La rencontre interculturelle par vidéoconférence de groupe : approche conversationnelle de la relation franco-allemande

Christophe Bouyssi

▶ **To cite this version:**

Christophe Bouyssi. La rencontre interculturelle par vidéoconférence de groupe : approche conversationnelle de la relation franco-allemande. Education. Université de Strasbourg, 2015. Français. NNT : 2015STRAG001 . tel-01168857

HAL Id: tel-01168857
https://theses.hal.science/tel-01168857

Submitted on 26 Jun 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

ÉCOLE DOCTORALE SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES – PERSPECTIVES EUROPÉENNES

[Laboratoire Interuniversitaire de Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC) – EA 2310]

THÈSE présentée par :

Christophe BOUYSSI

soutenue le : **16 janvier 2015**

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'Université de Strasbourg**

Discipline : **Sciences de l'Education**

La rencontre interculturelle par vidéoconférence de groupe.

Approche conversationnelle de la relation franco-allemande

THÈSE dirigée par :

M. Pascal MARQUET	Professeur, Université de Strasbourg

RAPPORTEURS :

Mme Francine CICUREL	Professeur, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3
Mme Anne-Laure FOUCHER	Professeur, Université Blaise Pascal, Clermond-Ferrand

---

AUTRES MEMBRES DU JURY :

M. Gilles BROUGERE	Professeur, Université Paris 13
M. Thomas KÖHLER	Professeur, Technische Universität Dresden

Remerciements

Je tiens à remercier mon directeur de thèse, Pascal Marquet, pour avoir engagé le pari audacieux de diriger mon travail de recherche à partir des observations, des notes, des considérations issues de pratiques. Il a su discerner une cohérence dans les méandres de mes réflexions et également me faire partager son goût pour la recherche exigeante.

Merci également à Thomas Köhler pour ses encouragements, sa confiance et ses observations bienveillantes et toujours pertinentes.

Je suis reconnaissant à ce binôme franco-allemand d'avoir encadrer ma formation doctorale en m'invitant à participer à leur séminaire, à leur colloque et à entrer dans le réseau de doctorants et de chercheurs de la *Summer School* « Education & Technoloy ». Je remercie les autres chercheurs et doctorants de cette équipe pour leur soutien, pour les discussions et les controverses. Un grand merci en particulier à Ahmed Hassan pour ses conseils avisés et l'expérience qu'il a su, toujours chaleureusement, partagé ; à Daniel Jung pour les échanges et confrontations constructives sur le bilinguisme ; à Manuel Schneewele pour ses explications précises ; et à Claire Schaming pour son aide dans les derniers instants.

J'exprime ma gratitude au membre du jury, Mme Francine Cicurel, Mme Anne-Laure Foucher et M. Gilles Brougère, auxquels je pensais pendant ma rédaction. Je les remercie d'avoir accepté de lire et critiquer ce travail dont ils ont été eux-mêmes, à différents degrés, les inspirateurs.

Je suis reconnaissant à mes collègues et partenaires avec qui j'ai accumulé les expériences d'interactions en ligne, qui m'ont fait confiance pour réaliser différents scénarios. En premier, je remercie Klaus Bergmann avec qui j'ai pu travailler pendant plusieurs années pour faire aboutir le projet de donner corps à l'intuition d'une conversation franco-allemande virtuelle, au sens de « possible ». J'aimerais également exprimer ma reconnaissance à Veronika Bayer, James Beneson, Jacques Béziat, Gilberte Furstenberg, Raficka Guendouzi, Christiane Métral, Elke Nissen et Nicole Poteaux qui m'ont permis d'aller plus loin dans mes analyses, en prenant du recul, en établissant des comparaisons.

Je remercie Klaus Schwienhorst, directeur du *Fachsprachenzentrum* de l'Université Leibniz de Hanovre, pour la confiance et la liberté qu'il m'a accordées pendant toute la durée de ce travail. Un merci également à ma collègue Joy Reid pour son écoute et ses remarques éclairées.

Je remercie mon frère Nicolas pour son travail de relecture et mes oncle-et-tante, Dominique et Rosiane, pour leur appui infaillible.

Merci à mes enfants, Floraine et Mahran, qui m'ont encouragé à continuer pendant toutes ces années sachant que je me rendais peu disponible pour eux.

Un grand merci à Agnieszka pour m'avoir soutenu en m'écoutant mais également en soumettant mes observations à sa perspicacité, avec humour et enthousiasme.

Sommaire

PARTIE 1 : CADRE THEORIQUE 7

1. CHAPITRE 1 : INTRODUCTION 7
2. CHAPITRE 2 : RENCONTRE, INTERACTION, CONVERSATION 19
3. CHAPITRE 3 : COMPOSANTES INCONTOURNABLES 47
4. CHAPITRE 4 : LES RELATIONS FRANCO-ALLEMANDES 77
5. CHAPITRE 5 : CONVERSATION FAMILIÈRE 121
6. CHAPITRE 6 : LA CONVERSATION ET LA CLASSE DE LANGUE 147

DEUXIEME PARTIE : PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE 187

7. CHAPITRE 7 : OBJET DE RECHERCHE, CADRAGE THÉORIQUE, PROBLÉMATIQUE, HYPOTHÈSE 187
8. CHAPITRE 8 : MÉTHODOLOGIE 199

TROISIÈME PARTIE : L'ANALYSE DES DONNEES 227

9. CHAPITRE 9 : ANALYSE PROXÉMIQUE 229
10. CHAPITRE 10 : ANALYSE DE L'INTERACTION VERBALE 323
11. CHAPITRE 11 : OBSERVATION COMPLÉMENTAIRE 443

CONCLUSION 465

12. CONCLUSION 465

GLOSSAIRE DE LA RENCONTRE INTERCULTURELLE EN LIGNE 479
BIBLIOGRAPHIE 485
ANNEXES 505
TABLE DES GRAPHIQUES ET FIGURES 521
TABLE DES PHOTOS ET DOCUMENTS 522
LISTE DES TABLEAUX 524
TABLEAU DES ENREGISTREMENTS FORMANT LE CORPUS 525
TABLE DES MATIÈRES 527

La falsification délibérée
porte sur une réalité contingente,
c'est-à-dire sur une matière qui
n'est pas porteuse d'une vérité intrinsèque
et intangible, qui pourrait
être autre qu'elle n'est.

(Hannah Arendt, *Du mensonge en politique*)

PARTIE 1 : CADRE THEORIQUE

1. Chapitre 1 : Introduction

Notre travail se situe dans le domaine de l'apprentissage collaboratif en ligne et à distance, et s'intéresse plus spécifiquement aux dispositifs collaboratifs *autour* d'un outil de communication. Autrement dit, dans la discipline concernée, l'acquisition des langues étrangères et secondes, il se situe au croisement des recherches sur les interactions en classe et celles sur la communication pédagogique médiée par ordinateur. D'une part, il contribue au premier champ en étudiant la médiation opérée par un outil numérique dans le groupe d'apprenants. D'autre part, il ajoute à cette médiation le second champ, les interactions en ligne que permet l'outil en question. C'est donc l'usage collectif d'un outil pédagogique que nous prenons pour objet afin d'analyser les interactions didactiques qui en découlent. Nous nous intéressons à la vidéoconférence de groupe à groupe et cherchons à vérifier si le type d'interaction que propose cet outil dans la classe de langue s'apparente à une rencontre interculturelle.

1.1. Notre analyse de la rencontre

La rencontre est un mot du lexique commun, qui se traduit aisément et s'emploie dans beaucoup de contextes (politique, sport, nuptialité, etc.). Dans le contexte franco-allemand, le terme désigne des programmes éducatifs, organisés et soutenus par un organisme d'Etat franco-allemand, l'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse (désormais OFAJ). On parle de « rencontres interculturelles » ou encore d'« échange ».

Une question de fond qui traverse notre démarche est d'appréhender la valeur formative de cette pratique qui, au-delà du seul cadre franco-allemand, dans le cadre européen, repose autant sur des représentations que sur des espoirs. L'exercice consistant à objectiver une pratique n'est pas facile, comme en témoignent Bougères et Bézille (2007), qui préconisent la prudence en la matière :

> Prendre pour repère la définition de l'UNESCO ou de tel ou tel autre organisme international confronte le chercheur à un piège qui lui est familier, qui tient au voisinage et aux effets de contamination entre d'une part les institutions définissant les programmes éducatifs, finançant des expertises et des recherches dans ces domaines, et occupant à ce titre une position d'autorité en matière de définition et de lecture de la réalité, et d'autre part le monde de la recherche dont la pertinence s'évalue à la capacité à produire une représentation scientifique de la réalité, en s'appuyant sur des concepts appropriés (121).

Cet avertissement, au sujet de l'apprentissage informel, a au moins un point commun avec la rencontre : un besoin de clarification. Nous proposerons donc de mieux comprendre ce « *doux désordre* », en en donnant une approche théorique afin de délimiter un champ de recherche, de l'occuper et de ne pas s'en éloigner.

1.2. Représentations de la rencontre

1.2.1. L'espace de la rencontre

La rencontre, en mathématique, se conçoit d'abord dans un espace où deux droites sont dites parallèles car elles ne se rencontrent jamais, à l'infini. La rencontre est donc un point, où l'une des deux lignes croise l'autre. En enseignant cela dans les cours de mathématique, on met le doigt sur l'exception afin de mieux montrer le régulier. Ainsi, la rencontre est *presque* toujours possible et rend la parallèle remarquable car elle rappelle, que si l'on n'y fait pas attention, quelque chose reste hors d'atteinte, à l'infini.

Le découpage de l'espace en lignes parallèles est convoqué dans d'autres contextes*, comme en littérature ou dans les mythes, où existent des mondes parallèles. En sociologie, notamment en allemand, la notion de parallèle est fertile. On parle ainsi de sociétés parallèles (*Parallelgesellschaften*) pour désigner, au sein d'une population, et partageant un même espace social, l'existence de communautés qui maintiennent entre elles une « *distance sociale* » (Tucci, 2010) qu'il faut concevoir comme « *une relation entre [d'un côté] des individus ou des groupes d'individus appartenant à des communautés historiques distinctes et [de l'autre] leur nouvelle société d'appartenance* » (*ibid*., 10). Ce que montre la sociologie, c'est que le parallélisme des sociétés se perpétue par un « *processus de démarcation* », à l'origine de lignes et de mécanismes, plus ou moins conscients, de mise à distance, destinés à préserver l'ordre social :

> La production de « frontières » renvoie à la relation à l'Autre entretenue au sein de chaque nation par le biais de facteurs institutionnels et/ou symboliques qui lui sont propres. Ces facteurs institutionnels et symboliques sont étroitement liés (*ibid*., 11).

Ces idées soulignent bien l'existence d'une ligne de séparation infinie, mais elle-même à l'origine d'une relation. Il ne suffit pas de la simple co-présence pour évoquer la rencontre. Il faut y ajouter une ligne qui a

échappé à la règle. On ne peut donc parler de rencontre que parce qu'il existe la possibilité, même unique, que celle-ci ne se soit pas produite. La rencontre repose sur la construction d'un espace abstrait qui aurait eu au moins une chance de rester à distance. De la prise de conscience ou de la connaissance de cette occasion potentiellement manquée provient un sentiment de fortuit, de hasard et d'imprévu, sans doute déstabilisant voire menaçant, que l'on cherche à éviter par le maintien d'une distance.

1.2.2. Ce que la rencontre dit

1.2.2.1. Le langage ordinaire

La représentation symbolique du langage ordinaire annonce l'ambigüité de la rencontre, provenant de la morphologie du mot. A sa racine, on trouve le mot *contre*. Or, *être contre*, c'est aussi bien *s'opposer à* que *s'appuyer contre*. La rencontre peut être une collision ou un soutien, elle peut être brutale ou secourable. Autrement dit, tout est possible. C'est une « co-incidence ».

Le *trait d'union* de l'adjectif *composé* « franco-allemand » marque la frontière au milieu de cet espace et, malgré les différences importantes entre les deux langues, l'équivalent allemande du mot *rencontre* contient la même ambigüité, puisqu'au cœur du mot allemand *Begegnung* se trouve *gegen* signifiant *contre*.

Le parallélisme entre les deux langues nous conduit à faire remarquer que la rencontre franco-allemande se base sur une même représentation de la part des sujets. En tant que pratique formative, son caractère intentionnel limite l'aléatoire mais en fait un espace ouvert à la contingence*.

1.2.2.2. La rencontre au cinéma

Anticipant sur l'étude de l'image vidéoscopique et celle de l'image animée du dispositif, dans les chapitres consacrés à l'analyse, une approche par le système symbolique de la représentation cinématographique nous renseigne sur le déroulement de la rencontre. Elle est sans doute au cinéma ce que l'événement est au journaliste. Que ce soit la rencontre amoureuse ou d'autres types de rencontres, tournant à l'amitié ou au malheur, elle donne lieu à des narrations, des drames, des comédies, bref, à des dialogues. Néanmoins, sa représentation pose problème à l'écriture cinématographique car elle n'est pas toujours manifeste : « *toute rencontre est en effet question adressée à qui pourrait témoigner qu'il y a rencontre, ou pas* » (Burdeau, 2007). Les éléments sémiologiques propres à l'écriture sont assemblés pour restituer le sentiment qu'une rencontre advient à l'écran. Or, la rencontre ne peut se réduire à un simple contact, ni à « *une vérité brute des corps qu'elle rapproche* » (*ibid.*), signifiant alors une fusion.

Le film de Vincente Minelli, *The Clock* (1945), est « *celui qui aborde le plus frontalement la rencontre »* (*ibid*.). Le titre évoque d'entrée la narrativité dans son aspect temporel mais aussi « *paraît indiquer qu'il y a une heure, un instant choisi pour la rencontre* » et donc qu'il s'agit d'un « *film à suspense, son suspense est celui*

de la rencontre. (…) Minelli n'y pose qu'une question : qu'est-ce que se rencontrer ? (…) une seule question dont la réponse n'est pas univoque » (70).

Burdeau montre en quatre scènes, tirées du film *The Clock*, comment Minelli a tenté d'y répondre :

(1) *Les lignes parallèles* : dans la gare centrale de New York, l'image montre deux escalators, l'un montant, l'autre descendant, l'un emportant la femme, l'autre emportant l'homme, sur des axes censés ne jamais se rencontrer. Au hasard d'un incident, le croisement se transforme en occasion qui devient rencontre: « *tout est dit de la rencontre : elle mobilise l'humain aussi bien que la mécanique ; elle change le hasard en nécessité ; elle renverse l'accident en chance »* (*ibid*.).

(2) *Le contenu* : les deux personnages changent de décor et assistent à un spectacle. Minelli, par la méthode de montage dite du « raccord des regards », restitue l'homme et la femme comme public. L'objet regardé donne du contenu verbal à la rencontre « *en tirant profit des figures de ressemblance et de dissemblance que leur propose le monde* » (74).

(3) *La durée* : l'homme et la femme doivent devenir inventifs. Minelli inscrit les deux personnages dans une « *zone floue* »,portée à l'écran par l'hésitation à s'abandonner et à « *basculer pour de bon au dehors* » alors qu'ils sont dans un bus public, entourés de témoins silencieux, participants à la rencontre par leur proximité et leur perception, visuelle et auditive. La ratification par le spectateur, de la rencontre entre les deux personnages principaux, se fait par la médiation du regard des tiers dans la situation. De plus, la scène représente aussi la rencontre dans sa durée : « *la rencontre veut durer* » (*ibid*.). On retrouve là ce que les analystes des interactions verbales signalent à propos de la conversation ordinaire : « *l'entrée dans un temps commun* » (Traverso, 1996 : 12). L'hésitation à l'œuvre dans la rencontre est qualifiée par Burdeau de « *joyeux mésajustement* » (76).

(4) *L'absorption par la foule*. Pour clore le film de la rencontre, Minelli, incorpore les personnages au bruit de la ville, en amplifiant ce que les deux personnages entendent : « *au début, [elle] arrache les deux héros à la foule de la gare ; [elle] les y ramène à la fin* » (Burdeau, *ibid.* : 71). Le film se termine par un passage progressif du bruit de la ville à la musique. L'histoire de cette rencontre particulière pourra alors être racontée au passé, reconstruite de façon univoque.

1.2.2.3. Synthèse

Nous pouvons d'ores et déjà tirer de toutes ces représentations quelques propriétés de la rencontre :

1. la présence d'une relation fondée sur un parallélisme ;
2. la probabilité unique qu'elle ne se produise pas ;
3. la connaissance plus ou moins consciente du caractère unique ;
4. une participation non délibérée mais explicable des sujets ;
5. l'existence d'une cause plausible ;
6. une incertitude sur l'issue de la rencontre ;
7. un changement perceptible chez les sujets ;

8. une participation ludique consistant à en prolonger artificiellement la durée ;
9. une description uniquement possible a posteriori.

Nous allons dépasser le point de vue uniquement symbolique afin d'envisager une définition ancrée dans la vie sociale et culturelle.

1.3. La rencontre collective

Dans le cadre de formations fondées sur la mobilité, les rencontres franco-allemandes se caractérisent par leur dimension collective, de groupe à groupe, sans les démunir totalement de la dimension symbolique liée aux rituels* de présentation. En cela, elle se rapproche de deux autres cas de rencontres collectives, toutes deux bien identifiées par les sciences humaines : le potlatch, analysé dans le cadre des études anthropologiques, et les étrangers immigrés dans les villes, en sociologie urbaine.

1.3.1. Le potlatch

Le potlatch est un concept utilisé pour décrire et analyser à la fois une institution, une manifestation et une cérémonie. Il a été développé en anthropologie culturelle pour rendre compte des échanges et des relations entre des groupes sociaux distincts, des clans, des tribus. A l'unité de base de la société correspondent un espace, une unité de résidence (un quartier), ainsi qu'une unité économique et une unité cérémonielle. A cela s'ajoute des positions sociales, des règles et des droits, mais aussi la possession de « *richesses non matérielles* » (Mauzé, 1986 : 23), c'est-à-dire d'une « culture ». Le potlatch désigne les « *cérémonies à distribution ostentatoire de biens* » (*ibid*.) à un groupe invité par un groupe invitant. L'institution festive précédant les distributions comprend également un certain nombre « *de discours, de danses, etc*. » (*ibid*.) et répond au principe de validation sociale :

> Pour qu'un événement quelconque de la vie individuelle ou collective acquière une valeur sociale, il faut qu'il fasse l'objet d'une ratification collective ; dès lors, le cadeau reçu par l'invité est la rétribution d'un service rendu, en même temps qu'invitants et invités réactualisent ensemble les règles de fonctionnement du numyam ou de la tribu (28).

