

La catégorie de « compétent » ou « non compétent » en langue étrangère



Buenaventura Rubio Zenil

Universidad de Guanajuato, Mexique

brubiozenil@gmail.com

Reçu le 28-07-2014/ Evalué le 24-09- 2014/Accepté le 04-11- 2014.

Résumé

Dans cet article nous montrons les résultats d'une recherche qui s'inscrit dans le courant de l'analyse conversationnelle et de la linguistique interactionnelle et intègre la perspective socioculturelle. Sur les bases de données empiriques issues des enregistrements audio et vidéo de conversations exolingues entre apprenants de français et d'espagnol avec des locuteurs francophones et hispanophones, nous avons pu constater la façon dont les partenaires montrent une identité d'expert ou d'apprenant. Cette catégorie ne peut pas être définie à priori mais elle est contingente et contextuelle et émerge de la dynamique des activités dans l'interaction (Mondada, 1999).

Mots-clés : catégorie, compétence, interaction exolingue

La categoría de “competente” o “no competente” en lengua extranjera

Resumen

En este artículo se muestran los resultados de una investigación realizada a través del análisis conversacional y la lingüística interaccional que integra la perspectiva de la teoría socio-cultural. Basada en datos empíricos de grabaciones de audio y video de conversaciones entre estudiantes de francés y español con locutores nativos de ambas lenguas, se pudo observar la forma en que los locutores exhiben una categoría de expertos o de aprendices y se constata que dicha categoría no puede ser definida a priori sino que es contingente y contextual y emerge de la dinámica de las actividades de la interacción (Mondada, 1999).

Palabras clave: categoría, competencia, interacción exolingua

The category of “competent or” not competent” in foreign language

Abstract

This article presents the results of a research study based upon conversation analysis and interactional linguistics which integrates a socio-cultural perspective. Based on empirical data from audio and video recordings of exolingual conversations between French and Spanish learners with French and Spanish native speakers, it was noticed that the speakers exhibited an identity of expert or learner; therefore, the argument is

that the category of 'competent or not competent' is a transitional and dynamic entity in the interaction (Mondada, 1999).

Key words: category, competence, exolingual interaction

Introduction

Dans la perspective éémique, la catégorisation des acteurs sociaux n'est pertinente que si elle émerge des acteurs eux-mêmes de manière située et contextuelle. Elle est rendue pertinente par leurs actions et leurs orientations dans l'interaction à toutes fins pratiques. La catégorie de locuteur « *compétent* » ou « *pas compétent* » n'y échappe pas. Elle n'est donc pas homogène ni transférable d'un contexte à un autre. Les compétences d'ordre social, culturel ou historique requises pour réaliser une activité linguistique, sont dépendantes les unes des autres dans l'interaction. « *La compétence se manifeste dans la conduite des participants et est évaluée par leurs co-participants dans la manière dont ils la traitent séquentiellement* » (Mondada, 2006 : 83). De ce fait, les catégories de « pas ou peu compétent », « d'étranger », « d'apprenant » d'un côté et « compétent », « expert », de l'autre, d'après cette approche, découleront d'une catégorisation produite par les acteurs dans leurs accomplissements collectifs (Mondada, 1999), ce dont le chercheur doit rendre compte.

Dans cet article, nous présentons les résultats d'une recherche concernant la conversation exolingue entre étudiants de Français Langue Étrangère (FLE) et locuteurs francophones et apprenants d'Espagnol Langue Étrangère (ELE) et natifs de cette langue. Nous observons le processus de catégorisation comme locuteurs « compétents » ou « pas compétents » en L2. Dans un premier temps, nous présenterons le cadre théorique où nous contrasterons les concepts de compétence selon deux approches différentes. Nous exposerons ensuite l'étude réalisée, nous expliciterons la méthodologie utilisée et les sujets qui ont participé. Nous présenterons ensuite des analyses d'extraits d'interactions tirés des données et pour finir nous proposerons quelques conclusions à notre recherche.

