

Ces interactions les plus simples, canoniques du point de vue de leur structure en termes d'échanges, ne se situent pas systématiquement, loin s'en faut, dans le seul cadre des relations que nous avons qualifiées d'impersonnelles. C'est que le degré de complexité de la démarche du point de vue des objectifs que les locuteurs mettent en œuvre ne dépend pas du type de relation sociale qu'ils entretiennent, mais de l'action qu'ils accomplissent ensemble dans et par cette interaction. Le fait qu'elle sorte plus ou moins de l'ordinaire joue un rôle important. C'est dans la mise en œuvre de chaque objectif, au niveau des actes de parole, que les différences apparaissent entre situations impersonnelles et situations personnelles.

C'est avant tout la logique de l'action menée par et dans le discours qui détermine ce tronc commun à toutes les démarches observées, et qui explique le comportement des locuteurs en termes des objectifs qu'ils y mettent en œuvre.

Deux remarques s'imposent : en premier lieu, dire que la structure fondamentale des démarches obéit à une logique de l'action ne signifie pas que celle-ci soit universelle, car la façon dont un individu agit a des caractéristiques qui lui sont personnelles, tout en relevant de règles générales qu'une théorie de l'action pourrait éclairer. Cela explique que l'on observe des stratégies qui n'obéissent pas tout-à-fait à ce qu'une logique commune attendrait.

D'autre part, si les démarches que nous avons observées sont suffisamment transparentes pour qu'on puisse y lire les intentions des locuteurs, c'est qu'elles ne présentent dans leur grande majorité que des usagers francs du discours. Les objectifs des participants, très rarement cachés par des stratégies de masquage ou de dissimulation, apparaissent d'emblée clairement, ce qui est généralement le cas dans l'usage du discours pratique quotidien, dans lequel la ruse et le fauxsemblant ont peu de place.

Il est de même possible de faire apparaître des tactiques de refus :

- a) expliquer la situation qui justifie la réponse négative
 - ↓
 - proposer un autre moyen de satisfaire I (proposition d'action réparatrice)
- b) accepter
 - ↓
 - modifier l'action telle que l'autre demande de l'accomplir
 - ↓
 - justifier la façon dont on conçoit cette action

c) s'entendre sur la réalisation de l'action (pour en faire constater l'impossibilité)
éviter de répondre

d) donner une réponse négative (en la justifiant)
demander des précisions supplémentaires sur l'objet de la demande
répéter sa réponse négative

L'effort qu'accomplissent les partenaires pour collaborer et éviter les heurts apparaît clairement : A est le plus souvent conduit à épouser l'objectif d'action de I. Les réponses négatives sont toujours justifiées par une explication de la situation qui motive ce refus (la personne concernée est absente, impossibilité matérielle d'accomplir l'action demandée, A ne connaît pas la réponse à la question posée, ne détient pas l'objet demandé). Dans les demandes motivées par une demande d'information, lorsque A ne peut donner de réponse, il utilise une stratégie réparatrice visant à prouver qu'il prend vraiment en considération la demande de I, en lui demandant de préciser davantage ce qu'il veut.

Nous avons pu relever, assez rarement, d'autres types de tactiques, plus complexes, moins prévisibles, pouvant aller jusqu'à la rouerie : elles sont probablement peu souvent «programmées» dans l'esprit du locuteur, mais, motivées au départ par une intention ou une réticence plus ou moins consciente, se découvre au fur et à mesure que se révèlent les possibilités de choix et les contraintes de l'interaction.

C'est pourquoi il nous paraît peu pertinent de se servir didactiquement de ce genre de stratégies. En revanche, l'observation d'interactions à structure plus canonique peut aider les apprenants à mieux maîtriser la construction des conversations, dans la mesure où elles peuvent être prévues d'avance.

5.1.6. Observation du rôle des attitudes envers autrui

Le souci de respecter le territoire d'autrui, c'est-à-dire la politesse, au sens le plus large de ce terme, est central pour l'appréciation du droit à demander service. C'est lui aussi qui nous empêche de refuser de rendre service, et qui conduit A, lorsqu'il ne peut accéder à la demande de I, à tenter de réparer l'atteinte subie par son partenaire à l'occasion de cet échec. Ainsi, celui à qui on adresse une demande de service accomplit presque toujours l'effort de prendre à son compte l'objectif d'action du demandeur.

Cette volonté, qu'a celui à qui s'adresse la demande, de collaborer, de désamorcer la gêne que l'initiateur d'une demande de service peut quelquefois éprouver, est un des moteurs de la dynamique des échanges. En témoigne le fait que c'est presque toujours celui à qui on demande service qui prend l'initiative de l'échange par lequel les locuteurs doivent, lorsque c'est nécessaire, s'entendre sur la réalisation de l'action demandée. Autre manifestation du désir de coopération : celui à qui s'adresse une demande cherche toujours à comprendre l'objet de la demande de la façon la plus efficace possible, ce qui le conduit souvent à proposer ses services avant même que le demandeur ait terminé d'expliquer la situation, et à anticiper ainsi sur la demande elle-même.

Cette volonté de coopérer est cependant plus ou moins grande suivant les circonstances et les individus, car elle dépend des attitudes envers autrui. Voici des exemples pris dans un corpus de demandes de service effectuées dans le cadre de relations familiales et amicales, qui manifestent un désir de collaboration particulièrement grand, et qui sont propres à des locuteurs désireux, par caractère ou en fonction de la situation, d'entretenir les meilleures relations possibles avec leur partenaire :

- en plus de la stratégie par laquelle I présente sa demande (comme l'auteur d'une demande le fait presque toujours) en la justifiant par une schématisation de la situation, il éprouve parfois le besoin de provoquer d'autres échanges destinés à justifier à nouveau sa démarche, bien après que A a déjà réagi à la demande, positivement ou négativement, et que l'accord est déjà négocié ;
- le souci pour le demandeur de montrer à son interlocuteur qu'il est conscient de la portée de sa requête peut l'amener à vouloir exprimer sa gêne, sa réticence ;
- lorsque celui à qui la demande est adressée propose que l'action qui fait l'objet de la requête se réalise autrement que le demandeur l'avait envisagé, celui-ci ne peut refuser, même si la modification est telle que l'objectif d'action qu'il poursuivait est totalement dénaturé.

On ne rencontre pas ce type de comportement dans les interactions qui relèvent des relations commerciales : la délimitation plus stricte des rôles sociaux, et avec eux des droits et devoirs qui s'y rattachent, explique la plus grande simplicité de structure de ces conversations. Les stratégies de mitigation comme celles que nous venons de décrire, d'autant plus importantes que le service demandé est de poids, viennent se greffer sur la structure fondamentale des démarches et tiennent à l'attitude que le locuteur adopte envers autrui ou envers l'objet de la démarche. La mise en œuvre ou non de ce genre de stratégie, la forme qu'il leur donne, constituent une des marques de l'individu dans son discours.

Les structures fondamentales que nous avons observées, troncs communs à toutes les démarches observées dans chaque catégorie, sont calquées sur une logique de l'action ; elles sont relativement fixes et prévisibles. Ce sont les stratégies de politesse au sens large, déterminées par le caractère, l'éducation, l'expérience, la culture, les attitudes du locuteur qui différencient les comportements à ce niveau des conversations. Motivées par le souci, plus ou moins grand, plus ou moins raffiné, de ménager le territoire de l'autre, nous proposons de les considérer comme surajoutées aux structures canoniques que nous avons dégagées, celles-ci apparaissant comme des schémas minimaux pour réussir dans les tâches communicatives visées.

5.2. Les stratégies comme séquences d'actes

En ce qui concerne les stratégies mises en œuvre par chaque locuteur à l'intérieur de chaque échange, grâce au choix d'actes de parole aux plans thématique, interactif ou illocutoire, on rencontre la diversité des comportements langagiers, qui porte autant sur l'organisation des stratégies que sur le choix des formes. Il ne s'agit de toute façon pas, encore une fois, de chercher à mettre

au jour les constantes des comportements illocutoires, thématiques et interactifs observés. Fournir des résultats d'analyse en termes de règles de comportement et d'utilisation de la langue, s'il est possible de les découvrir, se heurte dans le domaine didactique, nous l'avons dit, à l'argument que l'application directe de telles règles à l'enseignement, sous forme de contenus d'apprentissage, n'est pas conforme à l'image du discours conçu comme construction d'une collaboration, ni à notre conception de l'apprentissage d'une langue (liée à cette image du discours) qui donne pour objectif aux apprenants de devenir non pas des copies d'un modèle idéal, mais des usagers particuliers de cette langue.

Il semble en revanche possible de tirer parti en didactique de l'observation de quelques interactions bien choisies, à condition d'y voir l'exemple de comportements individuels sur lesquels l'enseignant juge utile d'attirer l'attention des étudiants. Il lui faut pour cela disposer d'une part de critères pour choisir ces exemples et d'autre part d'outils d'observation qui lui permettent, ainsi qu'aux apprenants d'en appréhender le fonctionnement. Les apprenants devraient pouvoir ainsi appliquer ces outils d'observation aux comportements des locuteurs de la langue cible qui les entourent dans leur vie quotidienne, non pour les utiliser comme modèles, mais pour adopter à leur gré, consciemment ou non, tel ou tel de ces comportements.

