

Travaux neuchâtelois de linguistique, 2018, 68, 121-128

Interaction ou inter-actions? Deux conceptions de la notion d'interaction

Michèle GROSSEN

Université de Lausanne

This article aims at discussing two main definitions of the concept of interaction: the first one assumes that an interaction is the sum of individual actions (*inter-actions*) while the second one assumes that interaction is an inseparable unit of analysis. They constitute what can be called a factorial vs. dialogical conception of interaction. After having presented these two conceptions and shown some gaps between theoretical assumptions and methodological practices, we discuss what methodological consequences for research a dialogical conception of interaction may have, provide the example of a study which tried to take these consequences into account, and conclude with some challenges that have to be faced in future research.

Le but de cet article est double: il s'agit d'une part de discuter d'un concept, simple à première vue, celui d'interaction, d'autre part de montrer les conséquences d'une définition dialogique de l'interaction sur nos objets d'étude. Je prendrai pour ce faire l'exemple d'une recherche portant sur les liens entre les savoirs acquis dans la vie quotidienne et ceux qui sont enseignés à l'école en littérature, philosophie et culture générale. Je terminerai par quelques questions ouvertes.

1. L'interaction: un objet d'étude transdisciplinaire

Le concept d'interaction fait partie de ces concepts scientifiques qui semblent d'autant plus simples qu'ils appartiennent au vocabulaire quotidien. Les travaux mobilisant ce concept ne prenant pas toujours la peine de le définir, ce n'est parfois qu'à partir des méthodes d'analyse des données utilisées par les chercheurs que l'on peut inférer leur conception de l'interaction. De plus, on a affaire à un concept transdisciplinaire qui relève de la psychologie (où elle a une longue tradition), de la sociologie interactionniste, des sciences du langage ou de l'anthropologie. Or chaque discipline a ses propres objets d'étude et, en conséquence, met l'accent sur des aspects différents de l'interaction, par exemple l'analyse des mécanismes conversationnels et de la co-construction de significations partagées, l'analyse des dynamiques interactives (très fréquente en psychologie), l'étude des processus cognitifs dans l'interaction sociale (voir par exemple Trognon, Batt & Marchetti 2011). Les buts poursuivis, les définitions explicites ou implicites du concept et les méthodes d'analyse des données présentent donc une très large variété. Le concept d'interaction apparaissant alors comme faussement fédérateur, je précise que les réflexions

qui suivent prennent leur source dans les travaux menés dans le champ de la psychologie socioculturelle, initialement inspirée par Lev Vygotski (1934/1985) et enrichie au cours des années 80 par les travaux de Mikhaïl Bakhtine (1978), un théoricien du langage, contemporain de Vygotski.

2. Qu'est-ce qu'une interaction ?

Mon but n'est pas de faire une revue des différentes définitions du concept d'interaction, mais de formuler dans leurs grandes lignes deux divergences définitoires qui ont toutes deux trait à l'unité d'analyse retenue pour étudier l'interaction. La première divergence concerne l'interprétation même du préfixe *inter-* accolé au terme *action*, la seconde ce que j'appellerai faute de mieux le "périmètre" de l'interaction.

2.1 *Inter-actions ou interaction ?*

Une première divergence concerne l'interprétation même de la relation entre le préfixe *inter-* et le terme *action*. Faut-il comprendre que deux ou plusieurs actions agissent les unes sur les autres (*inter-actions*) ou qu'on a affaire à une seule action créée à deux ou plusieurs (*interaction*) ? La question n'est pas anodine. En effet, dans l'histoire de la psychologie des groupes, un des apports principaux de Kurt Lewin (1964) et ses collaborateurs a été de montrer qu'une interaction n'est pas l'addition d'actions individuelles mais donne lieu à un produit original. Lewin (1948) considère ainsi le groupe comme un champ de forces qui peut être défini comme « *a dynamic whole based on interdependence rather than on similarity* » (p. 184, souligné par l'auteur).

