

MELANGES PEDAGOGIQUES 1983

**POUR UNE DIDACTIQUE  
DES STRATEGIES CONVERSATIONNELLES**

*Francis-Marie CARTON*

**ABSTRACT**

Language usage is not a mould to which speakers are obliged to conform : it is an interactive, collaborative process which reflects their individual personalities. An approach to teaching conversational strategies in a second language should not attempt, therefore, to force learners to behave in ways prescribed on the basis of linguistic descriptions : rather, it should aim at helping learners by making them aware of themselves and their interlocutors as individuals who differ in various ways, so that they can make a real choice as to whether or not they will adopt the target-language communicative behaviours. This article describes ways in which this awareness can be developed as regards practical face-to-face conversations with clearly identifiable extra-linguistic aims.

The concepts of extra-linguistic aim and of discursive aim, both of which underlie the speaker's moves and strategies, make it possible to use functional and not merely descriptive units of conversation and to develop a model for the production and interpretation of conversation based on a sociolinguistic description of interpersonal relations.

Interactions centered on requests are used to demonstrate the didactic value of dealing with conversations as communicative events which are determined by the extra-linguistic aims of the speakers, by the reactions of their addressees and by the type of situation in which the events occur. This makes it possible to take into account that aspect of communicative competence which enables us to judge what is and what is not permitted when an interaction is entered into. Moreover, the observational tools suggested here allow teachers and learners alike to perceive conversational strategies in terms of sequences of exchanges and sequences of interactive, thematic and illocutionary acts.

Pour progresser vers un enseignement et un apprentissage plus efficace de la capacité à participer à une conversation en langue étrangère, la didactique doit tenter de dépasser la problématique des actes de parole envisagés presque exclusivement sur l'axe paradigmatique pour prendre en compte, dans la perspective d'un discours conçu comme un processus de nature interactive, les mécanismes dynamiques par lesquels les locuteurs conduisent les échanges communicatifs dans lesquels ils s'engagent. Cela conduit enseignants et apprenants de langue à inclure dans leurs objectifs l'étude des stratégies conversationnelles, c'est-à-dire des comportements langagiers propres à la langue à apprendre.

Nous voudrions contribuer à l'élaboration de solutions pédagogiques qui répondent à cet objectif,

- tout d'abord en présentant rapidement les options didactiques qui selon nous devraient guider les choix tenant aux objectifs, aux contenus, aux techniques à utiliser et aux procédures d'évaluation propres à l'apprentissage des stratégies conversationnelles (1) ;
- puis, après avoir précisé le type d'interaction auquel nous limitons ici notre approche (2) et défini les outils d'analyse que nous utilisons (3), en montrant en quoi ils peuvent être utiles (4, 5) ;
- enfin en présentant rapidement des directions d'applications didactiques et deux expérimentations que nous avons pu mener (6).

## **1 - OPTIONS POUR L'APPRENTISSAGE DES STRATÉGIES CONVERSATIONNELLES**

### **1.1. Problèmes rencontrés**

Evoquons tout d'abord rapidement quelques-unes des questions que l'on peut se poser à propos de l'apprentissage des comportements langagiers propres à une langue étrangère : discutées de façon plus ou moins étendue ou simplement proposées à la réflexion dans les ouvrages consacrés à l'approche communicative, nous nous contentons ici de les indiquer.

Une première série de questions est d'ordre moral :

- étant donné les liens profonds qui existent entre les modes relationnels, les modes de comportement et l'utilisation du langage, viser l'acquisition des stratégies conversationnelles en langue étrangère doit amener la question des relations qu'elles entretiennent avec celles que l'apprenant possède déjà en langue maternelle : dans quelle mesure peut-on l'obliger à s'approprier des comportements ou même des rituels d'interaction étrangers à sa culture d'origine ? Comment respecter celle-ci et faire en sorte qu'il ne soit pas amené à assimiler malgré lui des normes et des valeurs qui ne sont pas les siennes parce qu'elles relèvent d'une autre culture ? Comment aussi respecter la personnalité qui lui est propre à l'intérieur de sa culture d'origine ?
- d'autre part, l'approche choisie étant globaliste, elle ne peut faire l'impasse sur les éléments psychologiques, sociologiques, moraux qui interviennent dans

la communication : comment éviter l'arbitraire dans les décisions prises à ces niveaux dans les descriptions et dans la présentation de la langue aux apprenants ; comment éviter de faire apparaître les observations effectuées comme des règles que l'on proposerait, comme l'objet d'un consensus social ?

Une deuxième série de questions tient à la nature des stratégies discursives et à leur acquisition :

- il convient tout d'abord d'éviter que le modèle d'analyse utilisé, aussi rentable et satisfaisant qu'il soit pour la description, soit assimilé aux mécanismes psycholinguistiques et sociolinguistiques de l'énonciation : cela comporterait le risque d'appliquer directement ce modèle à l'apprentissage par exemple, dans la présentation des données de langue aux apprenants, ou par l'emploi comme activités d'apprentissage des techniques utilisées pour l'analyse ;

- le caractère généralement inconscient de la mise en œuvre des stratégies, comme des productions langagières en général, suggère l'idée que ce n'est pas parce qu'une règle de comportement est conscientisée qu'elle est utilisable. Lorsque l'on participe à une conversation, la représentation préalable de la stratégie que l'on va utiliser et des réactions possibles de son interlocuteur procure sans doute une meilleure maîtrise du déroulement de l'interaction, et il est vrai que les locuteurs conscients de leurs stratégies contrôlent mieux les échanges langagiers auxquels ils participent. Mais n'y a-t-il pas contradiction entre cette forme de cynisme et l'investissement affectif que demande la communication ? On peut se demander si la présentation explicite de règles est rentable pour l'acquisition, et, si ce n'est pas le cas, comment faire acquérir implicitement des règles de comportement. Faut-il les intégrer dans un processus d'enseignement/apprentissage proche de l'acquisition naturelle ? Comment cette dernière solution est-elle compatible avec les contraintes institutionnelles de l'enseignement ? (Cf. MOIRAND, 1982, p. 35).

- enfin, comment éviter de présenter les comportements à adopter comme des suites stéréotypées d'actes, ce qui serait en contradiction avec le caractère mouvant et dynamique des conversations, et comment tenir compte du fait que le même interlocuteur, pourtant déterminé par des institutions, un statut, une conjoncture, etc., peut tenir des discours variables et user de stratégies différentes dans des circonstances semblables ? Autrement dit, comment ne pas transformer les apprenants en robots en les invitant à reproduire des séries de séquences préformées ?

## **1.2. La mise à jour des représentations**

Sans prétendre pouvoir apporter des réponses à toutes ces interrogations, la démarche envisagée repose d'une part sur le constat que les possibilités que nous avons de rendre compte du fonctionnement de la communication sont largement inférieures à sa complexité mais qu'il est tout à fait possible d'apprendre et d'enseigner des phénomènes dont on est incapable de rendre compte, et, d'autre part, sur la décision, qui découle de la plupart des questions que nous venons de poser, de ne pas imposer aux apprenants des comportements qu'ils n'ont peut-être pas envie d'adopter. Les tâches à réaliser et les rôles à adopter sont individuels ; les façons de se comporter restent personnelles et avec elles,

au moins en partie, les stratégies à mettre en œuvre. Il s'agit donc non pas de faire acquérir par les apprenants la compétence d'un locuteur idéal présumé, mais une compétence de communication propre à chacun, qui lui permette d'exister en tant que personne dans la langue qu'il apprend. Nous sommes donc conduits à abandonner l'idée que le fonctionnement de la langue constitue un moule dans lequel doivent se couler les apprenants, et à envisager le discours comme un processus à chaque fois recréé par des locuteurs usagers de la langue qu'ils emploient (HOLEC, 1982).