Nous avons proposé de prendre en compte trois niveaux de structuration dans l'élaboration des stratégies de parole (CARTON F.M., 1981). Nous présentons ici, faute de place, de façon succincte, un modèle susceptible selon nous de permettre des descriptions :

- au plan interactif se manifeste la collaboration des différents participants dans la construction du discours et s'organisent leurs contributions dans une seule interaction. A ce niveau, l'analyse montre la distribution des actes et des tours de parole parmi les participants. Des stratégies discursives y déterminent en partie les choix qui portent sur le type de participation à l'interaction, les prises de parole, etc... On pourra faire apparaître trois types d'actes : l'ouverture (o) est l'acte par lequel commence un échange motivé par un objectif discursif d'un participant. Il est caractérisé par le fait qu'il n'est pas contraint par un tour de parole antérieur, et par l'obligation qu'il impose à l'interlocuteur de réagir. La réaction (R) est l'acte par lequel l'interlocuteur assume l'obligation de prendre la parole que lui a imposée le locuteur. La clôture (C) est l'acte par lequel l'un des participants met fin à l'échange : la tâche discursive imposée par le tour de parole précédent (réponse obligatoire) s'y accomplit sans imposer d'autre réaction. Cet acte n'apparaît pas systématiquement dans la structure de l'échange, car le locuteur peut enchaîner une nouvelle ouverture après une réaction, et l'interlocuteur peut lui-même, après avoir accompli un acte de réaction, commencer un nouvel échange, en mettant en œuvre un objectif discursif. La structure d'un échange à deux participants est donc $O + nR (+C)$.

- au plan thématique (ou propositionnel), s'organise la transmission et la prise en charge de l'information. La structuration discursive de l'information obéit en effet à des lois internes, tout en dépendant des contextes interactifs et illocutoires dans lesquels se situe l'énoncé. A ce niveau fonctionnent des stratégies qui déterminent en partie les choix des participants portant sur les thèmes de l'échange (initiatives, acceptations ou refus d'aborder tel ou tel thème). En modi-

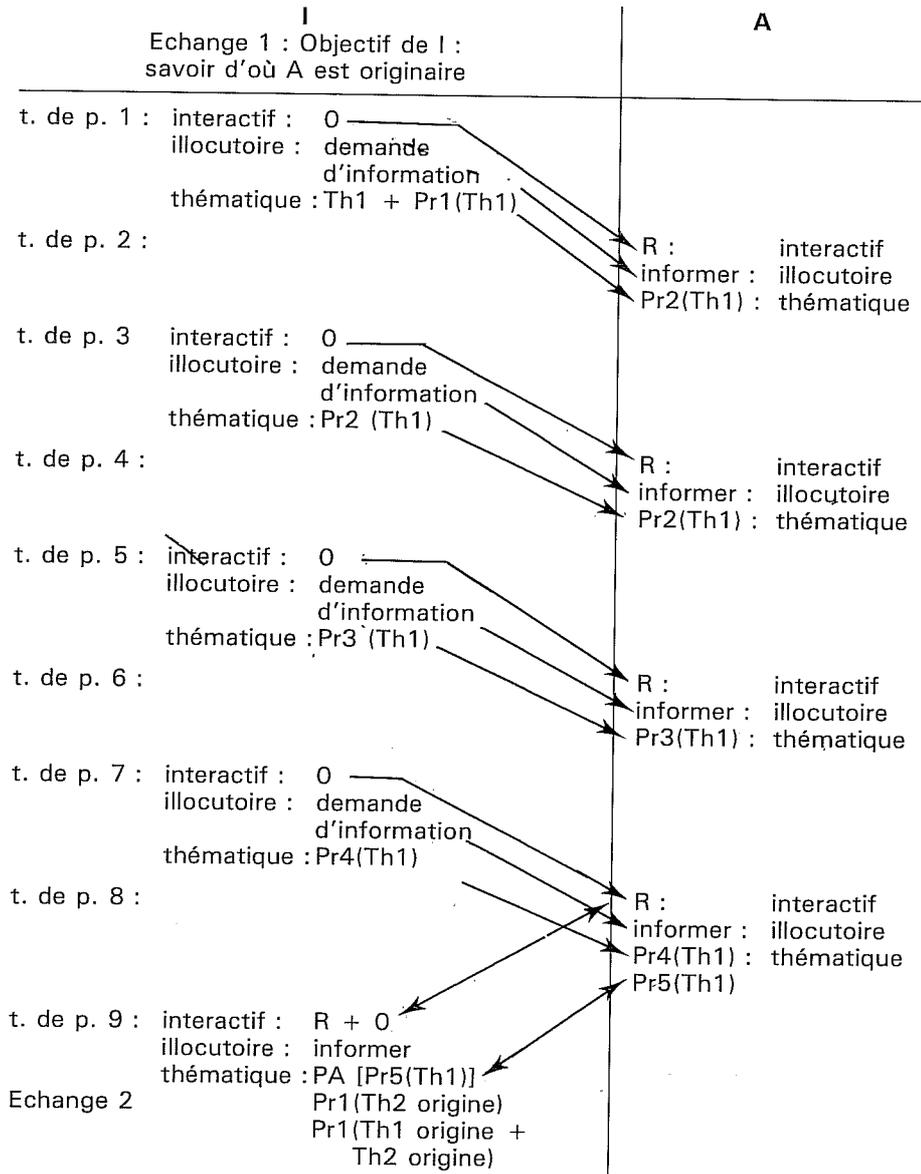
fiant quelque peu les propositions de BERRY (1981), nous distinguons trois actes qui, à l'image des actes illocutoires et des actes interactifs aux autres plans du discours, réalisent l'organisation thématique des conversations : poser un thème (acte de référence, selon SEARLE (1972) que nous symbolisons par Th) ; prédiquer un thème (acte de prédication, selon SEARLE, sur nous symbolisons par Pr) ; prendre acte de l'information transmise par le couple thème/rhème (PA). Alors que Th et Pr se réalisent verbalement, PA se réalise souvent non-verbalement (regards, hochements de tête, etc...). Cela le rend difficilement observable dans une interaction en face à face. Il se réalise en revanche verbalement dans les conversations téléphoniques. Il est obligatoire, puisque son absence constitue une anomalie dans les procédures de collaboration. L'ensemble Th + n Pr (Th) + PA forme une proposition P.

- au plan illocutoire, s'organisent les séquences des différentes forces illocutoires, déterminées elles aussi en partie par des stratégies discursives. Rendre compte des séquences d'actes illocutoires, caractérisés par l'action sur l'autre qu'ils cherchent à produire, consiste donc principalement à observer la manière dont chaque participant adapte son action verbale aux actions de son partenaire, au fur et à mesure que se déroule l'interaction. La conversation est ainsi envisagée comme une suite d'actions et de réactions.

Les stratégies motivées à chaque instant par un objectif discursif se présentent ainsi comme des surdéterminations des choix sur ces trois plans.

Nous proposons pour la description le système de présentation suivant : à chaque tour de parole, la première ligne indique l'acte interactif, la seconde l'acte thématique et la troisième l'acte illocutoire effectué. Les flèches symbolisent le rapport établi entre chaque acte de chaque locuteur sur les trois plans du discours. Au plan interactif elles montrent si l'obligation de répondre après un acte d'ouverture est remplie ou non, et distinguent les actes réactifs des actes d'ouverture. Au plan thématique, elles mettent en valeur la cohérence du discours en permettant de visualiser la prise en charge des thèmes par les participants. Elles caractérisent enfin la structure illocutoire de l'échange en mettant en évidence le système des actions sur l'autre et des réactions qui s'y exerce. Ce procédé permet ainsi d'avoir une idée sur la façon dont chacun des locuteurs agit ou réagit, prend ou non des initiatives, obéit ou non aux contraintes qui pèsent sur lui. On peut s'en servir pour illustrer des commentaires, mais il n'a en principe pas, dans notre esprit, pour vocation d'être utilisé par des apprenants.

A titre d'exemple, l'extrait de conversation transcrit en annexe 1 peut être présenté de la façon suivante :



C'est donc I qui mène l'échange du point de vue interactif : il l'ouvre et provoque des actes de réactions de la part de A jusqu'à ce qu'il obtienne satisfaction. C'est lui qui pose le thème et qui demande (plan illocutoire) à A de le prédiquer jusqu'à ce qu'il considère (lui) que le thème est complété et que son objectif est atteint. Illocutoirement, sa stratégie consiste à effectuer une suite de demandes d'information. Le peu de collaboration de la part de A conduit cette interaction à la forme extrême où l'un des deux participants prend toutes les initiatives, et l'autre aucune, sinon celle de continuer à participer ; pour éviter l'échec que cette situation pourrait entraîner, l'interaction prend la forme d'un jeu (la devinette) auquel se livrent les deux participants et qui les satisfait tous les deux puisqu'il leur permet à tous deux de continuer à poursuivre leurs objectifs.

