

Aile

Acquisition et interaction en langue étrangère

21 | 2004

Trois courants de recherche en acquisition des langues

Spécificité et diversité des approches interactionnistes

Joseph Arditty



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/aile/1733>

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 2 décembre 2004

Pagination : 167-201

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Joseph Arditty, « Spécificité et diversité des approches interactionnistes », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 21 | 2004, mis en ligne le 01 mars 2007, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/aile/1733>

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

Spécificité et diversité des approches interactionnistes

Joseph Arditty

NOTE DE L'AUTEUR

Je tiens à remercier ici les participantes à l'atelier de travail sur les données dirigé par M.-T. Vasseur en 2003-2004, où une première version de ce texte a été discutée, en particulier A.M. Rohan, qui m'a donné accès à des sources complémentaires et M. Prodeau, dont l'aide m'a été précieuse pour alléger nombre de formulations. Merci aussi et surtout à L. Nussbaum, qui m'a incité à rendre mon message plus clair et plus explicite, à L. Mondada, avec laquelle un copieux dialogue a permis de mieux cerner les points d'accord et de divergences, et D. Véronique, dont les questions et les remarques ont provoqué un retour et un réaménagement du texte. J'assume évidemment la responsabilité des problèmes qui subsistent.

Introduction

- 1 Si le terme « interaction » ne semble pas poser problème pour les dictionnaires usuels – Larousse et Robert se limitent à « action (et/ou « influence ») réciproque » –, la manière selon laquelle il est employé par différents chercheurs en sciences du langage, et plus particulièrement en acquisition des langues, est loin d'être homogène. Pour les uns c'est un quasi-synonyme de « rencontre », c'est-à-dire une unité temporelle, définie par la co-présence d'individus, et une occasion d'apport d'information – dans le domaine de l'acquisition des langues, le lieu où l'apprenant recevra de l'*input* que, sous certaines conditions, il pourra intégrer au système linguistique qu'il est en train d'acquérir. Pour d'autres, comme Giacobbe (1992), on parle d'interaction pour renvoyer aux différentes influences (dont la connaissance d'autres systèmes linguistiques, au premier rang

desquels la L1) qui opèrent sur les hypothèses que fait l'apprenant sur le système à acquérir. Il sera évidemment question dans ce qui suit et de co-présence et d'hypothèses, mais aucune de ces deux caractéristiques ne sera considérée ici comme suffisante pour définir cet ensemble, certes divers mais que je vais tenter de circonscrire, que j'appelle les approches interactionnistes. Le suffixe *-iste* de ce « label » (terme que j'emprunte à D. Véronique) suppose une ambition théorique plus générale, à savoir l'idée que l'essentiel du comportement humain (en particulier mais pas uniquement son aspect langagier) s'explique par la dépendance où chacun d'entre nous se trouve par rapport à son ou ses partenaires. Cette dépendance s'exerce à la fois du point de vue de la temporalité de ses possibles interventions, du sens que celles-ci sont susceptibles de prendre, en situation et dans le contexte de l'échange, et de la possibilité d'atteindre (ou de voir se modifier) les objectifs plus ou moins conscients de ses actions. On ne s'étonnera donc pas que ce courant s'alimente aussi bien à la psychologie, à la sociologie et à la philosophie qu'à la linguistique, et que les débats qui l'animent et/ou l'opposent à d'autres approches portent sur des problèmes qui traversent les frontières institutionnelles entre ces diverses disciplines.

- 2 Le cadre de cet article ne permet évidemment qu'une synthèse partielle et personnelle. Je ne chercherai donc à rivaliser, entre autres, ni avec la richesse d'information de Kerbrat-Orecchioni (1990-94), ni avec l'approfondissement personnel de Vion (1990) ou celui, plus ambitieux encore, de Bange (1992a). Après avoir malgré tout indiqué ce que je considère comme les fondements théoriques essentiels de ce courant puis évoqué quelques points susceptibles de provoquer entre interactionnistes des malentendus ou des divergences, j'essaierai de continuer le travail entrepris pour montrer l'intérêt de ce type d'approche dans le domaine de l'acquisition et de la pratique des langues étrangères (cf. entre autres Krafft & Dausendschön-Gay, 1994 ; Arditty et Vasseur, 1999 ; Pekarek-Doehler, 2000 ; Arditty, 2003).

1. Concevoir le langage comme une activité sociale

- 3 Il existe au moins deux manières de s'intéresser au langage : (a) comme un ensemble de règles de bonne formation qui s'impose (ra)ient, avec quelques variantes selon les langues, aux séquences d'éléments linguistiques, (b) comme une activité sociale qui constitue la partie la plus sophistiquée de cet ensemble d'activités qui permet aux êtres humains de communiquer les uns avec les autres, de se situer dans le monde et d'agir sur lui.
- 4 L'exemple le plus typique et le plus connu de la première tendance aboutit à la proposition d'une « Grammaire Universelle » censée rendre compte de l'unité formelle du langage à travers des contraintes syntaxiques communes à toutes les langues (les principes) et un ensemble de paramètres permettant de prévoir les variations permises dans la réalisation de ces principes lorsqu'on passe d'une langue à l'autre. Dans le domaine de l'acquisition des langues secondes et étrangères, le but que se donnent les chercheurs est de vérifier que les systèmes qui s'élaborent au cours de l'acquisition répondent bien aux principes de la GU et que les paramètres sont ou non accessibles au-delà de l'acquisition de la L1.
- 5 L'approche fonctionnaliste se distingue de ce premier courant en essayant de prendre en compte l'organisation du discours, c'est-à-dire dans cette optique la manière dont les

références apparaissent, sont maintenues, disparaissent et réapparaissent, en « topic » (ce dont on parle) ou en « focus » (ce qu'on en dit) d'une proposition à l'autre. Tels sont les guides que l'on se donne pour abstraire des productions obtenues à tel ou tel stade de maîtrise de la langue le système linguistique (ou « lecte ») correspondant. Il n'empêche que, comme dans le cas précédent, ce que l'on cherche à faire apparaître, ce sont les contraintes morpho-syntaxiques d'un « système » relativement stable, valable indépendamment des circonstances rencontrées au cours du « stade » en question. Pour ce faire, on prend soin de « toiletter » les données (Perdue 1995 : 27-29) en « élaguant les passages de gestion de l'activité » (hésitations, pauses, commentaires métalinguistiques ou métacommunicatifs, recherche conjointe d'éléments lexicaux...). La notion de « contexte » est donc réduite au minimum, et on efface plus ou moins radicalement le rapport à l'autre et donc le caractère social du langage.

- 6 Quand c'est moins à la permanence relative d'un « système » que s'intéressent les chercheurs qu'à l'activité langagière et à ce qui pourrait s'y passer d'acquisition de moyens nouveaux, non seulement on s'interdit le toilettage mais l'on essaie d'intégrer le maximum d'éléments, linguistiques et autres, susceptibles d'intervenir dans la création de sens dans la situation observée. On ne cherche plus seulement un modèle de production de phrases ou d'énoncés, mais plutôt on intègre ce processus de production dans celui, plus général, de co-production de sens : on cherche à comprendre sur quoi se fondent les calculs interprétatifs des protagonistes – ceux du ou des auditeurs mais aussi ceux que le locuteur fait par anticipation¹. Sans forcément postuler, à la suite de Sapir « un patron unique dans tous les comportements humains », on refuse d'isoler l'activité langagière des autres activités cognitives et l'on affirme au moins qu'il n'y a pas de rupture entre les échanges verbaux et un vaste ensemble d'autres phénomènes où des êtres humains sont amenés à coordonner leurs actions avec celles d'autres êtres humains². Et ceci ne peut se faire sans une représentation³, fût-elle sommaire et provisoire, de la situation dans laquelle on se trouve, de qui est l'autre, des positions respectives qu'on occupe et qu'on est susceptible d'occuper par rapport à l'objet et aux enjeux de la situation, etc.
- 7 Les liens entre situation et interprétation formeront le thème de 1.1 ; des relations interindividuelles en situation nous passerons aux positionnements sociaux et aux normes sociales en 1.2 ; puis nous essaierons de voir comment ce savoir social qui existe chez tout individu socialisé se construit progressivement d'interaction en interaction (1.3).

1.1. (Inter) action, situation – interprétabilité

- 8 Nombre de chercheurs ont noté que les premiers éléments de langue étrangère acquis hors de l'école pouvaient être des séquences parfois longues et morphologiquement complexes (évidemment inanalysées à ce stade), mais perçues et globalement comprises du fait de leur adéquation avec une situation pragmatiquement claire. Ainsi pour certains apprenants adultes du français, avant toute éventuelle grammaticalisation, une séquence comme [ifo] pourra être interprétée comme relevant de situations où existe une contrainte, une pression, un besoin, une volonté, etc., et ils l'utiliseront à leur tour comme marqueur symbolique accompagnant toute activité à laquelle ils pourront assigner ce type de trait. On sait également que l'enfant, relativement précocement, est capable de faire la différence entre *Pourquoi joues-tu avec cette balle ?* et *Pourquoi ne joues-tu*

*pas avec cette balle ?*⁴ Cela ne veut évidemment pas dire qu'il ait acquis, à ce stade, la syntaxe de la phrase interrogative et celle de l'interro-négative mais bien qu'il sait distinguer entre le questionnement sur ses motivations (prenant éventuellement valeur de reproche) et l'incitation à l'action. Dans les deux cas, pour l'apprenant L2 comme pour l'apprenant L1, interpréter, donner un sens, c'est placer derrière les mots une intentionnalité.