Il s'agit donc, dans le cadre d'une pédagogie qui vise moins à apporter des réponses en imposant un type de comportement prédéterminé par la description qu'à faciliter l'apprentissage en aidant les apprenants à se poser les questions et à les résoudre, de donner à ceux-ci les moyens de se percevoir et de percevoir l'autre, de prendre conscience des différences et de transformer ensuite leurs habitudes comportementales, s'ils le jugent nécessaire.

Les comportements langagiers reposent sur l'interprétation de la réalité. C'est en fonction de ses préconstruits, des catégories mentales propres à sa culture et issues de son vécu personnel que chaque locuteur perçoit les indices de la situation linguistique et extralinguistique. Il sélectionne ensuite et combine des éléments de son système pour aboutir à une représentation des stratégies de comportement appropriées. Ces stratégies sont alors transformées en symboles verbaux et non-verbaux, processus qui fait intervenir les différents moyens de réalisation du discours. (1)

L'apprentissage d'une langue provoque nécessairement la rencontre de deux univers «socio-communicatifs» différents : il nous paraît dès lors utile de donner aux apprenants la possibilité de se rendre conscients des différences. Cela suppose d'une part la mise au jour des catégories suivant lesquelles ils se représentent, dans leur culture d'origine, les situations et les comportements, liés à ces catégories, qui y sont attachés, et d'autre part la conceptualisation des catégories propres à la langue qu'ils apprennent.

Une part importante de la démarche didactique que nous proposons repose sur l'hypothèse qu'il existe, chez les apprenants de langue, un problème de moyens d'observation des données étrangères qui leur sont proposées : une explication possible est que les préconstruits, ou catégories cognitives, issues de la culture d'origine ne correspondent pas systématiquement à celles qui sont nécessaires pour «lire» les situations en langue cible de façon appropriée. BESSE (1981) suggère qu'il existe des cribles, pour reprendre l'image utilisée par TROUBETZKOY en phonologie, qui conditionnent la perception des comportements langagiers et, plus généralement, de tous les éléments qui relèvent de la sociolinguistique des relations interpersonnelles. Une didactique des stratégies conversationnelles doit donc se préoccuper de donner aux apprenants les moyens de percevoir de façon adéquate les indices situationnels, puisque cela conditionne l'appropriation des comportements à la situation. Il s'agit en d'autres termes de trouver les moyens pédagogiques de travailler systématiquement sur les sous-entendus (2).

C'est dans cette perspective, qui semble largement se faire jour aujourd'hui en didactique du français langue étrangère (BESSE, 1981 ; COIANIZ, 1982 ;

N° 181 de la revue *Le Français dans le Monde* et notamment l'article de G. ZARATE), que l'on jugera utile de favoriser une prise de conscience des différences entre les habitudes communicatives en langue maternelle et celles de la langue-cible : il s'agit dans la mesure du possible de faire en sorte que l'apprenant puisse ainsi décider à propos de telle ou telle situation de laisser ou non sa compétence communicative de départ structurer ses comportements communicatifs en langue étrangère. Nous considérons en effet que la compétence à atteindre n'est pas celle d'un locuteur idéal de la langue-cible, mais celle que se forge petit à petit chaque apprenant, en fonction à la fois du locuteur qu'il est en langue maternelle et du type de locuteur qu'il veut être dans la langue qu'il apprend : la compétence terminale d'un locuteur étranger (celle qu'il juge satisfaisante) n'est-elle pas caractérisée dans tous les cas par un amalgame, dans des proportions diverses suivant les personnes, de traits de comportement propres à la culture d'origine et de traits propres à la «culture-cible» ?

Nous pensons ainsi qu'il est utile d'amener un iranien, par exemple, à se rendre compte que son entrée en matière pour une petite demande de service est relativement longue et qu'elle risque d'apparaître comme du temps perdu à un interlocuteur français ; un anglo-saxon quant à lui a intérêt à prendre conscience du caractère généralement abrupt de ses demandes aux yeux d'un français. Cette prise de conscience est susceptible d'être suivie d'un ajustement conscient ou d'un refus, conscient lui aussi, de se conduire comme les français : la différence de comportement est alors dans ce dernier cas assumée en tant que telle, avec ses conséquences possibles sur les rapports interindividuels.

Il est indispensable pour cela de mener des recherches ethnolinguistiques contrastives, qui permettraient de mettre au jour des outils d'observation, de mieux percevoir les comportements langagiers et de prévoir les différences entre les cultures. Dans l'apprentissage d'une langue, la prise de conscience des spécificités de chaque langue peut, et doit, se pratiquer au niveau individuel, par la confrontation des habitudes comportementales sociales et personnelles avec les pratiques communicatives étrangères. Cette comparaison nécessite l'acquisition par les apprenants de moyens d'observation tels qu'ils leur permettent de mener ces opérations, et c'est à l'élaboration de ces outils d'enseignement/apprentissage que nous espérons contribuer ici.

## **2 - CONVERSATIONS D'ORDRE PRATIQUE ET CONVERSATIONS D'ORDRE EPISTEMIQUE.**

La référence à un modèle global de la communication orale interactive, envisagée sous l'angle des savoirs, savoir-faire, et des motifs pragmatiques qui les mettent en jeu, conduit à faire (schématiquement) apparaître les conversations à deux participants de la façon suivante :

- 1) des individus, placés dans certaines circonstances, avec leurs caractéristiques sociales et psychologiques, interagissent l'un sur l'autre pour tenter d'atteindre un ou plusieurs objectifs d'action, en collaborant avec l'autre, et en évitant les heurts possibles par l'utilisation de procédés de mitigation ;
- 2) ils doivent pour cela construire ensemble leur relation psychosociale, au moyen

le plus souvent de rites conventionnels, de façon à ajuster les rôles qu'ils entendent jouer l'un et l'autre ;

3) ils coopèrent pour construire le sens, en constituant un terrain d'accord par des choix thématiques et des «schématisations» adaptées à ce qu'ils savent l'un de l'autre.

Dans le déroulement d'une conversation, les séquences de choix motivés par les objectifs qu'ils poursuivent, et opérés dans les limites des différents types de contraintes qui s'exercent dans le discours interactif, constituent ce que nous appelons les stratégies. Toute utilisation du langage relève à la fois de ces trois aspects. Cependant, il nous semble a priori opératoire d'envisager les conversations motivées par un objectif d'action future surtout dans la perspective de la première de ces trois dimensions.

Une distinction établie en pragmatique oppose en effet les interactions qui doivent déboucher sur une action future (objectifs d'ordre pratique (3)) et celles qui visent à établir ou nier la réalité d'un état de fait existant (objectifs d'ordre épistémique). PARRET (1979, p. 89) par exemple, distingue la question - question de la question - requête en fonction de l'état psychologique fondamental du locuteur : celui-ci peut être soit l'état «judicatif» (théorique), soit l'état volitif (pratique). Ainsi, si le locuteur (ou l'interlocuteur) juge, ou demande de juger un objet x, c'est un acte épistémique ; s'il désire (ou pense que l'autre le désire), on a affaire à un acte pratique. La distinction est d'importance en didactique car les deux types de démarche (chercher à faire que se produisent certains événements et chercher à établir des faits) impliquent des comportements interactionnels différents, ce qui conduit à les intégrer dans des unités de programme distinctes.

Il est donc utile de ranger chaque conversation dans l'une ou l'autre de ces catégories, suivant le type d'objectif d'action qui la motive, tout en gardant à l'esprit qu'à l'intérieur des conversations on pourra trouver des objectifs discursifs et des actes de parole relevant de l'une ou de l'autre : pour atteindre tel objectif d'action future, un locuteur peut en effet très bien avoir stratégiquement besoin de juger ou d'établir telle ou telle vérité.

