De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère

Marie-Thérèse Vasseur

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/aile/1466>

DOI : 10.4000/aile.1466

ISSN : 1778-7432

Éditeur

Association Encrages

Édition imprimée

Date de publication : 2 juin 2000

Pagination : 51-76

ISSN : 1243-969X

Référence électronique

Marie-Thérèse Vasseur, « De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 12 | 2000, mis en ligne le 13 décembre 2005, consulté le 14 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/aile/1466> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.1466>

Ce document a été généré automatiquement le 14 avril 2022.

© Tous droits réservés

De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère

Marie-Thérèse Vasseur

1. Introduction

- 1 Pour caractériser la communication en langue étrangère, on a pu parler de communication dissymétrique, faisant de la dissymétrie linguistique un trait constitutif de cette situation (Porquier, 1982). Partis de cette définition, les chercheurs qui ont décrit les interactions exolingues ont beaucoup focalisé leurs travaux sur les séquences de négociation linguistique illustrant cette dissymétrie. Mais, en partie sous l'influence de la sociologie interactionnelle et de l'ethnographie de la communication, la nécessité s'est imposée d'une mise en contexte de cette caractéristique technique et d'une prise en compte de la réalité sociale, interlocutive et discursive des interactions.
- 2 Il apparaît ainsi que le modèle idéal de l'échange symétrique est un modèle illusoire. L'interaction 'ordinaire' se caractérise, comme le montrent de nombreux travaux sur les échanges en langue maternelle, par l'inégalité des positions, par l'instabilité et par la complexité (Grünig & Grünig, 1985 ; François, 1990 ; Vion, 1992, 1999...). Dans la communication exolingue, l'inégalité souvent extrême des compétences linguistiques n'est qu'un élément qui s'articule, dans le déroulement temporel du dialogue, aux autres différences tout en les cristallisant et les symbolisant fréquemment. En outre, la grande variété des situations de communication exolingue permet toutes les combinaisons, y compris celles où ce sont les locuteurs les plus compétents dans la langue d'échange qui se retrouvent un peu plus 'inégaux' que les autres.
- 3 L'objectif est donc ici de re-situer la dissymétrie 'manifestée' dans des conduites de communication dans une perspective plus large et d'évoquer l'inégalité, ou plutôt les différentes dimensions de l'inégalité aux différents niveaux de la dynamique de l'interaction et du dialogue exolingue. Cet article voudrait en effet développer l'idée de ce que F. François (1990 : 33) appelle dialogue inégal 'heureux', ce qui ne signifie pas

dialogue 'béat', mais dialogue où se manifeste une « adaptation au discours de l'autre », à travers l'enchaînement des discours et pas seulement dans les structures utilisées.

- 4 On abordera donc en premier lieu (1) les différents 'plans' d'inégalité, en partant de l'inégalité inscrite dans le tissu socioculturel, avec son potentiel de variation et les représentations et interprétations qui en découlent (2) pour aborder l'inégalité construite, déconstruite, reconstruite par les sujets, dans le cadre des activités variées menées en commun, ainsi que des rôles et des genres qui leur sont plus ou moins associés, à travers surtout la (re)distribution des places discursives au fil du dialogue (3).
- 5 On illustrera la dynamique interactionnelle en mettant en évidence, dans une rencontre franco-chinoise, ces constructions/reconstructions qui traversent les différents plans de l'inégalité (4) en montrant comment le jeu des places force à revoir le modèle assez plat de la complémentarité (Sluzki & Beavin, 1974)
- 6 On se demandera finalement comment s'articulent, dans l'accomplissement de la tâche, la part de l'autre et la part du sujet, et on tentera de mettre ces jeux de tension-ajustement en relation avec l'apprentissage en suggérant qu'ils constituent des conditions riches et variées de développement des ressources pour communiquer dans la L2 (5).

2. Inégalité inscrite

2.1. Quelles inégalités en toile de fond de toute interaction ?

- 7 Le départ de l'interaction n'est pas une table rase. Sur une base de communauté, même minimale, d'expérience et de connaissance, de « perspectives réciproques » (Schutz, 1987), on peut distinguer un arrière-plan d'inégalité reposant essentiellement sur les différences biologiques (sexe, âge, couleur de peau...) et les statuts sociaux des partenaires. Ces caractéristiques cadrent les espaces, les temps et les dispositions de toute rencontre, offrant un horizon minimum d'attente, même si celui-ci est loin d'être sûr et stable.
- 8 Sur cette toile de fond de toute interaction interviennent aussi les différences attachées au sujet lui-même, à son histoire, à ses projets. Ces éléments constitutifs de la personne nourrissent les objectifs immédiats de sa participation et sous-tendent l'interprétation qu'elle se fait de la situation et du rôle qu'elle va jouer dans l'activité commune. Plus immédiatement, les rôles sont surtout cadrés par l'activité entreprise par les partenaires.

2.2. Activités et rôles : quelles affinités ? quelle flexibilité ?

- 9 Les statuts évoqués plus haut peuvent se manifester et se confirmer à travers les rôles que les partenaires tiennent dans des activités socialement convenues. Le locuteur y adopte la plupart du temps le comportement que ses partenaires attendent de lui : en classe, l'enseignant fait globalement l'enseignant, pendant sa consultation, le médecin fait généralement le médecin... La distribution des rôles est en partie prévisible. On observe ainsi un certain lien, un certain degré d'affinité entre des statuts, des types d'activités et des 'rôles interactionnels' (Arditty & Vasseur, 1999). A leur tour, ces rôles se concrétisent dans un certain mode d'interlocution, dans certains thèmes et dans certains genres. Ainsi, au cours d'une consultation médicale, on parle beaucoup du corps, le médecin attend du patient qu'il narre ses derniers accidents de santé et qu'il réponde à ses questions. D'où les surprises parfois lorsque la conduite de l'un des partenaires ne correspond pas à celle attendue par l'autre.

- 10 Ces conduites inattendues sont liées, entre autres, à la pluri-appartenance de chacun d'entre nous. Nous jouissons tous en effet de plusieurs statuts (femme, épouse, mère, enseignante, consommatrice, malade, spectatrice...) dont l'un ou l'autre peut s'actualiser dans l'activité engagée à un moment donné. Le ou les rôles joués alors peuvent donc tendre vers le stéréotype ou, au contraire, s'en dégager et se modifier au cours de la rencontre.
- 11 Sauf si l'activité entreprise est particulièrement ciblée et délimitée socialement et institutionnellement, il n'est donc pas toujours possible de déceler avec quelle étiquette tel locuteur s'engage dans telle interaction. Comme le souligne largement Vion (1992), après Cicourel (1972) et Goffman (1981), les scénarios ne sauraient être définitivement et complètement prévisibles. La modification de la relation peut procéder d'une démarche qui précède l'interaction : c'est le cas de l'enseignant qui s'inscrit comme élève et, dans ce cadre interactif différent (Vion, 1992), change de statut. Elle peut aussi survenir au cours de l'interaction, suite à l'initiative de l'un ou l'autre des partenaires. Cela explique que, pour toutes sortes de raisons, dans certaines situations ou activités, les partenaires ressentent le besoin, au début ou même tout au long de l'interaction, de redéfinir leurs rôles respectifs et de préciser l'objet de l'activité (« savez-vous pourquoi nous vous avons convoqué ici ? »). Dans les situations socialement très stéréotypées (guichet de poste, gare...), cette redéfinition est rarement nécessaire, mais reste possible.
- 12 La prévisibilité du déroulement des interactions au cours des activités à accomplir ensemble est donc variable et fragile. Et cette fragilité est renforcée par le brouillage fréquent des types d'activité et l'hétérogénéité des genres. Le cas le plus représentatif de cette ambiguïté est celui de la conversation dont les conversationnalistes, en parlant de 'conversation ordinaire' ou 'naturelle', ont eu tendance à faire le modèle générique des types d'interaction (Linell, 1990).
- 13 On peut en fait surtout dire que la conversation est un genre parmi d'autres, qu'elle se distingue aussi bien de l'entretien que du débat ou de la transaction commerciale, que tous les genres ne sont pas toujours exactement cadrés ni pré-codés et qu'il y a une fluctuation fréquente. Pour cette raison, les interactions peuvent donc prendre un tour plus ou moins symétrique, et jamais, puisqu'il y a un dialogue, complètement symétrique. Dans le cas du genre conversationnel, les rôles, peu fixés, semblent plutôt orientés vers la symétrie, liés non seulement aux formes d'intervention (parallèles et/ou complémentaires), mais aussi au contrôle des topiques. On se référera à ce propos à l'analyse qu'en font Arditty et Levallant (1987), même si l'on pense que le caractère 'obligatoire' du consensus est parfois relativement limité :
- 14 C'est en effet par le rapport particulier qu'elle suppose entre les participants que la conversation, telle que nous l'entendons, se distingue d'autres cadres interactionnels. Bien sûr, chacun y conserve le statut qu'il a par ailleurs, mais les différences hiérarchiques, liées à l'âge, au sexe, au lien avec le lieu de la rencontre... sont comme mises entre parenthèses. Ou plutôt, elles ne peuvent intervenir que pour autant qu'elles n'entrent pas en conflit avec le caractère obligatoirement consensuel de la conversation - en d'autres termes que pour autant qu'elles sont respectées, et que leur éventuelle mise en cause par la raillerie ou l'humour préserve malgré tout et cette façade et la face des participants. (Arditty & Levallant, 1987 : 18.)
- 15 En situation exolingue, la distribution inégale des compétences linguistiques peut s'ajouter à une distribution, inégale par ailleurs, des statuts et des rôles. Mais cette

