

"SOÛL C'EST PAS UN MOT TRÈS FRANÇAIS". PROCÉDÉS D'ÉVALUATION ET DE COMMENTAIRE MÉTADISCURSIFS DANS UN CORPUS DE CONVERSATIONS EN 'SITUATIONS DE CONTACT'.

Elisabeth Gülich
Université de Bielefeld

1. Corpus et programme de recherche

Évaluer ou commenter le discours en cours de production est une activité conversationnelle très courante que l'on peut observer dans n'importe quel contexte communicatif. Il y a, cependant, certains contextes ou certaines situations qui se prêtent plus que d'autres à de telles activités métadiscursives. La conversation en 'situation de contact' entre interlocuteurs de langue maternelle différente semble compter parmi ces situations: les interlocuteurs ont une compétence inégale dans la langue qui leur sert de moyen de communication, étant donné que l'un d'eux parle sa langue maternelle, tandis que l'autre parle une langue étrangère. Aussi bien le locuteur natif que le locuteur non natif doit faire des efforts supplémentaires pour produire ses énoncés et pour comprendre ceux de son interlocuteur. Ce 'travail' coopératif de formulation et d'intercompréhension laisse des traces dans le discours: il se manifeste non seulement par des hésitations, des ruptures, des phrases inachevées, des auto-corrections, des reformulations etc., mais aussi par des évaluations et des commentaires métadiscursifs.

Dans le présent article je me propose d'étudier ces activités évaluatives et commentatives à partir d'un corpus d'enregistrements sonores de conversations en français entre interlocuteurs français et allemands. Ce corpus a été établi dans le cadre d'une recherche collective effectuée par une équipe à l'Université de Bielefeld⁽¹⁾, qui vise à étudier les problèmes communicatifs spécifiques dus aux niveaux de compétence divergents des interlocuteurs en situations de contact, et à décrire les moyens dont ils disposent pour résoudre ces problèmes.

L'interaction verbale en situation de contact ou 'exolingue'⁽²⁾ a fait, au cours des dernières années, l'objet de différentes recherches dont les plus importantes sont le projet de la Fondation Européenne pour la Science sur l'acquisition des langues étrangères par des adultes migrants (cf. Noyau &

Porquier 1984) et le projet suisse (Neuchâtel-Bâle) sur la communication entre Suisses romands et alémaniques (cf. p.ex. Alber & Py 1985, Lüdi 1984).

Le corpus de Bielefeld comprend des données recueillies essentiellement en situations 'naturelles' ou 'authentiques', c'est-à-dire dans des situations qui n'ont pas été arrangées pour établir un corpus, mais sont "dotées d'un enjeu réel ayant une incidence sur la vie quotidienne" (Perdue 1984, 60). Les locuteurs allemands, tous apprenants guidés de la langue française, ont des degrés de compétence très divers: nous avons enregistré aussi bien des élèves débutants que des étudiants ou des professeurs de français, car nous sommes persuadés que les phénomènes typiques de l'interaction entre locuteurs natifs et locuteurs non-natifs se retrouvent à tous les niveaux.

Le présent article poursuit ainsi un double objectif: il essaie d'une part d'illustrer l'utilisation des procédés d'évaluation et de commentaire métadiscursifs dans un corpus limité et relativement homogène, d'autre part il vise à contribuer à l'étude des spécificités de l'interaction communicative en situation de contact.

Pour l'analyse des procédés d'évaluation et de commentaire métadiscursifs je me sers des notions théoriques développées dans Gülich & Kotschi (1986a) et (1986b) et présentées ici-même dans l'article de Thomas Kotschi. Je comprends donc ces procédés comme une sous-catégorie des actes de composition textuelle et je les distingue d'autres sous-catégories telles que celles des actes de reformulation. En adoptant une perspective ethnométhodologique, je dirai que ces procédés font partie de la "méthodologie" quotidienne des acteurs sociaux: ce sont des 'méthodes' dont se servent les interlocuteurs pour construire et pour organiser leur interaction verbale et pour résoudre des problèmes communicatifs⁽³⁾.

Les ethnométhodologues, soulignant l'importance de l'organisation discursive et du caractère 'ordonné' des activités conversationnelles, ont une conception relativement formelle de ces méthodes - ils parlent souvent de 'mécanismes' ou de 'techniques' - et s'intéressent plutôt au 'comment' qu'au 'pourquoi' de leur utilisation. Une analyse linguistique des procédés évaluatifs et commentatifs qui s'inspire de cette conception devra donc tout d'abord observer comment les interlocuteurs utilisent ces procédés et décrire la structure des séquences d'évaluation et de commentaire. Cette description pourra ensuite servir de base pour découvrir les problèmes interactifs que les interlocuteurs essaient de résoudre à l'aide de ces procédés et pour for-

muler ainsi des hypothèses concernant les fonctions qu'ils peuvent assumer dans la conversation.

2. Description structurelle

Les procédés d'évaluation et de commentaire métadiscursifs (désormais: ECM) se caractérisent sur le plan structurel par la mise en relation de deux éléments constitutifs, un énoncé-source (ES) et un énoncé évaluatif/commentatif (EEC) (cf. l'article de Kotschi 3.2.2). Dans notre corpus, ces procédés sont utilisés aussi bien par le locuteur natif (LN) (cf. ex. (1) et (2)) que par le locuteur non natif (LNN) (ex. (3) et (4)):

(1) "Cours de linguistique"

LN : un professeur français qui fait un cours dans une université allemande

donc vous faites déjà des remarques sur euh . les différences du/

[ES] des TEMPS, .. (écrit au tableau)

[EEC] mais si vous voulez on peut appeler ça les temps narratifs hein'

(Conventions de transcription cf. p. 255-256).

(2) "A la banque"

LNN: M, étudiante allemande

LN : E, employé de la banque

(M demande à E, si elle peut ouvrir un compte bancaire en France)

E: comment vous l'alimentez' & parce que . un compte de non-résident' .. il faut qu'il soit alimenté eu:h .. (voyez?)' faut que: . la personne travaille en France' . (et caetera'?) . faut qu'il y ait un/ .. ah pis

[ES] il faut qu'y ait u:ne/

[EEC] comment dirai:s-je ..

on peut pas l'alimenter en d(e)vises-

M: (bas) qu'est-ce que c'est-

(3) "La médecine par les plantes"

LNN: D et S, deux étudiantes allemandes qui passent un semestre dans une université française

LN : Mme M et M. G, leurs propriétaires

D: les plantes qui sont dans le:s e:h- .. campagnes' euh (...)
c'est euh les fleu/

[ES] le:s . fleurs bleues,

[EEC] j(e) sais pas le nom en français

M: ah oui, les (en articulant) BLEUETS

G: (en articulant) les BLEUETS, +

(4) "Dans un café"

LNN: I (Irma), lycéenne allemande, 16 ans

LN : M, Française, mère de la correspondante de I
(I raconte une aventure avec des "skinheads")

- I: tout à coup' ehm . ils euh: . (en riant) ils vient + chez nous' .. et . hm (fait claquer sa langue) quand nous a .. /kote/' non, ... euhm quand . nous . (rire)
[ES] quand nous' . les a couté' .
[EEC] ça marche'
M: [.. non hm oui'
I: [non' heuhm', .. euhm .. on assis' . là' . et il vient'.
[et: nous écoute que (ils euh?)
M: [quand on les a écoutés' . quand on a entendu qu'ils arrivaient'

Les structures linguistiques par lesquelles se manifestent les procédés d'ECM sont souvent plus complexes que celles dans les exemples cités, car ces procédés peuvent se combiner avec des actes de reformulation (pour les relations entre procédés d'ECM et de reformulation cf. l'article de Kotschi 4.4). L'énoncé évaluatif/commentatif est alors suivi par un énoncé reformulateur (ER):

(5) "Les Amis du Vieux Guérigny"

LN : un représentant d'une association pour la restauration de la vieille ville qui s'adresse à un groupe d'élèves allemands de 13 à 14 ans, possédant une compétence très limitée en français

- [ES] restauration' restaurer
[EEC] vous savez peut-êt(re) pas ce que ça veut dire restauration
e:h attendez . oui ça vient de restaurer ..
[ER] rétablir' . réparer . wieder ausbessern .

Le LN évalue ici un mot qu'il a utilisé, en tenant compte des facultés de compréhension des LNN; il propose une série de reformulations, d'abord en français, ensuite en allemand. L'évaluation de la difficulté des termes *restauration*, *restaurer* entraîne donc des reformulations par des mots que le locuteur croit plus faciles.

L'exemple (4) contient aussi une reformulation: ici la demande métadiscursive de la LNN *ça marche'* conduit à deux corrections successives de son énoncé par la LN.

