



HAL
open science

Rôle cognitif et social des indices visibles dans la négociation du sens en situation de contact

Tsuyoshi Kida

► **To cite this version:**

Tsuyoshi Kida. Rôle cognitif et social des indices visibles dans la négociation du sens en situation de contact. Travaux interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage, 2002, 21, pp.87-100. hal-00134192

HAL Id: hal-00134192

<https://hal.science/hal-00134192>

Submitted on 1 Mar 2007

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

RÔLE COGNITIF ET SOCIAL DES INDICES VISIBLES DANS LA NÉGOCIATION DU SENS EN SITUATION DE CONTACT¹

Tsuyoshi Kida

Résumé

Le cadre d'analyse de cet article est l'interaction en situation de contact où les partenaires de la conversation sont un locuteur natif et un locuteur non natif. L'article traite particulièrement de quelques fonctions que remplissent le geste et d'autres indices non verbaux dans la séquence dite de "négociation du sens". Le cadre théorique sur lequel l'analyse repose est la notion de socialisation linguistique et de dialogique de l'école néo-vygotskienne. À partir du concept de reformulation intercodique, l'examen des données montre une variabilité de l'accompagnement gestuel dans le discours et de la direction du regard, qui est supposée être une manifestation différentielle de l'état cognitif de l'objet focalisé dans la négociation chez le locuteur non natif. Ensuite, de façon spéculative, une interprétation multimodale de la notion de co-participation est proposée, sur la base de la sémiologie comportementale. L'article conclut que les indices que le comportement des interlocuteurs donne à voir au cours de la négociation peuvent mettre en évidence quelques dimensions cognitives et sociales de l'interaction interculturelle.

Mots-clés : négociation, L2, geste, regard, dialogique, reformulation, appropriation, situation de contact.

Abstract

The issue of this article is on interaction in contact situation where conversational partners are native and non-native speakers. A particular purpose of the article is to shed into light some functions fulfilled by gesture and other non-verbal indices in the sequence named "negotiation of meaning". Its theoretical framework is the notion of language socialisation and dialogique elaborated by the neo-vygotskyen school. On the basis of the concept of crossmodal reformulation, the analysis of some examples is carried out in showing variability of gestural escort with speech and gaze direction, which are supposedly attributed to differential manifestation of non-native speaker's cognitive state of focalised topics of negotiation. Afterwards, a multimodal interpretation of the notion of co-participation is proposed on the basis of behaviour semiology. The article concludes cues found in the interlocutors' body in the course of negotiation can highlight some cognitive and social dimensions of intercultural interaction.

Keywords : negotiation, L2, gesture, gaze, dialogic, reformulation, acquisition, contact situation.

KIDA, Tsuyoshi, (2002), Rôle cognitif et social des indices visibles dans la négociation du sens en situation de contact, *Travaux Interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage*, vol. 21, p. 87-100.

¹ Le présent article est la version remaniée de la communication présentée à la Journée de réflexion "Interaction et non-verbal", Université de Provence, Aix-en-Provence, le 12 décembre 2001, et à la conférence "The Multimodality of Human Communication: Theories, Problems, and Applications", Victoria College, University of Toronto, Toronto (Canada), 3-5 mai 2002. Je suis reconnaissant à Alain Giacomi pour sa lecture et ses commentaires. J'assume toutefois entièrement la responsabilité des fautes et lapsus ainsi que des limites que présente ce texte.

