

VARIATIONS SITUATIONNELLES DANS LA CONSTRUCTION DES ÉNONCÉS EN L2: LE CAS DES AUTORÉPÉTITIONS

Gabriele PALLOTTI
Université de Sassari

RÉSUMÉ

Cet article porte sur un phénomène qui est à la fois linguistique et interactionnel : le rôle des autorépétitions dans la construction des tours de parole. L'étude porte sur l'italien d'une fillette marocaine de 5 ans, observée dans l'école maternelle du pays d'accueil où elle est inscrite. Ses autorépétitions font d'abord l'objet d'une étude structurale portant sur leurs aspects lexicaux, syntaxiques, prosodiques et pragmatiques. Plusieurs explications susceptibles de rendre compte du phénomène sont ensuite explorées : elles auraient une fonction de réparation, de facilitation de la production 'en ligne' ou entreraient dans un processus de 'construction verticale'. Leur rôle dans le contexte de l'interaction fait l'objet d'une attention particulière et une analyse comparative démontre que les tours qui contiennent des autorépétitions apparaissent typiquement dans des situations interactionnelles 'difficiles', par exemple quand il s'agit d'attirer l'attention de l'interlocuteur ou de le distraire d'une activité dans laquelle il est engagé.

(Mots clés : interaction, acquisition d'une seconde langue, socialisation langagière, 'grammaire-dans-l'interaction', répétition, participation).

-
1. Gabriele Pallotti, Università di Sassari, Facoltà di Lingue e Letterature straniere, Via Roma 151, 07100 Sassari (Italie). email : pallotti@uniss.it

1. LE CADRE THÉORIQUE²

Cette étude décrit certaines pratiques de construction des énoncés par une apprenante de l'italien comme seconde langue. On se concentrera en particulier sur un phénomène, l'autorépétition de certains mots dans la construction graduelle et progressive des tours de parole, en montrant comment cette construction dépend des diverses caractéristiques de la situation de communication. On cherchera donc à démontrer comment la construction des énoncés dans la deuxième langue est liée de manière systématique au contexte d'interaction.

L'approche suivie se situe dans la lignée des études de linguistique interactionnelle (Hopper, 1988; Ochs, Schegloff & Thompson, 1996; Pekarek-Doehler, 2000; Mondada, 2001; Selting & Couper-Kuhlen, 2001; Ford, Fox & Thompson, 2002), qui enquêtent sur les rapports entre 'grammaire' et 'interaction sociale'. Ces deux notions ne sont pas envisagées séparément, la grammaire étant vue comme un système de règles abstraites qui seraient 'utilisées' dans le domaine de la performance. Le principe de base de ce programme de recherche est, au contraire, que la grammaire se construit à partir d'interactions et dans les interactions, et ne peut être expliquée qu'en référence à ces dernières.

En suivant cette perspective, l'acquisition et l'utilisation de la deuxième langue sont considérées comme indissolublement liées aux pratiques de socialisation à travers lesquelles les apprenants entrent dans une communauté en tant que participants. La présente étude est donc à mettre en relation avec les recherches sur la 'socialisation linguistique' initialement proposées pour l'apprentissage de la langue maternelle (Schieffelin & Ochs, 1986) et par la suite étendues à la deuxième langue (Poole, 1992; Pallotti, 1996, 1999; Kramsch, 2002; Watson-Gegeo & Nielsen, 2003). Ces recherches font partie, à leur tour, des approches 'écologiques' de l'acquisition des langues, car elles considèrent comme essentiel le rapport entre le langage et les contextes socioculturels dans lesquels ce dernier se développe (Kramsch, 2002; Leather & van Dam, 2002; Pallotti, 2002b).

Dans ce travail, nous observerons la variabilité d'un aspect particulier de l'interlangue: la construction des énoncés en relation avec différents paramètres de la situation communicative, à l'intérieur d'un contexte social

2. Je voudrais remercier M.T. Vasseur, J. Arditty et mes deux lecteurs anonymes pour leurs commentaires sur une version préliminaire de l'article, et F. Arduini pour la traduction française.

tel que l'école maternelle où les interactions ont lieu normalement entre divers participants et où il existe une forte compétition pour obtenir le droit à la parole.

2. PLACE DE CETTE ÉTUDE DANS LE PROGRAMME DE RECHERCHE

2.1 Le sujet et le contexte d'apprentissage

Le sujet observé dans cette étude est Fatma, une petite fille marocaine de cinq ans insérée dans une école maternelle italienne. Il s'agit de son premier contact avec la langue italienne; la petite fille a été observée à partir de ses premiers jours d'école jusqu'à la fin de l'année scolaire.

L'école maternelle où Fatma apprend l'italien est située en périphérie d'une ville de l'Italie septentrionale. Il s'agit d'une section unique, c'est-à-dire d'une école composée d'une seule classe de 25 enfants âgés de trois à cinq ans et Fatma n'es pas la seule à e pas avoir l'italien comme langue maternelle: deux autres enfants sont marocains, une petite fille est chinoise et une autre est originaire de Saint Domingue. Quatre adultes sont présents: deux enseignantes (une pour le matin et une pour l'après-midi); une auxiliaire chargée du nettoyage, de servir les repas et de s'occuper occasionnellement des enfants; et, pendant quelques heures par semaine, une enseignante de soutien qui devrait suivre de près les enfants allophones mais qui est souvent impliquée dans des activités concernant la classe entière.

2.2 Méthodologie de l'étude

Fatma a été filmée pendant neuf mois, de septembre à mai, au rythme de 2-3 fois par semaine. Environ 150 heures de film ont été enregistrées, auxquelles s'ajoutent quelques cahiers de prises de notes sur le terrain. Le caméscope était doté d'un microphone positionné le plus près possible de Fatma et caché dans un petit sac en tissu. Cinq autres petits sacs identiques étaient dispersés dans la classe de telle manière que la petite fille n'ait pas l'impression d'être l'objet d'une attention particulière.

Les données analysées dans cet article font donc partie d'un projet de recherches plus vaste sur le développement et l'utilisation de l'interlangue dans les processus de socialisation et d'interaction. L'objectif de ces recherches était d'examiner le développement de l'interlangue à l'intérieur de pratiques communicatives socialement déterminées, autrement dit d'observer comment Fatma parvenait, de manière indissociable, à apprendre la langue

italienne et à se faire accepter comme membre de la micro-culture de l'école dans laquelle elle se trouvait.

Des travaux précédents (Pallotti 1996, 1999, 2001) ont suivi une approche diachronique, montrant comment certaines stratégies communicatives de Fatma pour participer aux conversations évoluent dans le temps. Le présent article adopte en revanche une approche synchronique : on examinera comment, pendant une période où l'interlangue peut être considérée comme relativement stable du point de vue examiné, différentes stratégies communicatives sont utilisées dans des contextes divers. La variabilité recherchée, par conséquent, est situationnelle, non évolutive. Il restera naturellement à étudier comment les stratégies décrites ici ont changé au cours des neuf mois de la période d'observation, mais cela constituerait un autre projet qu'il n'est pas possible de développer dans le cadre du présent article³.

L'analyse présentée ici porte donc, non pas sur la totalité du corpus recueilli mais sur l'enregistrement de cinq déjeuners, répartis sur trois semaines, à peu près aux deux tiers de la période d'observation (fin février – mi-mars). Les déjeuners ont été choisis parce que la qualité audio est bonne et les types d'interaction sont variés ; le choix de la période est également motivé, il coïncide avec la période à laquelle les productions de Fatma ont atteint une certaine longueur et une certaine complexité⁴.

3. Le fait que les interlangues sont en constante évolution a amené les chercheurs à les décrire en termes essentiellement diachroniques. Cependant, comme tout système linguistique, l'interlangue d'un apprenant, à un moment donné, a également son organisation interne dans laquelle on retrouve des éléments variables et des invariants : une perspective synchronique sur un tel système est par conséquent légitime et devrait, à mon avis, être davantage pratiquée que cela n'a été fait jusqu'à présent.

4. Conventions de transcription :

(0.2) pauses (en secondes)

(.) micro-pauses

[chevauchement

: allongement d'une syllabe

= enchaînement rapide

() mot ou séquence incompréhensible

(maestra) mot ou séquence difficilement compréhensible

(()) remarque du transcripateur

hhh inspiration

2.3 Les données

La présente contribution se concentre sur un phénomène particulier : la production, de la part de Fatma, d'énoncés dans lesquels sont répétés certains mots, à un rythme relativement rapide et agité, comme dans l'exemple suivant :

Extrait (I)

II-FR: non mi hai neanche raccontato com'è la tua casa nuova. Giu'hai detto a Gabriele che da venerdì abiti qua?