« xénité » (Weinrich, 1986), de même que les autres formes d'altérité, ne configure pas définitivement l'interaction. Elle peut certes passer au premier plan et, comme le montre bien Mondada (1999), faire l'objet d'une reconstruction, ou 'catégorisation interactive'. Elle peut aussi, dans des activités comme la conversation qui privilégie plutôt l'aspect consensuel de la rencontre, être plutôt négligée et renvoyée à l'arrière-plan.

- 16 Le type d'activité peut donc ou non favoriser et renforcer l'inégalité statutaire et situationnelle. On distinguera ainsi des activités plutôt ouvertes, comme la conversation, qui permettent plus facilement l'instabilité des topiques et le gommage des asymétries, parce que l'interchangeabilité des rôles préside au principe même de l'activité, et des activités plutôt fermées comme l'entretien ou l'échange didactique qui laissent moins de souplesse.
- 17 C'est ainsi que la combinaison statuts/activités-rôles peut aboutir à renforcer la relation inégalitaire, en associant inégalité des statuts (adulte/enfant) et dissymétrie des rôles (enseignant/élève) dans des activités 'typiques' (explication). Elle peut, au contraire, laisser du jeu aux relations possibles et permettre même de rompre avec les relations attendues : le prof de maths se transforme en élève du maître-saxophoniste non-francophone qui peut proposer, pendant sa classe, des instants conversationnels plus symétriques offrant parfois des séquences dissymétriques liées à la différence de langue.

3. La dynamique dialogique : distribution et redistribution des places et des images

- 18 Hors le jeu observé entre statuts et rôles, la redistribution peut donc se 'rejouer' de l'intérieur même de l'activité. En se glissant dans les rôles interactionnels 'convenus' ou en les quittant, les partenaires produisent un effet de 'mise en scène' d'eux-mêmes ou de leur partenaire et marquent leur place dans le dialogue. Les places sont donc d'ordre subjectif et en rapport avec les images d'eux-mêmes que les partenaires veulent donner à voir.
- 19 La dynamique dialogique provient ainsi à la fois des mouvements qui parcourent le dialogue dans son déroulement (changement de rôles, modules insérés ou successifs...) et des tensions qui concernent les différents plans : statuts, rôles et places, superposés et imbriqués. Comment, au niveau de l'interaction, se construisent ces rapports de places ?
- 20 On peut commencer par définir les places un peu à la façon de F. François (1990 : 47) : « Les places sont ce qui se dessine dans l'interaction, non le statut social attendu ». Si elles ne sont pas le statut social, elles ne sont pas non plus les rôles interactionnels conventionnalisés. Elles sont le résultat d'un positionnement par rapport à des rôles possibles, par rapport au partenaire et par rapport à ce qui se produit dans ce dialogue avec l'autre. Par exemple, un locuteur alloglotte peut accepter ou refuser un module d'enseignement de la part d'un ami natif qui s'attribue un rôle d'enseignant, hors de toute situation pédagogique : « tu as bientôt fini de m'interrompre ? ». Au contraire, il peut accepter et jouer à fond le rôle de l'élève demandeur d'évaluation et de correction : « c'est comme ça que ça se dit ? ». Il peut chercher à contrôler l'échange en posant systématiquement des questions à son partenaire, il peut refuser de s'impliquer en proposant des réponses vagues ou minimales. A travers ces diverses postures discursives, il indique et construit sa place dans le discours et l'interaction commune, ce que F. François (ibid.) résume ainsi :

- 21 Répondre, ne pas répondre, ajouter, modifier, renvoyer une question au questionneur, tout cela est aussi prendre place par rapport à lui, place qui, bien entendu, peut plus ou moins correspondre au statut générique attendu (l'enfant, le chef, le prof, le père) « parler comme un enfant », ou au statut habituel local, « je ne te reconnais plus »...
- 22 On peut considérer les places comme des points de vue particuliers par rapport au champ, aux genres, aux catégories, aux mondes, mais qui, en même temps se passent dans l'univers relativement partagé de la référence commune, qui, en même temps visent à se faire reconnaître par l'autre, dans une relation instable d'accord et de distance...
- 23 Ce positionnement se dégage au fil du dialogue des différents mouvements discursifs produits par le locuteur, soit pour épouser le rôle proposé, soit pour s'en écarter et même l'inverser. Ce n'est pas sur une réplique mais sur un ensemble, une configuration dialogique que la place se dessine, se re-négocie. Ce que l'on appelle ici mouvements discursifs se marque à différents niveaux:
1. les formes linguistiques et para-linguistiques utilisées, leurs agencements,
 2. le non-verbal (un silence, un geste, un sourire, un froncement de sourcil...) et tout signe relevant d'un autre système sémiotique qui indiquera l'interprétation du discours tenu,
 3. les enchaînements de répliques, indicateurs de 'places dialogiques': question-réponse, question-question, assertion-commentaire...
On rappellera avec Hudelot (1988) que ces mouvements dialogiques correspondent à des possibilités inégales pour les partenaires : selon leur rang (celui qui parle en second a moins de liberté d'initiative), selon leur rôle interactionnel (si l'autre me pose une question, j'aurai tendance à répondre). Certaines places dialogiques ne sont pas cumulables : on ne peut à la fois questionner et répondre (sauf cas de 'détournement monologique'), mais on peut à la fois asserter, reformuler, expliquer. Il est un peu plus nécessaire de commencer ou de répondre que de commenter, de raconter ou de rompre.
 4. enfin l'organisation de tout ou partie de l'activité discursive qui rend celle-ci identifiable comme relevant d'un genre (narration, argumentation...).
- 24 C'est de cet ensemble de possibilités et de contraintes, de ce mouvement général que se dégage le point de vue de chacun, la place que chaque interlocuteur s'attribue et attribue à l'autre. Autrement dit, de même qu'on ne peut pas ne pas communiquer, on ne peut pas ne pas occuper une place discursive par rapport à l'autre et à ce qu'on dit.
- 25 Ce placement par rapport à l'autre, et vice versa, passe aussi par le jeu des placements par rapport à l'objet du discours (l'un peut se montrer plus expert, plus concerné, plus intéressé que l'autre), par rapport à l'activité en cours (désirée ou non, familière ou non...), par rapport aussi à son propre discours (contrôlé/incontrôlé), et, bien sûr, à la langue utilisée (connue/peu connue), à la culture qui contextualise l'ensemble...
- 26 La relation natif/alloglotte, et surtout le partage inégal de la langue, en soi et à lui seul, ne suffit pas, nous le disions, pour définir la relation sociale, pour définir le contrat qui s'établit dans une interaction donnée autour de l'activité entreprise ensemble. L'alloglotte peut demander son chemin, se présenter à un entretien de l'ANPE, faire connaissance avec un inconnu, donner des consultations techniques, mener des négociations politiques délicates... Ces types d'activités et les rôles qui s'y attachent offrent des cadres interactifs variables à l'intérieur desquels et entre lesquels peuvent s'établir des relations, se construire des places en accord ou en rupture avec les rôles cadres.