L'affaire semble donc entendue, si ce n'est que l'observation des pratiques d'analyse des interactions montre que ces dernières sont souvent traitées comme une suite d'actions individuelles. C'est le cas notamment des grilles d'analyse qui codent chaque tour de parole (ou acte de langage, énoncé, etc.) des locuteurs, à la manière initiée par Bales (1950) à la suite des travaux de Lewin. L'exemple de Bales est toutefois intéressant car, même s'il admet qu'une interaction est une action qui commence chez l'un et se termine chez l'autre, donc une unité d'analyse à part entière, Bales propose une grille en douze catégories qui codent des unités correspondant aux actions de chaque participant (par exemple "soutient autrui"). Par l'addition des actions de chacun, la grille offre une représentation globale du fonctionnement du groupe et des rôles de chacun. Depuis Bales, cette démarche s'est diversifiée et reste extrêmement fréquente, dans le domaine de la psychologie en particulier. On la trouve par exemple dans les recherches sur l'évaluation des effets de la psychothérapie où parfois, à l'instar de la *Comprehensive Psychotherapeutic Interventions Rating Scale* (Trijsburg et al. 2002), seules les actions du thérapeute sont codées (pour une discussion sur ce type de grille, voir Linell &

Marková 1993; Meystre 2015). Mais on la trouve aussi fréquemment dans les études sur les interactions maître-élèves ou entre élèves. Cette démarche suppose que le codeur interprète les actions de chaque participant pour les classer dans une catégorie de la grille mais ne dit rien sur la manière dont chaque locuteur a interprété les actions de l'autre. Elle considère le langage comme une information que chaque participant doit traiter et décrit l'interaction comme une succession d'actions, ce que la définition classique suivante, donnée par un psychologue, illustre bien:

L'interaction a lieu lorsqu'une unité d'action produite par un sujet A agit comme stimulus d'une unité-réponse chez un autre sujet B, et vice versa. Ainsi l'interaction constitue-t-elle un processus circulaire; elle peut d'ailleurs se produire, non seulement entre deux individus, mais entre un individu et un groupe ou entre deux groupes (Maisonneuve 1990: 49)

On soulignera que dire que le processus est "circulaire" ne change rien au fait que chaque action est considérée comme une action individuelle. A cette conception de l'interaction, qu'on appellera *factorielle* parce qu'elle considère l'environnement comme un facteur susceptible d'affecter l'individu (Marková 2007), s'en oppose une autre qui, en phase avec la définition que Lewin a donnée du groupe et avec des approches dialogiques du langage, insiste sur le fait que: "Il y a une efficacité du dialogue qui fait que ce qui se produit dépasse ce que chaque locuteur aurait pu produire séparément." (Salazar Orvig 1999: 163). Les méthodes d'analyse cherchent alors à rendre compte de cette production collective, en se centrant par exemple sur les enchaînements conversationnels. Elles examinent les mécanismes d'intercompréhension entre participants et la construction des significations qui en découle. Cette seconde définition de l'interaction, dite *conception dialogique* (Grossen 2010), montre qu'on a affaire à un *produit original* qui ne relève ni tout à fait d'un locuteur, ni tout à fait d'un autre. Sur le plan psychologique, elle pose que l'interdépendance Moi-Autruï est le fondement même de l'individu (Marková 2016) et s'accompagne d'une conception de l'individu qui considère que l'Autre est constitutif de l'individu et que le self est dialogique (ou selon les termes de Bruner [2002] *transactionnel*), c'est-à-dire intimement constitué par la multiplicité et l'hétérogénéité des personnes avec lesquelles l'individu interagit tout au long de sa vie (voir aussi Grossen & Salazar Orvig 2011a; Raggatt 2014).