FR-GP: abito già nella casa nuova. abbiamo già- abbiamo già rotto, abbiamo già rotto l'armadio perchè ()

II: rotto [l'armadio? ((stupida))

F: [casa .hh casa .hh casa mia .hhh mia pochino, .hh pochino io sono io sono .hh strasbu:rgo.

II: strasburgo, in via strasburgo. sì. (0.6)

F: i casa .hh i casa mia bia:nca, [h ba:mbole,

II: [hm

II: ((deglutisce)) hai molte bambole?

II-FR: tu ne m'as même pas raconté comment est la nouvelle maison? Tu lui as dit à Gabriel que tu y habites depuis vendredi?

FR-GP: j'habite déjà dans la nouvelle maison. on a déjà- on a déjà cassé, on a déjà cassé l'armoire parce que ()

II: cassé [l'armoire? ((étonnée))

F: [maison .hh maison .hh ma maison .hhh ma un peu, .hh un peu je suis je suis .hh strasbour:rg-

II: strasbourg, dans la rue strasbourg. C'est ça.

(0.6)

F: [i] maison, .hh [i] ma maison blan:che,[h pou:pées,

II: [hm

II: ((en déglutissant)) tu as beaucoup de poupées?

Ici l'enseignante II demande à un enfant, Franco, de décrire sa maison. Franco répond que sa famille et lui viennent d'emménager et qu'ils ont déjà cassé l'armoire. À ce moment intervient Fatma qui dit qu'elle habite rue de

F = Fatma; II, I2 = enseignants; GP = chercheur; FR, AD, MR etc. = enfants.

Les tours de parole de Fatma sont en gras.

Le corpus utilisé pour l'analyse est accessible à l'adresse internet www.gabrielepallotti.it.

Strasbourg. L'enseignante confirme et Fatma peut lancer un second tour de parole dans lequel elle dit que sa maison est blanche, et ajoute le mot *poupées*. L'enseignante tente de 'négocier la signification' de cette expression en demandant si elle a beaucoup de poupées.

Les deux tours de parole de Fatma sont construits à travers la répétition de différents mots comme *maison, un peu et je suis*. Cela comme si l'énoncé était construit de manière progressive, morceau par morceau et que ces morceaux étaient répétés jusqu'au moment où un nouveau morceau peut être produit.

Des cas comme celui-ci ne sont pas rares dans la production de Fatma et méritent une analyse approfondie. Pour chercher à mieux comprendre le phénomène en question, on adoptera une perspective variationniste et comparative: les productions de Fatma avec autorépétitions seront confrontées à d'autres qui n'ont pas cette particularité, pour vérifier s'il existe des conditions interactionnelles associées à l'une ou l'autre modalité.

Au cours des cinq déjeuners (d'une durée d'environ 35 minutes chacun), on a repéré tous les énoncés (N = 46) produits par Fatma contenant l'autorépétition d'un ou plusieurs mots. On a en outre recueilli tous les énoncés de trois mots ou plus où il n'y avait pas d'autorépétition (N = 75); ceux d'un ou deux mots ont été exclus parce que tous les énoncés avec autorépétition comportent trois mots ou plus et on voulait comparer des productions de longueur et de complexité égales. Par 'mots', on entend ici tant les morphèmes lexicaux que les morphèmes grammaticaux libres. 'Énoncé' est entendu au sens traditionnel: une prédication avec ses arguments obligatoires et facultatifs. Cependant, s'agissant de productions orales et interlinguistiques, il n'est pas toujours facile de fixer les limites d'un énoncé, même si cela est tout de même possible dans la majorité des cas. Cela ne signifie pas que les énoncés sont tous 'complets' au sens de la grammaire traditionnelle fondée sur la langue écrite: certains sujets, mêmes obligatoires, peuvent manquer, soit parce que l'italien est une langue qui permet des phrases avec un sujet zéro, soit parce que les énoncés interlinguistiques sont parfois elliptiques⁵.

5. Dans la perspective d'une linguistique interactionnelle, la délimitation des énoncés et des propositions représente un problème central. Différents auteurs qui s'en sont occupés tendent à conclure que, plutôt que de donner une définition *a priori* et de l'appliquer aux données pour établir ce qu'est un énoncé (ou une proposition, ou une *turn constructional unit*), il conviendrait

1. DESCRIPTION

Dans cette section, nous chercherons à caractériser de façon détaillée les énoncés de Fatma qui contiennent une ou plusieurs autorépétitions.

D'un point de vue pragmatique, la plupart de ces énoncés constituent des actions complètes et reconnaissables: questions, comptes-rendus d'événements, accusations et dénonciations des comportements incorrects des camarades. D'un point de vue syntaxique, comme on vient de le dire, il est assez facile dans la majorité des cas de les délimiter parce qu'il s'agit souvent de productions courtes, contenant une seule proposition syntaxique.

La grande majorité de ces énoncés est composée d'une seule proposition, mais cinq contiennent deux propositions, un en contient trois et un autre quatre, plus ou moins syntaxiquement intégrées. Il s'agit toujours de constructions d'une certaine longueur: on n'en trouve pas qui soient composées d'un ou deux mots. Elles sont toujours formées de trois mots ou plus (répétitions exclues), avec une moyenne de 5,6. En comptant également les mots répétés, la longueur moyenne de ces énoncés est de 7,8 mots. Le mode (la valeur la plus fréquente) est de 4 mots par énoncé (5, répétitions comprises), mais les énoncés de 5 ou 6 mots ne sont pas rares, et ils peuvent atteindre 12, 15, voire au maximum 20 mots, si l'on compte les répétitions.

Les éléments répétés se trouvent à différents points de l'énoncé. Près des deux tiers des tours de parole qui contiennent des autorépétitions (30/46) présentent ce phénomène au début, concernant directement le premier mot, et douze d'entre eux contiennent des autorépétitions également en divers autres endroits du même tour de parole. Les seize autres tours contiennent des autorépétitions exclusivement non initiales. Il faut remarquer qu'on ne trouve jamais de répétition du dernier mot du tour de parole.

Les éléments peuvent être répétés entre une et quatre fois; dans les cas les plus fréquents ils le sont deux ou trois fois. De fait, chaque élément de la phrase peut être répété: noms, pronoms, syntagmes nominaux, verbes, adjectifs, prépositions, quantificateurs, mots interrogatifs. Parmi les expressions les plus répétées figurent aussi des éléments tels que (*io sono* (je suis), (*lei ha detto* (elle a dit) et *pochino* (un peu). La catégorie la plus fréquemment répétée est celle des verbes lexicaux avec 23 cas; suivent les

de traiter la notion d' 'unité linguistique' comme le produit de pratiques discursives qui peuvent parfois avoir précisément l'objectif de rendre la limite de cette unité floue et ambiguë (cf. Auer 2001; Ford, Fox & Thompson, 1995; Helasvuo, 2001).

noms, communs et propres (12), et les pronoms (8). Tous les pronoms et tous les noms, exceptés un seul, ont un rôle syntaxique de sujet, comme dans l'extrait suivant.

Extrait (2)

- F: MAESTRA. ((toccando l'insegnante che sta parlando con una collega))
 F: Adele, [adele, adele toccato questo non voglio mangiare.
 Il: [ˈaspetaː] ((sorridente a Fatma, fa gesto di aspettare e torna a parlare con la collega))
- F: Maîtresse. ((elle touche l'enseignante qui est en train de parler avec une collègue))
 F: Adele, [adele, adele touché ça je ne veux pas manger.
 Il: [ˈattendsː] ((elle sourit à Fatma, fait un geste lui indiquant d'attendre et continue à parler avec la collègue))

D'un point de vue prosodique, les énoncés du corpus présentent certaines caractéristiques récurrentes. Les éléments répétés sont toujours produits avec une intonation en suspens, non finale, souvent à un rythme rapide et avec des inspirations audibles entre les éléments. En revanche, le dernier mot de l'énoncé est fréquemment prononcé à une allure ralentie avec une forte accentuation de la dernière voyelle tonique. Cet allongement, remarquable, de la dernière voyelle tonique de l'unité constitutive du tour de parole est une caractéristique déjà amplement relevée dans la langue parlée (cf. Bolinger, 1986; Fox, 2001). Toutefois, dans le corpus examiné, la différence entre l'intonation du dernier segment – avec la voyelle tonique prolongée et avec un profil nettement descendant sur la voyelle terminale – et celle des autres éléments du tour de parole, en particulier ceux qui sont répétés, est perceptible de manière très distincte et représente un trait caractéristique de la majorité des cas examinés.