Le deuxième échange commence après «Tréburden» dans le tour de parole 9. On voit que lorsqu'il a atteint son premier objectif (t. de p. 9) il en vise un autre en utilisant une toute autre stratégie, celle de ne pas faire appel à la collaboration de A dans l'élaboration du discours. Au plan interactif, il garde la parole ; au plan thématique il prédique seul les thèmes qu'il pose ; illocutoirement il informe. Notons qu'il aurait eu la possibilité de choisir une autre stratégie, par exemple celle de demander à A de deviner elle aussi son origine.

5.2.1. *Observation de la diversité des comportements langagiers.*

Des analyses systématiques menées sur un corpus étendu montrent que ce type de description permet de mettre en valeur l'influence des éléments suivants sur la façon de construire les échanges :

- *les circonstances matérielles de l'interaction.* Par exemple, dans les interactions téléphoniques, les stratégies sont plus directes, mieux organisées que dans les interactions en face à face, sans doute parce que les locuteurs y ont généralement des objectifs d'action plus présents à l'esprit, que la relation s'y trouve plus difficile à construire et que par conséquent les partenaires vont plus volontiers directement à leurs buts.

- *l'objectif d'action.* Suivant le poids qu'il a pour les interlocuteurs, il joue un rôle dans le caractère plus ou moins élaboré des stratégies utilisées. Ainsi, les demandes d'information sont effectuées d'une manière beaucoup plus simple et directe que les demandes de service proprement dites : un tour de parole suffit dans la plupart des cas pour formuler la demande, ce qui n'est presque jamais le cas dans les demandes de faire et les demandes de permission.

- *le type de relation sociale qui s'établit entre les interlocuteurs.* L'existence ou non d'un rapport d'autorité entre deux locuteurs, par exemple, implique pour chacun des formes différentes de participation du discours. De même, des différences importantes apparaissent entre interactions transactionnelles entre inconnus et interactions grégaires entre familiers : d'une façon générale les stratégies utilisées sont plus claires et les échanges mieux structurés dans les interactions qui mettent des inconnus en relation que dans les conversations entre familiers où entrent beaucoup d'éléments étrangers aux objectifs d'action, quand ils existent. Ces différences tiennent à ce que dans les interactions entre inconnus l'initiateur de la démarche a généralement un objectif d'action précis, et que cet objectif d'action constitue le seul objet de l'entretien. Dans les interactions

entre inconnus, les rôles sociaux prédominent, et les droits et devoirs discursifs qui s'y attachent sont mieux respectés. Nos observations font apparaître que c'est généralement celui des partenaires qui prend l'initiative d'un échange qui mène cet échange jusqu'au bout. Jusqu'à ce qu'il atteigne son objectif discursif, son interlocuteur lui laisse la maîtrise de la construction du discours, respectant cette règle tacite que c'est à celui qui a provoqué un échange que revient la charge de conduire celui-ci jusqu'à son terme. Cette règle est beaucoup moins bien respectée dans les interactions personnelles.

- *le type d'échange (voir 5.1.2.) dans lequel les locuteurs se trouvent engagés* : lorsque l'échange est motivé par un objectif discursif d'un seul des locuteurs et que celui-ci demande à l'autre de se conduire en fonction de cet objectif, les droits à l'initiative de ce dernier, au plan illocutoire, thématique ou interactif, sont limités. Ainsi, lorsque l'un des deux partenaires donne des informations à l'autre, il oblige celui-ci à prendre en acte. En revanche, les échanges au cours desquels I et A poursuivent le même objectif discursif et collaborent pour l'atteindre ensemble se caractérisent par une meilleure répartition des initiatives discursives : les deux partenaires y ont en principe les mêmes droits et les mêmes devoirs quant à la construction du discours. Si l'un des deux propose une modalité d'action, par exemple, l'autre peut manifester son accord, la refuser, argumenter ou non, et vice-versa.

- *les attitudes des individus envers autrui en général (dynamisme, timidité, proximité, impatience, etc...), les sentiments ou préjugés envers le partenaire (sympathie, curiosité, ennui, etc...), leurs motivations pour faire aboutir l'objectif d'action qui les anime, leur état psychologique, ont évidemment aussi une influence sur la part prise dans la construction du discours. Chacun possède aussi des habitudes discursives, stratégies qu'il met en service de façon préférentielle dans des démarches semblables. Certains utilisent ces stratégies quels que soient les partenaires et les circonstances, d'autres s'adaptent davantage. Certains par exemple ont pour habitude, lorsqu'ils sont lancés dans une explication, de garder la parole jusqu'à ce que celle-ci soit parvenue à son terme, alors que d'autres se laissent facilement distraire, acceptant plus volontiers de donner au discours l'orientation voulue par le partenaire au risque de ne pas atteindre leurs propres objectifs. Certains ont pour habitude, pour formuler une demande, de commencer par expliquer la situation qui justifie cette demande, alors que d'autres commencent au contraire par formuler leur requête. Certains locuteurs prennent dans le discours des initiatives constantes, au mépris souvent des stratégies déployées par leurs partenaires, en raison même de leur désir de bien faire en participant activement à l'interaction et en devançant les intentions de leurs interlocuteurs.*

Les exemples montrant la diversité des comportements quant à la part prise à la construction du discours, et qui sont en relation avec les attitudes individuelles des locuteurs, peuvent être multipliés. Ces différences tiennent aux habitudes propres à chaque locuteur, à des attitudes momentanées ou aux circonstances, ou encore, plus rarement, à des manœuvres délibérées. Les observations effectuées à l'aide de notre modèle, c'est-à-dire en prenant en compte les trois niveaux illocutoire, thématique et interactif de la structuration des conversations montrent que ces comportements trouvent un critère d'appréciation intéressant

dans la quantité de participation, indice de l'implication dans l'interaction et du désir de collaborer activement ou non avec l'autre.

5.2.2. *Éléments de la compétence à construire et interpréter le discours.*

L'observation des conversations, à l'aide des outils que nous avons présentés, permet d'appréhender les contraintes et les libertés qui s'imposent aux locuteurs dans leurs choix discursifs. Nous en présentons rapidement quelques-uns ici :

a) assurer la cohérence du discours, c'est-à-dire pouvoir répondre de façon adéquate aux contraintes de nature interactive, illocutoire, et thématique qui s'exercent à tout moment dans le déroulement du discours.

En montrant comment la recherche par les partenaires d'un consensus constitue un des moteurs de la résolution des échanges, MOESCHLER (1981) nous semble aborder la question de la cohérence du discours de façon appropriée : «dès l'initiative d'une séquence conversationnelle, se pose le problème de sa clôture. Du point de vue des protagonistes de l'interaction (celui qui nous intéresse en didactique : NDLA), ce problème est crucial car il implique le respect (vs la violation) de règles de comportements qui ont justement pour fonction de permettre une telle clôture» (MOESCHLER, 1981, p. 42).

Ces règles de comportements se situent, suivant notre modèle, au triple plan de la structuration interactive, illocutoire et thématique dont les lois constituent le minimum de participation à l'interaction en-deçà de laquelle celle-ci ne peut se dérouler de façon «normale». La normalité d'une conversation pourrait être définie non par rapport à une norme, mais par le fait que les locuteurs parviennent à s'entendre pour mettre en œuvre leurs objectifs d'action, et, pour atteindre ceux-ci, leurs objectifs intermédiaires organisés en tactiques.

Ainsi, pour celui à qui s'adresse une demande de service, les contraintes minimales sont qu'au plan interactif, un acte réactif suit obligatoirement un acte d'ouverture ou un autre acte réactif imposant l'obligation de répondre ; au plan illocutoire, il faut réagir à ce qu'impose le partenaire ; au plan thématique enfin, il est obligatoire de prendre acte des informations et propositions effectuées par le partenaire (8).

b) l'initiateur d'une interaction doit être capable de mettre en œuvre son objectif d'action, en expliquant et en justifiant sa démarche. C'est à lui, si A ne coopère pas suffisamment, de provoquer et de mener les échanges. Un point de départ pour l'apprentissage de cet élément de compétence en langue étrangère peut consister en la présentation de schémas de stratégies simples. Pour la demande de service, on découvrira que les séquences les plus courantes sont : demande explicite → schématisation de la situation (justification) ; schématisation de la situation → demande explicite ; schématisation de la situation (= demande explicite). Ce faisant, on laisse cependant de côté deux aspects essentiels de ces stratégies : le fait que bien souvent elles sont construites en commun par les deux participants, et l'«art» de justifier et de présenter une demande. La dimension collaborative du discours fait en effet que dans beaucoup de cas l'objet de la demande s'élaborer peu à peu à travers une schématisation construite par les deux partenaires ensemble. Ainsi, c'est souvent en demandant à son interlocuteur de s'entendre avec lui sur la situation que le

demandeur amène celui-ci à proposer de lui-même une solution. Il faut en outre être capable d'adapter la stratégie à l'importance du service demandé, et par exemple mettre en jeu les précautions indispensables lorsque l'objet de la démarche de requête se situe à la limite de ce qu'il est permis de demander (voir 4.4.). Il est possible par exemple de préfacier la requête de façon à la présenter d'avance sous le jour voulu : situation d'extrême urgence, ou caractère non obligatoire de l'action demandée.

c) les interlocuteurs doivent en outre maîtriser les contraintes rituelles qui s'attachent à la démarche dans laquelle ils sont engagés. Sous cette appellation empruntée à GOFFMANN (1973), nous désignons les échanges d'ouverture et de clôture de conversation, ainsi que les remerciements. Le caractère relativement stéréotypé des interactions entre inconnus permet de décrire celles-ci sous forme d'un schéma représentant les stratégies minimales, sur lesquelles peuvent venir se greffer les initiatives discursives supplémentaires propres aux individus et au type de relation qu'ils entretiennent. L'apprentissage de tels schémas, des formes nécessaires et de l'adaptation de celles-ci aux situations trouve facilement des solutions pédagogiques (voir par exemple JAKOBOVITS et GORDON, 1974).