On considérera cependant que la demande, par exemple, constitue un objectif d'ordre pratique, susceptible de donner lieu à des interactions différentes de celles qui sont motivées par exemple par *juger une action, réagir aux faits et aux événements, demander de réagir, donner des informations*. On les rangera avec celles qui visent à *donner un ordre, donner un conseil, promettre, suggérer*, etc... Demander un service constitue en effet un objectif d'action plus facilement repérable que d'autres, et donne lieu à des démarches de discours généralement mieux circonscrites que d'autres, les débats d'idées ou les dialogues dominés par la fonction phatique, par exemple. Les conversations par lesquelles des individus font connaissance, par exemple, paraissent justiciables surtout d'analyses menées suivant le deuxième des aspects indiqués au début de ce développement 2 ; les discussions d'idées quant à elles relèveraient avant tout du troisième point de vue. Les propositions que nous faisons ici concernent les conversations d'ordre pratique. Nous focalisons ainsi notre

attention sur un usage de la langue parmi d'autres (usages interrelationnels, informatifs, ludiques, magiques, etc...).

### 3 - DEMARCHES, ECHANGES, OBJECTIFS ET STRATEGIES : DES OUTILS POUR L'OBSERVATION DES CONVERSATIONS D'ORDRE PRATIQUE

Le modèle de structure de conversations que nous proposons et qui tente de systématiser les notions que des chercheurs du CRAPEL avaient jugé utile de mettre en œuvre en didactique il y a quelques années (CARTON F.M., 1981) prend en compte trois types d'unités : la démarche est l'unité maximale, à l'intérieur de laquelle se succèdent des échanges eux-mêmes réalisés par des actes de parole. Mais prendre en compte la notion d'intentionnalité des locuteurs, de façon à définir un modèle de production de discours, conduit à donner une définition fonctionnelle, et non pas seulement descriptive, de ces unités. C'est ici qu'interviennent les notions d'objectif et de stratégie :

- par objectif, nous entendons ce pourquoi on s'engage dans le discours. Nous postulons donc l'existence, plus ou moins consciente dans l'esprit du locuteur, d'au moins un objectif, dès que celui-ci prend la parole.
- les stratégies sont les séquences d'actes interactifs ou illocutoires et les choix d'ordre propositionnel par lesquels un locuteur tente de parvenir à son objectif.

Notre modèle est bâti sur les hypothèses suivantes :

- la démarche de discours est motivée par un *objectif d'action* d'un des deux locuteurs.
- chaque échange est motivé par au moins un *objectif discursif*, c'est-à-dire un objectif intermédiaire, d'un des deux partenaires. Les séquences d'objectifs discursifs sont organisées en un premier type de stratégie (que l'on pourrait appeler tactique), qui se déroule à l'échelle des suites d'échanges.
- les actes qui permettent d'atteindre chaque objectif discursif sont eux aussi organisés en stratégies qui se déroulent à l'intérieur des échanges.

Démarche de discours

(motivée par un objectif d'action de l'initiateur I de l'interaction)

Démarche de discours (motivée par un objectif d'action de l'initiateur I de l'interaction)			
<b>Echange 1</b> (motivé par un objectif discursif de l'un ou de l'autre locuteur)	→	n actes de I organisés en stratégies	+ n actes de l'auditeur A organisés en stratégies.
<b>Echange 2</b> (id.)	→	n actes de I	+ n actes de A
<b>Echange 3</b> (id.)	→	n actes de I	+ n actes de A

### 3.1. Démarches de discours

Le terme de *démarche* nous paraît approprié pour désigner à propos des conversations d'ordre pratique ce que SINCLAIR et COULTHARD (1975) appellent événement de communication et ce que ROULET (1980 et 1981), qui étudie des interactions dans une librairie, nomme incursion. Il s'agit de l'unité maximale de conversation. Elle correspond à une réalité intuitive : un coup de téléphone, une demande de renseignements à la Sécurité Sociale, aborder un inconnu dans la rue pour lui demander son chemin, constituent des démarches. Un objectif d'action comme la demande de service suffit à motiver l'initiative prise par un locuteur de déclencher une interaction.

Un même événement de communication peut être constitué de plusieurs démarches, si plusieurs objectifs d'action le motivent. Ils sont alors mis en œuvre les uns après les autres, qu'ils soient dus à l'initiative du même locuteur ou des deux successivement. Les démarches qu'ils déterminent sont distinctes, les locuteurs commentant d'eux-mêmes ou signalant le passage de l'une à l'autre («j'avais une autre question» ; «j'avais aussi à te dire aussi» ; «tiens pendant que j'y pense»).

Il va de soi que ces définitions ne sont adoptées que parce qu'elles conviennent au type de conversation que nous prenons en compte : les objectifs y sont plus aisément perceptibles et il est par conséquent facile de repérer les démarches auxquelles ils donnent lieu. Il nous a paru commode de désigner par le terme d'initiateur de la démarche, que nous symboliserons par I, le locuteur qui prend l'initiative d'une démarche, et qui oblige ainsi celui que nous appellerons Auditeur (A) à réagir à l'objectif d'action qu'il vise.

### 3.2. Echanges et objectifs discursifs

L'échange prend place parmi d'autres au sein d'une démarche : c'est une unité de conversation dont les développements récents de l'analyse des conversations semblent avoir établi l'existence.

Notre hypothèse de travail qui fait correspondre à chaque échange un objectif discursif d'au moins un des participants à l'interaction aboutit à un compromis quant à la délimitation des échanges (sur lequel nous reviendrons en 5.1.1.). Notre proposition en fait une unité de conversation plus large que dans le modèle de ROULET (1981, p. 8), et correspond à ce que SINCLAIR et COULTHARD (1975) appellent une transaction.

Cette hypothèse permet de disposer d'un outil de reconnaissance des comportements langagiers, en ce qu'il permet d'appréhender ceux-ci non à l'aide d'une terminologie abstraite, mais en termes de descriptions d'actions qui peuvent être immédiatement comprises par des apprenants : ouvrir l'interaction, expliquer une demande de service, accepter, s'entendre pour un rendez-vous, etc..., constituent des objectifs discursifs qui peuvent chacun donner lieu à un échange et qui, organisés en stratégies, déterminent le déroulement d'une démarche.

Ainsi, dans la conversation que nous reproduisons en annexe 2, les échanges successifs sont : un échange d'ouverture d'interaction (tours de parole de 1 à 5), un échange motivé par l'objectif du policier qui consiste à faire venir quelqu'un à l'hôtel de police pour récupérer des papiers perdus (tour de parole 6 à partir de «Euh, voilà c'qui m'amène...» jusqu'au tour de parole 14), et un autre échange dominé par son souci de trouver un accord sur l'exécution de l'action envisagée (tours de parole 15 et 16). On notera qu'à partir du tour de parole 15, l'objectif discursif de I, qui consiste à s'assurer que l'action sera accomplie, entre en conflit avec celui de A qui envisage dès ce moment de clôturer l'interaction et en prépare le dénouement.

Encore une fois, il s'agit là d'une terminologie adaptée à notre recherche : les objectifs discursifs, objectifs intermédiaires qui permettent d'atteindre un objectif d'action comme la demande de service, sont assez facilement repérables dans les interactions d'ordre pratique, ce qui permet de délimiter assez clairement les échanges. Notre but n'est en effet pas de proposer un modèle de discours qui prenne en compte tous les types d'interaction et tous les objectifs possibles, et il est probable que les outils d'analyse que nous venons de définir sont peu opératoires pour les conversations dominées par la fonction phatique (celles que l'on tient d'habitude, par exemple, dans le fauteuil du coiffeur ou sur la banquette d'un taxi).