- 9 La capacité de répondre à des questions du type « pourquoi untel me dit-il cela ici et en ce moment ? » et « comment untel interprètera-t-il cela, sous cette forme, ici et en ce moment ? » est une compétence bien plus complexe mais aussi bien plus indispensable aux êtres humains que celle (qu'elle inclut et dont il est vraisemblable qu'elle détermine au moins partiellement la forme) qui permet de combiner des éléments linguistiques. Les éléments « lui », « moi », « ici », « en ce moment » de ces questions renvoient à une longue tradition pour laquelle un énoncé ne peut s'interpréter en dehors des circonstances dans lesquelles il est (co)produit (cf. entre autres les textes traduits par Todorov, 1981). Chercher à comprendre comment du sens se fabrique en situation, c'est prendre en compte un certain nombre d'éléments :
 - 10 – d'abord **le site** : il n'est pas indifférent que l'on se trouve dans une salle de classe, dans un bistro, sur la chaîne d'une usine, dans le métro...
 - 11 – puis **le cadre participatif** : qui sont les gens présents, quelle est leur identité sociale (leur **statut** – âge, sexe, origine, profession, etc. – dont tel ou tel aspect peut être actualisé au cours de l'interaction, les autres aspects restant latents⁵), le type de relation, hiérarchique ou non, qui les lie, et particulièrement leur degré de familiarité ?
 - 12 On notera que si ces éléments rendent probable tel ou tel type d'événement, le déterminisme est loin d'être absolu : une salle de classe peut aussi bien abriter, au lieu d'un cours, une réunion de parents d'élèves ou une petite fête et, même si c'est un cours qui est prévu, élèves et enseignant peuvent décider de le transformer en discussion à propos d'une grève. On s'intéressera donc à leur mode de participation à la situation (peut-on distinguer parmi eux des participants ratifiés à l'interaction, des spectateurs autorisés ou potentiels, des destinataires officiels ou implicites des propos tenus, etc., cf. Goffman, 1981, chapitre 3). On s'intéressera aussi au **rôle** qu'ils y jouent : le rôle peut être associé au statut en ce sens que le propre de l'enseignant dans l'exercice de sa profession (le statut étant actualisé) est d'enseigner (rôle), ce qui définit par là même un rôle complémentaire d'apprenants (associé au statut d'élèves) pour son auditoire. Mais on peut enseigner sans en avoir le statut, interviewer sans être journaliste, essayer d'endormir un enfant en lui racontant une histoire sans en être le parent, etc. En revanche, le fait que les participants endossent des rôles complémentaires (intervieweur-interviewé, enseignant-enseigné, etc.) ou symétriques (sans spécialisation attribuée à l'un ou à l'autre) contribue, avec le caractère consensuel ou conflictuel, sérieux ou ludique, etc. à définir des cadres interactionnels distincts : l'entretien n'est pas la conversation à bâtons rompus, qui n'est pas la dispute, etc. Cela ne veut pas dire que des emboîtements ne sont pas possibles (Vion, 1990, parle de « modules »).
 - 13 On s'intéressera aussi et surtout à l'ensemble des **indices**, verbaux et non verbaux, contenus dans la situation et par lesquels les participants se signalent le type d'activité en cours et le point où ils estiment qu'elle est arrivée, manifestent leur compréhension de ce qu'ils se disent, font du coup apparaître des significations inattendues, du locuteur, de son ou ses partenaire(s), éventuellement de l'observateur, et provoquent de nouveaux

comportements adaptatifs (cf. entre autres Gumperz, 1992). La communication, en effet, s'effectue en grande partie de manière *implicite*, c'est-à-dire qu'elle repose constamment sur les *inférences* que les partenaires effectuent à partir des indices qu'ils saisissent et qu'ils mettent en relation avec *le type d'univers supposé partagé* (qu'il s'agisse de représentations du monde, d'échelles de valeurs, de stéréotypes, de lieux communs, etc.) sur lequel ils peuvent bâtir et/ou négocier des interprétations communes.

- 14 Il s'agit là, avec d'autres termes, de l'une des thèses essentielles que le dialogisme bakhtinien partage avec la plupart des autres courants interactionnistes : la co-responsabilité des partenaires qui « co-construisent » le message, celui-ci n'existant qu'interprété. En effet, comme le souligne Bange (1992a : 19) « l'interprétation n'est pas une simple application de significations existantes, mais un processus au cours duquel les significations sont utilisées et modifiées »⁶.
- 15 Mais du coup, s'il n'est la règle, le malentendu est un risque permanent. Et si, comme l'indique Goffman, la compréhension n'est jamais que ce que les partenaires jugent nécessaire et suffisant pour les besoins de leur interaction, encore faut-il expliquer la possibilité de cette compréhension minimale.
- 16 On peut résumer le postulat commun à plusieurs auteurs (cf. encore une fois Bange 1992a) de la manière suivante : pour donner sens au comportement, verbal et non verbal, de l'autre je dois supposer que tout élément de ce comportement peut et doit s'analyser comme manifestant une intentionnalité en rapport avec la situation où nous nous trouvons et je dois lui prêter, jusqu'à preuve du contraire, le même type de rationalité que je revendique moi-même, ce qui revient à supposer que nos différences de position, de valeurs, de biographie, etc. n'interdisent pas une évaluation commune de ce qui est en jeu dans la situation. Que l'on parle là de « réciprocité des points de vue et des motivations » (Schütz), de « coopération » (Grice) ou de « pertinence » (Sperber & Wilson), on débouche toujours sur des hypothèses qui, quelle que soit leur vraisemblance, sont toujours à tester au vu des indices et des réactions qui apparaissent au cours de l'interaction si l'on veut pouvoir fonder sur elles une certaine planification de son propre comportement.
- 17 Ceci s'applique aux échanges effectués en face à face, mais ils servent également de modèle au discours intérieur, à l'élaboration d'un article ou d'une œuvre littéraire : il y a dans tous ces cas une recherche plus ou moins tâtonnante de l'expression la plus adaptée à la fois à l'objet du discours – dont les différentes facettes se créent et s'éclairent, y compris pour celui qui en parle, dans la dynamique du discours –, à ce que l'on veut et peut en dire, à la situation où on le dit, et à l'interlocuteur, effectif ou imaginé plus ou moins consciemment, auquel on s'adresse. D'où la présence de ces hésitations, pauses, reprises... qui manifestent à la fois ce qui fait la continuité du fil du discours et ce que M.-T. Vasseur et moi-même (1996) avons nommé « activités réflexives »⁷. De même l'auditeur n'est jamais pur récepteur, qu'il fasse « comme si » il comprenait et concourait à ce qui se dit, qu'il manifeste sa compréhension en enchaînant de manière pertinente, qu'il modifie la relation en rompant le « contrat de communication » implicite qui sous-tend le discours du locuteur, par exemple en en proposant une « interprétation sauvage », etc.
- 18 Mais ce n'est pas seulement le message qui est co-construit par les protagonistes de l'interaction. C'est aussi la situation elle-même. D'abord parce que celle-ci n'existe qu'au travers des représentations que s'en font les partenaires comme provoquant des attentes sur les comportements possibles, permis, attendus, sur leur mode de déroulement et leurs enjeux ; parce qu'elle inclut l'autre qui, lui aussi, est l'objet de catégorisation, en termes

de familiarité et de distance, de proximité de tel ou tel stéréotype, de possibilités de partage d'opinions et de goûts, etc.; ensuite parce que ces représentations sont constamment modifiables dans la dynamique de l'interaction⁸ :

Le contexte, plus que tout autre ensemble de traits non linguistiques, permet de situer et rendre compte de la nature de l'interaction, en même temps qu'il est créé par l'interaction elle-même, au sens où il comprend les croyances et présuppositions particulières que les interactants font entrer dans leur rencontre. Il est également construit par eux tour de parole par tour de parole. En d'autres termes, le contexte a un aspect dynamique. Chaque énoncé crée son propre contexte à l'intérieur duquel le locuteur suivant devra situer sa réaction. Ainsi :

A. : Est-ce que tu rentres tôt aujourd'hui ?

B. : Quand est-ce que tu as besoin de la voiture ?

(d'après Milroy, 1984)

L'énoncé de B ne peut être interprété qu'en se demandant quels processus inférentiels lui ont permis de le construire... B a construit un contexte qui fait de la question de A une demande indirecte. Évidemment, l'intention de A peut avoir été différente, mais c'est désormais sur la base du contexte construit par B que A doit poursuivre, soit en se situant à l'intérieur de ce contexte, soit en dissipant le malentendu⁹.

(Ellis & Roberts, 1987 : 19-20, TJA)¹⁰

- 19 La notion classique de statut, si utile pour prendre en compte les rapports hiérarchiques préétablis, s'avère insuffisante pour rendre compte de ce type de phénomène : les seuls aspects actualisés ici sont le fait que A et B partagent le même logement – forment un couple ? – et sont tous les deux conducteurs. Ils ne permettent pas d'éclairer le changement de contexte opéré par B. En outre, bien que A et B questionnent l'un après l'autre leur partenaire, on voit mal comment décrire ce moment de leur relation en terme de rôles. C'est bien plus la *place* qu'ils s'attribuent tour à tour qui est en question ici : la place revendiquée par chacun des interactants et celle qu'il assigne à l'autre sont susceptibles de changer à chaque moment, à travers chaque acte de parole, et avec elles l'interprétation interactionnelle que prennent les énoncés successifs¹¹. Mais il est vrai que des éléments contextuels supplémentaires seraient nécessaires pour décrire les places et changements de place dans l'échange ci-dessus avec autant de précision que dans le suivant, adapté, tout comme son commentaire, de Hall (1995) :

Le mari : Tu porteras ces chemises chez le teinturier demain, s'il te plaît.

La femme : (se lève, claque des talons et fait le salut militaire) Oui chef ! Bien chef !

- 20 Hall note deux valeurs possibles de ce salut et des paroles qui y sont associées. Une utilisation conventionnelle – la femme manifeste qu'elle comprend, et en même temps (re) crée, la relation inégalitaire – et une utilisation créative par laquelle elle réagit en indiquant, avec humour ou pour marquer son irritation, la manière dont elle reçoit la demande du mari ou la perspective d'avoir à la réaliser.

Envisagée de cette manière, chacune de nos initiatives interactionnelles¹² prend une dimension sociopolitique en ce que, consciemment ou non, nous renforçons ou portons atteinte à travers elle à notre relation aux autres, au monde, et à ce que nous pensons être notre position sociale dans ce monde. Et de cette manière nous rendons visibles, localement, c'est-à-dire interactionnellement, les idéologies qui sous-tendent notre façon de vivre. (p. 209, TJA)¹³

- 21 L'exemple de Hall, comme celui de Ellis & Roberts, illustre le fait que *la communication s'effectue à plusieurs niveaux et de manière multimodale*. Ce ne sont pas les mots, ni même leur séquence que l'on cherche à comprendre, mais les intentions de communication. Seuls certains linguistes verront d'abord dans *Est-ce que vous avez du feu ?*

une demande d'information plutôt qu'une demande d'action. Encore cette valeur pourrait-elle être complètement transformée, en contexte, par exemple en reprise parodique. Autant que le cadre physique (sommes-nous au théâtre ?), les indices intonatifs et gestuels seront alors d'un grand secours pour donner à l'énoncé toute sa valeur interactionnelle. Si **les langues** forment le système sémiotique le plus sophistiqué dont l'humanité se soit doté, il intervient rarement seul et c'est sa combinaison **avec les autres systèmes sémiotiques** qui, dans l'idéal, doit être prise en compte par quiconque veut rendre raison de ce qui se passe dans l'interaction (cf. Dausendschön-Gay, 2003).