Ces observations se fondent sur une analyse de type acoustico-perceptif pour des raisons pratiques⁶. Les transcriptions tendent d'une certaine manière à donner une certaine idée du phénomène, malgré les limites imposées par le moyen écrit et par le format de transcription de l'analyse conversationnelle. Nous proposons deux exemples dans lesquels on remarque ce profil d'intonation caractéristique. Dans le premier, Fatma vient d'entendre deux enseignantes assises à sa table parler d'une fête : elle s'approprie

6. Certains échantillons sonores, disponibles à l'adresse internet www.gabrielepallotti.it, permettront aux lecteurs de juger par eux-mêmes.

(Pallotti 2001, 2002a) le mot *fête* et produit un tour de parole en regardant l'enseignante qui ne lui répond pas. Dans le second cas, elle s'adresse à une camarade, Siri, pour lui dire qu'elle a *tout mis en dessous*, ce qui veut dire qu'elle a remis les jouets dans une petite armoire.

Extrait (3)

- F: la mamma, ndata ndata alla fe-shta, ((ruotando la mano mentre guarda l'insegnante))
- F: maman, lléé lléé à la fête. ((en enroulant sa main pendant qu'elle regarde l'enseignante))
- Extrait (4)
- F-SR: io sono metti (.) metti (.) metti tutto so:ftto ((gesto della mano che striscia sul tavolo, avvicinandosi a Siri))
- SR-F: eh?
- F: sono. hh sono metti (.) metti (.) metti tutto so:ftto. ((movimento orizzontale della mano che striscia sul tavolo))
- F-SR: moi je suis tu mets (.) tu mets (.) tu mets tout dessous ((geste de la main qui glisse sur la table en se rapprochant de Siri))
- SR-F: eh?
- F: je suis je suis tu mets (.) tu mets (.) tu mets tout dessous ((mouvement horizontal de la main qui glisse sur la table))

Il n'est pas possible de repérer une structure unique, syntaxique et/ou pragmatique, commune à tous les exemples qui constituent le corpus. À partir de ces premières caractérisations, on peut cependant identifier certains traits récurrents. Nombre des énoncés examinés commencent par une répétition du premier élément qui consiste le plus souvent en un élément nominal, en particulier un nom propre ou un pronom. Fatma entend de cette manière établir clairement ce dont elle veut parler, le *topic* de l'énoncé (qui représente la plupart du temps le sujet syntaxique). Mais, avant d'établir le *topic*, il convient d'obtenir l'attention du destinataire, ce qui n'est ni facile ni évident dans le milieu communicatif d'une école maternelle. Divers énoncés du corpus sont précédés de sollicitateurs d'attention, comme *regarde*, *maîtresse*, ou le nom de la personne à qui elle s'adresse, ou encore des signaux non verbaux comme le contact physique ou le regard insistant.

4. ANALYSE

4.1 L'autorépétition comme réparation

Une première interprétation possible des énoncés comportant des autorépétitions consisterait à les envisager comme une forme de réparation, ou *repair*. Le terme *repair*, introduit par Schegloff, Jefferson & Sacks (1977), est fréquemment utilisé dans les écrits d'analyses conversationnelles. Toutefois il n'existe pas de définition univoque : l'article cité par exemple n'en fournit aucune mais propose seulement une série d'exemples illustratifs. La majorité des chercheurs lient la présence de 'réparations' à la perception d'une certaine forme de 'problème' (*trouble*) conversationnel : quand se produit un problème, de quelque nature qu'il soit, on peut lancer une procédure de réparation. Voir par exemple Schegloff (1979 : 261) pour qui « les problèmes d'élocution, d'audition et de compréhension... [ne sont pas traités en termes de] 'correction' mais sous la rubrique plus générale de 'répétition' ». La réparation peut être auto-initiée (le locuteur relève une source de problèmes et tente d'y remédier) ou hétéro-initiée (l'interlocuteur peut demander au locuteur de réparer un élément problématique de son discours, ou tenter de le réparer directement à travers des formes de correction plus ou moins explicites, cf. Jefferson, 1987). Les autorépétitions de Fatma sont auto-initiées et interviennent sans aucune demande extérieure⁷.

Schegloff (1987) traite un phénomène similaire à celui qui nous concerne et qu'il nomme 'début de tour recyclés' (*recycled turn beginnings*). Il s'agit de cas où un locuteur répète la partie initiale de son propre tour de parole parce qu'un autre locuteur a commencé à parler à peu près en même temps. Dans ce cas, ce qui gêne la communication est de toute évidence le manque d'audibilité des mots, qui doivent être répétés 'en clair' une fois le chevauchement terminé. Un autre type de réparation est l'autocorrection d'un constituant de la phrase qui est remplacé par un autre jugé plus approprié, comme dans l'exemple suivant produit par un locuteur alloglotte du français : *après il va mettre de l'eau : aux escaliers pour l'escalier* [...] (Mondada 2001 : 12). Parfois cependant, on parle également de réparation à propos de l'autorépétition, sans le moindre changement, d'un mot ou d'un constituant, comme dans l'exemple suivant : *Yeah cause I saw- I saw s- some- dude like this jus' come marchin'*... (de Schegloff 1979 : 278). Ici *I saw-* est interrompu

avec une occlusion glottale finale ; la même chose se produit pour *I saw s-* et *some-*, jusqu'à ce que le tour de parole décolle et soit mené à son terme.

Dans des cas comme celui-là, il n'est pas aisé de préciser où se situe le problème et en quoi consiste la réparation. Goodwin (1979) suggère que ces redémarrages servent peut-être à attirer l'attention des interlocuteurs : dans ce cas, le problème tiendrait au fait que le locuteur ne bénéficie pas de l'attention des autres et c'est à cela que la répétition d'une partie du tour de parole répondrait comme tentative compensatoire. Il n'est cependant pas toujours possible de démontrer la coïncidence de ce type d'auto-réparation avec l'absence de regard ou d'attention, et dans de nombreux cas, l'auto-réparation a également lieu quand l'absence de regard ne semble pas poser de problème, comme par exemple lors de conversations téléphoniques.

On pourrait certainement soutenir que, quel que soit le type de remise en forme d'un énoncé ou de ses parties, elle démontre bien l'existence d'un problème pour le locuteur car sinon l'énoncé aurait été produit d'une seule traite. Il est possible que la nature du problème ne soit pas accessible au chercheur, soit parce qu'il ne dispose pas des informations pertinentes, soit parce que le problème vient d'une difficulté d'élaboration cognitive de la phrase que les comportements observables ne permettent pas de cerner. Ceci n'enlèverait rien au fait qu'il y a là un problème potentiel et une tentative de solution, qui peut consister à re-proposer tel quel l'élément problématique.

Il me semble cependant qu'une telle approche démontre une dépendance encore trop nette au modèle de phrase idéalisé de la linguistique traditionnelle, qui se fonde sur la langue écrite : si un énoncé est produit comme un bloc syntaxique unique, il est alors 'normal' ; si l'on constate des interruptions, des nouveaux départs, des ré-élaborations, des répétitions, celles-ci doivent forcément être considérées comme liées à des 'problèmes'. Il faudrait au minimum faire la distinction entre d'une part la ré-élaboration où l'auto-interruption est rendue manifeste, par exemple par un arrêt glottal, et peut effectivement signaler une incertitude, un doute, une intention de changement de programme, et d'autre part la ré-élaboration qui ne contient aucun indice de ce genre. À partir des autorépétitions qui composent notre corpus, seules quelques-unes appartiennent au premier type, comme le montrent les extraits suivants :

7. Pour une perspective de linguistique interactionnelle sur la réparation, voir Fox & Jasperson, 1995 ; Fox, Hayashi & Jasperson, 1996 ; Uhmann, 2001.

Extrait (5)

F: io sono-.hh io sono io sono po- pochino picc- pochino piccolina.

(1.0)

GP: più piccola

F: mamma, mamma grande.

GP: e::, la mamma è grande, sì.

F: je suis-.hh je suis je suis peu- peu- un peu- un peu petite.

GP: plus petite

F: maman, maman grande

GP: eh, maman est grande, oui.

Extrait (6)

F: mamma .hh mamma .h mamma dai- dai- (.) dai dai bagno dossa,

F: Maman .hh maman .h donne- donne- maman (.) donne donne bain [=salle de bains?] douche

Dans ces énoncés, certains éléments sont tronqués par un coup de glotte, indiqué par le trait terminal. Parfois ils sont aussi reproduits à l'identique comme *io sono* ou *dai*; dans d'autres cas nous avons une construction progressive des mots, réalisés par l'ajout de syllabes, comme dans *po- pochino* ou *picc- piccolina*. Ces exemples sont conformes à la définition linguistique de la réparation proposée par Fox et Jaspersen (1995 : 80) : « nous appliquons le terme "réparation" [...] à tout phénomène où la formulation d'un énoncé émerge est arrêtée d'une manière ou d'une autre, puis abandonnée, reprise ou reformulée ».

