

La gestion interactionnelle de la différence des compétences linguistiques : le cas des interactions exolingues

Interactional organization/achievement of linguistic competence differences in exolingual communication

Ulrich Dausendschön-Gay



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/praxematique/3081>

DOI : [10.4000/praxematique.3081](https://doi.org/10.4000/praxematique.3081)

ISSN : 2111-5044

Éditeur

Presses universitaires de la Méditerranée

Édition imprimée

Date de publication : 1 février 1995

Pagination : 31-52

ISSN : 0765-4944

Référence électronique

Ulrich Dausendschön-Gay, « La gestion interactionnelle de la différence des compétences linguistiques : le cas des interactions exolingues », *Cahiers de praxématique* [En ligne], 25 | 1995, document 2, mis en ligne le 01 janvier 2015, consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/praxematique/3081> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/praxematique.3081>

La gestion interactionnelle de la différence des compétences linguistiques : le cas des interactions exolingues

1. Introduction

La définition des objectifs de la recherche facilite la constitution d'un corpus de données empiriques qui permettent, à l'aide d'une méthodologie précise, l'étude de phénomènes définis au préalable. C'est ainsi qu'ont procédé les constructeurs du « corpus d'Orléans » (étude sociolinguistique) ou le groupe de recherche du projet ESF sur l'acquisition des langues secondes par des migrants¹. Les domaines de notre intérêt scientifique² sont un peu plus difficiles à cerner : nous souscrivons à la « mentalité ethnométhodologique » qui consiste, entre autres, à retrouver les méthodes qui permettent aux participants à la conversation de construire leur « univers social », d'organiser l'intercompréhension et de gérer la coordination de leurs activités³. Ces méthodes sont accessibles à travers l'observation des interactions (transcrites et ainsi partiellement manipulées), les observations n'étant pas totalement

¹ Cf à ce sujet Perdue (éd.) 1993a.

² Je serai, dans cet article, une sorte de porte-parole d'un groupe de chercheurs qui travaille à Bielefeld depuis plusieurs années sur des problèmes d'interaction sociale et de la production verbale spontanée, notamment dans des situations difficiles (divergences d'expertise parmi les participants). Ce groupe, Ingrid Furchner, Elisabeth Gülich, Ulrich Krafft et moi-même, a publié plusieurs études dont quelques-unes se trouvent mentionnées dans la bibliographie. Je remercie Ulrich Krafft d'avoir lu et amélioré une première version de cet article.

³ Pour les détails de cette mentalité cf Gülich 1991 et Bange 1992a ; dans une autre perspective cf aussi Vion 1992.

innocentes puisque orientées par des notions de base telles que « tours de parole », « co-construction du sens », « activité », « rôle interactionnel » ou « indexicalité » ; mais au lieu de décrire comment tel interactant construit un énoncé verbal, nous essayons de comprendre les moyens dont les interactants disposent pour résoudre leurs problèmes interactionnels. Dans ce sens, nos analyses connaissent moins de catégories descriptives préconçues ; les résultats sont, par conséquent, matériellement moins prévisibles.

Pour disposer d'une base empirique suffisamment riche et aussi peu préconstruite que possible nous avons demandé à des étudiants ou élèves de faire, pendant leurs séjours linguistiques en France (études, cours de langue, visite chez des correspondants) , des enregistrements de leurs entretiens quotidiens, à savoir des conversations à table avec des amis ou dans leurs familles, des demandes de renseignements dans la rue, à la banque ou aux services de la municipalité. Chacun des enregistrements (à l'heure actuelle plus de 80, dans des situations très diverses et avec un grand éventail de types de participants) est accompagné d'un questionnaire sur les données de la situation et les interactants.

L'ensemble de ces données constitue la base de nos analyses qui portent d'abord, comme nous venons de le dire, sur les problèmes de la gestion d'une situation de communication difficile et seulement en deuxième ligne sur le caractère « exolingue » de ces communications⁴. Pour aborder ces problèmes, nous enrichissons notre mentalité ethnométhodologique de base d'une perspective de linguistique textuelle qui fait que nous accentuons les aspects des outils linguistiques mis en œuvre pour faire fonctionner le discours et sa compréhension par les partenaires ; nous tentons en outre de comprendre les activités des interactants comme un apport au fonctionnement d'un système d'interac-

⁴ Nous employons ce terme que nous devons à Porquier et qui connaît beaucoup d'interprétations dans le sens que Bange 1992b lui donne : « situation qui met en jeu au moins un locuteur natif (LN) de la langue qui sert de véhicule à la communication en cours et au moins un locuteur non natif (LNN) de cette langue, appartenant à un groupe socio-culturel étranger et possédant une autre langue 1 » (Bange 1992b :55 ; pour plus de détails, cf pages 55- 62).

tion⁵ qui est construit par les participants et qui présuppose l'existence d'un système social, la présence des participants, la perception de la perception mutuelle et la capacité des interactants d'interpréter leurs activités sous l'aspect de leur pertinence sociale.

