

## La définition interactive de la déviance en situation exolingue

Bernard Py  
Université de Neuchâtel

1. La *déviance* est souvent appréhendée d'un point de vue statique: on étudie des ensembles d'énoncés ou de mots réputés déviants, collectionnés sur la base de critères formels antérieurs à l'analyse. Ces critères ne sont d'ailleurs pas toujours explicites. Par exemple, on se contentera d'affirmer que l'expression "Je n'ai personne vu" *n'est pas française*. En amont de cette approche, d'autres études portent sur ces critères formels eux-mêmes (problématique de la norme ou du fonctionnement interne du système). Cette approche apparaît par exemple lorsque l'on s'interroge sur la notion de *grammaticalité* ou sur les valeurs sociales portées par des séries de variantes.

La démarche que nous voudrions proposer ici, d'une manière d'ailleurs plutôt programmatique, est différente des précédentes, quoique complémentaire. Notre ambition est en effet de saisir la norme au moment même de son application, c'est-à-dire de décrire l'acte par lequel un individu décrète le caractère déviant d'un énoncé qui lui est soumis, et ceci à l'occasion de la réalisation de tâches de communication (et non, par exemple, par le biais d'un test d'acceptabilité). L'intérêt de cette démarche réside à notre sens dans le fait qu'elle donne accès, au moins dans une certaine mesure, aux représentations normatives des sujets telles qu'elles se développent dans le feu de l'action, c'est-à-dire à propos d'obstacles communicationnels, et non dans l'abstraction d'une réflexion solitaire et décontextualisée<sup>1</sup>.

Cette façon de traiter la question postule que la déviance n'existe pas en soi, mais à travers les jugements portés par des acteurs qui n'utilisent

---

<sup>1</sup> La situation de test produit en quelque sorte des représentations au deuxième degré, en ce sens que le sujet se prononce sur les représentations - décontextualisées et figées - qu'il a de ses propres représentations en action au moment même où il utilise la langue. En revanche, les situations que nous envisageons donnent lieu à un état plus primitif des représentations: celles-ci apparaissent dans leur contexte original, qui est le discours et non le système reconstitué pour lui-même a posteriori.

pas nécessairement tous les mêmes critères de la même manière au même moment. Il est fréquent qu'une même expression soit jugée comme déviante par un individu donné dans une circonstance donnée, mais qu'un autre individu, ou le même individu placé dans une autre circonstance, prononce un jugement différent.

Lorsque nous parlerons d'*expressions déviantes* nous le ferons soit du point de vue de l'un ou l'autre interlocuteur intervenant dans nos exemples, soit du point de vue anonyme d'un grammairien (en l'occurrence l'auteur de cet article) qui, pour des raisons qui ne seront pas nécessairement explicitées, décide souverainement de l'endroit où passe la frontière entre l'ensemble des formes acceptables et les autres. C'est dire le sens très ambigu de l'adjectif déviant dans cet article.

2. Nous avons dit que nous nous intéresserons aux représentations normatives telles qu'elles apparaissent dans des discours. Mais quels discours? De telles représentations normatives apparaissent de manière particulièrement claire dans les discours dialogaux. Chaque tour de parole s'y présente en effet comme réaction au tour précédent (négociation thématique, procédés de figuration, convergence ou divergence formelle...). Or ce mouvement signifie notamment que toute intervention est simultanément traitée comme message (apport d'information, acte illocutoire) et comme objet d'une évaluation (juste, faux, évident, douteux, acceptable, intéressant, flatteur, blessant...). Il est bien clair que cette évaluation n'est pas toujours marquée formellement et n'est donc pas toujours directement observable. Nous allons voir cependant que la réalisation de certaines conditions favorisent l'apparition de telles marques.