1.2. Social – norme et variabilité

- 22 Comme on le voit c'est tout un savoir social qui est mobilisé dans la manière dont chacun catégorise le type de situation dans lequel il se trouve, lui associe un ensemble d'attentes et de possibilités, y catégorise son ou ses partenaires, présente certains comportements, verbaux et autres, comme allant de soi et d'autres comme illégitimes, en d'autres termes définit des « normes » qu'il confronte à celles de son ou ses partenaires et qui le définissent lui-même comme membre d'une communauté, celle où les dites normes sont censées prévaloir.
- 23 Pour Saussure, l'aspect social du langage est dans la langue, et la description qu'il en fait (trésor déposé dans la totalité des esprits des membres de la communauté et s'imposant à eux mais n'existant totalement dans l'esprit d'aucun) reprend la définition que Durkheim donne du « fait social » comme contrainte indivise, n'existant certes qu'à travers la somme des individus qui compose la société, mais, de par sa généralité, extérieure à eux. Cette transcendance et cette extériorité supposées de la langue correspondent assez bien à l'idéologie naïve qui sépare les usages en « ce qu'on dit » et « ce qu'on ne dit pas ». Cela va à l'encontre de ce que pensent la plupart de ceux qui s'intéressent à l'interaction. Ainsi, pour les ethnométhodologues
- l'interaction... est pensée comme le lieu primordial où se forme, se ratifie, se transforme le lien social – l'ordre social n'étant pas assuré à travers le partage et l'intériorisation de valeurs, normes, savoirs ou croyances communes, mais étant construit à travers une constante renégociation.
(Mondada & Gajo, 1996 : 93)
- 24 De même la thèse essentielle de Goffman, dans le domaine du langage mais aussi dans les autres domaines du comportement humain, est que, au risque d'être renvoyé à la marginalité du fou, chacun d'entre nous est constamment amené à faire la preuve de sa socialité en se montrant garant, défenseur et porteur des règles sociales, en observant les « rituels » de politesse, en veillant plus généralement à préserver sa « face » et celle des autres, en « réparant » tout acte qui pourrait passer pour une violation des règles ou qui, tout simplement, ne serait pas conforme à ce que doit pouvoir faire un adulte convenablement socialisé et dans la pleine possession de ses moyens.
- 25 Avec d'autres, je distinguerai pour ma part les normes d'interaction et d'interprétation qui s'appliquent, selon Hymes (1972), à chaque événement langagier (ce que les participants décident par leurs comportements de considérer comme acceptable / légitime dans l'*hic et nunc* de leurs échanges, y compris en terme de figuration et d'observance des rituels) et les manifestations de ce que M.-T. Vasseur appelle « imaginaire normatif » (*on ne dit ou fait pas cela*)¹⁴. Ce qui me paraît en effet essentiel ici c'est qu'à la diversité des situations évoquée en 1.1. correspond la diversité des normes

qui s'y appliquent et, par conséquent, la variabilité des comportements. Ceci vaut aussi bien dans le domaine linguistique que pour le relâchement ou la réinterprétation possible des règles de préservation de la face, entre familiers (car qui aime bien charrie bien) ou dans les situations exolingues (cf. Dausendschön-Gay & Krafft, 1991).

- 26 Quand elle est prise en compte par les linguistes, la variabilité des comportements est généralement traitée dans le cadre d'approches qui cherchent à quantifier (cf. Dewaele & Mougeon, Dir., 2002) la probabilité d'application de règles censées décrire le système linguistique, en fonction de variables tenant au type de locuteur (âge, sexe, origine socio-géographique), au contexte strictement linguistique (la copule, par exemple, est-elle précédée d'un SN plein ou d'un pronom et suivie d'un SN, d'un adjectif ou d'un syntagme prépositionnel ?) et au degré de formalité, c'est-à-dire d'**attention à la langue**. La prise en compte d'une variabilité inter-individuelle et celle d'une dépendance par rapport au contexte linguistique, qui détermine la variabilité intra-individuelle, sont évidemment essentielles. Mais il suffit de se rappeler que chacun d'entre nous passe par une série d'instances de socialisation, de situations et de types de relation que l'on peut associer chacune à des normes linguistiques et de comportement différentes pour voir dans cette variabilité le fruit de la catégorisation de la situation d'interaction comme participant de tel ou tel type de situation déjà expérimenté, où tel type de normes peut s'appliquer. Ramener cette diversité, comme le font les variationnistes, à une seule dimension ne saurait satisfaire les interactionnistes :

...lorsque l'on pense que le langage a pour objet la communication de sens, tout ce que l'on peut dire de l'« attention à la langue » c'est que, loin d'être un facteur déterminant de la variabilité stylistique, elle présente au mieux une corrélation ou une relation avec de tels facteurs. Ce qui motive réellement la variabilité stylistique, intra-individuelle, c'est la relation du locuteur avec l'auditeur, les significations qu'il veut exprimer et les impressions qu'il veut créer... Lorsque les gens se concentrent sur la forme, il est possible qu'ils veuillent parler « correctement », « comme il faut », mais les véritables questions qui se posent à la fois aux participants et aux analystes sont... : « Quelles sont les normes qui définissent le type de correction que le locuteur cherche à atteindre ? Pourquoi choisit-il ces normes plutôt que d'autres et déploie-t-il pour cela ce niveau particulier d'effort ? Et en quoi ce choix affecte-t-il la manière dont nous devons interpréter l'énoncé dans son ensemble ? »... si les apprenants de L2 semblent plus proches de la norme dans les tâches grammaticales que dans la conversation courante... [c'est] parce les tâches grammaticales sont tout simplement plus scolaires et que, dans les tâches scolaires, si vous voulez faire bonne impression, vous essayez de parler comme le maître.

(Rampton, 1987, 48-49, TJA)

- 27 Dans l'article cité, Rampton commente l'apparition occasionnelle (contrastant avec la pratique habituelle) d'énoncés où le sujet est *me* et non *I* et où la copule est absente (*me no good*) chez des élèves d'origine pakistanaise et sikh d'une école anglaise qui s'adressent d'une part à l'enseignant, d'autre part à un camarade, et il explique ce fait en s'appuyant sur la notion goffmanienne de « face » telle qu'elle a été retravaillée par Brown & Levinson (1978)¹⁵. Les énoncés en question apparaîtraient comme des mesures d'auto-dénigrement jouant sur les connotations associées à ces traits de pidginisation (*je ne suis qu'un p'tit bonhomme incompetent et bête*) aussi bien pour s'excuser de ne pas faire ce que le maître demande que pour minimiser et contrebalancer auprès d'un copain le fait qu'on se montre ou se dit plus fort que lui : dans les deux cas la menace potentielle pour la face de l'interlocuteur appelle réparation. Considérer *me no like it*, *me no clever* comme représentatifs du « vernaculaire », du minimum d'attention porté à la forme et donc **du**

système le moins normé, n'aurait aucun sens ; les analyser comme s'intégrant aux stratégies de placement dans la relation interpersonnelle permet de rendre compte de leur alternance avec d'autres formes plus proches du standard.

- 28 Encore Rampton ne mentionne-t-il pas (il n'en a pas besoin dans le cadre de l'exemple qu'il étudie) d'autres éléments de ce qui justifie la variabilité des comportements : le fait que l'activité discursive se manifeste dans tel cadre institutionnel, dans tel type de cadre interactionnel (conversation à bâtons rompus / entretien / conférence / débat...), par tel type de discours (narratif, descriptif, explicatif, injonctif, argumentatif...) et selon tel genre¹⁶.
- 29 Une étude de la variabilité des comportements langagiers dans des corpus un tant soit peu conséquents, comme le « programme européen » présenté dans Perdue (1984), montrerait sans doute que la personnalité de l'interlocuteur et le thème de discours se combinent avec le type de « tâche » pour expliquer des variations touchant sinon le type de syntaxe, du moins la prolixité et le débit, le taux de pauses, remplies ou non, d'appels directs ou indirects d'aide à la formulation, et sans doute aussi de formes hybrides. Des indications dans ce sens existent déjà dans des travaux portant davantage sur la variabilité inter-sujets (Mittner & Prodeau, 1995 ; Lambert & Mittner, 1995).
- 30 Ces derniers travaux, qui comparent les parcours d'acquisition, entre autres, de femmes migrantes, mettent en tout cas en évidence le fait que les éléments « objectifs » du statut ne suffisent pas à expliquer les différences. S'ils interviennent effectivement, c'est de manière médiatisée par les positionnements et les perspectives que les intéressées construisent à partir d'eux (par exemple d'intégration et de mobilité sociale ou d'affirmation douloureuse de vécu d'exilée). Les différents « facteurs sociaux » que l'on mettait en avant dans les années 70 (cf. Schumann, 1978 ou Klein & Dittmar, 1979) pour expliquer les différences des apprentissages des langues étrangères par des migrants – proximité ou distance et degrés de prestige et de dominance respectifs des communautés d'origine et d'arrivée ; existence sur place de structures communautaires ; degré d'alphabétisation ; âge d'arrivée, etc. – n'ont pas forcément perdu leur pertinence. Le changement de point de vue qui s'est opéré c'est que ces « facteurs » ne sont plus vus comme des déterminations extérieures, mais qu'ils ne valent que par ce qu'en font les acteurs sociaux.

1.3. L'homme et les signes – acquisition langagière et socialisation

- 31 Si les approches interactionnistes ont à voir avec l'acquisition, ce n'est pas parce qu'elles affirmeraient la primauté de l'*input* (qui resterait d'ailleurs à définir autrement que comme le simple flot de paroles auquel l'apprenant serait soumis), ni même parce qu'elles insisteraient sur le fait que c'est le contact avec les autres qui permet à l'apprenant d'effectuer dans ce flot des « prises », dont certaines se transformeront en « saisies », progressivement intégrées à son système linguistique en formation (cf. Py, 1989). Leur spécificité tient davantage à la primauté qu'elles donnent à la créativité dans l'utilisation de moyens divers en situation par rapport à l'existence d'un système immanent. Cela revient pour nombre d'entre elles à rejeter, sinon la dichotomie cartésienne entre une « pensée sans corps » et « un corps sans pensée » (Il'enko cité par Wertsch, 1985 : 201), du moins la pseudo-évidence de l'indépendance totale de la pensée individuelle, dissociée de l'action¹⁷ et des conditions socio-historiques dans lesquelles elle naît.