Dans ce qui suit, je vais me concentrer sur quelques aspects de la co-gestion qui ne constitue, bien entendu, qu'un des éléments constitutifs du système d'interaction entre natif et non-natif ; mais l'analyse des « ethnométhodes de la communication » permet de saisir quelques particularités de la situation exolingue⁶.

2. Gestion locale des difficultés linguistiques

Comme Bange 1992b l'a souligné, la communication entre natif et non-natif est fragile et demande aux interactants de « bifocaliser » leur attention en permanence : sur le développement thématique de la conversation en cours et sur le codage approprié de l'information. Ce deuxième focus se manifeste dans une multitude de séquences latérales qui servent à ajuster les productions du non-natif et du natif et à assurer l'intercompréhension de leurs énoncés. Je vais analyser, à titre d'exemple, un passage qui concerne plutôt la production du non-natif et un autre qui montre comment la non-compréhension est traitée dans l'interaction.

2.1. L'ACHEVEMENT INTERACTIF

Dans nos corpus, nous trouvons très peu de travail sur la correction morphosyntaxique – ce qui confirme l'hypothèse selon laquelle le plus souvent les interactants mettent l'accent sur la progression thématique et la poursuite d'un objectif actionnel. Le travail lexical⁷, par contre, laisse partout ses traces dans la communication sous forme de séquences explicatives, de recherches du lexème approprié au concept ou bien

⁵ Je ne puis malheureusement pas exposer ici les détails d'une articulation entre la théorie des systèmes et l'ethnométhodologie ; je renvoie les lecteurs germanophones à Luhmann 1991, en particulier chapitre 10, et Hausendorf 1991 ; cf aussi Trognon 1994 au sujet du rapport entre description conversationnelle et perspective sociale.

⁶ La lecture de deux rapports de recherche apporterait plus de détails et une vue plus générale des phénomènes : Dausendschön-Gay/Gülich/Krafft 1987 et 1995.

⁷ Cf Lüdi 1991 pour les détails de ce travail interactif.

A partir de la ligne 9, les deux interactantes coopèrent à construire l'énoncé d'Irma, et ceci dans un procédé en plusieurs étapes :

1- Manifestation de l'existence d'un problème

Irma s'interrompt au milieu d'une construction syntaxique inachevée (après « je »), place un marqueur d'hésitation (« ehm ») et fait suivre un élément métadiscursif (« que c'est ») ; cette technique de manifestation se trouve partout dans nos corpus, elle comprend des activités constitutives du type hésitation, auto-interruption, et des activités accessoires comme les commentaires métadiscursifs⁹.

2- Définition du problème

Le type d'élément métadiscursif qu'Irma emploie indique à M qu'il s'agira de lever un problème lexical (quelle forme pour un concept cognitivement présent et – probablement – verbalisé en L1) ; Irma dispose de tous les éléments nécessaires pour circonscrire le lexème qu'elle cherche : un verbe de mouvement/déplacement rapide qui contient un noyau sémantique 'marcher' (elle avait utilisé le mot en ligne 7) ; elle se sert d'une technique aussi simple qu'efficace : indication du contenu sémantique et négation ; d'autres exemples nous montrent toute la gamme des possibilités dont disposent les non-natifs pour se débrouiller dans ces situations : antonymes et synonymes, recherche dans le champ notionnel, premier ou deuxième élément d'une collocation, indication d'activités ou de comportements prototypiques, recours au savoir encyclopédique, etc.

3- Proposition d'une solution

Grâce au travail d'Irma, M peut lui proposer une solution du problème : « je cours » ; dans une perspective interactive il s'agit d'une proposition qui laisse à Irma la tâche de l'acceptation ; il est intéressant de remarquer que M prend la perspective énonciative d'Irma, elle ne fournit pas une forme décontextualisée (p.e. l'infinitif) mais la forme morphosyntaxique dont Irma a besoin pour continuer son récit ; on parlera d'un travail de facilitation et de prise de la perspective de l'autre et on remarquera une distribution des responsabilités spécifique qui fait que, dans la grande majorité des cas, les non-natifs maintiennent le contrôle

⁹ Güllich 1986b traite en détail ces derniers en les intégrant dans le cadre plus général des procédés de formulation et des traces du travail de mise en mots.

de leurs contenus tout en respectant les interventions linguistiques de leurs partenaires natifs.

4- Ratification de la proposition

Les formes de ratification que nous avons pu trouver dans les corpus sont multiples ; elles dépendent en gros de la situation, de l'étendue de la séquence latérale qui a traité le problème, de la nature de la proposition, mais bien sûr aussi de la compétence des interactants ; en l'occurrence, Irma se sert encore une fois d'une technique simple : elle ratifie implicitement par l'intégration de la proposition dans son discours et par le retour dans la séquence thématique qu'elle avait quittée, à savoir son récit sur les skins ; nous savons par ailleurs qu'Irma est tout à fait capable de refuser une proposition, ce qui prouve non seulement qu'elle garde la responsabilité des contenus mais en même temps qu'elle est capable de juger si le terme proposé correspond au concept cognitif du lexème recherché.