2. La « *compétence* » du point de vue traditionnel

La notion traditionnelle de compétence ainsi que le processus de cognition sont détachés du processus de socialisation et décrits en termes de capacités individuelles localisées dans le cerveau et associées davantage, à la compétence grammaticale (pour une vision critique voir Firth & Wagner 1997 ; Mondada & Pekarek-Doehler, 2001 ; Mondada, 2006 ; Pekarek-Doehler, 2006). La dichotomie entre compétence, entendue

comme les connaissances intériorisées de la grammaire que possèdent les locuteurs de leur langue maternelle, et performance, est héritée de la théorie de la grammaire générative et de l'innéisme de Chomsky. Sa théorie a exercé une influence très importante sur la notion de compétence dans des domaines autres que la linguistique comme par exemple, celui de la psychologie où l'on a attribué les capacités supérieures comme la mémoire et la perception, à un module du cerveau. De ce point de vue, la compétence préexiste à l'action (Bulea, E. & Bronckart J.-P., 2006).

Les recherches concernant l'acquisition des L2 ont été également influencées par cette vision cognitiviste de la compétence de communication (Firth & Wagner, 1997 : 759). Dans une telle perspective, on cherche à expliquer l'évolution de l'interlangue sans prendre en compte les facteurs socioculturels. L'enseignement des L2 a été, en effet, fondé sur l'idée que le système idéalisé de la langue cible est le but à atteindre (Ibid; Brumfit, 2001 : 49-54). À l'heure actuelle, on continue de se demander si l'apprentissage des règles de grammaire doit être subordonné à l'expression et de ce fait, l'évaluation est basée sur des ressources syntaxiques et lexicales et le rôle de l'enseignant de langue reste ambigu. On pourrait encore dire, avec Bernard Py (2000 :4) que « *les enseignants [...] sont en quelque sorte des professionnels de la norme [...]* » et l'évaluation continue de privilégier l'écrit sur l'oral (Mondada & Pekarek-Doehler, 2001 :107), la compétence étant conçue du point de vue cognitiviste et individuel sans considérer l'aspect situé de l'apprentissage et de l'usage de la langue.

3. La compétence du point de vue émique

La notion de compétence adopte une nouvelle définition à partir de l'œuvre de Hymes où il parle de compétence de communication car la pure compétence linguistique ne suffit pas au moment de l'interaction. De la même façon, les théories sociolinguistiques et anthropologiques du langage ont conduit à une vision interactionnelle de l'acquisition des L2s. Ces positions épistémologiques dérivent davantage d'une préoccupation pour l'action sociale des membres.

Atkinson (2002) propose une vision alternative à celle de SLA et il accorde un rôle primordial à l'activité sociale. Il dit du langage qu'il est « *social, une pratique sociale, un accomplissement social, un outil social* ». Il affirme que l'interaction du cognitif et celle du social sont mutuellement constitutives et qu'il est impossible de séparer ces deux domaines de recherche (Ibid. : 534 et 537).

De la perspective des approches interactionnistes, la notion de compétence est redéfinie; (Mondada, 2006 ; Mondada & Pekarek-Doehler, 2001; Pekarek-Doehler, 2006), on ne parle plus de compétence linguistique mais de compétence communicationnelle,

héritée de la théorie de Hymes et de l'ethnographie de la communication qui voit l'individu comme un sujet social, capable d'intervenir dans des situations d'interaction quotidiennes ou nouvelles en réaffirmant à chaque fois, une appartenance et une identité (Mondada 1989: 22). Ici, la compétence n'est pas liée uniquement à la structure de la langue mais aussi à la compétence sociale où l'on voit l'individu comme étant capable d'interpréter et de s'adapter aux situations sociales en y répondant de manière adéquate. Pour tenir compte de ces objectifs, il faut une recherche qui soit ajustée à ces conditions.