On voit que, dans ces exemples, les énoncés-source présentent tous des aspects perturbateurs ou problématiques pour le locuteur (cf. Gülich & Kotschi 1986a, 3.2.1.1; 1986b, 2.1.1 et l'article de Kotschi, ici-même, 4.1), soit que le LNN n'est pas sûr d'un mot qu'il a utilisé (ex. (4)) ou se rend compte de l'insuffisance de sa compétence (ex. (3)), soit que le LN anticipe sur

une difficulté de compréhension de la part du LNN et hésite sur le choix d'un mot (ex. (2)) ou précise son emploi (ex. (1)). Dans l'exemple (5) le LN commente explicitement la difficulté potentielle; c'est un cas représentatif de l'adaptation des LN aux capacités des LNN qui se manifeste par le recours aux procédés d'ECM et de reformulation.

2.1. Les énoncés évaluatifs/commentatifs

Ce sont en général les énoncés évaluatifs/commentatifs qui précisent quel est l'aspect perturbateur ou problématique de l'énoncé-source. Les énoncés évaluatifs/commentatifs que nous avons trouvés dans notre corpus constituent une catégorie extrêmement riche et variée, contenant des expressions de complexité très diverse, dont quelques-unes seulement sont des expressions stéréotypées (p.ex. *si vous voulez*, ex. (1), *comment dirais-je*, ex. (2)). Les commentaires des LN sont souvent assez complexes et élaborés:

(6) "Conversation à table"

LNN: A, lycéenne allemande, 17 ans

LN : S, Française, env. 55 ans

(la conversation porte sur l'engagement politique de l'Eglise)

A: madame B' dit oui' il faut . faut aider les ge:ns' . (...) elle

S: [parle toujours comme ça, . mais elle ne fait RIEN,

A: [oui' mais elle le fait' SI' elle doit hm'

S: [le fai:re, .. (lentement) je pense qu'elle le fait, mais le

A: [oui'

S: fait' d'une façon' . eu:h charitable, (plus vite) enfin c'est/

→ A: [.. maintenant en français' ça prend un mauvais'/ un sens

A: [hmhm'

S: [péjoratif, + .. ça veut dire' qu'elle le fait' pour quelqu'un

A: [hmhm'

S: qu'elle voit souffrir'

Nous trouvons dans notre corpus des situations conversationnelles, où un seul énoncé-source donne lieu à toute une série d'énoncés évaluatifs/commentatifs (souvent combinés avec des reformulations). Ainsi, dans l'exemple (14), cité pp. 246-247, pour évaluer le mot *soûl* le LN utilise les expressions suivantes: *c'est pas un mot très français, ça se dit mai:s, c'est un mot familier quoi, soûl c'est familier, ça se dit très couramment bien sûr mais-* (pour de pareilles séries d'énoncés évaluatifs/commentatifs cf. aussi les exemples (7) et (12)).

Pour donner une impression plus complète et plus précise des énoncés évaluatifs/commentatifs que l'on trouve dans des conversations en situations de contact, je me servirai de la distinction de trois sous-classes qui a été

établie dans l'article de Thomas Kotschi (4.2) (sans reprendre la discussion des différents critères de définition):

- Les énoncés de la sous-classe 1 se caractérisent par la présence d'une expression qualificative comme *mauvais*, *péjoratif* (ex. (6)), *familier*, *très couramment* (ex. (14)) et d'une expression anaphorique renvoyant au discours en cours de production comme *ce* (dans *c'est*) ou *ça*; souvent on trouve en plus une expression métalinguistique⁽⁴⁾ comme *mot*, *dire* etc.
- Les énoncés de la sous-classe 2 contiennent toujours une expression métalinguistique et un élément anaphorique qui renvoie au discours, comme *on peut appeler ça* (ex. (1)). Parmi les énoncés de cette sous-classe on trouve des expressions stéréotypées comme *comment dirais-je* (ex. (2)).
- Les énoncés de la sous-classe 3 sont tous plus ou moins stéréotypés et servent à souligner le caractère vague, indéterminé ou aléatoire d'une formulation; ce sont des 'atténuateurs' comme *si vous voulez* (ex. (1)), *en quelque sorte*, *une espèce de* etc.

Les exemples d'énoncés évaluatifs/commentatifs utilisés par LN ou LNN, qui correspondent à ces trois sous-classes, sont présentés dans le tableau p.237.

Bien que cette liste soit limitée aux seuls énoncés évaluatifs/commentatifs contenus dans les exemples cités ici, elle fait apparaître la diversité et le caractère peu stéréotypé des énoncés utilisés dans les conversations de notre corpus. La sous-classe 2 surtout présente un maximum d'expressions diverses; et c'est également à cette sous-classe que les interlocuteurs ont le plus souvent recours, c'est-à-dire qu'ils accomplissent leurs activités métadiscursives plus souvent à l'aide d'expressions métalinguistiques descriptives qu'à l'aide d'expressions qualificatives. Cette observation est valable surtout pour les LNN, qui ne recourent presque jamais aux énoncés évaluatifs/commentatifs de la sous-classe 1.

Il n'est pas étonnant que les LN disposent d'un répertoire d'énoncés évaluatifs/commentatifs plus riche que les LNN. Par contre, une autre observation que l'on peut faire à partir de cette liste et que confirme d'ailleurs l'analyse de conversations complètes semble moins évidente: le recours aux procédés d'ECM est nettement plus fréquent chez les LN que chez les LNN.

Evidemment, les exemples que je présente ici, ont été choisis plus ou moins au hasard; ainsi, la fréquence de tel ou tel procédé n'a aucune valeur statistique. Il s'agit simplement d'une première impression, qui se dégage des occurrences de procédés d'ECM dans notre corpus et qui mériterait sans

	Locuteurs natifs	Locuteurs non natifs
Sous-classe 1 : expression qualitative ⁽⁵⁾	<p>en français ça prend un mauvais/ un sens péjoratif (6)</p> <p>c'est terrible (7)</p> <p>c'est un terme absolument épou- vanteable (7)</p> <p>c'est pas un mot très français (14)</p> <p>c'est (un mot) familier (14)</p> <p>ça devrait pas se dire (7)</p> <p>ça se dit très couramment (14)</p>	<p>super (7), (13)</p> <p>très bien (13)</p>
Sous-classe 2 : expression métalinguistique	<p>comment dirais-je (2)</p> <p>comment on dit (12)</p> <p>comment tu dis (12)</p> <p>c'est quoi l'expression (14)</p> <p>qu'est-ce qu'on dit en fran- çais tu sais peut-être (14)</p> <p>vous savez peut-être pas ce que ça veut dire (5)</p> <p>ça veut dire (6), (11)</p> <p>ça ne se dit pas en fran- çais (15)</p> <p>on peut appeler ça (1)</p> <p>je pourrais dire (9)</p> <p>c'est une métaphore (9)</p> <p>ça va' (9)</p> <p>ça marche pas (12)</p> <p>c'est une expression fran- çaise qui signifie (11)</p> <p>c'est pas la même chose (8)</p> <p>ça vient de (5)</p> <p>on a des accents (15)</p> <p>on prononce des lettres qui ne se prononcent pas ailleurs (15)</p>	<p>qu'est-ce que c'est (7), (12)</p> <p>je sais pas le nom en français (3)</p> <p>je comprends pas le mot (...) (9)</p> <p>comme vous dites (10)</p> <p>c'est ce que je voulais deman- der (9)</p> <p>ça marche (4)</p> <p>ça marche pas' (12)</p>
Sous-classe 3 : atténuateurs	<p>si vous voulez (1)</p>	<p>—</p>

doute une étude plus approfondie. S'il est vrai que les LN, en situations de contact avec des LNN, évaluent et commentent plus souvent leurs énoncés et ceux des autres que les LNN, on peut avancer l'hypothèse que l'emploi des procédés d'ECM dépend - dans une certaine mesure du moins - de la compétence linguistique du locuteur: plus on maîtrise une langue, plus on est capable de faire des évaluations et des commentaires métadiscursifs. Cette hypothèse se trouve confirmée par le fait que la plupart des énoncés évaluatifs/commentatifs utilisés par les LNN se trouvent dans le discours des étudiants et des professeurs, donc de ceux qui ont déjà acquis un certain niveau de compétence. En ce qui concerne les rares énoncés évaluatifs/commentatifs utilisés par des lycéens ou lycéennes (comme Irma dans les exemples cités), ils ne se réfèrent pas explicitement à la formulation: *ça marche* dans l'exemple (4), *qu'est-ce que c'est* (7), *super* et *très bien* (13) sont des formes linguistiques qui servent ici à évaluer et à commenter le discours, mais qui ne représentent pas des énoncés métadiscursifs typiques, car elles ne contiennent pas d'expressions métalinguistiques - on pourrait donc les utiliser pour évaluer/commenter autre chose que la formulation⁽⁶⁾. Apparemment, les procédés d'ECM ne sont pas enseignés à des débutants et ne s'apprennent ainsi qu'à un niveau de compétence plus élevé. Cela ne tient certainement pas à des difficultés linguistiques particulières - les énoncés les plus simples, les atténuateurs, ne sont pas utilisés du tout par les LNN - mais ce manque s'explique par le fait que, d'une façon générale, on réserve très peu d'attention aux activités métalinguistiques dans l'enseignement des langues étrangères, activités dont on sous-estime sans doute la valeur pour la pratique communicative des apprenants (cf. Coste 1985).