Gülich 1986a a introduit le terme d'« achèvement interactif » pour ce type de résolution d'un problème de production verbale. Cette « ethnométhode » est d'un double intérêt pour les analyses conversationnelles ; elle suit régulièrement un schéma qui est organisé selon un principe de suites préférentielles d'activités, qui comprend des éléments constitutifs et d'autres, facultatifs, et qui permet aux interactants de s'orienter dans les activités. Ce schéma est donc un exemple pertinent du principe de base de l'analyse des conversations qui dit qu'il y a de l'ordre à chaque endroit et à chaque moment de l'interaction. En même temps, l'achèvement interactif est un exemple parmi d'autres du fait que les interactants sont capables de gérer leur système d'interaction à l'aide de méthodes qu'ils maîtrisent, en principe, de la même façon et en apportant, chacun de son côté, les moyens spécifiques dont ils disposent pour la mise en œuvre de la méthode, les moyens étant rarement identiques pour tous les participants.

2.2. PROBLEMES DE COMPREHENSION

Dans l'exemple suivant, nous retrouvons une variante du schéma d'activités que nous venons d'étudier, mais cette fois il est mis en œuvre pour gérer un problème de compréhension. Irma est à table avec sa correspondante, Véronique (V) et le père de celle-ci, Marcel (M).

EXEMPLE 2 :

1 -----
M : tu trouves pas que je suis :
un peu absent de la maison' pour un père
2 -----
M : de famille' c'est vrai,
I : . absent' oui : oui'
V : . absent' euh : pas là,
3 -----
M : hein
I : ouais

Si les interactants sont capables d'identifier la source de la non-compréhension et de l'indiquer à leurs partenaires, le procédé est simple. Irma définit le segment problématique (manifestation du problème), Véronique explique par une paraphrase. Irma ratifie deux fois ; d'abord par un « oui » hésitant, long et avec une intonation en suspens, qui accompagne ses opérations de traitement d'information ; puis par un « oui » court, avec une intonation montante et une voix plus haute qui signale la fin du traitement et son résultat : 'j'ai compris'. Cette petite séquence latérale lui a permis non seulement de comprendre le segment « absent » mais aussi de traiter tout l'énoncé de Marcel et de réagir « correctement » au niveau pragmatique.

Les procédés se compliquent énormément au moment où les non-natifs (et parfois aussi les natifs) sont incapables de définir la source de leur non-compréhension. C'est ce qui se passe dans l'extrait suivant ; Irma est allée chercher un magnétophone dans un bureau à la Sorbonne pour pouvoir faire des enregistrements ; maintenant, pendant le repas, ce magnétophone se trouve sur la table et enregistre la conversation.

EXEMPLE 3 :

- 1 -----
 M : (pause 7 sec) comment' tu as fait à la sorbonne pour eh :
 t'expliquer'
- 2 -----
 M : ... à la sorbonne, ... pour obtenir l'appareil, . ça a été dif-
 I : hum'
- 3 -----
 M : ficile' quand tu es allée à la sorbonne, à l'univer-
 I : . encore . tout ouais
- 4 -----
 M : sité, chercher cet appareil, c'était difficile pour
 I : ouais ouais
- 5 -----
 M : t'expliquer'
 I : non . mais pour trouver'
-

La pause de 7 secondes au début de ce passage suit la fin d'un épisode thématique assez long. A la ligne 1, Marcel choisit un nouveau focus thématique qui n'a aucun rapport avec la conversation précédente. Evidemment, l'absence d'éléments contextuels, déjà introduits et servant de points de repère pour l'orientation de la recherche de cohérence discursive, dérouté Irma qui signale sa non-compréhension par un silence (comme nous n'avons pas d'enregistrement vidéo, nous ne pouvons rien dire des symboles mimo-gestuels qui accompagnent probablement ce silence). Marcel l'interprète comme une demande de répétition, mais le résultat chez Irma est le même qu'auparavant ; cette fois-ci, elle indique sa non-compréhension explicitement par un « hum », l'intonation est expressive, la voix haute, la prosodie très marquée ; elle fait suivre la deuxième indication de non-compréhension qui déclenche une troisième tentative de la part de Marcel. Cette dernière reformulation réussit. Pour décrire la fonction interactive de ce type d'événement conversationnel (traitement interactif de la non-compréhension) nous

avons introduit le terme de « séquence analytique »¹⁰ dont les principales caractéristiques se résument ainsi :

Nous constatons une simplification de la première version de la question ('comment tu as fait à la Sorbonne pour t'expliquer') ; la simplification ne concerne cependant pas la complexité des verbalisations - on ne dira pas que 'à la Sorbonne, à l'université' est moins complexe que 'à la Sorbonne' – mais plutôt la précision avec laquelle sont définies les activités que Marcel attend de la part d'Irma. Avec la première version, il lui demande de mettre en scène (ou au moins de répéter) ses énoncés dans le bureau à la Sorbonne (quand elle est allée chercher le magnétophone) ; la deuxième version (que nous appelons « bis ») demande l'évaluation de l'événement sans préciser si le focus porte sur les énoncés d'Irma à la Sorbonne ou sur ses activités en général ; la troisième version (le deuxième bis) précise exactement ce qui était ambigu dans la deuxième : Marcel lui demande une évaluation des difficultés linguistiques.