- 27 La relation dissymétrique exolingue peut faire surface au sein de cet espace, sous la forme de modules subordonnés (Vion, 1992). Elle peut aussi infiltrer, phagocyter complètement l'interaction et la transformer en interaction pédagogique, en interaction séductrice, en interaction raciste. De tout ou partie de l'interaction peuvent donc se dégager des rapports de places complémentaires ou parallèles : enseignant-apprenant ou réactant, bourreau-victime ou révolté, séducteur-séduit ou méfiant..., manifestés par certains choix interactionnels et langagiers (l'usage du xénolecte, le tutoiement, le maternage ou le 'jeu' de l'incompréhension par exemple). Chacun montre, ou « dessine » dirait F. François, dans la mesure de ses moyens, la place qu'il souhaite occuper, ou plutôt le rapport de places qu'il souhaite voir s'établir. Nous observerons maintenant l'établissement de ces différents rapports, le développement de ces différents mouvements qui constituent la dynamique d'une interaction exolingue.

4. Le jeu des statuts, rôles et places dans le corpus 'Tarots'

- 28 Le corpus 'Tarots'¹ est constitué par la rencontre entre une étudiante taïwanaise et un étudiant français. La jeune fille (G), de niveau peu avancé en français, étudie le chant à Paris. Elle est aussi spécialiste de tarots. L'essentiel de ses préoccupations n'est donc pas centré sur l'apprentissage de la langue, mais ses diverses activités peuvent constituer des contextes variés et motivants d'acquisition. L'étudiant français (H) étudie le chinois à l'INALCO (Institut National de Langues et Cultures Orientales) à Paris. Ils ne se connaissent pas et ont été mis en contact par une amie chinoise commune, étudiante en linguistique, qui a suscité et enregistré, chez elle, une brève (une heure) rencontre entre eux. Pour les deux partenaires, l'objet de cette rencontre est une consultation de tarots. Autrement dit, H vient se faire tirer les cartes.
- 29 On peut dire d'étudiants appartenant à la même institution et vivant dans les mêmes lieux que ce sont des pairs au niveau du statut. Mais cela ne veut pas dire, comme le montre R. Delamotte-Legrand (1999 : 274) pour de jeunes élèves, qu'il y a parité totale et constante, ni que les relations seront forcément symétriques. Même s'ils jouissent du même statut institutionnel, ils se distinguent par leur sexe, leur nationalité, leur histoire et leur expérience, par leurs savoirs, y compris linguistiques et culturels, et par leurs intentions et implications dans la rencontre.
- 30 On se propose ici de suivre le jeu des places tout au long de la rencontre. Il s'agira de se demander comment, selon les activités qu'ils accomplissent ensemble et les rôles attendus d'eux dans ces activités plus ou moins cadrées, les partenaires se distribuent des places attendues ou surprenantes. Compte tenu de la longueur du corpus, nous ne pourrions reproduire que certains mouvements significatifs du dialogue dont nous proposons l'analyse.
- 31 Si l'on suit la distinction proposée par Vion (1992) entre cadre physique et cadre interactif, la rencontre peut se découper en au moins deux interactions. Nous parlerons pour l'instant d'une première interaction correspondant à la consultation, puis d'une deuxième, composée d'un entretien qui se transforme en conversation. Comme nous le verrons, ce découpage décrit mal la réalité, le passage se faisant par des mouvements progressifs d'initiatives et d'allers-retours dans une zone intermédiaire où le genre reste flou.

4.1. Rituels rassurants pour une place fragile

- 32 Il s'agit donc au départ d'une situation assez fortement cadrée, d'une activité plutôt stéréotypée où les rôles sont, comme dans l'entretien ou certaines tâches

expérimentales, pré-distribués en début de rencontre. Après les salutations et l'installation (non-enregistrées malheureusement), le partenaire consultant pose des questions sur son avenir à un autre, le 'médium', qui consulte les cartes pour répondre. Les conduites sont donc assez attendues, l'activité et le genre assez fortement définis et ré-explicités au cours de l'interaction, surtout si, comme ici, il s'agit d'une première fois pour H. G s'installe dans son rôle de voyante, donne, et parfois rappelle, comme on peut le voir ci-dessous (05), (07-08), (11-12), les consignes d'action à H, qui est novice par rapport à la conduite à adopter dans cette situation.

- 33 Le partage des rôles est donc clairement établi dès le début. Les échanges, clairement formatés par les conduites rituelles de la consultation, peuvent se dérouler sans heurt. La routine acquise dans le genre 'consultation' par G constitue donc ici un cadre rassurant pour le bon déroulement de l'interaction avec un partenaire inconnu et pour l'apprentissage de schémas pragmatico-linguistiques. Comme le soulignent Gilly, Roux et Trognon (1999) :
- 34 Les routines vont favoriser l'intercompréhension des intentions et attentes réciproques et permettre (...) aux participants de se faire faire des choses. La ritualisation opérée favorise la réalisation d'un accord sur la finalité des échanges et la centration des partenaires sur l'utilisation et l'appropriation des signes et structures de signes utilisés pour traiter l'objet référé. (p. 21)
- 35 Néanmoins, les formes et schémas routinisés ne mettent pas le locuteur peu expert totalement à l'abri des difficultés liées à la fois à la nouvelle relation qui se noue et aux contraintes d'une tâche qui suit rarement un scénario totalement programmé. On constate ainsi que G tâtonne dans son usage des formes d'adresse tu et vous (et leurs dérivés) en direction de H. Or, les deux interlocuteurs sont tous deux étudiants. Statuts identiques et habitudes socio-linguistiques imposent alors en général le tutoiement. C'est ainsi que H s'adresse systématiquement à G. Pour des raisons complexes et certainement multiples, G présente une utilisation apparemment erratique des formes de la deuxième personne. Des difficultés proprement linguistiques liées au contraste des systèmes linguistiques expliquent certes en partie ses hésitations et, par exemple, le choix de votre face aux variations morphologiques ton/ta/tes, et toi/te qui n'existent pas en chinois². Mais la raison de son embarras est sans doute aussi socio-linguistique : il se peut que dans les consultations de tarots qu'elle donne à d'autres types de personnes, le vous s'impose et parcourt sa pratique. De plus, c'est là le début de cette rencontre avec un inconnu. Sensible au cours des premières rencontres entre locuteurs francophones, le choix tu/vous l'est encore plus pour des alloglottes. G est ici peu sûre d'elle et ses hésitations-tergiversations quant à tu/vous reflètent sans doute aussi les difficultés de placement qu'elle ressent par rapport à l'autre.
- 36 01. H : je te pose une question est-ce que je peux partir en Asie cet été ?*
- 37 02. G : en Asie ? +++ oui
- 38 03. H : oui
- 39 04. G : (fait le geste de mélanger les cartes
- 40 H s'exécute)
- 41 05. G : maintenant tu jettes les cartes et tu pens[e] votre question pendant / tu connais le +++moyen
- 42 06. H : le moyen de ?