Une relation entre les deux groupes doit cependant préexister. Un principe implicite de réciprocité oblige à une continuité des relations et tout groupe ne peut prétendre à être uniquement bénéficiaire de la distribution. Par conséquent, le groupe invité n'est pas choisi au hasard. Il s'agit soit d'un autre groupe appartenant à un même ensemble culturel, soit d'une « *tribu voisine* », qui, dans tous les cas, possède un statut implicite de partenaire. Le potlatch rend compte des interactions et des rencontres, mêlant le social et le sacré, entre des groupes sociaux et des aires culturelles différentes. Les analyses de ces rencontres ne portent pas sur la recherche d'une domination politique ou d'une exploitation économique, mais sur les rassemblements intergroupes dans lesquels la cérémonie d'accueil, les rituels d'échange démonétisé et de

distribution de cadeaux ont une place fondamentale. Le potlatch insiste sur le fait que ces rencontres avec un autre groupe ont une fonction de validation sociale d'événements singuliers.
Il s'agit cependant d'une rencontre collective où des différences culturelles existent sans que l'un des groupes ne possède le statut d'étranger au sens où nous l'entendons, défini notamment pas l'appartenance à une autre communauté linguistique. C'est pourquoi nous nous intéressons maintenant à une seconde forme de rencontre entre deux groupes dont l'un est immigré.

1.3.2. Les étrangers dans la ville

Des faits sociaux comme le développement des sociétés parallèles, la mise à distance sociale ou la création de frontières symboliques font partie du champ de l'analyse sociologique qui s'est appelé « l'Ecole de Chicago », s'intéressant aux populations et territoires, constituée à Chicago, au début du siècle dernier, à partir d'observations de la cohabitation, dans un même espace, de groupes d'immigrés de même origine :

> Chicago offrait un exemple particulièrement saisissant à l'époque, par son rythme de croissance rapide, ses immigrants de toutes nationalités et ses truands (Winkin, 1981 : 95).

Le phénomène que les sociologues mettent en évidence ne concerne plus un sujet individuel mais la communauté d'appartenance lorsqu'elle se trouve en contact avec le groupe des habitants autochtones : « *la ville devient le théâtre privilégié où s'exprime cette figure typique de la modernité, l'individu hybride et déraciné* » (Dortier, 2012 : 155). L'Ecole de Chicago adopte une démarche empirique en mettant l'accent sur les témoignages particuliers, les interactions intra et extracommunautaires.
Dans la lignée de cette approche empirique, privilégiant l'interaction comme objet d'étude, Cosnier (1987) nous donne une première définition de la rencontre :

> La « rencontre » désigne tout épisode où un individu est mis en présence d'un ou plusieurs individus avec lequel ou lesquels il entre en interaction (304).

Il s'agit d'une définition large de la rencontre dans laquelle nous relevons deux aspects importants :

- d'une part, elle met l'accent à la fois sur la dimension temporelle (un épisode) et spatiale (une mise en présence) de l'événement ;
- d'autre part, elle introduit clairement l'interaction, c'est-à-dire une influence réciproque et « *multicanale* » (*ibid*.), qui ne se limite pas seulement à l'échange verbal.

Avec Alfred Schütz, nous pouvons nous former une idée des acteurs de la rencontre, en particulier celle de l'étranger. Selon Schütz, il est d'abord associé au voyage et « *cette idée se cristallise dans l'image d'une valise* » (Zermani, 2005) qui devient le symbole dans lequel se trouve les fragments d'un passé :

> Le contenu de la valise devient le symbole du langage, du folklore, des mœurs, des habitudes, dont il se dote avant le départ et qui constitue la « réserve d'expérience » à laquelle Alfred Schütz se réfère (*ibid*., 100).

La réserve d'expérience constitue autant une ressource pour les étrangers qu'un objet de curiosité ou d'intérêt pour la population d'accueil, avec cependant une valorisation très variable allant du rejet au désir

d'appropriation. Egalement incluse dans cette réserve, la langue de l'étranger peut acquérir, dans le groupe d'accueil, différents statuts : être l'objet d'une discipline d'enseignement scolaire, être une langue minoritaire protégée ou, encore, être prohibée.

Cependant, malgré des rapports économique de complémentarité entre les étrangers et les autochtones, et même quand la langue étrangère acquiert une reconnaissance sociale, le contenu de la valise et la réserve d'expérience ne débouchent pas nécessairement sur une rencontre interculturelle urbaine, sur le ton du « joyeux mésajustement ». En effet, Schütz considère également une seconde perspective qui fait de l'étranger un sujet actif qui, pour se faire comprendre, doit se confronter à une autre culture, « *en revoyant les modalités de sa connaissance du monde* ». Selon Schütz :

> Le modèle culturel du nouveau groupe n'est pas un lieu de refuge mais un champ d'aventure, pas une évidence mais un point d'interrogation à investiguer, pas un instrument utile pour clarifier les situations embrouillées mais une situation problématique et même difficile à maîtriser (Schütz, cité par Zermani, *ibid*.).

Nous voyons que la rencontre se produit par un processus interactifs mais aussi par un questionnement réflexif. Or, ce dernier est antérieur à l'interaction : « *ce processus semble avoir pris racine avant le départ de ce dernier vers le groupe qu'il souhaite aborder* » (*ibid*.). Cela nous conduit par conséquent à distinguer différents types d'étranger, définis non pas en référence à un espace mais par le motif du voyage, le contenu de la valise et les schémas d'action. De ces distinctions sont issues des figures prototypiques.

Les prototypes d'étrangers invoqués par la sociologie urbaine se sont constitués, selon Mondada (2002), sur « *les activités et les modes de connaissance*». En référence à Simmel, elle présente l'étranger selon trois caractéristiques : mobilité, objectivité et abstraction ; avec pour chacune des figures particulières :

- Le « *commerçant* » est le prototype de l'étranger itinérant qui représente la mobilité.
- L'objectivité est représentée par « *le juge* ». L'étranger, du fait de la combinaison de proximité et de distance, possède un recul et une attention impartiale.
- L'abstraction signifie que, dans le nouveau groupe, il est l'objet de jugements et de mesures, qui se basent sur à son appartenance à une catégorie, niant sa personnalité. Cette caractéristique est incarnée, chez Simmel, par la figure du « *Juif* », au Moyen-âge, à Francfort, porteur « *d'une façon qui se rapportait généralement et abstraitement à la catégorie, indépendamment de leurs particularités individuelles* » (Mondada, *ibid*.).

Ces travaux sur les catégorisations, les relations et les interactions dans les villes trouvent, selon nous, leur prolongement dans l'enseignement/apprentissage des langues du fait que la connaissance d'un code linguistique ne garantit pas l'intercompréhension. Selon Mondada (*ibid*.), les interactions sont le terrain de mésententes qui reposent aussi sur une incapacité à reconnaître certains éléments situationnels comme la catégorie de l'interlocuteur, le contexte, l'activité, les formes linguistiques. On retrouve ici une la notion de « *compétence sociolinguistique* » du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues Vivantes (désormais CECR), qui renvoie « *aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue* » (CECR, p. 18). Dans le même sens, certains auteurs se sont penchés sur les « *compétences plurilingues* » (Castellotti, 2006 ;

Martinez *et al.*, 2008), « *les compétences interculturelles* » (Byram *et al*,. 2002) ou même les « *compétences interactionnelles* » dans les interactions en ligne (Dejean-Thircuir, 2004, 2010). Pour Pekarek (2003), cette compétence doit faire l'objet d'un apprentissage qui vise le « *développement des compétences discursives et interactives, au-delà de savoirs linguistiques et grammaticaux spécifiques* ». Elle considère que le développement de la compétence interactionnelle doit inclure la reconnaissance de l'interlocuteur, notamment dans une situation de rencontre :

> La complexité du travail discursif de l'apprenant, son rapport au niveau de ces compétences et sa contribution possible à leur développement sont fonction de cette articulation dynamique au cours de la rencontre sociale — qu'elle ait lieu en classe ou non. Car (apprendre à) gérer le discours signifie (apprendre à) gérer à la fois les mots et les structures linguistiques du discours, les activités de discours et les relations entre les participants au discours (*ibid*., 14).

Dans ce travail, nous analyserons une telle rencontre ainsi que les éléments énumérées par Pekarek (*ibid*.), en mettant l'accent, toutefois, moins sur les aspects linguistiques que les activités et les relations, comme mode de connaissances dans l'espace hétérogène des dispositifs numériques.

1.4. Les Français et les Allemands

La rencontre franco-allemande s'apparente aux deux grands types de rencontres évoquées ci-dessus. Avec le potlatch, elle a en commun la relation symétrique et les rituels, et, comme la rencontre dans les villes, c'est une communication interculturelle, qui se base sur une relation catégorielle. En revanche, à la différence des relations de migrants à autochtone, la rencontre franco-allemande ne se base pas sur la complémentarité. Dans le cadre de la didactique des langues étrangères, allemandes et françaises, respectivement en France et en Allemagne, nous nous appuyons sur la figure prototypique du voisin pour caractériser et incarner la relation à l'étranger dans la rencontre franco-allemande. Le voisinage se fonde, en effet, sur une relation symétrique qui manquait à la compréhension de l'étranger par la sociologie urbaine. Enfin, dans le contexte de l'intégration et des relations européennes, la question de la rencontre interculturelle ne se pose pas dans les mêmes termes que dans les cas de l'immigration.

1.4.1. Structure du voisinage

Pour Drulhe *et al*. (2007), la relation de voisinage est une « *modalité relationnelle spécifique* » désignant aussi bien un état (être voisin) qu'une activité (« *voisiner* »). Selon ces auteurs, elle repose sur un certain nombre de propriétés structurelles :

La proximité résidentielle. Les voisins sont d'abord dans un « *rapport de juxtaposition* » qu'ils n'ont pas choisi mais qui impose toutefois des « *servitudes* », c'est-à-dire des obligations concernant les espaces communs à utiliser, à respecter et à entretenir. Autrement dit : chacun chez soi, avec des domaines partagés.

Les civilités de base. Le voisinage se manifeste par un « *travail relationnel* » caractérisées par des actes rituels : salutations verbales, reconnaissance mutuelle par le regard, signes de la tête. Pour voisiner, il suffit « *de diverses manières d'entrer en contact sans s'attarder avec les mêmes personnes* ». Ainsi, on reconnaît et identifie l'autre, à partir de son lieu de résidence. Cela procure un sentiment d'ordre et de stabilité ainsi que de sécurité qui évite de se méfier de la présence d'un autre. Le travail relationnel consiste ensuite, grâce aux civilités, à trouver la bonne distance.

Préservation de soi et apprentissage. La relation se construit sur une obligation de réciprocité des échanges qui inscrivent les activités de voisinage dans un « *cadre normatif* ». Ainsi, on doit faire acte de reconnaissance tout en marquant les limites de la protection de l'espace privé. Il se crée un espace d'apprentissage par des comportements ostensibles sollicitant la réciproque chez l'autre résident, dans le but de respecter l'équilibre entre espace de liberté et reconnaissance. Le voisinage repose sur cette réciprocité : savoir « *tenir sa place et laisser à l'autre la possibilité de tenir la sienne en toute souveraineté* ». Le cadre normatif fournit l'occasion de produire des appréciations et des qualifications sur un comportement jugé comme déviant.

Augmenter la surface de l'identification. Au bout d'un certain temps, indéfini, les civilités minimales de reconnaissance peuvent laisser la place à « *un temps d'arrêt meublé par la conversation* », puis « *des conversations répétées* ». Sans pour autant devenir une relation amicale, le voisinage sur le temps long tend à élargir une nouvelle forme de reconnaissance, plus « *identitaire* ». Les voisins apprennent à mieux se connaître, notamment dans deux registres : « *les compétences* », ce que l'autre sait faire, et l'« *éthique* », ce dont il peut répondre. Sur cette base conversationnelle, de nouveaux échanges peuvent se développer, à condition toutefois, qu'ils se situent dans la limite du cadre normatif de la réciprocité.

La dimension symbolique. Le principe de réciprocité de l'échange ne correspond pas immédiatement à une prestation équivalente et quantifiable comme dans les rapports économiques. Les échanges se font également par des signes symboliques, à travers des activités « *inextricablement pétries d'émotions et de mots.* » Ainsi, si des visites se produisent, il faut se préserver « *d'envahir l'espace privé d'autrui* ». De même, le voisin se tient à distance lorsqu'un résident reçoit une visite privée. En revanche, le cadre normatif connaît une exception dans les cas « *où une intervention d'urgence s'impose* ».

Reste à savoir comment qualifier la relation. Sur ce point, Drulhe *et al*. (*ibid*.) esquissent une graduation en trois types de voisinage, du mauvais au privilégié en passant par l'ordinaire. Lorsque l'on ne parvient pas à voisiner, le sentiment de sécurité est compromis. Le mauvais voisinage provient soit d'un « *voisin fantôme* », que l'on ne voit jamais, soit d'un voisin perçu comme une nuisance car il empiète sur l'espace privé, avec qui on entre alors en conflit. Dans le cas du voisinage ordinaire, on se satisfait d'assurer la « *fonction de veille et de sécurisation* ». On évite le dépassement des limites de démarcation par un travail d'information suffisant pour susciter un « *sentiment d'appartenance* » tout en se préservant « *contre une trop grande familiarité* ».

Enfin, il peut se trouver un voisin privilégié avec qui la relation de voisinage peut évoluer vers une relation d'amitié offrant la possibilité de pouvoir pénétrer dans l'espace privé, d'entretenir une relation suivie et d'accroître les services rendus.

1.4.2. La relation franco-allemande

Le voisinage partage avec la relation de travail, le fait qu'elles décrivent toutes les deux des situations de contact entre des « *personnes réunies par des conditions extérieures* »[1] (Heidbrink *et al.*, 2009 : 84). La relation franco-allemande pourrait donc, à certains égards, être également envisagée comme un partenariat. La relation de voisinage nous paraît, cependant, plus appropriée et plus ouverte, en raison de la frontière commune, des parallélismes existants, de la distance perçue et de la stabilité de la présence de l'autre. De même, les échanges franco-allemands comportent une dimension à la fois matérielle et symbolique fondée sur les principes de réciprocité et de préservation de la souveraineté. Enfin, la relation oscille entre les types de voisinage, du voisin envahissant à l'ami, en passant par le banal. Mais surtout, voisiner, c'est aussi entrer en conversation. Or, la conversation se distingue des autres types d'interactions auquel renvoyaient les figures prototypiques de l'étranger et celle du collègue. Nous aurions ainsi une évolution du type d'interaction envisageable avec l'étranger rencontré, de la simple transaction à la conversation, en fonction de la durée du voisinage. Cette conversation franco-allemande s'appuyant sur la structure de la relation, qu'elle contribuerait, dans le même temps, à maintenir.

Le principe de voisinage selon lequel chacun doit « *savoir tenir sa place dans les échanges* » (Drulhe *et al*., *ibid*.), conjugué à la reconnaissance – voire l'apprentissage – identitaire des compétences et de l'éthique de ceux avec qui on partage le même espace, permettent de former un dispositif de rencontres interculturelles collectives dans l'espace européen. Dans une visée de formation, les questions relatives à la distance subjective, à la stabilité, à la civilité et aux rituels de la reconnaissance, aux échanges réciproques, aussi bien matériels que symboliques, s'y retrouvent. Ce dispositif pose des questions sur la qualité du voisinage, de l'apprentissage réciproque, de l'échange d'informations (dans quelle langue ?) ou de la conversation « sur le palier », celle dans laquelle on élargit « *la surface de l'identification* ». C'est précisément de cette conversation dont nous voulons rendre compte dans notre recherche. Comment et où se rencontrer ? Comment ouvrir et conduire la conversation ? Sur quels éléments préalables se base la reconnaissance ? Quelle réciprocité ? Quelle présentation de soi ? Comment préserver son espace privé ? Quelles compétences et quelles valeurs seront présentées ?

La rencontre interculturelle franco-allemande a été arrimée à un cadre théorique, des sciences humaines et sociales, large, que nous rendons cohérent par une approche dite conversationnelle. Nous préciserons cette approche dans le chapitre 2, en nous référant aux théories de l'analyse conversationnelle de Goffman et de

[1] Notre traduction (« *Beiden Beziehungen – unter Arbeitskolleginnen und Arbeitskollegen wie Nachbarinnen und Nachbarn (…) ist gemeinsam, dass Menschen durch äußere Umstände zusammengebracht werden* »)

la micro-sociologie, elles-mêmes s'inscrivant dans une lignée à la fois anthropologique, sociologique et pragmatique. Cette présentation s'organise sur un travail de clarification entre des termes proches comme rencontre, interaction, conversation. Il aura donc aussi pour but de proposer un cadre terminologique. Dans le chapitre 3, nous présenterons l'écho que l'analyse conversationnelle a lancé dans le domaine de la linguistique. Là encore, il y sera question d'un cadre théorique interactionniste, mais qui nous permettra de faire le lien entre notre recherche et la discipline enseignée, envisagée par la place centrale qu'y occupe l'interaction didactique. Le chapitre 4 sera consacré aux relations franco-allemandes, avec une première partie qui traitera de l'idéologie et des valeurs et une seconde des représentations croisées, c'est-à-dire l'image de l'Autre. Nous y verrons l'articulation de la relation franco-allemande sur le plan institutionnel et politique, et sur le plan des échanges privées. La rencontre interculturelle à visée formative se caractérise par la double appartenance : elle dépend d'un cadre juridique et se construit par la société civile. Nous ferons mention des travaux de recherche sur la pédagogie des rencontres interculturelles dans le cadre franco-allemand, mettant en évidence les tensions qui traversent les échanges. L'approche linguistique de la relation interpersonnelle complètera cette présentation des relations franco-allemandes, dans le chapitre 5, à travers l'étude de la conversation familière. Ce chapitre s'intéressera à l'activité des acteurs d'une rencontre sociale et, plus précisément, à la façon dont ils s'y prennent pour coordonner une interaction dont l'objectif principal est relationnel et consiste à alimenter la conversation. Modifiant la perspective, la conversation sera ensuite, dans le chapitre 6, étudiée en tant qu'activité didactique dans la classe de langue. Nous nous concentrerons alors sur l'interaction didactique, notamment dans son aspect rituel, que ce soit en mode présentiel ou en mode distanciel. Nous en viendrons à examiner la contingence et la notion de glissement conversationnel, au cœur de l'interaction en classe de langue, pour voir de quelle façon, on peut passer du dialogue didactique au discours multimédias, puis à la conversation pédagogique dans les dispositifs d'apprentissage des langues étrangères par des interaction en ligne. Dans ce chapitre, nous en viendrons à la présentation de la vidéoconférence de groupe à groupe. Nous proposerons une synthèse des recherches sur cet instrument de communication que nous avons sélectionné pour organiser la conversation franco-allemande. Ainsi, aurons-nous, à notre sens, construit un cadre théorique cohérent pour l'analyse d'une rencontre interculturelle franco-allemande dans la classe de langue.