S'il y a simplification par rapport aux activités que Marcel demande à Irma, il y a aussi restructuration de plusieurs informations de l'énoncé : la Sorbonne prend la première place dans le bis 1 et le bis 2 ; les parties d'abord séparées « comment tu as fait ... pour t'expliquer » sont réunies et explicitées : « pour obtenir l'appareil ça a été difficile » dans le bis 1, « chercher cet appareil c'était difficile pour t'expliquer » dans le bis 2 ; le bis 2 introduit une séquentialité des événements dans la perspective d'Irma : 1- quand tu es allée à la Sorbonne, 2- chercher l'appareil, 3- c'était difficile. En termes conversationnalistes : Marcel établit une dépendance conditionnelle qui définit l'activité préférentielle de la part d'Irma ; le premier énoncé met d'abord le focus, puis l'arrière-plan¹¹, les bis formulent d'abord l'arrière-plan (qui permet à Irma de s'orienter dans le nouveau scénario que Marcel introduit) et après seulement le focus qui établit la dépendance.

Un troisième aspect concerne la présentation de l'information : segmentation et contour prosodique. Dans le deuxième bis, Marcel s'ef-

¹⁰ Une version longue de nos analyses se trouve dans Krafft/Dausendschön-Gay 1993a.

¹¹ Tout ce passage est très intéressant sous l'aspect du mouvement référentiel et de l'organisation des énoncés. Cf à ce propos v. Stutterheim/Klein 1989 et Klein/Perdue in Perdue (éd.) 1993, tome 2.

force de faire des segmentations très nettes, il articule des mots phonétiques qui se confondent avec des unités d'information, il fait des pauses après chaque segment, dont chacun se termine sur une descente de l'intonation (syllabe finale du mot phonétique), et laisse à Irma le temps de signaler l'enregistrement des tranches d'information.

Tout ce qu'entreprennent Marcel et Irma suffit pour permettre à Irma de comprendre un énoncé au début opaque et de choisir une activité préférentielle pour continuer. Il est vrai que Marcel a renoncé à une partie de ses premières intentions et nous ne savons pas si Irma n'a vraiment pas compris le premier énoncé de Marcel. Dans notre perspective interactionnelle la réponse à ces questions n'est pas pertinente pour le fonctionnement de l'interaction ; ce qui importe c'est le fait que Marcel et Irma ont contruit une méthode pour la solution d'un problème manifeste d'intercompréhension : ils ne peuvent pas continuer tant que ce problème n'est pas levé. Notre méthodologie ne nous permet pas d'étudier les processus mentaux et les opérations cognitives qui sont nécessaires à la résolution de ces séquences analytiques. Mais il est évident que la maîtrise de ce type de situation demande non seulement des compétences lexicales et morphosyntaxiques (pour ainsi dire segmentales et locales) mais aussi des facultés d'analyse complexe, d'évaluation, d'inférence et d'interprétation des énoncés d'autrui. Les compétences productives et interprétatives s'accompagnent donc de compétences segmentales, orientées sur le code et de compétences communicatives globales.

2.3. Stratégies d'évitement

Parmi les compétences qui font fonctionner la communication exolingue se trouve aussi la capacité d'anticiper des problèmes qui risquent de perturber l'interaction et de menacer sa continuation. Nous connaissons l'existence de ces activités préventives en particulier à travers des données rétrospectives (dans le contexte de recherches sur l'acquisition d'une langue seconde), mais aussi par les descriptions très fines d'Erving Goffman dans le domaine de la protection de la face. Parfois, l'évitement se manifeste directement, devient pour ainsi dire officiel et, par conséquent, fonctionnel pour l'interaction. L'exemple 4 concerne

l'anticipation de la native qui se manifeste dans une explication lexicale non-sollicitée :

EXEMPLE 4 : (S et D= étudiantes allemandes, G et M= couple français)

1 -----
M : là-bas vous avez' eh. la. la médecine&eh : (Pause 3 sec)
2 -----
M : alors comment dirais-je' mh oui, eh pa/
G : traditionnelle non'. peut-être
3 -----
M : oui traditionnelle' mais enfin : euh. médicaments' enfin :
G : bien'
4 -----
M : (plus vite) pour ainsi dire + chimique' quoi., et vous
5 -----
M : avez l'homéopathie' l'ho/ vous avez pAs la :&si vous avez
G : (ah non, ?)
D : si
6 -----
M : aussi'. l'homéopathie'*
S : sssssssI., oui',* mhm'

M, à la recherche d'un synonyme du terme « homéopathie », se fait interrompre par son mari qui comprend mal et propose « traditionnelle » ; M enchaîne sur ce deuxième terme de l'opposition et en profite pour régler son problème de départ : après l'explication de la médecine par médicaments chimiques (allopathique) elle peut introduire, sans trop de risques, le terme qu'elle avait évité au départ.

