

Acquisition de langue étrangère et activité argumentative

Par: Danièle Musialek, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Présentation

Je caractériserai d'abord le cadre participatif d'une histoire interactionnelle, puis je rendrai compte de l'activité argumentative construite dans le texte français d'une locutrice polonaise. Cette interaction met en scène trois participantes: l'informatrice Misia (Ma), sa soeur Marzena (Mz) et l'enquêtrice (Da). La rencontre a été arrangée dans l'appartement de Marzena.

L'informatrice est une jeune polonaise de 23 ans. C'est son second séjour de deux semaines à Paris, au cours duquel elle n'a pas vraiment l'occasion de communiquer avec des natifs. Elle a suivi quatre ans d'enseignement de français à Cracovie. Elle a également appris le russe comme seconde langue durant quatorze ans et depuis deux ans apprend l'anglais à l'École Supérieure d'Art Plastique.

La transcription adoptée en portée traduit comment l'espace verbal est rempli en tenant compte des alternances, des chevauchements de paroles, de certaines expressions paraverbales (rires).

Erving Goffman définit l'interaction comme "cette classe d'événements qui ont lieu lors d'une présence conjointe et en vertu de cette présence conjointe. Le matériel comportemental ultime est fait de regards, de gestes, de postures, et d'énoncés verbaux que chacun ne cesse d'injecter intentionnellement ou

non, dans la situation où il se trouve" Cette transcription se limite aux éléments verbaux, prosodiques, et ne rend pas fidèlement compte de toutes les composantes de l'interaction. La convention de la transcription est jointe à la fin de celle-ci.

Le début de la conversation n'a pas été transcrite. Il s'agit de la mise en route de l'histoire interactionnelle, ici ponctuelle. Cette mise en route est empreinte de part et d'autre de tension, compte-tenu de la situation de communication un peu factice et de la présence du magnétophone.

Aucun thème, ni la présence d'une tierce personne n'ont été fixés d'avance. On notera que Marzena adopte une position de *by-stander* qui passe à participer à la coopération interactionnelle spontanément (en Mz7 ou Mz 40). Bien qu'un peu tendu au départ, le cadre interactif dans sa globalité est marqué par la coopération et la convivialité. Cependant on ne peut pas en nier la visée instrumentale puisqu'il s'agit de soumettre l'information recueillie à analyse.

CADRE PARTICIPATIF

Au niveau global de l'interaction, cet entretien revêt un caractère "égalitaire": le rapport de places n'est pas établi en termes de positions institutionnelles. La divergence entre les répertoires linguistiques, deux alloglottes dont le lecte est différent- le lecte de Misia étant beaucoup plus éloigné de la norme linguistique et discursive que celui de Marzena- et une native du français, constitue l'un des axes du fonctionnement exolingue. On notera que Ma n'a pas recours à sa langue maternelle. La composante linguistique verbale pourrait a priori présenter un obstacle pour construire l'objet du discours et dans une certaine mesure pour mener une activité argumentative. De fait certaines hésitations (hm + euh ++) en Ma 17/18/19, en Ma 31, Ma 103 ou en Ma 115, suivies de pauses, d'aveux d'ignorance (je n(e) sais pas com/ment ça s'appelle en fran/français) en Ma 42 semblent l'attester. Mais

comme le note Arditty (1993:17), le fait de ne pas posséder toute la panoplie des moyens linguistiques n'implique pas l'absence de compétence pour argumenter. "Les apprenants sachant déjà argumenter dans une langue et pour peu qu'ils aient quelque moyen de saisir les enjeux interactionnels, sont donc a priori capables de le faire dans une langue étrangère." De plus le recours à l'implicite est un facteur général de toute activité linguistique et discursive.

Les rôles se répartissent conférant à l'interaction une caractéristique de dissymétrie complémentaire: l'enquêtrice prend l'initiative et ouvre les séquences thématiques alors que Ma participe d'une manière réactive. Cette prise d'initiative due en partie aux conditions mêmes de cette histoire interactionnelle, confère à l'enquêtrice un avantage momentané dans la conduite des échanges. Chacune des participantes est ainsi amenée à se positionner: Da en position haute et Ma en position basse. L'investissement de Ma est au début minimal: elle ne prend pas l'initiative des tours de parole, n'interrompt pas son interlocutrice. Cependant cet investissement ne peut être taxé de comportement passif: il constitue une stratégie d'écoute et d'attente. Les interventions réactives de Ma présentent des caractéristiques prosodiques ponctuées de rires; les uns d'intensité faible (Ma 42/46), d'autres de tempo plus rapide (Ma 30 "c'est difficile pasqu'," aussi Ma 55 "c'est difficile pour toi pour Mz"), des emphases (Ma 30, Ma 44 et Ma 96), qui semblent indiquer un effet de parole "dominée". Ne pourrait-on pas également interpréter certaines de ces caractéristiques prosodiques comme des marques signifiant une revendication de sa parole? Les rires, eux aussi ont des valeurs interactionnelles. Ainsi en Ma 12, il s'agit d'une bifocalisation sur ce qui se construit, le code linguistique et le contenu; ces rires sont liés aux suivants, rires simultanés entre Ma et Da qui dissolvent un peu la tension puisqu'il s'agit de "carnavaliser" ainsi l'erreur chronologique (seize jusqu'en quinze). En Ma 119, le rire précédant le

discours rapporté ne participe-t-il pas d'une argumentation et par là de la figuration autovalorisante de Ma?