- 43 07. G : le moyen de/ (geste de mélanger les cartes)
- 44 08. H : je mélange les cartes d'abord
- 45 09. G : oui et puis tu +++ euh tu pens[e] votre question pendant tu /
- 46 10. H : d'accord + pendant que je mélange les cartes je pense à ma question + d'accord
+je mélange de quelle façon ? comme ça ? (fait le geste) ++
- 47 (quelques secondes après)
- 48 11. G : et puis tu euh/ (elle fait le geste de couper les cartes)
- 49 12. H : je coupe (il coupe les cartes)
- 50 13. G : oui
- 51 14. G : est-ce que tu peux répéter votre question ?
- 52 15. H : est-ce que je peux partir en Asie cet été ?
- 53 16. G : en Asie cet été oui (elle dispose les cartes sur la table)
- 54 (quelques secondes après)
- 55 17. G : (elle commence à lire les cartes) c'est bizarre
- 56 18. H : qu'est-ce qui est bizarre ?
- 57 19. G : (elle contemple les cartes) euh +++ parce que maintenant +++euh +++ votre état
ce n'est pas très bon euh il y a quelque chose ça dérang[e] vous + et puis il y a un +++ euh
quelque chose c'est bien ça peut vous/peut vous aider pour y aller + c'est ça + en fait +++
euh en fait + comment dire +++ en fait maintenant votre état c'est + + tu ne sais pas que
fais-tu
- 58 *Conventions de transcription : +, ++, +++ : pause selon longueur
- 59 entre parenthèses commentaires sur l'action et le non-verbal
- 60 [xxx] transcription phonétique d'éléments difficiles à interpréter
- 61 / auto-interruption
- 62 hétéro-interruption
- 63 :: allongement
- 64 Le rapport de places qui s'établit d'emblée entre les partenaires repose sur l'adoption
des rôles assignés par la tâche et sur la stricte observation du rituel du genre. Le même
schéma interactionnel est reproduit à plusieurs reprises. Le contrat fondé sur la
complémentarité des rôles médium-consultant s'impose donc globalement au profit de
G, et cette dernière se sent assez à l'aise pour procéder ci-dessous à un commentaire
(143) et à un achèvement interactif (146) dans lequel elle glisse même une auto-
correction :
- 65 139. G : oui c'est ça +++++ tu veux continuer ?
- 66 140. H : oui oui
- 67 141. G : la question ?
- 68 142. H : l'amour
- 69 143. G : l'amour oui c'est bien (elle rit et mélange les cartes) (quelques secondes après)
- 70 144. G : votre question?
- 71 145. H : est-ce que je vais trouver

- 72 146. G : un copine/ une copine
- 73 147. H : voilà + ce n'est pas compliqué comme question
- 74 148. G : (elle rit et dispose les cartes)
- 75 d'abord + maintenant tu n'as pas une copine +++++ et puis + peut-être quelqu'un vous aide + peut-être il vous + comment dire ? +++ euh introduire c'est ça ? quelqu'un vous fait les
- 76 149. H : faire la connaissance
- 77 150. G : la connaissance oui c'est ça +++ mais +++ euh + en fait tu n'as pas de passion
- 4.2. Maintenir un équilibre instable
- 78 Trois éléments au moins de la situation, liés au double plan d'inégalité inversée des rôles et des savoirs linguistiques, peuvent mettre en danger un fonctionnement apparemment lisse : i) l'interprétation-transmission du message des cartes, souvent négatif et menaçant pour H, ii) les difficultés d'intercompréhension non strictement linguistique, iii) la difficulté linguistique.
- 4.2.1. Le difficile à dire, et à recevoir : traitement de discours potentiellement menaçants pour l'autre
- 79 Pour G, la difficulté est double : il lui faut interpréter le message des cartes et le transmettre. D'abord, les cartes ne sont pas transparentes et le message simple (la mort, l'empereur, le diable, etc.) a besoin d'être adapté au sujet concerné en fonction des connaissances que l'on a de son histoire et de son environnement. Or, G ne connaît pas bien H. Elle doit donc s'avancer prudemment. C'est pourquoi elle le prévient que l'interprétation est difficile car elle manque d'éléments contextuels et elle le connaît mal :
- 80 66. G : est-ce que tu peux réussir (elle dispose les cartes sur la table et les examine) euh (elle rit) euh +++ peut-être non
- 81 67. H : peut-être
- 82 68. G : oui je ne suis pas sûre de moi parce que maintenant les études de votre/ non c'est votre étude ne sont pas très bons +++ il y a +++ je ne sais pas +++ il y a quelque chose euh c'est mauvais + oui je ne sais pas
- 83 Elle s'excuse même :
- 84 208. G : donc +++ je ne sais pas +++ je ne sais pas +++ est-ce que tu comprends?
- 85 209. H : oui oui tout à fait + si je ne comprends pas je te demande une explication
- 86 210. G : parce qu'il y a beaucoup de euh possibilités mais +++ euh je n'ai pas bien compris votre état +++ votre votre vie + donc je ne peux pas
- 87 Pour limiter les effets des discours négatifs qu'elle est amenée à tenir, elle a recours à des énoncés et des signes modalisants (soupirs, rires, pauses) :
- 88 21. G : oui c'est ça + et +++ ça suivre les cartes + il y a une chose pas très bon euh +++ je ne sais pas comment expliquer +++ (elle soupire) / ah oui parce que la signifi de la carte + c'est catastrophe (elle rit)
- 89 22. H : catastrophe ?
- 90 23. G : oui +++ c'est trop fort + mais pas si grave comme ça + ça signifie il y a quelque chose ça vous dérang[e] + oui c'est ça
- 91 24. H : d'accord

- 92 ou encore : « je suis désolée mais c'est le résultat euh » (129).
- 93 Là encore, la difficulté à trouver les mots en français explique sans doute ces hésitations et précautions, mais en partie seulement. Souvent pour G, c'est surtout difficile à dire parce qu'elle peut mettre son interlocuteur en difficulté. Ce dernier peut ne pas comprendre, s'inquiéter : « j'ai un espoir d'éviter la catastrophe » (118), se sentir remis en cause : « c'est à cause de vous » (127).
- 94 Néanmoins, elle reste attachée à son rôle, à son droit à la parole et à la concentration : « et puis tu peux trouver + euh +++ (à H qui veut parler) laisse-moi +++ euh tu peux trouver » (175).
- 95 Elle se permet même le reproche et le conseil énergique : « pourquoi vous vous toujours pens[e] ? + mais tu ne fais pas des décisions » (93), « peut-être tu attentes trop oui + il faut il faut agir vite c'est ça » (171).