2.2 Le périmètre de l'interaction

Une seconde divergence dans la définition du concept d'interaction porte sur la question suivante: quels sont les éléments qui font ou non partie d'une interaction? A première vue, la réponse est simple: font partie de l'interaction les personnes qui y participent et les divers éléments du cadre (notamment les éléments matériels) qui organisent leurs actions. Cette réponse est congruente avec la notion de cadre participatif qui désigne le fait que chaque locuteur

contribue d'une certaine manière à l'interaction, c'est-à-dire à un certain "statut de participation" (Goffman 1987: 9).

D'autres réponses sont toutefois possibles, qui puisent à diverses sources théoriques mais que j'emprunterai pour ma part à Bakhtine dont les travaux, précisons-le, portent sur des textes littéraires et non pas sur des interactions. Dans sa théorie du langage, Bakhtine (1978) pose que tout énoncé fait suite à d'autres énoncés prononcés avant et ailleurs, et que, par conséquent, tout discours porte en lui les échos d'autres discours ou, dans ses termes, fait résonner des voix distantes. C'est ce qui porte Frédéric François (2005) à distinguer le *dialogue en présence* du *dialogue en absence*. Ce dernier désigne le fait que les échanges entre participants présents ont des résonances avec des discours lointains, que ce soit leur propre discours tenu ailleurs avec d'autres interlocuteurs, le discours d'autres locuteurs avec lesquels ils ont interagi, ou tout type de discours qui circule dans la société. Ainsi, lorsqu'un locuteur cite le discours d'un participant absent (discours rapporté), il fait en quelque sorte entrer ce participant dans le cadre participatif. Et, plus complexe encore, lorsqu'il cite un proverbe, une locution devenue à la mode, reprend des discours médiatiques, etc., il fait entrer d'autres participants dans l'espace interactif sans qu'il soit toujours possible de déterminer de quelles voix il s'agit, ni même de s'apercevoir que cette voix vient d'ailleurs, tant elle s'est fondue dans celle du locuteur (Grossen & Salazar Orvig 2011b).

Dans ces conditions, déterminer le périmètre exact d'une interaction s'avère impossible. Bruno Latour, dans sa critique de la notion d'intersubjectivité et à partir d'une position de sociologue des sciences, l'a également relevé:

On dit (...) que nous interagissons en face à face. Certes, mais l'habit que nous portons vient d'ailleurs et fut fabriqué il y a longtemps; les mots que nous employons n'ont pas été formés pour la situation; les murs sur lesquels nous nous appuyons furent dessinés par un architecte pour un client et construits par des ouvriers, toutes personnes aujourd'hui absentes bien que leur action continue à se faire sentir. La personne même à laquelle nous nous adressons provient d'une histoire qui déborde de beaucoup le cadre de notre relation. (Latour 1994/2007: 40)

En soulignant la dimension temporelle (et donc historique) de l'interaction, Latour défend une position congruente avec le point de vue dialogique, à savoir que:

L'interaction (...) a la forme contradictoire d'un cadre (qui permet de circonscrire) et d'un réseau (qui disloque la simultanéité, la proximité, la personnalité) (Latour 1994/2007: 40)

Selon cette acception, l'interaction est davantage qu'une *co-construction* qui s'opère dans le *hic et nunc*, elle est davantage qu'un *contexte* créé sous l'effet du travail interactif des participants, elle constitue un *espace dialogique* tissé de dialogues en présence dans lesquels se mêlent des voix absentes (Salazar Orvig 1999), lesquelles ne sont pas toujours identifiables sur le plan méthodologique, mais peuvent constituer des ressources dans la gestion de

l'interaction, par exemple des ressources argumentatives (Greco Morasso 2013).

En bref, on constate que la définition du concept d'interaction ne relève pas d'une simple querelle méthodologique, mais renvoie plus fondamentalement à des présupposés épistémologiques différents sur la nature des relations entre l'individu et son environnement social, et le concept même d'individu.