3. L'évaluation peut à son tour porter sur deux aspects de l'intervention: son contenu ou sa forme linguistique. En d'autres termes, il y a deux *focalisations* possibles<sup>2</sup>. La focalisation sur le contenu représente le cas "normal" et caractérise les interactions "heureuses". La focalisation sur la forme apparaît lorsqu'il y a obstacle (non-compréhension, malentendu) et se matérialise en général sous la forme

<sup>2</sup> Bange (1987) a proposé l'expression de *double focalisation*.

d'une séquence latérale à fonction métalinguistique: le discours ne porte plus, provisoirement, sur le contenu même du message, mais sur les moyens formels de sa transmission. La langue devient alors son propre objet. Cette focalisation sur les moyens comporte parfois une dimension évaluative. La forme de ces évaluations est très variable, mais on peut les ramener à une même paraphrase: "Ne dites pas x, mais y".

4. Parmi l'ensemble idéal des discours dialogaux, nous nous intéresserons aux échanges exolingues. Lorsque les interlocuteurs ne possèdent que partiellement le même répertoire linguistique (interactions exolingues<sup>3</sup>), on constate en effet l'occurrence d'un nombre particulièrement élevé de focalisations sur la forme. Elles ont pour objectif premier d'assurer l'intercompréhension grâce à différents procédés discursifs (par exemple la paraphrase) ou à des ajustements ponctuels des répertoires linguistiques (par exemple le remplacement d'un mot par un hyperonyme).

5. Ce premier objectif (assurer l'intercompréhension) se conjugue parfois à un deuxième: faciliter l'apprentissage, par le partenaire alloglotte, de la langue utilisée dans l'interaction. En d'autres termes il peut y avoir un projet didactique de la part du locuteur natif (qui cherche alors à "enseigner" sa langue à son interlocuteur, par exemple en lui fournissant de nouveaux mots ou en le corrigeant) ou du locuteur alloglotte (qui cherche alors à profiter de ces focalisations sur la forme pour assurer ou étendre ses connaissances de la langue de l'autre). On devine l'intérêt de ces séquences didactiques pour la question que soulève cet article: toute activité d'enseignement ou d'apprentissage (peu importe ici qu'elle se déroule ou non dans un cadre institutionnel) comporte des procédures d'évaluation, c'est-à-dire l'application de normes.

<sup>3</sup> Sur cette notion, cf. par exemple Pourquoi (1984) ou Alber, Py (1985). Nous prendrons ici le terme *exolingue* dans son acception restreinte, qui se réfère aux échanges menés dans une langue qui est "maternelle" pour un des interlocuteurs (dit *locuteur natif*) et "étrangère" pour l'autre (dit *locuteur alloglotte*). Exemple: une conversation en français entre un francophone et un germanophone ayant des connaissances approximatives de français.

En ce qui concerne le statut de la norme dans les interactions exolingues, cf. Baggioni, Py (1987).

De nombreux travaux se sont récemment attachés à décrire ces séquences didactiques<sup>4</sup>. Ils partent en général de la notion d'étayage, proposée dans un cadre différent par Bruner (1983)<sup>5</sup>. Ces séquences, typiques des interactions exolingues, se caractérisent comme négociations portant non pas sur le contenu des messages, mais sur les moyens linguistiques nécessaires à leur formulation ou à leur réception. Elles prennent leur départ dans des ratés de l'interaction (par exemple une lacune lexicale), définissent ces ratés comme problèmes à résoudre et entreprennent la mise sur pied d'une solution grâce à des activités de sollicitation, d'offre de collaboration, d'imitation, etc., qui se déroulent de manière essentiellement interactives. Parmi ces activités on rencontre des paires adjacentes formées d'un énoncé produit par le locuteur alloglotte et de sa correction immédiate par le locuteur natif, qui s'institue par là-même en expert linguistique. C'est à ces paires d'énoncés que nous allons nous intéresser ici.

6. La focalisation sur la forme se manifeste par des opérations discursives variées: hésitations, auto-interruptions, sollicitations de moyens formels complémentaires, répétitions, hétéro-achèvements, hétéro-réparations, proposition de nouveaux moyens (mots isolés, énoncés, interprétations), etc.