4.2.2. Les limites de l'intercompréhension

- 96 Parfois l'expérience et les savoirs inégaux nécessitent un ajustement. Par exemple, G ignore, doublement en tant qu'étrangère et en tant que femme, les modalités du service militaire en France et ne reçoit pas la question de H comme une question possible. Ce problème de compréhension lié à une expérience culturelle non partagée, ajouté au fait que l'objet du discours, ici le service militaire, comporte de réels enjeux pour H, viennent troubler l'échange. H en oublie les règles du jeu. Il insiste, reformule plusieurs fois. G embarrassée, résout ses difficultés d'intercompréhension en se raccrochant à son rôle interactionnel d'expert (51) et en revenant aux règles du jeu (56) :
- 97 45. G : et [le] question suivre?
- 98 46. H : est-ce que je serai obligé de partir à l'armée ?
- 99 47. G : à l'arm...?
- 100 48. H : à l'armée + service militaire
- 101 49. G : oui, tu ser[e] obli...?
- 102 50. H : obligé ou non + est-ce que je dois ou est-ce que je ne dois pas + est-ce que je pourrai y échapper ?
- 103 51. G : ah oui (elle mélange les cartes) +++
- 104 52. G : est-ce que vous répétez [le] question ?
- 105 53. H : est-ce que je serai obligé + obligé de partir à l'armée ?
- 106 54. G : à l'armée + c'est +++ (à voix plus basse) obligé
- 107 55. H : obligé + ou est-ce que j'ai le choix + ou est-ce que je peux y échapper?
- 108 56. G : ah oui + mais c'est l'autre question tu peux demander après + parce que c'est deux questions tu peux demander séparé + c'est ça
- 109 57. H : hm +++oui presque + donc tu préfères une autre question + est-ce que je dois remélanger les cartes puisque je change les questions
- 110 H entend les indices de trouble produits par G (reprise partielle du mot, demande de répétition, silence, baisse de voix). Il se soumet alors aux consignes qu'elle lui donne, respecte le rituel et passe à une autre question moins ambiguë pour G. Autrement dit, H se maintient à la place qui lui est assignée par G et ainsi maintient G à la sienne, respectant ainsi le cadre interactif établi et renvoyant la relation dissymétrique exolingue à l'arrière-plan. Ce qui ne l'empêchera pas de montrer ponctuellement qu'il

peut prendre en compte des problèmes éventuels : « voilà + ce n'est pas compliqué comme question » (147).

- 111 De son côté, et dans le cadre de son rôle, G poursuit un travail interne d'auto-régulation de son discours, indiqué et ponctué par des expressions métadiscursives comme « en fait, c'est ça, euh en fait, oui c'est ça », entrecoupées de silences réflexifs qui marquent la recherche de formulation. La même expression « c'est ça » ponctue une régulation de la tâche : « tu peux demander (les questions) séparé + c'est ça » (56 ci-dessus), la formulation verbale : « ça tir[e] vous + oui ça vous tir[e] oui c'est ça » (75 plus loin), ou même l'idée elle-même indétachable de sa formulation : « + parce que tu penses c'est mieux pour toi oui c'est ça » (79). On remarque, dans ces exemples, les nombreux « oui c'est ça », sortes d'auto-réponse à une question non explicitée. Un dialogue intérieur se manifeste donc parallèlement au dialogue avec H où apparaissent des confirmations identiques : « il n'y a que moi qui peux décider ?/ oui oui c'est ça » (40-41).

4.2.3. La dissymétrie linguistique

- 112 On pourrait craindre de voir, comme c'est le cas dans certaines interactions déjà analysées, la dissymétrie linguistique absorber une bonne partie de l'énergie des interactants et surtout la relation à la langue occuper en grande partie le devant de la scène. Or, dans cette première partie de la rencontre, la difficulté strictement linguistique, sans être négligée, n'est pas vraiment 'pertinentisée' dans l'activité qui occupe les deux partenaires. Ici c'est l'accomplissement de l'activité qui prime. Les problèmes sont réglés comme en passant. H répond à des vérifications de G : « c'est répond(e) ?/ répondre » (58-59) et G intègre rapidement les corrections dans son discours qu'elle n'a pas vraiment interrompu. H achève parfois ses énoncés : « quelqu'un vous fait les faire la connaissance » (148-149). Les quelques sollicitations de G peuvent même être interprétées comme une démarche figurative compensatoire de ses manifestations de dominance dans le rôle qui est le sien (58-60 supra). Mais, l'un comme l'autre, H et G s'efforcent surtout de mener à bien cette tâche collective en se tenant aux rôles interactionnels imposés par l'activité. Cette démarche rassure et facilite l'échange. Elle détourne cependant les partenaires, en particulier l'alloglotte, des problèmes de langue, ce qui, à long terme, on le constate, lorsque les tâches et routines ne varient pas, peut bloquer l'utilisation créative de la langue et paralyser le développement.³

4.3. L'articulation entre les activités

- 113 Peu à peu au fil de l'activité, on assiste à la remise en cause, par mouvements subreptices et progressifs, de ce cadre établi. Il se dessine en effet une renégociation implicite des places conduisant à l'installation d'un nouveau cadre interactif. Les questions personnelles concernant son avenir s'épuisant, le consultant francophone prend l'initiative de focaliser ses questions sur sa partenaire. En passant de questions en je à des questions en tu, en déplaçant le focus de l'échange pour avoir un échange plus ouvert, il transforme peu à peu la consultation en entretien à tonalité conversationnelle. Le passage d'une activité à l'autre repose sur un changement de genre qui ne rompt pas la continuité du thème partagé. G poursuit en effet depuis un moment un discours évaluatif un peu laborieux sur l'indécision de H. Elle lui explique qu'il est trop indécis et qu'il devrait faire l'effort de s'engager davantage : « oui je crois que tu as les forces mais tu penses trop c'est le problème » (213). H produit, comme avant, des reformulations de clarification/ratification : « je réfléchis trop + d'accord je

dois réfléchir moins » (214). Puis, soudain, il sort du rôle de patient receveur de conseils en mettant G au défi avec une question qui reprend le discours de G (216 ci-contre) :

114 215. G : (...) tu peux tu peux réfléchir tu peux penser mais +++ il faut il faut correctement et rapidement

115 216. H : oui oui mais si je réfléchis longtemps est-ce que tu peux me dire si je réfléchis correctement ?

116 217. G : (éclate de rire puis se tait quelques secondes)

117 218. H : tu peux ou pas ?

118 219. G : quoi ?

119 220. H : si je réfléchis correctement ou pas ? ça se voit dans tes cartes ? oui ?

120 221. G : je comprends pas + est-ce que tu peux parler moins vite ?

121 222. H : oh pardon excuse-moi + est-ce que tu peux lire dans tes cartes +++ si je réfléchis +++ correctement ou non ?

122 223. G : correctement + peut-être je peux mais tu dois demander + c'est une autre question + mais je je euh peut-être je peux trouver euh votre pensée dans les cartes + il peut exprimer pendant vous /pendant je je fais les cartes + je fais les devine

123 224. H : la divination

124 225. G : pendant que je fais la divination + je peux trouver votre pensée + donc je peux vous proposer vous donner une conseil + mais c'est pas possible je tout sais

125 226. H : hm je comprends + très intéressant

126 On aborde ici (215-226) une séquence pivot entre les deux parties de la rencontre qui va voir les places évoluer. H crée l'événement en provoquant une sorte de prise de pouvoir. G est déstabilisée (rire, demande de ralentir le débit), puis se protège en tentant de renvoyer H à la place qui est la sienne dans son rôle de consultant, aux règles du jeu du scénario 'consultation' qu'ils suivent depuis le début (223). Enfin, elle entreprend de s'adapter à la nouvelle situation et de répondre à la question. En face d'elle, H sort encore de son rôle, en produisant une évaluation du discours de G : « euh je comprends + très intéressant » (226) et en corrigeant G, sans qu'elle le sollicite : « les devine/ la divination » (224). Finalement, il confirme clairement (ci-dessous 261-283) sa nouvelle option et se positionne plus nettement comme intervieweur :

127 261. H : c'est fatigant de lire les cartes ?

128 262. G : non c'est pas fatigant + c'est intéressant

129 263. H : tu connais tous les problèmes de tous les gens qui viennent te poser des questions ?

130 264. G : non pas tellement

131 265. H : non tu oublies après + ou il y a

132 266. G : parce qu'il y a beaucoup de gens mais je toujours je souviens mieux de mes problèmes ...

133 267. H : parce que

134 268. G : je pense que +++ c'est le problème que je dois souvenir + pas +

135 269. H : oui pas sur les autres + et tu arrives à être objective quand tu lis les cartes pour toi ?