1. Introduction

Le but du présent article est d'aborder le geste et d'autres moyens de communication dans l'interaction entre apprenant(s) adulte(s) d'une langue seconde (L2) et locuteur(s) natif(s) en situation de contact, en particulier lors d'une séquence dite de "négociation du sens". Bien que nombreux soient les travaux qui ont traité de ce type d'interaction, et aussi ceux qui ont étudié le geste des sujets non natifs, peu d'études ont analysé les indices gestuels apparaissant dans la conversation en situation de contact (Sotaro Kita, communication personnelle). Certains travaux, aussi bien théoriques (e.g. Kellerman & Bialystok, 1997) qu'empiriques (e.g. McCafferty, 1998 ; McCafferty & Ahmed, 2000) ou encore contrastifs (e.g. Stam, 1999 ; van Hoof & Kellerman, 2001) ont été consacrés au geste des non-natifs, mais ils restent dans une visée productionniste et intra-individuelle. Il est donc nécessaire d'analyser un contexte écologique plus large de l'interaction afin de mieux appréhender le procès d'appropriation dans l'acquisition d'une L2, comme quelques travaux commencent à le faire (Faraco, 2001 ; Kida & Faraco, 2002 ; Kida, soumis). Pour ce faire, le présent travail adopte, comme postulat de base, une conception vygotkienne de l'appropriation linguistique, c'est-à-dire que le développement cognitif et social d'un individu se réalise par une internalisation du discours qu'il maintient avec autrui dans l'interaction socioculturellement définie par une situation donnée. Il est ainsi supposé que l'activité intra-mentale est médiatisée à travers un système sémiotique au niveau inter-mental. Comme le geste est, tout comme le langage, un système sémiotique dans la communication humaine, l'article se propose de prendre en considération certains indices visibles. D'autre part, il est supposé que ces indices sont aussi révélateurs d'une dimension sociale de l'interaction. En fait, les travaux contemporains sur le geste tendent à se focaliser sur son aspect cognitif. Toutefois, dans les domaines de l'acquisition et de l'apprentissage d'une L2, le rapport social (comme celui qui s'établit entre enseignant et apprenant, ou bien natif et non-natif en situation de contact) ainsi que ses retombées affectives sont si cruciaux qu'ils affectent (geste + retombées) le procès et l'activité de l'appropriation. Par conséquent, la visée du présent travail est double : l'implication cognitive et sociale des indices visibles dans l'interaction en situation de contact.

2. Interprétation vygotkienne de la négociation du sens

Vygotsky nous a laissé des travaux importants sur l'origine sociale culturelle et historique de la pensée avec sa théorie de la médiatisation sémiotique du cerveau. Les applications de la thèse vygotkienne pour l'acquisition d'une L2 et pour le bilinguisme sont variées et nombreuses. Les idées retenues par les chercheurs contemporains sont que :

- 1) l'acquisition d'une L2 dépend de l'état développemental de la langue de l'apprenant (zone proximale de développement) ;
- 2) il y a un lien entre l'emploi interpersonnel du langage et le développement cognitif de la parole intérieure (d'où le fait que la participation active de l'apprenant à l'interaction sociale est cruciale à l'appropriation linguistique) ;
- 3) si l'acquisition d'une L2 développe un aspect cognitif du langage, ce développement influence d'autres aspects de la langue première (L1) (e.g. progrès de techniques de prise de notes en L1 et L2, John-Steiner, 1985)².

Cependant, il apparaît que Vygotsky n'est pas clair à propos de la relation entre situation concrète et formes du discours. Sa conception du langage s'est excessivement appuyée sur le mot, mais d'autres aspects du langage n'ont pas été suffisamment abordés. Afin de combler cette lacune, plusieurs auteurs néo-vygotskiens se réfèrent souvent à Bakhtine, formaliste russe, et à ses concepts tels que dialogique, multivocalité, hétérogénéité, genres (cf. Wertsch, 1991, ch. 3, 4, 5), concepts initialement inventés pour l'analyse du discours littéraire. Ces concepts, qui s'appliquent aussi au discours oral, ont été utilisés pour analyser, entre autres, le discours rapporté, la parole intérieure, l'humour-parodie et l'interaction de socialisation entre enfant et parent et celle qui s'instaure dans un rapport didactique comme c'est le cas entre un élève et un enseignant. Le dernier point serait le plus pertinent pour l'analyse de l'interaction natif/apprenant.

Pour illustrer l'interprétation vygotskienne et bakhtinienne de cette interaction, analysons une négociation du sens typique (pour une revue récente, voir Gass, 1997 ; Long, 1996 ; Pica, 1994, 1996)³. La principale raison qu'il y a à s'intéresser à l'interaction de négociation comme situation socioculturelle est que le souci central d'une telle séquence est la socialisation linguistique. Voici un exemple issu de la classe de L2 :

2 Il me semble que le domaine de l'acquisition d'une L2 (du moins, en France, e.g. Vasseur 1993) a accordé une attention particulière à la notion de zone proximale de développement de par les intérêts didactiques que comportait cette notion, et que cette influence a été amplifiée par l'introduction du concept de format d'interaction (Bruner 1985). De plus, la participation active de l'apprenant a été considérée comme indispensable pour relier l'interaction à l'internalisation de la langue à apprendre.