A mesure que l'espace interactif se construit ces positions se modifieront selon que la négociation aboutit ou non à un consensus. Suivant Kebrat-Orecchioni (1992: 83), le style de l'échange –ici il est convivial– et corrélativement le type d'interaction, son protocole, ses enjeux et ses règles de jeu donnent lieu à des processus de négociation dont l'issue est déterminante pour la constitution du système des places.

Tout au long de la trame interactionnelle, les taxèmes se répartissent au niveau des relations identitaires, des rapports de places, de la gestion des thèmes, de l'initiative ou de la clôture et de la mise en circulation d'objets de discours. On peut ainsi noter que le marqueur "tu" est l'un des taxèmes les plus évidents. Il n'est cependant pas suffisant pour qualifier de convivial le style des échanges. La convivialité se traduit par la mise en oeuvre de procédures d'aide, de coopération pour faciliter le travail interactif de Ma. Dans leurs interventions, Da et Mz adoptent une attitude d'empathie afin de mettre en avant la parole de Ma. Par des stratégies de reformulation et d'étayage comme en Mz7 ("tu travailleras où, tu pourras travailler où"), en Da 19/20 ("qu'est-ce que tu vas leur enseigner, qu'est-ce que tu vas leur apprendre"), ou encore en Mz85/86 et Da86 où elles essaient de faciliter la construction des objets de discours. A son tour Ma s'approprie ces paroles au moyen de reprises, de reformulations, phénomènes que nous développerons plus avant.

On peut noter qu'au niveau des rapports de places, la collaboration apportée par Mz pour essayer de résoudre une série d'échanges où la négociation sur l'objet de discours (période critique) patine, pourrait être interprétée comme une "coalition", étant donné d'une part le lien de complicité naturelle existant entre les deux soeurs et d'autre part l'interruption un peu vive en Da64/65 visant à réorienter l'interaction.

Les différents thèmes et sous-thèmes abordés ont eux aussi une valeur taxémique. Le thème central est l'art. Il tend à être favorable à Ma. En effet, il relève de ses centres d'intérêt et de sa compétence. La situation interactionnelle compte deux mouvements. Le premier de Da01 à Ma77 s'oriente vers la co-construction discursive traitant du faire de l'informatrice, de sa relation à sa future profession. Il renvoie à un niveau socio-culturel puisqu'il s'agit de Ma comme sujet du faire, notamment le faire d'une pédagogue. Les savoirs culturels portant sur l'éducation et l'art sont impliqués dans l'univers déontique. Le deuxième mouvement de Da77 à Ma124 concerne plutôt le niveau individuel, sa relation avec l'objet de peindre: il tourne autour de l'être du plaisir personnel; il s'agit d'un univers aléthique. Le premier mouvement est marqué par un problème de pertinence, particulièrement vers la fin de celui-ci, où la négociation de l'objet de discours "période critique" (Ma30/66) annonce la clôture de la négociation manquée. Le second mouvement évolue dans le sens d'un rapprochement progressif au cours duquel Ma, nettement plus à l'aise, montre sa compétence artistique et où on observe un renversement de positions. Il s'achève sur un consensus.

L'interaction s'initie donc par une interpellation faite à l'informatrice. En la questionnant, Da contribue à prendre en charge la définition de la situation et donc l'initiative discursive au niveau thématique. Ceci semble une démarche courante dans ce genre d'entretiens en situation exolingue entre locuteur-apprenant de langue étrangère et locuteur natif. L'interaction implique une co-action: si l'enquêtrice tend à guider la gestion de l'échange, l'informatrice tend de façon générale à accepter d'être guidée. Cet acte réparateur ("et toi, tu fais, tu étudies?") qui porte sur le faire de Ma peut être interprété comme une mise en cause et au niveau de la figuration une attaque à la face justifiant une défense de la part de Ma.

De par la situation conversationnelle, le facteur socio-affectif semble jouer un rôle important: la locutrice manifeste un certain degré de tension bien que Da et Mz aient recours à des stratégies de facilitation comme la reformulation, la participation de Ma fluctue de l'incompréhension (Ma42/46), du refus de poursuivre, de l'évitement (Ma38) à l'enthousiasme (Ma60) qui confirme la compréhension mutuelle et une implication active (Ma90, Ma94).

Le refus de poursuivre peut être considéré comme un acte perlocutoire qui implique la disqualification de son interlocutrice tout comme l'acceptation forcée (Ma51/52) où l'emphase prosodique (Ma29/30: ils VOIENT, ils VOYONS). Par contre, Ma96 peut être interprété comme une légitimation et en gagnant la face, Ma passe en position haute: cette position est renforcée par l'aveu d'ignorance par Da et Mz en Da/Mz109.

La tension, marquée par des reprises, des faux-départs, manifeste la difficulté de présenter son message d'autant plus qu'elle est consciente de ne disposer que d'un répertoire réduit pour le présenter. Comme pour tous les apprenants d'une langue étrangère, ces phénomènes au lieu d'être perçus comme des erreurs manifestent une caractéristique de toute activité verbale et ici la construction du lecte et un travail sur les significations. Selon Arditty (1987), on ne peut avancer sans revenir constamment sur ses paroles, ne serait-ce que pour en montrer la cohésion et sur celles de l'autre sur lesquelles on enchaîne, auxquelles on se réfère parfois et avec lesquelles on construit les valeurs sémantiques, pragmatiques et communicationnelles.