3. Quelles conséquences pour l'appréhension des objets d'étude?

On se demandera maintenant si l'adoption d'une conception dialogique de l'interaction a des conséquences sur le choix des objets d'étude et sur la manière de les appréhender. J'indiquerai rapidement deux conséquences qui découlent de mes propres recherches et orientations théoriques (voir par ailleurs Grossen 2009).

La première conséquence est un déplacement de l'attention du centre à la périphérie de l'interaction. L'accent se porte alors sur les frontières entre situations d'interaction, ceci dans le but d'examiner la manière dont les individus gèrent l'hétérogénéité des situations auxquelles ils participent et de travailler sur les *tensions dialogiques* entre situations, c'est-à-dire sur les différences, les contradictions, les conflits qui surgissent de la mise en relation entre plusieurs situations d'interaction.

La seconde conséquence découle de l'objet d'étude ainsi redéfini et est d'ordre méthodologique. Pour travailler sur les frontières, on peut recourir à différentes méthodes de recueil des données, non pas pour assurer la validité des résultats (voir à ce propos Flick, [2017] sur l'usage des méthodes mixtes), mais pour mettre au jour des tensions dialogiques entre situations d'interaction et montrer comment la personne y fait face. Les méthodes d'analyse des données doivent elles aussi permettre de faire émerger ces tensions. Par exemple, alors qu'une analyse de contenu présente les "contenus" ou thèmes discutés de manière statique et en attribue l'origine à tel ou tel participant (typiquement: qui a dit quoi?), une analyse dialogique du discours (voir par exemple *Dialogical Discourse Analysis* développée par Linell, [2009], voir aussi Marková et al. 2007) peut permettre d'identifier les tensions et contradictions qui se dessinent chez une personne ou dans un groupe (Engeström 2008; Ros 2015).

De nombreuses recherches travaillent aujourd'hui sur les frontières entre différentes situations d'interaction et les tensions dialogiques qui les lient (voir par exemple Muller Mirza et al. 2014 ; Muller Mirza 2016; Psaltis, Gillepsie, & Perret-Clermont 2015). On citera à ce propos un exemple tiré du projet SYRES¹

¹ Projet codirigé par Tania Zittoun et Michèle Grossen, avec la collaboration d'Olivia Lempen, Christophe Matthey, Sheila Padiglia et Jenny Ros (FNS n° 100013-116040).

(Zittoun & Grossen 2013, 2017) qui portait sur l'enseignement-apprentissage de la philosophie, la littérature et la culture générale, et a été mené dans deux lycées et une école professionnelle. Le but de ce projet était d'étudier les liens que les élèves font (ou ne font pas) entre les savoirs enseignés en classe et les savoirs et expériences acquis dans la vie quotidienne. Autrement dit, nous avons travaillé sur les tensions dialogiques entre différentes *sphères d'expérience* des élèves (Zittoun & Gillespie 2016). Diverses données ont été récoltées (questionnaires, entretiens, focus groups, observations en classe) et l'analyse de ces données a consisté à repérer et analyser des séquences de mise en lien entre un objet de savoir enseigné en classe et des événements, expériences, connaissances de la vie quotidienne (Grossen, Zittoun & Ros 2012). On observe alors que parfois le travail effectué en classe (par exemple la lecture de *Germinal* de Zola) permet à l'élève de donner un sens nouveau à un événement survenu dans l'une de ses sphères d'expérience extrascolaires (en l'occurrence un conflit sur le lieu de l'apprentissage). Ici, le travail fait en classe soutient une sphère d'expérience de l'élève en dehors de l'école. Dans d'autres situations toutefois, la mise en lien entre différentes sphères d'expérience peut se révéler plus délicate. Dans un cas, par exemple, le visionnage en classe d'un film sur les reporters de guerre suscite chez un élève une réaction différente de celle attendue par l'enseignant. L'élève, au lieu d'être touché par les situations de guerre relatées dans le film, reste assez indifférent, considérant de telles images comme monnaie courante. Le dialogue qui s'engage entre l'enseignant et l'élève se révèle alors difficile et prend un ton très émotionnel. De tels exemples montrent qu'en tant qu'espace dialogique, la classe est à la fois un *contexte donné* (par la situation et le dispositif didactique), un *contexte construit* sous l'effet du travail interactif des participants et un *réseau* dans lequel se confronte selon différentes modalités un ensemble de discours hétérogènes (par exemple, le discours de l'enseignant, celui des élèves mais aussi divers discours tenus en dehors de l'école).