La problématique de recherche et notre hypothèse, ainsi que la méthodologie de recherche retenue, seront ensuite exposées dans les chapitres 7 et 8. Les résultats de notre analyse feront l'objet de deux chapitres distincts. D'abord, dans le chapitre 9, nous présenterons une analyse proxémique des interactions, mettant l'accent sur la coordination des deux espaces reliés par les instruments du dispositif. Le chapitre 10 sera ensuite consacré aux résultats de l'analyse de l'interaction verbale. Dans ces deux chapitres, les résultats seront systématiquement discutés. Enfin, un aspect particulier de cette conversation, qui nous paraissait nouveau à l'interaction didactique, sera discuté dans le chapitre 11, pour lequel une observation

additionnelle a été prévue. Enfin, dans le chapitre de conclusion, une discussion plus large reviendra sur les principaux aspects de notre travail avant de conclure sur des perspectives de réflexion et de recherche qu'il peut contribuer à proposer.

2. Chapitre 2 : Rencontre, Interaction, Conversation

2.1. Introduction

Nous commencerons par resserrer notre approche autour de concepts précis et ainsi définir notre cadre théorique. En effet, nous voulons situer dans le champ de l'analyse conversationnelle certains termes issus du langage commun comme *rencontre*, *échange* ou *interaction.* Nous nous positionner ainsi en tant qu'auteur et responsable de ce travail de recherche dans une approche interactionniste au sens donné par Quéré (1989 : 49) :

> On appelle interactionniste une approche qui ne prend pas l'action individuelle comme unité de base de l'analyse sociale. Par action individuelle, j'entends l'action en tant qu'une des unités qui peuvent être attribuées comme prédicats à un individu-sujet considéré comme instance non totalement déterminée de détermination. Une approche interactionniste raisonne au contraire en termes d'actions réciproques, c'est-à-dire d'actions qui se déterminent les unes les autres dans la séquence de leur occurrence située, et en termes d'individus qui ne sont sujets que pour autant que leur identité subjective émerge de leurs interactions avec d'autres individus et avec leur environnement physique et social.

2.2. La rencontre

2.2.1. Erving Goffman et la perspective « goffmanienne »

2.2.1.1. La théorie de Goffman

Tous les contextes, les moments ainsi que les éléments constituant un cadre et une expérience datée et située forment des circonstances dans lesquelles des individus sont mutuellement à portée de perception. La microsociologie « *entend faire la sociologie de ces circonstances et analyser l'organisation de ces rencontres comme un ordre de phénomènes sociaux qui ont leur histoire spécifique* » (Joseph, 2009 : 6). La rencontre fait partie de ces phénomènes sociaux qui demandent une micro-analyse et une perspective goffmanienne. Vion (2001) regroupe la « *théorie goffmanienne* » avec les « *Ecoles de Palo Alto, [et] l'ethnographie de la communication* », c'est-à-dire ce que l'on nomme, depuis Winkin (1981), le « *collège invisible* », pour désigner un réseau de chercheurs américains qui ont en commun de partager la même conception de la communication en remettant en question le « *modèle télégraphique* » dans lequel un message codé et envoyé par un émetteur est reçu et décodé par un récepteur qui, à son tour, envoie un autre message. Dans ce qu'il a appelé « *la nouvelle communication* », Winkin (*ibid.*) explique que l'hypothèse de base des chercheurs du collège est qu'il existe des « *corps de règles* », ou encore des codes de comportement qui « *sélectionneraient et organiseraient le comportement personnel et interpersonnel, régleraient son appropriation au contexte et donc sa signification* » (23). En ce sens, le comportement des sujets est observé et analysé afin de déterminer ce qui donne du sens à des comportements sociaux. Winkin fait remarquer que le travail ressemble à celui des linguistes qui, face à une masse de sons produits par un

appareil phonatoire, s'ingénient à « *repérer les quelques dizaines de sons utilisés par une culture pour constituer une certaine langue* » (23).

2.2.1.2. L'analyse de conversation

La genèse de *l'analyse de conversation* a été écrite par De Fornel et J. Léon (2000) et on y trouve approximativement tous les champs disciplinaires auquel nous nous référerons. L'étendue du champ est contenue dans le sous-titre : « *De l'ethnométhodologie à la linguistique interactionnel* « (*sic*). Goffman y figure à part entière, classé en tant qu'« *arrière-plan et filiation* », au même titre que des courants comme l'ethnométhodologie, la dialectologie américaine ou l'anthropologie linguistique. Le « *fondateur de l'analyse de l'analyse de conversation* » est clairement identifié en la personne de H. Sacks, mais on apprend aussi que celui-ci « *a été l'élève de Goffman* ». Comme lui, Sacks et les conversationnalistes s'attachent à décrire la façon dont les individus utilisent la parole orale « *en travaillant sur des formes situées dans leur contexte* ». La méthodologie employée est fondamentale. Sacks travaille à partir d'enregistrements de conversations naturelles authentiques afin de capter et de pouvoir analyser les détails de la situation qui permettent aux interlocuteurs d'accomplir une activité :

> L'objet de l'analyse de conversation est le discours *dans* l'interaction, le discours en tant qu'il a été produit conjointement par deux ou plusieurs participants. L'analyse de conversation part du fait que l'interaction verbale procède de façon ordonnée et qu'elle possède, à ce titre, une structure complexe organisée séquentiellement au moyen du système des tours de parole (Fornel & Léon, 2000).

Les chercheurs s'intéressent à la façon dont les sujets ont à résoudre les problèmes liés à la structuration de leur interlocution au niveau local, c'est-à-dire *in situ*. Il s'agit, pour Mondada (2008) d'une démarche *emic* : « *les détails de l'action sont ainsi traités de manière endogène (ou emic) dans la perspective des participants – et non de manière exogène (ou etic) dans la perspective de l'analyste* ».

L'analyse de conversation est une approche instrumentée : « l'intérêt pour les données enregistrées connaît un essor sans précédent avec l'invention des magnétophones portables dans les années 60 » (Fornel & Léon, ibid.) ; cette influence du support pour la collecte et l'analyse des données inaugure les discussions plus actuelles sur l'usage des technologies numériques dans le travail scientifique, que ce soit au plan de la mémorisation, de la digitalisation des données et de métadonnées, des communautés, de la publication ou des logiciels d'analyse. Le « collège invisible » serait, aujourd'hui, sans doute appelé « communauté scientifique ». Fornel & Léon indique que « *cette importance accordée au matériel enregistré amène d'ailleurs Sacks à enregistrer ses propres cours (de 1965 à 1972) qu'il distribue et qu'il envoie régulièrement à Schegloff, alors enseignant dans le Middle-West*. »

2.2.1.3. Linguistique interactionnelle

En aval des travaux de Goffman, la prise en compte de la dimension dialogale a intéressé la linguistique pour devenir la *linguistique interactionnelle*. Mondada (2001) considère que « *cette approche s'ancre dans le contexte d'une mutation de la discipline apparue dès les années '80, marquée par une attention renouvelée pour les discours oraux attestés et enregistrés dans diverses situations sociales*. » Dans sa contribution à la linguistique interactionnelle, Mondada (2008) souligne que « *Goffman y intervient comme un point de référence central* » et indique que l'attention est portée sur la relation entre langue et pratique sociale située dans une interaction localement organisée. La linguiste définit alors la langue :

> La langue, aux antipodes d'un système abstrait, y est conçue comme un ensemble de ressources indexicalement liées aux conditions de leur usage, prenant sens dans l'action, et donc fortement liée à sa temporalité émergente (884)

Comme pour l'analyse de conversation, l'étude de la langue ainsi définie passe par l'établissement de corpus constitués à partir de données orales, authentiques, quotidiennes, c'est-à-dire les « *activités des participants dans les événements de la vie ordinaire (…) même en l'absence du chercheur et qui n'ont pas été élicitées ou orchestrée par lui en vue de leur enregistrement.* » (Mondada, 2008).

En France, C. Kerbrat-Orecchioni représente ce courant qu'elle a permis de diffuser grâce à ses analyses des *Interactions verbales* (1990-1994) en trois volumes, publiés au début des années '90. De Goffman, elle retient, entre autre, sa prise en compte de l'interaction dans ses dimensions non exclusivement verbales et l'accent mis sur le face-à-face, soit « *l'action mutuelle qu'exercent, au moyen de la double production d'un message sémiotique quelconque, les partenaires de l'échange* » (Kerbrat-Orecchioni, 1986). Elle considère cette approche comme « *mieux adaptée aux propriétés constitutives de l'objet à décrire* » (*ibid.*) que ce qu'elle désigne comme « *traditionnelle* » une linguistique qui étudie les énoncés « *produits par un locuteur unique* » (*ibid*.). Elle adopte une approche communicative et interactionnelle et, selon Vion (1992 : 181-2), « *parle tour à tour de* pragmatique des interactions conversationnelles *(1986), de* linguistique des interactions *(1987), d'*approche interactionnelle en linguistique *(1989), de* linguistique interactive *(1989) ou* interactionniste *(1990)* ». Dans son ouvrage consacré à l'étude des actes de langage dans le discours, paru en 2001 et réédité en 2008, il est toujours question de linguistique interactionniste et de « *pragmatique du troisième type* » dans l'introduction.

Kerbrat-Orecchioni insiste surtout sur la prise en compte des actes rituels et des relations dans la conversation, que Goffman ne veut détacher des unités formelles sur lesquels les analystes de conversation veulent concentrer leur attention. Kerbrat-Orecchioni consacre le tome II de ses *Interactions verbales* (1992) aux modes d'instauration des relations interpersonnelles, verticales et horizontales, entre les interlocuteurs à travers certains actes de paroles comme les formes de l'adresse, les rituels de salutations ou la politesse et le travail de figuration. Ce cadre théorique issu des analyses de Goffman, notamment la face, les rituels et

routines conversationnelles*, se retrouvera dans la thèse de V. Traverso, dirigée par Kerbrat-Orecchioni, portant sur la *conversation familière*, publié en 1996. En plus des précisions d'ordre méthodologique, que l'on retrouve dans son précis d'analyse des conversations (1999a), Traverso y développe un schéma de « *construction conversationnelle* » (Traverso, 1996 : 222) particulièrement intéressant pour le type de rencontre que nous voulons allons analyser.

Si l'on s'intéresse maintenant à l'influence de l'analyse d'inspiration goffmanienne et conversationnelle en Allemagne, on constate qu'à la même époque qu'en France, dans les années '80, des linguistiques vont également adopter cette perspective pour l'étude de l'acquisition des langues étrangères en milieu naturel. Ils constituent des corpus à partir d'interactions verbales exolingues, entre adultes immigrés et population autochtone. Certains d'entre eux s'intéressent à des activités discursives particulières notamment aux « échanges réparateurs » (excuses, reformulations,…), mis en évidence par Goffman, qui revêtent des formes particulières lorsque l'un des locuteurs ne maîtrise pas le code linguistique de l'autre. Dausendschön-Gay (1988) et Schmale (1988) parlent plutôt de « *situations de contact* » et construisent leur corpus à partir de séjours linguistiques effectués en France par des apprenants lycéens allemands. Ces recherches donnent lieu à une coopération entre l'Office Franco-allemand pour la Jeunesse (OFAJ) et l'Université de Bielefled pour devenir « *le projet Bielefeld* ». Celui-ci avait pour but « *d'observer la communication naturelle entre les jeunes dans le contexte des rencontres binationales et de mettre en place une étude permettant : de réunir des informations sur le déroulement de la communication naturelle entre les participants; de répertorier les stratégies de communication effectivement utilisées par les jeunes en situation de rencontre franco-allemande* » (Bailly *et al.*, 2000). Ce travail diffère quelque peu de l'analyse conversationnelle dans sa méthodologie puisqu'il s'agit d'une observation participante alors que les conversationnalistes procèdent à partir d'enregistrements audio ou vidéo transcrits. Cependant, ces recherches ont produit une littérature importante concernant « la *pédagogie des rencontres interculturelles* », co-financées par l'OFAJ, notamment en sciences de l'éducation.

2.2.2. La rencontre sociale

2.2.2.1. La communication : coprésence et coordination

Le célèbre aphorisme de Watzlawick, Beavin et Jackson, « *on ne peut pas ne pas communiquer* », Goffman l'exprime également dans un texte publié en 1963, publié par Winkin (1981), dans lequel il développe certains éléments significatifs du « *corps de règles* » qui font que les sujets, de façon consciente ou inconsciente, s'engagent « *dans une certaine forme de communication* » (Goffman, in Winkin, *ibid.*, 267). Le texte de Goffman nous intéresse car il soulève immédiatement deux points importants pour la définition de la rencontre : premièrement, Goffman analyse des situations dans lesquels des sujets se retrouvent « *réunis* » ; deuxièmement, que l'engagement précède tout échange verbal et se produit même dans des

« *circonstances qui n'exigent pas que des paroles soient engagées* ». Ainsi, la réunion ou le rassemblement (ou regroupement : *gathering* selon Goffman) sont une condition à toute rencontre. Nous parlerons plus généralement de *coprésence*, réservant le terme réunion à un type particulier d'interaction dans un cadre professionnel. Le second point signifie que la communication n'utilise pas uniquement des codes verbaux. Goffman :

> Il faut entendre par là, l'apparence physique et des actes personnels tels que l'habillement, le maintien, les mouvements et les attitudes, l'intensité de la voix, les gestes comme le salut ou les signes de la main, l'ornementation du visage et l'expression émotionnelle en général. Dans chaque société, ces possibilités de communication sont codifiées. Si bon nombre des éléments utilisables peuvent demeurer négligés, il en est toujours au moins quelques-uns qui sont susceptibles d'être pris en charge par des règles et de se voir accorder une signification commune (*ibid*. 267)

Nous partirons de là pour définir la rencontre : il s'agit d'un phénomène social caractérisé par une coprésence et l'attention mutuelle des sujets sur certains éléments signifiants ou, dans la terminologie de Goffman, « *des signes expressifs corporels* ». Pour Goffman, « *l'attention mutuelle est une des conditions de la rencontre sociale et est déjà une forme de l'engagement conjoint – qui précède (et peut se passer de) l'acceptation verbalisée d'une action commune.* » (Mondada, 2006).

La rencontre n'est pas la seule coprésence, une simple juxtaposition, sans coordination, dans un espace aux limites non définies. Le périmètre de ce dernier est davantage défini en fonction de la perception mutuelle des sujets. On peut concevoir la forme minimale de la rencontre avec ce que Goffman appelle l'*inattention civile* qui décrit une conduite de communication sans échange verbal, utilisant gestes, regards et mouvements, mais aussi prise en compte des objets formant un environnement, pour finalement exprimer la prise en compte d'une coprésence :

> Elle consiste à montrer à autrui qu'on l'a bien vu et que l'on est attentif à sa présence (lui-même devant en faire autant) et, un instant plus tard, détourner l'attention pour lui faire comprendre qu'il n'est pas l'objet d'une curiosité ou d'une intention particulière. En faisant ce geste de courtoisie visuelle, le regard du premier peut croiser celui de l'autre, sans pour autant s'autoriser une "reconnaissance". Lorsque l'échange se déroule dans la rue, entre deux passants, l'inattention civile prend parfois la forme suivante : on jette un œil sur autrui à environ deux mètres de lui ; pendant ce temps on se répartit par gestes les deux côtés de la rue, puis on baisse les yeux à son passage, comme pour une extinction des feux. C'est là peut-être le plus mineur des rituels interpersonnels, mais celui qui règle constamment nos échanges en société (Goffman, cité par Joseph, 1997 : 137).

Pour Joseph (*ibid.*), il s'agit de la « *première étape de la rencontre* » (138) non pas en tant que salutation suivie d'un échange de paroles, mais parce que cette inattention signifie la perception d'une humanité et d'une civilité : « *nous n'avons aucune raison de soupçonner les intentions d'autrui, de le craindre ou de lui être hostile, de l'éviter, d'avoir peur d'être vu ou de regarder, ou d'avoir honte d'être là où on est* » (*ibid.*). A ce niveau, la perception mutuelle et la disponibilité forment un espace contenant des prises pour une activité tout en gardant la possibilité d'aller et venir des deux côtés de « *la frontière de la vie publique et de la vie privée* » (*ibid*.).

2.2.2.2. Les bornes de la rencontre

Dans *Façon de parler* (1987), Goffman définit, dans le chapitre *Position*, la rencontre sociale ainsi :

> L'ouverture a pour marque typique que les participants se détournent de leur diverses orientations antérieures, se rassemblent et s'adressent matériellement l'un à l'autre (ou les uns aux autres) ; la clôture, les voit s'éloigner réellement, d'une façon ou d'une autre de la coprésence immédiate qui les réunissait. Egalement typiques sont les parenthèses rituelles, telles que salutations et adieux, qui établissent et terminent l'implication conjointe, ouverte et officielle, autrement dit la participation ratifiée. Bref, on a une rencontre sociale (140).

La rencontre sociale y est donc surtout décrite par ses caractéristiques :

1. elle est bornée par des expressions corporelles : l'une d'orientation mutuelle des corps et des regards, l'autre par l'éloignement ;
2. elle contient un certain nombre de rituels ;
3. elle contient des marques de ratification.

En outre, la définition indique que la rencontre sociale est une unité que l'on ne saurait diviser, fragmenter ou réduire à des prises de paroles successives. Une partie ou un aspect de celle-ci n'est pas la rencontre sociale. Goffman continue ainsi :

> Dès qu'on suppose l'existence de traits propres à une rencontre – ne serait-ce qu'une ouverture, une clôture et une période qui n'est ni l'une ni l'autre –, toute vision transversale, toute coupe instantanée centrée sur la parole et non sur l'échange, ne peut évidemment que manquer des caractéristiques importantes (*ibid*.).