- 32 Lorsque Vygotski (1934/85 : 76) refuse le terme de « langage socialisé » utilisé par Piaget pour décrire ce qui, selon ce dernier, se développe alors que le « langage égocentrique » disparaît, et qu'il affirme que
- La fonction initiale du langage est la fonction de communication, d'action sur l'entourage, aussi bien chez l'adulte que chez l'enfant... le langage de l'enfant est purement social ; il serait incorrect de l'appeler langage socialisé, puisqu'à ce mot est liée à l'idée de non social au départ, qui ne le devient qu'en se modifiant et en se développant.
- 33 – ce n'est ni par purisme terminologique, ni seulement pour préparer sa propre description de la séquence génétique – langage social, se différenciant en langage communicatif et langage d'accompagnement, de planification et de structuration de l'action, qui, d'« égocentrique », deviendra progressivement « intérieur ». C'est qu'il voit là une division inacceptable entre la nature biologique de l'homme et la pensée structurée.
- 34 C'est la même idée que Bruner reprend, tout en rendant justice à Piaget, en explicitant sa vision des « dons cognitifs initiaux » du petit enfant qui permettent à celui-ci de passer « de la communication à la parole » :
- 35 (1) « ... une bonne part des processus cognitifs à l'œuvre dans la première enfance semble destinée à soutenir des activités orientées vers des buts. » [Il peut s'agir d'action sur lui-même, comme d'utiliser la tétée non nutritive pour détendre certains muscles et modifier la netteté de sa vision, mais « le principal « outil » du petit enfant est un autre être familier »] ;
- 36 (2) « ... une part considérable de [son] activité est extraordinairement sociale et axée sur la communication... l'interaction sociale semble aller de soi et trouver sa récompense en elle-même. » [Le contact visuel direct, le sourire et la vocalisation, entre autres, dépendent crucialement de comportements similaires de l'adulte et il se crée ainsi des complicités extrêmement fines avec la personne qui s'occupe de lui] ;
- 37 (3) « ... une bonne part de l'action initiale du tout petit enfant a lieu dans des situations familières contraignantes et témoigne d'un degré élevé de « systématisation ». » [Ses activités paraissent souvent simples et répétitives, mais il les combine avec une logique qui, pour n'être pas celle de l'adulte, n'en existe pas moins, et il trouve plaisir dans la justesse de ses prévisions. C'est dans ces cadres très étroits, en général, que] « l'acquisition linguistique et pré-linguistique a lieu » ;
- 38 (4) « ... [ce] caractère systématique est extraordinairement abstrait. [...] On ne peut pas dire que le langage... soit le premier exemple de règle abstraite. Ce n'est pas, par exemple, dans le langage seul, que l'enfant fait des distinctions comme celles qui existent entre spécifique et non spécifique, entre situation et processus, entre actes « ponctuels » et actes récurrents, entre actions causales et non causales. » (1983/87 : 19-25)
- 39 Refusant de prendre position sur la pertinence du LAD (*Language Acquisition Device*) de Chomsky, Bruner s'appuie sur des descriptions extrêmement détaillées de la manière dont chaque activité est structurée, décomposée et marquée par l'adulte, de la façon dont celui-ci laisse progressivement plus d'initiative à l'enfant, jusqu'à ce qu'on aboutisse non seulement à une compréhension du signe et de sa signification en contexte, mais aussi à sa décontextualisation et à sa généralisation à d'autres contextes, pour proposer un LASS (*Language Acquisition Support System*). Ce système regroupe les « formats », « scripts », « routines », qui correspondent aux « cadres étroits » cités en (3) et dans lesquels les adultes guident l'enfant, notamment par le jeu. Il s'agit là d'une application au langage de

la méthode d'analyse inaugurée par Vygotski pour l'acquisition des concepts et associée à la notion de « zone de proche développement » : l'enfant est capable, en collaborant avec quelqu'un de plus expert, de performances qu'il ne pourrait accomplir seul mais qui préfigurent ce qu'il pourra effectuer dans un avenir proche. L'« interpsychique » (ce qui se passe dans l'interaction) détermine l'« intrapsychique » (la manière dont l'apprenant s'approprie le concept ou le signe).

- 40 On a critiqué les propositions de Bruner comme étayées par des pratiques parents-enfants spécifiques de cultures socio-historiquement limitées (celles des classes moyennes urbanisées occidentales). On sait cependant que, par exemple, avant même le stade du babil, l'enfant s'exerce, y compris en l'absence d'adultes, à reproduire les schémas intonatifs spécifiques de son entourage. Par ailleurs les différentes études recensées par John-Steiner & Panofsky (1985) montrent que même dans les communautés où l'on ne s'adresse jamais directement à l'enfant le modèle de l'adulte reste essentiel et l'enfant s'appuie sur la manière dont l'activité discursive est structurée, reprenant par exemple systématiquement des fins d'énoncés. On a donc de fortes raisons de continuer à étudier l'organisation et la scansion des activités discursives, par les moyens prosodiques, intonatifs, gestuels, ou l'utilisation d'objets-supports, cet ensemble formant sans doute l'une des aides les plus indispensables face au problème de l'accès au sens.
- 41 On pourrait cependant souligner une limitation supplémentaire (assumée par lui) du travail de Bruner, qui est que, s'intéressant à la toute petite enfance et au début de l'accès au langage, il ne prend en compte, dans la formation de l'individu, que la toute première instance de socialisation. Par contraste, Wertsch (1985 : 224-230) insiste non seulement sur la dimension sociohistorique de l'apport vygotkien mais aussi sur les avantages qu'il y aurait à le compléter par celui du dialogisme bakhtinien, que j'illustrerai par la manière dont Voloshinov parle du discours intérieur :

...les discours les plus intimes sont eux aussi de part en part *dialogiques* : ils sont traversés par les évaluations d'un auditeur virtuel, d'un auditoire potentiel, même si la représentation d'un tel auditoire n'apparaît pas clairement à l'esprit du locuteur... « Cette action, si je la commets, sera une mauvaise action » – mais selon quel point de vue ? selon mon point de vue personnel ? Mais d'où me vient ce « point de vue personnel », sinon de l'opinion de ceux qui m'ont élevé, de mes camarades d'école, des auteurs des livres et des journaux que j'ai lus, des orateurs que j'ai écoutés dans des meetings et des salles de cours ? Si je renonce à cette vision du monde propre au groupe social auquel j'appartiens, c'est seulement parce que l'idéologie d'un autre groupe social aura investi ma conscience, l'aura envahie et contrainte à reconnaître la légitimité de la réalité sociale qui l'a produite.
(in Todorov, *op. cit.* : 294-95)

- 42 Car acquérir le langage, au sens, comme dans tout ce qui précède, d'activité langagière, c'est (aussi) se forger un rapport à la norme et aux normes, c'est acquérir un ensemble de valeurs, de règles de conduite et d'interprétation, notamment celles qui correspondent à la manière dont la communauté sociale dans laquelle on entre interprète et met en œuvre ce qui a été présenté en 1.1.
- 43 On pourrait résumer cette première partie en affirmant, avec Dausendschön-Gay (2003 : 214) qu'il n'y a pas de processus cognitif individuel indépendamment de l'activité sociale et de la médiation qui se déroule dans le contexte social – que toute praxis sociale est historiquement située comme participant du développement des conventions et des normes des groupes sociaux, et située localement par l'environnement immédiat de

l'action en cours (cf. aussi la notion de « cognition située » chez Mondada & Pekarek-Doehler 2000 : 168-169).

2. De quelques divergences terminologiques, méthodologiques ou théoriques

- 44 Les principes et références théoriques que je viens de développer ne coïncident que partiellement avec les fondements des différentes approches que je qualifie d'interactionnistes. Ainsi, l'héritage vigostkyen, tel qu'il est popularisé par Bruner ou Wertsch, marque également d'autres courants, même s'ils n'en tirent pas les mêmes conséquences, et il n'est pas revendiqué par tous les interactionnistes ; ce second aspect est encore plus vrai pour ce qui concerne le cercle de Bakhtine (d'ailleurs les premiers travaux authentiquement interactionnistes ont largement précédé la redécouverte des travaux russes en Occident) ; enfin d'autres références provoquent plus que des réticences chez certains, qui, à leur tour, voient les principes qu'ils affirment en butte à plus d'une critique. Cette partie, où je me situe par rapport à la diversité des points de vue, s'organisera autour de trois thèmes : quelles sont les données pertinentes ? quelles garanties se donne-t-on pour ne pas sur-interpréter ? comment traite-t-on la langue dans les analyses ?

2.1. Quelles données ?

- 45 On ne saurait passer sous silence le travail de pionniers de Sachs, Schegloff & Jefferson sur la distribution des tours de parole et leur organisation en séquences de différents types, ni le fait que ce travail se poursuit au sein d'un courant, l'analyse conversationnelle (*Conversation Analysis*), dont les tenants revendiquent l'autonomie et la cohérence des principes, indépendamment du fait que certains sont toujours influencés par l'ethnométhodologie que d'autres s'en détachent, et que certains cherchent à compléter l'approche par des considérations cognitives du type de celles qui précède, les autres s'en tenant à une plus stricte orthodoxie. Markee (2000 : 40) emprunte à Heritage les axiomes suivants, que je numérote par commodité :

1. La conversation est structurée.
2. La conversation est son propre contexte autonome ; en d'autres termes, le sens d'un énoncé particulier dépend de ce qui le précède immédiatement et aussi de ce qui le suit immédiatement.
3. Il n'y a pas de justification *a priori* pour penser que quelque détail que ce soit d'une conversation, aussi petit soit-il, est arbitraire, accidentel ou non pertinent.
4. L'étude de la conversation nécessite des données naturelles.

[TJA]

- 46 Les axiomes 1 et 3 sont difficilement récusables par quiconque suppose que la **conversation** est un objet d'étude légitime, et que par conséquent ce qui s'y produit n'est pas aléatoire. Mais le terme même de « conversation » peut prêter à débat, d'une part parce que, souvent pris comme équivalent d'« interaction en face à face », il englobe bien d'autres cadres interactionnels (entretien, négociation commerciale, réunion de travail, etc.) que la conversation familière. D'autre part, parce que dire qu'on y trouve le mode d'organisation des tours de parole dont dérivent ce qui se passe dans les autres types d'interaction n'a évidemment pas la même signification selon que l'on parle de conversation familière (on pourrait défendre au contraire la thèse que c'est le cadre qui

échappe le plus aux contraintes mises en évidence à partir d'autres données) ou de « face à face » (auquel cas les contraintes sont évidemment beaucoup moins précises). Mais ce n'est pas le problème qui nous préoccupera ici.

- 47 L'axiome 4 suppose que l'on définisse ce que l'on entend par *données naturelles* (*naturally occurring data*). Les situations les plus *expérimentales* sont des situations créées par l'homme et sont donc « sociales » en ce qu'elles sont indicatives d'une manière spécifique à une communauté de poser les problèmes et de chercher des réponses à des questions. Les situations les moins provoquées pour les besoins de la recherche sont elles aussi sociales et elles aussi transformées, ne serait-ce que parce qu'elles sont choisies et prélevées, par le fait même d'être observées et disséquées par le chercheur (même les médecins savent que « l'observation modifie l'objet de la recherche »). Mais tout chercheur sérieux se devra de prendre en compte dans ses analyses l'impact de son dispositif d'observation, c'est-à-dire de relier les résultats obtenus au contexte social particulier de la situation (expérimentale ou non) qu'il observe. Il devra aussi se garder de transformer sans précaution les réactions des individus particuliers placés dans ces conditions en constantes de leur comportement ou du comportement de la catégorie qu'ils sont censés représenter, voire en règles générales du comportement humain. Il faut reconnaître qu'en dehors des interactionnistes, ce type de préoccupation est rarement pris en compte par les chercheurs, alors que, même en se réclamant de l'analyse conversationnelle, on peut analyser ce qui se passe dans des situations (semi-) expérimentales¹⁸.
- 48 Reste l'axiome 2. Il n'est évidemment pas question ici de remettre en cause le fait qu'une question appelle normalement une réponse, une salutation une salutation parallèle, une demande de renseignement le renseignement correspondant, etc. Cependant ceux-là mêmes qui ont créé l'expression *paire adjacente* pour rendre compte de ce phénomène ont immédiatement admis la nécessité de prévoir l'intervention possible de séquences intermédiaires entre le premier et le second élément de la paire (qui cesse donc d'être adjacente). Pour rester à l'intérieur de leur terminologie, c'est donc bien davantage de *pertinence conditionnelle* et de *réaction préférentielle* qu'il convient de parler pour rendre compte de « qui enchaîne sur qui et quoi sur quoi ? », comme dans l'échange attesté suivant entre mari et femme :
- A. C'était vachement bon, hein ?
 B. Elle était vraiment en pleine forme.
 A. (silence de quelques secondes) C'est demain qu'on y va ?
- 49 Pour les deux participants, la référence de *c'*, *elle* et *y* ne posait sans doute pas de problème, encore qu'il fallait, dans les deux premiers cas, remonter quelques heures en arrière, et dans le troisième quelques jours. Pour l'analyste extérieur, dire que « le sens de [ces] énoncé[s]... dépend de ce qui le[s] précède immédiatement et... de ce qui le[s] suit... » c'est exclure du sens la référence définie et se contenter du fait qu'elle pose ou non problème aux participants eux-mêmes¹⁹. Ce type d'exemple et bien d'autres permettent de dire que Goffman exagère à peine quand il déclare que « ... les extraits de conversations naturelles sont très souvent inintelligibles, et quand ils sont intelligibles, cela est vraisemblablement dû à l'aide que nous recevons de quelqu'un qui a déjà interprété la situation pour nous », ce quelqu'un pouvant être l'un des participants qui, contrairement à nous qui sommes extérieurs à la situation, possède le savoir préalable permettant de donner sens à ce qui se dit.