4. Conclusion

Les deux conceptions de l'interaction présentées dans cet article sont, j'espère l'avoir montré, plus qu'une simple querelle définitoire. Elles sont sous-tendues par des présupposés épistémologiques différents sur les liens entre individu et environnement, sur les liens entre les individus et sur le concept même d'individu. Dans l'état actuel des recherches, reste toutefois, me semble-t-il, un décalage important entre les développements théoriques proposés, notamment dans le domaine de la psychologie socioculturelle, et les méthodes qui permettent de satisfaire ces exigences théoriques. Du côté des méthodes, plusieurs questions surgissent: comment identifier les dialogues à distance, les voix constitutives de tout discours? Comment travailler sur les frontières de sorte à rendre compte des tensions dialogiques? Comment mieux inclure la

dimension temporelle, si difficile à saisir sur le plan méthodologique? Et aussi, si l'on préconise l'utilisation de plusieurs méthodes de récolte des données, lesquelles faut-il combiner et comment? Quelle place donner au langage? Ces questions sont loin d'être exhaustives mais suffisent à montrer l'ampleur du chantier.

BIBLIOGRAPHIE

- Bakhtine, M. (1978): *Esthétique et théorie du roman*. Paris (Gallimard).
- Bales, R. F. (1950): *Interaction process analysis. A method for the study of small groups*. Cambridge (Addison-Wesley Press).
- Bruner, J. (2002): *Pourquoi nous racontons-nous des histoires?* Paris (Retz).
- Engeström, Y. (2008): *From teams to knots. Studies of collaboration and learning at work*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Flick, U. (2017): Mantras and myths: the disenchantment of mixed-methods research and revisiting triangulation as a perspective. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 46-57.
- François, F. (2005): *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres*. Paris (ENS).
- Goffman, E. (1987): *Façons de parler*. Paris (Minuit).
- Greco Morasso, S. (2013): Multivoiced decisions: a study of migrants' inner dialogue and its connection to social argumentation. *Pragmatics and Cognition*, 21(1), 55-80.
- Grossen, M. (2009): Social interaction, discourse and learning. Methodological challenges of an emergent transdisciplinary field. In K. Kumpulainen, C. E. Hmelo-Silver, & M. César (éds), *Investigating classroom interaction: methodologies in action*. Rotterdam (Sense), 263-275.
- Grossen, M. (2010): Interaction analysis and psychology: a dialogical perspective. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 44, 1-22.
- Grossen, M., & Salazar Orvig, A. (2011a): Dialogism and dialogicality in the study of the self. *Culture and Psychology*, 17(4), 491-509.
- Grossen, M., & Salazar Orvig, A. (2011b): Third parties' voices in a therapeutic interview. *Text & Talk*, 31(1), 53-76.
- Grossen, M., Zittoun, T., & Ros, J. (2012): Boundary crossing events and potential appropriation space in philosophy, literature and general knowledge. In E. Hjørne, G. van der Aalsvoort, & G. de Abreu (éds), *Learning, social interaction and diversity: exploring school practices*. London (Sense), 15-34.
- Latour, B. (2007): Une sociologie sans objet? Remarques sur l'interobjectivité. In O. Debary & L. Turgeon (éds.), *Objets & mémoires* (pp. 37-58). Paris et Québec (Maison des sciences de l'homme et Presses Universitaires Laval-Québec).
- Lewin, K. (1948): *Resolving social conflicts*. New York (Harper).
- Lewin, K. (1964): Behavior and development as a function of the total situation. In D. Cartwright (éd.), *Field theory in social science. Selected theoretical papers Kurt Lewin*. New York (Harper & Row), 238-303 (1ère édition 1951).
- Linell, P. (2009): *Rethinking language, mind, and world dialogically*. Charlotte (Information Age).
- Linell, P., & Marková, I. (1993): Acts in discourse: from monological speech acts to dialogical interacts. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 23(2), 173-195.
- Maisonneuve, J. (1999): *La dynamique des groupes*. Paris (Presses Universitaires de France), 9^{ème} éd.
- Marková, I. (1997): On two concepts of interaction. In M. Grossen & B. Py (éds), *Pratiques sociales et médiations symboliques*. Berne (Peter Lang), 23-44.

