'apprenant débutant est une sorte de bricoleur condamné à inventer à nouveau dans chaque contexte.

9 Cette fréquence est seulement supposée lorsque qu'elle se définit par rapport non pas au texte effectif, mais à la part connue du lexique de ce texte: un apprenant retiendra rapidement non seulement un mot qu'il entend ou croit entendre à tout moment mais aussi les rares mots qu'il parvient à identifier.

verra son attention attirée vers l'avertissement diffusé par haut parleur dans les gares françaises ou suisses quelques secondes avant le départ des trains *Attention à la fermeture automatique des portières*. On imaginera sans peine que cet énoncé prendra le statut d'input, mettant ainsi à sa disposition de nouveaux paradigmes qui se développeront peut-être en *Attention à la marche*, *Attention à la terminaison*, ou *La fermeture des magasins*, ou encore *L'ouverture automatique de la barrière*, etc.

La saillance peut être attribuée à une expression qui permet par convention d'identifier un genre textuel spécifique (ce qui présuppose que l'apprenant soit en mesure d'identifier ce genre). On peut citer comme exemple la phrase qui introduit certaines histoires drôles comme *C'est comme une fois il y avait un type qui*, ou encore, dans les contes, les constructions intensives consécutives du genre de *Cette bonne femme lui fit faire un petit chaperon rouge, qui lui seyait si bien, que partout on l'appelait le Petit chaperon rouge* (Jeanneret, à paraître). C'est probablement par un processus de ce genre que les enfants apprennent de manière précoce certaines formes de passé simple, formes qu'ils ne rencontrent vraisemblablement que dans les contes et autres récits.

La pertinence du genre discursif dans l'acquisition est d'ailleurs un fait reconnu, et qui se manifeste encore sous d'autres formes. C'est ainsi que nous avons pu observer¹⁰ chez un enfant anglophone dont la famille faisait un séjour de longue durée en Suisse romande la persistance de certaines erreurs de français dans le récit du *Petit chaperon rouge*, mais uniquement dans un segment en forme de refrain: *Sur le chemin elle a chanté un chanson qui est comme ça «J'y vais à mon grand mère maison, tra la la la la»*. L'expression *mon grand mère maison*, omniprésente au début du séjour en pays francophone, n'apparaît plus que dans cet épisode du récit. Ailleurs dans le même texte on trouve *la maison de mon (ou ma) grand mère*.

Mais la saillance d'un segment repose avant tout sur la perception d'un contraste entre ce segment et le cotexte ou le contexte. Par exemple un emprunt non lexicalisé et partiellement intégré, ou pas intégré du tout, se détachera par sa phonologie ou sa morphologie étrangère. C'est le cas si, en me promenant dans les rues de Bâle avec un ami lui aussi francophone, je dis *aller au marktplatz* au lieu de *aller à la marktplatz*, surtout si je mets un accent tonique sur *markt*. Il y aura en effet rupture des attentes phonologiques et morphologique propres à la langue qui accueille l'emprunt¹¹. Plus précisément,

10 Corpus constitué par François Grosjean, qui avait demandé à l'un de ses enfants de lui raconter l'histoire une fois par mois. Voir notre analyse dans Porquier et Py (2004: 87-89) chapitre 3.

11 Pour comprendre cet exemple il faut savoir qu'en allemand *Marktplatz* est masculin et accentué sur la première syllabe.

rupture des attentes du partenaire de l'interaction. Ou, de manière inverse, l'impression de familiarité créée par un paronyme inattendu dans une langue très différente suscitera une attention particulière. Dans ce cas, c'est le retour à une sorte de normalité définie par des habitudes et des attentes qui fait saillance. On trouve également des attentes inabouties, attentes suscitées par L1 ou par l'interlangue de l'apprenant: c'est cette apparente normalité qui détachera le segment sur fond de cotexte pauvre en attentes satisfaites! Par exemple un hispanophone ne s'attend pas à trouver des constructions syntaxiques selon le modèle «syntagme nominal + verbe intransitif» du type *ta soeur a téléphoné*¹². On sait aussi le rôle joué par l'accent tonique dans la production du contraste: un segment porteur d'un accent tonique situé sur une des syllabes qui le constituent (par exemple la première syllabe du mot en tchèque, ou la dernière syllabe d'un syntagme en français) possède ainsi une sorte de frontière naturelle avec le cotexte.