3 Les chercheurs francophones préfèrent utiliser le terme "séquence" (De Pietro *et al.*, 1989 ; Krafft & Dausendschön-Gay, 1993 ; Faraco & Kida, 1999).

Ex.1 (Faraco & Kida, 1999 : 221)

- A : maintenant j'aime être ici ... j'aime être en France .
mon qualité de vie est moins vite . et:: j'ai=
N : =moins rapide
A : moins rapide et j'ai le temps aller à l'école avec mes enfants

(A : apprenant non natif ; N : enseignant et/ou natif)

À première vue, cette conversation est un échange ordinaire dans une classe de L2 : l'apprenant commet d'abord une erreur grammaticale, l'enseignant natif y réagit par un feedback correctif et l'apprenant rectifie son erreur. Une explication typique donnée à cela par les chercheurs en acquisition de L2 est qu'une négociation par input comme c'est le cas ici permet à l'apprenant de conscientiser un problème grammatical local de son interlangue, de ce fait, la négociation est recommandée. Ainsi, les chercheurs entament une discussion sur les modèles d'input et interaction. Toutefois, cette discussion ne s'établit pas loin de l'idée selon laquelle la négociation du sens est une co-construction de socialisation linguistique à laquelle les participants se livrent conjointement. Parmi les problèmes qu'on peut évoquer, une certaine dimension sociale est évacuée de la discussion sur ce modèle, notamment la question de savoir comment la co-participation s'y réalise.

La négociation du sens implique un problème théorique important d'un des points de vue de Bakhtine, en particulier dans le feedback de l'enseignant. En fait, il s'agit d'un énoncé dialogique particulier.

Mais avant d'entrer dans la discussion, il semble qu'il soit nécessaire de rappeler la notion de dialogique ou polyphonie. Pour Bakhtine, tout énoncé contient plusieurs voix (énonciateurs dans la terminologie contemporaine) qui diffèrent du locuteur ou sujet parlant. Par exemple, dans un discours rapporté, on s'aperçoit que deux énonciateurs sont impliqués, comme dans ce qui suit (adapté de Wertsch 1991 : 80) :

- A) Je viendrai ici !
B) Il a dit "je viendrai ici !" (discours direct)
C) Il a dit de façon enthousiaste qu'il viendrait là (discours indirect)

Le sens est *grosso modo* similaire entre discours direct (B) et indirect (C), à quelques différences formelles près : modifications morphosyntaxiques et substitution du point d'exclamation par une locution adverbiale à l'écrit (la prosodie jouerait ce rôle à l'oral). Le facteur le plus important à prendre en considération est le contraste entre ces discours en matière d'implication du locuteur dans le procès de "rapportage" : le premier (B) est univocal, c'est-à-dire que le locuteur s'identifie maximalelement à la voix rapportée, i.e. l'auteur de l'énoncé d'origine (A), alors que dans le second

(C), on s'aperçoit d'une interprétation analytique de la voix rapportée de la part du locuteur (i.e. la locution adverbiale remplaçant le point d'exclamation).

Cette interprétation analytique peut bien évidemment trouver plusieurs versions et être réalisée de multiples façons selon l'engagement du locuteur dans l'énoncé, le rapport avec l'énonciateur et l'interlocuteur. Suivant l'engagement dans une voix, le rapport des deux voix constitue un degré de dialogique (hétérogénéité). On pourra alors concevoir un répertoire étendu de dispositifs verbaux et non verbaux qui rendent deux voix hétérogènes dans le discours.

Par ailleurs, le principe de l'univocalité est intimement lié à l'autorité du discours (Wertsch, 1991 : 78). Cela est le cas dans une situation où le locuteur use d'une citation, par exemple dans le discours des médias ou des sciences, ou encore le discours pédagogique, lequel discours nous intéresse ici.

À présent, revenons à l'interaction précédente natif/apprenant (ex. 1). Comme la référence principale de ce genre de discours est la grammaire pédagogique ou le lexique de type dictionnaire dans des situations de l'apprentissage de langue, on peut supposer : ou que la voix du feedback de l'enseignant est la grammaire pédagogique (GP) :

GP : moins rapide

ou que l'enseignant natif rapporte directement l'énoncé ci-dessus :

N : La grammaire française dit "moins rapide"

où l'énoncé rapporté s'identifie maximalelement à l'énoncé d'autorité (i.e. le rapportage univocal). Comme l'exemple ci-dessus, l'énoncé résulte d'une interprétation du dialogue entre le locuteur et l'énonciateur.