On peut se demander pourquoi M fait tout ce travail d'évitement. Une première hypothèse serait que nous avons une connaissance intuitive des mots « difficiles » de notre langue, parmi lesquels se trouvent, selon nos expériences quotidiennes, des emprunts d'autres langues, des termes techniques, des constructions inhabituelles ou des lexèmes très rares. En présence de partenaires « non-initiés au langage courant » (p.e. des enfants, des alloglottes ou d'autres « marginaux linguistiques ») nous avons tendance à les remplacer – ce qui peut déclencher

des problèmes de mise en mots plus graves que ne le serait l'emploi du terme difficile. C'est peut-être le cas de la situation de l'exemple 4, où il aurait été plausible de penser que le mot 'homéopathie' fait partie d'un lexique internationalisé qui figure dans le vocabulaire d'étudiantes allemandes.

Une deuxième hypothèse part de l'observation générale, que nous pouvons faire dans les situations exolingues, d'après laquelle les participants natifs commencent très vite à développer des calculs sur les compétences linguistiques des non-natifs, en particulier sur leurs capacités de compréhension. Il en résulte ce qu'on appelle depuis Ferguson le « foreigner talk » (forme savante du petit nègre) ou, par rapport aux jeunes enfants, le « motherizing »¹².

Une telle hypothèse généralisante sur l'interlangue de la participante est certainement à la base de l'exemple 5 qui montre la méthode du « modèle de réponse »¹³. Zarah, d'assez faible compétence en français, vient de parler d'événements racistes en France et du fait qu'ils ne font l'objet de discussions ni dans sa famille ni au travail. Chantal veut savoir pourquoi :

EXEMPLE 5 : (Z=marocaine non-francophone, C=française)

- 1 -----
 C : et euh : . . tu p/ tu peux me dire pour/ pour/ pourquoi/ pourquoi vous
 2 -----
 C : en parlez pas . t/ t'as pas envie toi' c'est parce que t'as pas en-
 3 -----
 C : vie : ' ou quoi ou parce que t'as pas le temps : . . ou parce que tu
 4 -----
 C : t'occupes pas d(e) politique ou chépas'
 Z : . ça euh c'est pas euh . mon
 5 -----
 C : mhm' mhm'
 Z : problème à nous c'est problème . la loi

¹² Comme ces calculs reposent, dans la majorité des cas, exclusivement sur l'observation des productions des non-natifs, ils supposent souvent trop peu de compétences.

¹³ Cf Krafft/Dausendschön-Gay 1994.

Avec la liste de réponses possibles à sa propre question, Chantal « réagit » par anticipation à un manque de compétence de Zarah. Nous ne savons pas si celle-ci avait besoin de toutes ces réponses pour trouver son énoncé aux lignes 4/5 ; en tout cas celui-ci est différent de tout ce que Chantal avait proposé. C'est donc une construction autonome de Zarah qui traite les énoncés de Chantal comme des réponses potentielles dans une liste ouverte. Il est d'autre part évident que Chantal a essayé d'orienter Zarah dans le discours et de clarifier la dépendance conditionnelle qu'elle établissait. De ce fait, le modèle de réponse sert aussi à éviter la méthode, beaucoup plus coûteuse, des séquences analytiques.

3. Gestion globale de la situation

Nous venons de présenter quelques méthodes de gestion de problèmes locaux mises en œuvre par des interactants d'origine culturelle différente et de compétence linguistique divergente dans la langue de communication. Ils réussissent à gérer des situations difficiles parce qu'ils partagent le savoir-faire communicationnel de base et parce qu'ils apportent, chacun de son côté, des compétences spécifiques qu'ils coordonnent pour le bien de leur interaction. Ceci présuppose, bien entendu, la volonté partagée de poursuivre un objectif communicationnel commun et de collaborer à la recherche des moyens pour atteindre ce but, indépendamment des intentions individuelles de chacun des interactants. Sinon, il n'y aurait pas interaction.

Ces présupposés constitutifs d'un épisode social, qu'on appelle interaction, sont les mêmes dans la situation exolingue qui se crée au moment où les interactants se manifestent mutuellement la prise en considération des divergences de compétence linguistique ou de biographie culturelle¹⁴. Il me semble dès lors problématique de parler d'une

¹⁴ Je choisis délibérément cette formulation un peu compliquée ; on observe en effet que dans certaines situations – conflictuelles, d'urgence ou d'engagement émotionnel – les divergences ne sont pas prises en considération par les interactants. Pour notre méthodologie, il ne s'agira d'une communication ni exolingue ni interculturelle : la situation avec tous ses paramètres constitutifs se construit au fur et à mesure de son développement et de l'introduction des éléments pertinents.

asymétrie de départ dans l'interaction exolingue¹⁵, et je propose – avec Furchner 1991 et Dausendschön-Gay/Krafft 1991 – de réinterpréter les notions de « face », « statut social », et « rôle » pour les besoins de l'analyse conversationnelle¹⁶ : les compétences « officielles » de chaque interactant constituent sa face positive ; elle sera menacée si l'exercice des activités qui en découlent et sa responsabilité pour ces activités sont mis en cause ; la face conversationnelle négative se définit par les droits des interactants à exercer leurs activités (p.e. de prendre beaucoup de temps pour la production d'un énoncé ou de reformuler plusieurs fois une partie de leur discours), ces droits étant quelque chose comme leur territoire ; cette face sera menacée au moment où le libre exercice des droits est empêché par autrui.