- 50 Seules des données longues permettent de voir se dessiner la dynamique du discours, d'y déceler le prévisible, le régulier, mais aussi l'inattendu, la rupture... Mais quelles sont les frontières pertinentes ? **Comment clore le corpus ?** Considérer que l'interaction, comme unité d'analyse, commence et se clôt avec la co-présence ? Que faire alors des premières paroles qu'une personne adresse à un collègue de bureau qui revient d'une mission extérieure s'il s'agit de *il a encore téléphoné* ou *j'ai attendu au moins trois heures* ? Qu'il s'agisse à nouveau de référence définie, comme ici pour *il* et pour l'objet implicite de *attendu*, de présupposés (*encore*), de sous-entendus dirigés ou non contre l'autre, plus généralement des colorations évaluatives qui accompagnent les énoncés, voire de la manière éventuellement spécifique qu'ont les interactants de s'indiquer s'il faut ou non prendre au sérieux ou de manière ludique tel ou tel énoncé, les participants s'appuient sur leur « histoire interactionnelle ». Nous aurons beau faire, nous n'aurons jamais accès qu'à une partie de cette histoire, partie à laquelle en outre nous donnons un statut particulier en la choisissant comme « données ». Reste à faire les bons choix en fonction de ce que nous recherchons. Mais pourquoi nous priver d'informations sous prétexte que celles-ci ne figurent pas comme telles dans la partie enregistrée ?
- 51 Tout en reconnaissant l'importance qu'il y a à examiner les processus interprétatifs, comme l'analyse conversationnelle, à partir de la matérialité des conduites, des gestes et des réponses verbales, on peut reprendre ici les limitations, telles qu'elles sont rapportées par Roberts (1999), que Gumperz voit dans cette approche. Selon lui (et certaines des critiques de Goffman), cette approche ne prend pas vraiment en compte l'« implication active » des interactants qui repose sur l'« inférence communicationnelle » (dont les principes ont sans doute une valeur universelle mais nécessitent, pour leur mise en œuvre, la mise en relation avec le « savoir » supposé partagé) et la « contextualisation », dont les indices peuvent prendre des formes et des valeurs extrêmement différentes d'une (sous) culture à l'autre. D'où la nécessité pour un certain nombre de chercheurs de compléter l'enregistrement de données par une enquête ethnographique approfondie.

2.2. Faire parler les données

- 52 La position de l'analyse conversationnelle trouve sa justification dans la volonté de ne pas sur-interpréter, et pour cela « d'adopter le point de vue des participants », de respecter le principe ethnométhodologique de s'en tenir à « ce que les membres se rendent manifeste par leurs pratiques ». On conviendra peut-être que ces différents impératifs ne sont pas forcément équivalents, et qu'il est même théoriquement impossible de respecter les deux derniers : comment adopter le point de vue des participants ou savoir ce qu'ils traiteront comme manifeste sans connaître les fondements de ces points de vue et de ces traitements, c'est-à-dire (tant pis si je me répète) sans partager leur histoire interactionnelle, à la fois commune et individuelle et en bénéficiant en revanche du temps, du recul, de l'extériorité du chercheur et de sa familiarité avec un certain type d'analyse de données, qui contrastent avec le feu de l'action dans laquelle les participants sont plongés.
- 53 Ce n'est évidemment pas une raison, au contraire, pour se conduire comme le narrateur omniscient de certains romans et se permettre d'imaginer les pensées des protagonistes et faire comme si l'on pouvait décrire le détail, en situation, de leurs cheminements cognitifs. D'où la méfiance de certains chercheurs vis-à-vis de certaines des sources citées en 1, accusées de « mentalisme ». Il n'empêche que l'extériorité, la différence irréductible,

signalée au paragraphe précédent n'exclut pas la parenté, l'appartenance du chercheur (comme « membre ») à la communauté plus vaste des humains, voire à une communauté linguistique et culturelle plus restreinte, qui lui permet, à lui aussi, d'interpréter les différents éléments, verbaux et non verbaux, qui s'échangent dans l'interaction, et de repérer, à travers les références définies, modalités et autres évaluations renvoyant à des échelles de valeur, aussi bien qu'à travers les rires, silences, gestes ou regards de connivence, ce qui est traité comme information ou argument nouveau, renvoi à un horizon commun, à du déjà acquis, à des stéréotypes partagés ou au contraire conflictuels... Il peut donc aussi repérer les éléments dont il n'a pas les clefs et qui justifieraient que les données recueillies soient complétées par d'autres, éventuellement d'un type différent.

- 54 L'impératif essentiel sur ce point serait de ne rien avancer qui ne puisse être étayé à partir des données, sinon *directement* par elles.

2.3. Découpages, étiquetages et transparence supposée de la langue

- 55 Il existe sans doute un autre impératif, qui aurait à voir, lui, avec le type de traitement et un présupposé théorique, celui d'une sorte d'isomorphisme entre les formes linguistiques ou leur organisation et les actes effectués par les interactants. Ainsi, à l'inverse de F. François (1998) préoccupé par le « difficile à dire », une vision naïve voudrait que l'interaction puisse devenir transparente pour quiconque saurait la découper adéquatement (et en particulier découper sa partie linguistique). Le premier problème à régler serait celui des unités, qui se combine avec celui de leur étiquetage. On pourrait faire appel aux « actes de langage » et aux raffinements proposés par Roulet et al. (1987) organisent les « actes, directeurs et subordonnés » en « interventions », qui se combinent elles-mêmes en « échanges » pour former l'« interaction », c'est-à-dire la rencontre. Les approches de ce type, qui « recour[en]t à des catégories et à des règles... issues de la linguistique de la phrase et étendues à la linguistique du discours » sont évidemment récusées par ceux qui, comme Mondada (1995 : 10-11) « refuse[nt] de projeter sur les données les catégories préexistantes mais cherche[nt] à comprendre quelles catégories sont rendues pertinentes par et dans la conversation elle-même ».
- 56 Peut-être ces approches arriveraient-elles à prendre en compte l'unité énonciative du *Oui chef! Bien chef!* emprunté plus haut à Hall, ou à intégrer le fait extrêmement courant qu'une énonciation amorcée par un participant (*J'en ai parlé à...*) puisse être complétée par un autre (...*Jean-Claude*). Il n'est pas sûr qu'elles puissent répondre à toutes les difficultés, recensées par Goffman (1981, chap. 1), que rencontre une vision mécaniste du découpage des interactions, et il n'est pas certain que sa propre proposition, les *moves* ou « coups » (cf. note 12), résolve tous les problèmes²⁰.
- 57 Il y a en tout cas un point sur lequel il est clair, c'est qu'on peut difficilement décider de la valeur d'une énonciation sans considérer ce qui la suit. Dans l'échange cité par Ellis & Roberts ci-dessus, c'est l'intervention de B qui décide de l'interprétation à donner à la question de A (jusqu'à rectification éventuelle par celui-ci). Streeck cité par Bange (1992a) donne un exemple encore plus spectaculaire, celui du maître qui fait l'appel de ses élèves : si l'élève (*Lydia*) répond par *oui* ou *présente*, l'énonciation du maître devra effectivement être considérée comme un « appel » (plutôt que « sommation » pour *summons*), mais si ce sont d'autres élèves qui répondent *elle est malade*, cet appel aura été interprété et donc

transformé en « question » (*où est Lydia ? pourquoi n'est-elle pas là ?*) appelant une information-explication. Dans d'autres cas, ce n'est pas le contexte immédiat mais une réaction beaucoup plus tardive qui permettra la (ré)interprétation.

- 58 L'ironie, le « double-entendre », ce qui s'adresse moins au destinataire officiel qu'à un tiers auquel on fait un « clin d'œil », devraient également poser des problèmes sérieux à ceux qui pensent qu'il suffit d'étiqueter pour rendre compte de ce qui se passe. Et si la langue se prête aussi facilement aux jeux de mots, aux calembours, aux à-peu-près... ou à la poésie, c'est bien que sa propriété première n'est pas la transparence mais la souplesse et le fait qu'elle renvoie constamment à d'autres utilisations d'elle-même dans d'autres contextes, dont les échos viennent colorer la situation d'interaction. En outre :

Aucun membre de la communauté verbale ne trouve jamais des mots de la langue qui soient neutres, exempts des aspirations et des évaluations d'autrui, inhabités par la voix d'autrui. Non, il reçoit le mot par la voix d'autrui, et ce mot en reste rempli. Il intervient dans son propre contexte à partir d'un autre contexte, pénétré des intentions d'autrui. Sa propre intention trouve un mot déjà habité.