La majorité des autorépetitions de Fatma, cependant, n'ont pas les caractéristiques de l'auto-interruption : la phrase ne semble pas bloquée, mais elle donne au contraire l'impression que la répétition de ses éléments sert à faire avancer la construction de manière progressive et graduelle. Il faut alors considérer une autre interprétation possible.

4.2 Autorépetition et planification de l'énoncé

Dans une série d'essais, Wallace Chafe (1980, 1987, 1994, 1998) propose de décrire la production d'énoncés dans la langue parlée sur la base de procédures cognitives qui sont soumises à des contraintes précises. Il décrit l'une de ces contraintes comme imposant l'expression d'"un concept à la fois" (Chafe, 1987 : 32) : la conscience du locuteur ne peut se focaliser que sur une seule idée à la fois et cela se répercute sur la production linguistique.

Effectivement, les énoncés du langage parlé sont produits 'bloc par bloc', chacun d'entre eux contenant une seule unité d'information nouvelle et correspondant prosodiquement à une unité intonative. L'unité intonative est définie comme « une suite de mots combinés sous forme d'un seul contour intonatif cohérent, généralement précédé d'une pause » (Chafe, 1987 : 22). L'hypothèse de Chafe est qu'il existe une correspondance entre les unités intonatives et les unités d'information qui peuvent être gérées cognitivement par le locuteur (les *focuses of consciousness*) : dans les deux cas les unités, d'une portée généralement inférieure à l'énoncé, sont produites une à une, à intervalle de 1 à 2 secondes (Chafe, 1998 : 10). (cf. également Pawley & Syder, 1983, selon lesquels l'unité de planification est cependant la proposition syntaxique). Chafe (1987 : 46) déclare également :

« Les phrases... semblent appartenir à une catégorie de phénomènes soumis à un contrôle plus rhétorique et qui sont moins dépendants des contraintes cognitives.

L'une des propriétés évidentes des phrases parlées, telles que les définit une intonation descendante, c'est qu'elles sont de longueur variable... Il n'y a rien qui limite leur taille, contrairement à ce qui se passe pour les unités intonatives. »⁸

Chafe (1994) a également montré que, pour les locuteurs natifs adultes, la longueur moyenne de l'unité intonative est de 4,8 mots avec une longueur modale de 4 mots. On remarque néanmoins que les jeunes enfants produisent des groupes intonatifs plus courts, de un ou deux mots, et que leur longueur moyenne augmente graduellement au cours de l'enfance (Tommasello, 2003).

Il est possible qu'une telle limitation soit également valable pour des locuteurs non natifs comme Fatma. À son âge, des unités intonatives de quatre ou cinq mots sont certes possibles, mais il faut cependant tenir compte des difficultés supplémentaires à s'exprimer dans une langue peu connue et peu automatisée. Surtout quand on ne peut pas s'appuyer sur des expressions figées ou des schémas lexico-syntaxiques déjà expérimentés et répétés, la planification de l'énoncé exige une charge cognitive importante : il n'est pas

8. « Sentences... seem to belong to the category of phenomena which are under more rhetorical control, and are more independent of cognitive constraints. One obvious property of spoken sentences, as defined by the falling pitch intonation, is their variability in length... There is nothing that holds them to a particular size, as there is for intonation units. »

seulement nécessaire de se concentrer sur des concepts nouveaux à exprimer, mais il faut aussi chercher les mots, les insérer dans un schéma syntaxique, les fléchir de manière adéquate, les articuler, le tout en quelques fractions de seconde. Il est donc possible que pour Fatma, le *focus of consciousness* puisse être aussi d'un ou deux mots qui doivent être activés individuellement. Cela étant fait, ces mots resteront 'semi-actifs' (Chafe, 1987) pendant la production des unités successives et jusqu'à l'achèvement complet de la phrase. Cela expliquerait également pourquoi les autorépétitions sont plus fréquentes dans des énoncés d'une certaine longueur et complexité, comme dans l'extrait suivant:

Extrait (7)

((l'enseignante est en train de couper de la viande à Fatma, qui remarque qu'il y a des cheveux dans l'assiette))

F: **il mio capello**

(2.2) ((insegnante getta capelli))

F: **il mio il mio capello () sono, hh io sono () io sono mangiare, hh il capello, hh il capello che vai che vai qua. () qua.** ((indicando nel piatto))

F: **mon cheveu**

(2.2) ((l'enseignante jette les cheveux))

F: **mon mon cheveu () je suis, hh moi je suis () moi je suis manger, hh le cheveu, hh le cheveu que (tu) vas là. () là.** ((indiquant l'assiette))

Ici, Fatma veut dire quelque chose comme «pendant que j'étais en train de manger, quelques uns de mes cheveux sont tombés dans l'assiette», énoncé relativement long et complexe qui est construit de manière progressive en récupérant et en recyclant un par un le syntagme nominal *il mio capello*, l'expression figée *io sono*, et le prédicat *che vai*.

Une théorie comme celle de Chafe se fonde sur l'idée qu'élaborer le discours demande des ressources cognitives et que ces dernières sont limitées: il n'est alors pas possible de penser (au sens de projeter, planifier) plus d'un certain nombre d'éléments à la fois. L'automatisation de certaines procédures permet de réduire la charge cognitive: quand l'automatisation fait défaut ou est limitée, la planification des éléments de l'énoncé est nécessairement plus coûteuse en termes cognitifs et, par conséquent, elle peut ne pas atteindre les dimensions de la proposition ou de l'unité intonative.

4.3 Constructions verticales

L'expression 'construction verticale' a été introduite par Scollon (1979) pour faire référence aux énoncés qui émergent graduellement de l'interaction entre l'adulte et l'enfant pendant l'acquisition de la langue maternelle: avec une série de tours de parole successifs (d'où l'idée de verticalité) sont assemblées des constructions que les locuteurs natifs adultes produisent au contraire comme des unités syntaxiques 'horizontales'.

Bruner (1983) parle à ce sujet d'un 'language acquisition support system' (LASS), désignant ainsi l'ensemble des interactions grâce auxquelles les enfants acquièrent leur langue maternelle. Cette notion peut être étendue à la seconde langue et certains auteurs ont proposé l'existence d'un 'second language acquisition support system' (Krafft & Dausendschön-Gay, 1994). Dans les deux cas, les locuteurs les plus compétents produisent des 'étayages' (Bruner, 1975) qui soutiennent les apprenants dans leur efforts pour construire des énoncés.

Les autorépétitions de Fatma peuvent être considérées comme des constructions verticales au sens où elles émergent également petit bout par petit bout, et non comme des structures syntaxiques unitaires et cohérentes dès le début. Cependant la différence est que Fatma doit tout faire toute seule et, dans un milieu communicatif comme celui de l'école, les adultes ont rarement le temps d'aider les enfants dans la production de phrases, comme le font les parents avec leurs enfants ou les intervieweurs avec les interviewés dans certaines enquêtes sur la deuxième langue. Quand Fatma proteste pour qu'un adulte intervienne auprès d'un camarade qui a dit ou fait quelque chose de mal, elle doit hurler pour être entendue par l'enseignante distante de quelques mètres et occupée à autre chose. Dans des cas comme ceux qui suivent, la construction de l'énoncé dépend uniquement de Fatma elle-même:

Extrait (8)

F: **maestra .i lei .hh i lei .hh i lei vuole vuole. hh vuole, vuole far così lei** ((mettendosi forchetta in bocca)). **Vuole far così lei. Così lei.**

F: **maîtresse. elle .hh elle veut elle veut .hh elle veut, elle veut faire comme ça elle** (elle se met la fourchette dans la bouche)). **Elle veut faire comme ça elle. Comme ça elle.**

Extrait (9)

F: **GIOVANNA! ((alzandosi)) LEI LEI LEI HA DETTO .HH HA DETTO MAESTRA NON FAI .HH NON FAI IL CAMERIERE CHE .H CHE .H NON NON C'È VAGLIO:LO.**

F: GIOVANNA! ((elle se lève)) ELLE ELLE A DI T.HH LA MAITRESSE A DIT TU NE LE FAIS PAS J TU NE FAIS PAS LE SERVICE PARCE QUE .H H. N'Y A PAS DE VIETTE. [= Giovanna! Elle a dit: «la maîtresse a dit que tu ne fais pas le service parce que tu n'as pas de serviette»]

Certains auteurs, par exemple Güllich (1986), ont montré comment les locuteurs natifs peuvent parfois compléter les énoncés des locuteurs non natifs et décrit les conséquences que cela peut avoir pour l'acquisition de la seconde langue. Dans le cas de Fatma, ce phénomène est quasiment absent: c'est la petite fille qui doit faire tous les efforts pour achever son énoncé. Dans les exemples examinés ici, et dans le corpus accessible sur internet, il n'y a pas un seul énoncé que Fatma commence à construire au moyen de l'autorépétition qui soit complété par un locuteur natif. Nombre de ces énoncés ne reçoivent même pas un signe de reconnaissance (cf. ex. 11). Dans certains cas, comme dans l'extrait (2), l'adulte montre qu'elle a compris que la petite fille veut communiquer quelque chose mais lui demande d'attendre son tour. Il est également possible, comme dans les extraits (1) et (4) que l'adulte lance une séquence de négociation du sens en demandant des éclaircissements sur ce qui vient d'être prononcé. Enfin, mais cela n'est pas dans les faits la situation la plus fréquente, il peut arriver que le tour de parole de Fatma reçoive une réponse de l'interlocuteur, comme dans les extraits (1) et (5).