Il est évident qu'un contraste entre des attentes suscitées par le contexte social et des conduites verbales effectives peut aussi provoquer de la saillance. Par exemple le fait de remercier un vendeur qui vous rend la monnaie peut surprendre des personnes issues d'une culture où les remerciements sont peu fréquents. Nous dirons alors que l'acte de remercier dans ce contexte est virtuellement saillant. Mais la saillance elle-même ne peut être instituée que par l'apprenant et ses partenaires dans l'interaction verbale.

L'attribution d'une saillance à un segment est une manifestation perceptive de la réflexivité métalinguistique, en ce sens que la forme absorbe une partie de l'attention de l'apprenant. Il est donc naturel qu'elle joue un rôle important dans l'apprentissage.

Vers une typologie de la saillance

Après cette introduction assez générale, nous allons essayer de dégager quelques-uns des traits qui pourraient fonder une typologie de la saillance (qui elle-même exigerait un travail de plus longue haleine). Nous allons chercher du côté des différents procédés qui créent les conditions objectives ou subjectives de la saillance ainsi que des expressions qu'elles concernent.

12 Pour comprendre cet exemple, il faut savoir qu'en espagnol la construction syntagme nominal + verbe intransitif se linéarise dans l'ordre inverse: *ha llamado tu hermana*

Saillance intonative

Les modifications et autres ruptures qui caractérisent l'intonation des conversations quotidiennes sont probablement la manifestation la plus concrète de la saillance. Elles créent du contraste à la fois par des moyens acoustiques (changements brusques de fréquence ou d'intensité) et par des attentes déçues¹³. Ce décalage entre les attentes (les schémas qui n'existent le plus souvent que dans la tête) et la réalité acoustique provoque lui aussi ces attentes déçues, et par conséquent de la saillance. On trouve d'ailleurs ici un des rôles de la norme linguistique: servir de référence (réelle ou imaginaire, peu importe) et instituer par là des différences entre formes attendues et formes réelles, la différence étant porteuse de significations diverses. Et ce n'est pas un hasard si le langage modulé des adultes qui s'adressent aux enfants ou les xénolectes des natifs qui s'adressent aux alloglottes renforcent les changements intonatifs.

Saillance morphologique

Mise en échec d'une attente morphologique fondée sur l'interlangue. Admettons par exemple que l'interlangue de l'apprenant affuble toute forme verbale précédée de *vous* du suffixe *-ez*. Dans cette hypothèse les expressions *vous faites* ou *je vous écris* sont des candidates objectives à la saillance. On peut d'ailleurs se demander, de manière plus générale, si l'irrégularité morphologique de certaines formes (souvent très fréquentes) d'une langue ne représente pas une sorte d'antidote naturel à leur faible saillance, cette faiblesse étant justement une conséquence de leur fréquence élevée.

La ressemblance (paronymie) entre une expression de L2 et une expression de L1 constitue une passerelle séduisante, parfois dangereuse dans la mesure où elle suggère des équivalences sémantiques qui n'existent pas toujours. Toutefois l'existence de faux amis (par exemple fr. *éclairer* et esp. *aclarar*¹⁴) n'exclut pas celle de vrais amis. Par exemple le français *pendant* peut devenir saillant pour un apprenant hispanophone et attirer son attention dans la mesure où il évoque *pendiente*. Même si en français *pendant* est le plus souvent conjonction ou préposition alors qu'en espagnol *pendiente* est un ad-

13 Comme le disent Elisabeth Lhote et Nuzha Abubakr (1993: 9) «La communication naturelle est très friande de manifestations intonatives complexes, peu conformes aux schémas théoriques car, il faut bien le reconnaître, les intonations canoniques n'existent que dans la tête des phonéticiens!». Et on peut ajouter: dans la tête des usagers de la langue, sous la forme d'attentes.

14 Qui signifie *éclaircir (un problème)*

jectif verbal¹⁵. L'expérience montre toutefois que l'appartenance à des catégories grammaticales différentes est secondaire par rapport à la paronymie: le rapprochement a lieu chez les apprenants francophones d'espagnol ou inversement.

Le rapprochement a aussi lieu lorsque la distance entre les deux expressions est plus importante. C'est le cas par exemple lorsqu'un signifiant est perçu comme dérivé d'une autre forme, déjà connue, de la même langue. Par exemple *mouvance* peut attirer l'attention de la personne qui ignore ce nom mais connaît l'expression *sable mouvant* ou *mouvement*.