- 136 270. G : quoi ?
- 137 271. H : (débit rapide) est-ce que tu arrives à être objective quand tu lis les cartes
- 138 272. G : arrive quoi ?
- 139 273. H : est-ce que tu peux être objective ?
- 140 274. G : objective oui
- 141 275. H : quand tu lis les cartes pour tes problèmes
- 142 276. G : oui
- 143 277. H : tu arrives à lire vraiment ? parce qu'il s'agit de tes problèmes quand tu regardes une carte et peut-être tu n'as pas envie de voir une catastrophe
- 144 278. G : oui
- 145 279. H : est-ce que tu comprends ?
- 146 280. G : non, encore une fois
- 147 281. H : comme il s'agit de tes problèmes +++ quand tu lis tes cartes +++ peut-être euh ton avis
- 148 282. G : oui
- 149 283. H : il est dévié + parce que tu es trop subjective/ pas assez objective
- 150 Le 'virage' interactionnel est alors entièrement contrôlé par H qui pose les questions et met provisoirement G en difficulté. Il lui demande en effet d'abandonner un rôle rassurant, parce que fortement cadré, pour aborder un rapport de places plus incertain. Il s'agit non seulement de passer à un autre genre, l'entretien, mais de devenir la cible des questions de H et d'aller vers un thème plus abstrait que précédemment : l'objectivité. La dissymétrie du discours antérieur tend alors à s'inverser avec cette nouvelle activité. H a pris cette fois le 'beau rôle'. L'inégalité des rôles se superpose à l'inégalité linguistique. G éprouve des difficultés de compréhension, les masque en produisant des réponses minimales (oui, hm), puis indique explicitement son incompréhension : « quoi ? » (270), « arrive quoi ? » (272), « encore une fois » (280). Cependant, l'effet de surprise n'est que partiel et provisoire : même si on change de genre, on reste dans le domaine de l'expertise manifeste de G : la divination. H lui offre donc ainsi, en proposant un scénario moins prévisible, une occasion de manifester autrement ses savoirs et son expérience personnelle, une occasion aussi de profiter d'une dynamique (l'interaction précédente) et d'un cadre interactif peu inquiétant et aidant. G finit par accepter et s'approprier cette place nouvelle que lui impose H. Dans une séquence exemplaire, elle reprend la question de H et, forte de son expérience, développe une réponse argumentée :
- 151 299. H : d'après toi comment tu peux arriver à lire les cartes pour savoir la vérité + c'est à cause de quoi ? +++ à cause de qui ?
- 152 300. G : à cause de quoi ? parce que comme il me dit que +++ mon état c'est catastrophe + et je sais bien que oui c'est ça + par exemple je suis très contente ou je suis triste euh il y a une chose très intéressante parce que si tu es content tu/
- 153 301. H : ça se voit dans les cartes
- 154 302. G : non + parce qu'il est toujours évident quand tu es triste les cartes donnent un conseil + si tu es content tu ne fais pas la divination + parce que maintenant tu es bien c'est pas décid[e] de vous c'est décid[e] de autre personne +++ oui oui c'est ça

- 155 303. H : euh oui +++++ et tu crois aux autres formes de divination ?
- 156 Les questions de H contraignent G à sortir du rituel et du face-à-face hic et nunc. Mettant en cause ses connaissances et son identité culturelles, elles sont pour elle l'occasion de saisir au bond le thème proposé pour reprendre l'initiative, se construire la place qu'elle choisit et échapper à celle de 'l'interviewé novice en français' qui se dessinait au début (269-283 supra). Pour cela, elle revendique, tout en relativisant les problèmes de mots (338), un patrimoine culturel chinois qu'elle fait peu à peu apparaître sur la scène (327-330 ci-dessous) dans un échange qui prend alors un tour plus conversationnel :
- 157 327. H : hm oui +++ et il y a les cartes, les lignes de la main et /
- 158 328. G : lignes de la main et de visage + mais c'est la divination de chinois c'est plus plus difficile pour apprendre
- 159 329. H : et il faut beaucoup de concentration et d'énergie + et après /
- 160 330. G : ++ oui les lignes de la main et le visage peut-être / ah il y a quelque chose très intéressant + en chinois / en Chine hm +++ je ne sais pas + les personnes qui fait les divinations c'est ::+++
- 161 331. H : ce sont les bonzes
- 162 332. G : non non comment dire + par exemple le personne qui chante c'est chanteur
- 163 333. H : hm
- 164 334. G : mais une personne qui fait les divinations c'est comment dire ?
- 165 335. H : hm hm +++ il n'y a pas vraiment un mot en français pour ça
- 166 336. G : ah oui ?
- 167 337. H : en français on appelle ça les voyants mais ça recouvre pas vraiment la réalité en asie
- 168 338. G : oui c'est pas grave + parce que en chine il y a l'autre moyen de divination + tu peux voir l[e] personne
- 169 339. H : hm hm
- 170 340. G : et tu peux demander quelque chose + et puis tu écris un mot en
- 171 341. H : en caractère
- 172 342. G : en chinois + et puis il il + comment dire + analyse (prononcé à l'anglaise)
- 173 343. H : ah il analyse
- 174 344. G : oui il analyse les mots + et puis il te dit euh devine le futur
- 175 345. H : hm
- 176 346. G : ça dépend des mots + c'est ça
- 177 347. H : ça je ne connaissais pas par contre
- 178 348. G : ah oui + c'est très connu
- 179 349. H : ah + oui
- 180 350. G : parce que en ancien chine il y a il y a un roi (...)
- 181 Dans l'ensemble du module évoqué ci-dessus, la diversité et la complexité des thèmes abordés rendent plus visibles les difficultés linguistiques de G. Des séquences d'aide apparaissent plus nombreuses (330-337, 340-43). H fournit des mots, achève des

énoncés, vérifie sa compréhension, soutient G dans la séquence narrative qui illustre sa revendication identitaire (350-378). Ce module est aussi pour lui l'occasion de reconnaître les connaissances de G : « ça je ne connaissais pas par contre » (347), de fournir des évaluations : « c'est une belle histoire » (375) en minimisant ses difficultés linguistiques. Dans le nouveau développement qui se poursuit ci-dessous, G profite de plus en plus des questions de H, c'est-à-dire de la parole qui lui est offerte, pour faire reconnaître ses savoirs (394, 396), laisser entendre d'autres voix, comme celle de son ami spécialiste de divination (403-4), évoquer des expériences personnelles (408). Elle diversifie ainsi ses activités discursives, ce qui la contraint à faire appel à des ressources linguistiques et discursives plus variées et complexes. H apporte sa contribution en jouant à la fois sur le plan plus technique de la langue (traduction, 391, confirmation, 393, correction, 395) sur la plan de la co-construction dialogique (relance, 397, achèvement d'énoncés, 399), apportant ainsi sa reconnaissance du discours de G :

- 182 389. H : tu comprends + tortue ?
 183 390. G : non
 184 391. H : *tortoise in english* (en anglais) +++++ *wu-gui* (en chinois)
 185 392. G : ah oui je sais ! + tortue
 186 393. H : tortue
 187 394. G : oui en chine + euh c'est le commence de divination
 188 395. H : le commencement de divination
 189 396. G : oui commencement + oui je sais il utilis[e] le tortue + comment dire + ils alim[e]
 un [fy] +++
 190 397. H : oui
 191 398. G : oui et puis il a tourné sur le feu euh + et puis pour les +++ euh
 192 399. H : pour qu'ils se transforment et ensuite les traces laissées par le feu sur les
 cailloux + et dire le futur
 193 400. G : oui oui c'est ça +++++

- 194 Dans la 'consultation' qui repose sur un rituel très formalisé et des enjeux personnels précis, la dissymétrie linguistique était plutôt maintenue à l'arrière plan. Elle est réactivée lors du changement, déstabilisant pour G, de cadre interactif initié par H. Mais, c'est l'occasion pour G d'adapter son discours et de revendiquer une place originale au sein de la nouvelle activité. Complémentairement, H s'adapte au discours de G et, ensemble, ils construisent un dialogue inégal plutôt 'heureux', à la fois cadre et manifestation chez G d'un investissement discursif propice à l'apprentissage.