Le rôle des adultes, ou des locuteurs natifs en général, dans le cadre de l'apprentissage de Fatma, est par conséquent différent de celui que ces derniers jouent dans d'autres contextes interactionnels: à l'école maternelle, les adultes fournissent de l'input, offrent des occasions d'utilisation de la seconde langue, peuvent signaler d'éventuels problèmes en lançant des séquences de négociations du sens mais ils deviennent assez rarement les co-auteurs des énoncés de la petite fille.

4.4 L'autorépétition dans le contexte de l'interaction

Ces considérations sur le contexte communicatif dans lequel Fatma a appris l'italien nous portent à examiner ses autorépétitions sous un dernier angle, celui de l'interaction. Nous avons déjà rapporté l'opinion de certains auteurs selon lesquels une forme d'autoréparation comme la répétition de parties de l'énoncé peut être utilisée pour attirer l'attention de l'interlocuteur (Goodwin, 1979). Ce phénomène a été décrit dans des situations communicatives bien plus 'tranquilles' que celle du repas dans une école maternelle,

situations dans lesquelles même une petite rupture dans le flux de parole peut se révéler saillant. À l'école maternelle, les enfants doivent normalement utiliser des stratégies plus 'lourdes' pour attirer sur eux l'attention de l'adulte: hausser le ton, réitérer son propre tour, toucher l'interlocuteur ou encore le tirer par ses vêtements (sur les stratégies d'ouverture de Fatma voir Pallotti, 1999).

Une autre interprétation est plus plausible: l'autorépétition peut être une manière de garder la parole pendant qu'on complète progressivement ce que l'on veut dire. Fox et Jaspersen (1995: 125) remarquent que dans la dynamique d'alternance des tours de parole, les locuteurs natifs adultes peuvent aussi avoir des difficultés à projeter des unités minimales de planification linguistique comme une proposition syntaxique:

«Pawley & Syder (1983) avancent l'hypothèse que les locuteurs ne peuvent planifier à l'avance qu'une proposition à la fois. Mais il existe plusieurs facteurs qui rendent impossible de planifier ne serait-ce que cela. Et d'abord la tension qui accompagne la prise de parole quand d'autres sont également en train de se battre pour la prendre. Dans de tels cas il est parfois nécessaire de commencer à parler avant d'avoir totalement planifié l'énoncé dans lequel on s'embarque⁹.»

Dans son analyse des autorépétitions de début de discours, Schegloff (1979: 73) avance des considérations similaires sur la pulsion (*urge*) qui pousse à prendre la parole et sur la nécessité de le faire rapidement: «pour ceux qui cherchent à obtenir le tour suivant dans la conversation, le démarrage le plus rapide possible constitue un bonus. En d'autres termes, celui qui saisit le plus rapidement l'occasion d'un changement potentiel de locuteur a de fortes chances (mais pas l'assurance) d'obtenir le tour de parole suivant¹⁰.»

Souvenons-nous de certaines caractéristiques des interactions à l'école maternelle: difficulté à obtenir l'attention, à obtenir un tour de parole quand

9. «Pawley & Syder (1983) have suggested that speakers can at most plan one clause ahead at a time. But there are several factors which make it impossible to plan even that much in advance of speaking. The first is the pressure to speak when others are competing for the floor. In such a case, it is sometimes necessary to start speaking without having fully planned the utterance which one is now embarked on.»

10. «there is a premium, for those who seek next turn in a conversation, on earliest possible start. That is, the earliest starter in the next slot will very likely, though not assuredly, get the next turn.»

les autres (souvent deux, trois participants ou davantage) sont déjà en train de converser, risque d'absence de prise en compte de sa propre intervention... Il faut ajouter à ces difficultés celles plus spécifiques d'un locuteur non natif qui doit comprendre ce dont les autres parlent s'il désire s'insérer dans une conversation, qui doit planifier le contenu de sa propre intervention, chercher les mots, assembler l'énoncé, l'articuler, le tout à travers des procédures insuffisamment automatisées. Du fait de cette absence d'automatisation, l'énoncé risque de n'être prêt que plusieurs secondes après le moment où il aurait été pertinent. En outre, Fatma est une petite fille de cinq ans avec des capacités cognitives de planification limitées par rapport à celles d'un adulte.

Il est donc possible que les tours de Fatma contenant des autorépétitions soient un mode de conservation de la parole pendant qu'elle est en train de construire l'énoncé élément par élément. Cette interprétation est également compatible avec les données intonatives : les mots répétés sont prononcés avec une intonation suspendue, non finale, pour signaler l'incomplétude du discours et par conséquent pour affirmer le droit à ne pas être interrompu. En revanche, le dernier mot signale de façon tout aussi évidente – ton descendant, allongement vocalique, ralentissement – que Fatma a fini et que d'autres peuvent intervenir (cf. Fox, 2001 ; Corrin, Tarplee & Wells, 2001).

Examinons quelques exemples. Dans le cadre d'un échange d'injures, auquel elle participe activement, Fatma s'en prend à Walter. Le nom du petit garçon (*le topic*) aussi bien que le mot clef qui a tant servi dans les injures et qui est au centre du commentaire font chacun l'objet de répétitions.

Extrait (10)

AD-WA: te:: chicc- la cacca di carne,

F: o:: sfai zitta cacca di ca(r) te ((indica AD)).

(0.2)

F: te chi mangia cacca ((sorridente)) di la ca(h)rne(h) ((ridendo)).

AD: no::n [giov] a:nna:] ((a I2 che è appena entrata))

F: [walter.] (0.4) walter. hh walter mangia cacca di la (cacca).

Hehehehe ((guardando I2 che passa vicino al tavolo))

AD: non è ver fo.

AL: [fatma, cacca, mangia la cacca dei cani.

WA: HEHEHEHE

AD-WA: toi:: cacca de viande

F: oh:: fais-toi cacca de via(n) toi ((elle désigne AD)).

(0.2)

F: toi qui mange cacca ((souriant)) de la via(h)nde(h) ((riant).

AD: no:: [giov] a:nna:] ((à I2 qui vient d'entrer))

F: [walter] (0.4) walter. hh walter mange cacca du (cacca) hehehehe ((en regardant I2 qui passe à coté de la table))

AD: c'est pas vr[ai.

AL: [fatma, cacca, mange le cacca des chiens.

WA: HEHEHEHE

Dans l'extrait suivant, pendant un moment où tout le monde, à la table, est silencieux, Fatma, tout en pelant une orange, cherche à attirer l'attention de l'enseignante, Maura, en produisant deux énoncés, dont la signification n'est pas claire. N'ayant pas reçu de signe de réception après le premier, malgré l'invite constituée par une pause significative, Fatma essaie de nouveau, mais elle n'obtient encore une fois qu'un regard interrogatif de la part de l'adulte.

Extrait (11)

F: ((tossisce forte))

(2.1)

F: maura che vedo che vedo due .hh <due orecchini qua>.

(1.8)

F: anche- .h anche alessia che vedo .hh che vedo due .hh due l'orecchini qua.

(0.5)

F: alessia.

(0.6) ((Maura resta a guardare Fatma con faccia perplessa, stanca))

F: ((elle tousse bruyamment))

(2.1)

F: maura que je vois que je vois deux .hh <deux boucles d'oreilles là>

(1.8)

F: aussi- .h aussi alessia que je hh que je vois .hh que je vois deux .hh deux la boucle d'oreilles là.

(0.5)

F: alessia.