On peut relever quelques traits du discours d'autorité univocal de ce genre :

- aucune interprétation analytique de la part du locuteur (se manifestent souvent la définition décontextualisée ou de type dictionnaire du lexique et les règles d'une grammaire scolaire) ;
- transmission unilatérale de l'information à l'interlocuteur (comme dans le modèle mathématique de la communication de Shannon et Weaver, 1949 ; Faraco & Kida, 1999) ;
- acceptation directe et non analytique du message par l'interlocuteur.

Mais une interprétation socialement plus réaliste peut être :

- 1) l'énoncé est produit par le natif à la place de l'apprenant ;
- 2) au moyen du discours d'autorité, l'intention du natif est de créer ou de rendre plus présente la voix d'une grammaire du français dans la parole intérieure de l'apprenant. On remarque que l'enseignant natif tend à ce que l'internalisation du "moniteur linguistique" se réalise à travers la négociation. Pour rester sur l'exemple 1 :

A' : moins vite (ah, grammaire de français dit "moins rapide", donc) . moins rapide



Ainsi, il est attendu qu'une hétéro-régulation de règles linguistiques devienne auto-régulation.

3. Multimodalité dans la négociation

Une autre question à laquelle s'intéresse le présent travail est de savoir ce que le geste ou d'autres modalités apportent à cette sorte d'interaction. Nous nous intéressons à ce qu'on appelle "reformulation inter-codique" (e.g. De Pietro, 1988 ; Faraco, 2002 ; Kida & Faraco, 2002 ; Taranger & Coupier, 1984), très fréquemment observée dans l'interaction natif/apprenant (les conventions de transcription sont en fin d'article) :

GSV = geste sans verbal

VSG = verbal sans geste

Ex. 2

GSV 1. L: et:: +++ /euh:: /auber ++

→ 2. N: aubergine↑ ++

VSG 3. L: aubergine↑ + /aubergine↓

4. N: hum

Lorsque l'apprenant s'affronte à un trouble de communication (i.e. manque de mot, incertitude lexicale), il produit souvent une sorte de suggestion gestuelle du mot concerné. Il arrive alors que le natif traduise cette indication gestuelle de l'apprenant en modalité verbale grâce à la vertu symbolique de cet indice. L'apprenant, lui, répète cette reformulation verbale si elle lui convient, et les participants reviennent à la conversation précédente.

On peut noter en premier lieu qu'un tel comportement de l'apprenant (i.e. GSV dans l'exemple 2) sert à déclencher un processus de "rapportage" univocal dans l'énoncé du natif, comme nous l'avons vu dans l'exemple 1. Quand le natif voit l'apprenant faire dialoguer son geste avec sa parole intérieure, il convoque une voix de type dictionnaire afin

d'ajuster sa dialogique au plan de l'apprenant. Cela donne lieu à une modification de la relation entre forme et signification du lexique chez l'apprenant en l'externalisant au plan interpersonnel. D'autre part, si l'apprenant s'accorde à la solution proposée par le natif, comme dans cet exemple, il est observé que l'apprenant répète ce qu'a proposé le natif, en particulier sans geste (VSG, voir exemple 2, photo 4). L'arrêt du geste peut témoigner du fait que la forme verbale est ici souci principal et que le procès d'internalisation s'extériorise sur la seule modalité verbale en présence du sens en question ou de l'image que le geste de l'apprenant a précédemment représentée dans sa pensée.

Enfin, l'apprenant produit en même temps quelques indices (e.g. regard vers l'interlocuteur, contour intonatif montant) comme s'il cherchait à activer la participation du natif dans l'activité d'appropriation. De par ce comportement, la voix de l'apprenant est temporellement subordonnée à la voix de l'autorité dans l'énoncé du natif à travers le moyen verbal d'extériorisation. Il s'agit de ce qu'on peut appeler la "dépendance conditionnelle" (cf. Krafft & Dausendschön-Gay, 1993). Cela est conforme au fait que le natif est le porte-parole de la voix de l'autorité.

4. Variabilité multimodale dans la négociation : miroir cognitif ?

Ainsi, l'activité d'internalisation de la norme linguistique dans la pensée de l'apprenant passe par un processus complexe. Toutefois, les arguments avancés jusqu'ici ne portent que sur des exemples simples. L'examen de ces variations sera donc nécessaire. Pour la clarté de la discussion, nous abordons distinctement les variations et du côté apprenant et du côté natif. Le premier type de variation concerne la réaction de l'apprenant à la proposition du natif. Il a été avancé que l'accompagnement gestuel est souvent absent lors de l'internalisation, mais dans certains cas, l'apprenant produit l'énoncé avec un geste.