La morphologie peut se combiner avec d'autres facteurs de saillance, notamment de nature pragmatique. On trouve une combinaison de ce genre dans l'exemple suivant: «Nous avons un excellent *crianza*...» explique le serveur d'un petit bistrot de Lausanne. Le terme *crianza* figurait bien sur la carte des vins dans la dénomination d'un cru espagnol. Le serveur, sur la base de considérations morphologiques, orthographiques, et pratiques, avait identifié à juste titre *crianza* comme mot espagnol et lui avait attribué par inférence, mais à tort, le statut d'appellation¹⁶ (sur le modèle d'un excellent Rioja).

Saillance syntaxique

Le français (comme toutes les langues probablement) dispose de moyens syntaxiques destinés à mettre en évidence un constituant, donc à lui attribuer en quelque sorte officiellement un statut de forme saillante. Le degré 0 de la saillance syntaxique repose sur l'ordre des constituants, le premier ou le dernier jouissant par exemple d'un statut privilégié chez l'enfant en cours d'acquisition du langage¹⁷. Ensuite apparaissent des moyens plus élaborés. C'est le cas en particulier de la dislocation, comme *les billets* dans *les billets je ne les ai pas encore achetés*, et d'autres constructions typiques du français oral. C'est ainsi que *soulier droit* est objectivement et conventionnellement saillant¹⁸ dans *J'ai mon soulier droit qui me fait mal*. La maîtrise de ces moyens est sans doute très utile à un apprenant au moment où il essaie de dépasser une grammaire fondée sur la parataxe (avec des énoncés du genre *soulier, faire mal*) vers une grammaire plus élaborée. Il serait intéressant de

15 Par exemple l'expression *asignatura pendiente* désigne une branche qu'un étudiant n'a pas réussi à valider.

16 En fait *crianza de un vino* signifie à peu près *vieillesse contrôlée d'un vin*

17 Voir par exemple les travaux de Bronckart ou de Slobin.

18 Voir ici même l'article de Virginie Conti.

vérifier dans quelle mesure cette utilité se traduit par un apprentissage précoce.

Dans le même ordre d'idées on se souviendra que les xénolectes et autres langages modulés recourent volontiers à des procédés prosodiques ou syntaxiques qui ont pour fonction notamment de faciliter la construction de la saillance, par exemple en accentuant la prosodie, en détachant les morphèmes les uns des autres, en découpant des clauses de longueur et complexité réduite, en produisant des séquences analytiques (Krafft & Dausendschön-Gay 1993).

La distribution des marques grammaticales constitue un cas intéressant de ce point de vue. Le français familier par exemple marque la négation au moyen de l'adverbe *pas*, placé après le verbe. Cette position post-verbale présente un intérêt ambigu: elle peut à la fois poser problème à certains apprenants (notamment hispanophones ou italophones), mais aussi attirer leur attention par cette position contraire à leurs habitudes.

Saillance et intelligibilité

Un segment opaque est placé dans un environnement par ailleurs entièrement intelligible¹⁹. Il y a alors contraste entre le segment et son environnement. Le repérage du segment ne soulève pas de difficulté particulière, en ce sens que ses frontières coïncident avec celles de l'intelligibilité, dans son état au moment de la perception. Les lois de la redondance peuvent être appelées à la rescousse. Il s'agit d'une situation classique: le mot que l'on ne comprend pas et qui nous incite à «deviner» (c'est-à-dire à inférer en prenant quelque risque) ou à consulter un dictionnaire.

Saillance et rituels conversationnels. Le cas des SPA

Une des plus grandes difficultés rencontrées par l'apprenant débutant est son propre désarroi face à ce qui n'est pour lui encore qu'un magma verbal indifférencié. Il a le sentiment de se situer en deçà des connaissances élémentaires qui lui fourniraient les moyens de demander de l'aide, en deçà aussi des connaissances qui lui permettraient d'utiliser l'aide qui pourrait malgré tout lui être offerte par ses interlocuteurs experts. Il a le sentiment aussi de n'être pas en mesure de recevoir même une part microscopique

19 L'intelligibilité doit être distinguée de la compréhensibilité. La première peut être plus ou moins proche de l'interprétation visée par le natif, voire en contradiction avec elle; l'important est qu'il y ait attribution de sens. La seconde se définit par une coïncidence au moins partielle entre interprétation et visée des interactants.

d'information métalinguistique (à quoi bon un dictionnaire?). Toutefois les apprenants surmontent visiblement cette difficulté, puisqu'ils finissent par apprendre effectivement, avec ou sans guidage pédagogique. La tradition pédagogique, mais aussi les cultures vernaculaires, ont trouvé les moyens nécessaires pour pallier la difficulté grâce à des comportements verbaux (standardisés ou non) appelés en général stratégies ou ethnométhodes.