La liste des énoncés évaluatifs/commentatifs permet de faire encore une autre observation: contrairement à ce que l'on pourrait attendre, une partie seulement des énoncés de la sous-classe 2 signalent explicitement des difficultés d'intercompréhension, comme *je comprends pas le mot (...)* (ex. (9)) ou *vous savez peut-être pas ce que ça veut dire* (ex. (5)). Beaucoup d'énoncés, notamment ceux utilisés par les LNN, concernent le processus de la formulation. Un phénomène typique qui provoque un auto-commentaire du LNN c'est une lacune lexicale qui l'oblige à s'arrêter et à demander, à l'aide de techniques diverses, la coopération du LN (cf. Gülich 1986). Pour une théorie de la formulation ces exemples s'avèrent particulièrement intéressants: ils illustrent comment fonctionne la production interactive du discours par plusieurs locuteurs.

Cependant, les difficultés à formuler ne se trouvent pas seulement chez

les LNN; des énoncés comme *comment dirais-je, on peut appeler ça, je pourrais dire* ou des atténuateurs comme *si vous voulez* indiquent l'auto-ECM également de la part du LN et laissent entendre que le terme utilisé n'a qu'un statut provisoire et pourrait être remplacé ou reformulé.

On remarquera aussi que certains énoncés des sous-classes 1 et 2 contiennent un élément de généralisation, par exemple un pronom impersonnel (*on*), des formes pronominales de sens passif (*ça se dit*) ou un article indéfini (*un mot, un sens péjoratif*, etc.) (cf. Kotschi 4.2.2). Dans ces cas, l'énoncé-source n'est pas seulement évalué ou commenté dans "sa mise en fonctionnement et dans son usage" dans le discours actuel, mais il est considéré comme un élément du 'code' et en quelque sorte pris "hors contexte dans sa réalité linguistique" (pour reprendre une distinction proposée par Borillo 1985, 50). Voici un exemple qui illustre particulièrement bien ces deux types d'énoncés évaluatifs/commentatifs:

(7) "Dans un café" (cf. ex. (4))

- 1 I: j'ai fait une classe encore une fois,
- 2 M: [elle a redoublé une classe,
- 3 A: [a:h oui okay
- 4 I: & ouais . qu'est-c(e) qu(e) c'est'
- 5 M: redoubler
- 6 I: redoubler, ..
- + 7 M: c'(est) terrible, parce que doubler c'est déjà deux fois' et
- 8 redoubler c'est quatre fois, (rire)
- 9 (rire général)
- 10 A: c'est vrai (...?)
- 11 I: [a:h super (rire)
- + 12 M: [ça devrait pas s(e) dire
- + 13 A: c'est vrai qu(e) c'est/ c'est un terme absolument épouvantable

Le mot *redoubler* devient l'énoncé-source d'une évaluation, parce que Irma, la jeune fille allemande, ne le connaît pas (cf. ligne 4: *qu'est-ce que c'est*). Ensuite les deux LN, M et A, font une série d'évaluations et de commentaires, qui ne se réfèrent plus à la conversation actuelle, où l'on parle de la carrière scolaire d'Irma, mais à la formation et au sens du mot *redoubler* en général. Cette évaluation est effectuée à l'aide de formes impersonnelles: *ça devrait pas se dire* (1.12), *c'est un terme absolument épouvantable* (1.13). La généralisation n'est pas simplement un procédé, mais en même temps un processus: les interlocuteurs s'éloignent progressivement du problème de compréhension que présentait l'énoncé-source pour Irma. L'évaluation se détache du phénomène qui l'a provoquée et devient une activité à elle seule (cf. infra 2.5).

Les formules impersonnelles sont utilisées uniquement par les LN dans des auto-évaluations; c'est-à-dire que le locuteur, après avoir employé par exemple le mot *redoubler* ou *charitable* (ex. (6)), réfléchit sur ce mot et fait part de ses réflexions au LNN. Apparemment, c'est plutôt au LN d'évaluer sa langue maternelle en présence d'un LNN qu'au LNN d'évaluer la langue étrangère qu'il ne maîtrise pas suffisamment. Malgré leur ressemblances structurelles les procédés des trois sous-classes diffèrent donc par leur contenu, leur portée et leur répartition dans le discours des LN et des LNN. Si des LNN, possédant une bonne compétence de la langue étrangère, utilisent des procédés d'ECM, ce sont plutôt ceux de la sous-classe 2; et leur forme 'personnelle' (par opposition aux formes impersonnelles) indique que leur portée est limitée au discours en cours de production et ne concerne pas des aspects de la langue en général.

2.2. Auto- vs. hétéro-évaluation ⁽⁷⁾

Le locuteur qui produit un énoncé évaluatif/commentatif n'est pas forcément identique à celui qui produit l'énoncé-source. En d'autres termes, un locuteur peut évaluer ou commenter ses propres paroles, comme dans la plupart des exemples cités jusqu'ici, ou celles d'un interlocuteur comme dans l'exemple suivant:

(8) "Des tout petites lampes dans la ciel"

LNN: I (Irma), lycéenne allemande, 16 ans

LN : M, mère de sa correspondante française

- 1 M: & et tous les Skinheads sont euh liés' plus ou moins' au
- 2 parti national socialistE'
- 3 I: ouai:s- ... moi même ouais'
- 4 M: & comment'
- 5 I: ouais' moi' ou . tu' (vite) j(e) n(e) suis pas' +
- 6 M: ((étornée)) MOI' +
- 7 I: [((réfléchit)) ähm (rit légèrement) m moin, ++ non,
- 8 M: [t'as dit toi' (rit)
- 9 I: [moin' ou moins ou plus, moins . MOINS, ((tape sur la ta-
- 10 M: [+ (bas) (au moins'?) + MOINS, MOI'
- 11 I: [ble?)) + (bas) moins' ou plu(s), non non (rit) (.....?)
- 12 M: [moi, (rit)
- 13 I: [(rit) non je suis pas un (.....?) raciste,
- + 14 M: [(rit) faire
- 15 attention, m m MOI et MOINS' c'est pas (rit légèrement)
- 16 [la même chose, + (tout
- 17 I: [moins moins' (plus bas) (moins qu'en plus?) +
- 18 M: bas) (en expirant) oui, ++ plus ou moins,
- 19 I: (bas) plus ou moins, + ..

Cet exemple est typique d'une situation où le LN évalue/commente une ex-

pression utilisée par le LNN. Apparemment, la jeune fille allemande a mal prononcé le mot *moins*, elle a dit quelque chose comme *moi* - erreur qui conduit à un malentendu. Le premier commentaire de la Française *t'as dit toi'* (1.8) entraîne une tentative d'auto-correction de la part de l'Allemande: *ou moins ou plus*, qui permet à toutes les deux de reconnaître l'erreur. La Française précise alors par un commentaire métadiscursif explicite qu'il y a une différence entre *moins* et *moi* (1.15 sq.) (je reviendrai à cet exemple, cf. 3.3.).