### 3.3. Objectifs discursifs et stratégies

Tout locuteur engagé dans un discours interactif doit, de façon permanente, résoudre le conflit qui existe entre le ou les objectifs discursifs qu'il poursuit (et qui peuvent être différents de ceux de son partenaire) et les contraintes dues à la nature interactive du discours. Ainsi les stratégies doivent tenir compte des dangers potentiels ou effectifs provoqués par l'intrusion de chacun des participants dans le «territoire», au sens psychosociologique du terme, de l'autre (WIDDOWSON, à paraître, p. 16), ce qui peut venir menacer leur image-de-soi (face positive) ou leurs droits (face négative) (BROWN et LEVINSON, 1978). De plus, chacun doit s'adapter à chaque instant à la position prise par son (ses) partenaire(s). Dans la perspective du discours conçu comme un processus se déroulant dans le temps, le fait d'être obligé de tenir compte des énoncés produits par le ou les autre(s) participant(s) vient sans cesse contrarier la poursuite de ses propres objectifs. C'est pourquoi la poursuite d'une stratégie se trouve souvent freinée ou suspendue, et il convient de chercher un compromis entre les exigences d'efficacité et les exigences du respect territorial de l'autre. Les locuteurs se conforment en cela à des règles sociales et des normes d'interaction : celles-ci ne constituent pas un moule dans lequel il suffit aux locuteurs de se glisser, elles se contentent de régler les rapports que les partenaires instaurent entre eux.

Nous distinguerons deux niveaux dans l'élaboration des stratégies :

- chaque objectif discursif faisant l'objet d'un choix de la part des locuteurs, les séquences d'objectifs mis en œuvre par chacun constituent à l'intérieur d'une démarche un premier type de stratégie, qui se déroule à l'échelle des échanges

et que nous proposons d'appeler *tactiques*. Chaque démarche se présente à ce niveau comme l'instauration concurrentielle ou complémentaire d'une suite d'échanges.

- à l'intérieur de chaque échange, les objectifs discursifs sont réalisés au moyen d'actes, organisés eux aussi en stratégies. Les séquences d'actes se déroulent à la fois au niveau thématique (actes permettant de poser un thème, de le prendre en charge), illocutoire (actes permettant d'agir sur l'autre ou de réagir, comme informer, poser une question, répondre, refuser, proposer, donner son accord, etc...) et interactif (actes permettant la répartition des tours de parole).

#### **4. ÉLABORATION DE TYPOLOGIES DES CONVERSATIONS : EXEMPLE DE LA DEMANDE DE SERVICE**

La perspective pragmatique nous engage donc à nous demander ce que les apprenants ont à faire avec le langage non pas seulement en termes d'actes de parole (ce qui ne permet pas, on l'a vu, de prendre aisément en compte les dimensions syntagmatique et interactive du discours oral), non pas seulement non plus en termes de comportements (dimension d'observation qui, si elle est envisagée seule, comporte elle aussi le risque de mener à une problématique de l'objet à apprendre et non du sujet apprenant), mais aussi en termes d'objectifs d'action à mettre en œuvre par la parole. Une démarche de discours est constituée par l'initiative, prise par un locuteur, d'engager une interaction avec un partenaire pour tenter d'atteindre un objectif dans une situation donnée. Dans cette perspective, les unités d'enseignement/apprentissage sont donc constituées non d'actes isolés mais de types de démarches de discours caractérisés par :

- le type d'objectif d'action mis en œuvre par l'initiateur de la démarche ;
- le type de réaction de l'interlocuteur à cette initiative,
- les situations dans lesquelles cet objectif d'action et cette réaction peuvent avoir lieu. Le terme de situation est à prendre ici au sens large de relations entretenues, dans certaines circonstances et dans un contexte linguistique donné, par des locuteurs, caractérisés socialement et en tant qu'individus, qui abordent certains domaines propositionnels. L'établissement d'une typologie de ces démarches mettant en rapport des objectifs d'action avec les situations dans lesquelles ils peuvent s'inscrire devrait permettre de constituer, pour les conversations d'ordre pratique au moins, une grille mettant en évidence les différents types de conversations. Cette grille peut être utilisée pour observer les différences et les similitudes des stratégies utilisées par les locuteurs. Une telle typologie devrait ainsi pouvoir fournir des critères de sélection pour la collecte des documents à utiliser. Au niveau pédagogique, c'est-à-dire en fonction des apprenants concernés, elle devrait aider à la définition des objectifs de l'apprentissage, à la sélection et au classement des données de langue à présenter. Enfin, l'observation en classe d'exemples réels devrait permettre d'aborder les comportements à ce niveau des interactions, c'est-à-dire en termes des objectifs d'action qu'il est permis ou non de mettre en œuvre en fonction de l'interlocuteur et de la situation.

#### 4.1. Catégorisation des objectifs d'action

Deux critères peuvent par exemple suffire pour catégoriser les objectifs d'action qui se regroupent sous la dénomination «demande» : qui fait l'action, et à qui profite l'action. On obtient ainsi la liste suivante :

Action profitable à I	}	- action de I : demande de permission/dispense («est-ce que je peux ?)»	I
		- action de A : demande de service («tu veux bien faire pour moi ?)»	II
		- action de I et de A : demande d'aide (au sens de demande de faire ensemble)	III
Action profitable à A	}	- action de I : offrir («veux-tu que je fasse pour toi ?)»	IV
		-action de A : conseiller/déconseiller, inciter, proposer	V
		-action de I et de A : proposer de faire ensemble, d'aider à faire	VI
Action profitable à A et à I	}	- action de I : proposer de faire soi-même («veux-tu que je...?»)»	VII
		- action de A : demander de faire («est-ce que tu veux bien faire pour nous»)»	VIII
		- action de I et de A : s'entendre pour une action commune, inviter	IX

Il est difficile on le voit de trouver des verbes ou même des paraphrases pour chaque catégorie d'action, dont on sait pourtant qu'elle désigne des situations potentielles. *Proposer* par exemple possède un champ sémantique convenant à toutes les catégories ; *offrir* convient parfaitement à la catégorie IV et à elle seule, mais on manque de verbe précis pour III, VI et IX. On échappe cependant en grande partie aux difficultés qu'il y a à nommer les actes de parole et les objectifs discursifs dans la mesure où la démarche adoptée n'est pas théorique, mais prend pour base la description prépedagogique ou pédagogique d'interactions authentiques, dans laquelle les dénominations utilisées se repèrent dans des discours réels qui leur donnent un sens précis, et pour lesquelles la paraphrase est toujours possible.

D'autre part, un tel classement ne permet qu'une catégorisation approximative des objectifs d'action recensés dans un corpus : les actions quotidiennes sont plus complexes et ne se laissent pas facilement classer en fonction de critères simples.

Enfin, il faut compléter cette approche grâce aux paramètres situationnels. La distinction entre *demande de service* et *ordre*, entre *autorisation/interdiction* et *invitation à faire/à ne pas faire* se fait par le critère de relations psycho-sociales marquées ou non par l'autorité que peut avoir l'un des partenaires sur l'autre

dans le domaine thématique concerné. D'un autre côté on notera que les actions VIII et IX sont celles que l'on trouve le plus souvent dans le cadre de relations commerçantes : l'action envisagée est commune (un rendez-vous, une transaction par exemple) et doit profiter aux deux (dans la transaction commerciale, on échange de l'argent contre un service). C'est en dehors du domaine commerçant que l'action IX peut s'appeler *inviter*.

Nous sommes cependant en mesure, grâce à ce type d'analyse, de définir un objectif d'action comme la demande de service avec une rigueur suffisante : cet objectif d'action consiste, pour moi, initiateur (I) de la démarche, à amener un auditeur (A) à effectuer une action qui me soit profitable, à l'amener à me laisser accomplir ou faire avec lui une action qui me soit profitable. On pourra donc prendre en compte comme demandes de service dans un corpus de conversations destiné à une exploitation didactique :

- les demandes de permission (l'action que I envisage d'entreprendre à son propre profit dépend de A) : demande de prêt d'un objet appartenant à A, s'inviter, etc... (catégorie I) ;
- les demandes de dire, dans la mesure où les informations obtenues permettent une action future, ou une décision d'action future de I. On notera la nature particulière de ce type de démarche : le service demandé y est le plus souvent rendu dans le cadre même de l'interaction, ce qui n'est pas le cas des autres types de démarche, où I cherche à obtenir un accord ou une promesse (catégorie II) ;
- les demandes de faire à son propre profit. Ce sont les demandes de service proprement dites (catégorie II) ;
- les demandes d'ordre transactionnel (4). L'action envisagée, accomplie par A ou par A et I ensemble, doit profiter aux deux. Dans certaines situations, ce type de demande devient un ordre (relations patron/secrétaire ou client/garçon de café) (catégories VIII et IX).
- s'entendre pour une action commune qui doit profiter aux deux partenaires. L'invitation, autant demande de service qu'offre, est un cas particulier de ce type de démarche, à la limite de la demande de service (catégorie IX).