V+G = verbal avec geste

Ex. 3

- | | |
|-----|---|
| GSV | 1. A: il va monter + [s::] euh[:::] |
| → | 2. N: [à la surFACe] |
| V+G | 3. A: ouais: + /surface? ((froncement des sourcils)) |
| → | 4. N: surFACE ++ |
| → | 5. A: n + ou::i: |
| → | 6. N: surface↓ ++ |
| V+G | 7. A: surface↓ |
| → | 8. N: dessus |
| | 9. A: ++ ng ((geste de monter)) |
| | 10. N: oui /ça monte↓ + |
| | 11. A: monte oui |

Dans cet exemple, le geste s'accompagne de la production verbale (exemple 3, illustré par la photo). Au lieu d'opter pour l'activité d'internalisation, l'apprenante, semble-t-il, renouvelle le recours à la voix de l'autorité (pour une raison inconnue). De même, elle exprime son incompréhension par un froncement des sourcils, mais on ne sait pas si la cause en est la forme linguistique ou la raison même de l'intervention du natif. La native se propose alors de rester sur le mode de l'autorité en continuant à fournir input (tours de parole 4, 6) et reformulation (tour 8), auxquels l'apprenant réagit par la dubitative. Après quelques échanges relatifs au message initial pour revenir à la source problématique (tours 9-11), la native renégocie à propos de l'objet à focaliser. Ce qui est à retenir dans cet exemple est que le geste dans la répétition montre apparemment que l'apprenant n'entre pas dans l'activité d'internalisation. Le comportement verbal-avec-geste (V+G) semble donc être associé à l'absence de cette activité.

Par contre, le comportement verbal-sans-geste (VSG) a lieu lors de l'effort d'internalisation, comme le montre la suite (tours 13, 15, 17 ; la photo ci-contre illustrant 13).



Ex. 3 (suite)

- | | | |
|-----|--------|--------------------------------|
| | 12. N: | tu comprends↑ surface + |
| → | | /c'est dessus↓ + |
| VSG | 13. A: | ((faible)) ah::: [surface] |
| → | 14. N: | [la surfa]ce + |
| VSG | 15. A: | surface ++ |
| | 16. N: | oui ? + |
| VSG | 17. A: | n n + oui↓ surface /et:: on::: |

La présence ou l'absence d'accompagnement gestuel permet donc d'inférer la présence ou l'absence du procès d'internalisation.

Ce comportement différentiel provient également du fait que l'apprenant connaît ou non le segment en question. Dans l'exemple 4, le contraste se situe entre verbal-sans-geste (VSG) et verbal-avec-geste (V+G) :



(A)

Ex. 4

GSV

1. A: mh:: non + /chacun + mh:: +

2. N: d'accord↓ +

3. A: et[:::]

→

4. N: [un] par un↑

5. A: ++++

6. N: un + par + un↑ +++

VSG

7. A: un + par + un ? mh::[:::]

→

8. N: [un] légume +

(B)

V+G

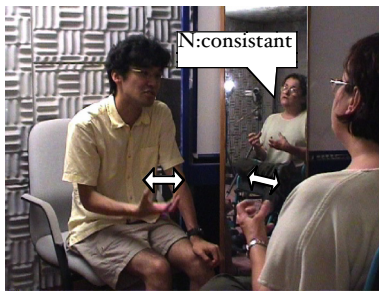
/après [un autre↓++]

9. A: [ah + ah + ouais] + après

un autre

Contrairement à l'expression verbale *un par un* (tour de parole 7, illustré par la photo (A)), la reformulation de ce segment *un légume après un autre* (tour 9, illustré par la photo(B)) semble être connue de l'apprenant, ou, tout au moins, compréhensible. Ce contraste est à remarquer dans la mesure où on peut évaluer l'état de l'interlangue à travers le geste dans l'énoncé qui suit : si un segment problématique est connu ou compréhensible pour l'apprenant (i.e. dans le cas d'une recherche lexicale), celui-ci va accompagner le geste de l'énoncé dans l'échange suivant (V+G) ; sinon, il entre dans l'activité d'internalisation sans geste (VSG).