Or certaines de ces opérations peuvent remplir, dans certains contextes, des fonctions didactiques et évaluatives. Par exemple, une hésitation peut équivaloir à une demande indirecte d'évaluation ("est-ce que ce mot est bien français?"); ou une hétéro-reformulation peut constituer un rejet implicite de la forme à laquelle elle se réfère ("ce n'est pas comme ça qu'il faut dire"). Ces opérations comportent une confrontation entre diverses solutions formelles apportées à un même problème de formulation. Elles permettent par conséquent d'observer sur le vif (au moins dans certains cas) les représentations que le locuteur natif se fait de ce qui est acceptable ou non dans les interventions de son

<sup>4</sup> P. ex. De Pietro, Matthey, Py (1989), Py (1990), Krafft, Dausendschön-Gay (1993), Vasseur (1993).

<sup>5</sup> Cf. p. ex. Hudelot (1992).

partenaire. Cette acceptabilité peut reposer sur des considérations purement fonctionnelles (compréhensibilité), mais aussi parfois formelles.

Les exemples<sup>6</sup> ci-dessous illustrent les phénomènes que nous venons d'évoquer:

(1) A: j'entre

N1: mhm

A: j'ai rentré

N2: je suis rentrée

A: je suis rentrée

(2) A: tu as été à

N2: mhm

N1: tu es allée

A: tu es allée à euh Toscane

N2: je suis allée en Toscane

(3) N: depuis combien de temps tu apprends le français

A: eh quoi

N: depuis combien de temps apprends-tu le français

<sup>6</sup> Les deux premiers exemples sont empruntés à l'équipe du prof. E. Güllich (Bielefeld), le troisième a été enregistré au cours d'un échange scolaire entre élèves romands et alémaniques (Romanisches Seminar, Bâle et CLA, Neuchâtel). Le quatrième est emprunté à un rapport d'expertise sur le bilinguisme dans les écoles maternelles de la Vallée d'Aoste (CLA Neuchâtel). Le cinquième est une séquence tirée d'une conversation entre un étudiant germanophone et un camarade francophone (Romanisches Seminar, Bâle). A désigne un locuteur alloglotte et N un locuteur natif, G un enfant valdôtain d'environ 5 ans, E un locuteur francophone (expérimentateur chargé de récolter du matériel linguistique dans une classe maternelle de la Vallée d'Aoste). Les passages soulignés représentent des chevauchements. Les formes nettement éloignées du français standard sont écrites en caractères phonétiques.

- (4) G: il neige le lapin [efepa] la maison  
 E: i sort de la maison  
 G: son  
 E: oui  
 (.....)  
 G: le lapin [nela] neige [trove] deux carottes  
 E: mhm mhm  
 G: et mange la carotte  
 E: oui  
 G: [laltre] carotte la porte à le chevale  
 E: oui
- (5) A: (...) puis je ... mhm ... présenter la ... la ... [rire] ...  
 mhm ... siècle  
 N: le siècle  
 A: le siècle oui  
 N: l'époque  
 A: oui ... euh ... euh ... le temps euh de ... qu'est-ce qu'il se  
 passe ... qu'est-ce qu'il s'est passé de ... also dans ce  
 [rire]  
 N: ouais ouais

Dans l'exemple (1) le second énoncé de A (*j'ai rentré*) est d'un point de vue sémantique parfaitement interprétable. L'intervention de N2 (*je suis rentrée*) ne peut donc être comprise que comme hétéro-reformulation visant la forme du message, et non son contenu. La forme, et elle seule, est ainsi jugée inacceptable

Dans l'exemple (2), l'énoncé initial de A (*tu as été à ...*) fait l'objet de deux évaluations différentes: N2 en accepte tacitement la forme (par une approbation qui intervient à un moment où l'énoncé de A est encore sémantiquement incomplet, et qui ne peut en conséquence porter que sur la forme). En revanche N1 lui oppose une version différente (*tu es allée*), intervention qui équivaut à un rejet de l'énoncé de A en tant qu'expression formelle. La focalisation sur la forme, initiée par N1, est ensuite prolongée par N2, qui intervient sur la préposition (*à Toscane*). Suite à ce travail sur la forme, la conversation reprend son cours.