(0.6) ((Maura continue à regarder Fatma avec un visage perplexe, fatigué))

Ces extraits sont à rapprocher des extraits (1), (4), (5), (8), (9), où l'on a également l'impression que Fatma utilise l'autorépétition pour conserver son propre espace de parole pendant qu'elle construit progressivement et laborieusement ses énoncés.

5. ANALYSE COMPARATIVE

Nous venons de décrire un phénomène, la construction progressive des énoncés à travers les autorépétitions de certains éléments, et nous avons avancé quelques hypothèses interprétatives. Pour vérifier la validité de ces hypothèses, nous allons à présent comparer les productions examinées jusqu'ici avec d'autres, extraites du même corpus, dans lesquelles on n'observe pas d'autorépétitions. Comme nous l'avons dit, nous examinerons seulement les énoncés d'au moins trois mots pour pouvoir les comparer avec ceux qui contiennent des autorépétitions, qui ne sont jamais constitués de moins de trois mots.

La première comparaison concerne justement la longueur des énoncés (Tableau 1). Ceux qui contiennent des autorépétitions ont une longueur moyenne de 5,6 mots (à l'exclusion des mots répétés), avec une certaine variabilité ($ET^{11} = 2,1$) due à la présence d'énoncés de 10, 12 ou davantage de mots, la longueur la plus fréquente étant de 4 mots. Les énoncés qui ne contiennent pas de répétitions ont tendance à être plus courts: leur longueur moyenne est de 4,1 mots avec une variabilité inférieure ($ET = 1,4$) et une valeur modale de 3 mots. Il existe donc une corrélation tendancielle entre la présence d'autorépétitions et la plus grande longueur des énoncés, proche de la significativité statistique ($t = 1,953, p = 0,053$). De la même manière, bien que la grande majorité des énoncés des deux catégories contienne une seule proposition, les énoncés de deux propositions sont plus fréquents en présence d'autorépétitions, et l'on trouve même dans ces cas-là des énoncés formés de 3 ou 4 propositions syntaxiques, complètement absents du corpus des énoncés sans autorépétitions. La moyenne est de 1,24 proposition par énoncé dans le corpus contenant des autorépétitions contre 1,08 proposition par énoncé dans celui sans autorépétitions, différence qui approche la significativité statistique ($t = 1,672, p = 0,097$).

11. $ET = \text{Écart type (standard deviation)}$.

Tableau 1
Longueur moyenne en mots et en propositions des énoncés
avec et sans autorépétitions

	Avec autorépétitions	Sans autorépétitions
Longueur moyenne (mots)	5,6 (ET = 2,1)	4,1 (ET = 1,4)
Longueur modale (mots)	4	3
Longueur moyenne (propositions)	1,24	1,08

Ces résultats semblent confirmer l'hypothèse selon laquelle l'autorépétition serait fonctionnelle pour la production d'énoncés longs et complexes: ce procédé permet à Fatma de construire des énoncés qui contiennent un plus grand nombre de mots et de propositions.

La seconde hypothèse interprétative que nous avons avancée était que les tours avec autorépétitions permettaient de prendre rapidement la parole et de la garder même dans des conditions communicatives difficiles, où le droit de parler et d'être écouté n'est pas assuré et où ce droit doit donc être conquis et défendu. Cette hypothèse semble également confirmée par la comparaison entre les deux corpus (Tableau 2). Pour chaque énoncé, on a noté (quand cela était clair et possible) si, au moment où elle le produisait, Fatma bénéficiait ou non de l'attention de l'interlocuteur (que celui-ci soit engagé dans une interaction avec elle ou qu'au moins son regard soit tourné vers elle). On a constaté que sur 44 énoncés contenant des autorépétitions et pour lesquels la situation était claire, 17 seulement (38,6 %) étaient produits en direction d'un interlocuteur qui s'adressait déjà à Fatma et était attentif à ses mots. En revanche, dans les 71 énoncés sans autorépétitions, 41 (57,7 %) étaient produits en direction d'un interlocuteur tourné vers l'enfant et attentif à ses mots. La différence est statistiquement significative ($\chi^2 = 4,79; p < 0,05$).

Tableau 2
Distribution des énoncés avec et sans autorépétitions dans différentes situations communicatives

	Avec autorépétitions	Sans autorépétitions
Fatma bénéficie de l'attention de l'interlocuteur	17 (38,6 %)	44 (59,5 %)
Fatma ne bénéficie pas de l'attention de l'interlocuteur	27 (61,4 %)	30 (40,5 %)
Fatma est déjà dans un vecteur d'activité	13 (31,0 %)	39 (54,2 %)
Fatma doit ouvrir un vecteur d'activité ou y entrer ou distraire quelqu'un	30 (69,0 %)	30 (45,8 %)

Cette hypothèse peut être aussi développée d'une autre manière. Merritt (1982) a introduit la notion de 'vecteur d'activité' pour décrire les interactions en milieu scolaire. Merritt soutient que dans une situation comme la conversation à l'école, des expressions comme 'prendre la parole' ou 'avoir la parole' ne sont pas toujours adaptées et propose d'utiliser à leur place le concept de 'vecteur d'activité'. À l'intérieur d'une 'matrice d'activité' (notion analogue, d'une certaine manière, à la 'structure de participation' de Goffman, 1981), les vecteurs d'activité des différents participants sont reconnaissables à chaque instant. Les adultes, en particulier, sont souvent contraints de passer d'un vecteur d'activité à un autre, par exemple quand ils doivent gronder un enfant pour ensuite en aider un autre, puis discuter finalement avec un troisième. Selon Merritt, la notion d' 'entrée dans la conversation' doit au moins distinguer ces deux possibilités: dans un cas, on peut effectivement parler d'entrée de l'enfant dans le vecteur d'activité déjà en cours; dans un autre cas, il serait plus adapté de parler d'extraction de l'interlocuteur du vecteur d'activité dans lequel il se trouve pour l'entraîner dans un autre. Nous pouvons appeler les entrées du premier type **introductions** tandis que dans le second cas il s'agira d'**immixtions**. En revanche, quand quelqu'un tente de lancer un nouveau vecteur d'activité avec d'autres personnes qui, à ce moment-là, ne participent activement à aucune interaction, on utilisera le terme d'**ouverture**¹².

12. Pour de plus amples détails sur la classification proposée et une analyse plus approfondie des entrées de Fatma, voir Pallotti 1999, 2001.

Cependant, si l'enfant est déjà engagé dans un vecteur d'activité, on peut distinguer deux cas. Dans le premier, l'interlocuteur exécute une action qui invite l'enfant à s'exprimer: une **réponse** (au sens de réaction) sera alors produite; dans le second cas, si c'est l'enfant qui prend l'initiative de faire avancer l'échange, nous parlerons d'**initiative**.

Les énoncés sans autorépétitions apparaissent fréquemment à l'intérieur de vecteurs d'activité déjà ouverts: dans notre corpus, le pourcentage est de 54,2 % (27,8 % sont des réponses et 26,4 % des initiatives). Il est plus rare que Fatma utilise un énoncé sans autorépétition pour s'introduire, sans y avoir été invitée, dans un vecteur d'activité déjà ouvert (11,1 %) ou pour s'immiscer, cherchant à distraire l'un des participants (1,4 %); l'utilisation de ces énoncés est en revanche plus fréquente pour ouvrir de nouveaux vecteurs d'activité (33,3 %).

Les mêmes considérations appliquées aux énoncés avec autorépétitions font apparaître un cadre différent. Ces derniers sont surtout utilisés pour ouvrir de nouveaux vecteurs d'activité (31,0 %), pour s'introduire dans des vecteurs déjà ouverts (21,4 %) ou pour s'immiscer en cherchant à extraire un participant de l'interaction dans laquelle il est engagé (16,7 %). Il est plutôt rare de trouver un énoncé avec autorépétitions comme réponse à une initiative conversationnelle prise par d'autres (11,9 %) tandis que ce type d'énoncé apparaît un peu plus fréquemment quand c'est Fatma qui cherche à laisser ouvert et à poursuivre de sa propre initiative un vecteur d'activité (19,0 %).

Ainsi, l'hypothèse est confirmée selon laquelle Fatma tenterait de produire des énoncés avec autorépétitions dans des conditions interactionnelles plus "difficiles", c'est-à-dire quand elle doit ouvrir, entrer ou s'immiscer dans un vecteur d'activité sans y être déjà engagée et sans y avoir été convenue: 69,0 % de ses énoncés avec autorépétitions sont produits dans ces conditions contre 31,0 % à l'intérieur de vecteurs d'activité déjà ouverts. Les proportions sont inversées pour les énoncés sans autorépétitions: 45,8 % de ces derniers servent à ouvrir, entrer ou s'immiscer dans un vecteur d'activité contre 54,2 % qui sont produits dans des vecteurs déjà ouverts. Cette différence apparaît statistiquement significative ($\chi^2 = 5,88$; $p < 0,025$).