Par ailleurs, le comportement verbal-avec-geste (V+G) en réaction à une reformulation intermodale se produit souvent quand le locuteur est natif ou apprenant avancé. L'absence de l'activité d'internalisation pourra donc témoigner du fait que le segment recherché est connu du locuteur et se situe dans son vocabulaire passif. Il s'agit donc d'une recherche lexicale proprement dite (oubli ou trou de mémoire), et non pas d'un objet à s'approprier.



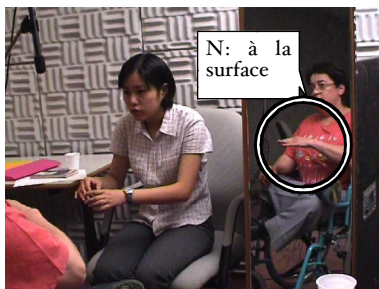
Ex. 5

- | | | |
|-----|-------|--------------------------------------|
| | 1. L: | et:: ++++ /le SAU:ce↓ +++ |
| | 2. | /s . /s . /s /ça devient:: /un peu:: |
| GSV | 3. | ++++ euh::: [xxx] |
| → | 4. N: | [con]sistant |
| V+G | 5. L: | CONsis[tant] |
| → | 6. N: | [é-]+ /épais |
| V+G | 7. L: | épais |
| | 8. N: | oui |



Dans cet exemple, l'apprenant avancé accompagne d'un geste ses énoncés (5, 7) en réaction aux propositions de la native (4, 6 ; les photos illustrent l'enchaînement des tours 4 et 5).

5. Rôle social de la multimodalité dans la négociation



La deuxième variation concerne le feedback d'étayage du natif. En fait, la reformulation verbale est produite avec ou sans geste. Dans le cas de la reformulation sans geste (exemple 2), il a été avancé que c'est la voix de l'autorité qui est mise en avant dans l'énoncé du natif et que ce procès tend à être univocal et dépourvu d'interprétation analytique de la part du sujet parlant. En comparaison avec l'exemple 1, on note néanmoins la présence d'un indice analytique dans l'exemple 2, mais cela ne se manifeste pas dans la modalité gestuelle.

Par contre, la reformulation est produite avec un geste dans les exemples 3, 4 et 5 (cf. photos). On pourra supposer, de façon spéculative, que le geste assume une fonction analytique comme le fait la prosodie dans l'exemple 2 et que

la voix d'autorité est mise en arrière-plan pour certaines raisons. En d'autres termes, la référence à la voix de l'autorité n'est plus univocale, ni directe ni homogène, mais plutôt dialogique, indirecte et hétérogène de par une interprétation analytique du locuteur natif.



La question est de savoir ce qu'est le sens de l'interprétation analytique dans ce cas-là. Si on observe de près le comportement du natif, il peut être noté que la forme la plus saillante en est la répétition du geste de l'interactant (*motor mimicry*, cf. Bavelas *et al.*, 1988). En effet, nous avons l'impression que le natif se lance dans une recherche lexicale à la place de l'apprenant. C'est dire que dans cet échange, le processus de collaboration est plus particulièrement privilégié que dans d'autres types de dialogique (comme la dialogique en rapport avec la grammaire pédagogique). De plus, cette identification du rôle des participants semble renforcer une cohésion au titre de partenaire de l'interaction sociale, ou de co-participation (e.g. Fornel, 1992 ; Heath, 1992). Ainsi, le geste et d'autres indices pourraient atténuer la sévérité inhérente à l'autorité, l'hétéro-réparation, la normativité, etc. que pourrait impliquer le discours pédagogique. En d'autres termes, le geste joue un certain rôle social, il serait une sorte de "modalisateur gestuel"⁴.