Le cadre et l'expérience qui s'y joue, les règles que l'on observe, les silences et les « *anges qui passent* » (*ibid*.) font partie de la rencontre. Incluant les rituels de salutation et marques de ratification, « la rencontre sociale » s'enrichit par rapport à notre première définition qui s'appuyait uniquement sur la coprésence et l'attention mutuelle.

2.2.2.3. La réciprocité

La rencontre n'est pas un contrat. Il ne s'agit pas d'un concept sociologique permettant de s'interroger sur « *l'origine ou le fondement de la société* » (Joseph, 2009 : 18). Goffman n'analyse pas les institutions, les structures ni même les évolutions. Dans la rencontre sociale, il est question de « *savoir si nous pouvons parler de la vie sociale en termes de plus et de moins, si nous pouvons lui attribuer plus ou moins d'intensité ou de densité relationnelle* » (*ibid.* : 19), c'est-à-dire « *l'engagement des protagonistes dans l'organisation de la rencontre* » (*ibid.*) qui doit se faire dans les deux sens. C'est un engagement en termes « *d'attention intellectuelle et affective* » (Nizet & Rigaux, 2005 : 39) portée à la situation mais aussi « *un soutien à l'engagement des autres* » (*ibid.*). Nous trouvons là un principe de réciprocité qui ne signifie pas une symétrie des relations mais une « *présomption d'égalité* » (Joseph, 2009 : 21) de l'attention qui se traduit, avant toute prise de parole, notamment par l'échange de regards :

> Réciprocité ne voulant pas dire qu'il s'agit d'atteindre par empathie une vérité des intentions de l'autre, mais simplement une capacité à évaluer de manière plausible les raisons de ses comportements afin de pouvoir s'ajuster à lui (Le Breton, 2008 : 52).

Dans cette réciprocité se produit la rencontre qui n'est pas seulement un moment mais une « *conjonction d'émergence localisée et de pertinence limitée* » (Joseph, *ibid*., 22). Faisant référence à la réciprocité de l'action de Simmel, nous concevons la rencontre avec Joseph comme une « *expérience de plus de société* » (*ibid*., 22) :

> Chaque fois que des parties se rassemblent, que des gens se rejoignent pour la réalisation d'une tâche commune, qu'ils partagent un même sentiment ou une même manière de penser, chaque fois que la distribution des positions de domination ou de subordination s'exprime clairement, chaque fois que nous prenons un repas ensemble ou que nous nous apprêtons pour d'autres – à chacune de ces poussées des phénomènes de synthèse, le même groupe fait l'expérience de « plus de société » qu'auparavant. Il n'existe pas de société « en tant que telle », c'est-à-dire de société qui serait la condition d'émergence de ces phénomènes particuliers.

La réciprocité nous permet d'envisager le niveau de la relation interpersonnelle dans la rencontre.

2.2.2.4. L'embarras de la situation

Afin de différencier rencontre et regroupement, nous allons revenir sur la relation interpersonnelle et, toujours avec Goffman, ajouter un état émotionnel à la rencontre : l'embarras. Dans ses *Rites d'interaction* (1974), Goffman définissait déjà, avant la publication des *Façons de parler*, une rencontre comme « *une période d'interaction face-à-face [qui] commence lorsque des individus reconnaissent leur présence mutuelle et directe, et se termine lorsqu'ils s'accordent pour se retirer* » (88). Il n'est donc pas question d'échange verbal, la reconnaissance pouvant se faire par un échange de regards, ce que l'auteur indiquait déjà en disant qu'il existe différents type de rencontres et « *qu'il est clair qu'il en est aussi de muettes* ». En revanche, il complète l'analyse en précisant « *qu'il n'en existe, semble-t-il, aucune qui ne puisse devenir embarrassante pour l'un ou plusieurs de ses membres, et ne puisse donner naissance à ce que l'on nomme parfois un incident ou une fausse note.* » (89)

Pour Nizet & Rigaux (*ibid.*), dans la théorie de Goffman, l'embarras de l'individu est un « *signe de son attachement à sa face et au respect des règles de l'interaction* » (37). Le sociologue écrit en effet, au début des *Rites d'interactions* que :

> L'individu a généralement une réponse émotionnelle immédiate à la face que lui fait porter un contact avec les autres : il la soigne ; il s'y « attache » (…) En général, l'attachement à une certaine face, ainsi que le risque de se trahir ou d'être démasqué, expliquent en partie pourquoi tout contact avec les autres est ressenti comme un engagement (Goffman, 1974 : 10).

Nous définirons la face au sens de Goffman dans la prochaine section. Elle sera, pour l'instant, décrite avec Kerbrat-Orecchioni (1989 : 156) comme l'image positive que chacun veut donner de soi dans l'interaction. Mettant en relation l'embarras et la face, Nizet & Rigaux (*ibid.*) indiquent que la face n'est pas « *un attribut*

relevant de l'intériorité de l'individu » (37), mais que, citant Goffman, elle est « *diffuse dans le flux des événements de la rencontre* » (*ibid.*). Ainsi l'embarras n'est pas à attribuer à une caractéristique psychologique des sujets mais circule dans la rencontre. Elle traduit l'état émotionnel de la crainte de commettre une « *fausse-note* » (26) qui, selon Goffman, constitue une rupture dans la « *définition commune de la situation* » (*ibid*.) que s'efforcent de construire les acteurs en présence en y incluant leur propre valeur sociale.

La microsociologie ne postule pas l'identité des sujets mais s'intéresse à la présentation de soi, au rôle, et à la distance que les individus tiennent par rapport à un rôle, non pas en raison de « *l'existence d'un moi qui échapperait aux déterminations sociales* », mais « *pour mieux manifester son allégeance à un autre rôle* » (Nizet & Rigaux, *ibid.*, 25). Ogien (2005) explique ceci en parlant de « *perspective réflective* » qui signifie que :

> Ce qu'il faudrait tenir pour l'élément déterminant de l'action est le jugement que l'individu porte sur les réactions d'autrui plus que sur sa propre activité. Bref, il agit en fonction de ce qu'il croit être la définition que son interlocuteur semble avoir de ce qui devrait être et de ce qu'il devrait faire en raison de cette appréhension.

Goffman postule donc une multiplicité des rôles et une simultanéité des identités. Dans la perspective de Goffman, « l'embarras est en rapport avec le personnage que l'on se taille devant ceux dont on ressent la présence à un moment donné. Le souci principal est l'impression présente que l'on fait sur autrui, quelles que puissent être les raisons profondes ou inconscientes d'un tel souci » (Goffman, 1974 : 88).

La rencontre sociale ne se réduit alors pas à un rassemblement ; pas plus qu'elle ne se confond avec un cadre temporel vide. En effet, l'engagement des acteurs lui donne une charge affective qui provoque une tension, quelle que soit la période de temps qui s'écoule entre le moment où elle commence et celui où les participants se retirent physiquement de cette attention et participation mutuelle. Nizet & Rigaux (*ibid*., 22) illustrent la conduite de l'embarras avec certains exemples des « *moyens par lesquels l'acteur tente de maîtriser les impressions qu'il donne* ». Le sujet porte son attention d'abord sur les aspects de la communication qu'il contrôle habituellement le moins et en premier, parmi ceux-ci, le comportement non-verbal, auquel, personnellement, nous pouvons ajouter l'emploi d'une langue étrangère ; il est également attentif à garder une distance entre lui et son auditoire, « *afin que celui-ci ne puisse contrôler ce qui se passe et que l'acteur entretienne ainsi une crainte respectueuse* ». Pour Goffman, cela revient à rappeler l'existence d'un ordre social, constitué d'un corps de règles à respecter, et à énoncer la vulnérabilité inhérente à la coprésence :

> En présence d'autrui et du fait même de cette présence, nous sommes vulnérables au corps des autres, ainsi qu'aux objets qu'ils portent avec eux, qui peuvent agresser notre propre corps ou nos biens. Nous sommes aussi vulnérables aux paroles des autres, qui peuvent atteindre notre estime de nous-mêmes (Nizet & Rigaux, 2005 : 33-4).

2.2.2.5. Les faces dans la rencontre

L'attention portée sur l'impression donnée et l'embarras qu'elle produit proviennent de la *situation*, c'est-à-dire « *les circonstances d'une co-présence* » (Ogien, *ibid*.), qui, selon Goffman, n'est pas définie ou construite par les individus mais « *pré-ordonnée (…) dans un contexte particulier qui se reconnaît à un ensemble d'éléments de signification et d'orientation qui imposent un certain régime d'obligations à ceux qui y pénètrent* » (*ibid*.). Les individus ne sont pas totalement ignorants et possèdent une connaissance préalable des éléments de la situation « *dans laquelle il peut leur arriver de se retrouver et de ce qu'il convient d'y faire* » (*ibid.*). Toutefois, dans une situation, ce n'est pas un *moi* intérieur que l'on trouve et qui dicte les comportements mais l'expression d'une « *identité sociale disponible* » pour cette situation (Goffman, cité par Ogien, *ibid.*). Selon l'auteur, le *moi* est un composé de « *certaines qualités, certaines capacités et certaines informations* » (Goffman, 1974 : 94) formant un tout « *cohérent et approprié au moment* ». Le *moi*, ou l'identité, n'est pas un « *monde psychologique privé* » (Goffman, cité par Ogien, *ibid.*) dans lequel l'individu se retire, une fois la rencontre terminée. Ogien explique que dans la théorie de Goffman, « *l'identité n'est pas une propriété attachée à l'être humain, une somme de dispositions singulières se manifestant dans l'action, mais une 'expression', c'est-à-dire un effet de communication qui, pour être reconnu, doit obéir à certains principes d'intelligibilité* ». Dans ses actions et participations, l'individu projette, même inconsciemment un *moi* qu'il pense acceptable et interprétable par les autres individus dans la situation. Réciproquement, chacun accepte et interprète les conduites des autres et le *moi* projeté dans leur participation.

On trouve dans le chapitre *Tenue et référence* des *Rites d'interaction* (1974) un exemple de situation embarrassante dans une consultation médicale entre un médecin masculin et une patiente femme, dans laquelle les sujets sont en coprésence « *en fonction d'un moi particulier (…) où c'est la relation médicale et non la relation sexuelle qui est alors définie comme socialement pertinente* » (47).

Il se peut cependant que d'autres situations ne fournissent pas les relations et statuts respectifs des acteurs, qu'elles ne les rendent pas lisibles pour les personnes en présence réciproque. Cela se ressent alors sur le plan émotionnel : « *dans toutes les situations sociales où les places ne sont pas attribuées d'office se développe un drame qu'on appellera : 'malaise dans l'interaction'* » (Joseph, 2009 : 40). Aussi, en référence au chapitre de Goffman consacré à l'embarras et à son concept d'identité multiple, pouvons-nous appréhender l'embarras comme un « *discrédit du moi* » et apporter une nouvelle précision à notre définition de la rencontre, avec celle des *Rites d'interaction* :

> La rencontre sociale consiste donc élémentairement à revendiquer un moi acceptable, et à confirmer de semblables demandes de la part des autres (94).

Il existe donc des anticipations, des attentes, concernant la participation qui provoquent un embarras, constitutif de la rencontre. Goffman écrit au sujet des attentes que « *l'embarras est une affaire d'espoirs déçus* » (94).

Les aspects de la rencontre que nous venons de décrire, et en particulier ces attentes réciproques, nous amènent à une conclusion en faisant remarquer, avec Ogien (2005), qu'en considérant la situation comme étant pré-ordonnée, Goffman se distingue de certains interactionnistes qui considèrent que les individus définissent conjointement des situations. Le « *régime d'obligations* » dont parle Ogien (*ibid*.) n'empêche cependant pas Goffman d'affirmer que le sujet prend parfois ses distances au rôle et une « *liberté prise à l'égard d'une identité située* » (Goffman, cité par Ogien, 2005) et Ogien d'en conclure que c'est précisément là que réside l'intérêt de l'analyse : elle qui tient « *que la contrainte est la condition de possibilité de la liberté et affirment que l'individu agit de façon autonome même si ses conduites sont hétéronomes* ». Cela peut, tout au moins, devenir un objectif d'apprentissage.

2.3. L'interaction

2.3.1. Définitions

D'un point de vue définitoire, l'interaction n'est ni un élément, ni une partie ou encore le contenu de la rencontre qui serait, elle, une sorte d'enveloppe. On peut considérer qu'il s'agit d'un seul et même objet. Mais alors que la rencontre contient encore l'idée de co-incidence et pourrait se voir comme une construction aléatoire, le concept d'interaction reconnaît un ordre. Même pré-ordonnée, la situation de rencontre suppose l'autonomie du sujet. Au contraire, dans une interaction, les sujets ne sont plus tout à fait libres. Ils connaissent une morale et sont contrôlés :

> L'interaction est le moment où l'individu perd l'autonomie de sa représentation pour entrer dans la sphère d'influence immédiate d'un public. Dès qu'une autre personne pénètre son champ de perception, il est sur ses gardes et amené à la surveillance de l'impression qu'il donne à voir pour écarter de lui tout soupçon. (Le Breton, 2008 : 107).

La définition la plus simple de l'interaction proposée par Goffman indique la relation d'influence : « l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres » (cité par Kerbrat-Orecchioni, 1986 : 8). Mondada (2002b : 133) souligne particulièrement le jeu d'influence réciproque sous l'angle de la socialisation. S'appuyant sur Schlegoff (1996), elle voit l'interaction comme un lieu « où se développe la socialisation de l'enfant ou de l'étranger et où se construisent les relations de sociabilité au fondement de l'ordre social ». Les différentes définitions soulignent l'effet de la perception réciproque des sujets sur leurs comportements respectifs. Elles indiquent également une matérialité de la situation par des entrées, et donc des sorties, formant ainsi des espaces de socialisation, dont certains sont nouveaux et d'autres familiers.

Plutôt que de parler d'interaction routinière ou familière, opposée à une interaction inhabituelle ou exceptionnelle, Goffman distingue deux types d'interactions, focalisée et non focalisée :

> L'interaction focalisée suppose qu'on accepte effectivement de maintenir ensemble et pour un moment un seul foyer d'attention visuelle et cognitive (Goffman, cité par Joseph, 2009 : 75).

Ainsi, les cours, les conférences, les conversations et les activités conjointes sont des exemples d'interactions focalisées. Les personnes qui participent à une interaction focalisée peuvent, en marge, s'engager aussi dans une interaction non focalisée avec des personnes présentes mais étrangères à l'interaction focalisée.

> Les interactions non focalisées sont ces formes de communication interpersonnelle qui résultent de la simple coprésence (Goffman, cité par Joseph, *ibid*., 74).

Même non focalisées, les secondes possèdent tout de même un ordre dans le sens où « *elles satisfont à une condition (…) structurelle* » imposé par la simple « *observabilité mutuelle* » (Joseph, *ibid.*) qui donne à l'interaction un caractère public. Dans l'interaction non focalisée, « *l'attention est flottante mais l'individu n'est pas tout à fait libre de ses faits et gestes car il est sous le regard d'un public de circonstance* » (Le Breton, *ibid.,* 108). L'interaction se caractérise donc par une « *parade d'intention* » (Joseph, *ibid*.) signifiant à un public un comportement intelligible. Ainsi, si le sujet entre dans le champ d'influence d'un public, l'intentionnalité témoigne d'une connaissance des ressources se trouvant dans le champ de visibilité commun. Par conséquent, en retour, le sujet influence donc réciproquement les autres personnes présentes : « *la représentation renvoie à l'ensemble des ressources employées pour contrôler ce qu'il donne à voir ou à entendre de lui-même pour influencer la perception des autres sur le mode adéquat à ses yeux* » (Le Breton, *ibid.,* 110). D'où la définition suivante de l'interaction :

> L'interaction est une réciprocité en mouvement, un enchâssement d'émotions et de pensées dans un jeu de miroir (Le Breton, *ibid.,* 54).

Pour Goffman, la coordination du mouvement de l'interaction s'articule à l'ordre social par « *un couplage flou* ». Cela signifie que dans la théorie de Goffman, les interactions quel que soit leur foyer d'attention, focalisé ou non focalisé, ne reproduisent pas les structures sociales, comme les statuts et les rapports hiérarchiques, mais sont coordonnées par des « *règles sous-jacentes qui structurent les interactions sociales* » (Nizet & Rigaux, *ibid.,* 33). Elles sont orientées et organisées, par la règle fondamentale chez Goffman, selon laquelle « *chacun tend à se conduire de façon à garder aussi bien sa propre face que celles des autres participants* » (Goffman, 1974 : 14).

2.3.2. La théorie des faces

2.3.2.1. Faces et rituels

La notion de face est centrale dans l'analyse des interactions. Nous ne l'avons que Goffman écrit dans *Les rites d'interaction* (1974 : 43) :

> J'entends explorer ici certaines des façons dont, dans notre monde urbain et séculier, la personne se voit impartir une espèce de sacralité qui se manifeste et se confirme au travers d'actes symboliques. Je tenterai d'édifier un échafaudage conceptuel en étirant et en tordant un certain nombre de termes appartenant à l'anthropologie commune.

Le niveau de l'interaction est donc celui de l'ordre particulier, mais il s'agit d'un ordre qui mêle la réalité sociale du quotidien et l'ordre symbolique, ce dernier comprenant les rituels, les cérémonies, les mythes. Une analyse des interactions cherche à mettre en lumière les règles de la vie en société en s'appuyant sur les conduites des individus. Les règles sont classées en « *règles substantielles* » et « *règles cérémonielles* ». Les premières sont des « *règles qui guident la conduite quant aux affaires que l'on estime importantes par elles-mêmes, indépendamment des conséquences que peuvent en entraîner l'infraction ou le respect* » (Goffman, *ibid*., 48). La règle cérémonielle décrit les conduites des individus dans ce qu'ils expriment lors de l'observation d'une règle substantielle. On peut dire que leur observation donne une certaine valeur, exprimée par les individus conduisant une interaction.

> Une règle cérémonielle est une règle qui guide la conduite quant aux affaires que l'on estime peu ou même pas du tout importantes par elles-mêmes, mais qui valent avant tout – officiellement du moins – comme moyens de communication conventionnels grâce auxquels l'individu exprime son personnage ou porte une appréciation sur les autres (Goffman, *ibid*., 48).