De cette façon, l'interprétation de la compétence en L2 doit comporter des éléments socio-interactionnels, aussi bien pour la recherche que pour l'enseignement et pour l'évaluation. Cela doit conduire, à prendre conscience que la généralisation et le transfert d'un contexte à un autre, deviennent difficiles (Ibid.; Mondada et Pekarek-Doehler, 2001).

Dans la perspective de l'analyse conversationnelle, la compétence interactionnelle est constituée de méthodes que les interlocuteurs utilisent pour participer de manière appropriée à une conversation. Ces méthodes sont visibles au moment de la gestion des tours de parole où ils montrent leur capacité à minimiser les pauses et les chevauchements et à réparer les malentendus. C'est donc l'utilisation pertinente de ces ressources conversationnelles qui définit l'appartenance à un groupe et qui donne le caractère situé de la cognition. Dans le cas d'un apprenant de L2, il s'agit de devenir membre compétent dans une certaine communauté de pratiques langagières sans perdre de vue que cette intégration varie d'un apprenant à un autre et d'un contexte à un autre, étant définie *hic et nunc* dans l'interaction par les participants.

Dans le cas d'interactions exolingues, comme c'est le cas de celles que nous avons analysées, les participants se catégorisent eux-mêmes et catégorisent leurs co-locuteurs comme étant « étrangers », « apprenants », plus ou moins « compétents », etc. (Mondada, 1999). Les ressources linguistiques qu'ils utilisent sont également catégorisées comme étant « correctes » ou « pas correctes » ; « appropriées » ou non à la situation de communication dans laquelle elles sont produites. Nous observons par ailleurs, avec Lorenza Mondada, (2000a :82) que dans les situations de contact de langues « *les découpages catégoriels peuvent être multiples, que les formes et les variétés peuvent être catégorisées de façons plurielles et que les catégories sont poreuses et changeantes* ». Cela se fait de manière contextuelle et indexicale dans l'interaction comme activité sociale.

4. L'étude

4.1 La méthodologie

Notre recherche s'appuie sur l'analyse conversationnelle ainsi que sur la linguistique interactionnelle. Ce courant privilégie le point de vue des acteurs (perspective éémique) sur celui du chercheur qui ne fait que reconstruire les méthodes des interactants dans une activité conversationnelle, assimilée à un accomplissement pratique et collectif. Cette approche nous a permis d'aborder le thème de l'acquisition de la langue étrangère à travers l'interaction en observant les conduites des interlocuteurs et les détails, moment après moment, de l'usage qu'ils font de la langue d'apprentissage ainsi que les décisions qu'ils prennent dans les activités verbales qu'ils réalisent. C'est par l'analyse de tous ces éléments que nous essayons de comprendre les dimensions du processus de catégorisation grâce à la conversation.

C'est dans ce cadre théorique que notre recherche s'est développée sur les bases de données empiriques issues d'enregistrements audio et vidéo de conversations « acquisitionnelles¹ » qui ont été précédées d'observations de groupes de conversation offerts dans ce centre de ressources pour l'apprentissage des langues qui est associé au Département de Langues de l'Université de Guanajuato au Mexique. L'approche que nous utilisons est centrée sur les procédures par lesquelles les locuteurs réalisent des activités verbales. L'analyse ne se centre donc pas sur le système linguistique ni sur les langues utilisées dans l'interaction, mais sur la façon dont ils utilisent, modifient ou négocient de manière contextuelle, les ressources linguistiques dans l'activité qu'ils réalisent.