Cette conception permet de décrire les divergences de compétence (qui, selon nos observations, se manifestent également dans la commu-

¹⁵ P.e., de Pietro 1988 qui décrit avec précision les procédés compensateurs dans la communication exolingue pour conclure : « L'asymétrie linguistique, et culturelle, des interlocuteurs représente – parallèlement à leur statut social, à la finalité de l'échange, etc. – un paramètre constitutif du déroulement de l'interaction. » (de Pietro 1988, 264/5).

¹⁶ Que les lectrices et lecteurs me pardonnent une « semi-auto-citation », puisque résultant d'un travail coopératif : « La complexité et la pluriformité des « faces » peuvent être réduites pour les besoins de l'analyse conversationnelle si on les redéfinit en partant non plus du moi et de sa structure, mais de la conversation conçue comme réalisation ou construction interactive (« interactional achievement »). Cette construction réussira dans la mesure où les participants se conformeront à certaines règles destinées à organiser l'interaction : règles locales, dont les plus connues sont celles de la prise de tour (« turn taking ») ; règles globales qu'on peut spécifier comme des accords entre les participants sur le thème et le but de l'interaction ainsi que sur la répartition des activités. C'est en particulier ce dernier point qui nous intéresse ici. Construire une conversation, c'est en effet effectuer un certain nombre d'activités, et du moment qu'au moins deux personnes participent à cette réalisation et se répartissent le travail, il est bon de savoir qui fait quoi. La répartition tiendra compte du thème et du but de la conversation et des compétences personnelles et institutionnelles des interactants. L'accord sur la répartition est une règle de comportement, et de cette règle découlent ce que nous appellerons les « rôles conversationnels ». Le rôle conversationnel d'un interactant est l'ensemble des activités qui lui échoient dans telle situation, étant donnés le thème et le but de l'interaction. » (Dausendschön-Gay/Krafft 1991, 38). Cf pour les conceptions de base les textes canoniques de Goffman 1967, 1972, Brown/Levinson 1978, et récemment de Kerbrat-Orecchioni 1992.

nication endolingue, mais par rapport à d'autres types de compétence) non plus comme constitutives d'une asymétrie mais comme paramètres du système d'interaction qui ont été introduits par les participants à la conversation. Ceci explique en partie pourquoi les activités d'étayage auto-initiées, plutôt dyspréférentielles en situation endolingue, ne s'accompagnent d'aucun travail de figuration dans les corpus que nous avons pu étudier. C'est seulement au moment où un des interactants profite de la situation pour faire quelque chose à quoi il n'a pas droit qu'il y a sanction et nécessité de réparer les faces. C'est notamment le cas pour des « instructions inutiles » (cours de langue à un moment inapproprié en situation conversationnelle), pour les refus d'accepter des corrections nécessaires à la compréhension ou pour les imitations ironisantes de l'accent étranger.

Il arrive souvent, et particulièrement en présence d'élèves ou étudiants allemands au cours d'un séjour linguistique, que la situation exolingue déclenche aussi des activités d'enseignement et d'apprentissage. Soulignons que l'absence de travail de figuration et le traitement interactif de ces activités les définissent comme étant « normales », c'est-à-dire comme faisant partie des rôles conversationnels qui ont été établis pour la conversation en cours. De Pietro/Matthey/Py 1989 ont introduit le terme de « contrat didactique » pour décrire les particularités du rapport entre enseignant et apprenant en situation non-institutionnelle¹⁷. Ce rapport, bien que se manifestant dans des activités locales, est d'une portée globale ; il semble permettre aux interactants de faire ce qu'ils n'auraient pas le droit de faire avec d'autres partenaires, il semble aussi que ce contrat permette de constituer des histoires d'interaction qui constituent des points de mémoire commune auxquels on peut se référer. L'exemple 6 est pris dans une des interactions conversationnelles entre Ariane, élève allemande de 16 ans, et son hôtesse française Pauline qui a 55 ans au moment de l'enregistrement. Évidemment, le problème de la locution 'rendre visite à quelqu'un' ne les occupe pas pour la première fois.

¹⁷ Cf aussi à ce sujet Krafft/Dausendschön-Gay 1993b.