Nous prendrons comme exemple les SPA (ou séquences potentiellement acquisitionnelles), auxquelles nous avons déjà fait allusion dans l'Introduction de cet article et qui ont fait l'objet de nombreuses publications (mentionnées ci-dessus). Rappelons qu'une SPA n'est pas un rituel fermé (comme par exemple certains rituels de salutation ou de remerciement), mais un format à géométrie variable, une suite de tours de parole adjacents, suite qui comporte une densité particulièrement élevée de traces discursives attestant la réalisation en ligne d'opérations caractéristiques de l'apprentissage: repérage et verbalisation par l'apprenant d'une difficulté plus ou moins diffuse ou précise, reformulation éventuelle du problème et proposition d'une solution par le natif sous la forme d'un input, prise²⁰ de l'input sous le contrôle du natif, saisie²¹ de cette prise en vue de son intégration à l'interlangue. Au cours de son déroulement, une SPA comporte généralement une série de manipulations de l'input, série où alternent des phases de décontextualisation de l'input puis de recontextualisation de ce qui est devenu saisie. La décontextualisation fait de l'input une unité abstraite et disponible comme ressource dans un ensemble plus ou moins défini de contextes. La recontextualisation est l'acte par lequel une unité abstraite intervient dans un énoncé particulier. On peut résumer la situation telle que nous la concevons aujourd'hui en disant qu'**une SPA représente de manière prototypique le programme minimum d'un cycle complet dans le traitement social et cognitivo-discursif de l'input à des fins d'apprentissage et de communication.**

Nous avons constaté dans nos divers corpus que les interlocuteurs, dans le choix de l'input, favorisaient les «mots», en particulier les noms, les verbes et adjectifs. Les mots présentent en effet des propriétés intéressantes du point de vue des SPA: ils font l'objet de représentations métalinguistiques simples et courantes, ils sont aisés à manipuler (d'où notamment le succès d'un jeu comme le scrabble), et ils sont très utiles à la communication exolingue. On

20 Par *prise* nous entendons la répétition plus ou moins fidèle de l'input. Cette répétition signifie d'abord une reconnaissance de l'input comme tel, ensuite une appropriation de ce dernier en tant que signifiant.

21 La saisie est l'acte qui intègre la prise dans une des structures de l'interlangue, avant même son inscription plus ou moins durable dans la mémoire de l'apprenant. Prise et saisie constituent ensemble ce que Corder (1973) appelait intake.

trouve pourtant des exemples intéressants de SPA portant sur des structures syntaxiques²². Il est possible de reformuler cette remarque en postulant toutefois que toutes les unités ou expressions d'une langue sont susceptibles de devenir saillantes, bien qu'à des degrés variables.

Contrairement à nos exemples précédents, la saillance est ici le produit d'un travail collectif rendu visible et observable dans l'articulation des tours de parole. Le dialogisme qui caractérise ce travail peut être étudié grâce aux méthodes habituelles de l'analyse du discours conversationnel. L'input est le plus souvent construit à deux ou plusieurs participants, grâce à un jeu collectif dont le but est de permettre au groupe des participants de dégager des segments saillants appropriés. Le segment est repéré comme réponse possible à un problème en suspens.

Saillance et étrangeté²³

Dans une L2, certains éléments exercent une force de séduction (mais aussi parfois malheureusement de répulsion) particulière. Il s'agit d'éléments qui, aux oreilles de l'apprenant, constituent des emblèmes de l'étrangeté, positive ou négative, de la langue qu'ils représentent. A ce titre ils sont donc saillants. Je me souviens de mon attirance pour les pluriels espagnols en *-os* ou *-as*. Ou pour les tons syncopés du chinois. Ou encore pour la douceur de la prosodie de l'allemand du nord. Ces emblèmes sont pour une part individuels, pour une autre sociaux. Dans ce dernier cas ils constituent des stéréotypes²⁴.