Dans l'Analyse Conversationnelle, l'explication du monde se fait à partir du point de vue des participants. On reconstruit leurs méthodes pour découvrir des phénomènes accessibles à l'observation qui ne sont pas connus à l'avance, ceux-ci étant situés et contingents. C'est-à-dire que c'est à partir de leur orientation vers les phénomènes qu'ils rendent pertinents dans les activités réalisées lors de l'interaction, qu'ils peuvent ou non être thématiques. Ce n'est donc pas le point de vue du chercheur qui prime (perspective étique, *savante*), car celui-ci n'essaie pas de connaître les intentions des participants mais l'analyse est guidée par sa capacité à interpréter, à décrire et à rapporter les phénomènes. Son approche est donc éémique ou endogène. C'est donc en observant la façon dont les participants traitent les problèmes linguistiques rencontrés et les catégories qu'ils leur attribuent, que nous avons guidé notre recherche. De la même façon, c'est à partir de leur point de vue qu'ils se présentent comme étant plus ou moins compétents dans la langue de communication (Mondada, 2000b).

Étant donnée l'approche adoptée dans cette recherche, c'est par une démarche de terrain que le recueil des données a été réalisé dans le contexte même de leur

production. Ce sont donc des *naturally occurring data* qui relèvent des activités pratiques des locuteurs en tant qu'acteurs sociaux qui nous ont permis d'observer le langage dans le processus de sa production (Mondada, 2001: 3). Les données mobilisées pour la réalisation de cette recherche sont par conséquent, auditives et audio-visuelles. Cette décision répond aux exigences méthodologiques de l'analyse conversationnelle qui précise que l'interaction doit être étudiée en utilisant des données de situations de la vie réelle plutôt que des données élicitées ou d'autre genre.

4.2 Les sujets

Les sujets qui ont participé à cette étude sont des étudiants universitaires qui prennent part aux conversations offertes par le centre de ressources pour l'apprentissage des langues en autonomie. Les raisons qui les motivent à y assister peuvent être les suivantes : par intérêt personnel pour les langues étrangères, motivés par l'urgence d'acquérir la ou les langues étrangères exigées pour clore leurs études universitaires, pour participer aux programmes d'échange avec des universités à l'étranger, entre autres. D'autres usagers viennent aussi, tels des étudiants étrangers qui sont à l'Université dans le cadre d'échanges académiques, des professionnels dont l'activité exige la compétence de communication en langue étrangère, des retraités qui viennent pour apprendre des langues étrangères, au nombre desquels des étrangers qui viennent prioritairement pour apprendre l'espagnol.

5. La compétence observée dans des interactions entre natifs et apprenants de langues

Dans ce qui suit, nous tenterons de décrire la façon dont les participants co-construisent du sens de manière coordonnée et ordonnée. Cela fournira l'occasion d'observer la démarche au moment où ils constituent leurs catégories d'apprenants ou d'experts, ainsi que les conséquences que cela a sur l'interaction et la production du discours. Notre analyse part des pratiques interactionnelles bilingues des locuteurs qui se sont donné comme tâche d'améliorer la langue qu'ils apprennent. En relation avec la théorie sociale, inspirée des travaux de Vygotsky nous verrons que la construction du discours est partagée entre les interlocuteurs. Nous observerons de près le rôle que joue le locuteur bilingue dans la construction de ses compétences langagières qui sont médiées par le locuteur plus compétent dans son travail de collaboration.

Dans le premier exemple, nous pouvons observer que Donald, anglophone, débutant en espagnol, compense sa carence en ressources linguistiques par des stratégies d'ordre pragmatique pour se faire comprendre avec la collaboration de son interlocuteur plus compétent. La compétence de ceux qui participent aux conversations de L2 dans le but de se perfectionner est illustrée dans cet extrait tiré de notre corpus :

Exemple 1

Participants :

D, Donald ; P, Pepe

V012-1 « Media hermana »