(Bakhtine, in Todorov 1981 : 77)

3. Recherches interactionnistes sur l'acquisition des langues secondes ou étrangères

- 59 Si pour le jeune enfant, la motivation à acquérir la langue de son milieu est tout simplement d'être reconnu comme membre de la communauté, d'exister socialement, au point qu'une première acquisition peut voir ses effets s'effacer s'ils jouissent d'un prestige insuffisant auprès d'une nouvelle instance de socialisation, ce qui peut pousser à acquérir d'autres langues est extrêmement variable et prend rarement un caractère aussi vital. L'objectif d'acquisition que l'on peut éventuellement se donner, consciemment ou non, dans ce second cas, dépend d'un ensemble de facteurs où le type de motivation se combine avec des représentations de soi, de ses besoins et de ses capacités, de la langue et de la communauté qu'elle représente, du moment et des modes de contact avec elle, etc. Cependant, que l'on devienne un écrivain reconnu dans sa L2 (un Joseph Conrad, un Jorge Semprun, un Tahar Ben Jelloun...), un bilingue « lambda » qui continue à marquer plus ou moins son identité d'origine par des particularités phonologiques et syntaxiques, un pratiquant du « chat » international sur internet ou un simple lecteur de modes d'emploi et/ou d'articles spécialisés, on est confronté à au moins un type de problème – donner du sens aux productions de l'autre – et, sauf dans le tout dernier cas, savoir saisir les occasions de manifester que l'on a du sens à proposer aux interprétations de l'autre. C'est sur ce type de base que l'on peut considérer que se constitue une compétence interactionnelle dans la langue, en l'occurrence étrangère.
- 60 Depuis que Færch & Kasper (1980) ont proposé la notion de « stratégies de communication » et Porquier (1984) celle de « communication exolingue » les recherches se sont développées, tant en Europe (cf. Arditty, sous presse, pour un bref survol) qu'outre-Atlantique (cf. Kasper, 2001), sur les interactions menées dans une langue qui, pour un des participants au moins, n'est pas celle qu'il maîtrise les mieux²¹. La particularité des recherches européennes semble être que l'importance des données recueillies sur les migrants dans le cadre du « projet européen » (cf. pour l'approche qui nous intéresse, Bremer et al. 1996) a polarisé une bonne partie de l'attention et influencé une partie des discours, y compris lorsqu'il s'agissait de s'intéresser à l'expérience

d'élèves ou d'étudiants de langue étrangère, que l'on n'observait donc plus uniquement à l'intérieur de la classe. Il est vrai que très tôt l'équipe de Bielefeld s'est intéressée aux « situations de contact » entre ces élèves et des familles d'accueil dans le pays (cf. par exemple Gülich, 1986) et qu'en Suisse les recherches sur le bilinguisme, les migrants, l'enseignement par immersion et les stages d'élèves dans une partie de la Suisse linguistiquement différente de la leur ont constamment été menées de front autour de Bernard Py et Georges Lüdi²². En outre la critique que fait Wagner des recherches sur l'interaction en langue étrangère –

La recherche sur l'acquisition des langues secondes... décrit apparemment des interactions dans lesquelles les apprenants ont pour but d'apprendre. Mais il existe d'autres types de situation, où les participants aux échanges verbaux peuvent se donner d'autres buts. La recherche sur l'acquisition des langues secondes décrit une activité intéressante : l'apprentissage. D'autres études sont nécessaires pour rendre compte de la réalité des interactions verbales auxquelles participent des alloglottes. (TJA)

- 61 – ne saurait, comme le fait remarquer Dausendschön-Gay qui la rapporte (1997), s'appliquer aux recherches européennes. Qu'il s'agisse des informateurs migrants du « projet européen » ou d'élèves, en « situation de contact » ou dans la classe, la distinction a pratiquement toujours été faite (parfois de manière un peu trop simple) entre l'objectif, que l'apprenant pouvait ou non se donner selon les moments et avec plus ou moins d'implication, de s'approprier des moyens linguistiques facilitant ses échanges avec les natifs (et/ou l'enseignant) et celui, plus général et plus immédiat, de la poursuite de l'interaction en cours. C'est ainsi que différents types de séquences (« métalinguistiques », « analytiques », « potentiellement acquisitionnelles ») ont été explorées comme mettant en évidence la seconde partie de ce que Bange (1992b) a nommé la « bifocalisation », typique selon lui de la communication exolingue (« focalisation centrale de l'attention sur l'objet thématique de la communication ; focalisation périphérique sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication. » p. 56). De Pietro et al. (1989) ont lié leurs Séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA) à la condition de l'existence d'un « contrat didactique » entre les partenaires dans l'interaction, Bange (*op. cit.*) a insisté sur le droit de l'alloglotte de se définir ou non comme « candidat apprenant », et Krafft & Dausendschön-Gay étaient parfaitement d'accord avec ces considérations lorsqu'ils ont proposé (1994) d'adapter le LASS de Bruner et de parler de SLASS (*Second Language Acquisition Support System*) pour l'ensemble des pratiques et des routines qui pouvaient être mises en œuvre pour faciliter la tâche de l'apprenant.
- 62 Des titres tels que « Solliciter n'est pas apprendre » ou « Qui « guide » qui quand on ne se comprend pas ? » (Vasseur, 1991 et 1995) montrent bien que le débat porte (1) sur la trop grande confiance accordée au formalisme des séquences (il n'y a pas de raisons pour que la bi-univocité forme-fonction concerne davantage les unités d'interaction que celles des langues et les sollicitations peuvent aussi bien servir à afficher son identité de migrant(e) qu'à obtenir une aide à la formulation)²³; (2) l'affirmation de l'autonomie de l'apprenant, qui, s'il peut être guidé par plus expert que lui dans la langue d'interaction, est au moins expert, lui, pour décider des moments où il a besoin d'aide et de la manière d'indiquer ses problèmes éventuels de compréhension, quand il n'est pas par ailleurs plus expert que son partenaire dans le domaine ou l'activité qui les occupe (que le lecteur s'interroge sur les contacts qu'il a pu avoir avec un artisan – plombier, maçon, peintre... – d'origine étrangère).

- 63 Des deux côtés de l'Atlantique, nombre de travaux portent sur les interactions dans la classe, aussi bien dans le travail en petits groupes qu'entre l'enseignant et le groupe-classe, et l'on trouve même, exceptionnellement, des études sur des interactions hors de la classe. De même les chercheurs s'intéressent dans tous ces cas au degré d'initiative et d'investissement que les caractéristiques des diverses situations examinées laissent à l'apprenant : hors de la classe, en fonction du caractère symétrique ou complémentaire des rôles et du degré d'empathie des échanges ; dans le travail en groupe, du fait que la tâche est vécue comme purement scolaire ou permettant une créativité qui peut profiter au plus comme au moins avancé des participants ; dans la classe, en fonction du statut d'interlocuteur privilégié ou de simple participant au « chœur » des élèves que l'enseignant attribue, consciemment ou non, à chacun d'eux, et qui a tendance à se confirmer au cours du temps, aussi bien qu'au caractère plus ou moins évident des réponses attendues. Un minimum de familiarité avec la notion vygotskienne de « zone de proche développement » permet de deviner lesquelles de ces conditions sont considérées comme favorables à l'acquisition.
- 64 Le thème de la « socialisation dans la langue » est abordé différemment de part et d'autre de l'Atlantique, et pas seulement du fait du poids respectif différent, dans les données, des situations scolaires, « de contact » et de migration. Lorsqu'on s'intéresse, comme Roberts (1999), à la manière dont les migrants sont accueillis dans les métropoles occidentales, on est amené
- 65 (1) à prendre en compte les rapports de force et les idéologies qui sous-tendent les relations natifs-non natifs et qui débouchent souvent, lorsque l'on sort du cadre des relations protégées avec les membres du groupe de recherche pour s'intéresser aux relations avec l'administration ou les recruteurs et employeurs de main d'œuvre, soit sur le malentendu culturel soit sur la catégorisation dévalorisante, l'accumulation de petits malentendus pouvant mener à une solidification sociale de ce type de catégorisation ;
- 66 (2) à insister en conséquence sur les difficultés d'une socialisation qui, « au-delà de l'apprentissage cognitif des contextes sociaux... présuppose[rait] un processus d'appartenance à la nouvelle communauté ».
- 67 Dans les études sur la classe, les travaux américains²⁴ semblent voir dans la « socialisation » une matière à enseigner, partie intégrante de l'enseignement de la langue, et se confondant plus ou moins avec les rituels de politesse à respecter dans la culture en question. Par contraste, c'est la socialisation dans le groupe-classe qui intéresse en premier lieu Vasseur (2003) dans le rôle qu'elle peut jouer dans l'auto-définition de l'élève comme apprenant.
- 68 Dans la situation intermédiaire des séjours linguistiques, si l'on peut soupçonner une possible acquisition, selon Dausenschön-Gay (1997), « elle concerne les savoir-faire interactionnels et beaucoup moins les savoir-faire linguistiques »²⁵. On notera que ce sont également les savoir-faire interactionnels qui mobilisent essentiellement l'étudiante de Vasseur (1999) dans ses soliloques. Enfin la migrante la plus « sollicitante » des données européennes, dont il est clair qu'elle refuse l'intégration et ne se définit nullement, selon les termes de Bange, comme une « candidate apprenante », arrive à créer, maintenir et renforcer une image positive auprès de ceux qui la côtoient. Elle noue des relations riches avec au moins une des enquêtrices, dont la connaissance de sa langue d'origine et les qualités d'empathie lui ont permis de créer une relation de confiance et, lorsqu'elle lui parle de la santé de son mari, de ses enfants, ou de l'origine des problèmes de sa famille,

elle fait montre de dons rhétoriques réels. Si elle s'approprie des moyens linguistiques en français plus lentement que d'autres migrantes aux perspectives plus intégratives, un tel développement existe néanmoins car son investissement dans les interactions que je viens de décrire ne peut pas ne pas avoir d'effet sur l'ensemble de sa compétence langagière (linguistique et interactionnelle) en français car, comme le souligne Bateson (1971/81), communiquer c'est toujours apprendre à communiquer.

- 69 Opposer dans ce qui précède ce qui relèverait d'une approche cognitive à la perspective de l'acquisition comme socialisation (y compris quand on en dénonce les difficultés dans les métropoles occidentales) me paraîtrait relever d'une incompréhension de l'approche interactionniste telle que j'ai essayé de la définir. En quoi peut donc consister, en effet, une compétence d'interaction sinon en la capacité d'articuler ses actions avec celles des autres (aussi bien prendre des risques à bon escient que laisser voir venir ou trouver la bonne manière d'obtenir de l'aide) en faisant des hypothèses (et en les vérifiant) sur les intentions de signification de ses partenaires et sur la manière dont ils sont susceptibles d'interpréter ses propres intentions ? Et c'est un fait qu'une partie de la recherche, par exemple sur les reprises, pourrait déjà montrer comment les gens s'arrangent pour gagner du temps, manifester de l'empathie, faire appel à l'autre sans perdre la face... Mais au-delà, sur quoi pourrait donc se construire une telle compétence sinon sur une appropriation progressive des normes, règles et valeurs à respecter pour que nos comportements, peut-être catégorisés comme « étrangers », soient en tout cas reconnus comme légitimes au sein de la communauté ? Cela laisse évidemment ouverte la question de la place de la compétence linguistique à l'intérieur de la compétence interactionnelle (cf. les cas semblables à celui de Jane Berkin en France et la difficulté, selon l'origine perçue, d'obtenir une semblable acceptation).

4. Compétence linguistique et compétence interactionnelle

- 70 Pour certains, la langue c'est essentiellement un certain nombre de règles phonologiques, morphologiques et syntaxiques, ces dernières étant les plus importantes. D'autres (par ex. Culioli) opposent à la notion de règle celle d'opération, refusent une compartimentation stricte entre syntaxe et sémantique, voire pragmatique, et distinguent plusieurs types d'opérations : de référentiation, de prédication, de mise en relation avec la situation d'énonciation et avec telle ou telle instance énonciative, dont la manière dont elle se situe par rapport au contenu de la proposition sera indiquée par une opération de modalisation. Dans cette optique, comme dans celle de Ducrot ou d'Anscombe, qui essaient de montrer le caractère foncièrement argumentatif de la langue, la relation à l'interlocuteur est essentielle et le dialogisme se manifeste également à travers la pluralité des voix qui peut s'exprimer à travers chaque énonciation. Même si l'on essaie de décrire « la langue » comme système, nombre de préoccupations sont voisines de celles des interactionnistes. Le fonctionnalisme, tel qu'il s'exprime en tout cas dans la recherche sur l'acquisition, privilégie la seule fonction référentielle. L'intervention dans le raisonnement de la notion d'interlocuteur se limite à la mise en relation de la séquence des propositions du texte avec une séquence correspondante de questions sous-jacentes et, par ce biais, à la détermination du caractère défini ou non des références.