- Marková, I. (2016): *The dialogical mind: common sense and ethics*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Marková, I., Linell, P., Grossen, M., & Salazar Orvig, A. (2007) : *Dialogue in focus groups: Exploring socially shared knowledge*. London (Equinox).
- Meystre, C. (2015): *Responsiveness et changement thérapeutique au travers de l'étude de cas*. Thèse de doctorat en psychologie. Université de Lausanne, Faculté des sciences sociales et politiques.
- Muller Mirza, N., Grossen, M., de Diesbach-Dolder, S., & Nicollin, L. (2014): *Transforming personal experience and emotions through secundarisation in education for cultural diversity: An interplay between unicity and genericity*. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(4), 263-273.
- Muller Mirza, N. (2016): *Emotions, development and materiality at school: a cultural-historical approach*. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 50(4), 634-654.
- Psaltis, C., Gillespie, A., & Perret-Clermont, A.-N. (2015): *Social relations in human and societal development*. Basingstokes (Palgrave Macmillan).
- Raggatt, P. T. F. (2014): *The dialogical self as a time-space matrix: Personal chronotopes and ambiguous signifiers*. *New Ideas in Psychology*, 32, 107-114.
- Ros, J. (2015): *La collaboration interprofessionnelle à l'interface des institutions socio-éducative et psychiatrique. Jeux et enjeux de l'intervention auprès de personnes en situation de handicap mental et de troubles psychiques*. Thèse de doctorat en psychologie. Université de Lausanne, Faculté des sciences sociales et politiques.
- Salazar Orvig, A. (1999): *Les mouvements du discours*. Paris (L'Harmattan).
- Trijsburg, R.W., Frederiks, G.C.F.J., Gorlee, M., Klouwer, E., den Hollander, A.M. & Duivenvoorde, H.J. (2002): *Development of the Comprehensive Psychotherapeutic Interventions Rating Scale (CPIRS)*. *Psychotherapy Research*, 12(3), 287-317.
- Trognon, A., Batt, M., & Marchetti, E. (2011): *Le dialogisme de la rationalité dans l'ordre de l'interaction*. *Bulletin de Psychologie*, 64(5, 515), 439-455.
- Vygotski, L. (1934/1985): *Pensée et langage*. Paris (La Dispute).
- Zittoun, T., & Gillespie, A. (2016): *Imagination in human and cultural development*. London (Routledge).
- Zittoun, T., & Grossen, M. (2013): *Cultural elements as means of constructing the continuity of the self across various spheres of experience*. In B. Ligorio & M. César (éds), *Interplays between dialogical learning and the dialogical self*. Charlotte (Information Age), 99-125.
- Zittoun, T., & Grossen, M. (2017): *Hétérogénéité des interactions en classe : philosophie et littérature au secondaire II*. In M. Giglio & F. Arcidiacono (éds.), *Les interactions sociales en classe : réflexions et perspectives* (pp. 77-93). Berne (Peter Lang).