Le cas inverse où la LNN commente une expression de la LN, se trouve dans l'exemple suivant et concerne une incompréhension de la part de la LNN:

(9) "Cours de linguistique" (cf. ex. (1))

LN : P, professeur français

LNN: E, étudiante allemande

- 1 P: et puis à l'intérieur du discours narratif' .. on peut faire
2 intervenir les paroles' le récit de paroles' . des gens du
3 récit, des gens du:/ des personnages du récit, .. (c'est?)
4 [ce qui fait que le récit est suspendu entre les deux, oui'
5 E: [ah oui'
+ 6 [c'est ce que je voulais demander, .. je comprends pas . le
7 P: [oui'
8 E: [mot suspendu (...?)
+ 9 P: [& ah oui parce que c'est une métaphore, ..
10 (rire général)
+ 11 P: euh suspendu' .. (rit) je pourrais dire qu'il étai:t/ il
12 repose (...) je disais suspendu' . euh dans la mesure où: ..
13 [euh pendu, (plus bas) pendre ça va' oui' avec une ficelle
14 E: [oui
15 P: dans la mesure où le récit' euh le discours narratif est
16 fragile

Une hétéro-évaluation, qui n'est pas provoquée par une incompréhension, est effectuée par la LNN dans l'exemple (10):

(10) "Chez le directeur du foyer"

LNN: D, étudiante allemande en France

LN : directeur d'un foyer d'étudiants

- D: (...) Furchner elle est partie euh définitivement en Allemagne,
et l'autre (avec prononciation allemande) Brünger . + (imitant
la façon de prononcer du directeur) [bry] / [brœʒer] comme vous
dites . elle est partie euh en Allemagne aussi

Cependant, ici les rôles sont inversés: l'étudiante allemande, tout en étant LNN dans la conversation avec le directeur du foyer qui est Français, est quand même experte en ce qui concerne la prononciation du nom propre allemand. Ainsi, l'exemple cité présente en réalité une hétéro-évaluation faite par une

LN par rapport à un énoncé d'un LNN.

2.3. Auto- vs. hétéro-déclenchement

L'activité d'ECM peut être déclenchée par le locuteur qui produit l'énoncé évaluatif/commentatif (auto-déclenchement) ou par son interlocuteur (hétéro-déclenchement). Dans la plupart des exemples cités jusqu'ici c'est le locuteur lui-même qui prend l'initiative d'une évaluation; ce sont donc des auto-évaluations auto-déclenchées (ex. (1) à (6)) ou des hétéro-évaluations auto-déclenchées (ex. (9), (10)). Par contre, dans l'exemple suivant, le locuteur commente son propre énoncé sur la demande de son interlocutrice. Le déclenchement constitue dans ce cas-là un tour de parole à lui seul (cf. Jefferson 1972, 304).

(11) "A la vidéothèque"

- LNN: M, étudiante allemande
 LN : E, propriétaire d'une vidéothèque en France
- E: j'ai des cousins, moi, vendéens' c'est . c'est très obtus hein, très, très très ./
- [ES] ils ont vraiment des oeillères, ..
- [hétéro-déclenchement] M: des quoi'
- [EEC] E: des/ . les/ je/ . ça c'est une expression française qui signifie' .. qu'on .. qu'on voit pas sur les côtés qu'on a .. c'est l'inverse si vous voulez d(e) que de/
- (...)
- [ER] E: voyez les les/ marcher avec des oeillères'..ça veut dire marcher droit devant soi et puis
- [ratification] M: [alors .. pas regarder .. sur les côtés' .. ne ah bon
- E: [pas avoir l'esprit ouvert, .. et .. ça je peux hmhm
- M: [
- E: vous assurer que .. étant .. j'ai toute ma famille qui est angevine de cette région' .. ils sont bloqué:s' . c'est p/ c'est pas croyable, .. alors là- .. comme SOCIETE fermée' ..
- REPLIEE sur elle-même' ... y a pas pire,

Ici, l'énoncé-source *ils ont vraiment des oeillères* du LN présente un problème pour la LNN, qui ne le comprend pas. Sa question *des quoi'* amène le LN d'abord à commenter l'énoncé-source: *c'est une expression française qui signifie...*, ensuite à le reformuler: *marcher avec des oeillères'.. ça veut dire...*. Comme le locuteur commente une expression qu'il a utilisée lui-même, il s'agit d'une auto-évaluation, mais comme il le fait sur la demande de son interlocutrice, elle est hétéro-déclenchée⁽⁸⁾.

De même, dans l'exemple (9) le commentaire que fait l'étudiante alle-

mande du terme *suspendu*, utilisé par le professeur français, conduit le professeur à commenter à son tour le terme en question: *c'est une métaphore* et à l'expliquer ensuite à l'aide de reformulations possibles (*je pourrais dire*). L'auto-évaluation de la LN est donc hétéro-déclenchée.

L'auto-évaluation du LN hétéro-déclenchée par le LNN est un phénomène typique de la conversation en situation de contact; c'est une des 'méthodes' dont se servent les interlocuteurs pour assurer l'intercompréhension, mise en danger par la compétence réduite du LNN.

Reste à considérer le cas de l'hétéro-évaluation hétéro-déclenchée:

(12) "Dans un café" (cf. ex. (4) et (7))

(I veut payer sa consommation, mais M ne la laisse pas)

- 1 I: (...) en revanche
- 2 (...)
- 3 M: tu fais quoi'
- 4 I: un revanche
- 5 M: une revanche de quoi'
- 6 I: . euh: de cette
- 7 M: . de cette quoi'
- 8 I: (...?) que tu as tu as euhm . tu as payé moi
- 9 M: (.....?)
- 10 H: attendez, .. tu lui donnes!
- 11 M: . une REvanche
- + 12 I: une revanche' ça marche pas'
- + 13 M: [ça marche pas, (bon?) on fait une
- + 14 I: [. qu'est-ce c'est'
- + 15 M: [revanche' en quoi, comment on dit
- 16 G: [. merci mille fois
- 17 M: que . ce sera ma tournée' on fera une autre tournée'
- + 18 comment on dit/ on reprend unE: (plus bas) j(e) sais
- 19 même plus +
- 20 A: { ... euh:
- 21 H: { de quoi
- 22 M: elle dit puisque tu m'as payé je vais faire une revanche
- 23 (rire) +
- 24 A: . ben ouais c'est chacun sa tournée': chacun son/ chacun
- 25 sa:: euh:
- + 26 M: [oui mais comment tu dis ah ben puisque c'est ça: ' je: j(e)
- 27 payerai ma tournée' (bas) comment on dit'
- 28 A: { (.....?)
- 29 H: { ben oui'
- + 30 I: mais qu'est-ce que c'est une revanche'
- 31 H: j(e) paie la mienne'
- + 32 A: . une revanche' c'est quand euh quelqu'un a fait/ t'as fait
- 33 quelque chose et qu(e) tu veux: euh: mh: . tu prends ta
- 34 r(e)vanche' .

L'expression *en/un revanche*, mal utilisée par Irma, n'est pas comprise par M et s'avère ainsi problématique ou perturbatrice pour la communication; elle

devient rétroactivement énoncé-source pour des activités d'ECM complexes de tous les interlocuteurs. Le processus interactif de la définition du problème se termine par une auto-évaluation de Irma, qui se rend compte qu'elle a fait une erreur: *une revanche' ça marche pas'*. Cette auto-évaluation, hétéro-déclenchée (par l'incompréhension de M), est confirmée par une hétéro-évaluation: M évalue l'énoncé de Irma en reprenant ses propres paroles: *ça marche pas*. Comme l'énoncé de M est provoqué par celui de Irma, il s'agit d'une hétéro-évaluation hétéro-déclenchée. En demandant *qu'est-ce que c'est'*, Irma déclenche ensuite une série de commentaires et de reformulations de la part des deux LN, qui essaient de trouver l'expression correcte, et après avoir reformulé elle-même sa question, qui portait en fait sur le sens du terme *revanche*, elle obtient enfin un commentaire explicatif: *une revanche c'est quand...* etc. Ce sont donc encore des exemples d'hétéro-évaluations (M et A commentent une expression utilisée par I) hétéro-déclenchées (I prend l'initiative des activités accomplies par les deux autres).

L'hétéro-évaluation hétéro-déclenchée, où LNN évalue ou commente un énoncé de LN sur la demande de celui-ci, semble être assez spécifique de la situation de contact; d'une façon générale elle semble être liée à la compétence inégale des interlocuteurs⁽⁹⁾. Si cela est vrai, on ne s'attendra guère à trouver des hétéro-évaluations hétéro-déclenchées, où le LNN évalue ou commente sur la demande de LN un énoncé de celui-ci - sauf dans des situations de type didactiques, où le professeur (ou celui qui tient son rôle) appelle souvent des commentaires de la part des apprenants. Un exemple que j'ai trouvé dans notre corpus présente la même inversion des rôles que l'exemple (10), car Irma, LNN du français, mais LN de l'allemand, commente un mot allemand que son interlocuteur français a utilisé et dont il demande confirmation:

(13) "Je veux faire un gâteau"

LNN: I (Irma), lycéenne allemande, 16 ans

LN : M, Français, 29 ans, assistant social

M: [eu:h ce soir j'ai euhm . à six heures' ..