71 Il ne me semble pas exister à l'heure actuelle une position unifiée des interactionnistes sur ce qui constitue la compétence strictement linguistique. Certains, comme Markee (*op. cit.*) ou Lüdi avant lui, privilégieraient le lexique. Pour Dausendschön-Gay (2003), les contraintes qui portent sur les unités de construction des tours de parole forment « un très petit ensemble... telles que la cohérence de l'information morphologique dans les syntagmes nominaux et la préservation des constructions syntagmatiques lorsque celles-ci sont déplacées. » Plus globalement, il se réfère à la vision développée par Mondada (1998 : 23) d'une « grammaire dans l'interaction » comme :

ensemble extrêmement dynamique de ressources qui prennent leur sens dans l'interaction et qui, tout en pouvant se sédimenter dans des usages répétés, restent extrêmement malléables... Les ressources appartiennent à ce que Hopper (1988) appelle une « grammaire émergente », qu'il distingue de... la « grammaire a priori » : la première est construite, déconstruite et reconstruite de façon multiple dans la temporalité des énonciations et des conversations, alors que la seconde est un système statique, atemporel, homogène, organisé autour de catégories et de règles prédéfinies et stables.

72 Ce que montre en tout cas le travail de S. Pekarek-Doehler (ici-même) c'est que les mêmes formes linguistiques peuvent être utilisées en même temps pour indiquer ce que les fonctionnalistes appelleraient le « mouvement référentiel » et pour donner des indications relatives à l'organisation et au déroulement de l'interaction. J'espère que les quelques exemples que j'ai utilisés auront également montré comment les formes linguistiques interviennent dans les problèmes encore plus directement relationnels de la gestion des faces des interactants.

73 Le « programme européen » (Perdue 1984) prévoyait de se pencher sur la manière dont la langue de l'apprenant était « utilisée dans les interactions quotidiennes ». Les chercheurs ont ainsi été amenés à travailler sur la collaboration entre informateurs et chercheurs, un peu aussi entre informateurs et natifs extérieurs au programme (cf. Bremer *et al.*). Les différences de situations, de comportements (des natifs comme des informateurs), de thèmes ou de « tâches »... ont montré à la fois la richesse et l'efficacité dans l'interaction de moyens apparemment simples, comme les différentes formes de reprises, et le fait que l'on ne pouvait pas nier le caractère irréductible de chaque interaction, que l'on ne pouvait pas faire comme si l'alloglotte était forcément un apprenant incompetent, obligatoirement guidé avec bienveillance par un natif-expert. Certains se sont intéressés aux situations où l'alloglotte était en même temps l'expert (non de la langue, bien sûr, mais du domaine traité). D'autres ou les mêmes ont cherché à compléter les traces du travail inter-psychique d'appropriation de la langue dans le face-à-face par des traces (les auto-reformulations), des indices ou des fenêtres sur le travail intra-psychique. Ce programme pourrait trouver une partie de la concrétisation de sa composante longitudinale dans les travaux dont l'article de Pekarek-Doehler donne un aperçu.

BIBLIOGRAPHIE

ARDITTY, J. 2003. Interaction et Acquisition. *LINX* n° 49, Université de Nanterre, 19-40.

- ARDITTY, J. & M.-T. VASSEUR 1999. Interaction et langue étrangère : présentation. *Langages* n° 134, 3-19.
- BAKHTINE, M. (V. N. VOLOSHINOV) 1929/77. *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris, Minuit.
- BANGE, P. 1992a. *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris, Hatier/Didier (LAL).
- BANGE, P. 1992b. À propos de la communication et de l'apprentissage de L2. *Aile* n° 1, 53-85.
- BATESON, G. 1971/81. Communication. In Y. Winkin (Dir) *La nouvelle communication*, 116-144, Paris, Seuil.
- BREMER, K., C. ROBERTS, M.-T. VASSEUR, M. SIMONOT & P. BROEDER, 1996. *Achieving Understanding : Discourse in intercultural encounters*. London, Longmans.
- BOURDIEU, P. 1982. *Ce que parler veut dire*. Paris, Fayard.
- BROWN, P. & S. LEVINSON 1978. Universals in language usage : politeness phenomena. In E.N. Good (Dir) *Questions and politeness : strategies in social interaction*, 56-289. Cambridge, Cambridge University Press.
- BRUNER, J. 1983. *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF.
- BRUNER, J. 1983/87. *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris, Retz.
- CASTORIADIS, C. 2004. *Post-scriptum sur l'insignifiance* suivi de *Dialogue*. La Tour d'Aigues, Editions de l'Aube.
- CULIOLI, A. 2002. *Variations sur la linguistique*. Paris, Klincksieck.
- DAUSENDSCHÖN-GAY, U. 1997. Bilan provisoire du SLASS et perspectives de recherche. *CALaP* n° 15.
- DAUSENDSCHÖN-GAY, U. 2003. Producing and learning to produce utterances in social interaction. *EUROSLA Yearbook* 3, 207-228.
- DAUSENDSCHÖN-GAY, U. & U. KRAFFT 1991. Rôles et faces conversationnels : à propos de la figuration en « situation de contact ». In C. Russier, H. Stoffel & D. Véronique (Dir) *Interactions en langue étrangère*, 37-48, Aix, Publications de l'Université de Provence.
- DE PIETRO, J.-F., M. MATTEY & B. PY 1989. Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la communication exolingue. In D. Weil & H. Fugier (Dir) *Actes du Troisième Colloque Régional de Linguistique*, 99-124, Strasbourg, Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur.
- DEWAELE, J. M. & R. MOUGEON 2002 (Dir). *L'acquisition de la variation par les apprenants du français langue seconde*. *Aile* n° 17.
- ELLIS, R. & ROBERTS, C. 1987. Two approaches for investigating Second Language Acquisition in Context. In R. Ellis (Dir) *Second Language Acquisition in Context*, 3-29, Hemel Hempstead U.K., Prentice-Hall.
- FÆRCH, K. & G. KASPER 1980. Stratégies de communication et marqueurs de stratégie. *Encrages*, numéro spécial *Linguistique Appliquée*, 17-24.
- FLAHAUT, F. 1978. *La parole intermédiaire*. Paris, Seuil.
- FLAHAUT, F. 1979. Le fonctionnement de la parole. *Communication* n° 30, 73-79.
- FRANCOIS, F. 1998. *Le discours et ses entours. Essai sur l'interprétation*. Paris, l'Harmattan.

- GAJO, L., M. MATTHEY, D. MOORE & C. SERRA (Dir) 2003. *Un parcours au contact des langues. Sociolinguistique du plurilinguisme et de l'acquisition : Textes de Bernard Py commentés*. Paris, Didier (LAL).
- GIACOBBE, J. 1992. *Acquisition d'une langue étrangère. Cognition et interaction. Études sur le développement du langage chez l'adulte*. Paris, CNRS Éditions.
- GOFFMAN, E. 1981. *Forms of Talk*. Oxford, Basil Blackwell.
- GRICE, H. P. 1975/79. Logique et conversation. *Communication* n° 30, 57-72.
- GRIZE, J. B. 1990. *Logique et langage*. Gap/Paris, Ophrys.
- GÜLICH, E. 1986. L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en « situation de contact ». *DRLAV* n° 34-35, 161-162.
- GUMPERZ, J. 1992. Contextualisation and Understanding. In A. Duranti & C. Goodwin (Dir) *Rethinking Context : Language as an interactive phenomenon*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HALL, J. K. 1995. (Re)creating our Worlds with Words : A Sociohistorical Perspective of Face-to-Face Interaction. *Applied Linguistics* vol. 16, n° 2, 206-236.
- HYMES, D. 1972. Models of the interaction of language and social life. In J. Gumperz & D. Hymes (Dir) *Directions in Sociolinguistics*, 35-71, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- JOHN-STEINER, V. et C. P. PANOFSKY, 1985. Sociogenèse de la communication. In B. Schneuwly et J.P. Bronckart (Dir) *Vygotski aujourd'hui*, 203-219, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- KASPER, G. 2001. Four Perspectives on L2 Pragmatic Development. *Applied Linguistics* vol. 22 n° 4, 502-530.
- KLEIN, W. & N. DITTMAR 1979. *Developing Grammars : the acquisition of German by foreign workers*. Heidelberg, Springer Verlag.
- KRAFT, U. à paraître. La matérialité de la production écrite. Les objets intermédiaires dans la rédaction coopérative de Paulo & Mëité. In Bouchard, R. & L. Mondada (Dir), *Les processus de la rédaction collaborative*, Paris, L'Harmattan (Coll. Sémantique).
- KRAFT, U. & U. DAUSENSCHÖN-GAY 1994. Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition. *Bulletin VALS/ASLA* n° 57, 137-157.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1990-94. *Les interactions verbales*, tomes 1-3, Paris, Armand Colin.
- LAMBERT, M. & M. MITTNER 1995. Les profils d'apprenants comme mode de description et d'explication à la variabilité des apprentissages et des points de stabilisation en langue étrangère. *Communication à la Table Ronde du GRAL (GdR 113) à l'occasion du 25e anniversaire de l'Université Paris VIII, Textes des Communications (ronéoté)*, 47-59.
- MARKEE, N. 2000. *Conversation Analysis*. Mahwah, N. J., Lawrence Erlbaum Associates.
- MITTNER, M. & M. PRODEAU 1995. Argumenter dans la langue de l'autre : profil d'apprenant et acquisition des moyens de l'argumentation. In J. Pochard (Dir) *Profils d'apprenants*, Université de Saint-Étienne, Presses de l'Université.
- MONDADA, L. 1995. Introduction : Pour une approche des formes linguistiques dans les dynamiques interactionnelles. *Cahiers de l'ILSL* n° 7.
- MONDADA, L. 1998. Pour une linguistique interactionnelle. *Acta Romanica Basiliensia* n° 8, 113-128.