Saillance et subjectivité

La notion de saillance repose sur la perception que l'apprenant a de la L2. Elle présuppose donc une théorie qui place le sujet au centre du processus d'appropriation et qui lui reconnaît un statut d'acteur. La plupart des théories actuelles remplissent d'ailleurs cette condition, sans toutefois en tirer toutes les conséquences. C'est en effet le sujet qui exploite la matière langagière (essentiellement des bribes de discours) qui forme son environnement discursif en l'organisant en clauses et en microsystèmes construits autour d'expressions saillantes. Les expressions de cet environnement se prêtent plus ou moins à ce statut de saillance qui leur sera éventuellement attribué par

22 Sur cette question voir Jeanneret & Py (2002).

23 Nous empruntons ce terme à Berman (1984).

24 Ces emblèmes stéréotypés peuvent jouer un rôle important, comme par exemple dans certaines formes d'humour (Voir le succès populaire des sketches d'Emile et les effets comiques des emblèmes alémaniques auprès du public romand).

l'apprenant; c'est du moins l'hypothèse qui nous guide ici. On pourrait définir l'opacité ou l'intelligibilité d'un texte par sa résistance aux efforts que l'apprenant investit dans la recherche d'éléments saillants. Ces éléments saillants représentent en effet des portes d'entrée à l'interprétation des discours qu'il reçoit et à la construction de l'interlangue. Une des tâches de l'apprenant est de se donner des critères qui le conduisent à identifier des éléments saillants, même si les circonstances particulières et imprévisibles de la communication jouent un rôle décisif. Peu importe au départ que ces éléments soient sélectionnés de manière appropriée. Ce qui est en revanche décisif, c'est qu'il y ait un début d'interprétation. Le processus mis en place de cette manière a de bonnes chances de s'autoréguler et d'aboutir à des résultats positifs²⁵.

Il est important d'ajouter que, dans toute pratique langagière, la subjectivité dont il est question ici est en fait une intersubjectivité²⁶. Il est généralement admis aujourd'hui que l'interlocuteur de l'apprenant (qui peut d'ailleurs être un enseignant) tient un rôle de médiateur entre cet apprenant et la langue en cours d'apprentissage. Le repérage et la définition des obstacles sont des activités collectives. Même dans les situations d'apprentissage solitaire (par exemple à travers la lecture), l'apprenant recourt à de telles médiations lorsqu'il consulte un dictionnaire ou tout autre ouvrage de référence, et même lorsqu'il se construit à lui-même une micro théorie (conceptualisation). Les manuels obligent souvent l'apprenant à interpréter d'une certaine manière ses propres difficultés, notamment lorsqu'il consulte une table des matières ou un indice des notions dans un manuel de référence.

Conclusions

Nous avons commencé cet article en nous interrogeant sur une éventuelle parenté entre le chercheur et l'apprenant du point de vue de la manière dont ils se situent par rapport au discours, que celui-ci soit une illustration des performances de l'apprenant ou un échantillon de L2. Nous avons consacré l'essentiel de nos réflexions au cas de l'apprenant et de ses inputs, admettant que le lecteur étant lui-même un chercheur, il a une représentation assez appropriée de son propre travail. Il est incontestable qu'aussi bien le chercheur que l'apprenant sont à l'affût de segments de discours qui leur apportent

25 Sur ce point particulier nous partageons les idées de Krashen.

26 Depuis quelques années, la recherche sur l'acquisition du langage accorde une grande importance à l'attention conjointe de l'enfant et de son partenaire adulte. Veneziano (2000: 234) précise: «Cette focalisation commune fonctionne comme une sorte de segmentation du milieu environnant permettant d'en singulariser une ou plusieurs parties. Il peut alors devenir un référent potentiel».

des informations sur le discours lui-même et sur ce qu'il reflète, ou ce dont il est une trace: son sens ou sa structure, ou encore la grammaire sous-jacente de celui qui le produit (interlangue ou L2). Nous avons réservé à ces segments les termes respectivement de *données* ou *d'input* (respectivement *intake*). Dans les deux cas la recherche a un caractère collectif: le chercheur confronte ses hypothèses avec celles de ses collègues et l'apprenant est en interaction avec des partenaires. Dans les deux cas également ces voies conduisent à des hypothèses ou à des inférences dont beaucoup seront ensuite remises en question, amendées ou abandonnées. Il y a pourtant des différences importantes, surtout au niveau pragmatique. Les voies de l'apprentissage se définissent autant par des intuitions inspirées des aléas du contexte que par des principes cohérents et explicites. Il est très vraisemblable que le résultat d'un apprentissage conserve des traces des circonstances où il a eu lieu. Le chercheur en fait de même à certains stades de son travail, mais ces intuitions sont destinées à être en quelque sorte oubliées, ou jetées après usage. Il est d'ailleurs plutôt rare que le chercheur, lorsqu'il publie les résultats de ses travaux, en retrace l'histoire effective pas à pas. Enfin, le chercheur a pour objectif ultime de décrire les activités de l'apprenant, l'inverse n'étant pas vrai. La construction de l'input par l'apprenant est elle-même une donnée pour le chercheur.