- | | | |
|----|---|---|
| 1 | D | mi::s (0.6) padres (1.2) a::h sí tengo:: (0.5) ah (0.8) |
| 2 | | u:n (0.9) ah (1.7) mitad ha ha ha ha ha una mit- . |
| 3 | | mi <tad ((rit))> (0.7) ah .herma/na\ |
| 4 | P | una media\ |
| 5 | | (1.2) |
| 6 | D | una media/ |
| 7 | P | una media hermana\ |
| 8 | D | una media: (0.5) herma/na [en australi- australia |
| 9 | P | [ajá |
| 10 | P | ajá |

Dans cet extrait où Pepe demande aux allogottes s'ils ont visité l'Australie, Donald construit sa réponse avec les moyens qu'il possède. Notre analyse montrera la façon dont l'alloglotte utilise ses compétences communicatives au moment où les ressources linguistiques lui font défaut. Nous pouvons observer (ls. 1-3) que son intervention est pleine de pauses et d'allongements qui manifestent sa prudence au moment de produire un énoncé dont il méconnaît les éléments linguistiques nécessaires. Cela annonce une recherche lexicale. Ces indices qui témoignent des difficultés qu'il éprouve, appellent à la collaboration de P sans que pour autant celle-ci ait été explicitement sollicitée par D. Nous pouvons interpréter le rire (« *mitad ha ha ha ha ha* », l. 2), qui suit le mot « *mitad* » (moitié) à la place de « *media* » (demie) comme une stratégie dans le but de créer le mot « *media hermana* » (demi-sœur), sachant probablement que ce n'est pas le terme approprié mais qui lui permettra de se faire comprendre par son interlocuteur plus compétent. L'activité de Donald est orientée vers la solution à son problème lexical et celle de Pepe émerge comme une réponse à la contingence de la situation interactive en cours. En effet, la stratégie de Donald a été efficace puisque Pepe, par un geste naturel de collaboration, lui propose le terme adéquat « *media* » (l.4), ce qui démontre en même temps, sa compréhension. La pause de 1.2 secondes (l. 5) manifeste que D a tardé à comprendre et par la répétition du terme avec intonation montante (« *media/* », l. 6), il signale à son interlocuteur qu'il n'a pas compris, demandant ainsi une hétéro-réparation, ce que P fait au tour suivant (« *media hermana* », l. 7), qu'il clôt par une intonation descendante indiquant qu'il laisse le tour à D qui continue son récit (line 8), avec l'approbation de P qui émet des continueurs (« *ajá* », ls. 9 et

10). Nous ne sommes pas sûrs que Donald ait intégré cet élément dans son répertoire verbal mais nous avons été témoins de la compétence des deux locuteurs durant le déroulement de l'interaction. Nous observons également que les activités des locuteurs sont enactées interactionnellement et les dimensions linguistiques et sociales sont ainsi manifestées. L'analyse de cet extrait nous permet d'observer également que le novice guide l'expert vers le type de médiation dont il a besoin et de ce fait il collabore à la solution du problème.

5.1. "Let it pass"

Les exemples que nous présenterons ci-dessous sont des cas d'erreurs faites par les locuteurs non-natifs où le locuteur natif ne montre pas d'indice d'initiation de réparation. Parfois, c'est le locuteur plus compétent qui censure et corrige les erreurs de son co-locuteur non-natif sans que celui-ci réalise la correction, cela est un indicateur de l'orientation des participants vers la suite de la conversation. Cette fois-ci, c'est le locuteur expert qui, en laissant passer les erreurs, privilégie la suite de la conversation.

Nous observerons que les catégories des locuteurs sont pertinentes dans la mesure où elles sont déployées dans l'interaction si les pratiques sont liées aux identités qu'ils affichent comme étant compétents ou non. Le fait de corriger ou de laisser passer les erreurs des productions des locuteurs non-natifs peut être un indice de la catégorie dans laquelle le locuteur natif place son interlocuteur. En les laissant passer, il peut le catégoriser comme compétent et il ne trouve donc pas utile de corriger ses erreurs. Il est possible aussi qu'en laissant passer les erreurs, il manifeste tout simplement que le sens a été compris et qu'il ne voit pas la nécessité d'initier une réparation puisque son intérêt se centre sur la suite de la conversation (Schegloff, in Wong & Olsher, 2000 : 116).