Pour les interactions entre locuteurs qui se connaissent les rites sont plus ou moins systématiques, stéréotypés, donc observables, en fonction de la relation établie entre les locuteurs. La frontière y est difficile à tracer entre ceux l'on peut appeler les contraintes rituelles et les stratégies. Remarquons par exemple que, dans les relations familiales ou entre proches, comme dans le domaine professionnel pour les demandes de renseignements, le service peut être considéré comme normal et on n'observe pas régulièrement l'apparition de formules de remerciement.

d) il est enfin utile de proposer à des apprenants de langue un entraînement susceptible de les aider à s'adapter aux aléas de la conversation, pour se faire écouter ou pour comprendre ce que dit l'autre, malgré les bruits éventuels (au sens linguistique du terme). Signalons deux points, la recherche d'approbation discursive et les stratégies de compréhension :

- des marqueurs spécifiques non-verbaux et verbaux émis par le récepteur permettent au locuteur de s'assurer d'une part de l'attention et de la compréhension de celui à qui il s'adresse, d'autre part de son consentement quant aux arguments et aux justifications qu'il propose ; l'auditeur s'en sert pour signifier au locuteur qu'il confirme son rôle discursif (pertinence de la prise de parole, de l'acte réalisé, du thème abordé, etc...). MOESCHLER (1981, p. 53) et ZENONE (1981, p. 79-83) les appellent approbations discursives et prises en compte, et ils en éclairent le fonctionnement. Nous avons observé quant à nous que l'auditeur ne peut placer de marqueurs d'approbation discursive (vocalisation lèvres fermées avec intonation approbatrice, «oui», «d'accord») qu'en certains endroits du discours du locuteur, indiqués par deux signaux associés, un contour intonatif de continuation (montée intonative marquant le premier terme d'une proposition, la prémisse d'un raisonnement), et une pause non remplie ou caractérisée par un allongement ou un «euh» d'hésitation. C'est d'ailleurs à ces mêmes endroits du discours qu'il est possible d'interrompre le locuteur.

L'impression de malaise que l'on ressent parfois dans un entretien avec les étran-

gers peut tenir en particulier à ce qu'ils n'usent pas suffisamment de ces marqueurs d'approbation discursive, soit parce qu'ils ne savent pas comment les réaliser, soit parce qu'il leur est difficile de repérer les endroits où ils peuvent les placer dans le discours de l'autre.

- un type particulier d'actes, que MARTINS-BALTAR appelle «non-spécifiques» (COSTE et al. 1976, p. 169) parce qu'ils ne servent pas à réagir à un acte antérieur particulier, permettent de surmonter les bruits de la communication : demander de répéter, demander confirmation, demander d'expliquer ou de préciser, faire parler plus lentement, servent à repérer les «ratés» de la communication et à faire recommencer le discours de l'autre en telle ou telle de ses séquences. Demander la parole, demander de se taire, demander de poursuivre, etc..., servent à établir, poursuivre ou arrêter la communication. Ils méritent une place à part parce qu'ils ont la particularité de pouvoir se placer à n'importe quel endroit du discours interactif. L'implication didactique de cette distinction est évidente : la mise en œuvre de ces actes qui permettent d'établir ou d'arrêter la communication et de faire face aux échecs et aux difficultés peut être nécessaire à tout moment et dans toute situation de communication ; ils doivent donc pouvoir être maîtrisés paradigmatiquement et syntagmatiquement dès que possible par des apprenants de langue, dans un grand nombre de situations différentes.

6. APPLICATIONS DIDACTIQUES

A partir d'un certain comportement minimal nécessaire pour l'établissement de relations psycho-sociales équilibrées, que l'on peut considérer comme un seuil en-deçà duquel les locuteurs risquent de ne pouvoir atteindre leurs objectifs discursifs, les stratégies sont laissées au libre choix de chaque usager, ce qui explique la diversité des comportements langagiers. Ce sont les attitudes individuelles envers le partenaire et envers l'objet du discours, et le désir de participer plus ou moins activement au discours, qui déterminent la volonté de s'en tenir à ces comportements minimaux ou au contraire de mettre en œuvre des stratégies supplémentaires, ou plus complexes, correspondant au souhait de construire avec l'autre une relation gratifiante. C'est donc essentiellement par les motivations personnelles que l'on peut expliciter la diversité des comportements langagiers, une fois passé le seuil du comportement minimal attendu dans la situation de référence.

Ainsi c'est du degré de complicité qui existe entre les interlocuteurs que provient l'écart plus ou moins grand des comportements observés avec le caractère stéréotypé des conversations entre inconnus : les échanges de clôture et d'ouverture, par exemple, peuvent ainsi s'enrichir de tours de parole plus ou moins nombreux destinés à manifester l'intérêt mutuel que se portent les interlocuteurs.

Dans la perspective d'un apprentissage des langues qui met moins l'accent sur les contenus à acquérir que sur l'appropriation par des apprenants considérés comme individus des moyens communicatifs qui leur conviennent, de façon à aider chacun à bâtir une compétence propre, c'est, pensons-nous, surtout par

une sensibilisation aux comportements langagiers de la langue-cible, par une prise de conscience des différences que ceux-ci entretiennent avec ceux de la langue d'origine, autrement dit par des activités de conceptualisation ou d'objectivisation des stratégies, que les apprenants sont susceptibles de progresser vers un usage individualisé de la langue qu'ils apprennent.

Prendre conscience du système de l'utilisation de la langue étrangère, et de ses différences avec celui que l'on connaît pour sa langue maternelle, constitue une opération d'apprentissage profonde, puisqu'une telle prise de conscience met en jeu les préconstruits culturels ou catégories cognitives de celui qui apprend. Une telle opération ne peut se mener que par l'observation de documents présentant des interactions réelles mettant aux prises des locuteurs réels, dans des situations dont, dans l'idéal, tous les éléments sont présentés, de façon à permettre aux apprenants de poser des hypothèses justes. Cette phase de sensibilisation, ou de conceptualisation devrait viser à mettre l'apprenant en mesure d'apprendre en poursuivant les objectifs suivants :

- une sensibilisation à la nature des contenus à acquérir et la modification éventuelle des représentations qu'ils en ont ;
- les prises de conscience nécessaires quant aux comportements langagiers dont ils ont l'habitude en langue maternelle et à ceux qui sont propres à des locuteurs de la langue cible : ces prises de conscience devraient les aider à faire le choix des stratégies qu'ils veulent s'approprier en fonction de leur personnalité ;
- l'acquisition des outils conceptuels nécessaires pour pouvoir tirer parti de l'observation des données de « langue cible » auxquelles ils sont exposés ;
- l'observation en classe des stratégies elles-mêmes.

Les activités de conceptualisation devraient d'une façon générale porter, pour chaque fonction de langage, sur l'ensemble des éléments de la compétence de communication, à savoir les moyens verbaux et non verbaux de réalisation des actes, aux différents niveaux de structuration de discours, qui constituent des stratégies appropriées à des situations. Il s'agit d'essayer de favoriser l'élaboration par les apprenants d'hypothèses sur le fonctionnement des conversations, que nous proposons d'envisager dans leurs aspects suivants :

- aspect situationnel (comment approprier le discours à la situation)
- aspect illocutoire (actes et leurs réalisations)
- aspect thématique (initiatives et prises en charge des thèmes)
- aspect interactif (répartition des tours de parole, initiatives tenant aux prises de parole)
- adaptation aux aléas de la communication
- collaboration dans la construction du discours
- degré d'implication et participation.