I: [ouais

M: [j'ai une réunion' de travail' .. (plus bas)

I: [((affirmatif)) hein- +

M: ((peu sûr)) une réunion- ++

I: (tout bas) (réunion-?) (...?) +

M: (en allemand) *zusammen*' +

→ I: ouais, ((expressif)) oh la la' très bien, (rit) super,

Quand on tient compte d'un côté des distinctions entre auto- et hétéro-évaluation et auto- et hétéro-déclenchement, de l'autre du fait que les inter-

locuteurs en situations de contact ont des rôles conversationnels différents (LN et LNN), les différents types d'occurrences de procédés d'ECM dans notre corpus peuvent se résumer dans le tableau suivant (pour chaque type j'ai indiqué les exemples correspondants cités dans cet article).

		auto-déclenché	hétéro-déclenché
auto-ECM	LN	ex. (1), (2), (5), (6), (15) ¹⁾	ex. (7), (11), (9, 1.9 sq.)
	LNN	ex. (3), (4)	ex. (12, 1.12)
hétéro-ECM	LN → LNN	ex. (8), (14) ²⁾	ex. (12, 1.13)
	LNN → LN	ex. (10) ³⁾ , (9, 1.6-8)	ex. (13) ⁴⁾

1) Le déclenchement étant un procédé local, il n'est pas possible, dans des séquences complexes comme celles des exemples (8) et (15), (12) ou (14), de distinguer nettement auto- et hétéro-déclenchement. J'indique ici simplement une attribution possible à l'une de ces catégories.

2) En réalité, le LN évalue ici l'énoncé d'un autre LN, mais il y a quand même une différence de compétence entre les deux (père et fille).

3) Cf. p. 241.

4) Cf. p. 244.

2.4. Séquences latérales

Les exemples cités jusqu'ici présentent des différences importantes en ce qui concerne la complexité des structures linguistiques qui servent à accomplir les activités d'ECM. En reprenant la distinction proposée par Jefferson (1983) entre 'embedded' et 'exposed correction', on dira que dans des exemples comme (2) ou (10) les énoncés évaluatifs/commentatifs réalisés à l'aide de formules plus ou moins stéréotypées (*comment dirais-je, comme vous dites*) sont incorporés dans l'énoncé du locuteur, tandis que dans des exemples comme (7), (9), (11) ou (12) ces procédés sont 'exposés': les interlocuteurs consacrent plusieurs énoncés aux activités d'évaluer ou de commenter le discours, qui constituent alors ce qu'on peut appeler avec Jefferson (1972) une 'séquence latérale'⁽¹⁰⁾. Pendant de telles séquences, les interlocuteurs détournent leur attention du développement thématique pour la diriger

sur la production discursive elle-même. Ce sont en général les problèmes de compréhension ou de formulation qui sont à l'origine d'une séquence latérale. Ainsi, dans les exemples (9) et (11), les deux étudiantes allemandes ne comprennent pas le terme utilisé par leurs interlocuteurs français (*suspendu*, *oeillères*). Elles indiquent leur incompréhension par un commentaire métadiscursif (ex. (9)) ou par une question (ex. (11)), qui déclenchent une série d'actes d'ECM de la part des LN. Dans les exemples (7), (8) et (12) ce sont des problèmes de formulation - une phrase maladroite (*j'ai fait une classe encore une fois*) dans (7), une erreur de prononciation (*moi - moins*) dans (8), une faute lexicale (*revanche*) dans (12) - qui conduisent à des activités évaluatives/commentatives complexes. Les mots problématiques en question font, pendant quelque temps, l'objet de la conversation. Les interlocuteurs ne reprennent le développement thématique que quand ils ont réussi à résoudre le problème de compréhension ou de formulation. Le retour au thème principal après l'achèvement de la séquence latérale peut être illustré par l'exemple (11), où le LN recommence à parler de sa famille, après avoir expliqué le sens de la locution *marcher avec des oeillères*, qu'il avait utilisée pour caractériser ses cousins.

Pour décrire d'une façon plus précise l'enchâssement d'une telle séquence latérale dans une conversation, je reviens à la série d'énoncés évaluatifs/commentatifs concernant le mot *soûl* (cf. p. 235) et je cite l'exemple complet:

(14) "Déjeuner"

LNN: I (Irma), lycéenne allemande, 16 ans

LN : V (Viviane), sa correspondante française, 16 ans

P, le père de celle-ci

(I, V et P sont à table; I vient de dire qu'elle ne prend pas de vin)

- 1 I: parce que- je suis ähm- ne pas alcoolisée' (rit)
- 2 V: alcoolique, (rit)
- 3 I: je suis alcoolique, . après .. TOUJOURS .. un verre-
- 4 V: [(vite) ah non c'est pas ça c'est/ c'e:st- je suis
- 5 I: [c'est tout, (siffle)
- 6 V: [eu:h soûle, hm, j(e) suis soûle,
- 7 I: [soûle
- 8 P: (bas et vite) soûl c'est pas un mot très français quand
- 9 même' ça se dit mai:s- c'est un mot familier quoi,
- 10 V: (bas) hm- tu dis quoi-
- 11 P: ah qu'est-ce qu'on dit en français, . tu sais p(eut)-
- 12 être,
- 13 V: (bas) non, .. ((réfléchit)) mm:-
- 14 P: soûl c'est familier'
- 15 V: (bas) ah bon'
- 16 I: (fort) HM

- 17 P: *ça se dit très couramment' bien sûr' mais-*
 18 V: [*mais il est bourré' (rit) il est rond' il est paf' +*
 19 P: [*(rit)*
 20 V: *(...) il a trop bu'*
 21 P: *il a trop bu'*
 22 V: *mais c'est quoi l'expression'*
 23 P: & IVRE,
 24 V: [*(vite) a:h c'est vrai j'y pensais pas, .. j'étais là*
 25 P: [*(en riant) quand même'*
 26 V: *à me demande:r hein qu'est-ce que c'est' . j'ai pas dormi*
 27 *hein' .. deux jours hein, .. j(e) suis fatiguée, ...*
 28 I: *(en articulant) tu es FOU,*

Les activités complexes d'ECM du père sont déclenchées ici par une correction: le mot *alcoolisée*, employé par Irma, est corrigé par *alcoolique*, mais Viviane se rend compte aussitôt que ce mot ne convient pas: *ah non c'est pas ça*. Elle propose *soûl*, qui est ratifié par Irma (1.7). Seulement, son père refuse cette proposition par des évaluations négatives: *pas très français, familier*, tout en affirmant que *ça se dit (couramment)*. L'attention des interlocuteurs se détourne de la question de savoir ce que Irma veut boire et se dirige sur le mot *soûl* et des reformulations possibles, que Viviane doit trouver. L'activité d'ECM prend valeur d'activité principale. Comme Viviane n'arrive pas à trouver le mot approprié, celui-ci est indiqué par le père: *ivre* (1.23). V ratifie le mot (*ah c'est vrai*) et les deux LN évaluent, en guise de conclusion, la procédure de recherche par des commentaires (*j'y pensais pas, j'étais là à me demander...*) et des activités non-verbales (le rire). En justifiant son échec (*j'ai pas dormi*), Viviane introduit un nouveau sujet dans la conversation.

L'enchâssement de séquences latérales consacrées à des activités d'ECM donne un rythme caractéristique aux conversations en situations de contact. Le développement thématique s'avère souvent difficile ou impossible, car les obstacles, dus à la compétence réduite des LNN, nécessitent un travail conversationnel particulier. Les séquences latérales servent à accomplir ce travail; elles fournissent ainsi un point de départ pour l'étude des fonctions que les procédés d'ECM peuvent assumer dans la conversation.

3. Fonctions

3.1. Intercompréhension et co-élaboration du discours

Pour reconstruire les problèmes communicatifs que les interlocuteurs tentent de résoudre à l'aide des procédés d'ECM et pour formuler quelques

hypothèses concernant leurs fonctions, il suffit de réinterpréter les résultats de la description structurelle. Nous avons vu qu'il y a un certain nombre de procédés métadiscursifs qui explicitent le problème de la compréhension. D'un côté le LNN demande une reformulation (ex. (9)), de l'autre c'est le LN qui anticipe sur une incompréhension ou une difficulté de compréhension potentielle (ex. (5)). Nous avons pu observer également que les LNN se servent de certains énoncés pour évaluer ou pour commenter une insuffisance ou une incertitude lexicale (cf. ex. (3), (4), (12)). Les énoncés évaluatifs/commentatifs fonctionnent alors comme demande de coopération: un "travail de construction collective et progressive du message" (Alber & Py 1985) est effectué par les interlocuteurs⁽¹¹⁾. En situation de contact, cette co-élaboration de l'énoncé est souvent indispensable pour l'intercompréhension: en aidant le LNN à construire son énoncé, le LN s'assure en même temps qu'il le comprend bien. Les procédés d'ECM occupent ainsi une place privilégiée parmi les 'méthodes' conversationnelles utilisées pour faire face aux obstacles que présente le contact communicatif entre interlocuteurs n'ayant pas de langue maternelle commune.