Dans l'exemple suivant Eva et Danielle parlent des projets de la première pour le semestre suivant, étant donné qu'elle n'est pas originaire de la ville et qu'elle n'a pas l'intention d'y rester plus longtemps :

Exemple 2

D, Danielle ; E, Eva

V007-2 « *J'habite ici il y a quatre ans*

- | | | |
|---|---|---|
| 1 | D | alors là tes plans pour ton deuxième semestre/ .. |
| 2 | | c'est de partir e::n . en amérique du sud\ |
| 3 | E | oui parce que j'habite ici:: .il y a:: |
| 4 | | quatre ans/ |
| 5 | D | mhm/ |

Au premier tour de Danielle (l. 1-2), qui est la locutrice francophone, elle lance la première partie d'une paire adjacente produite avec un débit lent et une prosodie bien marquée, dûs en partie à son accent du sud de la France. Elle la clôt par une intonation descendante indiquant par là qu'elle passe le tour à E. Nous pouvons observer pendant son tour le procédé d'hétéro-sélection dont les marques sont : le déterminant « *tes plans* », « *ton deuxième semestre* » produit avec une prosodie montante et ultérieurement l'intonation descendante à la fin de sa dernière unité « *en Amérique du sud* ». Des points possibles de transition de la parole se présentent sans que E prenne le tour : l'intonation montante et la micro-pause, à la fin de la l. 1 et une autre micro-pause entre la répétition de la préposition « *en* » (l. 2). D a dû ainsi allonger son tour qu'elle finit par une prosodie descendante indiquant le passage de tour. Eva initie son tour par une affirmation suivie d'une unité produite avec un allongement syllabique et une micro-pause précédant ce qui, du point de vue normatif, constituerait une erreur (« *j'habite ici il y a : quatre ans* » l. 3). En effet, elle énonce « *il y a :* » au lieu de « *depuis* » et elle continue sans que des indices de l'initiation d'une réparation soient envisagés. D produit une évaluation montrant que le sens a été compris malgré l'erreur commise dans sa production, sans proposer une hétéro-réparation. L'extrait suivant fait partie d'une conversation entre Pepe et Aline.

Exemple 3

Participants :

P, Pepe ; A, Aline

A017-2 « *Un cent pesos* »

- | | | |
|---|---|--|
| 1 | P | et la la:: moin::s chère (0.6s) je crois que: il |
| 2 | | coûte comme (2s) cent pesos un cent pesos\= |
| 3 | A | = d'accord oui\ |

La thématique abordée est le prix de la tequila selon sa qualité. Pepe dit à Aline ce que pourrait coûter une bouteille de mauvaise qualité. En le faisant (l. 1), des perturbateurs accompagnent sa production : des allongements et des pauses avant d'arriver à la partie qui lui pose problème, il s'agit d'un chiffre. En effet, après une longue pause de 2 secondes (l.2), qui montre qu'il est à la recherche du mot juste, il produit un premier essai (« *cent pesos* ») qu'il auto-corrige tout de suite en ajoutant « *un* » au début de l'unité. Il passe ainsi de « *cent pesos* » à « *un cent pesos* » qu'il clôt par une intonation descendante. Aline ne montre pas l'intention d'initier une réparation mais enchaîne rapidement son tour par une évaluation signalant probablement que le sens a été compris (« *d'accord oui* » , l. 3).

Dans l'extrait que nous présentons maintenant, Alan, étudiant d'espagnol langue étrangère, parle souvent avec Clara dans des contextes naturels. Il a accepté d'être enregistré et voici une partie de cette petite interaction où Alan fait un commentaire à Claire sur le fait qu'il vit chez un ami puisqu'il n'a pas de logement. C'est le dernier exemple que nous présentons. Il contient les caractéristiques générales des deux précédents en ce qui concerne l'élément où le locuteur compétent a laissé passer une erreur.