Cette activité de co-construction faite de phases explicatives enchâssées dans un mouvement argumentatif, concerne un travail sur les significations. Elle se manifeste par un choix dans la dénomination, ce qui renvoie à la négociation du sens. Le fait de négocier le sens se répercute sur la dimension discursive et donne lieu à des opérations de reprise, de reformulation, de référénciation, de modalisation et de

modulation. Celles-ci apparaissent sous forme simultanée et combinée.

Ma procède plus fréquemment à la reprise et à la reformulation de morphèmes grammaticaux et lexicaux. Les morphèmes grammaticaux sont eux aussi porteurs de signification. Ainsi:

- a) [je za étudie l'art] en Ma02.
- b) [je + j'aurai + j'aura euh +] en Ma04.
- c) [j'apprendre je leur apprendre] en Ma21.
- d) [qu'est-ce que (∂)vont qu'est-ce qu'ils veulent euh +] en Ma52.
- e) [dans mon + dans l'école dans mon/ma/mon école] en Ma79.
- f) [qu'est-ce qu' ils savent euh qu'est-ce qu'ils euh] en Ma63/66.

En reprenant ces morphèmes, Ma recode manifestant son insatisfaction et procède à une opération métalinguistique à laquelle s'intègre son travail phonétique. En Ma52 et Ma63/64, ces reprises d'autocorrection, traces de tension, révèlent que les formes verbales sont pour Ma un lieu d'incertitude. Certaines reprises se confondent avec des faux-départs comme en Ma17/18 ou en Ma94/95. Par exemple en Ma65/66, [ils/il faire hm ils dessin avec euh l'expression avec ils], Ma tente de construire un cadre syntagmatique et bien que ses hésitations (euh/hm) soient liées à un obstacle linguistique, elle semble aussi préoccupée par la linéarisation de son discours. En Ma17/18, il s'agit de la même préoccupation qui indique en plus de l'effort pour maintenir le cadre syntagmatique, un travail pour aboutir à l'expression la plus directement disponible. Ici, cette recherche lexicale aboutit au verbe "générique" faire. On peut rapprocher différentes autoreprises que Ma semble adopter comme stratégie de construction et de sélection menant à un travail de dénomination; ainsi en Ma69 –imagination, en Ma96– vision

réaliste. Dans la mesure où elle nomme, elle impose ses mots, elle légitime sa conception des choses. Simultanément elle reconstruit son image identitaire et celles de ses interlocutrices. On se trouve là dans deux dimensions idéale et inter-énonciative. Cette opération de dénomination concerne aussi l'acte de référenciation puisque Ma sélectionne dans l'univers des événements possibles un objet de discours qui devient thème et sous-thème: ainsi elle construit le sien et le soumet à la régulation interdiscursive, d'où les demandes de justification de la part de ses interlocutrices. Le sous-thème "nature morte" en Ma82/83 mis en circulation par Ma donne lieu une reformulation-expansion, [(l) nature mort(e) euh paysage les paysages +++ beaucoup d(e) choses], qui dynamise l'avancée discursive. En effet, Da et Mz reprennent ce sous-thème en Da84/88 puis en Mz92. La reprise "abstrait" en Ma89 de Da89 et les répétitions syntagmatiques conduisent à l'affirmation "j'aime la nature morte" pour tendre vers une conclusion de surenchère introduite par "et" (à valeur de "mais" concessif), [et je/je za euh pré/euh/fère abs/abstrait]. Ces répétitions peuvent être interprétées comme à la fois la nécessité et la difficulté d'exprimer un thème de sa personnalité et de montrer par cette préférence ses qualités intellectuelles et artistiques. En Ma10, la reformulation peut être reconsidérée comme une modulation sur les valeurs référentielles: [au au {lise} au l'école euh + pas maternelle mais euh plus + +]. La reformulation en Ma81 [qu'est-ce que je fais] reprend la question en Da80 [qu'est-ce que tu fais]; elle marque une gestion interactionnelle, un gain de temps pour organiser sa réponse et une appropriation des paroles de son interlocutrice; ceci lui facilite la prise de parole justifiant ainsi qu'elle est habilitée à poursuivre pour son propre compte. Et de façon astucieuse, détournant la difficulté de l'expression exolingue, Ma a recours à "par exemple ça", référent situationnel accompagné d'un doigt pointé sur son tableau: stratégie à la fois de détournement et de sélection, s'appuyant sur les enjeux interactionnels et situationnels.

Ces reprises et ces reformulations semblent donc être à la fois des indices de processus de sélection et de reconstruction dans la gestion de son discours et des indices d'élaboration de son interlangue. A l'intérieur de cette situation de compréhension et de production, Ma a le plus souvent recours à des stratégies de détournement ou d'évitement: ceci nous l'avons vu, puisqu'il existe un décalage entre ses compétences linguistiques et ses besoins de communiquer. Ma résout son problème de communication avec les moyens du bord. L'important est de comprendre et de se faire comprendre. Selon Gaonac'h (1991), ces stratégies jouent un rôle dans l'acquisition puisque d'une part elles tendent à maintenir un niveau adéquat d'interaction et constituent ainsi la possibilité d'enrichir l'interlangue, et d'autre part, elles sont l'occasion de tester des équivalences synonymiques au sein de la langue étrangère. Maintenant, au niveau interactionnel, si nous nous référons à la séquence de "période critique", celle-ci peut être considérée comme latérale, un biais par lequel la négociation aurait dû permettre que se poursuive l'échange. En fait cette séquence se développe et s'épuise. Le fait d'arriver à un manque de consensus réside aussi dans ce décalage entre l'obligation de s'exprimer en langue étrangère et l'inadéquation des moyens linguistiques. Néanmoins considérant cet obstacle, Ma réussit à construire son discours, manifeste sa compréhension de la plupart des propos, en amplifie certains et en introduit d'autres; ce faisant elle légitime sa position de co-énonciatrice: atteindre le consensus ou non n'est plus le primordial.