Il faut souligner que les différences de compétence linguistique imposent des tâches particulières qui doivent être résolues par les deux interlocuteurs, non seulement par celui dont la compétence est limitée. "Chaque locuteur devra effectuer des adaptations à l'autre aussi bien dans la production de son discours que dans la compréhension du discours de l'autre" (de Hérédia & Noyau 1986). Ces adaptations nécessitent quelquefois la construction de séquences latérales, consacrées à une sorte de négociation⁽¹²⁾ portant sur l'emploi ou la compréhension d'un terme (cf. ex. (5), (6), (9), (11)), dont le sens n'est pas "un donné immuable (...), mais un produit interactif" (Kerbrat-Orecchioni 1984, 230). Ces séquences latérales sont souvent indispensables pour la suite de la conversation, car elles créent les conditions préalables pour une progression thématique. Vus sous cet angle, les actes d'ECM peuvent jouer le même rôle que les actes de reformulation (cf. Gülich & Kotschi 1986a, 3.4.1.3; 1986b, ch.3).

3.2. Prise de conscience des difficultés langagières

La nécessité d'assurer la co-élaboration de l'énoncé et l'intercompréhension entre interlocuteurs qui se trouvent en situation de contact, ne suffisent cependant pas à expliquer la totalité des procédés d'ECM utilisés dans de telles situations. La liste des énoncés évaluatifs/commentatifs (cf. supra 2.1.) a déjà permis de constater que, dans les exemples cités, les LN utili-

sent plus de procédés d'ECM que les LNN. L'hypothèse selon laquelle l'emploi de ces procédés semble augmenter avec l'amélioration de la compétence linguistique, ne s'appuie pas seulement sur notre propre corpus, mais elle est confirmée par le recours à deux autres corpus. D'une part, ces procédés sont inexistantes dans les conversations en 'situation exolingue extrême', dont on trouve quelques extraits cités dans les articles de Noyau (1984) et de Hérédia & Noyau (1986); d'autre part, ils sont très fréquents dans les discours de migrants bilingues, analysés par Lüdi (1982). Pour Lüdi, des formules du type *comment dire, comment dirais-je* représentent "une trace précieuse du contrôle exercé par le locuteur sur sa production" (1982, 37)⁽¹³⁾. Il les définit comme "opérations préventives" qui "visent ouvertement à amener l'interlocuteur à ne pas se formaliser des violations de normes quelconques" (1982, 38). On a pu observer que les migrants continuent à employer des formules de ce genre, même quand leur niveau de compétence a atteint celui des LN (1982, 41). Lüdi en conclut que leur emploi est moins lié à la compétence effective qu'à l'attitude adoptée par le locuteur bilingue. Cela n'empêche pas qu'une certaine compétence soit indispensable pour pouvoir exprimer cette attitude d'auto-censure' (Lüdi 1982, 40). Car s'il est vrai qu'il y a une "activité métalinguistique permanente", consciente ou inconsciente, qui accompagne la conversation exolingue (de Hérédia & Noyau 1986), il est vrai aussi que cette activité ne peut être formulée explicitement que quand le locuteur dispose des moyens verbaux nécessaires dans la langue étrangère⁽¹⁴⁾. On a vu que certains LNN disposent de ces moyens (cf. ex. (3), (9)). Ils ont un niveau de connaissance 'développé', qui se caractérise par l'emploi de stratégies permettant au LNN de découvrir par ses propres moyens des domaines jusqu'alors inconnus de la langue étrangère ("entwickelte Fremdsprachenstufe", cf. Ehlich 1985, 47). Ainsi, les évaluations et les commentaires que font les LNN de leur insuffisance lexicale ou, d'une façon générale, de leur manque de compétence, peuvent servir, paradoxalement, d'indice de compétence. Les LNN, possédant une compétence très limitée, peuvent en être parfaitement conscients, sans, cependant, pouvoir exprimer ce sentiment. Ce n'est que quand ils expriment leur "conscientisation (...) par rapport aux difficultés d'expression" (Lüdi 1982, 40), que ces difficultés acquièrent un statut conversationnel 'officiel': ce faisant, les LNN les définissent comme objets possibles de la négociation.

La prise de conscience des difficultés et des obstacles à surmonter semble, effectivement, être partagée par le LN. On a vu que l'auto-évaluation du LNN déclenche souvent une activité correspondante du LN, soit que celui-ci

réponde à une demande plus ou moins explicite en expliquant le sens d'un mot (ex. (5), (9), (11), (12)), soit qu'il évalue ou commente sous une forme plus générale une particularité de la langue française comme la formation (*redoubler*, ex. (7)) ou la valeur stylistique d'un mot (*soûl* - *ivre*, ex. (14)). Contrairement à des séquences latérales qui servent à assurer l'intercompréhension, ces séquences ne semblent pas indispensables pour poursuivre le développement thématique; elles ne sont pas provoquées par une incompréhension ou un malentendu. Apparemment, les conversations avec des LNN favorisent une réflexion métalinguistique intensifiée de la part du LN qui, même après avoir satisfait une demande spécifique du LNN, est amené à aller plus loin et à évaluer ou à commenter la langue ou la norme en général (cf. Baggioni & Py 1986).

3.3. 'Perdre la face ou faire bonne figure' - L'équilibre 'rituel' en situation de contact

Si les interlocuteurs, les LN aussi bien que les LNN, ne prennent pas seulement conscience des problèmes de formulation et de compréhension ou des difficultés de la langue française, mais s'ils manifestent cette prise de conscience par des activités métadiscursives, on peut supposer que ces activités assument également des fonctions au niveau de la constitution des relations sociales. Le LNN qui souligne son manque de compétence en verbalisant ses difficultés de formulation aussi bien que le LN qui commente une particularité de sa langue maternelle, s'adresse à un partenaire et lui communique en même temps une image de lui-même, une attitude envers la langue et envers l'interlocuteur. Le LNN peut ainsi prévenir une critique ou un refus de la part du LN, car il se présente comme quelqu'un qui se rend compte de ses insuffisances: "Avouer son ignorance, c'est-à-dire afficher une position de non savoir [cf. ex. (3) *je sais pas le nom en français*] et donc d'infériorité, peut indirectement servir de moyen pour s'attirer la bienveillance d'un interlocuteur" (Lüdi 1982, 40). Le LN qui manifeste lui-même des difficultés de formulation (ex. (2)), qui se rend compte des difficultés de certains mots français (ex. (6) *charitable*, ex. (7) *redoubler*), se présente comme quelqu'un qui réfléchit sur sa langue et est ainsi capable de se mettre à la place d'un étranger. Les procédés d'ECM contribuent ainsi à extérioriser ce que l'on peut appeler avec Goffman "une ligne de conduite, c'est-à-dire un canevas d'actes verbaux et non-verbaux qui lui [= à l'individu] sert à exprimer son point de vue sur la situation, et, par là, l'appréciation qu'il porte sur les participants, et en particulier sur lui-même" (Goffman 1974, 9). En adoptant cette idée de la 'figuration' (Goffman 1974, 15), on dira que

les "opérations préventives" du LNN sous forme d'auto-évaluations sont souvent motivées par le souci de ne pas 'perdre la face' et que les activités correspondantes du LN contribuent également à protéger la face du LNN et servent en même temps à 'faire bonne figure'. Les interlocuteurs s'arrangent ainsi pour éviter de perdre "l'équilibre rituel" (Goffman 1974, 21), particulièrement fragile dans une situation de communication difficile. Vu le niveau de compétence divergent, le LNN court le risque de 'perdre la face', s'il a un partenaire peu coopératif qui essaie de profiter de cette divergence pour occuper la 'position haute' (Kerbrat-Orecchioni 1984, 234) et assigner la 'position basse' au LNN. Cependant, non seulement le manque, mais aussi l'excès de coopérativité peut facilement renforcer la 'position haute' du LN et menacer ainsi la face du LNN⁽¹⁵⁾. La négociation qui porte sur la formulation ou la compréhension apparaît souvent en même temps comme une "négociation des places" (Kerbrat-Orecchioni 1984, 233-235). Se montrer coopératif sans prendre la position haute de celui qui sait (de la part du LN) et avouer son ignorance sans perdre la face (de la part du LNN) semble être une de ces conditions 'paradoxaes' de la communication en situation de contact dont parle Ehlich (1985). Les activités d'ECM sont souvent en même temps des activités de figuration: elles aident les interlocuteurs à prévenir certains risques inhérents à la situation de contact et à maîtriser des 'situations de crise'.