#### 4.2. Typologie des réactions

Nous entendons par réaction l'objectif d'action que celui que nous avons appelé l'auditeur de la démarche adopte face à l'initiative prise par l'initiateur de cette démarche.

L'objectif de réaction ne se reconnaît pas toujours aussi clairement que l'objectif d'action qui a motivé la demande (même si quelquefois, pour des raisons tactiques, l'objet de la demande reste flou, I cherchant à «tâter le terrain» pour savoir s'il peut le formuler clairement). I est toujours obligé d'explicitier un minimum les raisons de sa démarche ; A, quant à lui, a la possibilité de ne pas répondre de façon claire s'il est embarrassé c'est-à-dire s'il est pris entre l'envie de refuser et le souci de ménager leurs faces respectives. Mais le classement rigoureux d'un corpus a moins d'importance que l'établissement d'une typologie per-

mettant de collecter et de choisir des documents d'apprentissage, et de les exploiter en classe de langue.

Les réactions à une demande de service peuvent par exemple être les suivantes :

1. refuser d'entrer en relation avec I, en ne l'écoutant pas, en ne cherchant pas à comprendre l'objectif qui a poussé I à lui adresser la parole. A rompt ainsi délibérément la règle sociale qui contraint à répondre lorsque quelqu'un vous adresse la parole. S'il accepte d'entrer en interaction avec I, A écoute I, fait des hypothèses sur ce qu'il veut et collabore avec lui pour s'entendre sur l'objet de la demande. Lorsqu'il croit l'avoir compris, il peut alors :
2. refuser sans donner de raison qui explique son refus, ce qui constitue la plupart du temps une façon de rompre l'équilibre des relations psycho-sociales.
3. accepter :
  - a) s'il s'agit d'une demande de dire, cela se fait en donnant les informations demandées ;
  - b) s'il s'agit d'une demande de faire de façon immédiate, en accomplissant l'action demandée ;
  - c) s'il s'agit d'une demande de faire à plus long terme, par une promesse ;
  - d) s'il s'agit d'une demande de permission, en donnant son accord ;
  - e) s'il s'agit d'une invitation, en donnant son accord ;
  - f) dans les demandes d'ordre transactionnel.
4. Eviter de donner une réponse.
5. Refuser en justifiant ce refus, c'est-à-dire en donnant une raison acceptable pour I, le plus souvent en alléguant une impossibilité matérielle. Il s'agit ici d'éviter que l'un ou l'autre perde la face.
  - a) cas d'une demande de faire : la personne concernée est absente, il y a impossibilité matérielle.
  - b) réponse à une demande d'information : A ne connaît pas la réponse, ne détient pas l'objet demandé, etc...
  - c) dans une requête transactionnelle : la personne concernée est absente, par exemple.
6. Essayer d'amener I à modifier la façon dont il envisage l'action future.

D'autres types de réactions peuvent se rencontrer, comme remettre à plus tard la décision.

#### **4.3. Types de relations sociales établies**

Parmi les paramètres situationnels, on retiendra celui des circonstances de la démarche (environnement et conditionnement matériel de l'interaction), celui des thèmes abordés (représentations que les locuteurs ont des référents, des objets du monde et des domaines d'expérience abordés dans la conversation), ainsi que celui des relations socio-culturelles et psychologiques qui s'établissent

entre les locuteurs. Le critère des circonstances oppose par exemple les conversations téléphoniques aux conversations en face à face.

Le critère des thèmes abordés et celui des relations socio-culturelles et psychologiques entre les locuteurs peuvent être commodément réunis grâce à la notion de domaine d'activité langagière puisque dans les conversations quotidiennes des thèmes différents sont abordés suivant les situations et les types d'interlocuteurs. Nous suggérons de prendre pour point de départ les catégories proposées par le *Niveau-Seuil* en les utilisant cependant dans une perspective différente de celle que leurs auteurs leur prêtaient. Il s'agissait pour eux de situer les différents publics d'apprenants par rapport à ces domaines et de déterminer autant que faire se peut les actes de parole susceptibles d'y être mis en œuvre (bien que, comme le signale lui-même COSTE, 1976, p. 54, «on voit mal comment décider que tels actes de parole seraient plus propres aux relations familiales et que tels autres considérés comme moins probables»). Nous utilisons quant à nous cet outil pour établir une typologie utile didactiquement des conversations, afin, en dernier ressort, de montrer comment un même objectif d'action, comme demander un service, peut prendre des formes différentes suivant les situations. On distinguera ainsi les relations commerciales et civiles, les relations familiales, les relations professionnelles et les relations grégaires. Ces catégories ne sont pas étanches : certains types de relation peuvent en effet relever à la fois de plusieurs d'entre elles, ce qui est le cas par exemple lorsque des collègues sont aussi des amis. Elles sont aussi insuffisamment précises, les relations grégaires pouvant concerner aussi bien des amis intimes que de vagues connaissances que l'on n'a rencontrés qu'une fois. Il faut donc préciser et affiner chaque type de relation.

Nous proposons de le faire à l'aide de la distinction établie par GUMPERZ (1972, pp. 422 et 599), entre interactions personnelles et interactions transactionnelles. Dans les interactions personnelles (relations entre familiers, entre personnes d'une même famille), les stratégies individuelles l'emportent le plus souvent. Les interactions transactionnelles (relations entre inconnus, achats dans les magasins, entretiens téléphoniques, professionnels, etc...) sont au contraire stéréotypés, prévisibles, car les locuteurs ne se connaissent pas et jouent des rôles sociaux déterminés. Nous préférons les appeler «impersonnelles» parce que c'est davantage le fait que les partenaires ne se connaissent pas ou peu qui, de notre point de vue, intervient, que le fait qu'elles donnent lieu à une transaction.

Ce critère permet de placer les conversations sur un continuum allant des plus impersonnelles aux plus personnelles. Les relations familiales sont le plus souvent de type personnel, les relations civiles, commerciales ou entre inconnus sont d'ordre plus impersonnel, les relations professionnelles et grégaires se situent sur une gamme assez large entre les deux pôles. En utilisant ce double point de vue, il devient possible de classer les interactions d'un corpus.

En ce qui concerne les thèmes abordés, comme on peut s'y attendre, plus l'interaction est personnelle et plus les thèmes se diversifient et deviennent complexes, alors qu'ils sont prédéterminés et limités dans les interactions impersonnelles : dans ces dernières, le choix des thèmes à aborder, imposés par les rôles

sociaux en présence, est limité. Le degré de manœuvre stratégique y est moins grand, et ces interactions sont plus courtes. Dans les conversations personnelles, les latitudes de choix sont plus larges à tous les niveaux du discours car les locuteurs partagent des zones de préconstruits plus vastes.

#### **4.4. L'impossible et le licite dans l'instauration d'une interaction.**

Observer les conversations à ce niveau des démarches permet de prendre en compte cette part de la compétence de communication qui permet de décider s'il est possible ou non de prendre l'initiative d'une interaction avec telle ou telle personne pour tenter d'atteindre tel objectif d'action, ou d'adopter tel type de réaction dans une situation donnée.