Par les propositions que nous effectuons ici, nous recherchons des moyens susceptibles de préparer les apprenants à observer le fonctionnement du discours envisagé sous l'angle d'une sociolinguistique des relations personnelles, et avant tout comme la mise en œuvre d'objectifs d'action, qui se décomposent en séquences d'objectifs discursifs. Il s'agit surtout, grâce en particulier à la notion d'objectif discursif, d'amener les apprenants à se rendre capables de prévoir et de contrôler le déroulement en continu des interventions au cours d'échan

ges en face à face, tout en choisissant une forme de participation adaptée au degré d'implication qu'ils souhaitent y adopter.

6.1. Techniques possibles

Consacrée à l'observation de la langue, la phase de sensibilisation prend, suivant le niveau des apprenants, une place plus ou moins importante dans l'organisation de la démarche d'enseignement/apprentissage. Au niveau débutant, elle peut servir simplement à préparer les apprenants à l'intégration des moyens communicatifs jugés nécessaires dans le cadre par exemple d'une compétence «de survie» en langue étrangère. A un niveau plus avancé, elle devrait selon nous occuper une place quasi centrale dans la stratégie d'enseignement/apprentissage, puisque c'est en grande partie par des opérations de prise de conscience que les apprenants passent progressivement d'une compétence indifférenciée à une compétence plus élaborée et en même temps plus individualisée, grâce notamment à la maîtrise du degré d'implication et de participation au discours, marque de leurs attitudes personnelles.

Suivant les objectifs poursuivis, et ils peuvent être nombreux, les documents et leur répartition, les techniques diffèrent. Les enseignants du CRAPEL mènent ainsi comme préalable à la mise en œuvre de modules d'expression orale fonctionnelle une sensibilisation en langue maternelle (ABE et al., 1978 ; GREMMO, 1978). MOIRAND (1982, pp. 113 et suivantes) propose, d'un autre côté, pour des activités de prise de conscience, la collecte par les apprenants eux-mêmes de documents, l'écoute «sauvage» autonome ou semi-autonome visant une appropriation «naturelle», l'utilisation de questionnaires, d'exercices lacunaires, de grilles à compléter, etc...

Il est possible de mettre au jour à l'aide d'images, dans le cadre de la classe, les représentations de la situation, des actes illocutoires et des thèmes à y mettre en œuvre : une séquence vidéo brève sans le son provoque par exemple l'élaboration d'hypothèses sur les stratégies à réaliser. Les hypothèses des apprenants du groupe peuvent être ensuite confrontées entre elles et pourquoi pas comparées avec celles d'un groupe de français. Des photos présentant des situations extrêmes, choquantes mêmes, sont susceptibles aussi de provoquer des prises de position. L'élicitation des représentations peut être obtenue aussi par le moyen de questionnaires à choix multiples, de questions ouvertes ou fermées portant sur les éléments socio-culturels, la valeur fonctionnelle des énoncés, les formes linguistiques utilisées : les apprenants sont amenés ainsi à porter des jugements sur différents aspects des stratégies qu'ils observent et la confrontation permet ensuite les prises de conscience nécessaires.

En vue de l'élicitation des représentations, il est possible de leur proposer, pour l'observation d'échantillons de discours, la confection de grilles de classement élaborées suivant leurs propres critères. Cette technique est susceptible de faire apparaître leurs propres catégories et, si elle est mise en œuvre en groupe, d'aboutir par la confrontation des opinions à une conceptualisation des différences individuelles et culturelles.

6.2. Deux expériences de conceptualisation sociolinguistique des stratégies.

C'est cette dernière technique que nous avons mise en œuvre auprès de deux groupes d'apprenants, l'un quasi-débutant (étudiants scientifiques), l'autre très avancé (professeurs étrangers de français). Nous avons utilisé pour cela un mini corpus vidéo de conversations rassemblant des demandes de service (enregistrement de films à la télévision).

6.2.1. Un groupe de débutants

Pour le groupe de débutants, dans le cadre de l'étude de la compétence communicative à demander service et à répondre à une demande de service, trois aspects des démarches de demande de service ont été considérés comme devant faire à ce niveau l'objet d'une sensibilisation :

1. les différences entre les demandes de service suivant l'importance du service demandé, qui est lui-même fonction à la fois du poids de la requête et des rapports entre les locuteurs.
2. la relation entre l'importance du service demandé et les stratégies utilisées, en termes de séquences d'objectifs discursifs.
3. les stratégies conversationnelles en termes de séquences d'actes réalisant les échanges d'ouverture, de clôture, ainsi que l'objectif discursif consistant à expliquer une demande, l'accepter ou la refuser.

En ce qui concerne l'objectif 1, après avoir présenté chaque extrait et nous être assuré qu'il était compris (la transcription a été fournie aux apprenants), nous leur avons demandé de trouver eux-mêmes des critères permettant d'opposer tous les échantillons entre eux, ce qui a permis d'aboutir au classement suivant, établi par les étudiants eux-mêmes, à l'aide de paramètres découverts par eux. Nous le reproduisons ici tel qu'il a été produit en classe, (les chiffres correspondent à l'ordre des extraits dans le corpus présenté) :

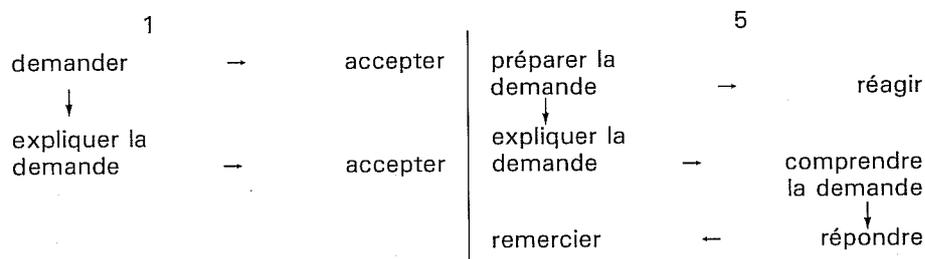
	inconnu	intime	patron/secrétaire client/serveur	hommes d'affaires
petite demande	1 -5	10	6 - 12 - 8	
demande importante		9		
renseignement	3	2 - 7		11
inviter	4			

Un des extraits a notamment permis la prise de conscience des différences importantes qui peuvent exister dans les rapports familiaux suivant les cultures, et de l'importance de ces rapports sur les formes à donner aux stratégies communicatives.

Pour l'objectif 2, nous avons demandé au groupe de paraphraser le comportement de chaque locuteur dans chaque extrait proposé, de façon à faire apparaître la notion-outil d'objectif intermédiaire. Les étudiants ont pu rendre compte de toutes les démarches observées à l'aide des verbes «demander», «expliquer»,

«commander», «préparer la demande», «accepter», «répondre», «s’informer», «obéir», «comprendre la demande». La mise en évidence dans un des extraits de l’objectif discursif «comprendre la demande» a fait apercevoir aux apprenants que l’attitude de réception dans une conversation, loin d’être passive, consistait en une collaboration avec l’interlocuteur, à l’aide de moyens communicatifs comme l’approbation discursive ou la demande d’explication.

Ce travail a abouti à l’établissement par le groupe, pour quelques-unes des conversations du corpus, de schémas comme ceux que nous présentons ici en exemple, suivant le modèle du premier d’entre eux élaboré avec l’animateur et très vite compris des étudiants :



La mise au point grâce à la paraphrase et l’établissement de ces schémas, qui permettent de visualiser le comportement des locuteurs en termes d’objectifs discursifs, a fait apparaître aussi, de façon implicite, la notion d’échange comme unité de conversation déterminée par un objectif : l’acte de parole ne coïncidant pas avec l’objectif discursif, la réalisation de celui-ci et, par suite, d’un échange, peut nécessiter plusieurs tours de parole, jusqu’à ce que l’objectif discursif soit atteint.

Ce travail a en outre donné lieu à quelques remarques, effectuées par les apprenants lorsque nous leur avons demandé de confronter les schémas au classement des démarches établi précédemment :

- les demandes qui ont pour objet un petit service ou adressées à quelqu’un qu’on connaît bien sont plus directes et moins complexes que les autres.
- préparer la demande est utile lorsqu’on aborde un inconnu.
- le demandeur ne remercie que dans le cas de la demande de renseignements à un inconnu et pour un service important rendu par un familier.

Pour l’objectif 3, au cours d’un nouveau visionnement des séquences, nous avons enfin essayé d’observer quels actes permettent de réaliser ces objectifs discursifs. Les points suivants ont par exemple été abordés :

- l’échange de contact dans une des conversations a donné lieu à un débat assez long sur la façon d’aborder un inconnu dans la rue. En Amérique Latine, on peut le toucher, et l’aborder par derrière, alors que c’est impossible en Extrême-Orient. Nous avons quant à nous, jouant ainsi un rôle d’informateur, insisté sur l’impossibilité d’un tel comportement en Europe, et sur le caractère irréaliste de l’extrait présenté. Une comparaison avec la modalité du contact dans un autre extrait a révélé l’importance du regard dans l’échange de contact en face à face.