On comprend ici, et au même niveau, comme des exemples de règles substantielles, aussi bien les « *poignées de main [que] les couronnements* » (*ibid*.). Ces règles sont fondamentales. Plutôt que de s'en tenir au terme de *civilités*, le mot *rituel* utilisé par Goffman souligne qu'« *il s'agit d'actes dont le composant symbolique sert à montrer combien la personne agissante est digne de respect, ou combien elle estime que les autres en sont dignes* » (Goffman, *ibid*., 21). Cette personne est conceptualisée par la *face*, qui n'est pas seulement une métaphore ou une métonymie exprimant que, dans toute interaction, chaque personne cherche à faire bonne figure, à ne pas faire piètre figure ou, par embarras, à baisser les yeux. La face est plus que cela et oblige à ces rituels, d'ordre symbolique : « *La face est donc un objet sacré, et il s'ensuit que l'ordre expressif nécessaire à sa préservation est un ordre rituel* » (*ibid*.).

Permettant d'appréhender l'ordre social, la face est présentée comme « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (Goffman, *ibid*., 9). Préserver sa propre face et celle des autres dans toute interaction particulière constitue la règle de base du fonctionnement de l'interaction. Personne ne s'engage dans une interaction s'il sait d'avance que sa ligne d'action, telle qu'appréciée par les autres qui le considèrent comme un être social raisonnable, représente une menace pour sa face. Aussi, Goffman avance-t-il que « garder la face est une condition de l'interaction et non son but » (15). Cependant, condition et but se confondent, car préserver sa face et celle des autres s'exprime tout au long de l'interaction. En effet, dans chaque interaction, toute personne est attachée à sa face et cherche au moins une confirmation de son image. Si celle-ci est contrariée par une offense, le malaise ou l'embarras apparaissent provoquant un

enchaînement de conduites : « *un tel manque de confirmation peut provoquer de la surprise, de la confusion et une incapacité momentanée en tant qu'interactant. Le maintien s'altère, fléchit et s'effondre. La personne ressent embarras et dépit, baisse la tête* » (Goffman, *ibid*., 12). L'équilibre rituel est alors interrompu, mettant fin à l'interaction. D'où certaines activités destinées à rétablir l'équilibre. Ainsi, par exemple, le locuteur fait preuve d'assurance, ce qui consiste à « *dissimuler toute tentative à baisser la tête lors des rencontres avec les autres* » (*ibid*.). De même, on garde sa face et on préserve celle de l'autre en montrant que l'on agit en régulant « *le flux des événements, importants ou mineurs, de telle sorte que tout ce qu'ils paraissent exprimer soit compatibles avec la face qu'elle présente* » (13). Cette régulation peut exprimer la fierté ou l'honneur selon que l'on cherche à préserver sa face, respectivement, par « dev*oir envers [soi]-même [ou] envers des instances sociales plus large* » (*ibid*.).

Nous résumons la règle de l'interaction avec Fornel (1989 : 182) :

> La théorie de la face s'articule autour de deux termes : sauver la face et ne pas la faire perdre aux autres. Dans toute interaction, ces deux termes sont présents en même temps. Si l'on peut trouver dans certains cas une pratique purement défensive, et, dans d'autres, une pratique purement protectrice, de façon générale sauver sa face et ne pas la faire perde à l'autre sont deux aspects inséparables du déroulement de l'interaction.

2.3.2.2. L'échange

En outre, nous commençons à nous introduire dans l'analyse des conversations, car la notion de rituel, entendue comme l'équilibre sur lequel se règle le déroulement d'une interaction particulière, établit une « *acceptation mutuelle* » (Goffman, *ibid*., 14) pour structurer l'interaction. Or, dit Goffman, il s'agit d'une acceptation « *de convenance* » car « *elle est le plus souvent fondée non pas sur un accord intime, mais sur le bon vouloir des participants à émettre sur le moment des opinions avec lesquelles ils ne sont pas vraiment d'accord* » (*ibid*.). Le rituel se construit d'abord chez Goffman grâce aux *échanges* qu'il définit ainsi :

> La suite d'actions déclenchée par une menace reconnue et achevée par un retour à l'équilibre rituel, je l'appelle un échange. Si l'on définit un message ou un mouvement comme étant tout ce que transmet une personne lorsqu'elle passe à l'action à son tour, on peut dire qu'un échange se compose de deux ou plusieurs mouvements et de deux ou plusieurs participants (Goffman, *ibid*., 21).

Nous avons là le principe de base de l'analyse des conversations consistant à expliquer « *certains comportements parfois étranges qui s'observent dans l'interaction* » (Kerbrat-Orecchioni, 1989 : 156) : d'une part, l'enchaînement des tours de paroles par les participants, d'autre part leur structuration en séquence. Goffman propose en effet, à partir de l'échange réparateur, « *la thèse d'une analyse séquentielle des pratiques figuratives* » (De Fornel, 1989 : 183), c'est-à-dire « *tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fasse perdre la face à personne (y compris elle-même)* » (Goffman, *ibid*., 15). C'est une position absolue, sans doute discutable, que De Fornel juge non « *soutenable* » (183), de la théorie des faces, qui consiste à considérer que tout échange est intrinsèquement réparateur et tente de rétablir l'équilibre du rituel. Cette thèse se présente de façon moins absolue chez Sacks, mais consiste à vouloir comprendre

l'influence du rituel. Sacks pense en effet que l'acceptation mutuelle contraint au mensonge : « *une réponse qui ne va pas dans le sens du rituel et qui contraint les participants à la conversation contrevient aux lois de l'interaction, alors que le mensonge y satisfait* » (Vincent, 2001 : 192).

En d'autres termes, les efforts de figuration des uns et des autres dans l'interaction pour ménager les faces obligent à prendre le risque de préférer le plausible au vrai. L'influence qu'exerce l'autre dans l'interaction entraîne la personne à anticiper sur la conséquence de son acte qu'il estime possible et s'oriente vers le respect du rituel.

Cependant, Goffman concède « *qu'il existe, à côté des échanges réparateurs (remedial interchanges), un autre type fondamental d'échanges liés à la communication interpersonnelle : les échanges confirmatifs (supportative interchanges)* » (De Fornel, *ibid*., 185). Cette deuxième catégorie d'échange explique, selon Goffman, les « *petites cérémonies que sont les salutations et les adieux* » (Goffman, *ibid*., 39) qu'il appellera plus tard des échanges confirmatifs. On en trouve d'autres exemples qui ne se manifestent pas uniquement dans les séquences d'ouverture ou de clôture, comme les compliments, les invitations ou les offres.

L'interaction passe également par ce type d'échange qui permet d'entrer en contact où « *l'initiateur de l'échange étant en position d'offrant par rapport à un destinataire, qui est, lui, en position de bénéficiaire* » (De Fornel, *ibid*., 184). Préciserons, en outre, en référence au concept de « déférence », introduit et développé par Goffman dans ses *Rites d'interaction*, que les échanges confirmatifs se divisent en « *rites de présentation* », rebaptisés « *rites de confirmation* » par Le Breton (2008 : 112) et « *rites d'évitements* » (Goffman, *ibid*., chap. 2). Ces derniers sont les « *accords tacites de non empiètement, respect des territoires du moi, des zones de réserves (ne pas le toucher sans son accord, ne pas s'introduire chez lui sans y être invité, etc.)* » (Le Breton, *ibid*.).

2.3.2.3. Rituels et routines

La notion de rituel sera reprise en linguistique interactionniste. Selon Kerbrat-Orecchioni (2008 : 110), les énoncés dits « *rituels* » présentent deux caractéristiques. La première concerne la forme : ils sont « *fortement stéréotypés dans leur formulation et leurs conditions d'emploi* » ; la seconde se rapporte à la fonction : « *surtout relationnelle* ». Il en est ainsi des échanges à fonction phatique comme dans les salutations ou avec l'excuse.

On pourrait penser que les interactions entre amis, dans lesquelles les interactants ont déjà un long passé commun, sont moins contraintes par l'observation des rituels que les interactions plus formelles. Or, en fait, certains rituels spécifiques remplissent les fonctions nécessaires au déroulement de l'interaction, quelle qu'en soit son degré de formalité.

En premier lieu, le rituel apparaît également de façon non verbale, par des « *gestes phatiques* », (Ciolac, 2010), c'est-à-dire des « *gestes de contact* » adressés aux destinataires, afin d'exprimer certains sentiments par lesquels l'orateur se présente de façon valorisante pour les faces. Parmi ces gestes, le regard constitue

un élément fondamental, remplissant une fonction phatique en tant que « *signal intra-tour* » (Duncan & Fiske cités par Cosnier, 1996), de la part du locuteur qui « *ne regarde pas en permanence le receveur* » (Cosnier, *ibid*.), afin de préserver le territoire de l'autre. Du coup, le regard est un signal phatique, indiquant le maintien du contact à des moments précis du discours, qui, s'il se prolonge, signifie la fin du tour et la « *proposition de passage de tour* » (*ibid.*). A cette activité phatique de contact correspond l'activité régulatrice du destinataire. Celui-ci répond, dans l'instant, pas l'émission de « *signaux rétroactifs ou régulateurs* » (*ibid*.).

En outre, les concepts de rites de réparation et rites d'évitement permettent à Goffman de définir l'interaction familière ainsi :

> Lorsque l'offrant n'a pas à se soucier d'empiéter sur les réserves personnelles habituelles du bénéficiaire et n'a pas à craindre de le contaminer en pénétrant son intimité, on dit que tous deux ont une relation de familiarité (Goffman, 1974 : 57).

Traverso (1993) a montré qu'il existe des procédés confirmatifs et réparateurs dans les rencontres entre amis. Elle les assimile à des rituels et emploie le terme de « *routine conversationnelle* » signifiant qu'ils représentent des sortes de passages obligés, des topoi interactionnels ou encore des « *lieux communs* ». Ce sont, outre les échanges de salutations en ouverture et en fermeture des interactions : les questions sur la santé, les compliments, les commentaires de site ou les « *amadouages* ». Sans vouloir rendre équivalents et interchangeables le rituel et le lieu commun, Traverso indique qu'une interaction, pour se développer, est obligée d'emprunter des chemins connus. Chacun rappelle à l'autre qu'il connaît les règles de l'échange. En outre, comme l'indique Traverso (*ibid.*, 121), ce type de routine contribue à montrer un engagement dans l'interaction : « *si les interactants ont perpétuellement à gérer et à minimiser les menaces inhérentes à l'interaction, ils ont parallèlement à produire des paroles et avant toute chose à trouver quoi dire ; et la notion de lieu commun est précieuse pour rendre compte de cette activité conversationnelle* ».

Le rituel permet donc d'organiser la conduite de l'interaction. Elle constitue une ressource « ayant précisément pour fonction d'offrir aux interactants des réponses toutes faites, et des solutions immédiatement disponibles, aux problèmes communicatifs qu'ils risquent de rencontrer à tout instant de leur vie quotidienne » (Kerbrat-Orecchioni, 2008 : 111). On peut se demander si les routines ne posent pas un autre problème relationnel : si, d'un côté, la communication phatique est nécessaire à l'interaction, car, conformément à la définition de Malinowski, elle « *vise à ouvrir et garder ouverts les canaux de communication entre participants* » (Casalegno & McAra-McWilliam, 2003 : 154), l'expression trop stéréotypée risque de rester à un niveau trivial et superficiel. C'est l'équilibre entre le substantiel et le relationnel que nous voudrions maintenant aborder.

2.3.2.4. La part relationnelle

A travers le respect des faces présentes dans la situation en cours, nous voyons que l'interaction possède une dimension relationnelle essentielle et tout le jeu des acteurs consistera à trouver l'équilibrer entre, d'une part, la coordination d'une activité plus ou moins focalisée sur un objet et, d'autre part, le positionnement dans la relation. Pour Kerbrat-Orecchioni (1986), les avis sont partagés sur la question. Elle déclare que certains, comme Flahault, pensent que « *la plupart des dialogues se ramènent en structure profonde à un échange souvent conflictuel* » (21) ; que le philosophe allemand Buber considère qu' « *une société peut être dite humaine dans la mesure où ses membres se confirment les uns les autres [et qu'] une part considérable de nos communication n'ont pas d'autre but* » (*ibid*.) ; enfin, que pour Watzlawick *et al*., l'excès de relationnel tue l'interaction : « *des relations 'malades' se caractérisent par un débat incessant sur la nature de la relation, et le 'contenu' de la communication finit par perdre toute importance* » (cités par Kerbrat-Orecchioni, *ibid*., 22). Kerbrat-Orechioni (*ibid*.) prend elle-même position entre ceux qui voient l'interaction comme une réparation, où son omission constitue une offense, et la confirmation du lien social, au risque d'en abuser et de mettre en péril l'interaction. En tant que linguistique, elle observe tout simplement qu' « *une certaine dose de conflit est néanmoins nécessaire à la poursuite de l'interaction (…) car l'excès de consensus ne mène qu'au silence* » (24).

2.3.2.5. Synthèse : une perspective interculturelle

La théorie des faces, par le rapport qu'elle établit entre le rituel et l'échange, illustre le principe de réciprocité de la rencontre. Elle montre que l'activité et les inférences que font les individus sur la situation à partir de ce qu'ils perçoivent, au-delà de l'échange des regards, sont la recherche d'une évaluation commune de la situation en cours, où chacun doit garder la face. Sans ces règles de réciprocité, il serait impossible d'envisager la socialisation dont parle Mondada (2002b) dans sa définition, c'est-à-dire de créer et de maintenir une relation sociale que, toujours dans une logique absolument interactionniste, Goffman définit comme « *une situation où une personne est particulièrement forcée de compter sur le tact et la probité d'autrui pour sauver la face et l'image qu'elle a d'elle-même* » (Goffman, 1974 : 39).
Or, selon lui, c'est un principe universel, pouvant se réaliser et s'analyser n'importe où : « *sous leurs différences culturelles, les hommes sont partout semblables* » (Goffman, *ibid*., 41). S'il existe des différences, il vaut mieux parler de « *variation* » car en réalité « *partout, les sociétés, pour se maintenir comme telles, doivent mobiliser leurs membres pour en faire des participants à des rencontres autocontrôlées. Le rituel est un des moyens d'entraîner l'individu dans ce but* » (*ibid*.). C'est un point de vue qui provient du concept de culture tel qu'il est utilisé en anthropologie américaine ou par les chercheurs en sociologie urbaine aux Etats-Unis, lorsqu'ils se sont penchés sur les groupes culturels immigrés, notamment à Chicago, où a travaillé Goffman. Des anthropologues comme Margaret Mead ont notamment orienté leurs travaux sur la question

de la transmission culturelle et de l'éducation. Elle décrit ainsi le processus d'enculturation, c'est-à-dire d'une imprégnation de la personnalité des enfants par un modèle culturel « *par tout un système de stimulations et d'interdits formulés explicitement ou non, qui l'amène, à se conformer de façon inconsciente aux principes fondamentaux de la culture* » (Cuche, 2010 : 42). Cette approche anthropologique est toutefois discutable et a fait l'objet de nombreuses critiques (Cuche, *ibid*., 44), mettant en cause un point essentiel, celui d'une vision homogène dite « *essentialiste* » ou « *substantialiste* » de la culture.
La question posée par Goffman sur la portée universelle de la théorie des faces se situe dans cette perspective anthropologique qui, à notre avis, grâce à la notion de variation, présente toutefois l'intérêt de pouvoir conduire des comparaisons. Il envisage lui-même cette approche contrastive, suggérant que l' « *on pourrait, avec profit, étudier n'importe quelle société en tant que système d'accords de non-empiètement* ». Cela a d'ailleurs pu trouver écho chez des auteurs comme Brown et Levinson à propos des règles de politesse, qu'ils examinent en termes d'universel et de variation (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : §1.3.2). Il s'agit de « *contrastivité externe* » (Kerbrat-Orecchioni, 1994 : 7) concernant les « *variations observables entre différentes cultures* », opposée à une « *contrastivité interne* » qui examinent des « *sous-cultures se côtoyant au sein d'une même société* ». Dans notre recherche, cette question liée à la *société* sera traitée dans l'analyse de la conversation franco-allemande. Toute la question est donc, d'une part, de savoir si l'on compare des cultures différentes ou des sous-cultures à l'intérieur d'un espace franco-allemand ou européen, et, d'autre part, d'apprécier la distance, ou la frontière, entre ces sociétés. La notion de *territoire*, développée en analyse conversationnelle à partir de la théorie des faces, nous semble donc pertinente pour analyser des rencontres et des interactions interculturelles. Ce que nous étudions devient alors cet objet, que Goffman pensait examiner, en lui donnant une perspective universelle :

> Ce qu'un personne protège et défend, ce en quoi elle investit ses sentiments, c'est une idée d'elle-même, et les idées sont vulnérables, non pas aux faits matériels, mais à la communication (Goffman, 1974 : 40).

Dans notre analyse, la communication elle-même sera interculturelle.

2.4. La conversation

Il faut le redire : la conversation n'a pas été un objet de recherche des linguistes. Kerbrat-Orecchioni (1998 : 51) relate avec étonnement que « *la linguistique a mis tant de temps à prendre au sérieux ce fait difficilement contestable, que le langage verbal a pour fonction première de permettre la communication interpersonnelle dans les diverses situations de la vie quotidienne ; ce qui implique que pour appréhender l'objet-langue, il faut d'abord s'intéresser à ses réalisations en milieu naturel* ». Ce faisant, elle nous renseigne sur ce qu'il faut entendre par conversation : une communication interpersonnelle ; sur les conditions d'apparition : les échanges verbaux du quotidien, ainsi que sur la méthodologie : l'observation directe.