Notre compétence à nous conduire socialement nous empêche de prendre l'initiative de demandes de service irrecevables, en nous dictant ce qui se fait et ce qui ne se fait pas dans la culture de référence. Par exemple, pour décider quelle demande peut être adressée à tel type d'interlocuteur (et y adapter les stratégies à mettre en œuvre), il faut être capable d'apprécier l'importance de ce qu'on veut lui demander, et pour cela associer le poids de l'objet de la demande au type de relation entretenu avec la personne à qui on s'adresse, dans le domaine d'activité langagière concerné.

##### *4.4.1. Savoir apprécier l'importance d'un service*

a) Le poids du service peut être évalué suivant que l'acte demandé dérange plus ou moins l'autre, et en fonction de la menace potentielle plus ou moins grande que cet acte fait peser sur sa propriété ; en termes psycho-sociaux on pourra parler d'envahissement plus ou moins grand du territoire de l'autre. Emprunter une voiture est en ce sens un service important dans la mesure où l'automobile est un objet personnel auquel on est attaché par des liens affectifs assez puissants ; en revanche le prêt d'une échelle, par exemple, est presque toujours possible, car c'est un bien qui peut difficilement se dégrader. Venir regarder la télévision chez quelqu'un constitue un dérangement important car le territoire de la maison n'est accessible dans notre culture qu'à un petit nombre de gens (les autres sont des intrus). Il est ainsi théoriquement possible de classer des demandes par ordre d'importance décroissante.

1. demandes de faire et demandes d'aide, pour lesquelles il faut prendre en compte le temps que l'on demande de consacrer à l'action envisagée, les déplacements requis, la complexité et la difficulté de la tâche à accomplir.
2. demandes de permission, que l'on peut classer en fonction du dérangement occasionné, des risques de détérioration des objets prêtés, etc...
3. demandes d'information, à classer suivant le volume et la complexité des renseignements demandés.
4. demandes transactionnelles : même lorsque la tâche est longue et difficile, si elle entre dans les attributions normales de l'interlocuteur, on se trouve à la limite de la demande de service.
5. inviter vient en dernier lieu puisque, en principe, l'action envisagée doit profiter aux deux partenaires.

L'ordre indiqué est de principe et le besoin de classer ne naît que du souci de

décrire : dans la réalité le poids de chaque demande est évalué au coup par coup et, pour l'apprentissage, il suffit de pouvoir apprécier le poids relatif des requêtes.

b) Pour cela il faut prendre en compte non seulement le poids du service demandé mais aussi le type de relation psychologique qui existe entre les partenaires, les valeurs que ceux-ci rattachent à l'objet de la demande, ainsi que les circonstances. En ce qui concerne la relation entre les partenaires, elle peut s'apprécier, de façon simplifiée, suivant l'échelle allant des plus personnelles aux plus impersonnelles. Le droit d'envahir le territoire de l'autre dépend en effet du degré d'intimité entre les personnes.

Associer les deux critères ci-dessus permet de juger quelles demandes peuvent être faites, et à qui : invitations et demandes transactionnelles ne sont pas effectuées auprès des mêmes personnes. D'autre part, plus l'objet de la requête a du poids en lui-même, moins l'on connaît la personne à qui l'on s'adresse, et plus le service demandé est important, donc difficile à formuler. Au-delà d'un certain seuil, il ne peut normalement plus être émis.

La connaissance de ce qui est licite ou non dans des démarches de demande de service provient de la compétence, d'ordre socio-culturelle, liée à ces deux critères. Elle permet d'apprécier, en fonction de sa personnalité propre, les seuils au-delà desquels une requête peut ou non être exprimée : demander de l'argent à une vague relation, ou le prêt de son automobile au voisin qu'on connaît peu, ne peut se faire que dans des circonstances exceptionnelles, en prenant beaucoup de précautions pour ménager les faces respectives de chacun. Les demandes peu importantes se réalisent simplement, rapidement et directement.

#### *4.4.2. Quand est-il licite de demander service ?*

Seules des demandes que l'on sait pouvoir être agréées peuvent être formulées. Celles qui entrent dans le jeu des rôles et statuts sociaux assurés normalement par les locuteurs vont d'elles-mêmes. C'est le cas des requêtes effectuées auprès des personnes dont c'est la tâche professionnelle de les accepter, et qui ne peuvent en principe les refuser. En revanche, demander le prêt d'objets personnels au voisin que l'on ne connaît que pour l'avoir croisé dans l'escalier risque, en l'agressant dans son «territoire», de menacer par trop sa face négative et de briser l'équilibre de leurs relations psycho-sociales. On peut en revanche demander à son épouse le prêt de sa voiture, si on sait que cela ne la dérangera pas à ce moment-là. Le degré d'intimité entre les interlocuteurs fait dans ce cas plus ou moins coïncider leurs deux territoires.

#### *4.4.3. Quand est-il licite de refuser ?*

Il en est de même pour les réactions que l'on peut avoir lorsqu'autrui présente une requête. De même qu'on peut comparer les requêtes entre elles suivant le droit qu'on a de les formuler, on peut aussi les comparer suivant la possibilité plus ou moins grande que l'on a de refuser.

Les seules que l'on puisse refuser sans justification valable viennent des individus dont on n'est pas solidaire socialement (5). Pour reprendre la terminologie de BROWN et LEVINSON (1978), ces personnes menacent notre face négative en déclenchant le besoin de défendre le territoire de notre moi, mais pas notre face positive, dans la mesure où l'on ne cherche pas à être reconnu et

apprécié par eux, ce qui est une composante fondamentale de notre vie sociale. Il peut donc nous importer peu d'accepter ou non de répondre au «vous n'avez pas un franc ?» du mendiant, s'il ne compte pas à nos yeux comme individu social. De même, il est possible de ne pas prendre en considération la requête d'un inconnu qui nous demande de la monnaie pour téléphoner d'une cabine publique, ou celle de l'étranger qui nous demande son chemin dans la rue : cela dépend du choix que nous faisons de mettre en jeu notre face positive (être reconnu comme individu) ou notre face négative (défendre notre territoire).

En revanche, nous sommes contraints de défendre notre face positive face aux personnes qui font partie des mêmes groupes sociaux que nous, sous peine de ternir notre image sociale, et cela nous oblige à prendre en considération toutes les demandes qu'elles nous adressent. Refuser de répondre ou refuser sans donner d'explications sont des conduites délibérées qui marquent la volonté de rompre les relations, ce qui peut d'ailleurs être le cas lorsqu'on désire ne plus avoir affaire à un importun.

#### *4.4.4. Différences culturelles et individuelles dans l'appréciation de ce qui est licite ou non.*

Les droits à refuser ou à adresser une requête changent-ils d'une culture à une autre ? Suivant les aires socio-culturelles, caractérisées par les critères de l'âge, du milieu social et culturel, de la région, du pays, du continent, la langue enfin qui est parlée, le degré de familiarité qui est accordé pour aborder un inconnu, par exemple, peut varier considérablement. Cela affecte-t-il pour cela ce que nous avons appelé le «territoire» du moi, et provoque-t-il dans certains endroits des possibilités plus larges de demander service ou de refuser que dans d'autres ?

Les recherches ethnolinguistiques sont susceptibles d'apporter des réponses à ce genre de questions, en mettant au jour ce qui, dans tel milieu social, se fait ou ne se fait pas. Des outils d'investigation comme les méthodes d'évaluation d'attitudes et des représentations mentales peuvent y aider. De même que l'on peut chercher à manifester par la technique des «cartes mentales» les représentations différentes de l'espace qu'ont des individus appartenant à divers groupes sociaux (voir ici-même dans l'article de CABUT H. et al. pour une application didactique de cette idée), ou que l'on essaye d'avoir une idée sur les attitudes d'apprenants face à la langue qu'ils apprennent et au milieu où cette langue est parlée (CEMBALQ et REGENT, 1981), il doit être possible aussi d'appréhender la façon dont une personne se représente quand il lui semble licite d'accomplir un acte de langage, ou de réaliser un objectif discursif donné dans une situation précise. Il y a là un objet de recherche qui aurait pour ambition d'éclairer les différences de comportement langagier d'une aire socio-culturelle à une autre.