ACTIVITE ARGUMENTATIVE

Nous nous attacherons maintenant à analyser certains moyens linguistiques intervenant dans la construction de l'activité argumentative dont dispose la locutrice Ma pour orienter son discours et atteindre ses objectifs argumentatifs. Cette analyse portera sur une séquence du premier mouvement de Da13 à Ma64. On rappelle que communiquer

suppose la construction de co-activités; celles-ci dépendent de compétences cognitivo-discursives. La compétence argumentative correspond à un savoir-faire discursif qui intègre l'aspect énonciatif et le jeu de la figuration.

En Da13, se met en place la co-construction argumentative. Plus qu'une mise en cause et donc une attaque à la face portant sur l'inclination qu'a Ma pour l'enseignement, c'est l'intérêt pour Ma qui est exprimé par "tu aimes travailler avec les enfants?" et avec "c'est pas trop dur" commence la co-construction d'une évaluation qui va conduire à l'activité argumentative. Selon Arditty (1993), il suffit d'un minimum de vocabulaire évaluatif en réponse à une question qui pourra être étayée par la présentation d'un fait. En répondant "un peu dur", Ma produit son commentaire évaluatif, qui déclenche une demande de justification (Da14).

La présence du verbe "expliquer" (Alors, explique-moi pourquoi ...) et l'opérateur "pourquoi" pose que d'une part Ma doit répondre et d'autre part une autre question implicite "Quelle est la raison de la difficulté à enseigner à des enfants". En Ma16/17, "c'est dur parce qu'il faut beaucoup parler pour expliquer" peut être interprété comme une justification du dire; de par cette fonction énonciative, Ma adopte une position interprétative: ainsi au niveau interactionnel, elle modifie sa position initiale. La locutrice justifie son affirmation (Ma14) qui, selon J-M Adam (1992), précédée textuellement devient argumentative. On peut reconnaître, dans cette stratégie explicative, deux propositions liées selon un ordre régressif. "On affirme quelque chose et ensuite seulement on justifie" (Apothéloz et Mieville 1989, cités par Adam 1992:115).

"Beaucoup parler pour expliquer" c'est à dire la dépense d'énergie peut être considérée comme la donnée; "c'est dur" c'est-à-dire la difficulté peut être considérée comme la conclusion qui est liée à la donnée/argument par un "parce que" de justification qui définit alors l'activité argumentative.

Considérée comme la relation globale de cette séquence discursive, cette stratégie explicative est prise dans le mouvement argumentatif. Une sous-thématisation est introduite en Da21: enseigner à dessiner est agréable et une nouvelle relation argumentative est posée implicitement: si agréable, c'est facile. Cet implicite sera repris par Ma. En Ma24 à 27, notre locutrice met en relation la difficulté avec la variation d'âge des enfants, alors qu'en Ma15/16/17 elle l'était sur Ma comme pédagogue. Ce décentrement d'objet est donné en Ma24 ("pour moi <rires> pour les enfants"), ce qui sous-entend que la difficulté des uns se répercute sur celle de la pédagogue.

On peut donc établir le schéma qui décompose le mouvement inférentiel sous la forme suivante:

pour les enfants de huit ans, c'est facile



(proposition p)



mouvement inférentiel

donc: il ne faut pas parler beaucoup (conclusion C)

mais

pour les enfants de 14 ans, c'est difficile



(proposition q)



mouvement inférentiel

donc: il faut beaucoup parler (conclusion non-C)

Ici, "mais" introduit moins une nouvelle donnée qu'une restriction qui vient bloquer le premier mouvement inférentiel. La proposition p (pour les enfants de 8 ans, c'est facile) est présentée dans le but d'argumenter en faveur d'une conclusion implicite C (il ne faut pas beaucoup parler). La proposition q (pour les enfants de 14 ans, c'est difficile) est présentée en faveur de la conclusion non-C (il faut beaucoup parler); de plus elle ne remet pas en cause la pertinence informative de p pas plus que sa pertinence argumentative. Ma a procédé à un mouvement discursif concessif associé à un phénomène argumentatif tel que le décrit Moeschler (1985: 133).

Ce phénomène argumentatif s'appuie sur un topoï, présumé partagé culturellement relatif au faire pédagogique: plus on parle, plus c'est difficile. Ce topoï est présenté en Ma17 sous forme universalisante (il faut) et marqué par un quantificateur évaluatif (beaucoup). En introduisant un autre paramètre, l'âge des enfants, le contenu de chaque énoncé à valeur d'argument acquiert un caractère orienté; de plus par la valeur axiologique "plus ou moins difficile"/ "plus ou moins âgé", il est marqué d'un caractère graduel. Le second argument relié par mais est anti-orienté. Selon Moeschler (1985:54), on peut dire que ce phénomène argumentatif remplit les deux principes: force argumentative et contradiction argumentative.

D'autre part, on présume que: moins âgé→ plus difficile et plus âgé→ moins difficile. Or Ma nuance et transforme le topoï: la graduation s'invertit: moins âgé→ moins difficile et plus âgé→ plus difficile, et est même justifiée (parce que ... en Ma27/33).