Dans l'exemple (3), l'échange est bloqué parce que A n'a pas compris la question de son interlocuteur. Plutôt que de simplement se répéter, N reformule sa question en introduisant une modification syntaxique. On admettra que par cette opération il espère lever les difficultés de compréhension de A. Ce qui est quelque peu surprenant, pour l'observateur extérieur, c'est que la solution choisie semble introduire non pas une simplification, comme on pourrait s'y attendre, mais au contraire une complexification<sup>7</sup>. Tout se passe donc comme si N donnait la préférence à une stratégie de rapprochement vers la norme plutôt qu'à la stratégie de simplification si souvent observée dans de tels échanges exolingues. Ou comme si N percevait le français normé officiel comme plus simple que le français familier. Cette perception est d'ailleurs tout à fait raisonnable ici: A est germanophone (l'inversion du sujet est donc à ses yeux un phénomène central) et il apprend le français à l'école (or le français "pédagogique" privilégie volontiers l'inversion comme procédé interrogatif). Quelle que soit l'interprétation à laquelle nous nous arrêtons, il est certain que N établit une hiérarchie entre les deux structures syntaxiques qu'il utilise successivement, et qu'il considère la seconde comme mieux adaptée à une communication difficile que la première. Il y a à ses yeux coïncidence entre clarté et respect de la norme officielle.

L'exemple (4) reproduit deux passages d'un même échange. Ces deux passages présentent une différence frappante du point de vue du traitement de la déviance. Dans le premier en effet l'expression [efepa] fait l'objet d'une correction immédiate de la part de E. Cette correction est d'ailleurs possible parce que E a parfaitement interprété l'énoncé de G<sup>8</sup>. Dans le second passage en revanche les assez nombreuses formes déviantes produites par G ne sont jamais focalisées: à chaque fois E se contente d'encourager l'enfant à poursuivre son récit et ne s'arrête en aucune façon sur [*nela*], [*trove*], [*laltre*], à le ou chevale. Ces formes sont

<sup>7</sup> C'est du moins le cas du point de vue des descriptions usuelles du français, qui est considéré généralement comme une langue SVO et où l'inversion du sujet représente une opération syntaxique supplémentaire.

<sup>8</sup> G est en train de raconter à E une histoire que E connaît déjà, avec d'ailleurs un livre d'images sous les yeux.

pratiquement acceptées et ne sont donc pas rejetées dans le monde de la déviance.

Si maintenant on considère globalement les deux parties de l'exemple (4), on aboutira à la conclusion qu'il y a des fluctuations de la frontière entre les formes acceptables et les autres. Tout se passe comme si les critères d'acceptabilité mis en pratique par E variaient au cours de l'échange. Il y a probablement une part de hasard et d'arbitraire dans de telles variations. On peut cependant imaginer une certaine rationalité communicationnelle et pédagogique. En effet, les alternances entre focalisation sur le contenu et sur la forme, lorsqu'elles sont trop fréquentes, portent atteinte au déroulement de l'échange (ruptures de la cohésion ou du thème, mise à l'épreuve de la face de l'alloglotte). D'autre part, on sait que les formes déviantes représentent des étapes nécessaires et donc positives dans le processus de l'apprentissage.

La confrontation entre les deux parties de l'exemple (4) suggère enfin l'idée d'un continuum entre d'une part des formes idiolectales totalement imperméables à une interprétation au moyen des procédures de décodage propres à la langue standard, d'autre part des formes entièrement et immédiatement interprétables. Par ses interventions de correction, le locuteur natif place, quelque part sur ce continuum, une frontière entre ce qui est acceptable (au prix parfois d'un effort particulier d'interprétation) et ce qui ne l'est pas. Cette frontière n'est pas entièrement objective: elle dépend beaucoup des interlocuteurs, de la relation qu'ils ont établie, des enjeux de l'interaction, du cadre où elle se déroule, etc. Elle peut - nous venons de le voir - se déplacer au cours de la même interaction.