En suivant Goffman (1981), nous pouvons dire que dans un cas Fatma est un 'tiers': soit il n'y a pas d'interaction en cours, soit il y en a une mais personne ne l'y a explicitement convenue. Dans l'autre cas, Fatma est une 'participante ratifiée': quelqu'un s'adresse à elle ou est en train de lui répondre s'ils ont déjà lancé l'interaction ensemble. Devenir un participant ratifié n'est pas chose facile dans une école maternelle et les enfants doivent

véritablement s'investir pour obtenir ce statut, tant auprès de leurs pairs que des adultes. Cette grande difficulté se reflète dans la construction des énoncés: ceux produits lorsque Fatma doit se faire accepter comme participante active sont le plus souvent associés à l'utilisation de l'autorépétition.

Les mêmes données peuvent être également lues d'une autre manière (Tableau 3). Nous venons de voir comment deux types d'énoncés (avec ou sans autorépétitions) se distribuent dans différentes situations (attention de l'autre acquise ou non; différentes formes de participation). Nous pouvons aussi montrer comment diverses situations conditionnent la production d'un ou l'autre type d'énoncé, en ayant en mémoire que dans notre corpus, les énoncés sans autorépétition sont plus nombreux (75 contre 46). En ce qui concerne l'attention de l'interlocuteur, on remarque que, quand elle est présente, il y a une tendance plus forte à produire des énoncés sans répétition: ces derniers se trouvent dans 72,1 % de ces situations. En revanche, quand Fatma doit s'exprimer sans avoir l'attention de l'autre, les probabilités de produire un énoncé avec ou sans autorépétitions sont à peu près égales, de l'ordre de 47,4 % et 52,6 % respectivement. ($\chi_2 = 4,79$; $p < 0,05$).

Tableau 3

Production d'énoncés avec/sans autorépétitions
selon la situation communicative

	Avec autorépétitions	Sans autorépétitions
Fatma a l'attention de l'interlocuteur	17 (29,3 %)	41 (72,1 %)
Fatma n'a pas l'attention de l'interlocuteur	27 (47,4 %)	30 (52,6 %)
Fatma est déjà dans un vecteur d'activité	13 (25 %)	39 (75,0 %)
réponses	5 (20,0 %)	20 (80,0 %)
initiatives	8 (29,6 %)	19 (70,4 %)
Fatma doit ouvrir un vecteur d'activité ou y entrer ou distraire quelqu'un	30 (46,9 %)	34 (53,1 %)
ouvertures	13 (35,1 %)	24 (64,9 %)
introductions	9 (52,9 %)	8 (47,1 %)
immixtions	7 (87,5 %)	1 (12,5 %)

Des considérations analogues sont valables pour les formes de participation. Si Fatma se trouve déjà insérée dans le vecteur d'activité, elle produit trois fois sur quatre (75,0 %) un énoncé sans autorépétitions. En revanche quand elle doit y entrer ou l'ouvrir, de tels énoncés tombent à 53,1 % et sont par conséquent à peu près au même niveau que ceux avec autorépétitions. Encore une fois la différence est significative ($\chi_2 = 5,88$; $p < 0,025$).

Une observation plus approfondie de chaque catégorie d'initiatives interactionnelles montre que si Fatma doit répondre à quelqu'un qui l'invite à parler, la probabilité qu'elle produise un énoncé avec autorépétitions est seulement de 20 %, tandis que dans 80 % des cas elle répond sans autorépétitions ($\chi_2 = 9,00$; $p < 0,01$). Cette probabilité est plus élevée si c'est à elle de prendre l'initiative pour faire avancer un vecteur conversationnel déjà ouvert (29,6 %). Et quand c'est Fatma qui ouvre un nouveau vecteur d'activité, c'est plus d'une fois sur trois (35,1 %) à travers l'utilisation d'autorépétitions. Plus les conditions de communication sont exigeantes, plus les autorépétitions sont nombreuses: 52,9 % s'il faut s'introduire dans un vecteur de communication déjà ouvert (qui exige gestion du temps et précision pour produire un tour de parole qui soit pertinent tant du point de vue du contenu que du point de vue de son placement dans la séquence conversationnelle), 87,5 % (contre 12,5 % sans autorépétitions) s'il faut chercher à détacher quelqu'un de ce qu'il est en train de faire ($\chi_2 = 6,12$; $p < 0,05$).

6. CONCLUSIONS

Nous avons vu que Fatma a tendance à formuler des énoncés avec autorépétitions dans des situations de communication 'difficiles' ou parce que le message à transmettre est complexe, ou encore parce que la dynamique interactionnelle exige de produire rapidement un tour de parole, avec précision, en s'adressant à des interlocuteurs qui ne s'intéressent pas à elle, voire qui sont déjà engagés dans d'autres conversations. Dans de tels cas, l'autorépétition permettrait une production graduelle, progressive de l'énoncé tout en maintenant le tour de parole. Il est certain que Fatma pourrait assembler son propre discours graduellement, petit bout par petit bout, en laissant entre les mots une pause plus ou moins remplie de sons non verbaux ou de prolongements vocaliques, comme cela se produit souvent tant entre natifs que dans des interviews d'apprenants de L2. Dans un milieu

communicatif comme celui de l'école maternelle, un tel comportement amènerait cependant à la perte du tour de parole ou alors il ne susciterait pas assez d'attention de la part de l'interlocuteur. La répétition des mots 'à la mitraillette' serait donc une solution au problème consistant à exprimer des contenus complexes dans des conditions communicatives exigeant un gros investissement et cela sans avoir le temps de projeter à l'avance son propre tour de parole. Une telle interprétation est validée par la comparaison avec les énoncés sans autorépétitions, qui tendent à se produire quand il y a moins d'urgence à communiquer. À titre d'exemple, on peut comparer les situations opposées suivantes : quand Fatma doit répondre à la première partie d'une paire adjacente (Schegloff & Sacks, 1973) lancée par un interlocuteur, elle produit des énoncés avec autorépétitions dans seulement 20 % des cas : se trouvant déjà dans le vecteur et plus particulièrement dans la position de celle qui doit compléter la paire adjacente, elle peut programmer son propre énoncé avec une certaine tranquillité. En revanche, quand elle veut s'imposer pour distraire quelqu'un d'un vecteur d'activité dans lequel il est engagé, elle doit effectuer une tâche interactionnelle extrêmement exigeante, et il est assez rare que son discours soit privé d'autorépétitions (seulement une fois sur huit).

Cette corrélation entre la modalité de construction du discours et les modes de participation n'est pas généralisable comme règle catégorique ; on ne peut pas dire « à chaque fois que Fatma produit un tour de parole sans avoir l'attention de l'interlocuteur ou sans être insérée dans le vecteur de communication, elle répétera quelques mots de son propre énoncé ». Mais il s'agit de corrélations, de tendances, suffisamment fortes pour ne pas être considérées comme aléatoires et explicables sur la base de la dynamique de l'interaction.

Le terme de 'règle' de la grammaire traditionnelle n'est donc pas approprié pour décrire ces relations complexes entre productions linguistiques et contexte socio-cognitif. C'est pourquoi les chercheurs qui travaillent dans le domaine de la linguistique interactionnelle proposent une

« redéfinition de la grammaire qui soit plastique, adaptable à la diversité des contextes d'énonciation, des contraintes socio-cognitives et discursives... Elle est mieux définie en termes de procédures que de règles, c'est-à-dire en termes d'« ethnométhodes grammaticales », dont les formes et les fonctionnalités s'ajustent indexicalement au contexte, aux occasions, aux situations inédites, qui se structurent conjointement avec les activités de l'interlocuteur. »

(Mondada 2001 : 13)

Quel que soit le nom que l'on donne à ces procédures¹³, nous avons à faire à une redéfinition de la langue fondée sur la prise de conscience que, quand on parle, on parle en temps réel (*talking in real time*, Schegloff 1996 : 55) et que les locuteurs se posent en premier lieu le problème de gérer l'interaction, d'accomplir des actions coordonnées, d'atteindre des objectifs déterminés : la construction des phrases doit toujours être analysée en fonction de ces objectifs communicatifs. Ceci vaut également pour l'ontogenèse : comme l'affirme Hopper (1998 : 162) « ce que les enfants semblent se donner comme objet d'apprentissage, ce ne sont pas des phrases mais la manière d'adapter leur comportement à des environnements de plus en plus complexes. »¹⁴