Si le geste joue un rôle social, ses conséquences positives ne sont pas toujours assurées. Dans certains cas, l'assistance lexicale ne devrait pas avoir lieu ou ne devrait pas se prolonger puisqu'elle n'est pas attendue par l'apprenant. Cela peut être le cas de l'exemple 3 : le mot "surface" pourrait ne pas être problématique puisque l'apprenante est en train de passer à l'épisode suivant, mais la native persiste à rester sur ce point ; alors, la réaction de l'apprenante s'avère être quelque peu étrange, comme si elle ne comprenait pas la raison de cette intervention qui prolonge inutilement la séquence de négociation. L'interprétation de cet échange est d'autant plus difficile que le geste initial de l'apprenante est équivoque. Autrement dit, le geste produit par la native avec l'énoncé n'était pas le même que celui de l'apprenante. De plus, il est probable que pour l'apprenante, ce segment n'a fait l'objet ni de cible de l'internalisation ni d'appel à l'assistance lexicale. Une sorte de "sur-étayage" s'observe dans l'inadéquation au niveau gestuel : avec l'inférence du message, la native fait une intrusion en s'appuyant trop sur le geste. Le processus d'interprétation doit donc se faire avec précaution, comme Corder (1975 : 102) l'a dit : *Efficient interpretative behaviour is [...] behaviour which holds hypotheses lightly and is even prepared to entertain for as long as possible potentially conflicting hypotheses about meaning, that is, to accept ambiguity,*

⁴ Il me semble que cela est équivalent à ce que Maury-Rouan (communication personnelle) appelle "hypocorrection du rapport de places".

contradiction and paradox, i.e. to keep our interpretative options open. Porter une attention plus soignée au geste dans le discours pourrait être l'un des indices possibles pour une interprétation plus juste du discours de l'apprenant et pour éviter le malentendu qui souvent surgit dans la conversation en situation de contact⁵.

6. Conclusion

La négociation du sens peut être analysée comme un modèle de transmission de l'information input-output, mais elle n'est pas toujours univoque ni statique : sa dialogique est variable. À la lumière de différents indices comme le geste, sa complexité se révèle. Le geste peut être un indice qui reflète l'état de l'activité cognitive. Une étude qui s'appuierait exclusivement sur la modalité verbale ne pourrait analyser une telle activité interne. Un aperçu des modalités non verbales fournit un cadre de recherche qui rend compte non seulement des aspects cognitifs, mais aussi sociaux de l'interaction, l'analyse ne s'appuyant pas sur une relation univoque de forme/sens ou de mot/geste. Il est ainsi parfois nécessaire d'observer les gestes qui traversent la séquence interactionnelle. Bien que le présent travail se soit efforcé d'élargir la vue classique de la négociation du sens, l'analyse a été limitée à l'aspect lexical. L'observation d'autres dimensions du langage (universaux cognitifs, procès verbal, grammaticalisation, cohésion et cohérence discursives, compréhension discursive), déjà entreprise dans le discours des natifs (e.g. McNeill & Levy, 1993 ; McNeill, 2000 ; Talmy, 1985) pourra constituer un des nouveaux thèmes de la recherche sur l'interaction en situation de contact et l'acquisition de L2.

Conventions de transcription

| | |
|-----------|---|
| ++ | pause (la durée est indicative) |
| :: | allongement vocalique (la durée est indicative) |
| / | rupture mélodique |
| ↑/↓ | intonation montante/descendante |
| MAjuscule | accent emphatique |
| [baba] | transcription phonétique (indicative) |
| xxxx | segment inaudible |
| [aaa] | chevauchement |
| [aaa] | |
| ((bbb)) | commentaire du transcripteur |
| → | passage sujet de la discussion |
| GVS | geste sans verbal |
| VSG | verbal sans geste |
| V+G | verbal avec geste |

⁵ Une dérivée possible de cet argument est la question des gestes conventionnels, mais ce n'est pas l'objet du présent article.