La conversation est devenue un objet à part entière quand, dans les années soixante-dix, « des sociologues comme Sacks, Schlegoff et Jefferson se proposaient d'observer les mécanismes de circulation de la parole et la manière de satisfaire certains rituels comme la prise de contact, par exemple » (Vion, 1992 : 119). Avec ces auteurs et d'autres, comme Garfinkel et le courant de l'ethnométhodologie, ou Goffman, l'analyse conversationnelle s'intéresse à ce qu'ils considèrent comme une « *forme de base de la vie sociale* » (*ibid*.). Cependant, comme le fait remarquer Vion, le terme de conversation est polysémique. Dans une conception étendue, il est l'équivalent d'une interaction, ce qui pose un problème pour saisir la diversité de la vie sociale lorsque l'on prend le « *parti pris du quotidien* » (120). On peut aussi l'entendre, de façon plus analytique, comme un type particulier d'interaction. Le paradoxe s'explique en partie, selon Vion, par la méthode d'observation : « *en tant qu'épisode social réel et 'informel', la conversation est effectivement difficilement observable* » (*ibid*). Nous considérons avec Vion que la conversation est un objet conceptuel et non l'image de la réalité. Or, « *on ne peut rien expliquer ni décrire avec l'image d'un objet* » (Vion, *ibid*., 12). Le concept théorique de conversation peut servir à analyser n'importe quel type d'interaction, et toute analyse d'une conversation particulière peut avoir recours à d'autres concepts : « *ainsi, non seulement des types différents peuvent se succéder dans une même interaction, mais, en un même point de son déroulement, ils peuvent se combiner et jouer de manière plus ou moins conflictuelle* » (Vion, *ibid*., 122).
Nous allons dons considérer ces différents points : l'interaction verbale, les types d'interaction, l'analyse des relations interpersonnelles et la forme de base de la vie sociale.

2.4.1. La conversation comme interaction verbale

2.4.1.1. Définition

C'est dans l'analyse des interactions verbales que Goffman (1974) introduit la notion de conversation. Il distingue les interactions médiatisées et les interactions directes. Dans le premier cas, l'interaction est dite « *atténuée* » (32) alors que la seconde « *constitue pour le passage de l'information un cadre sans équivalent, et l'importance des questions de face y est particulièrement évidente. (…) Les contacts rituels, déjà présents dans les contacts médiatisés, le sont ici à l'extrême* » (*ibid*.). Par rapport à une situation de simple coprésence et d'attention mutuelle comme l'inattention civile, l'engagement des participants et l'influence réciproque dans la situation de conversation directe, représentée au mieux dans un face à face, se décrivent ainsi :

> Dans toute société, chaque fois que surgit la possibilité matérielle d'une interaction verbale, on voit entrer en jeu un système de pratiques, de conventions et de règles de procédure qui sert à orienter et à organiser le flux des messages émis. On s'accorde sur le lieu et le moment de la conversation, sur les thèmes d'ouverture et sur l'identité des interlocuteurs admis. Les participants se servent d'un ensemble de gestes significatifs, afin de marquer la période de communication qui commence et de s'accréditer mutuellement. Lorsque des personnes effectuent cette ratification réciproque, on peut dire qu'elles sont en *conversation*[2] (33).

[2] Souligné par Goffman.

2.4.1.2. Caractéristiques

- La conversation est une interaction focalisée : « *les pensées, les paroles et les regards se concentrent sur un objet unique qui résume légitimement la rencontre. (…) Les participants limitent leur engagement pour tout ce qui est extérieur à la rencontre* » (*ibid*.).
- Par ailleurs, l'analyse porte sur la structure de l'interaction décrite par Goffman : « *Chacun se voit accorder un certain temps de parole, avec une certaine fréquence. (…) Les interruptions et les silences sont contrôlés, de façon à ne pas couper le flux de l'échange* » (*ibid*.), demandant d'organiser une alternance des tours de parole.
- Pour autant, cette alternance ne signifie nullement que la communication est une succession d'énoncés encodés par A allant vers B qui décode pour réagir. Pendant la conversation, « *les destinataires font savoir au locuteur, par des gestes appropriés, qu'ils lui prêtent attention* » (*ibid*.).
- Enfin, les conventions et les règles régulent l'alternance des tours de paroles et l'attention mutuelle : « *on sent régner une ambiance émotionnelle particulière, et prévaloir un accord de politesse tel que des participants en désaccord peuvent accepter temporairement de s'entendre sur des questions de faits ou de principes* » (ibid., 34).

De ces caractéristiques de base de la conversation découlent l'analyse conversationnelle qui « *pour Goffman autant que pour Sacks (…) doit comporter une procédure de segmentation (décomposition d'un cours d'action en séquences) et une procédure de composition (principes de coordination des actes ou des mouvements)* » (Conein, 1989 : 198). Nous allons nous référer à Goffman pour comprendre cette double procédure et les principes d'analyse conversationnelle.

2.4.2. La structuration de la conversation

2.4.2.1. Principes de coordination

Tout d'abord, de même que la rencontre constitue une entité indivisible, la conversation doit se comprendre comme « *une interaction épisodique prise comme unité naturellement déterminée* » (Goffman, *ibid.,* 34). Chaque participant sait donc comment ajuster sa conduite vis-à-vis de cette interaction « *parce qu'il se réfère automatiquement à la face* » (*ibid*.). Pour Goffman, la structure des interactions et la construction identitaire, par le jeu de la réciprocité, sont équivalentes. En effet, tel que l'indique Bonicco (2006 : 47), qui voit dans la réciprocité une « *relation cognitive* » :

> La subjectivité, telle que la pense Goffman, est inséparable d'une activité : activité dans l'interprétation de la situation et du comportement des autres pour comprendre ce qui est attendu, activité dans l'incorporation de ces croyances (que cette incorporation soit une adhésion sincère ou cynique), activité dans la régulation de son action de manière à soutenir l'ordre de l'interaction.

Cela se manifeste dès la phase d'ouverture de la conversation qui ne se produit pas sans « *précautions rituelles (…) puisque le fait de commencer une interaction verbale peut être le signe d'une certaine intimité ou d'un dessein légitime, une personne qui veut sauver la face doit s'abstenir d'engager une conversation quand les circonstances ne justifient pas ce que cette action exprime* » (Goffman, *ibid*., 34).

L'ouverture sollicite et ratifie alors, au minimum, un interlocuteur qui coordonne son action à celle de l'initiateur pour confirmer le sens de son activité : « *dès lors qu'elle s'est vue adresser la parole, elle doit s'ouvrir aux autres, afin de sauver la face* » (35). Ainsi, les tours de parole peuvent s'enchainer et se coordonner les uns aux autres. Là encore, chaque personne veille à la circulation équilibrée de la parole : « *prise dans une conversation, elle ne doit pas exiger plus d'attention que n'en mérite la valeur sociale relative qui lui est reconnue* » (*ibid.*) Goffman traite également les silences et les interruptions : « *éviter les trop longs silences, car ils risquent de trahir que l'on a rien en commun, ou que l'on est incapables de trouver quoi se dire. Il en va de même des interruptions et des distractions, qui peuvent être signes d'irrespect* » (*ibid*.). Enfin, lorsqu'il s'agit de mettre fin à la conversation, les participants observent les rites réparateurs et confirmatifs : « *lorsqu'on se retire, on doit le faire de façon à ne pas heurter ceux qui restent* » (*ibid*.).

2.4.2.2. Principes de segmentation

Entre l'ouverture et la clôture de la conversation, les tours de paroles s'organisent en échanges : « *l'interaction procède par poussées successives, par une suite d'échanges qui sont autant d'unités rituelles relativement fermées qui morcelle le flux d'information et d'activité* » (*ibid*.). Mais le principe de coordination s'applique également aux échanges, par une double voie : d'une part, les interactants observent des silences entre les échanges qui sont « *généralement plus long que [ceux] qui sépare[nt] deux tours de paroles* » (*ibid*.) ; d'autre part, « *la relation qui unit deux échanges consécutifs est souvent moins importante que celle qui existe entre deux discours d'un même échange* » (*ibid*.).

2.4.2.3. Types d'échange

La coordination et la segmentation dépendent d'abord des relations entre les tours de parole à l'intérieur d'un échange, qui, à leur tour, s'enchaînent et se coordonnent. Cela signifie que, tout au long d'une conversation, les interactants orientent leurs activités de façon variée selon le type d'échange. Sur le plan de l'analyse conversationnelle, le tour initiateur d'un échange crée donc une contrainte d'enchaînement sur le tour suivant, définissant un échange particulier. En outre, le nombre de participants jouent un rôle dans l'activité des participants. En effet, « *cet aspect structurel de la conversation vient du fait que celui qui risque une affirmation ou un message, si banal soit-il, engage et, en un sens, met en danger toutes les personnes présentes, y compris lui-même* » (*ibid*). L'intensité de l'engagement dans l'interaction est donc fonction du nombre de participants. Alors qu'elle est maximale dans la conversation dyadique, où tous les canaux de la communication sont ouverts à l'interprétation, l'engagement est moindre dans une conversation à plusieurs participants. Or, dans ce dernier cas, rien n'indique que le locuteur soit perçu de la même manière par tous les participants en présence. Il est donc d'autant plus vigilant à ce qui se passe : « *dès qu'il parle, le locuteur s'expose à un affront de la part de ceux à qui il s'adresse, qui peuvent ne pas l'écouter, ou bien le trouver indiscret, stupide ou offensant* » (*ibid.,* 36). Il est contraint de réagir et de ménager sa face en réparant. Au

contraire, « *recevant des louanges, les membres de l'auditoire sont forcés de les démentir comme il se doit, pour montrer qu'ils n'ont pas une trop bonne opinion d'eux-mêmes* » (*ibid*.).
Ainsi, les échanges varient en nature et en longueur selon l'attention déployée par les participants, elle-même dépendant de la taille du groupe : « *un échange ne se termine que lorsqu'il est possible de le lui permettre, c'est-à-dire lorsque chacun a signifié qu'il se considère rituellement satisfait* » (*ibid*.). La ponctuation des échanges trouve son sens dans l'état émotionnel : « *s'il est admis qu'il y ait des silences entre les échanges, c'est qu'ils viennent à un moment où ils ne traduisent rien de fâcheux* » (*ibid.*).

2.4.2.4. Le polylogue

Nous avons vu que le nombre de personnes participant à une conversation est une variable importante pour l'engagement des individus. Nous avons à ce propos mentionné que l'orientation des regards et des corps permettait de mettre en place de façon pratique le processus de ratification, nécessaire pour la circulation de la parole. Cependant, tout le monde n'est pas « logé à la même enseigne » dans la conversation. Nous devons d'une part distinguer le type de conversation selon qu'il s'agit d'un dialogue à deux, c'est-à-dire un dilogue, d'un trilogue, interaction à trois, ou encore d'un polylogue. D'autre part, nous devons pouvoir identifier qui sont les participants réellement ratifiés, sachant qu'une conversation dans un lieu public n'engage pas toutes les personnes se trouvant en même temps à portée de regard.
Si la conversation en dilogue ou dyadique a généralement été bien documentée, cela est moins vrai dès que l'on passe au trilogue. Or, comme l'indique Kerbrat-Orecchioni (1995 : 1), « *plus le nombre des participants augmente, et plus le travail descriptif se complique* ». On constate déjà que le système de l'alternance et de la coordination des tours de parole se trouve modifié. En outre, on note la possibilité de former des coalitions : ce ne sont plus trois locuteurs qui participent à l'échange mais un locuteur et un groupe de deux. Pour autant, on ne peut réduire un trilogue à un dilogue en considérant la coalition comme un seul locuteur ; celle-ci pouvant en effet varier au cours de la conversation.
On parle de polylogue quand on dépasse le trilogue. De même que pour le trilogue, l'apparition de coalitions est possible, ce qui ne permet pas de le réduire, assemblages successifs en coalitions, à une dyade. Le polylogue représente l'archétype de la conversation en tant que type particulier d'interaction verbale. Il ressemble en effet à la description bucolique qu'en fait Zeldin (1999 : 57) :

> Parmi tous ceux qui se souviennent d'avoir eu de merveilleuses conversations autour de la table familiale, nombreux sont ceux qui l'expliquent par le fait qu'il s'y trouvait régulièrement toutes sortes d'invités renouvelant les sujets abordés.

Toutefois, dans *Façons de parler* (1987)[3], Goffman note que la dynamique contredit cette vision harmonieuse de la conversation et qu' « *en pratique, cet arrangement se réalise rarement* » (Goffman, 1987 : 142). En effet, il est rare que la règle de l'équilibre de la circulation de la parole entre les participants

[3] Nous donnons l'année de la parution française. La version originale a été publiée en 1981.

soit respectée pendant toute la durée de la rencontre. Ainsi apparaissent, pour des durées variables, des divisions en de nouvelles unités : les « *communications dominantes* » et les « *communications subordonnées* » (Goffman, *ibid.,* 143) ainsi que des fluctuations dans la présence de ces différentes sous-unités. Grosjean et Traverso (1998 : 64) développent ces analyses et constatent que « *si dans un trilogue, l'analyste peut encore espérer pouvoir les suivre [les fluctuations] au fil de leurs apparitions, la difficulté de sa tâche croît en proportion du nombre de participants et de la complexité des situations (dispositions spatiales, types d'actions en cours, etc*.) ».

Lacoste (1989), analysant les interactions sociales polylogales visant la prise de décision, utilise, elle, l'adjectif « pluriel » dans des constructions comme « *parole plurielle* » ou « *échange pluriel* ». L'auteure se réfère aux travaux de Goffman où le langage devient l'objet de l'analyse des interactions verbales, tout en étant « *traité au même titre que les autres ressources communicatives et expressives de l'action humaine, et non en vertu de son organisation propre* » (257). Lacoste emprunte à Goffman le terme d' « *équipe* », non pas dans le sens d'une institution, mais comme notion qui rend compte des « *accomplissements coopératifs des acteurs sur le moment même, à travers les représentations qu'ils y déploient* » (Lacoste, *ibid.*, 259).

Considérant maintenant ce qui se déroule dans une interaction verbale, et en lien avec la notion d'équipe, Goffman observe précisément la dynamique propre aux conversations polylogales :

> Dès que l'on a franchi les limites dialogiques de la parole, qu'on a admis des tiers et/ou plus d'un unique destinataire ratifié, la « communication subordonnée » entre ouvertement dans le domaine du possible, c'est-à-dire une parole équipée et organisée pour former une interférence perceptiblement limitée avec ce qu'on peut appeler la « communication dominante » qu'elle côtoie (Goffman, *ibid*., 143).

En parlant d'interférence, on peut en réalité comprendre qu'il existe une influence de l'une des communications sur l'autre. Mais la nature de l'interférence peut aller de la simple régulation sonore à la confrontation d'idées (avec parfois une combinaison des deux, quand le brouhaha s'intensifie avec l'échange des arguments). Nous ferons donc une distinction entre les situations d'interférences où la communication subordonnée s'ajuste à l'activité dominante et les situations où la conversation éclate à tel point qu'il n'est plus possible de parler de domination et subordination mais d'une double communication.

a) Ajustement de la communication subordonnée à l'activité dominante

A ce niveau, nous rapportons Goffman (*ibid*.) qui distingue trois types de relations d'interférence :

- l' « *aparté* », qui décrit « *les communications subordonnées au sein d'un sous-groupe de participants ratifiés* » (143) ; ce sont par exemple les commentaires et les évaluations mais aussi les ajustements et mises au point, en vue de comprendre ce qui vient d'être entendu ou préparant une prochaine prise de parole ;
- la « *cantonade* », qui est la parole qui s'adresse à des tiers, ne faisant pas partie des participants ratifiés ; on peut inclure, dans cette catégorie, l'interpellation ou les prises à témoin, d'un individu ou du collectif des tiers, par l'un des participants de la « *rencontre dominante* » (*ibid*.) ; ce peut être aussi, comme

l'indique Goffman, la manœuvre d'un locuteur qui cherche à « *rameuter les égarés et encourager les nouveaux venus* » (145).

- le « *chœur* », qui désigne les échanges de parole entre des tiers ne participant pas à l'état de parole dominant ; ce sont des échanges à « *mi-voix* », dit Goffman ; nous ajouterons à cela qu'en tant que conversation juxtaposée, ne créant pas d'interférence autre que sonore, le chœur peut également produire une alternance codique si une partie des tiers possède une langue étrangère.

En outre, à l'intérieur d'une communication subordonnée, les interlocuteurs peuvent entretenir des rapports de « *collusion* » Dans le premier cas, les participants à la conversation peuvent parler à mi-voix ou dans une langue étrangère, mais aussi, de façon plus dissimulatrice, soit en affectant « *l'innocence des paroles que l'exclu ne peut entendre* » (*ibid.*), soit en communiquant des propos « *allusifs* » (*ibid.*) visiblement adressés à tous mais en réalité « *dont le sens supplémentaire ne sera saisi que de certains* » (*ibid.*).

Enfin, Goffman évoque le cas de l' « *insinuation* », encore plus dissimulatrice que la collusion et ne se produisant pas uniquement dans la communication subordonnée. Dans ce cas, « *le locuteur, tout en s'adressant ouvertement à un destinataire désigné, surcharge ses paroles d'un sens évident mais niable* » (*ibid*.), c'est-à-dire réfutable. Ce sont des actes menaçant pour la face, du locuteur comme du destinataire, et dont on peut toujours dire, après coup, qu'ils sont interprétés de façon erronée. Nous inclurons dans cette catégorie également certains énoncés pour lesquelles il n'existe pas *a priori* de forme linguistique univoque, comme dans le cas des remerciements ou de l'excuse (Laforest, 2002 : 1597). Ne sont pas univoques, par exemple : des désaveux, des critiques, des reproches ou des accusations. De plus, leur coordination n'est pas non plus routinière, ce qui signifie que « *there is no typical corresponding second part* » (Laforest, *ibid.*).

b) Dédoublement de la communication

Il se peut également que la communication se divise en deux équipes pour former une conversation où l'on peut observer que la parole a tendance à passer d'une équipe à l'autre, autour d'un foyer d'attention unique construit par les équipes Cette configuration peut advenir par le jeu de la coordination et de la structuration des échanges ou se produire dès l'entrée de la conversation :

> Lorsque plusieurs personnes participent à un échange, il est par exemple fréquent que l'intervention de chacun s'inscrive dans un rapport argumentatif en relation avec celle des autres, pour la soutenir, la contredire, la développer, la détourner, et que s'instaure alors des solidarités, stables ou fugaces (Lacoste, *ibid.,* 259).

Ce genre de conversation dédoublée n'exclut pas la subordination de certains échanges mais qui, dissimulés sous forme de collusion ou d'insinuation, ratifient un destinataire alors que le sens des propos s'adresse « *à une cible plus qu'à un destinataire, ordinairement dépréciatif et censé être compris de ladite cible, qu'il s'agisse d'un destinataire désigné, d'un destinataire non désigné, ou d'un tiers* » (Goffman, *ibid.*, 144).