- la réponse à une demande peut être non verbale.
- les différentes façons d'expliquer une demande suivant les cultures en présence dans le groupe ont été comparées et mises en rapport avec les situations dans lesquelles elles ont lieu (c'est-à-dire avec le classement opéré dans la première étape). Les latino-américains du groupe sont tombés d'accord pour trouver que les stratégies présentées dans ces extraits leur paraissaient plus directes que celles qu'ils auraient mises en œuvre eux-mêmes dans des situations semblables en langue maternelle. Les stratégies observées et les formules jugées utiles par chacun ont été soulignées par eux sur leur transcription : elles ont été reprises ensuite par nous dans un «poly» résumant leur travail. Le document a ensuite servi de base pour des exercices ultérieurs de recherche d'autres formules équivalentes à celles observées, ou adaptées à d'autres situations auxquelles ils risquaient d'être confrontés. Des exercices de simulation ont par la suite été proposés pour la «mise en langue» de ce matériel verbal.

6.2.2. Un groupe d'étudiants avancés

Pour les professeurs de français, les objectifs suivant avaient été choisis, toujours dans le cadre de l'étude de la fonction «demande de service» :

1. sensibilisation à la notion de démarche et à l'observation des stratégies en général en tant qu'objet d'apprentissage.
2. utilisation de la notion d'objectif discursif et des séquences d'objectifs discursifs en tant que stratégies, pour l'observation du fonctionnement de la langue et la prise de conscience des comportements personnels.
3. observation des moyens communicatifs par lesquels des locuteurs manifestent leurs attitudes personnelles, et en particulier leur volonté plus ou moins grande de gratifier leur interlocuteur.

Pour l'objectif 1, malgré l'orientation communicative de l'ensemble du stage, il nous a paru important, pour ces apprenants habitués à un système traditionnel d'enseignement centré sur des connaissances, de consacrer une séance à l'aspect comportemental du contenu à acquérir. Nous leur avons donc d'abord demandé de se souvenir de situations de demande auxquelles ils avaient été confrontés dans les jours précédents, et de rapporter les difficultés communicatives qu'ils avaient éventuellement rencontrées. Ce recensement a duré assez longtemps et a permis une prise de conscience des manques : ceux-ci à leur niveau se situent moins dans les moyens communicatifs que dans le domaine «stratégique» (difficultés pour attirer l'attention ou se faire écouter lors de demandes de renseignements ; oser faire répéter le message lorsqu'on n'a pas compris ; commande non satisfaite dans un café parce qu'on ne s'est pas bien fait comprendre ; être capable de montrer davantage de chaleur dans les remerciements lorsqu'on est invité).

Nous avons ensuite eu recours au même corpus d'observation et à la même technique que celle employée dans l'expérience précédente, à savoir la construction par les apprenants d'un tableau présentant sur un axe les objectifs d'action en œuvre dans les démarches, et sur l'autre axe des critères permettant d'opposer les rapports sociaux qui y sont établis (inconnus, supérieurs, subordonnés, égaux).

En ce qui concerne le deuxième objectif, nous avons demandé aux apprenants de décrire les stratégies utilisées, dans chaque démarche du corpus, par le demandeur d'une part, par le destinataire de la demande d'autre part, et d'essayer de porter un jugement sur elles. Pour qu'ils utilisent implicitement la notion d'objectif discursif, la question posée était : «que fait chacun des interlocuteurs à chaque moment de la conversation ?».

Les tactiques utilisées par chaque locuteur observé ont ainsi pu être décrites. Cet exercice a provoqué à propos de l'une des interactions du corpus évoquant une situation extrême du point de vue socio-communicatif (un père demandant avec gêne de l'argent à son fils) des réactions étonnées, et donné lieu à une confrontation des représentations sur les rapports parents-enfants en France et en Turquie, pays d'origine des étudiants du groupe. D'autres situations ont ensuite été imaginées pour compléter le corpus : que se passe-t-il par exemple si un patron demande à sa secrétaire de travailler après l'heure ? Cela a été l'occasion d'échanges permettant la mise à jour de certaines représentations sociales : les étudiants se sont ainsi aperçus des différences existant entre les fonctions sociales d'un concierge en France et en Turquie à partir de la proposition de l'un d'eux d'imaginer une démarche au cours de laquelle un Français demanderait à son concierge d'aller lui chercher un paquet de cigarettes. La discussion se place ici, on le voit, au niveau du caractère licite d'une demande de service, c'est-à-dire de l'objectif d'action, et non des actes de paroles.

Ils se sont interrogés aussi sur les stratégies adaptées à chaque cas, ce qui a été l'occasion d'une confrontation de points de vue susceptible de permettre des prises de conscience tenant aux différences personnelles, les appréciations n'étant quelquefois pas du tout les mêmes sur les conduites à tenir. Plusieurs stratégies ont pu être proposées pour le cas d'un individu qui présente à un supérieur une requête peu importante (étudiant s'adressant au directeur de la Cité universitaire pour qu'il fasse réparer une douche), ou plus importante (étudiant demandant un prêt d'argent à un enseignant). Ce type de travail que nous avons répété avec d'autres groupes à propos de situations de désaccord/conflit/contestation, permet la mise à jour des représentations individuelles, et peut aboutir à l'élaboration de stratégies d'allure stéréotypée certes, mais individuellement stéréotypée, et convenant à la personnalité de chacun.

Pour l'objectif 3 enfin, la nécessité ne s'étant pas fait sentir d'étudier la réalisation des objectifs discursifs abordés en termes d'actes de parole (bien que certains, sur notre suggestion, aient commencé à constituer des listes d'actes, de réalisations d'actes et de marqueurs), nous avons proposé l'étude d'interactions dans lesquelles l'analyse pré pédagogique avait mis en évidence l'attitude peu coopérative d'un des locuteurs. Il s'agissait dans notre esprit de leur faire découvrir que l'attitude de participation minimale au discours (traduite, dans le langage de notre salle de classe par «il en fait le moins possible»), devait être ressentie comme l'indice, sinon d'une impolitesse, du moins d'une mauvaise volonté à établir des relations gratifiantes avec l'autre. Pour analyser cette attitude avec les apprenants, nous avons utilisé la notion d'initiative prise dans la construction du discours, en termes de nombre de prises de parole, de thèmes introduits et d'actes réalisés. La séance a pris alors la forme d'une sorte d'expli-

cation de texte à base d'échanges entre animateur et apprenants : il s'agissait pour nous de les inviter à opérer les repérages et les prises de conscience susceptibles de faciliter leur compréhension en rendant explicites les sous-entendus du discours.

Un apprenant a fait la remarque que la participation minimale au discours, au lieu d'être un indice de froideur ou d'impolitesse, pouvait aussi apparaître comme le signe de la réserve et, partant, de la sagesse, donc se révéler comme une valeur. La confrontation des points de vue a servi notre objectif d'une mise à jour et d'une objectivisation des représentations sur les comportements.

Un corpus adéquat a ensuite permis d'observer les stratégies en termes d'actes interactifs, illocutoires, thématiques et leurs réalisations dans les échantillons observés, grâce auxquelles des locuteurs peuvent manifester davantage de coopération active, de chaleur, de sympathie. Pendant ces travaux, marqués par une relative passivité des groupes en raison de la procédure didactique utilisée, qu'il convient d'améliorer, les étudiants prenaient des notes, et établissaient des schémas de stratégies. Certains parvenaient petit à petit, ayant implicitement pris conscience des structures fondamentales se retrouvant dans les démarches semblables, à apercevoir les différences individuelles dans la mise en œuvre des stratégies. Faute de temps, et aussi pour éviter la lassitude, nous avons arrêté là l'expérience.

Signalons cependant que ce travail a permis entre autres aux apprenants de prendre conscience de la nécessité, même dans le cas d'une collaboration minimale, d'émettre des signaux d'approbation discursive de façon fréquente, et a fait naître leur curiosité sur les différentes formes prises par ces signaux en français. Cette prise de conscience a été exploitée par la suite.

6.3. Conclusions provisoires sur l'expérimentation pédagogique.

Toute activité d'apprentissage peut donner lieu à l'observation du fonctionnement de la langue et peut être pour les apprenants l'occasion de se rendre compte de leurs propres représentations et des stratégies qu'ils ont l'habitude d'adopter d'une part, et, d'autre part, des différences qui peuvent exister entre ces représentations et stratégies et celles qui sont propres à la langue qu'ils apprennent. Ce processus constitutif de tout apprentissage fait partie intégrante de l'auto-évaluation que porte, consciemment ou non, chaque apprenant sur ce qu'il apprend. Nous estimons cependant qu'il y a lieu de prévoir dans la programmation d'un cours communicatif une place spécifique pour ce que nous avons appelé les activités de conceptualisation sociolinguistique, destinées à systématiser et à rendre plus efficaces ces opérations d'apprentissage.

Cette phase peut se limiter, avec des débutants par exemple, et via la langue maternelle, à une courte sensibilisation aux situations et aux actes de parole à y mettre en œuvre, avant d'exploiter en classe le module d'expression orale permettant d'étudier systématiquement la fonction de langage correspondante. Elle peut occuper aussi, avec des étudiants plus avancés, plusieurs séances plus ou moins dirigées par un enseignant, durant lesquelles les apprenants apprennent en l'observant le fonctionnement de la langue dans un type de situation.