Les activités de figuration s'avèrent d'autant plus importantes que la situation de communication devient difficile. Le malentendu dans l'exemple (8) (cf. supra 2.2.) pourrait détériorer les relations entre les interlocutrices, car la Française a cru comprendre que l'Allemande se disait raciste. Après avoir expliqué la confusion entre *moi* et *moins*, la Française commente non seulement cette difficulté linguistique (ex. (8)), mais aussi sa propre prononciation du mot *moins*, qui n'a plus rien à voir avec le malentendu:

(15) "Des tout petites lampes dans la ciel"

(Le texte suit immédiatement celui de l'exemple (8))

- 1 M: (plus vite) et comme j(e) suis du Midi des fois je dis moïnse,
- 2 + . mais ça n(e) se dit pas en français, .. moi je viens du
- 3 [Midi, de la France & le Midi de la France' c'est le SudE, .
- 4 I: [oui'
- 5 M: [et dans le sud de la France' on a des accents' et
- 6 I: [oui' ouais je sais,
- 7 M: [on prononce des lettres' qui n(e) se prononcent pas ailleurs,
- 8 I: [ehe'
- 9 M: [. et par exemple . plus=ou moïnse' . je dis' plus ou moïnse-
- 10 I: [ouais'
- 11 M: [non pas moins ou plus,
- 12 I: [ah ouais

Cette séquence, qui n'a aucune valeur de clarification ou d'explication en ce qui concerne la confusion entre *moi* et *moins*, est certainement en rapport avec le 'déséquilibre' causé par le malentendu; elle sert d'activité de 'réparation' (Goffman 1974, 20-24) et permet le "retour à l'équilibre rituel". Si elle n'est pas indispensable pour assurer l'intercompréhension, elle est tout de même nécessaire à la constitution des relations sociales entre les interlocutrices.

4. Conclusion

Les différentes fonctions des procédés d'ECM peuvent être remplies en même temps par les mêmes énoncés. Il serait inutile de vouloir catégoriser les fonctions pour pouvoir attribuer une seule fonction à chaque énoncé évaluatif/commentatif. Les fonctions sont situées à des niveaux différents, elles s'ajoutent donc les unes aux autres. Ce n'est pas parce qu'un énoncé sert à assurer l'intercompréhension qu'il ne peut plus contribuer à garder la face du locuteur ou de l'interlocuteur. Seulement, il n'est peut-être pas toujours utile de chercher à élucider les fonctions à tous les niveaux. Certaines manifestations des procédés d'ECM s'expliquent parfaitement par la nécessité de co-élaboration d'un énoncé, tandis que pour d'autres c'est précisément l'impossibilité d'une explication de ce genre qui oblige à aller plus loin dans l'interprétation.

Il n'est pas difficile de se rendre compte que ces fonctions, comme les procédés eux-mêmes, ne sont pas spécifiques aux conversations en situation de contact. Toute conversation est 'exolingue' à un certain degré (Baggioni & Py 1986). Dans n'importe quelle conversation il peut y avoir des "compétences hétérogènes" et des nécessités de "coordination, de synchronisation, d'harmonisation des comportements respectifs des différents interactants" (Kerbrat-Orecchioni 1984, 224). Dans n'importe quel type de conversation on peut trouver des exemples de "commentaire réflexif" qui "double le débat"; "les ajustements de la parole autoréfléchie (...) sont un des traits propres à tout oral" (Authier-Revuz 1985, 92 et 102).

Les structures décrites ici ne constituent que des cas particuliers d'un phénomène beaucoup plus général, mais qui, dans d'autres contextes, se manifeste sous des formes moins évidentes. Les conversations en situations de contact dirigent donc notre attention sur ces phénomènes très généraux, étant donné que ceux-ci sont plus faciles à observer dans une situation de communi-

cation difficile. La "manière dont les protagonistes se tirent d'affaire lorsqu'ils sont confrontés à des obstacles" s'observe plus facilement quand on a affaire à des "acteurs en position frontière" (Alber & Py 1985). Les activités coopératives et réparatrices particulièrement importantes de ces acteurs s'expliquent précisément par le "paradoxe" de la communication en langue étrangère (Ehlich 1985, 45), où la base commune qui rend la communication possible est sans cesse mise en jeu.

NOTES

- (1) "Formes d'interaction communicative en situations de contact entre interlocuteurs français et allemands", projet de recherche dirigé par Elisabeth Gülich et Ulrich Dausendschön-Gay, ayant bénéficié en 1984 et 1985 de la part de l'Université de Bielefeld de crédits destinés à établir un corpus et à faire faire des transcriptions. L'équipe se compose d'enseignants et d'étudiants avancés (membres permanents: Birgit Apfelbaum, Ulrich Krafft, Katharina Nowak, Friederike Sader-Jin, Günter Schmale, Petra Steinhoff, Dagmar Wagner).
- (2) Le terme 'exolingue' est utilisé dans le cadre du projet parisien (qui fait partie du projet européen) et du projet suisse. Une présentation des trois programmes de recherche (Paris, Neuchâtel/Bâle, Bielefeld) sera publiée dans les Actes du XVIII^e Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes. Trèves 19-24 mai 1986. Section XVI: "Tra-vaux en cours".
- (3) Les termes de 'méthodologie' et de 'méthode' sont ici compris dans le sens préscientifique de Garfinkel, cf. Bachmann & Lindenfeld & Simonin (1981, 133).
- (4) Pour les distinctions terminologiques entre 'métadiscursif', 'métalinguistique', 'métacommunicatif' qui sont utilisées ici cf. l'article de Kotschi (4.1). Cf. aussi Morel (1985), de Gaulmyn (1986).
- (5) Comme le souligne Kotschi (note 13), certaines intersections entre les sous-classes sont inévitables. Ici, par exemple, les énoncés contenant le mot *français* sont attribués en partie à la sous-classe 2 (*français* par opposition à une autre langue ou à un dialecte), en partie à la sous-classe 1 (*très français* présuppose une opposition entre 'bon' et 'mauvais français').
- (6) Coste (1985, 80) attire l'attention sur le fait - confirmé par l'analyse de notre corpus - que les apprenants produisent souvent des commentaires métadiscursifs aussi bien que des corrections ou des hésitations dans leur langue maternelle.
- (7) Cf. la distinction entre auto- vs. hétéro-reformulation et auto- vs.

hétéro-déclenchement qui a été étudiée d'une façon plus approfondie dans Gülich & Kotschi (1986a, 3.2.2 et 1986b, 2.2).

- (8) Je me limite ici aux procédés verbaux de déclenchement. Evidemment, il peut y avoir aussi des signes visuels, manifestant p.ex. l'incompréhension, qui déclenchent des activités d'ECM.
- (9) Cette observation est valable aussi pour l'hétéro-reformulation hétéro-déclenchée, cf. Gülich & Kotschi (1986a, 3.2.2.3).
- (10) Pour traduire 'side sequence' (Jefferson 1972) je reprends le terme de 'séquence latérale', proposé par Bachmann & Lindenfeld & Simonin (1981, 155). Nous avons montré dans Gülich & Kotschi (1986b, 2.3) que les reformulations, elles aussi, peuvent former des séquences latérales assez complexes. Des séquences latérales dans des conversations entre LN et LNN ont aussi été décrites par Dausendschön-Gay, Henrici, Köster & Winks (1986).
- (11) Les phénomènes de construction collective ont été étudiés d'une façon plus détaillée à la base du même corpus dans Gülich (1986). Ils sont caractéristiques non seulement pour les situations de contact (cf. p.ex. aussi Noyau 1984, 17; Ehlich 1985, 52), mais aussi pour d'autres situations de compétence inégale comme p.ex. les dialogues entre enfant et adulte (de Gaulmyn 1986).
- (12) Pour la notion de 'négociation', centrale pour l'analyse conversationnelle des ethnométhodologues cf. Bachmann, Lindenfeld & Simonin (1981, 157 sq.).
- (13) Cf. aussi les remarques dans Ehlich (1985, 52) sur l'activité de 'monitorage' ("monitorierende Tätigkeit"). En poursuivant ces réflexions, on peut comprendre les activités d'ECM comme manifestations verbales de ce 'monitorage'.
- (14) Dans le cadre du projet parisien (cf. supra p. 231 et note 2) on obtient des données métalinguistiques grâce à des auto-confrontations du LNN avec ses propres productions. En analysant les séquences d'ECM de notre corpus, on obtient évidemment des données tout à fait différentes, mais qui sont également révélatrices de "la conscience linguistique dans l'acquisition et l'utilisation d'une langue étrangère" (Trévisse & Porquier 1985, 22).
- (15) Dans le cadre des recherches effectuées par l'équipe de Bielefeld les problèmes de figuration et de coopération ont été étudiés par Schmale (1985 et 1986). Pour les activités 'd'enseignement' des LN cf. Dausendschön-Gay (1986).