Dans cette étude, nous avons cherché à montrer que les 'tactiques de production linguistique' de Fatma sont fonctionnelles pour son insertion dans des contextes d'interactions variés. Même si beaucoup de temps s'est écoulé depuis que Hatch écrivait : « on apprend à parler, à interagir verbalement, et c'est à partir de ces interactions que se développent les structures syntaxiques » (1978 : 404), il reste encore beaucoup de travail à accomplir pour décrire les relations complexes entre l'acquisition de la seconde langue, les interactions et les contextes d'utilisation et d'apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

- AUER, P. 1996. On the prosody and syntax of turn continuations. In E. Couper-Kuhlen & M. Selting (éd.), *Prosody in conversation*, 57-100, Cambridge, Cambridge University Press.
- BOLINGER, D. 1986. *Intonation and its parts*. Stanford, CA, Stanford University Press.
- BRUNER, J. 1975. The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, n° 2, 1-19.
- BRUNER, J. 1983. *Child's talk*. Oxford : Oxford University Press.
- CHAFE, W. 1980. The deployment of consciousness in the production of a narrative. In W. Chafe (éd.), *The pear stories: cognitive, cultural and linguistic aspects of narrative production*, 9-50, Norwood (NJ), Ablex.
13. Fox (1994 : 20) parle de « methods and practices », Hopper (1998 : 161) de « emergent regularities », Wong-Fillmore (1976) de « sentence producing tactics ».
14. « children do not seem to learn sentences, but rather, they learn to adapt their behavior to increasingly complex surroundings ».

- CHAFE, W. 1987. Cognitive constraints in information flow. In R. Tomlin (éd.), *Coherence and grounding in discourse*, 6-51, Amsterdam, Benjamins.
- CHAFE, W. 1994. *Discourse, consciousness, and Time*. Chicago, University of Chicago Press.
- CHAFE, W. 1998. Language and the flow of thought. In M. Tomasello (éd.), *The new psychology of language*, 93-111, Mahwah (NJ), Erlbaum.
- CORRIN, J., TAPLEE, C., WELLS, B. 2001. Interactional linguistics and language development. In Selting & Couper-Kuhlen (éd.), 199-225.
- FORD, C., B. FOX & S. A. THOMPSON (éd.), *The language of turn and sequence*, Oxford, Oxford University Press.
- FOX, B.A. 2001. An exploration of prosody and turn projection in English conversation. In Selting & Couper-Kuhlen (éd.), 287-315.
- FOX, B.A. & R. JASPERSON, 1995. A syntactic exploration of repair in English conversation. In P.W. Davis (éd.) *Alternative linguistics*, 77-134, Amsterdam, Benjamins.
- GOFFMAN, E., 1981. *Forms of Talk*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- GOODWIN, C., 1979. The interactive construction of a sentence in natural conversation. In G. Psathas (éd.), *Everyday language: studies in ethnomethodology*, 97-121, New York, Irvington.
- GÜLLICH, E. 1986. L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et leur achèvement interactif en situation de contact, DRLAV n° 34/35, 161-182.
- HATCH, E. 1978. Discourse analysis and second language acquisition. In E. Hatch (éd.) *Second language acquisition: A book of readings*, 402-435, Rowley, MA., Newbury House.
- HELLASVUO, M. 2001. Emerging syntax for interaction. In Selting & Couper-Kuhlen (éd.), 25-50.
- HOPPER, P. 1988. Emergent grammar and the a priori grammar postulate. In D. Tannen (éd.), *Linguistics in context: Connecting observation and understanding*, 117-134, Norwood (NJ), Ablex.
- HOPPER, P. 1998. Emergent grammar. In M. Tomasello (éd.), *The new psychology of language*, 155-175, Mahwah (NJ), Erlbaum.
- JEFFERSON, G. 1987. On exposed and embedded correction in conversation. In G. Buiton & J.R. Lee (éd.), *Talk and social organization*, 86-100, Clevedon, Multilingual Matters.
- KRAFFT, U. & DAUSENDSCHÖN-GAY, U. 1994. Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition. In B. Py (Ed.), *L'acquisition d'une langue seconde. Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 59.
- KRAMSCH, C. (éd.) 2002. *Language acquisition and language socialization*. London, Continuum.
- LEATHER, J. & J. VAN DAM (éd.) 2002. *The ecology of language acquisition*. Amsterdam, Kluwer.

- MERRITT, M. 1982. Distributing and directing attention in primary classrooms. In C. L. Wilkinson (éd.), *Communicating in the classroom*, 223-244, New York, Academic Press.
- MONDADA, L. 2001. Pour une linguistique interactionnelle. *Marges linguistiques*, n° 1, <http://www.marges-linguistiques.com>.
- OCHS, E., SCHEGLOFF, E., THOMPSON, S. (éd.) 1996. *Interaction and grammar*. Cambridge, Cambridge UP
- PALLOTTI, G. 1996. Towards an ecology of second language acquisition: SLA as a socialization process. In E. Kellerman, B. Weltens, T. Bongarts (éd.), *Proceedings of EUROSILA 6, Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, n° 55, 121-134.
- PALLOTTI, G. 1999. Socializzazione e apprendimento della seconda lingua. *Etnosistemi*, n° 6, 76-91.
- PALLOTTI, G. 2001. External appropriations as a participation strategy in intercultural multi-party interactions. In A. Di Luzio, S. Guenther, F. Orletti (éd.), *Culture in Communication*, 285-324. Amsterdam, Benjamins.
- PALLOTTI, G. 2002a. Borrowing Words: Appropriations in Child Second Language Discourse. In Leather & Van Dam (éd.), 183-202.
- PALLOTTI, G. 2002b. La classe dans une perspective écologique de l'acquisition. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, n° 16, 165-197.
- PAWLEY, A. & F.H. SYDER 1983. Two puzzles for linguistic theory: native-like selection and native-like fluency. In J.C. Richards & R.W. Schmidt (éd.) *Language and communication*, 191-226, London, Longman.
- PEKAREK-DOEHLER, S. 2000. Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, n° 12, 3-26.
- POOLE, D. 1992. Language socialization in the second language classroom. *Language Learning*, n° 42, 593-616.
- SCHEGLOFF, E.A. 1979. The relevance of repair to syntax-for-conversation. In T. Givón (éd.), *Syntax and semantics, vol 12: Discourse and syntax*, 261-286, New York, Academic Press.
- SCHEGLOFF, E.A. 1987. Recycled turn beginnings: a precise repair mechanism in conversation's turn-taking organisation. In G. Buiton & J.R. Lee (éd.), *Talk and social organization*, 70-85, Clevedon, Multilingual Matters.
- SCHEGLOFF, E.A. 1996. Turn organization: one intersection of grammar and interaction. In Ochs, Schegloff & Thompson (éd.), 52-133.
- SCHEGLOFF, E.A. & SACKS, H. 1973. Opening up closings. *Semiotica*, n° 8, 289-327.
- SCHEGLOFF, E.A., G. JEFFERSON & H. SACKS. 1977. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, n° 53, 361-82.

- SCHIEFFELIN, B. B. & E. OCHS (éd.) 1986. *Language Socialization across Cultures*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SCOLLON, R. 1979. A real early stage: an unzipped condensation of a dissertation on child language. In E. Ochs & B.B. Schieffelin (éd.), *Developmental pragmatics*, 215-227, New York, Academic Press.
- SELTING, M. & COUPER-KUHLEN, E. (éd.) 2001. *Studies in interactional linguistics*. Amsterdam, Benjamins.
- WATSON-GECEO, K.A. & NIELSEN, S. 2003. Language Socialization in SLA. In C. Doughty & M. Long (Dirs), *The handbook of second language acquisition*, Oxford, Blackwell.
- WONG-FILLMORE, L. 1976. *The second time around: Cognitive and Social Strategies in Second Language Acquisition*. Unpublished Ph. D. dissertation, Stanford University.

ABSTRACT

This article deals with a phenomenon which is at the same time linguistic and interactional – the self-repetition of words in the construction of turns-at-talk. The subject of the study is a Moroccan five-year old girl, who learned Italian as a second language in a nursery school. Her self-repetitions are first analyzed in structural terms, by describing their lexical, syntactic, prosodic and pragmatic features. Several explanations are then put forward in order to account for their production, including their function as a repair mechanism, as a way of facilitating on-line speech production, or as “vertical constructions”. Particular attention is devoted to their role in the context of interaction: a comparative analysis reveals that turns with self-repetitions are typically produced in “difficult” interactional conditions, e.g. when it is necessary to draw the interlocutor’s attention on oneself or to distract him/her from other activities.

(Keywords: Interaction, Second language acquisition, Language socialization, Grammar-in-interaction, Repetition, Participation).