Nous nous apercevons au cours cette analyse que la conversation à plusieurs participants demande une analyse différente de celle de la conversation dyadique, dont le prototype est le face-à-face. Nous obtenons donc, une description théorique de la conversation avec un modèle simple, en *duo*, utile à la compréhension d'un modèle complexe, le polylogue, qui décrit « *des situations complexes où la pluralité sociale est constitutive de l'interaction* » (Lacoste, *ibid.*, 259). La conversation représente alors une situation sociale délimitée dans laquelle les participants sont, d'une part, en « *état de parole* » (Goffman, *ibid*., 140) et, d'autre part, définis par un « *statut participationnel* » (Goffman, *ibid*., 146), formant un « *cadre participationnel* » (*ibid*.) que nous allons maintenant pouvoir définir afin d'identifier le statut de chaque participant en état de parole.

2.4.2.5. Le cadre participatif

Même si le concept de *Participation Framework* a été traduit par *cadre participationnel* dans Goffman (1987), c'est *cadre participatif* qui s'est finalement imposé en France (Kerbrat-Orecchioni, 1990 ; Grosjean & Traverso, 1998 ; Cahour, 2002 ; Marcoccia, 2004) avec également une variation en « cadre de participation » (Lacoste, 1989 ; Licoppe & Dumoulin, 2007).

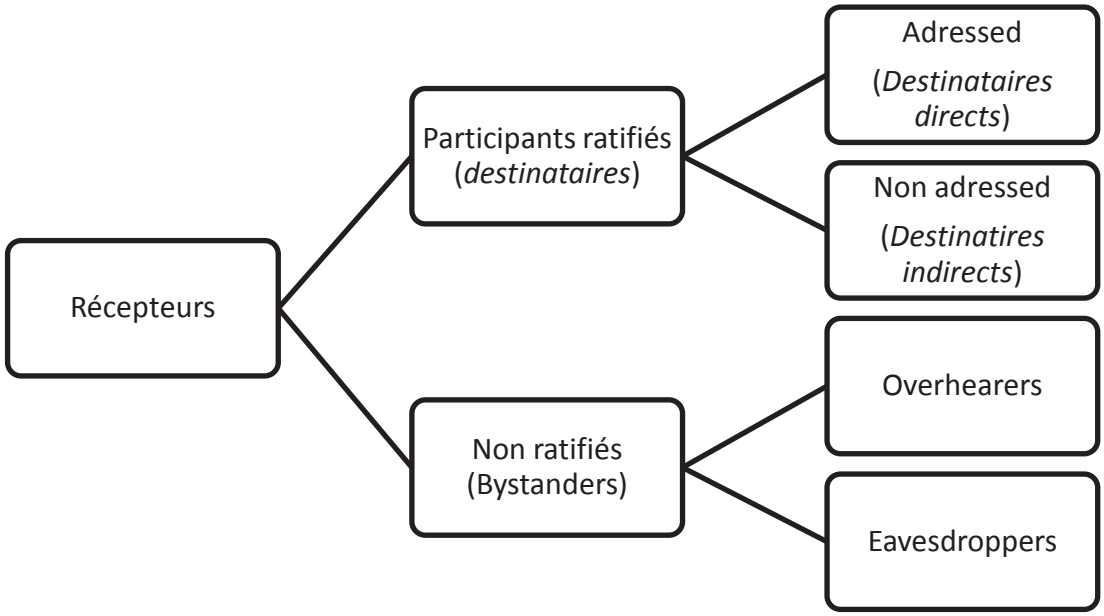
Sachant qu'au cours d'une conversation, la position de locuteur alterne à chaque tour de parole*, Goffman considère chaque énonciation particulière comme point de référence pour donner du cadre de participation la définition suivante :

> La relation de chaque membre à cette énonciation devient alors son 'statut participationnel' par rapport à l'énonciation, et celle de l'ensemble des membres est le 'cadre participationnel' pour ce moment de parole (Goffman, 1987 : 146)

Ainsi, tous les participants ne sont pas dans le même état de parole au moment où une personne produit un énoncé. Dans une acception très large, le participant est une personne qui se trouve dans un « *même espace réceptif* » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 82), alors que dans un sens plus étroit, les participants sont « *les participants 'ratifiés', qui sont véritablement intégrés au groupe conversationnel, et produisent certains signes de leur 'engagement' dans l'interaction en cours* » (Kerbrat-Orecchioni, *ibid*., 83).

Dans le cadre participatif, le locuteur est identifié comme « *une machine parlante [qui] fait aussi fonction d''animateur'* » (Goffman, 1987 : 154). Outre ce statut, il existe deux autres positions d'énonciation : l' « *auteur* », celui « *qui a choisi les sentiments exprimés et les mots pour les encoder* » (*ibid*.) ; le « *responsable* », ou « *principal* » qui, lui, est « *quelqu'un dont la position est établie par les mots qui s'énoncent* » (*ibid.*). Lacoste (1989 : 260) remarque, d'une part, que ces notions rappellent celles de la linguistique de l'énonciation, et, d'autre part, en rapport avec ce qui vient d'être dit, qu'il est question du « *statut du 'je' dans la parole* » (*ibid*.). Cette parole hétérogène forme le « *format de production* » (Goffman, *ibid*., 155) dont nous avons déjà vu certaines manifestations possibles dans les relations entre les communications dominantes et subordonnées.

Complémentairement, le cadre participatif comprend un « *format de réception* », composé de « *l'ensemble des récepteurs potentiels d'un énoncé* » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 86). Le schéma suivant, emprunté à Kerbrat-Orecchioni (*ibid*.), permet de visualiser facilement les quatre catégories proposées par Goffman (Graphique 1) :



Graphique 1: Les formats de réception du cadre de participation

Le format de réception comprend donc :

- d'une part, les participants ratifiés :
- le destinataire direct ou adressé
- et le(s) destinataire(s) indirect(s) ou non adressé
- d'autre part, les récepteurs non ratifiés, les tiers, spectateurs, témoins, co-présents divisés en deux groupes :
- ceux dont le locuteur a conscience de leur présence dans l'espace réceptif,
- ceux donc le locuteur n'a pas conscience : ce sont des intrus, des espions, etc.

Les participants ratifiés et les tiers, non ratifiés, s'opposent quant à leur forme d'engagement : expression de l'attention par les premiers en évitant les silences et participation verbale et non verbale à la régulation, la coordination et la structuration de la conversation ; manifestation expressive du désintérêt par obligation de feindre de s'incruster dans le territoire des participants ratifiés. Dans les deux cas, les récepteurs ont une activité à accomplir, dévoilant leur statut participatif.

2.4.2.6. Eléments du cadre : instabilité et attentes

Néanmoins, tout n'est pas si simple :

Premièrement, comme nous l'avons vu, la dynamique d'un polylogue provoque une fluctuation des cadres participatifs à l'intérieur des conversations. En effet, le statut participatif ne décrit pas une participation immobile et l'on peut très bien passer de « ratifié indirect » à « ratifié direct », voire de « tiers » à « ratifié » au gré des formats de production ou des interférences entre communications dominante et subordonnées. Ce qui fait dire à Grosjean et Traverso (1998 : 64) que « *dans bien des cas, une appréhension globale des situations est irréalisable* ». Elles proposent par exemple des analyses « *en coupe* », mettant en évidence des passages de fluctuation, ou des analyses « *en durée* » qui demande alors à l'observateur « *à opérer lui-même une focalisation dans le cadre participatif global, pour suivre le déroulement des échanges et les fluctuations du cadre autour d'un certain locuteur* » (*ibid*.). La définition même d'une conversation se trouve donc compromise si on la confronte à toutes les manifestations interactionnelles de la pluralité sociale. On peut au moins s'en tenir à la notion de « *configuration interlocutive* » de Kerbrat-Orecchioni (1990 : 83) indiquant les « *moments successifs de l'interaction* », avec une suite d' « *événements énonciatifs* », notre traduction de « *utterance event* », de Levinson (cité par Kerbrat-Orecchioni, *ibid.*, 85), définis comme une « *configuration stable des rôles participatifs* ». Nous en concluons néanmoins à une instabilité intrinsèque de la conversation.

Deuxièmement, il n'est pas certain que le statut participatif du récepteur soit identique à celui que se représente ou croit percevoir le locuteur. Grosjean et Traverso (*ibid*.) rapportent à ce propos que certains auteurs préfèrent distinguer « *le statut participatif attribué par le locuteur aux membres de son format de réception et celui que ces individus manifestent eux-mêmes, les deux ne coïncidant pas toujours* » (53). Cette perspective, d'inspiration psychologique, s'appuie notamment sur la notion de « *common ground* » qui a reçu plusieurs traduction en français, et que l'on comprendra dans le contexte de ce que Krafft et Dausendschön-Gay (2001) appellent « *construire du sens* » (121) dans une interaction :

> Nous comprenons tout ce que fait un locuteur quand il produit un énoncé comme une aide destinée à orienter les interprétations (activités de traitement d'information et d'interprétation située) du ou des co-locuteurs actuels. Le locuteur indique les interprétations possibles, préférentielles et dyspréférées, les co-locuteurs choisissent l'interprétation qui leur semble être la plus probable, la plus appropriée à leurs propres intentions et la plus prometteuse pour la continuation de l'interaction. Au lieu de concevoir l'interaction en termes de codage et de décodage, nous préférons parler de propositions de sens de la part de tous les acteurs et de stabilisation des interprétations au fur et à mesure que l'interaction procède. Ce processus de création de sens est en même temps un processus de création du « common ground » de l'interaction (*ibid*.)

Dans une analyse considérant l'ordre de l'interaction, comme nous l'avons indiquée plus tôt, il se peut que l'identité projetée dans la rencontre soit acceptée et intelligible ; d'autres fois, les identités sociales disponibles ne sont pas reconnues, entraînant le malaise dans la rencontre. Cahour (2002 : 323) signale cette possible torpeur : « *Si le sens de l'événement est ambigu, cela peut engendrer de l'incertitude et de l'hésitation à agir, par crainte d'inadéquation* ». Pour cette auteure, s'appuyant sur la théorie de Goffman, les individus en interaction se demandent, avec plus ou moins d'intensité, ce qui est en train de se dérouler

dans une situation et, par conséquent, « *adaptent leurs actions à la compréhension qu'ils ont de la situation* » (*ibid*.). Il se peut d'ailleurs qu'ils formulent explicitement la question. Cahour propose donc de développer « *le concept de Goffman* » (*ibid*.) et propose de désigner par cadre participatif le « *sens que chaque participant donne à la situation collective, c'est-à-dire notamment à la représentation que chacun a des objectifs du groupe, ainsi que des rôles et modes d'intervention qui y sont attendus* » (*ibid.*). La définition ajoute aux statuts et rôles participatifs décrits par l'analyse conversationnelle, la notion de représentation indiquant que, dans une conversation, « *le cadre peut donc être plus ou moins partagé par les membres du groupe* » (*ibid*.). L'analyse de Cahour cherchait à mettre en évidence des décalages dans les définitions des cadres participatifs lorsque des équipes de participants se trouvaient dans une situation « *nouvelle* », donc inconnue ou jusqu'alors inexpérimentée. Nous voudrions mentionner qu'il s'agit d'un point important puisqu'il concerne la définition de la situation et que, en communication interculturelle, la représentation de l'autre et le rôle des stéréotypes dans la communication font l'objet de nombreuses recherches.
Cahour s'arrête notamment sur l'inadéquation des définitions provenant des décalages dans les représentations que les équipes ont de l'objectif d'une interaction. La finalité des conversations figure effectivement dans la définition des types de conversation, notamment dans une perspective interactionniste comme élément du contexte. La finalité est d'ailleurs présente dans le fameux modèle S.P.E.A.K.I.N.G. de Hymes (c'est le E de *Ends*). Kerbrat-Orecchioni (1990 : 80) signale également qu' « *il est usuel de voir opposer deux grandes catégories d'interactions, celles qui sont finalisées ('task-oriented'), comme les transactions commerciales, et celles qui ne le sont pas, comme les conversations* ». En fait, l'auteure remarque que toute interaction, même les small-talks, sont finalisées ne serait-ce que par un objectif phatique.
Bouchard (1988) avait étudié cette question d'une finalité ouverte, ni consensuelle, ni conflictuelle et parlait alors de « *structuration floue* ». Selon lui, ce cas « *semble assez fréquent, donc digne d'intérêt, dans les conversations ordinaires 'à bâtons rompus'* » (107). De même, De Nuchèze (2004) avance que si la fin n'est pas toujours un concept pertinent pour interpréter la structuration d'une rencontre, « *en revanche, on attend – ou l'on redoute, c'est une forme de l'attente – toujours quelque chose d'une rencontre, quel que soit le contexte.* » Nous substituerons donc à cette notion de finalité, pour définir collectivement les situations et les cadres participatifs, la notion d'*attente*. En effet, l'attente figure bien dans le cadre conceptuel de Goffman en rapport avec la théorie des faces, et, à ce titre, nous paraît pertinente pour la rencontre interculturelle dans un cadre pédagogique, qui, par définition est une situation que l'on peut considérer comme « étrangère » et donc « nouvelle ». Dans cette situation, les attentes agissent comme des ressources propres pour la coconstruction de l'interaction : « *les règles de conduites empiètent sur l'individu de deux façons générale : directement, en tant qu'obligations, contraintes morales à se conduire de telle façon ; indirectement en tant qu'attentes de ce que les autres sont moralement tenus de faire à son égard* »

(Goffman, 1974 : 44). On peut donc définir une interaction sans poser la question de la finalité en termes de produits, mais d'attentes. C'est une perspective plus ouverte qui permet de rendre compte de finalités locales, qui s'empilent, se croisent ou se repoussent dans une même interaction. Elle comprend le fait que, d'un côté, les interlocuteurs « *partagent une même notion de responsabilité morale de l'individu* » (Ogien, *op. cit*.), et, de l'autre, que chacun doit se comporter « *de manière à se comporter conformément aux attentes des gens, qui sont des attentes normatives sociales* » (Bonicco, 2006 : 36). Or, ce que l'on attend d'un étranger dans la conversation n'est pas toujours qu'il se comporte conformément aux normes sociales du groupe – ce peut même être le contraire – tout en espérant que les responsabilités morales soient partagées. Il existe donc une éthique de la conversation qui se rapporte à l'équilibre entre relation et contenu et permet la dose minimale de conflit nécessaire pour que la conversation advienne.

Nous avons présenté les concepts de Goffman concernant la théorie des faces et la définition des cadres participatifs qui nous semblent appropriées pour une approche théorique de la rencontre interculturelle. Nous voudrions toutefois poursuivre et situer cette présentation de la théorie goffmanienne par rapport à l'approche linguistique interactionniste qui nous aidera à actualiser et rendre plus opérationnelles les notions théoriques.

3. Chapitre 3 : composantes incontournables

3.1. Introduction

Ce chapitre est consacré à l'analyse des conversations, comprise dans une approche linguistique. Nous cherchons ainsi à ouvrir le champ d'étude de cet objet que nous avons abordé à partir des concepts de Goffman. Nous présentons à cet effet les composantes fondamentales de l'analyse des conversations.

3.2. Le Talk-in-interaction

De façon synthétique, Vincent (2001 : 178) annonce qu'on peut parler de conversation « *dès lors que deux individus sont en présence et qu'ils entrent dans une dynamique interactive telle qu'ils produisent en alternance des tours de parole* ». L'auteure met donc au même niveau la « *séance de commérage* » (*ibid*.) et la consultation médicale, car il existe des règles communes, acquises et connues, qui se retrouvent dans toute situation. L'activité conversationnelle est « *fondatrice des relations sociales que les individus auront à établir tout au long de leur vie* » (*ibid*., 177) par le biais du langage puisque, selon Vincent, elle « *fait intervenir toutes les composantes de la langue* » (*ibid*.). C'est donc une instance d'apprentissage (on y « *apprend à parler* », à transmettre et acquérir « *des connaissances* ») mais aussi de socialisation (« *on harmonise ses rapports avec autrui* » et « *on se définit socialement* » (*ibid*.).

D'un point de vue disciplinaire, Vincent parle du *Talk-in-Interaction*, expression qu'elle attribue à Schegloff, comme d'un « *immense terrain laissé vacant par la linguistique* » (*ibid*., 178) à d'autres disciplines qui ont par conséquent progressivement dessiné un objet : « *les activités sociales sous-jacentes à l'usage du langage, suscitant par ricochet un intérêt scientifique pour les activités quotidiennes, dont fait partie la conversation* » (*ibid.*). Il s'agit de la sociologie interactionnelle et variationnelle, de l'ethnographie de la communication ou de l'ethnométhodologie.

L'intérêt se porte sur l'analyse des conversations en tant qu'elle permet de rendre compte des relations sociales et, pour Vincent, dans le cadre de ses recherches en sociopragmatique des interactions et des conversations, dans le fait qu'il s'agit d'une « *activité sociale dont le déroulement – toujours en direct – comporte des risques et des enjeux que l'analyse conversationnelle peut décoder* » (*ibid.*, 179). Il ressort que la conversation est une activité certes quotidienne et banale, mais extrêmement complexe incluant « *tous les niveaux constitutifs de la langue* » où les « *dimensions propositionnelle, émotionnelle et interactionnelle se côtoient* » et, enfin, où se « *chevauchent l'argumentatif, le narratif et le descriptif* » (*ibid.*, 180). De façon plus générale, comme d'autres écrivent que « *toute argumentation est aussi une façon de s'approprier la réalité* » (Eggs, 1994 : 11), le courant du *talk-in-interaction* vise également à « *comprendre comment chaque individu se redéfinit comme un sujet du monde et s'adapte aux autres sujets chaque fois que la réalité quotidienne le requiert, dans le but de construire de façon organisée cette réalité* » (Vincent, *ibid*., 181).

Pour décrire la complexité de cette activité, l'analyse de la conversation s'appuie sur cinq piliers, que Vincent qualifie d' « *incontournables* », quels que soit les angles théoriques et méthodologiques des recherches menées et, ceci, sur de n'importe quel type de conversation. Il s'agit de :

1. La coconstruction de l'activité ;
2. L'enchaînement des tours de paroles;
3. La protection des faces ;
4. L'emploi de marques préliminaires : préalables, précautions et anticipations ;
5. La construction argumentative de la réalité.

Nous allons maintenant présenter ces éléments.