Dans l'exemple (5) enfin l'intervention de N - qui vise ici encore à substituer une forme correcte à une forme déviante - est le résultat d'une sollicitation expresse de A, signifiée par son hésitation entre le féminin et le masculin et sans doute aussi par son rire<sup>9</sup>. N ne se contente d'ailleurs

<sup>9</sup> Le rire est très fréquent dans la communication exolingue. Il aide probablement le locuteur alloglotte à sauver sa face lorsqu'il produit des expressions déviantes. C'est une manière pour lui de prendre de la distance et d'autoriser par là son interlocuteur natif à intervenir sur la forme de ses énoncés, alors que de telles interventions posent normalement des problèmes sur le plan des rituels de la communication. Cf. sur ce point Dausendschön-Gay, Krafft (1991).

pas de corriger le genre de *siècle*; il développe le projet didactique de ses interventions en présentant tout un paradigme lexical autour de *siècle*. A prolonge ce scénario en complétant lui-même le paradigme.

7. L'examen d'interactions exolingues permet ainsi d'accéder à la définition spontanée que le locuteur natif donne de la déviance lorsqu'il est engagé dans une activité communicative. Cette définition est associée à un projet didactique, qui est en général partagé par les deux interlocuteurs même lorsqu'il n'est pas explicitement établi. Dans nos exemples, ce projet se définit cependant dans le cadre d'un contexte qui est communicationnel en ce sens que les questions de norme sont traitées en relation avec un problème de communication. *En relation* ne signifie pas toutefois que la question de la norme soit entièrement subordonnée au bon déroulement de la communication: elle est traitée pour elle-même, mais à propos d'un problème soulevé par la transmission d'un message. Ce problème se trouve à la fois à l'origine et à l'arrivée d'un parcours qui n'est lui-même pas de nature communicationnelle.

On peut présumer que cette définition de la déviance tient à la fois aux contraintes exercées par les traits spécifiques de l'activité de communication dans laquelle le locuteur est engagé et à ses représentations métalinguistiques et sociales. Celles-ci relèvent d'un mode de fonctionnement qui n'est pas celui du discours. Ce sont toutefois les péripéties du discours qui les suscitent et qui leur attribuent un champ<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Nous remercions Thérèse Jeanneret, dont les remarques ont permis d'améliorer certains passages de cet article.

### **Bibliographie**

- ALBER, J.-L., B. PY (1985): "Interlangue et conversation exolingue", *Cahiers du Département des langues et des sciences du langage 1*, Lausanne, Université, 30-47.
- BAGGIONI, D., B. PY (1987): "Conversation exolingue et normes", in: BLANC, H., M. LE DOUARON, D. VERONIQUE (éds), *Colloque international : acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches*, Paris, Didier, 72-81.
- BANGE, P. (1987): "La régulation de l'intercompréhension dans la communication exolingue", Résumé en vue de la réunion d'Aix-en-Provence (30.11.-5.12.1987).
- BRUNER, J.-S. (1983): *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- DAUSENDSCHÖN-GAY, U., GÜLICH, E., KRAFFT, U. (éds) 1991): *Linguistische Interaktionsanalysen. Beiträge zum 20. Romanistentag 1987*, Tübingen, Niemeyer.
- DE PIETRO, J.-F., M. MATTHEY, B. PY (1989): "Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue", in: WEIL, D., FUGIER, H. (éds): *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, Strasbourg, Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur, 99-124.
- HUDELOT, Ch. (1992): *Etayages, impositions, débrayages et cafouillages dans un dialogue adulte-enfant*, texte présenté au 4ème colloque du Réseau européen de laboratoires sur l'acquisition des langues, Lyon, 28 sept. au 2 oct. 1992.
- KRAFFT, U., DAUSENDSCHÖN-GAY, U. (1993): "La séquence analytique", *Bulletin CILA* 57, 137-157.
- PY, B. (1990): "Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction", in: GAONAC'H, D.: *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, 81-88. (N° spécial de *Le français dans le Monde*)
- VASSEUR, M.-Th. (1993): "Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère", *Aile* 2, 25-59.