Elle introduit ainsi de nouvelles normes dans le cadre interactionnel. Et avec le nouvel objet de discours "période critique" en Ma36 comme nous l'avons vu plus haut, s'initie une séquence qui clôturera le premier mouvement de cette interaction sur une négociation manquée.

Tout discours pouvant être considéré comme argumentatif au sens où il traduit la nécessité pour son sujet de s'affirmer et d'affirmer un savoir et un savoir-faire, nous pouvons déduire de cette brève analyse que, bien que Ma ne dispose pas de moyens linguistiques élaborés, elle conduit avec un certain succès son activité argumentative. Elle s'appuie sans conteste sur l'implicite discursif pour mener à bien ses calculs interprétatifs.

Puisqu'il s'agit d'une seule prise de donnée en langue étrangère avec cette locutrice, il est impossible de déterminer l'évolution de son interlangue et de ses moyens linguistiques pour construire son activité discursive.

Nous avons vu que la participation à l'interaction de Ma est marquée par des éléments de reprise, de reformulation: mais il faut ajouter ceux d'affirmation suivis de procédures de réfutation ou de modulation, comme en Ma35 [oui, mais], en Ma95 [on peut l'abstrait mais aussi on peut faire la vision réaliste], en Ma97 [par exemple [c] tableau mais je/je/je aussi l'abstrait], en Ma114/115 [c'est pas vrai], Ma utilise ces stratégies pour se justifier auprès de ses interlocutrices et leur faire accepter son point de vue, ses arguments. Il s'agit de là de prises de positions personnelles, où la gestion prudente de la compréhension/production ne se limite pas à de simples contrastes par rapport à l'orientation de fragments d'énoncés.

Toute activité discursive est subjective, l'activité argumentative étant considérée comme la plus empreinte de subjectivité. Son expression la plus évidente est faite par des moyens lexicaux évaluatifs: en Ma70 [c'est très/c'est très bel dessin], en Ma71 [c'est très intéressant], en Ma54 [c'est difficile ils sont pas très contents de ça]. La subjectivité de Ma se marque aussi par les opérations de dénomination, de mises en relation d'objets et d'actants (cf. la séquence de la période critique), de mises en relation entre énoncés (comme la reprise de référence de Ma82 ça -le tableau sur le mur- repris en Ma97 [c], ou en Ma28 [peindre ça] repris en Ma33 [faire ça]), et

aussi de mises en relation inter-énonciatives et contextuelles en Ma54/55 par exemple.

Ceci révèle que Ma a recours à l'implicite, aux valeurs culturelles et au travail inférentiel tel que nous l'avons montré dans l'analyse de la séquence argumentative.

On note une pauvreté relative des moyens de connexion explicite et l'absence de connecteurs argumentatifs auxquels des natifs auraient recours comme par exemple "même" (qui aurait pu apparaître en Ma54/55), "donc" ou "alors".

Ainsi les connecteurs les plus fréquemment utilisés sont "mais", "parce que". Il semble que ces connecteurs "mais" et "parce que" sont les plus récurrents dans les lectures d'apprenants, quelle que soit leur langue maternelle.

Les morphologies verbales posent parfois des difficultés pour Ma. Selon les études translinguistiques menées à partir de récits d'apprenants en milieu naturel, l'aspect le plus tardif dans l'acquisition temporelle est la morphologie verbale. Ici, Ma a recours à des faits et des événements pour étayer son activité discursive et, pour les exprimer, la désinence verbale apparaît incertaine: comme en Ma04 [j'aurai j'aura] pour le futur, en Ma29 et Ma54 [ils voient ils voyont]. Par contre en Ma75 et Ma112 [je voudrais] et en Ma85 [c'était devoir], ces formes verbales ne lui posent aucun problème. La présence de cette adéquation renvoie au mode d'apprentissage institutionnel qu'a reçu Ma et à sa formation culturelle en général; on peut rappeler que les apprenants hispanophones en milieu naturel n'acquièrent ces formes que bien après 4 ans de confrontation avec le système de la langue française. Il est également intéressant de noter que Ma ne peut pas s'appuyer sur la proximité entre le français, langue cible, et le polonais, langue source, comme c'est le cas des hispanophones.

Si l'on considère le choix de mode d'expression de la modalisation, Ma sélectionne de par les thèmes et le type d'interaction des moyens de modaliser allant du déontique, à l'épistémique et à l'aléthique combinés à des sources énonciatives

différentes. Ainsi, en Ma17, elle attribue l'évaluation de l'objet de discours, "il faut beaucoup parler", à un énonciateur universel soulignant la vérité de la nécessité de cette action, énonciateur englobant à la fois son interlocutrice et tous ceux impliqués dans le faire pédagogique. Elle met en scène l'énonciateur collectif "on" dans Ma71/72 [parce qu'on peut lire], dans Ma73 [on peut savoir] accompagné d'une valeur d'éventualité. En effaçant "je", elle donne à sa subjectivité une légitimité prudente mais suffisante puisqu'elle s'appuie sur un fond de valeurs et de connaissances partagées. En Ma74/75, la modalité se combine à une modulation: "mais je voudrais apprendre ça". C'est un exemple de prise de position interprétative sur les faits exposés précédemment (lire les dessins des enfants), évidemment liée à son image identitaire autovalorisante. Ma applique aussi un autre principe discursif: le discours rapporté en Ma120 [le professeur dit euh moi je/je/j'inspire le colorisme polonais] Ce discours rapporté est utilisé pour orienter son argumentation et pour pouvoir renverser la conclusion attendue en Ma121 par la réfutation-modulation "c'est pas vrai". On peut finalement noter que Ma a recours à une analogie incomplètement formulée en Ma110/111 pour étayer la justification de son savoir-faire artistique, analogie que ses interlocutrices peuvent reconstruire en se basant sur l'implicite situationnel.