Conventions de transcription

.	petite interruption à l'intérieur d'un énoncé
..	pause courte
...	pause moyenne
(pause, x sec.)	pause longue, indication de la durée en secondes
&	enchaînement rapide
' p.e. tu viens'	intonation montante
, p.e. c'est ça,	intonation descendante
- p.e. oui-	intonation en suspens
Majuscules p.e. ah BON	prononciation appuyée
: p.e. mais no:n	allongement d'un son
... p.e. oui	prononciation/articulation relâchée
(dangereux?)	mot ou énoncé qui n'a pas pu être identifié avec certitude
(.....?)	mot ou énoncé incompréhensible (le nombre des points indique la durée)
(...)	omission
((rit)), ((vite)), ((tousse)), ((parle à son père)), ((ironique)) etc.	commentaire du transcripteur pour caractériser la diction ou des phénomènes non-verbaux (reste en vigueur jusqu'à la fin de la contribution du locuteur ou jusqu'au symbole +)
(en articulant)	caractérisation de la diction
+	fin d'une caractérisation/d'un commentaire
A: [bonjour Monsieur B: [ça va'	chevauchement de deux ou plusieurs énoncés
/ p.e. alors je l'ai/ j'en ai marre c'est un,phé/ un phénomène	construction ou mot interrompu
euh	hésitation, pause remplie
eh	petite hésitation, remplie d'un [ə]
(h)	petite hésitation

≠ p.e. deux≠ans	liaison obligatoire non-réalisée
= p.e. trop=amère	liaison facultative réalisée
E p.e. la petiteE	"e" muet prononcé

Les sons qui en français standard sont réalisés (ou peuvent être réalisés), mais qui ne sont pas réalisés dans le texte, seront mis entre parenthèses, p.ex.:

p(e)tit
j(e) suis
j(e) sais pas
i(l) vient
i(l)s ont
m(ais) enfin

Les mots ou fragments qui ne peuvent pas être identifiés ou qui n'existent pas dans la langue écrite, seront transcrits phonétiquement.

Les fautes de prononciation (notamment celles des interlocuteurs allemands) seront décrites à l'aide de la caractérisation globale de la diction ou dans des cas particuliers par/à l'aide d'une représentation phonético-orthographique (du type "doukipudonktan"). Pour quelques éléments typiques de la langue parlée, l'orthographe usuelle sera utilisée, p.ex.:

ouais, ben, oh, ah, bof, hm, mhm, hum.

Les enregistrements et les transcriptions des exemples cités ici ont été effectués par Anne Dunand, Angelika Franke, Elisabeth Gülich, Ulrich Krafft, Martina Keber (Lang), Catherine Kurek, Katharina Nowak, Imke Rodtmann, Friederike Sader-Jin, Agnès Sanz, Günter Schmale, Silvia Siebrecht, Christiane Senn, Friederike Vauth, Dagmar Wagner.

BIBLIOGRAPHIE

- ALBER, J.-L. & PY, B. (1985): "Interlangue et conversation exolingue", CAHIERS DU DEPARTEMENT DES LANGUES ET DES SCIENCES DU LANGAGE 1, Université de Lausanne, 30-47.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1985): "La représentation de la parole dans un débat radiophonique: Figures de dialogue et de dialogisme", LANGUE FRANÇAISE 65, 92-102.
- BACHMANN, Ch., LINDENFELD, J. & SIMONIN, J. (1981): Langage et communications sociales, Paris, Hatier-Crédif.
- BAGGIONI, D. & Py, B. (1986): "Conversation exolingue et norme(s)", communication au colloque du G.R.A.L., Aix-en-Provence, juin 1986.
- BORILLO, A. (1985): "Discours ou métadiscours", DRLAV. REVUE DE LINGUISTIQUE 32, 47-61.
- COSTE, D. (1985): "Métalangages, activité métalinguistique et enseignement/apprentissage d'une langue étrangère", DRLAV. REVUE DE LINGUISTIQUE 32, 63-93.
- DAUSENDSCHÖN-GAY, U. (1986): "Lehren und Lernen in Kontaktsituationen", communication présentée au "Werkstattgespräch 1986: Aspekte einer interkulturellen Didaktik", Goethe-Institut München.
- DAUSENDSCHÖN-GAY, U., HENRICI, G., KÖSTER, L. & WINKS, M. (1986): "'Kommunikative Notsituationen'. Verfahren zu ihrer Bewältigung", OBST. OSNABRÜCKER BEITRÄGE ZUR SPRACHTHEORIE 34, 135-178.
- EHlich, K. (1985): "Xenismen und die bleibende Fremdheit des Fremdsprachensprechers", in E.W.B. Hess-Lüttich (ed), Integration und Identität, Tübingen, 43-54.
- GAULMYN, M.-M. de (1986): "Reformulation métadiscursive et genèse du discours", ETUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE 62, 98-117.
- GOFFMAN, E. (1974): Les rites d'interaction, Paris, Minuit.
- GÜLICH, E. (1986): "L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en 'situation de contact'", DRLAV. REVUE DE LINGUISTIQUE 34, sous presse.
- GÜLICH, E. & KOTSCHI, Th. (1986a): "Reformulierungshandlungen als Mittel der Textkonstitution. Untersuchungen zu französischen Texten aus mündlicher Kommunikation", in W. Motsch (ed), Satz, Text, sprachliche Handlung, Berlin, RDA, Akademie Verlag, sous presse.
- GÜLICH, E. & KOTSCHI, Th. (1986b): "Les actes de reformulation dans la consultation 'La Dame de Caluire'", communication au colloque "L'Analyse des interactions verbales: une consultation", CRLS de l'Université Lyon 2, décembre 1985, sous presse.
- HÉRÉDIA, Ch. de & NOYAU, C. (à paraître): "Communication en situation exolingue extrême: stratégies de communication entre autochtones et immigrants débutants dans la langue", in A. Giacalone Ramat (ed).

- JEFFERSON, G. (1972): "Side sequences", in D. Sudnow (ed), Studies in Social Interaction, New York, 294-338.
- JEFFERSON, G. (1983): "On Exposed and Embedded Correction in Conversation", STUDIIUM LINGUISTIK 14, 58-68.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1984): "Les négociations conversationnelles", VERBUM VII Fascicule 2-3, 223-243.
- LÜDI, G. (1982): "'Comment on dit ça?' Prolégomènes à une étude de la composante sémantique du langage des migrants", TRAVAUX NEUCHÂTELOIS DE LINGUISTIQUE 4, 21-46.
- LÜDI, G. (à paraître): "Exolinguale Konversation und mehrsprachige Rede. Untersuchungen zur Kommunikation in Sprachkontaktsituationen", Actes du 2ème Colloque International "Spracherwerb - Sprachkontakt - Sprachkonflikt", Hamburg 1984.
- MOREL, M.-A. (1985): "Etude de quelques réalisations de la fonction métadiscursive dans un corpus d'échanges oraux", DRLAV. REVUE DE LINGUISTIQUE 32, 85-116.
- NOYAU, C. (1984): "Communiquer quand on ignore la langue de l'autre", in C. Noyau & R. Porquier (eds) (1984), 8-36.
- NOYAU, C. & PORQUIER, R. (eds) (1984): Communiquer dans la langue de l'autre, Paris, Presses Universitaires de Vincennes.
- PERDUE, C. (1984): "'Données authentiques': L'enjeu réel d'une 'simple' incompréhension entre un avocat allemand et son client turc. Questions méthodologiques", in C. Noyau & R. Porquier (eds) (1984), 60-78.
- SCHMALE, G. (1985): "Situations de contact ou situations de crise? - Activités de figuration dans des communications exolingues", communication au colloque "Interactions conversationnelles", Urbino 1985.
- SCHMALE, G. (1986): "Kooperativität und Reziprozitätskonstitution als Grundlagen konversationeller Interaktion in Kontaktsituationen zwischen deutschen und französischen Sprechern", communication au Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft, Heidelberg 1986.
- TRÉVISE, A. & PORQUIER, R. (1985): "Acquisition d'une langue 2 en milieu naturel: quelles méthodologies de description?", LANGUE FRANÇAISE 68, 18-31.