- MONDADA, L. & L. GAJO 1996. Contexte, activité discursive et processus d'acquisition : quels rapports. In M. Souchon (Dir) *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*, 91-102, Besançon, Université de Franche-Comté et CLAB.
- MONDADA, L. & PEKAREK-DOEHLER, S. 2000. Interaction sociale et cognition située. *Aile* n° 12, 147-174.
- MONDADA, L. & PEKAREK-DOEHLER, S. (Dir.) 2003. Plurilinguisme/ Mehrsprachigkeit/ Plurilingualism – enjeux identitaires, socio-culturels et éducatifs, Festschrift pour Georges Lüdi, A. Francke Verlag, Tübingen und Basel.
- PEKAREK-DOEHLER, S. 2000. Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives. *Aile* n° 12, 3-26.
- PERDUE, C. 1984 (Dir). *Second Language Acquisition by Adult Immigrants : a field manual*. Rowley, Mass, Newbury House.
- PERDUE, C. 1995. *L'acquisition du français et de l'anglais par des adultes : former des énoncés*. Paris, CNRS Éditions.
- PORQUIER, R. 1984. Communication exolingue et apprentissage des langues. In B. Py (Dir) *Acquisition d'une langue étrangère III*, 17-47, Paris, *Encrages* et Neuchâtel, Centre de Linguistique Appliquée.
- PY, B. 1989. L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction. *DRLAV* n° 41, 83-100.
- RAMPTON, B. 1987. Stylistic Variability and Not Speaking 'Normal English' : some Post-Labovian approaches and their implications for the study of interlanguage. In R. Ellis (Dir) *Second Language Acquisition in Context*, 3-29, Hemel Hempstead U.K., Prentice-Hall.
- ROBERTS, C. 1999. Acquisition des langues ou socialisation dans et par le discours ? Pour une redéfinition du domaine de recherche sur l'acquisition des langues étrangères. *Langages* N° 134, 101-115.
- ROULET, E., A. AUCLIN, J. MOESCHLER, C. RUBATTEL & M. SCHELLING 1987. *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne, Peter Lang.
- SCHUMANN, J. 1978. *The Pidginization Process : a model for second language acquisition*. Rowley, Mass. Newbury House.
- TODOROV, T. 1981. *Mikhaïl Bakhtine le principe dialogique suivi de Écrits du Cercle de Bakhtine*. Paris, Seuil.
- VASSEUR, M.-T. 1991. Solliciter n'est pas apprendre : Initiative, sollicitation et acquisition en langue étrangère. In C. Russier, H. Stoffel & D. Véronique (Dir) *Interactions en langue étrangère*, 49-59, Aix, Publications de l'Université de Provence.
- VASSEUR, M.-T. 1995. Qui « guide » qui quand on ne se comprend pas ? Approche interactionniste de l'apprentissage de la compréhension en langue étrangère. *Revue de Phonétique Appliquée*, 369-85.
- VASSEUR, M.-T. 1999. Dialogue, soliloque et projet d'apprenant chez une étudiante avancée. *Langages* n° 134, 85-100.
- VASSEUR, M.-T. 2003. En CLIN, l'apprentissage du français passe par la socialisation en français. *LINX* n° 49, Université de Nanterre.
- VASSEUR, M.-T. en collaboration avec J. ARDITTY 1996. Les activités réflexives en situation de communication exolingue : réflexions sur quinze ans de recherche. *Aile* n° 8, 57-87.

VION, R. 1990. *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris, Hachette.

VYGOTSKI, L. S. 1934/85. *Pensée et langage*. Paris, Messidor/Éditions sociales.

WERTSCH, J. V. 1985. *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.

NOTES

1. Comme le dit Flahaut (1979 : 77) « parler, c'est anticiper les calculs interprétatifs de l'interlocuteur ».
2. Qu'il s'agisse de chercher à éviter la collision avec quelqu'un qui vient en sens inverse, de transporter un lit ou un piano en empruntant un escalier, de participer à une partie d'échecs, à une compétition (de boxe, d'escrime, de sport collectif), à un spectacle où les musiciens improvisent, où le public applaudit, siffle ou se tait, etc. ou de prendre son tour de parole, la première chose à faire est d'interpréter les intentions de l'autre pour coordonner ses actions aux siennes.
3. Malgré les mises en garde, comme Grize (1990) avant moi, je maintiens le terme, en accord sur ce point avec Castoriadis (2004 : 105) : « la représentation, au sens qu'il y a toujours une image du monde, qui n'est pas une image au sens de décalque, mais création d'un monde imaginaire à chaque moment où je parle, et imaginaire au sens fort du terme, qui ne veut pas dire fictif. Et cette représentation est toujours accompagnée de deux autres vecteurs, un vecteur affectif et un vecteur que j'appellerais intentionnel au sens classique du terme, c'est-à-dire désirant... »
4. Cf. Bruner (1983-87 : 31-32), qui cite R. Brown. J'ai légèrement modifié la forme des énoncés cités dans la traduction.
5. Certaines situations – examen, mariage... – sont d'ailleurs explicitement consacrées à un changement de statut.
6. En accord avec Blumer, qu'il cite à la même page (« choses et événements ont une signification toujours dans le contexte d'une interaction, non « en soi » »), je remplacerais même volontiers ces deux derniers adjectifs par « manipulées, voire créées ».
7. Les travaux commencent à se multiplier qui mettent en évidence des phénomènes semblables, voire plus complexes, dans l'élaboration de l'écrit, cf. par exemple Krafft (à paraître). Il est évident que l'observation du travail du lecteur pose davantage de problèmes.
8. Cela ne veut pas dire que tous les types de changement soient possibles avec le même degré de facilité ni en fonction du simple caprice des interactants. On peut, au cours d'une conversation entre inconnus, découvrir des éléments, des points communs, qui permettent de réduire les distances, de renforcer les solidarités, de passer à un type de relation plus familier. Cela ne permettra sans doute pas, comme c'est le cas au sein d'un couple ou d'une fratrie, de faire confiance à l'autre pour décoder l'implicite et pour prendre comme une « mise en boîte » ce qui sinon pourrait constituer une grave attaque à la face.
9. Commentaire de L. Mondada sur cet exemple : « ... la co-construction ne dépend pas uniquement du fait que ce que dit A n'a de sens que dans l'interprétation de B mais plutôt du fait que l'interprétation de B est immédiatement disponible dans son action et, en retour, informe donc la poursuite de l'action de A. Dans ce sens, la co-construction est une affaire de coordination de l'action de A et de B et non de lecture de l'action de A par B. » (communication personnelle).
10. Dans cette citation comme dans celles qui suivront mes seules interventions sont les points de suspension indiquant des coupures, le cas échéant la traduction du passage, indiquée par TJA. Les éventuelles formes de mise en valeur sont de l'auteur cité.

11. « étant donné la place d'où je parle, j'assigne une place complémentaire à l'autre et lui demande, en s'y tenant, de reconnaître que je suis bien celui qui parle de ma place (et, bien entendu, il en va de même pour lui). » (Flahaut, 1978 : p. 70)
12. Hall utilise le terme goffmanien de « move » qui, comme un « coup » au jeu d'échecs, est à la fois initiative et réaction. La métaphore ne semblant pas possible de manière aussi économique en français, je me contente du premier aspect.
13. Pour rendre compte et de cet exemple et du concept de place, il me paraît insuffisant de le réduire comme Kerbrat (tome 2) à deux dimensions – horizontale : familiarité / distance ; verticale : dominant / dominé. Il faudrait ici que l'on montre comment sont convoquées les représentations de l'armée comme prototype des relations hiérarchiques, du machisme entrant dans la catégorisation que la femme assigne à son mari, des liens entre ces deux thèmes et de la révolte féministe contre le machisme qui entre dans la catégorisation qu'elle construit d'elle-même.
14. Rien n'empêche de considérer que cet imaginaire peut être plus sophistiqué que ce qui en est dit ici, que l'on remplace le « on » de l'interdit par une catégorisation et/ou qu'on lui adjoigne un domaine de validité plus précis (*un homme, ça ne pleure pas, une mère ça ne prononce pas des gros mots devant ses enfants...*), ces catégorisations et domaines de validité intervenant vraisemblablement dans la délimitation et le fonctionnement de ce que Bourdieu appelle les « marchés linguistiques ».
15. Ils distinguent la « face négative », correspondant au territoire du sujet, de la « face positive » correspondant à son image narcissique, et classifient en conséquence les types d'actes qui représentent une menace potentielle pour chacune des faces du locuteur et de l'interlocuteur.
16. La notion de « domaines » parfois utilisée lorsqu'on cherche à expliquer les occurrences d'alternances codiques chez les bilingues serait également insuffisante, parce que simplificatrice, pour rendre compte de cet ensemble.
17. Alors que pour Spinoza et Marx, dont Vygotski se réclame, la pensée est action.
18. Dausendschön-Gay et Krafft ne s'en privent pas, seuls ou avec leurs collègues de Lyon.
19. L'analyste prendra-t-il par ailleurs en compte la familiarité qui permet non seulement cet implicite dans les références mais aussi le fait que les deux premières répliques sont traitées non comme une question suivie d'un coq à l'âne en guise de réponse mais comme une « paire » d'appréciations positives, allant dans le même sens, sur deux éléments d'un événement vécu en commun – paire dont la complétude (puisque'il y a accord) permet de passer à la référence à un autre événement, distinct du premier dans l'espace et dans le temps.
20. Ce n'est d'ailleurs pas son propos dans ce chapitre de rendre compte de la hiérarchisation qui permet d'arriver aux différents genres d'interaction.
21. Cette description se veut fidèle à la manière dont Porquier a introduit la notion de « communication exolingue », trop souvent comprise et/ou discutée de manière réductrice comme « échanges entre locuteurs natifs et non-natifs ».
22. Cf. les deux livres d'hommage qui viennent de leur être consacrés, respectivement Gajo et al. (Dir) et Mondada & Pekarek-Doehler (Dir), tous deux publiés fin 2003.
23. Complémentairement, Arditty, 2003, rapporte un exemple de reprise, indice d'acquisition potentielle, effectué par l'apprenant plusieurs tours après la séquence où l'enseignante lui a permis de saisir quelle était la formulation linguistique adéquate, mais où la forme de la séquence est totalement différente de celle décrite comme canonique par de Pietro et al. (1989), cf. le commentaire ci-dessus sur « paire adjacente » vs. « pertinence conditionnelle ».
24. en tout cas tels qu'ils sont rapportés par Kasper.
25. La seule indication méthodologique indiquée étant qu'on s'est appuyé sur le nombre de SPA, je me garderai de conclure à une absence d'évolution des moyens linguistiques (cf. les dernières remarques du présent paragraphe).

RÉSUMÉS

À travers la diversité des références théoriques (analyse conversationnelle, ethnographie de la communication, traditions vygotkienne et bakhtinienne...) et sans masquer certaines ambiguïtés ni occulter l'existence de débats, cet article essaie de mettre en évidence ce qui fait la spécificité et l'unité des approches interactionnistes – une conception du langage comme activité conjointe, en situation, de création du sens. Après un aperçu des travaux effectués dans cette perspective sur l'acquisition des langues, l'article se termine par une discussion des conceptions, interactionnistes et autres, de ce qui constitue la compétence linguistique, composante pour les interactionnistes de la compétence interactionnelle.

This article tries to show that the diversity of theoretical references (conversation analysis, ethnography of communication, Vygotskian or Bakhtinian traditions, etc.) and the existence of ambiguities and debates should not obscure what makes the specificity and unity of interactional approaches: language viewed as the joint and situated activity of creation of meaning by interactants. Taking account of interactional research in SLA, the paper ends with a discussion of the way(s) interactionists, as opposed to other approaches, view linguistic competence within the more global interactional competence.

INDEX

Mots-clés : activité langagière, situation, univers partagés, langue étrangère, socialisation

Keywords : language as activity, shared background, second language, socialization

AUTEUR

JOSEPH ARDITTY

Adresse électronique personnelle : joarditty@mageos.com