Du point de vue de l'enseignant, de telles séances doivent avoir pour objet la mise à la disposition des apprenants des outils conceptuels nécessaires pour qu'ils puissent tirer parti de l'observation des données de langue auxquelles ils sont exposés. Nous avons pu constater qu'il était possible de leur faire utiliser implicitement la notion d'objectif discursif sur l'impulsion d'un animateur, et que cette capacité pouvait être transférée ensuite à des activités se déroulant sous leur propre contrôle.

Au niveau des situations de demande de service, conçues comme la mise en œuvre d'un objectif d'action à l'initiative d'un locuteur, l'élicitation des représentations est un objectif didactique important en ce qu'il provoque les prises de conscience nécessaires à un ajustement des comportements en termes d'appréciation sur ce qu'il est licite ou non de faire dans une situation donnée.

En ce qui concerne les stratégies au sens de séquences d'actes interactifs, illocutoires et thématiques, l'expérimentation n'a pu dépasser le stade d'une séance consacrée à expliquer quelques interactions authentiques, sous la forme de questions posées par l'animateur et de réponses fournies par les apprenants. Il convient de dépasser ce stade par l'utilisation de techniques didactiques plus créatives pour les apprenants et susceptibles de déboucher sur des activités qu'ils peuvent prendre ensuite en charge eux-mêmes.

En tout état de cause, nos expériences de conceptualisation sociolinguistique des stratégies ont fait l'objet d'une appréciation généralement positive de la part de nos étudiants. Cela tient sans doute à ce qu'ils constatent qu'une opération d'apprentissage qu'ils pratiquent nécessairement par eux-mêmes lorsqu'ils sont en présence de données de langue cible peut être prise en charge explicitement dans la démarche d'enseignement/apprentissage, et que l'enseignant peut leur fournir des moyens de s'y livrer de façon plus efficace, parce que plus systématique, plus consciente et plus active. D'une part, l'enseignant leur donne l'occasion et les moyens de le faire consciemment en classe ; d'autre part le travail en groupe permet une efficacité multipliée des prises de conscience grâce à la confrontation des points de vue ; enfin les apprenants peuvent trouver, grâce à cette prise en charge didactique une plus grande confiance pour s'y livrer eux-mêmes en toute occasion d'exposition à la langue.

CONCLUSION

Le parti que nous avons pris de considérer l'apprentissage des stratégies conversationnelles comme l'élaboration d'une compétence individuelle propre à chaque usager de la langue nous a conduit à considérer comme primordiale la possibilité donnée aux apprenants d'observer par eux-mêmes des comportements langagiers de locuteurs témoins. Cela suppose l'élaboration d'outils qui permettent d'appréhender utilement des documents, ou les comportements auxquels ils sont exposés en dehors de la classe. Les notions de démarche, comme mise en œuvre d'un objectif d'action, et de stratégie, comme séquence d'une part d'objectifs discursifs qui déterminent chaque échange et d'autre part d'actes aux niveaux illocutoire, thématique et interactif qui permettent de réaliser

les échanges, présentent le double avantage de permettre la prise en compte en didactique de plusieurs unités hiérarchisées de discours, et d'appréhender ainsi les conversations de façon plus claire, et, d'autre part, d'ancrer les actes de parole dans une théorie de l'action.

a) un objectif d'apprentissage comme apprendre à demander service gagne à être présenté non comme un acte de parole, mais comme un objectif d'action. Il s'agit d'une initiative prise par un locuteur de déclencher dans une situation donnée une interaction parce qu'il désire atteindre un objectif d'action, et d'une réaction de son interlocuteur à cette initiative. L'approche didactique à ce niveau des conversations d'ordre pratique permet de prendre en compte cette composante importante de la compétence de communication qui consiste à savoir apprécier ce qui est impossible et ce qui est licite dans l'instauration d'une interaction : quand et à qui peut-on demander tel service plus ou moins important ? quand peut-on le refuser ? Les différences culturelles et individuelles qui existent dans l'appréciation de ce qui est permis ou non rendent nécessaires, pour apprendre une langue, des prises de conscience à ce niveau.

D'autre part, envisager les conversations à ce niveau conduit à les présenter comme des démarches de discours susceptibles de trouver leur place dans une typologie des interactions envisagées sous l'angle de celui qui en prend l'initiative, des réactions que ces initiatives peuvent provoquer et des situations dans lesquelles elles peuvent avoir lieu. De telles typologies, qui permettent de classer les interactions de corpus enregistrés, nous paraissent utiles tant pour la détermination des objectifs d'apprentissage que pour le choix de documents d'apprentissage.

b) ces interactions se présentent comme une suite d'échanges motivés chacun par un objectif intermédiaire (objectif discursif) d'un des participants, auquel répond ou s'oppose l'interlocuteur. L'observation à ce niveau mis en évidence par les analyses de conversations permet d'appréhender la façon dont le discours progresse à cette échelle de ce que nous avons appelé les objectifs discursifs. Or nous proposons l'hypothèse, qui semble confirmée par notre expérience d'enseignement, que la participation à une interaction peut se construire consciemment à cette échelle, et que les stratégies conversationnelles sont rendues plus efficaces par une prise de conscience de ces objectifs discursifs. Grâce à ces notions, telles que nous proposons de les utiliser de façon adaptée à des applications didactiques, quitte à abandonner un peu de rigueur, il est possible d'appréhender les comportements langagiers à ce niveau des unités de discours en termes accessibles à tous. A condition d'apprendre à s'en servir pour appréhender les conversations, et cela semble possible en peu de temps, nos expériences montrent que les notions d'objectif d'action et d'objectif discursif constituent des outils susceptibles d'être exploités par les enseignants (collecte et sélection des documents d'apprentissage), mais aussi, en les utilisant pour mettre au point des techniques d'apprentissage, par les enseignants et les apprenants ensemble ou par les apprenants seuls (paraphrase des stratégies, conceptualisation des stratégies). Par la paraphrase systématique des conduites langagières, on peut par exemple tenter de faire appréhender par les apprenants, dans des interactions authentiques et grâce à des échanges avec l'enseignant et les

autres apprenants, la façon dont, dans des situations données, le discours se construit à ce niveau. Cette technique peut donc servir chaque fois qu'il est nécessaire de sensibiliser les apprenants aux comportements des locuteurs dont ils apprennent la langue, dans différents types d'interaction et de situation, ou de les préparer à produire du discours en fonction d'intentions communicatives.

c) enfin se représenter les actes de parole comme organisés de façon à atteindre un objectif discursif, et en séquence sur trois plans de structuration du discours (interactif pour la répartition des tours de parole, thématique pour les contenus propositionnels, illocutoire pour ce qui est des séquences d'action et des réactions sur l'autre qui s'exercent dans les conversations), constitue une approche possible de la notion d'acte qui tend à la clarifier, au moins sur l'axe syntagmatique, car des difficultés subsistent pour isoler les actes de parole sur l'axe paradigmatic. Cela conduit à présenter aux apprenants non pas des actes isolés dont on envisage les différentes réalisations possibles mais en fonctionnement dans des interactions réelles.

ANNEXES

Annexe 1

Statuts sociaux et circonstances : *I vient d'aborder A, qu'il ne connaissait pas, dans un train de banlieue. Ils ont tous les deux une vingtaine d'années. I vient de remarquer que A porte une croix bretonne.*

1 - I : *mais vous êtes / bretonne*

2 - A : *mm mm ((elle fait oui de la tête))*

3 - I : *bretonne bretonne du sud*

4 - A : *((elle fait non de la tête))*

5 - I : *de la pointe*

6 - A : *non*

7 - I : *du Finistère*

8 - A : *((elle fait non de la tête)) des Côtes du Nord / Trébeurden*

9 - I : *Trébeurden / ça alors hé / j'suis né à Brea mais j'ai surtout vécu à Guingamp / on était pas loin*

Annexe 2

Statuts sociaux : *I : un policier - A : monsieur C*

Circonstances : *appel au domicile de A*

1 - A : *allô*

2 - I : *monsieur C.*

3 - A : *oui*

4 - I : *oui bonjour monsieur ici l'hôtel de police de Nancy le service des objets trouvés*

5 - A : *oui*

6 - I : *euh voilà c'qui m'amène euh nous nous avons des papiers concernant madame D.* [Odile]
A : [oui]