Bibliographie

- BAVELAS, J. B.; BLACK, A., CHOUIL N., LEMERY C. R. & MULLETT J. (1988). Form and function in motor mimicry. Topographic evidence that the primary function is communicative. *Human Communication Research*, 14, 3, p. 275-299.
- BRUNER, J.S. (1985). The role of interaction formats in language acquisition. In Forgas, J.P. (ed.) *Language and Social Situations*. New York : Springer, p. 31-46.
- De PIETRO, J.-F.; MATTHEY, M.; PY, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la communication exolingue. In D. Weil; Fugier, H. (eds.), *Actes du 3e colloque régional de linguistique*. Strasbourg : Université des Sciences Humaines et Université de Louis Pasteur, p. 99-124.
- De PIETRO, J.-F. (1988). Conversations exolingues, une approche linguistique des interactions interculturelles. In Cosnier, J.; Gelas, N.; Kerbrat-Orecchioni, C. (eds.), *Echanges sur la conversation*, Paris : Éditions du CNRS, p. 251-267
- FARACO, M. (2001). Exploratory study of gesture in negotiation of meaning between native and nonnative speakers. Paper Presented at the 11th conference of European Second Language Association (Eurosla), 26th-29th September 2001, University of Paderborn (Germany).
- FARACO, M. (2002). Répétition et apprentissage de la compétence de communication en milieu guidé. *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, 16, p. 97-120.
- FARACO, M.; KIDA, T. (1999). Acquisition de L2 et séquences d'apprentissage : degré de stabilité interactive. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 38, 3, p. 215-230.
- FORNEL, de M. (1992). The return gesture: Some remarks on context, inference, and iconic gesture. In Auer, P.; di Luzio, A. (eds.) *The Contextualization of Language*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, p. 159-176.
- GASS, S. M. (1997). *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah (NJ) : Laurence Erlbaum Associates.
- HEATH, C. (1992). Gesture's discreet tasks: Multiple relevancies in visual conduct and in the contextualisation of language. In Auer, P.; di Luzio, A. (eds.) *The Contextualization of Language*. Amsterdam-Philadelphia : John Benjamins, p. 101-128.
- JOHN-STEINER, V. (1985). The road to competence in an alien land: A Vygotskian perspective on bilingualism. In Wertsch, J. V. (ed.) *Vygotsky and the Social Function of Mind*. Cambridge (MA) : Harvard University Press, p. 348-372.
- KELLERMAN, E.; BIALYSTOK, E. (1997). On psychological plausibility in the study of communication strategies. In Kasper, G.; Kellerman, E. (eds.) *Communication Strategies. Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*. London-New York : Longman, p. 31-48.
- KIDA, T. (soumis). Le rôle de l'information visuelle dans la compréhension discursive en L2.
- KIDA, T.; FARACO, M. (2002). Gesto e iniciación de la interacción didáctica en L2. *deSignis*, 3, p. 113-131.
- KRAFFT, U.; DAUSENDSCHÖN-GAY, U. (1993). Séquence analytique. *Bulletin CILA*, 57, p. 137-157.

- LONG, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In Ritchie W. C.; Bhatia, T. K. (eds.) *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego-New York-Boston-London-Sydney-Tokyo-Toronto : Academic Press, p. 413-468.
- McCAFFERTY, S. G.; AHMED, M. K. (2000). The appropriation of gestures of the abstract by L2 learner. In Lantolf, J. P. (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford (UK)-New York : Oxford University Press, p. 199-218.
- McCAFFERTY, S. G. (1998). Nonverbal expression and L2 private speech. *Applied Linguistics*, 19, 1, p. 73-96.
- McNEILL, D. (2000). Catchments and contexts: non-modular factors in speech and gesture production. In McNeil D. (ed.) *Language and Gesture*. Cambridge (UK) : Cambridge University Press, p. 312-328.
- McNEILL, D.; LEVY, E. T. (1993). Cohesion and gesture. *Discourse Processes*, 16, 4, p. 363-386.
- PICA, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning, condition, processes and outcomes ? *Language Learning*, 44, 3, p. 493-527.
- PICA, T. (1996). *Do second language learners need negotiation? International Review of Applied Linguistics for Language Teaching (IRAL)*, 34, p. 1, 1-21.
- SHANNON, C.E.; WEAVER, W. (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana (IL) : University of Illinois Press.
- STAM, G. (1999). Speech and gesture: Which changes first in L2 acquisition ? Paper presented at *Second Language Research Forum*, Minneapolis (Minnesota), 25th September 1999.
- TALMY, L. (1985). Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms. In T. Shopen, (ed.), *Language Typology and Syntactic Description: Vol. 3. Grammatical Categories and the Lexicon*. (p. 57-149) Cambridge, Cambridge University Press.
- TARANGER, M.-C.; COUPIER, C. (1984). Recherche sur l'acquisition des langues secondes : approche du gestuel. In Giacomi A.; Véronique D. (eds.) *Acquisition d'une langue étrangère. Perspectives et recherches* (tom. 1). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence : p. 167-183.
- VAN HOOFF, A.-M.; KELLERMAN, E. (2001). Gesture placement in motion events: A crosslinguistic study of L1 and L2 'thinking for speaking' patterns. Paper Presented at the *11th conference of European Second Language Association (Eurosla)*, 26th-29th September 2001, University of Paderborn (Germany).
- VASSEUR, M.-T. (1993). Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, 2, p. 25-59.
- WERTSCH, J. V. (1991). *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge (MA) : Harvard University Press.