D'autre part, une didactique qui considère les apprenants comme des apprentis-usagers ne doit pas perdre de vue qu'il en est de l'appréciation de ces objectifs d'action à mettre en œuvre par le langage comme de l'usage des autres règles du discours : l'appréciation de ces droits est différente suivant les individus d'un même milieu social. En ce qui concerne par exemple la demande de service, certains «osent» plus que d'autres. L'option didactique sera donc sim-

plement de rendre les apprenants conscients des limites imposées par le «savoir-vivre», de façon à respecter leurs spécificités individuelles en les laissant libres de déterminer eux-mêmes leurs comportements.

#### **4.5. Utilisation didactique des typologies obtenues**

Si l'analyse ne permet pas de catégorisation rigoureuse des interactions, elle met en revanche au jour les critères d'appréciation grâce auxquels notre compétence évalue quotidiennement les comportements à adopter dans chaque situation. Chaque conversation constitue un cas d'espèce, et comparer les interactions revient à les placer le long de continuums associant plusieurs critères.

- a) les catégories de demandes de service et de réactions possibles constituent différents types d'objectifs d'action dont on pourra déterminer la pertinence pour chaque groupe d'apprenants : ce catalogue servira pour la sélection et le classement des documents à leur présenter. A l'intérieur de chaque catégorie, chaque espèce est un échantillon : on prendra des exemples aussi divers que possible, sur l'échelle allant des plus importants aux moins importants.
- b) la place de chaque interaction recueillie sur un continuum allant des plus impersonnelles aux plus personnelles, c'est-à-dire en même temps des plus stéréotypées aux moins stéréotypées, fait intervenir un critère concernant les locuteurs eux-mêmes. Il conviendra là aussi d'envisager, dans chaque domaine d'activité langagière, toute l'échelle des possibilités.
- c) en ce qui concerne l'évaluation de l'importance des services demandés, la possibilité plus ou moins grande de prendre l'initiative d'une démarche de discours, ou du mode de réaction à cette initiative, l'observation de diverses interactions situées aux frontières des «droits discursifs» nourrira des échanges entre apprenants et «personnes ressources» locuteurs de la langue-cible ; le but est une approche contrastive des usages dans la culture dont l'apprenant est originaire et dans les milieux sociaux où il doit évoluer en langue étrangère.

### **5. L'OBSERVATION DES STRATEGIES**

Analyser les interactions elles-mêmes devrait permettre ensuite de préciser en quoi consistent les stratégies que les locuteurs y mettent en œuvre. L'objectif n'est pas de définir des règles suivant lesquelles on peut parvenir à ses fins avec succès par le langage, ou, à partir d'une théorie de l'énonciation qui envisage la communication dans sa globalité, de définir des critères tels qu'à partir d'eux, on puisse dire si, en fonction de tel type de situation, tel échange est ou non grammatical.

Dans l'hypothèse en effet où il serait possible de vérifier une telle théorie par l'observation de corpus suffisamment étendus, recueillis grâce à des protocoles d'enquête rigoureux mettant en jeu l'ensemble des paramètres de l'activité discursive, on obtiendrait des règles conversationnelles à appliquer directement à l'enseignement/apprentissage, et on négligerait la spécificité des processus d'apprentissage. Cette démarche serait contraire à la perspective que nous avons adoptée d'une pédagogie permettant à l'apprenant de langue d'af-

firmer son individualité en tant que sujet dans un milieu social, de devenir un usager particulier de la langue qu'il apprend, et non pas copie d'un modèle conçu en dehors de lui.

Une démarche d'analyse visant à mettre au jour des règles conversationnelles paraît en outre contradictoire avec l'image d'un discours dans lequel rien n'est jamais joué d'avance, mais qui apparaît comme une négociation entre des partenaires qui collaborent, en fonction de leurs caractéristiques individuelles, d'une façon socio-culturellement réglée mais non pas préétablie, pour construire ensemble leur relation et les significations.

L'expérience montre enfin que la didactique utilise souvent de façon précipitée les résultats d'analyses linguistiques ou discursives que l'on applique directement à la pédagogie sous forme de contenus ou de techniques d'apprentissage. En témoigne la façon dont la linguistique structurale a été sollicitée par la didactique tant pour la définition des objectifs (la langue code) que pour les contenus (les catégories linguistiques), et même les techniques d'apprentissage et d'évaluation (substitution, opposition, transformation, etc... sont au départ des techniques d'investigation linguistique). En témoigne aussi l'utilisation parfois abusive qui est faite du *Niveau-Seuil*, certains enseignants adoptant comme contenus d'apprentissage ce qui, dans la présentation de la partie «actes de parole», ne constitue que des illustrations de la description (la colonne de droite), et oubliant ainsi cet aspect fondamental de la problématique des actes de parole qu'un même énoncé peut avoir différentes valeurs énonciatives et qu'une même valeur énonciative peut s'exprimer par différents énoncés.

Analyser à des fins didactiques les comportements de locuteurs consistera essentiellement à proposer une description et une explicitation possible de la diversité des utilisations de la langue, de façon à en dégager des outils d'observation utiles pour les enseignants de langue (nous entendons par là des outils qui les aident à traduire les situations de communication auxquelles ils ont choisi d'entraîner leurs étudiants en objectifs, en contenus et en activités d'apprentissage), ainsi que des moyens susceptibles d'aider les apprenants à appréhender des conversations.

## **5.1. Les tactiques, séquences d'objectifs discursifs.**

### *5.1.1. Délimitation des échanges*

L'échange constitue, nous l'avons dit, une unité de conversation que toutes les recherches récentes sur l'analyse des conversations ont mis en évidence, mais il existe des divergences dans la définition à lui donner et par conséquent dans la façon de le délimiter. Ces différences tiennent à ce que chaque recherche adapte ses outils d'observation à l'objectif propre qu'elle poursuit : par exemple, si SINCLAIR et COULTHARD (1975) font de l'échange une unité de base de conversation qui comporte trois constituants, c'est parce qu'ils étudient le langage de la salle de classe, caractérisé par la séquence «question du professeur → réponse de l'élève → sanction du professeur» (6).

Nous essayons quant à nous de faire de l'échange un outil didactique permettant de rendre compte de la production et l'interprétation de discours authentiques : en faisant correspondre à chaque échange un objectif discursif (objectif

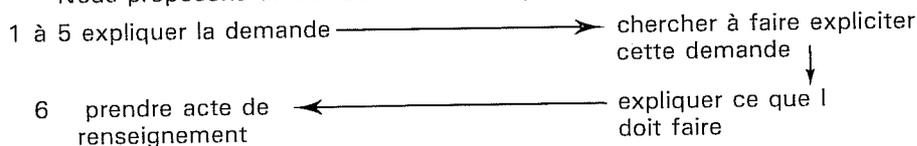
intermédiaire servant à atteindre l'objectif principal) d'au moins un des participants, (voir ci-dessus en 3), nous adoptons une définition fonctionnelle et pas seulement descriptive des interactions, qui nous permet d'essayer de faire apparaître les choix opérés à tout instant par les locuteurs. Les tactiques poursuivies par ceux-ci pour atteindre leur objectif terminal peuvent en effet par ce moyen être décrites grâce à une paraphrase de l'objectif poursuivi dans chaque échange par chaque participant.