EXEMPLE 6 :

- 1 -----
 P : qu'est-c(e) que tu veux faire plus tard'
 A : hm .. si j'ai : . fait
- 2 -----
 P : ah oui :'
 A : mon bac je veux : aller : à Jap/ au Japon' .p/ p/ pour
- 3 -----
 P : oui : ' oui'
 A : plusieurs mois' parc(e) que mon oncle (..?) j'ai déjà raconté'
- 4 -----
 P : tu m'as dit oui' je veux : ' lui :
 A : (....?) oui . je veux lui . visiter' et : voir
- 5 -----
 P : rendrE visite' rendre visite'*
 A : rendre une visite' (rire) + rendrE visite* et . je veux :
- 6 -----
 P : ah oui c'est chic! ah oui
 A : voir comment les gens ils sont là
-

Pauline et Ariane font plus qu'assurer l'intercompréhension : Ariane hésite devant le problème « connu » de l'expression difficile, Pauline enchaîne sur un ton didactique ; ensemble, elles font un petit exercice de récupération lexicale assistée et de mémorisation, le tout arrosé de rires et de timbres de voix coopératifs. Cette manifestation d'un contrat préexistant dans l'histoire de leurs interactions permet en même temps de s'assurer du rapport social établi, de confirmer la répartition des rôles conversationnels et de se faire comprendre mutuellement que le système d'interaction continue de fonctionner.

Le petit passage suivant, extrait de la conversation de l'exemple 4, nous fait comprendre que le contrat didactique ne s'instaure pas automatiquement avec la situation natif-alloglotte – dernière confirmation de notre thèse de la construction in situ des paramètres interactionnels par les participants :

EXEMPLE 7 :

- 1 -----
D : c'est euh les fleu/ les : . fleurs BLEUES, je sais pas le nom en français,
2 -----
M : ah oui, les <articulé> bleuEts, @ oui oui
G : es bleuEts,
D : (...?) c'est très joli,
3 -----
M : ils poussent au milieu des ... euh . des blEs, . le blé, des champs de blé,
G : les BLEUES' on dit bleuEts,
S : ah oui, mhm'
D : oui,
4 -----
G : et le blé eh ben : les les bleues' qui poussent au milieu du blé' . c'est le
bleuEt,
D : c'est ça'
5 -----
M : &ouais' le bleuEt' .. et puis : les rouges' le coquelicot'
G : peut-être pas chez vous euh . mais ici euh c'est le bleuEt'
6 -----
G : et les rouges' . la fleur' <en articulant> c'est le coquelicot, @
M : oui' . et pis alors euh
7 -----
M : des marguerites blanches aussi' alors, les marguerites vous savez'
D : oui,

On peut comprendre les tentatives répétées de M et G comme des offres à l'enregistrement d'un terme inconnu et à un travail de traitement lexical (en même temps la première étape d'une mémorisation) ; le refus obstiné de S et D de réagir « convenablement » traduit leur interprétation de la situation comme non-didactique. Le va-et-vient de proposition, absence de réaction, proposition, etc. fait de ce passage une petite scène de théâtre à la Ionesco.

4. Conclusion provisoire

L'analyse conversationnelle focalise l'attention sur les procédés de coopération et de compensation en situation de compétence inégale ; le « travail commun des interactants » repose sur les méthodes que les participants à une conversation mettent en œuvre pour gérer la situation et pour faire fonctionner leur système. L'analyse conversationnelle met aussi l'accent sur la séquentialité des activités, sur leur enchaînement, et sur la portée globale d'événements locaux. Elle introduit dans le discours scientifique des perspectives analytiques parfois inhabituelles, novatrices à certains égards.

Mais, tout comme d'autres approches sociologiques/sociolinguistiques, avec sa méthodologie spécifique, elle ne peut résoudre que quelques problèmes assez restreints de l'interaction sociale ; l'interculturel, la genèse des savoir-faire, les préjugés et stéréotypes non-manifestes dans l'interaction, mais quand même présents chez chacun des interactants, voilà des domaines nécessairement négligés par l'analyse conversationnelle, et il y en a bien d'autres. Dans cette situation, deux choses me semblent importantes : clarté théorique et méthodologique (définition des objectifs et des méthodes, publication des données empiriques et de leur descriptif situationnel) et ouverture du débat interdisciplinaire qui seul, à mon avis, peut garantir le progrès dans les sciences sociales. Le présent numéro contribue heureusement à cette entreprise.

BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE

- Bange P., (1992a) *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Didier.
- Bange P., (1992b) « A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles », *AILE Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 1, 53-86.
- Brown P., Levinson St. (1978) « Universals in Language Usage : Politeness Phenomena », Goody E.N. (éd.) *Questions and Politeness : Strategies in Social Interaction*, Cambridge, Cambridge University Press, 96-289 (nouvelle édition séparée 1987).