L'apprenant est soucieux avant tout d'efficacité pratique. Il utilise un savoir faire qu'il a acquis au gré des circonstances de sa vie²⁷. Il s'agit donc d'un savoir faire très variable et personnel. L'apprenant est un bricoleur. Ce qui caractérise un bricoleur, c'est notamment son ingéniosité et son habileté à tirer parti des circonstances, en d'autres termes sa capacité à adapter des savoirs faire disponibles à des contextes nouveaux, voire imprévisibles. Comme celui-ci, il jouit de beaucoup de liberté, tout en étant soumis aux lois de la physique (pour le bricoleur), de la cognition et de l'action verbales (pour l'apprenant).

Bibliographie

Arroyo González, E. (2003). *La reformulation dans l'interaction orale chez des locuteurs non natifs. Etude des formes et des fonctions des reformulations en communication exolingue en français et en espagnol*. (Thèse soutenue à l'université de Paris-10, sous la direction du professeur Rémy Porquier).

Berman, A. (1984). *L'épreuve de l'étranger. Culture et traduction dans l'Allemagne romantique*. Paris: Gallimard (coll. Tel).

27 Voir à ce sujet la notion de pédagogie en contexte chez Montredon (1998).

- Conti, V. (2004). A propos des relatives dites attributives. *TRANEL*, 40.
- Corder, S.P.(1973). *Introducing applied linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue. In L. Gajo, M. Matthey, D. Moore & C. Serra (éd.). (à paraître), *Un parcours au contact des langues*. Paris: Didier.
- Hultijn, J.H. (1989). A cognitive view on interlanguage variability. In M. R. Eisenstein (ed.), *The dynamic interlanguage*. (pp. 17-31). New York and London: Plenum Press.
- Jeanneret, Th. (à paraître). «Il était une fois une reine qui accoucha d'un fils si laid, et si mal fait, qu'on douta longtemps s'il avait figure humaine». Consécutives intensives et mouvement du sens dans quelques contes de Perrault, Grimm et Andersen et leurs adaptations pour enfants. *Le Français moderne*, 2005/1.
- Jeanneret, Th. & Py, B. (2002). Traitement interactif de structures syntaxiques dans une perspective acquisitionnelle. In F. Cicurel & D. Véronique (éd.), *Discours, action et appropriation des langues*. (pp. 37-52). Paris: Presses Sorbonne nouvelle.
- Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris: Colin.
- Krafft, U. & Dausendschön-Gay, U. (1993). La séquence analytique. *BSLA*, 57, 137-156.
- Krashen, S.D. (1985). *The input hypothesis. Issues and implications*. New York: Longman.
- Lhote, E. & Abubakr, N. (1993). «Tu dis?» L'intonation, un marqueur discursif méconnu. *BSLA*, 57, 9-23.
- Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne: Lang. (Nouvelle édition revue en 2003).
- Montredon, J. (1998). Analyse de dictionnaires contextuels réalisés par des étudiants perfectionnant leur français en France. In M. Souchon (éd.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*. (pp. 295-304). Besançon: Université de Franche-Comté, CLA.
- Porquier, R. & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère: Contextes et discours*. Paris: Didier (coll. Essais).
- Py, B. (1990). Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction. *Le Français dans le Monde. Recherches et applications, no spécial*, 81-88.
- (2003). Acquisition d'une langue seconde, organisation macrosyntaxique et émergence d'une microsyntaxe. *Marges linguistique 4*, (www.marges-linguistiques.com).
- Schutz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris: Klincksieck.
- Veneziano, E. (2000). Interaction, conversation et acquisition du langage dans les trois premières années. In M. Kail & M. Fayol (éd.), *L'acquisition du langage. Le langage en émergence. De la naissance à trois ans*. (pp. 231-265). Paris: PUF.