CONCLUSION

Ce qui précède semble indiquer qu'une locutrice, apprenante de langue étrangère, peut mener une activité argumentative de manière compétente même si l'éventail de ses moyens linguistiques est limité et que la linéarisation syntagmatique soit incertaine. En effet, l'activité argumentative ne se réduit pas seulement au recours à un certain nombre de marqueurs spécialisés, mais consiste à bien répondre à des contraintes situationnelles et communicationnelles en s'appuyant sur des savoirs culturels et un savoir-faire discursif déjà existants en langue maternelle.

BIBLIOGRAPHIE

ADAM.J. (1992) Les textes: types et prototypes. Ed Nathan. Paris.

ARDITTY.J. (1987) Reprises (Répétitions et Reformulations): Le jeu des formes et des fonctions, in Paroles en construction. Encrages 18/19 GRAL. Paris.

----- (1993) avec la collaboration de M. Lambert. Activité argumentative et Langue étrangère. GRAL-PLAIR. Université Paris VIII. Saint-Denis.

GAONAC'H.D. (1991) Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. L.A.L. Crédif. Ed. Hatier Didier. Paris.

KEBRAT-ORECCHIONI.C. (1992) Les Interactions Verbales. Tome 1. Ed. A. Colin. Paris.

MOESCHLER.J. (1985) Argumentation et conversation: éléments pour une analyse pragmatique du discours. L.A.L. Crédif. Ed. Hatier Didier. Paris.

CORPUS

(...)

DA01 et toi:/ tu fais + tu étudies quelque chose ↓ qui a à voir ↑ +

DA02 qui est relationné avec l'art ↑

MA02 oui + euh ++ je [3a] étudie l'art

MA03 à l'école ++ euh + de *(XX)* + euh + c'est un hm + euh ++ c'est un

MA04 hm ++ voilà ↑ euh + je + j'aurai + moi j'aura euh + le professeur ↑

MA05 euh + <rires> l'éducation ↑ <rires> + artistique je n(e) sais pas

MA06 com/comment ça s'appelle en fran/français

DA06 oui ↓ mais tu expliques

DA07 comme tu peux ↑ hein ↓

MZ07 tu travailleras où ↑ tu pourras travailler
où ↑

MA08 je pourra + euh + je travaillera euh je travaillerai ++ l'école ↑

MA09 à l'école + euh ++ euh + non/non ↓

DA09 à l'école d'art ↑ au lycée ↑

MA10 au/au [lis] au l'école euh + pas maternelle mais euh plus ++

DA10 primaire ↑

DA11 avec des enfants de quel âge ↑

MA11 des enfants + euh + qui ont euh ++

MA12 seize ↑ jusqu'en ↑ + quinze ↓ ++ jusqu'en quinze <rires>

DA12 <rires> jusqu'en quinze ↑

MZ12 <rires> jusqu'en quinze ↑

DA13 et/et tu aimes travailler avec les enfants ↑ tu aimerais ça ↑

MA13 oui ↓ oui ↓

DA14 c'est pas trop dur ↑ alors explique moi ↓ pourquoi tu

MA14 un peu dur ↓

DA15 pense que c'est dur de travailler avec des enfants ↑

MA15 euh parce que
+++ hm + <rires> euh c'est dur avec euh + ce travail dur avec euh

MA16 les enfants euh + p(e)tits + parce que c'est + parce que

DA16 <hm hm>

MA17 il faut beaucoup parler pour expliquer euh + qu'est ce que euh +

MA18 on + qu'est ce que euh on faire ↓ qu'est ce que +++

DA 18 <hm hm> mais toi ↓

DA19 qu'est ce que tu vas leur enseigner↑ qu'est ce que tu vas leur

MA19 je +++

DA20 apprendre↑ tu vas leur apprendre à dessiner↑

MA20 oui ↓ euh +
j'apprendre

MA21 je leur apprendre euh ++ dessiner ↑ peindre ↓
oui↑

DA21 <hmhm> mais c'est agréable
ça↑

DA22 pour les enfants ↑ alors tu crois/ si c'est agréable tu

MA22 oui, oui c'est

DA23 crois que c'est dur pour eux↑ ou pour

MA23 euh c'est dur euh + c'est dur

DA24 toi↑ <rires>

MA24 pour moi <rires> pour les enfants qui ont euh sept huit

MA25 ans c'est euh c'est facile ↓ mais [ε] euh c'est + agréable + mais

MA26 pour les enfants qui ont euh déjà euh dix ↓ onze ↓ treize ↓
quatorze ↓

MA27 c'est/c'est/c'est [ε] difficile parce que ils euh parce qu'ils hm

MA28 veulent euh veulent déjà euh hm + dessin ou peindre euh ÇA
euh

MA29 qu'est ce qu'ils ont euh qu'est ce qu'ils euh + euh VOIENT
qu'est

MA30 ce qu'ils VOYONS ↓ pas euh + c'est difficile pasque
euh + ils

DA30 <hm hm>

MA31 parce que euh + ils n'ont pas euh n'ont pas euh parcequ'ils euh

MA32 (souffle) [nɛ] + [nɛ] savons pas euh qu'est ce que euh comment

MA33 faire euh faire ça ↓

DA33 <hm> mais ils ne vont pas le faire tout
seuls↑

DA34 tu vas être là non↑ tu vas être présente pour les aider↑ pour les

DA35 guider↑

MA35 oui mais (XX) parce que les enfants qui ont euh dix ans
euh ↓

MA36 dix ans ↓ euh sont euh dans la euh la période critique ↓

DA36 et qu'est ce

DA37 que c'est qu'une période critique↑ <rires>

MA37 (XX) non euh parce que euh
++ (bruit de lèvres, cherche, ne trouve pas)