7 - A : *Odile oui*

8 - I : *hein*

9 - A : *oui*

- 10 - I : nous l'avions envoyé à Remiremont] pis comme à Remiremont
A : oui]
- 11 - A : euh] c'est ça ben on a changé d'adresse depuis donc / depuis trois ans [I : ouais]
apparemment [c'est la carte d'identité hein
I : (...)
- 12 - I : c'est madame C. alors maintenant
- 13 - A : non c'est madame D. c'est tou c'est toujours Odile D. c'est ma belle sœur hein
- 14 - I : ah bon
- 15 - A : bon ben écoutez elle va v'nir les chercher
- 16 - I : alors qu'elle se présente hein parce que tout est r'venu [comme] ça euh
A : [oui]
- 17 - A : bon
- 18 - I : hein
- 19 - A : entendu
- 20 - I : qu'elle se présente à l'hôtel de police du boulevard Lobau
[hein / au service objets trouvés]
- 21 - A : [entendu oui oui / parfait / oui]
- 22 - I : et j'avais vous donner mes horaires hein parce que]
23 - A : [ah oui / ben faut pas v'nir
n'importe quand
- 24 - I : oh non c'est ça hein / alors c'est de huit heures à douze heures
- 25 - A : oui
- 26 - I : de quatorze heures à dix-huit heures
- 27 - A : oui
- 28 - I : mais fermé le samedi et le dimanche
- 29 - A : sauf samedi et dimanche
- 30 - I : alors euh / on elle va v'nir aujourd'hui
- 31 - A : ben euh je suppose oui à moins que elle ait du travail / je n'sais pas / enfin dans la
[s'maine] en tout cas [/] je vous r'mercie beaucoup
[(...)] en tout cas [] je vous r'mercie beaucoup
- 32 - I : enfin y a tous ses papiers [hein
33 - A : [entendu]
- 34 - I : voilà [mm]
- 35 - A : [c'est] parfait / c'est une bonne nouvelle
- 36 - I : ouais
- 37 - A : au r'voir monsieur
- 38 - I : au r'voir monsieur

NOTES

- (1) Nous faisons référence ici au modèle de production proposé par BLOM et GUMPERZ, cité par BACHMANN et al. (1981) p. 190, et commenté par GAONAC'H (1982).
- (2) Nous utilisons la distinction établie par DUCROT (1969) entre le présupposé, procédé de type sémantico-logique, marqué dans l'énoncé («ouvre la porte» présuppose que la porte est fermée), et le sous-entendu, non marqué dans l'énoncé mais issu de la situation d'énonciation. En ce sens l'illocutoire se trouve plus souvent dans le sous-entendu que dans le présupposé : la didactique devrait donc relever autant d'une linguistique de la situation que d'une linguistique de la langue.
- (3) Nous préférons ici le terme de pratique à celui de pragmatique, pour l'opposer à épistémique. Toutes les interactions de quelque ordre qu'elles soient sont justiciables d'analyses pragmatiques, la pragmatique étant un des domaines de la linguistique.
- (4) Le mot transactionnel ne fait pas allusion ici à la nature transactionnelle des échanges, comme les «actes négociatifs» définis par MITCHELL (1981, pp. 107 et sq), mais au fait que les démarches ainsi désignées ont lieu dans le cadre de relations commerciales.
- (5) Nous faisons ici allusion à la notion psycho-sociale de participation, définie comme co-existence sociale (MUCCHIELLI, 1973, p. 36)
- (6) ROULET (1981, p. 25) témoigne ainsi de ces divergences :
«On pourrait être tenté, comme GOFFMAN («Replies and Responses», *Language in Society* n° 5, pp. 257-313, 1976), de renoncer à l'hypothèse des échanges de base à deux ou trois constituants, au profit d'une structure plus libre, formée d'une intervention illocutoire initiative, suivie d'un nombre variable, éventuellement nul, d'interventions à double fonction illocutoire réactive, reconnaissable en particulier à son intonation (voir COULTHARD et BRAZIL, «Exchange structure», *Discourse analysis Monograph*, n° 5, Birmingham, 1979). Compte tenu du rôle joué par l'échange de base dans l'interaction en face à face et de la prédominance de la structure à trois constituants, du moins dans les échanges enchâssés, il nous paraît plus utile de considérer les autres échanges comme des variations de cette structure».
- (7) AUCHLIN (1981, pp.88-103) les appelle «marqueurs de structuration de la conversation», et étudie leurs usages suivant les «niveaux de contextualisation des constituants qu'ils articulent». Nous ne faisons allusion ici qu'aux marqueurs de fin et de début d'échange, et suggérons de ne pas en limiter l'inventaire à des mots, mais d'y inclure les autres moyens de réalisation du discours que sont les signes prosodiques et non verbaux.
- (8) Ces contraintes sont abordées, de façon différente, par MOESCHLER (1981, pp. 50 et sq), sous le nom de conditions pragmatiques, de conditions de satisfaction et de conditions d'orientation argumentative, adaptées au discours polémique qu'il étudie.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABE D., HENNER-STANCHINA C., REGENT O. (1978), «Apprentissage de l'expression orale en autonomie. Implications de l'approche fonctionnelle», in *Mélanges Pédagogiques*, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.
- AUCLIN A. (1981), «Réflexions sur les marqueurs de structuration de la conversation», in ROULET E. (dir.), «L'analyse des conversations authentiques», *Etudes de Linguistique appliquée*, N° 44, oct.-déc. 1981.
- BACHMANN C., LINDENFELD J., SIMONIN J. (1981), *Langage et communications sociales*, Paris, coll. LAL, Crédif-Hatier.
- BERRY M. (1981) «Systemic linguistics and discourse analysis : a multi-layered approach to exchange structure», in COULTHARD M. et MONTGOMERY M. (eds.) *Studies in Discourse Analysis*, Londres, R.K.P.
- BESSE H. (1981), «Pour une didactique des différences communicatives» in *Revue de Phonétique Appliquée*, Actes du V^e colloque international SGAV, N° 59-60.
- BROWN P. et LEVINSON S. (1978), «Universals in Language Usage : Politeness Phenomena», in GOODY E.N. (ed.), *Questions and Politeness. Strategies in social interaction*, Cambridge University Press, Cambridge.
- CARTON F.M. (1981), «Le discours oral en élaboration : directions de recherche», in *Mélanges Pédagogiques*, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.
- CEMBALO M. et REGENT O. (1981), «Apprentissage de français en France : évolution des attitudes», in *Mélanges Pédagogiques*, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.
- COIANIZ A. (1982), «Comportements langagiers en DLE», in GALISSON (dir.), *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, Paris, coll. LAL, Crédif-Hatier.
- COSTE D., COURTILLON J., FERENCZI V., MARTINS-BALTAR M., PAPO E., ROULET E. (1976), Strasbourg, *Un Niveau-Seuil*, Conseil de l'Europe.
- DUCROT O. (1969), «Pré-supposés et sous-entendus», in *Langue Française*, n° 4, déc. 1969.
- GAONAC'H D. (1982), «Théorie cognitive de l'apprentissage et processus d'acquisition d'une langue étrangère», in *Revue de Phonétique Appliquée*, Actes du V^e Colloque International SGAV, N° 61-63.
- GOFFMAN E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne*, Vol. 2 : *Les relations en public*, Paris, Minuit.
- GREMMO M.-J. (1978) «Apprendre à communiquer : compte-rendu d'une expérience d'enseignement du français», in *Mélanges Pédagogiques*, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.
- GUMPERZ J.J. et HYMES D. (eds.) (1972), *Directions in Sociolinguistics : The ethnography of communication*, New-York, Holt, Rinehart and Winston.
- JAKOBOVITS L.A. et GORDON B. (1974), *The context of foreign language teaching*, Rowley, Massachusetts, Newbery House.
- HOLEC H. (1982), «L'approche communicative, cru 1982», in *Mélanges Pédagogiques*, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II

- MITCHELL K. (1981), «Illocutionary acts in a pedagogical description. The grammar of requests and offers», pp. 103-113 in RICHTERICH R. et WIDDOWSON H.G. (eds.) *Description, présentation et enseignement des langues*, coll. Langues et apprentissage des langues, Paris, Crédif-Hatier.
- MOESCHLER J. (1981), «Discours polémique, réfutation et résolution des séquences conversationnelles», in ROULET E. (dir.) «L'analyse des conversations authentiques», *Etudes de Linguistique Appliquée*, N° 44, oct.-déc. 1981.
- MOIRAND S. (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, coll. F. Recherches/Applications, Paris, Hachette.
- MUCCHIELI R. (1973), *Communication et réseaux de communication*, Paris, Editions ESF.
- PARRET H., (1979), «Ce qu'il faut croire et désirer pour poser une question», in *Langue Française*, N° 42, mai 1979.
- ROULET E. (1980), «Actes de langage et structure de la conversation», *Cahiers de linguistique française*, N°1, Université de Genève.
- ROULET E. (1981), «Echanges, interventions et actes de langages dans la structure de la conversation», in *Etudes de Linguistique appliquée*, N° 44, oct.-déc., 1981.
- SEARLE J.R. (1972), *Les actes de langage*, Paris, Hermann.
- SINCLAIR J., COULTHARD R.M. (1975), *Towards an analysis of discourse*, Londres, Oxford University Press.
- WIDDOWSON H.G. (à paraître), *Stratégies for Discourse Processing*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- ZENONE A. (1981), «Interactivité, relations entre interlocuteurs et constitution d'unités conversationnelles», in *Etudes de Linguistique Appliquée*, N° 44, oct.-déc. 1981.