Exemple 4

Participants :

A, Alan ; C, Clara

A009-1- A « *No tengo casa* »

- | | | |
|----|---|--|
| 1 | A | a::h no tengo casa\
a::h je n'ai pas de maison |
| 2 | C | no tienes qué/
tu n'as pas quoi? |
| 3 | A | casa\
maison\
maison/ |
| 4 | C | casa/
maison/ |
| 5 | A | o cuarto
ou chambre |
| 6 | C | por qué/
pourquoi / |
| 7 | A | porque:: (1.4) está quedando con mi amigo
parce que:: [il] vit chez mon ami |
| 8 | | (0.6) |
| 9 | C | m:: |
| 10 | A | °estoy .quedando°
°je vis° |
| 11 | | (3.4) |
| 12 | C | suerte
bonne chance |

L'enregistrement a été réalisé à la sortie d'une classe particulièrement bruyante. C'est probablement la raison pour laquelle C demande confirmation sur ce que dit A, à deux reprises (« *tu n'as pas quoi* » l.2, « *maison* » l. 4). À la l. 5, en réponse à la demande de confirmation de C concernant le mot « *casa* » (maison) il remplace le

mot générique par celui plus spécifique: « *cuarto* » (chambre). Au moment d'énoncer la réponse à la question posée par C (l.6), il initie sa participation en faisant un allongement syllabique de la première unité (« *porque* ::: ») suivi d'une pause assez longue (1.4) attestant qu'il affronte un problème de formulation. En effet, c'est dans cette unité (l. 7) qu'il fait une erreur de conjugaison (troisième personne : [il] *vit*, au lieu de la première personne : [je] *vis*) du verbe « *vivre* » / « *vivir* ». Cela n'est pas traité comme problématique par C puisqu'elle n'a pas initié une réparation. Nous devons donc supposer qu'elle a compris le sens vu ce qu'elle a produit dans le tour suivant (« *m* :: », l. 9). C ne propose pas d'hétéro-correction. Au lieu de cela, elle produit un continueur « *mh* :: » qui, selon la tradition en analyse conversationnelle, est une alternative à la réparation (ainsi que « *oui* »). Mais si elle ne propose pas de correction, c'est Alan même qui le fait au troisième tour. En effet, après le continueur de C, il revient sur l'énoncé problématique et notamment sur la partie qui contient l'erreur pour s'auto-corriger à voix basse (l. 10) comme s'il le faisait pour lui-même dans un exercice de monitoring de sa propre production. [je] *vis* est la version alternative à ce qu'il a produit avant ([il] *vit*).

Nous n'avons pas la certitude que C a remarqué ou non l'erreur faite par A, mais nous savons que le sens a été compris étant donnée sa dernière participation à la l. 12 : « *bonne chance* », en écho à la réplique d'Alan à la l. 7 : « *parce que [il] vit chez un ami* ». En tout cas, l'erreur n'a pas fait obstacle à la compréhension ni au maintien de l'intersubjectivité (Schegloff, 1992).

Les cas de « *let it pass* » que nous venons de présenter, prouvent bien que proposer l'initiation de l'hétéro-réparation est une décision prise par les interlocuteurs selon qu'ils jugent s'il y a du réparable ou pas. La responsabilité de maintenir l'intersubjectivité est partagée entre les participants. Dans le cas des conversations exolingues, quand le locuteur expert laisse passer des erreurs, il peut s'agir d'une légitimation de sa production ou d'une tolérance momentanée à la transgression de la norme dans le but de favoriser le flux de la communication.