MA38 je ne sais pas com/comment <rires> dire français c'est/c'est

MA39 problème ↓ c'est un problème euh + c'est un problème

étouffés> <rires>

MZ40 mais qu'est ce que c'est que la période critique↑ [a] quoi ça

MZ41 consiste ↓

MA41 c'est hm c'est une période qui +++

DA41 et pour toi, quand tu

DA42 avais treize ans c'était une époque critique↑

MA42 je ne comprends pas

DA43 toi + à treize ans ↓ + toi aussi tu as eu une période critique↑

MA43 oui↑

- MA44 quand j'ai treize ans ↑ DIX ANS ↓ oh oui ↓ oui ↓
 DA44 <hm hm> à dix ans ↑ oh, ben c'est rapide
-
- DA45 comment ça s'est passé alors ↑ c'est pareil pour les/pour tout le
 monde pour toi pour ces enfants ↑ +
 MA46 <rires> je ne comprends pas
-
- DA47 à dix ans tu as eu une période critique ↑ ah ↑ et
 alors ↓
 MA47 oui ↓ moi aussi
-
- DA48 comment ça se passe ↑ ben moi aussi <rires> tout le monde
 MA48 toi euh oui tous les enfants
-
- MA49 tous les enfants ↓
 DA49 <hm> et alors est ce que c'est + enfin je pense +
-
- DA50 en Pologne ça doit être un peu différent ↑ en Pologne ↓
 MA50 en Pologne ↑
-
- DA51 qu'est ce que veulent les enfants à treize ans ↑
 MA51 euh qu'est ce
 qu[ə]

- MA52 vont ↑ qu'est ce qu'ils veulent ↑ euh + mais je + ILS-VEU-LENT
 [ɛ]
 DA52 <rires>
 MZ52 <rires>
-
- MA53 dessin ou peindre ↑ euh ça qu'ils + qu'est ce qu'ils euh
-
- MA54 voyons ↓ mais c'est pour/pour euh [lɛʀ] c'est difficile pour
 DA54 <hmhm>
-
- MA55 toi pour Marzena aussi, mais c'est difficile + ils sont pas euh
-
- MA56 contentes euh de ça qu'est ce qu'ils font/qu'est ce qu'ils font ↓
-
- MA57 parce que c'est la période critique ↓
 MZ57 c'est à dire ils sont euh ils
-
- MZ58 sont plus exigeants envers sa production que les enfants plus
-
- MZ59 petits ↑ c'est là où il y a euh il y a la
 MA59 oui ↓ oui ↓ parce que/parce que
-
- MZ60 période critique ↓
 MA60 c'est ça ↑ oui ↓ oui ↓ parce que les enfants qui ont sept

MA61 heures euh trois heures euh hm<rires> sept ans trois ans euh

MA62 p(e)tites enfants euh ils + ils font ÇA ↓ qu'est qu'ils savent

MA63 euh qu'est ce qu'ils euh <rires>

MZ63 oui ↓ expression oui qu'est ce qu'ils

MZ64 savoir

MA64 savoir ↓ qu'est ce qu'ils savoir + faire ↓ ++ faire ↓

DA64 <hmhm> oui ben ça va

DA65 on a compris

MA65 oui ↓ [e] ils/ils faire hm ils dessin avec euh <rires>

MA66 l'expression avec ils (XX)

DA66 et qu'est ce qu'ils font comme dessins alors ↓

DA67 quand ils ont sept ans huit ans ↑ qu'est ce qu'ils dessinent ↑

MA67 qu'est ce qu'/

DA68 qu'est ce qu'ils peignent ↑

MA68 qu'est ce qu'ils/ils peint euh ils dessinent

MA69 euh + [sa] euh imagination son/son imagination ↓ c'est très/c'est

DA69 <hmhm>

MA70 très belle dessin euh + c'était très intéressant euh les dessins.

(geste de difficulté)

MA71 euh l'enfant ↓ les enfants + sont très intéressants parce que + on

MA72 peut + on peut lire dans ces/dans ces hm dessins ↓ on peut savoir

MA73 tous les euh [a] euh [a] les enfants ↓ +

DA73 et qu'est ce que tu lis toi

DA74 dans leurs dessins ↑

MA74 oh je/je/je ne peux euh je ne sais pas encore

MA75 lire ↓ [pask]/mais je + <rires> je voudrais apprendre ça ↓

MZ75 il y a un

MZ76 code ↑ + pour accéder à + oui ↑ de quoi s'ag/

MA76 oui/oui ↓

DA76 un code secret ↑

MA77 oui parce que c'est/c'est ++ <rires> oui ↓

(geste de ne pas pouvoir s'exprimer)

DA77 et toi tu peins ↑ tu aimes

DA78 peindre↑

MA78 oui ↓ euh non ↓ non ↓ euh nous avons dans mon + dans l'école

MA79 dans mon/ma/mon école↑ nous avons les cours de euh peindre ↓ dessin ↓

MA80 euh scul/sculpture euh (XX) ++

DA80 et qu'est ce que tu fais comme

DA81 peinture↑ comme dessin↑ oui ↓

MA81 qu'est ce que je fais↑ +++ hm par exemple

MA82 ça <rires> oui ↓ [le] nature

(montre le tableau sur le mur)