5. Inégalité, changement, apprentissage

- 195 Les rapports entre les différents plans de l'inégalité jouent un rôle complexe dans le passage observé d'une activité à l'autre. On l'a dit, une inégalité sur un plan peut renforcer une inégalité sur un autre plan : si l'inégalité des statuts, les rôles les plus souvent joués dans les activités pratiquées et les places discursives, sur lesquelles pèsent les connaissances et expériences non partagés, penchent du même côté de la balance, l'inégalité sera renforcée. C'est, par exemple, ce qui est observé massivement dans la situation des travailleurs immigrés. Mais on ne vit pas dans un monde strictement pré-codé : les catégories sont instables et peuvent se redistribuer selon les activités pratiquées et les points de vue des sujets sur ce qu'ils construisent ensemble.

Le jeu des places discursives offre un capital d'inattendu que chacun peut exploiter ou non et qui peut faire passer à l'arrière-plan les autres plans d'inégalité.

- 196 Ces mouvements de redistribution de places, ces tensions, ces exigences discursives qu'ils génèrent, entretiennent une relation fondamentale avec l'apprentissage. C'est dans ce sens qu'on lira la phrase de Bateson (1971/81 : 134) qui dit que « l'opération de communication est un apprentissage de la façon de communiquer », parce que « toute interaction nous change ».

5.1. Le changement passe par l'autre

- 197 Dire que toute interaction nous change, même momentanément, c'est dire qu'en dialoguant, je m'adapte à l'autre, et pas seulement à sa langue, mais à ses discours, à sa façon d'être, de se mouvoir, à l'image que je me fais de lui, de ses intentions, de la tâche. S'adapter c'est, à travers des dialogues multiples, diversifier ses façons de penser la collaboration discursive, et les moyens (y compris linguistiques) de la mettre en œuvre. La construction interactive qui advient de cette tension entre la parole de l'un et la parole de l'autre est parfois stéréotypée, parfois surprenante. Ainsi, je peux 'bouger' aussi bien en évitant la confrontation, qui me met en danger, qu'en affrontant la difficulté. Je peux accepter la place que l'autre m'offre. Je peux aussi, comme dans le corpus ici présenté, utiliser ses questions comme tremplin pour réorienter mon discours et développer ainsi les moyens de me faire une place différente. Tout mouvement, tout changement quel qu'il soit, dans la conduite de l'un, est ainsi lié à la conduite de l'autre, quelle qu'en soit l'intention, aide ou défi, quel qu'en soit aussi l'objet. Ainsi, ce qui est pertinent dans le corpus présenté ici, c'est moins les séquences d'entraide linguistique, sur le modèle des séquences d'étayage empruntées à Bruner (1983), que l'aptitude de chacun des partenaires à tenir ou modifier sa place. En ce sens, G est à la fois stimulée et aidée par H. Par ses offres d'activité différente, de places différentes, ce dernier contribue tout autant que par ses corrections linguistiques à soutenir G dans son apprentissage. D'une activité à l'autre, les jeux de places, mais aussi le soin que chacun des deux partenaires met à éviter la déstabilisation de l'autre tout en confortant sa propre 'face positive', permettent à G d'apprendre à tenir des places variées dans diverses interactions avec des partenaires francophones.
- 198 L'aide offerte par l'autre se situe ainsi à deux niveaux. Bruner, comme Vygotsky (1935/85), a insisté sur le rôle du plus savant, de l'expert, maître d'école, parent... Ce décalage statutaire et l'expertise qui lui est associée encadrent de façon décisive l'accès au langage, au discours et aux savoirs du groupe. Mais l'autre nous aide aussi parce qu'il joue des rôles différents et qu'ainsi il permet une participation sociale et interlocutive diversifiée aux activités du groupe. Les enfants apprennent à être pris comme partenaires interactionnels par leurs parents mais aussi par leurs pairs et autres membres du groupe. Ils apprennent ainsi les conduites langagières diversifiées adéquates aux modèles du groupe, quels que soient ces modèles (Ochs, 1992).
- 199 Le changement est-il possible dans des interactions entre 'pairs' qui n'offrent ni décalage, ni inégalité apparente ? C'est la question qui peut se poser pour les individus de même statut (étudiants, collègues, élèves...) qui ont derrière eux une (longue) histoire interactionnelle autour d'activités routinières peu variées, source de connivence confortable, par exemple des élèves d'une même classe organisés en groupes de travail (Nussbaum, 1999). Mais poser cette question, c'est oublier que la parité n'est toujours qu'apparente. L'environnement socio-culturel, l'histoire, les expériences et savoirs de chacun ne sont jamais identiques. La tâche et ses exigences,

les enjeux, les interprétations et l'engagement de chacun des partenaires introduisent des différences, sources de tensions et de redistribution des places. Ainsi avance le dialogue. Ainsi peut s'enclencher le processus d'adaptation à l'autre.

5.2. Le changement passe par l'autre en soi-même

- 200 Si un certain changement peut se manifester dans l'interaction qui en est le ressort et l'espace indispensable, il ne se fait pas seulement et uniquement par l'interaction. S'adapter à l'autre, ajuster ses discours à ses discours, entrer dans son univers langagier, c'est forcément se changer soi-même, se faire autre. L'adaptation interdiscursive conduit ainsi à la modification-construction socio-cognitive, qui est remise en cause de soi pour passer d'un état de connaissance à un autre, c'est-à-dire se projeter dans un autre soi-même.
- 201 En passant de la consultation où l'inégalité donnée des rôles est pour elle socialement confortable, à l'entretien où elle entre, face à l'autre, dans une relation plus risquée mais discursivement plus exigeante, G se construit une nouvelle place, se projette dans un autre soi. Elle quitte un univers référentiel qui lui est familier (la manipulation des cartes, le nom des cartes, la façon de parler de l'avenir...). Elle ne répond plus à des questions stéréotypées, mais elle réagit à des questions surprenantes, personnelles et abstraites. Elle doit, pour se repositionner par rapport à son interlocuteur, élaborer de nouveaux types de discours, travailler de nouveaux genres, projeter une autre image de soi. Cette élaboration d'un autre soi (linguistique, pragmatique, socio-culturel), d'une compétence nouvelle repose sur le fonds de dialogue continu que tout locuteur entretient entre soi et les autres, entre soi et soi.
- 202 Se faire autre, c'est en effet aussi, dans un dédoublement expert/novice, dialoguer avec soi-même, avec cet autre soi-même qui apparaît parfois quand le dialogue intérieur s'extériorise en dialogue égocentrique. Cette activité d'auto-régulation est, parallèlement à la démarche d'hétéro-régulation (Frawley & Lantolf, 1985 ; Bange & Kern, 1998), une forme dialogique de collaboration avec soi-même. Elle peut prendre des formes auto-réflexives diverses (Vasseur & Arditty, 1996) de planification, de contrôle et de retour sur son propre discours, verbales ou non-verbales. Elle peut même se développer sous la forme de soliloques complets (Vasseur, 1999).
- 203 La dynamique de l'interaction est, on l'a vu, une dynamique complexe, le résultat des divers mouvements discursifs qui la traversent et qui sont liés aux différents plans d'inégalité : un arrière-fond de disparités manifestes sur lequel s'inscrivent divers plans de disparités assumées, de places retravaillées, élaborées interactionnellement. Un tel travail sous-tend ce dialogue de dialogues, « complémentaire et ininterrompu » dont parle Bakhtine et au sein duquel peut se développer l'appropriation-acquisition.
- 204 LEAPLE-CNRS et Département de Linguistique, Faculté des Sciences Humaines et Sociales, Université René Descartes-Paris 5, 12 rue Cujas, 75005 Paris. mvasseur@paris5.sorbonne.fr ; mvasseur@vjf.cnrs.fr
- 205 Je suis reconnaissante à Jo Arditty, à Simona Pekarek-Doehler et à deux autres lecteurs anonymes pour une lecture critique attentive et dynamisante de ce texte.
- 206 Mes remerciements vont à Ya-Mei Lee pour avoir mis ce corpus à ma disposition.