- Dausendschön-Gay U., (1987) « Lehren und Lernen in Kontaktsituationen », Gerighausen J., Seel P. (éds) *Aspekte einer interkulturellen Didaktik*, München, Goethe-Institut, 60-93.
- Dausendschön-Gay U., Gülich E., Krafft U. (1989) « Formes d'interaction communicative dans des situations de contact entre interlocuteurs français et allemands », Kremer D. (éd.) *Actes du XVIII Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes, Trèves 1986*, Tübingen, Niemeyer, 391-404.
- Dausendschön-Gay U., Gülich E., Krafft U. (1995) « Exolinguale Kommunikation », Fiehler R., Metzger D. (éds) *Untersuchungen zur Kommunikationsstruktur und zur Sprachstruktur*, Bielefelder Schriften zur Linguistik und Literaturwissenschaft, Band 3, Bielefeld.
- Dausendschön-Gay U., Krafft U. (1991) « Rôles et faces conversationnels : à propos de la figuration en 'situation de contact' », Russier et al. (éds) *Interactions en langue étrangère*, Publications de l'Université de Provence, 37-48.
- De Pietro J.-F., (1988) « Conversations exolingues. Une approche linguistique des interactions interculturelles », Cosnier J., Gelas N., Kerbrat-Orecchioni C. (éds) *Echanges sur la conversation*, Paris, Editions du CNRS, 252-268.
- De Pietro J.-F., Matthey M., Py B. (1989) « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », *Actes du IIIe colloque de linguistique*, Strasbourg, Université des Sciences Humaines, 99-124.
- Furchner I., (1991) « Kompetenzgefälle in Gesprächen zwischen deutschen und französischen GesprächspartnerInnen. Eine ethnomethodologische Untersuchung », Bielefeld, mémoire de maîtrise.
- Goffman E., (1967) *Interaction Ritual. Essays on Face-to-face-behavior*, London, Allan Lane.
- Goffman E., (1972) *Relations in Public. Microstudies of the Public Order*, Harmondsworth, Penguin.
- Gülich E., (1986) « L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en situation de contact », *DRLAV*, 34-35, 161-182.
- Gülich E. (1991) « Pour une ethnométhodologie linguistique. Description de séquences conversationnelles explicatives », Dausendschön-Gay U., Gülich E., Krafft U. (éds 1991) *Linguistische Interaktionsanalysen*, Tübingen, Niemeyer, 325-364.

- Kallmeyer W., (1987) « L'analyse de l'action dans la conversation », Bange P. (éd.) *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire : une consultation*, Berne, Peter Lang, 189-252.
- Kerbrat-Orecchioni C., (1992) *Les interactions verbales, tome 2*, Paris, Armand Colin (tome 1, 1990, tome 3, 1994).
- Krafft U., Dausendschön-Gay U. (1993a) « La séquence analytique », *Bulletin CILA* 57, 137-157.
- Krafft U., Dausendschön-Gay U. (1993b) « La coordination des activités conversationnelles : types de contrat », *Actes du XXe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes, tome 2*, Tübingen, Niemeyer, 97-108.
- Krafft U., Dausendschön-Gay U. (1994) « Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition », *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 59, 127-158.
- Lüdi G., (1991) « Construire ensemble les mots pour le dire. A propos de l'origine discursive des connaissances lexicales », Dausendschön-Gay U., Gülich E., Krafft U. (éds) *Linguistische Interaktionsanalysen*, Tübingen, Niemeyer, 193-224.
- Luhmann N., (1991) *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*, Frankfurt/Main, Suhrkamp.
- Perdue C., (éd. 1993) *Adult. language acquisition : cross-linguistic perspective*, 2 tomes, Cambridge, Cambridge University Press.
- Py B., (1993) « L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche », *AILE Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* 2.
- von Stutterheim Ch., Klein W., (1989) « Referential Movement in Descriptive and Narrative Discourse » Dietrich R., Graumann C.F. (éds) *Language Processing in Social Context*, Amsterdam, Elsevier Science Publishers, 39-76.
- Trognon A. (1994) « Théories et modèles de la construction interactive », Trognon A., Dausendschön-Gay U., Krafft U., Riboni C. (éds) *La construction interactive du quotidien*, Nancy, Presses Universitaires, 7-52.
- Vasseur M.-T., (1991) « Solliciter n'est pas apprendre. Initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère », Russier et al. (éds) *Interactions en langue étrangère*, Publications de l'Université de Provence, 49-60.
- Vion R., (1992) *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette.

Conventions de transcription

La transcription respecte les règles de l'orthographe du français avec les exceptions suivantes :

– dans le corps de la transcription, on utilise en principe les minuscules ; les majuscules indiquent une intensité accrue, et servent également dans les commentaires ;

– aucun signe de ponctuation ne garde sa valeur habituelle ; tous sont utilisés comme signes diacritiques ;

– des écarts par rapport à la norme orthographique peuvent servir à transcrire des particularités de l'articulation.

L'organisation de la transcription en partition rend visibles les chevauchements d'énoncés et l'organisation des changements de tour de parole.

/ rupture perceptible de l'énoncé sans qu'il y ait pause
(.) pause minimale
. interruption très courte dans un énoncé ou entre les énoncés de deux interlocuteurs
.. pause courte
... pause moyenne
(x sec) pause de x secondes
& enchaînement rapide

haut' intonation montante
haut'' intonation montant dans le sur-aigu
malade, intonation descendante
malade,, intonation descendant dans l'infra-bas

MAlin accentuation d'une syllabe
oui :, et : : allongement d'une syllabe / d'un mot
(? toi aussi) transcription incertaine
(?...) partie incompréhensible
* fin d'un chevauchement d'énoncés

<BREF> @ commentaire du transcripateur ; précède l'énoncé et reste valable jusqu'au signe @