DA82 ça c'est toi qui l'as fait↑ c'est très joli↑

MA83 mort(e) euh paysage les paysages +++ beaucoup d(e) choses

DA83 que des

DA84 natures mortes↑ pourquoi tu aimes peindre des natures mortes↑

MA84 non ↓

MA85 euh c'était devoir ↓ <rires>

DA85 ah d'accord <rires>

MZ85 c'est d(e) la composition

MZ86 imposée↑ +++

DA86 c'est à dire tu dois l(e) faire↑ c'est pas toi qui choisis↑

DA87 sinon quand on n(e) t'impose pas ↓ quand on n(e) t'oblige pas + MA87 (XX)

DA88 des natures mortes toi qu'est ce que tu préfères↑ la nature morte ↓

DA89 l'abstrait↑

MA89 l'abstrait c'est très + l'abstrait il faut euh on peut

MA90 euh ++ (XX) la nature morte euh j'aime la nature morte ↓ et je/je

MA91 [ʒa] euh pré/euh/fère abs/abstrait ↓

MZ91 à partir d'une composition ou

MZ92 d'une nature morte ↓ tu peux faire un tableau abstrait↑ oui ↓ c'est

MA92 oui ↓

MZ93 donc une vision déformée de ce que tu vois ↓ c'est pas l'art

MA93 $\xrightarrow{\text{c'est/c'est}}$ oui ↓

MZ94 abstrait imaginaire↑

MA94 c'est/c'est oui ↓ oui ↓ c'est/on peut l'abstrait mais aussi +

MA95 c'est/c'est/on peut euh on peut faire euh + euh vision la vision

MA96 réalistique ↓ <rires> MA vision +

DA96 c'est quoi la vision réalistique↑ <rires>

MA97 réalistique c'est/ c'est par exemple [ce] tableau ↓ mais je/je/je

DA97 <hmhm>

MA98 préfère aussi l'abstrait oui ↓ oui ↓

DA98 c'est une interprétation↑ c'est TON interprétation↑

DA99 quelles couleurs tu aimes↑ quelles couleurs↑

MA100 j'aime couleurs euh tout(es)_ les couleurs_ euh avec/avec + blanc

MA101

avec blanc ↓ oui ↓ oui ↓ oui ↓ avec un peu de

MZ101

avec un peu de blanc↑ que tu ajoutes↑

MA102 blanc je/j'ajoute ↓ oui ↓ tout le/tous

DA102 et là il y a du blanc↑ à part le +

MA103 les couleurs ↓ euh ici ↓ à tous les couleurs je/j'a/j'ajoute blanc

MA104 un peu blanc ↓ couleur blanc ↓ ça/ça donne ↓

DA104 et qu'est ce que ça donne↑

MZ104 pourquoi tu mets↑

DA105 oui <rires> qu'est ce que ça donne↑ effectivement ↓

MZ105 ouai ↓

DA106 ce que tu veux donner finalement ↓

MA106 je veux + je veux avoir euh
(souffle)

MA107 les couleurs un peu + com/comme euh ++ blanc + est ce
que c'est →

MA108 blanc, je n(e) sais pas +
→ →

DA108 <rires> quand ça lui c'est difficile

DA109 hein je sais pas ↑

MZ109 non ↓ je sais pas ça donne hm des couleurs
lumineuses ↑

MA110 non ↓ non ↓ + euh comme le matin ↑ il ya euh toujours euh il y
a ↑

MA111 souvent à Paris euh ÇA ↓ + le matin euh euh oui ↓
<rires>

MZ111 le brouillard

MA112 c'est ça ↓ je voudrais euh avoir euh les couleurs avec +
MZ112 qui donne

MZ113 l'impression euh de la brouillard ↑

MA113 oui ↓ oui ↓

DA113 je trouve ça pas très

DA114 brouillard <rires>

MA114 c'est pas blanc enc/euh encore + mon tableau

MA115 mes/mes tableaux [ɛj] <rires> [mɛ] [mɛ] d'autres tableaux mais
(geste: ne trouve pas ses mots)

MA116 <rires> + euh [mɛ] tableaux d'autres sont/sont un peu différents
↑

MA117 que ce tableau ↓

DA117 c'est difficile à dire en quoi ils sont différents ↑

MA118 je n(e) sais pas ↓ +

DA118 et toi tu t'inspires de peintres polonais ou

DA119 d'autres nationalités↑ c'est toute seule↑

MA119 non↑ non↑ oui↑ <rires> le

MA120 professeur euh dit moi que euh je hm je/je/ j'inspire euh le/hm

MA121 le colorisme polonais mais/mais c'est pas vrai, <rires>

DA121 ah, bon↑ <rires>

DA122 et c'est quoi le colorisme polonais↑

MA122 c'était hm pareil comme

MA 123 l'impressionisme ↓ en France ↓ euh oui
oui

DA123 <hm> à la même époque↑ à peu
près↑

MA124 oui ↓ la même époque. ↓

CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

() digression non pertinente

+ +++ pause plus ou moins longue

par exemple voix tenue, à peine audible, baissant

par exemple voix augmente de volume

débit rapide

↑ intonation monte (question ou exclamation)

↓ intonation descend

/ répétition, enchaînement prosodique rapide

VOIENT emphase

(XX) inaudible

/*(XX)* en polonais inaudible