6. Conclusions

Par les analyses que nous avons faites, nous avons vu se déployer la compétence interactionnelle des participants pour mener à bien une conversation en dépit de ressources linguistiques parfois trop limitées de l'alloglotte, en faisant preuve ainsi de toute leur créativité au moment de résoudre les problèmes. Nous avons montré également des cas où l'expert laisse passer les erreurs de son co-locuteur moins compétent (« *let it pass* »). Dans cette situation, il peut s'agir, soit d'une légitimation de sa production, ou d'une tolérance momentanée à la transgression de la norme.

Dans ce cas, nous pouvons considérer que les participants se trouvent davantage dans une activité de conversation (« *doing conversation* ») et que leur priorité à ce moment précis de l'interaction est le flux de la communication, subordonnant la norme linguistique à l'efficacité de l'interaction.

La compétence des interlocuteurs, l'un pour s'exprimer, l'autre pour comprendre, s'est manifestée par la manière dont ils ont réagi. Le format interactif est révélateur de la maîtrise des locuteurs de l'activité réalisée et nous permet d'observer, en même temps, comment ils établissent et co-construisent leurs catégories de membres et leurs positionnements mutuels. Nous avons observé par exemple, que le locuteur expert voit son interlocuteur comme conversationnellement compétent et ce dernier se reconnaît aussi comme tel. Nous voyons ainsi que si ce dernier peut participer à l'échange bilingue, c'est grâce à ses savoirs conversationnels plutôt que linguistiques. Cela prouve que la compétence est située, contextualisée et donc orientée vers la capacité des locuteurs à participer aux pratiques sociales comme membres compétents.

Bibliographie

- Atkinson, D. 2002. « Toward a Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition ». *The Modern Language Journal*, n° 86, p. 525-545.
- Brumfit, B. 2001. *Individual Freedom in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Bulea, E., Bronckart J.-P. 2006. « La saisie des compétences dans l'interprétation de l'activité de travail ». *Bulletin VALS/ASLA*, n° 84, p. 413-171.
- Firth, A., Wagner, J. 1997. « On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research ». *The Modern Language Journal*, n° 81, p. 285-300.
- Mondada, L. 1989. Compétence communicationnelle et règles d'usage. In : *L'acquisition d'une langue seconde. Perspectives de recherche contemporaines*. Berne : OFIAMT.
- Mondada, L. 1999. « L'accomplissement de l' 'étrangéité' dans et par l'interaction : procédures de catégorisation des locuteurs ». *Langages* n° 134, p. 20-34.
- Mondada, L. 2000a. « La compétence de catégorisation: procédés situés de catégorisation des ressources linguistiques ». *La Notion de contact de langues en didactique* n° 4, p. 81-101.
- Mondada, L. 2000b. Pour une approche des activités de catégorisation. In : *Interaction et acquisition en contexte*. Fribourg : Éditions Universitaires.
- Mondada, L. 2001. « Pour une linguistique interactionnelle ». *Marges linguistiques*, n° 1, p. 1-21.
- Mondada, L. 2006. « La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants ». *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, n° 84, p. 83-119.
- Mondada, L., Pekarek-Doehler, S. 2001. « Interactions acquisitionnelles en contexte ». *Le français dans le monde*, n° spécial, juillet, p.107-137.
- Pekarek-Doehler, S. 2006. « Compétence et langage en action ». *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, n° 84, p.9-45.
- Py, B. 2000. « La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation ». *AILE*, n° 12, p. 77-97.

Schegloff, E. A. 1992. « Repair After Next Turn: The Last Structurally Provided Defense of the Intersubjectivity in Conversation ». *American Journal of Sociology*, n° 97, p. 1295-1345.

Wong J., Olsher D. 2000. « Reflections on Conversation Analysis and nonnative Speaker Talk: An Interview with Emanuel A. Schegloff ». *Issues in Applied Linguistics*, vol. 11, n° 1, p. 111-128.

Note

1. Nous appelons « conversations acquisitionnelles » les conversations dont le but de ceux qui les pratiquent, est d'acquérir la langue d'interaction.