Les descriptions obtenues par HYMES, GOFFMAN, COULTHARD et BRAZIL, ou ROULET, sont souvent très suggestives, précises et utiles pour des analyses pré-pédagogiques ou pédagogiques ponctuelles, mais elles aboutissent le plus souvent à un morcellement des conversations en raison des phénomènes très fréquents d'enchâssement et d'enchevêtrement des échanges que nous jugeons peu utile de faire figurer pour des applications didactiques. Pour répondre à l'exigence de clarté de la présentation à des apprenants, et parce que nous voulons porter notre attention sur des conversations nombreuses et quelquefois longues, nous adoptons une définition plus souple de l'échange, qui aboutit à une unité plus vaste, semblable à ce que SINCLAIR et COULTHARD (1975) appellent transaction.

Dans l'extrait de conversation suivant, les tours de parole que nous transcrivons présentent deux échanges, au sens où ROULET les définit : le tour de parole 6 répond au 1, enchâssant ainsi l'échange situé entre les tours de parole 2 à 5, qui constitue un préalable à la réponse finale :

1 - I : j'suis perdue	}	échange enchâssé
2 - A : ben vous allez où		
3 - I : à Clom Clo Clo Colombes		
4 - A : Colombes		
5 - I : Right / c'est ça oui		
6 - A : faut prendre les couloirs proche banlieue		

Nous proposons de cet extrait la description suivante :



#### 5.1.2. Observation des types d'échanges

Suivant le rapport qui s'exerce entre l'objectif de l'un des partenaires et celui de l'autre dans un même échange, on observe plusieurs possibilités :

a) les deux partenaires poursuivent le même objectif et collaborent pour l'atteindre. Prendre contact, clôturer l'interaction, s'entendre (même contradictoirement) sur la réalisation de l'action envisagée ou sur la situation, sont des objectifs qui, s'ils sont partagés par les deux locuteurs, donnent lieu à des échanges dans lesquels ceux-ci ont les mêmes droits à l'initiative. Dans cet exemple, les deux partenaires I (initiateur de la démarche) et A (Auditeur) donnent tour à tour des infor-

mations qui leur permettent de décider d'un rendez-vous :

9 - A : oui / alors moi j'ai cours de huit heures et demie à midi

10 - I : oui

11 - A : tu r'pars à quelle heure

12 - I : euh moi je repars le soir

13 - A : bon

14 - I : et bon le matin donc je suis prise

b) lorsque l'échange est provoqué par un objectif discursif d'un seul des partenaires, celui-ci demande à l'autre d'adopter une attitude de dépendance par rapport à cet objectif. Ainsi, expliquer une demande oblige l'autre à tenter de la comprendre et d'y réagir ; donner des informations exige qu'on en prenne acte ; demander des explications sollicite une réponse ; proposer une action contraint à l'accepter ou à la refuser. On pourra alors parler d'objectif directeur et d'objectif dépendant : les partenaires ne peuvent y adopter un comportement réciproque. Ils donnent souvent lieu à un ou plusieurs cycles que l'on peut décrire, dans la terminologie proposée par ROULET et son équipe (voir en particulier MOESCHLER, 1981, pp. 42 et 399), de la façon suivante : réparation → satisfaction (+ appréciation → minimisation).

Dans l'échange suivant, I explique sa demande, contraignant A à l'écouter puis à réagir à sa demande :

6 - I : euh j'voulais t'è d'mander un p'tit service Monique m'enfin comme c'est un peu tard euh c'n'est pas une obligation hein

- A : qu'est-ce que c'est

8 - I : j'aurais voulu euh sortir en ville cet après-midi avec Odile / est-c'que tu peux m'garder Anne non

9 - A : mm ouï ouï ouï ouï

c) il arrive que les objectifs discursifs mis en œuvre simultanément par les deux partenaires dans un même échange se contrarient. Quelquefois en effet, lorsque les locuteurs ont la possibilité, à la fin d'un échange, de mettre en œuvre un nouvel objectif discursif, ils le font simultanément, ou au prix d'une interruption de l'un par l'autre. C'est alors celui qui insiste le plus, ou qui a le plus d'autorité sur l'autre, qui impose l'objectif qu'il a choisi :

13 - A : hein / ça suffira amplement

14 - I : parce que vraiment ça hein ça m'intéresserait vraiment beaucoup

15 - A : je je je j'verrai si...

### 5.1.3. Observation des échanges de contact et de clôture.

L'échange de contact, réalisé de façon différente suivant les circonstances, a toujours lieu. Il a une allure stéréotypée facile à décrire : au téléphone après un aller-retour de «allô» qui signale que l'on peut commencer à se parler, les interlocuteurs s'identifient (ils se reconnaissent ou se présentent) ; puis l'initiateur de la démarche prend la parole pour expliquer ce qu'il veut. Dans la rue, pour les interactions mettant en présence des inconnus, ce sont les regards qui jouent le rôle du «allô» téléphonique ; puis I, par une formule comme «excusez-

moi Monsieur», ou «pardon Madame», signale sa volonté d'engager la conversation avant d'expliquer l'objet de sa demande. Au café, l'interaction s'ouvre par un geste du client ou par le cri «garçon», ce à quoi le garçon répond en s'approchant et en proposant ses services. Ces comportements, presque toujours semblables et faciles à observer, s'intègrent aisément dans un programme d'enseignement/apprentissage des langues.

Il est plus difficile de clôturer une conversation : les partenaires doivent se trouver d'accord sur le fait que l'interaction s'achève pour pouvoir mettre en œuvre ensemble l'échange de clôture proprement dit, limité aux quelques derniers tours de parole durant lesquels les locuteurs prennent congé l'un de l'autre. Pour cela, ils doivent signaler à l'autre qu'ils sont prêts à terminer l'entretien. Généralement, l'un des deux prend l'initiative de ce signe, qui peut être insister sur l'accord obtenu («bon ben entendu comme ça», «c'est ça», «d'accord»), remercier pour le service rendu, ou un signal plus général de conclusion «O.K.», «bon ben voilà», etc... Si l'autre manifeste son accord pour achever l'interaction, alors l'échange de clôture peut commencer. Mais la certitude d'être parvenu à un accord sur l'action future n'est pas toujours acquise simultanément, et l'on observe alors un décalage entre la volonté de l'un des participants de clore l'interaction et celle de l'autre, qui veut continuer à s'assurer que l'accord est bien obtenu (voir les tours de parole 30 à 38 de la conversation présentée en annexe 2).

#### *5.1.4. Observation des transitions entre échanges*

L'échange, défini comme une unité de discours déterminée par un objectif discursif d'au moins un des participants, peut occuper une partie d'un même tour de parole (la réaction du partenaire étant alors non-verbale) ou de nombreux tours de parole successifs.

Il s'ensuit que la transition entre deux échanges peut s'effectuer à l'intérieur d'un même tour de parole (lorsqu'un locuteur, après avoir clos un échange, enchaîne immédiatement en mettant en œuvre un objectif discursif), ou entre deux tours de parole différents, lorsqu'un échange vient d'être conclu par un des deux locuteurs et que l'autre prend l'initiative de l'échange suivant. Des marqueurs (7) signalent la fin d'un échange et le début d'un autre.

Ainsi, pour clore un échange, l'interlocuteur peut prendre acte d'une information par une simple émission de voix, lèvres fermées qui, suivant l'intonation, peut signifier une approbation, une prise en compte, une désapprobation, etc..., ou par des mots comme «bon», «oui», «c'est ça», «ah bon», etc... Un accord obtenu sur la réalisation d'une action se marque par un va-et-vient de mots comme «d'accord», «voilà», «c'est ça», «bon ben voilà», etc... La confirmation d'un accord est d'ailleurs très souvent sollicitée par «hein ?», suivi ou non d'ailleurs d'une réponse verbale, car le fait de ne pas répondre à ce «hein ?» constitue une confirmation de l'accord.

Une fois l'échange ainsi terminé, l'enchaînement sur un autre objectif se fait grâce à des marqueurs comme «alors euh», «bon ben écoute», «et puis», etc... Ces marqueurs sont presque systématiquement accompagnés, au moins dans les conversations non stéréotypées, c'est-à-dire les moins réglées d'avance,