BIBLIOGRAPHIE

- ARDITTY, J. & M. LEVAILLANT 1987. Repères pour l'analyse d'interactions verbales. In *Encrages* n° 18-19, 9-20, U. Paris VIII-St Denis.
- ARDITTY, J. & M.-T. VASSEUR 1999. Présentation. In Arditty J. & M.T. Vasseur (Dir.) *Langages* n° 134 : Interaction et Langue étrangère, 3-19, Larousse, Paris.
- BATESON, G. 1936-1971 (trad.). *La cérémonie du Naven*. Minuit, Paris.
- BATESON, G. 1971. Communication, ch. I de l'ouvrage collectif Mac Quown N.(Dir.), *The natural History of an Interview*, inédit et reproduit dans Winkin Y. 1981, *La nouvelle communication*, 116-157, Le Seuil, Paris.
- BANGE, P. & S. KERN 1998. La régulation du discours en L1 et L2. In Perdue C. & M. T. Vasseur (Dir.), *CALaP* n° 16-17, *Approche d'une langue étrangère : acquisition, interaction*, 107-141, URA 1031, CNRS et Université René Descartes, Paris.
- BRUNER, J. 1983. *Savoir-faire, savoir-dire*. P.U.F., Paris.
- CICOUREL, A. V. 1972. Basic and normative rules in the negociation of status and role. In Sudnow D. (ed.), *Studies in social interaction*, 229-258, Free Press, London, Macmillan, New-York.
- DELAMOTTE-LEGRAND, R. 1999. Les pairs sont-ils des mêmes ou des autres ?. In J. Bres et al. (Dir.), *L'autre en discours*, 261-285, Praxiling et Dyalang, Montpellier.
- FRANCOIS, F. 1990. *La communication inégale*. Delachaux et Niestlé, Genève, Paris.
- FRAWLEY, W. & J. P. LANTOLF 1985. Second Language Discourse : A Vygotskian Perspective. In *Applied Linguistics*, vol. 6 n° 1, 29-44.
- GILLY, M., J. P. ROUX & A. TROGNON 1999. Introduction. In *Apprendre dans l'interaction : analyses des médiations sémiotiques*, Presses Universitaires de Nancy et Publications de l'Université de Provence.
- GOFFMAN, I. 1981. *Forms of Talk*. Blackwell, Oxford.
- GRÜNIG B.N. & R. GRÜNIG 1985. *La fuite du sens*. Hatier, Paris.
- HUDELOT, C. 1988. Gestion de la différence dans le dialogue adulte-enfant et entre enfants. In *Calap* n° 3, 1-30, CNRS, Université René Descartes, Paris.
- LINELL, P. 1990. The power of dialogue dynamics. In Marková I. & K. Foppa (Dir.), *The dynamics of dialogue*, 147-177, Harvester Wheatsheaf, Hampstead.
- MONDADA, L. 1999. L'accomplissement de l'étrangeté dans et par l'interaction. In J. Arditty & M.T. Vasseur (Dir.), *Langages* n° 134. *Interaction et langue étrangère*, 20-34, Larousse, Paris.
- NUSSBAUM, L. et al. 1999. Communiquer suffit ou de l'abandon du traitement des problèmes dans l'interaction entre apprenants. Communication au XIe Colloque International : Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches. Usages pragmatiques et acquisition des langues étrangères, Paris, 19-21 avril.
- OCHS, E. 1992. Indexing gender. In Duranti & Goodwin (Dir.), *Rethinking Context : language as an interactive phenomenon*, 335-356, Cambridge University Press, Cambridge.
- PEKAREK, S. 1999. *Leçons de conversation : dynamiques de l'interaction et acquisition des compétences discursives en classe de langue seconde*. Editions Universitaires, Fribourg.

- PORQUIER, R. 1982. Communication exolingue et apprentissage des langues. Acquisition d'une langue étrangère III, 17-47, Encrages, Paris VIII, et C.L.A. de l'Université de Neuchâtel.
- SCHUTZ, A. 1987. Le chercheur et le quotidien. Trad. fr. de textes de 1962, Meridiens Klincksieck, Paris.
- SLUZSKI, C. E. & J. BEAVIN 1974. Symétrie et complémentarité : une définition opérationnelle et une typologie des dyades. In Watzlavick P. & Weakland (Dir.). Sur l'interaction, Travaux du Mental Research Institute Palo Alto, 1965-1974, 98-117, Le Seuil, Paris.
- VASSEUR, M. T. & J. ARDITTY 1996. Les activités réflexives en situation de communication exolingue. In AILE n° 8, 57-88, publications de l'Association Encrages, U. Paris VIII St Denis.
- VASSEUR, M. T. 1999. Dialogues, soliloques et projet d'apprenant chez une étudiante avancée. In Arditty J. & M. T. Vasseur (Dir.), Langages n° 134. Interaction et langue étrangère, 85-100, Larousse, Paris.
- VION, R. 1992. La communication verbale. Hachette, Paris.
- VION, R. 1999. Approche relationnelle des interactions et des discours. In Langage et Société n° 87, 93-114, MSH, Paris.
- VYGOTSKY, L. 1935/1985. Pensée et Langage. Messidor, Paris.
- WEINRICH, H. 1986. Petite xénologie des langues étrangères. In Communications n° 31, 187-203, Paris.

NOTES

1. Mes remerciements vont à Ya-Maï Lee pour avoir mis ce corpus à ma disposition.
2. Le chinois fait cependant la distinction entre le *tu* et le *vous* de politesse pour les formes des personnels (*ni* et *nin*, associées à des tons différents) et des possessifs (*ni de* et *nin de*).
3. Voir Pekarek, S. 1999, sur le rôle des différents contextes et des configurations interactives variables des tâches comme conditions d'apprentissage.

RÉSUMÉS

Ce texte s'intéresse aux relations de différence et de dissymétrie qui cadrent nombre d'analyses d'interactions exolingues depuis presque vingt ans. Partant de l'idée que le modèle schématique de complémentarité/symétrie ne suffit pas pour expliquer le fonctionnement de l'interaction et de l'apprentissage, il se fonde sur l'analyse de la dynamique dialogique pour insister sur la complexité des plans et l'instabilité des places discursives. On revient sur la relation entre inégalité inscrite dans la dimension socioculturelle et la pluri-appartenance des locuteurs, et inégalité construite, déconstruite, reconstruite par les partenaires dans le dialogue. Puis on analyse, dans un corpus franco-taiwanais, les mouvements discursifs qui entraînent les modifications-ajustements de places et qui entretiennent l'instabilité de l'interaction. On

envisage enfin la relation entre ces tensions avec l'autre, le jeu des places discursives et l'apprentissage.

On the use of inequalities in second language interaction-acquisition. The article focusses on asymmetries and inequalities which have framed a number of analyses of intercultural/interlingual interactions in the last 20 years. I will argue that the complementarity/symmetry model is much too schematic and that it is necessary to consider the complexity of plans and the changes of discursive places to account for the dynamics of dialogue. A card-telling session between a Taiwanese and a French student is analysed from the point of view of stability/instability, retracing the moves between roles and places and their relationship to the collective activity that is going on. The last part of the article draws on this study to elaborate on the relationship between development and changes, on the one hand, and accomodation to other and otherness, on the other hand.

INDEX

Mots-clés : inégalité, dynamique du dialogue, asymétries, changement

Keywords : rôles, places discursives, dynamics of dialogue, discursive positioning, change, otherness

AUTEUR

MARIE-THÉRÈSE VASSEUR

Université René Descartes-Paris 5 et CNRS