3.2.1. La coconstruction de l'activité

On entend par le terme de coconstruction qu'il s'agit d'une « *activité conjointe* » (Vincent, *ibid.*, 181), ce qui, en rapport avec la définition de l'interaction, signifie que l'on ne considère pas qu'un individu agit pendant que les autres acteurs attendent passivement leur tour, mais que tous les acteurs en présence participent activement à la construction de l'interaction. L'activité conjointe s'observe à trois niveaux :

3.2.1.1. L'activité de l'auditeur

Pendant qu'un locuteur prend son tour de parole, l'auditeur « *adapte constamment son comportement en fonction du message qu'il reçoit* » (*ibid*., 180). On observe des back-chanel signals, appelés « *signaux rétroactifs ou régulateurs du receveur* » par Cosnier (1996), qui mentionne des signes corporels (mouvement de têtes ou des épaules, par exemple) ou mimiques (froncement des sourcils, sourire,…), des signes vocaux (Hum-hum, rires,…) ou verbaux (« ok », « oui », « non ») mais aussi des « complétudes propositionnelles » ou des « demandes de clarification ».

Agissant ainsi, l'auditeur montre non seulement qu'il est en état de parole, mais aussi qu'il construit le discours avec le locuteur à chaque tour de parole. Faisant cela, il s'efforce d'indiquer qu'il est en « *accord conversationnel avec les attentes du locuteur* » (Vincent, *ibid*., 182). Vincent parle donc de « *solidarité* » pour exprimer que la conversation a besoin de la participation et la coopération de tous les participants dans l'élaboration du discours, qu'il soit euphorique ou conflictuel. Cela implique donc de la part de l'auditeur qu'il soit capable d'« *identifi[er] rapidement le type auquel appartiennent* » (Laforest, 1996, citée par Vincent, *ibid.*) les interventions entendues. Il manifeste ainsi son amusement, étonnement, son indignation ou sa colère, tout en anticipant une éventuelle prise de parole, et en la préparant.

L'activité de l'auditeur est de première importance comme fondement de l'analyse des conversations ainsi que dans l'approche interactionniste de la linguistique et de l'acquisition des langues étrangères. Kerbrat-Orecchioni (1986) souligne cette différence essentielle entre une analyse conversationnelle et une linguistique qui se concentre uniquement sur des « *message monologaux* » (9), c'est-à-dire sur la parole prononcée par un locuteur unique. Elle compare une « *conception linéaire* » et une perspective

« *interactive* » de la communication, bâtie sur des « *mécanismes d'anticipation et de rétroaction* » (*ibid.*, 13). Cette perspective redonne une légitimité à certains éléments du contexte :

> L'expression d'« écoute productive », loin de n'être qu'une jolie métaphore vague, peut recevoir un sens plein et précis ; et que la plupart des faits que l'on a coutume de considérer dans le discours oral, se référant à la norme du discours écrit, comme des « ratés », des « scories » ou des « bruits », apparaissent au contraire, dès lors que l'on se situe dans une perspective interactive, comme dotés d'une certaine valeur fonctionnelle (13).

Précisément, cette valeur sera intégrée dans les études menées sur l'acquisition des langues étrangères. Les chercheurs se sont ainsi intéressés aux signaux régulateurs, montrant que l'apprentissage est une activité conjointe et reconnaissant à l'apprenant une place d'acteur et non seulement de réceptacle passif. A partir de la notion d'écoute productive et focalisée sur tous les signaux régulateurs au sens large, comprenant les actes de complétude et de clarification, ont été construites les hypothèses sur les activités réflexives de l'apprenant, « *auditeur qui n'est jamais pur récepteur* » (Arditty, 2004). Il en est de même, quand il prend la parole, l'énoncé ne se déroule pas aisément mais par des « *hésitations, pauses, reprises… qui manifestent à la fois ce qui fait la continuité du fil du discours et ce que M.-T. Vasseur et moi-même (1996) avons nommé 'activités réflexives'* » (*ibid.*).

D'où l'intérêt maintenant de comprendre l'autre pôle de l'activité conjointe, le locuteur.

3.2.1.2. L'activité du locuteur

L'activité conjointe signifie que le locuteur n'est pas quelqu'un qui planifie un message puis l'émet en le déroulant impassiblement. Celui qui parle agit également par anticipation et rétroaction en « *prenant en compte les réactions de son interlocuteur* » (Vincent, *ibid*., 182). Cela lui permet par exemple d'atténuer ses propos ou d'étayer son récit ou son argumentation. Barthes (cité par Kerbrat-Orecchioni, 1986 : 10) résume simplement ceci par la formule « *l'homme parlant (...) parle l'écoute qu'il imagine à sa propre parole* ». Autrement dit, l'interprétation de ce qu'il voit ainsi que l'anticipation de l'activité du récepteur se retrouvent par conséquent dans le discours du locuteur.

3.2.1.3. L'engagement

Les interlocuteurs s'engagent conjointement dans la conversation en respectant les obligations et attentes réciproques. Selon Vincent (*ibid*.), cet engagement se manifeste notamment par l'emploi de « *règles dites de politesse* » ou de termes d'adresse, dans tous les cas le but est « *que l'autre se reconnaisse dans l'image de lui qui lui est montrée* » (182). La transgression de l'engagement mutuel de reconnaissance entraîne un déséquilibre dans la coconstruction et l'apparition des actes d'excuses ou, de façon générale, de réparation. Dans une approche linguistique plus générale des interactions, les notions d'activité conjointe et celles qui lui sont connexes s'inscrivent dans une linguistique de l'activité discursive qui vise à développer une théorie

ne cherchant pas seulement à expliquer ou simuler la seule production discursive : « *afin de ne plus concevoir l'énonciateur comme étant la seule source de ses énonciations* » (Vion, 1992 : 195).

3.2.2. L'enchaînement des tours de paroles

3.2.2.1. *Turn-system*

Chaque fois qu'un locuteur prend la parole, il prend son *tour de parole* qui désigne « *la contribution verbale d'un locuteur déterminé à un moment déterminé du déroulement de l'interaction* » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 159). Lui et les autres membres du cadre participatif construisent ensemble une conversation en alternant les tours de paroles selon un système appelé le *turn-system*, dont l'organisation suit « *un certain nombre de règles implicites* » (Vincent, *ibid*., 183). L'une des règles de base, après l'attention mutuelle, est l'évitement des chevauchements et des silences. Le premier principe conduit à un système ou, comme dans un jeu de carte, c'est « chacun son tour » et non pas des prises de paroles simultanées générant des *cacophonies*. Le second principe implique qu'il y ait toujours quelqu'un qui parle. Le système des ratifications permet à un locuteur de désigner, par exemple par un regard long, qu'il a achevé sont énonciation et que le destinataire doit maintenant prendre son tour.
De ces simples règles « *dont la maîtrise précède de loin, chez l'enfant, celle des règles proprement linguistiques* » (Kerbrat-Orecchioni, *ibid*.) naissent néanmoins des contraintes interpersonnelles et des obligations sociales :

> Aussi généraux soient-ils, ces principes créent certaines attentes chez les partenaires en présence, et en cas de non-respect par l'un d'entre eux, certaines frustrations chez l'autre, qui peut tenter un rappel à l'ordre. (Kerbrat-Orecchioni, *ibid*., 160)

Ainsi, les chevauchements et les silences sont certes autorisés et apparaissent, mais ils doivent être très courts, sachant néanmoins que l'on observe des variations en fonction des situations et des cultures. Une dernière règle sociale, complétant les deux règles précédentes du *turn-system*, concerne l'équilibrage de « *la fonction locutrice* » (*ibid.*) à deux niveaux : équilibrage dans la durée du temps de parole ainsi que dans la « *focalisation du discours* » (*ibid*., 161) qui demande d'alterner les subjectivités entre les participants.

3.2.2.2. *Conditional relevance*

Une contrainte s'exerce sur l'enchaînement des tours de paroles. En effet, le destinataire qui vient d'être ratifié ne doit pas seulement changer de statut et devenir locuteur, il doit en outre coopérer à la production d'un discours cohérent. C'est ce qu'il fait généralement car il connaît la règle de la dépendance séquentielle, que Schegloff (1972) a parfaitement et simplement formulée par l'aphorisme : « *given the first, the second is expectable* » (cité par Vincent, *ibid.*, 183). Ce principe a reçu plusieurs traductions : Vincent (*ibid.*) le nomme

« *dépendance séquentielle* » ; nous nous référerons aussi au « *principe de pertinence conditionnelle* » de Traverso (1996 : 31).

Ainsi, après le tour initiateur, le second tour doit s'enchaîner de façon cohérente :

> Tout comme dans un jeu, chaque coup ouvre un paradigme limité de continuations possibles, dans une conversation ou tout autre type d'échange communicatif, tout acte de langage effectué ouvre un paradigme d'enchaînement possibles, paradigme plus ou moins large ou restreint selon les cas, et dont les constituants n'ont ni le même degré de probabilité et d'acceptabilité, ni les mêmes conséquences pour le déroulement de l'interaction (Kerbrat-Orecchioni, 2008 : 59)

L'acte de langage*[4] est défini selon Kerbrat-Orecchioni, comme une intervention (ou un énoncé) produite « *pour agir sur autrui, mais aussi amener à réagir* » (*ibid*., 58). Autrement dit, le choix du tour réactif produit par le destinataire est un choix contraint par le tour initiateur, lui-même énoncé par un locuteur qui s'attend à une certaine réaction. A une requête, on s'attend à une information ; à une offre : une acceptation ou un refus ; à un compliment : une réaction de modestie ; à une question : une réponse ; etc. Suivant ce principe de pertinence conditionnelle, « *les participants construisent au fur et à mesure et à tour de rôle des interventions qui respectent cette attente de solidarité, sur les plans sémantique, pragmatique, émotionnel, interactionnel et social* » (Vincent, *ibid.*, 183).

D'où, découlant de cette règle d'enchaînement, le « principe d'interprétation » pour l'analyse des conversations, qui veut que ce soit « *la teneur sémantique et pragmatique du deuxième tour qui permet d'interpréter le sens et la valeur que le locuteur du tour 2 a accordé – et avec quelle pertinence – au tour 1* » (Vincent, *ibid*.). Devant des échanges composés d'interventions non cohérentes, ou non-solidaires, selon la terminologie de Vincent, l'interprétation doit donc chercher à savoir comment les interlocuteurs ont fait en sorte de coordonner leur activité telle que *given the first, the second is expectable*. On peut ainsi mettre en évidence, devant une vraisemblable transgression du principe, l'emploi d'une « stratégie rhétorique » par le locuteur. Par exemple, une question venant en réaction à une question montre que « *l'intervention respecte la règle conversationnelle sans cependant satisfaire l'acte énoncé* » (Vincent, *ibid*., 185).

L'enchaînement des tours n'obéit pas à une loi mécanique et l'échange peut par conséquent prendre un tour inattendu devant la pluralité de réactions possibles. Car, en fait, pour respecter la cohérence de la conversation et la règle de la pertinence conditionnelle, l'interlocuteur n'enchaîne pas sur l'interprétation la plus vraie, mais sur celle la plus plausible, c'est-à-dire conforme à l'interprétation qu'il a des attentes du locuteur précédent. Pour cette raison, nous devons tempérer le *principe d'interprétation*, en disant, avec Kerbrat-Orecchioni (2005 : §1.6.1) que « *en réalité, ce que montre l'enchaînement, c'est l'interprétation que le second locuteur* prétend *avoir effectuée du tour précédent* ». Kerbrat-Orecchioni (2008) y voit d'ailleurs une chance « *providentielle* » (65), soulignant ainsi la place laissée à la spontanéité, et qui s'opère sur l'existence d'une superposition de valeurs de pertinence possibles pour un même énoncé. La valeur

4 Les termes marqués par un astérisque sont rassemblés dans le glossaire figurant à la fin de ce volume.

« *littérale* » et la pluralité de valeurs « *dérivées* » dépendent de la forme de l'énoncé mais aussi du contexte. Ainsi, une question peut prendre une multitude de valeurs selon qu'il s'agit d'une vraie demande d'information, que l'initiateur du tour cherche à obtenir, qu'il s'agit d'une question d'évaluation (en classe) ou de contrôle (pendant un examen) visant en fait à savoir si le destinataire possède l'information, ou encore d'une requête formulée de façon indirecte et polie, tout au moins dans un contexte français, où « *il semble bien [que] toute requête conserve quelque chose de son caractère 'impositif' et ne puisse donc être considérée comme polie qu'à condition d'être adoucie* » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : §4.1.3.2). Mais, ce que la superposition des valeurs littérales et dérivées signifie, par rapport à une distinction entre sens propre et sens figuré, c'est que la sélection et l'enchaînement sur une des valeurs dérivées du tour initiateur n'ôte rien à une autre valeur dérivée ou littérale. Ainsi, la réponse à la requête lors d'un examen prend en compte la valeur de requête mais également celle de l'énoncé, selon qu'il s'agit d'une question ou d'une sommation. Dans le dernier cas, le candidat peut rejeter de se soumettre à un ordre. La superposition, même si elle n'est pas traitée en surface, demande à être prise en compte dans l'analyse.

Ce que l'on gagne en parole spontanée, on risque de le perdre en clarté. On peut alors aboutir à des malentendus, que Kerbrat-Orecchioni (2005) désigne comme les possibles « *décalages qui peuvent exister entre les interprétations respectives des responsables de T1 [tour de parole 1] et T2, et qui ne sont pas toujours 'traités' dans l'interaction par un troisième tour à valeur de réparation* » (§1.6.1). De cette contradiction entre une réaction attendue et la réaction exprimée, basée sur la valeur dérivée du tour précédent, on déduit que tous les énoncés ne sont pas dotés d'une même « *valeur conversationnelle* »* (Kerbrat-Orecchioni, *ibid.*., §1.4.2.3), c'est-à-dire une valeur« *liée à l'enchaînement séquentiel* » (*ibid.*), plus ou moins contraignante, sur laquelle porte l'interprétation. Au sein d'un échange, un énoncé peut prendre une valeur conversationnelle d'initiateur, de réactif ou d'évaluatif. De plus, au niveau de la conversation, la valeur d'un énoncé ou d'un échange varie selon qu'il s'agit d'un tour, ou d'un échange, qui ouvre une conversation, comme par exemple une salutation (*bonjour !/bonjour*) ou une demande de santé (*comment ça va ?/bien et toi ?/…*) ou, au contraire qui lui donne fin, comme les projets (*à bientôt/oui*), les vœux (*bon week-end/merci*) ou les salutations de clôture (*au revoir Madame !/au revoir, Monsieur)*.

La valeur conversationnelle des énoncés et des échanges pose la question fondamentale de la frontière des échanges. Autrement dit, comment reconnaître qu'un échange est clos et qu'un nouvel échange commence ? En effet, la longueur des échanges est variable allant de la simple paire *échange initiateur/échange réactif* à une longueur de tours indéfinie, dépendant de la recherche, plus ou moins coopérative, de l'équilibre rituel, stimulant l'élocution. Sur ce point, la réponse n'est pas univoque, s'agissant de conversation, tout est en principe laissé aux acteurs.

3.2.2.3. Les bornes de l'échange

L'échange est l'unité de dialogue minimale. Elle se compose d'au moins deux interventions. Deux raisons peuvent expliquer l'allongement de l'échange binaire :

- C'est le cas des échanges à trois tours, comportant une intervention initiative, suivi d'une évaluation réactive, enchaînant sur une intervention évaluative (comme le remerciement).
- Par glissements thématiques ou par stratégies rhétoriques, on peut passer d'un échange à un autre sans s'en apercevoir.

Cela veut dire que si l'on peut théoriquement concevoir qu'un échange s'ouvre par un tour de parole à valeur d'initiateur[5], sur lequel s'enchaîne un ou plusieurs tours réactifs, il n'est pas facile de savoir combien de tours de paroles suivent l'énoncé à valeur d'ouvreur de l'échange. En outre, il existe des échanges « *tronqués* », c'est-à-dire des tours initiateurs ouverts, sans réaction (Vion, *ibid*., 167). A la limite, on peut même se demander s'il est possible d'identifier un acte qui mette fin à l'échange. Pourtant, le concept d'échange conserve un intérêt pour l'analyse pragmatique des conversations car il rend compte de l'activité dialogale minimale qui se doit donc de comporter au moins deux tours de parole dont l'un initie et l'autre réagit de façon cohérente. A ces questions sur les concepts, nous répondons en rapportant deux principes exposés par Kerbrat-Orecchioni (2008) :

1. Premier principe

   > D'une manière générale, on considère que l'on a affaire à un seul et même échange plus ou moins étendu dès lors que les interventions qui le composent apparaissent comme étant sous la dépendance d'un même acte incitatif (63).

Dans la mesure où une conversation se présente sous la forme d'une fluidité de propos, un acte réactif, qui enchaîne sur un acte initiateur, provoque un nouvel acte qui dépend du précédent. Chaque échange s'inscrit ainsi dans une continuité thématique et/ou pragmatique.

2. D'où le second principe de « *degré de dépendance* » proposé par Kerbrat-Orecchioni (*ibid*.) :

   > On dira que i1 [intervention 1] ouvre un nouvel échange si son caractère initiatif l'emporte nettement[6] sur son caractère réactif, c'est-à-dire s'il détermine plus ce qui suit qu'il n'est déterminé par ce qui précède. (64)

Cette solution théorique prend en compte la contingence des faits conversationnels et laisse place à la liberté de l'interprétation de l'analyste. Cela signifie donc que la valeur conversationnelle des énoncés est variable et peut « *jouer différents rôles dans l'organisation des conversations* » (*ibid.*). Il n'empêche que la variabilité est limitée. En ce qui concerne les valeurs au sein de l'échange, Kerbrat-Orecchioni (2008 : 64-65) distingue :

[5] Certains auteurs, comme Kerbrat-Orecchioni, conservent une harmonie de la dérivation adjectivale et forment la paire initiatif/réactif. Nous avons choisi, comme Conein (1986) de garder l'adjectif commun en –teur (et –trice) pour le tour initiant.
[6] Souligné par l'auteure elle-même.

- Les énoncés ayant « *plutôt vocation à constituer des interventions initiatives* ». Ce sont par exemple les questions, les requêtes, les sommations.
- Les énoncés ayant « *plutôt vocation à jouer un rôle réactif* ». Nous trouverons ici les réponses, les marques d'accord ou les réfutations, les refus.
- Les énoncés « *bivalents* » qui sont plus ouverts, catégorie sur laquelle l'interlocuteur peut éventuellement enchaîner ou pas, risquent alors de se transformer en un échange tronqué.

Dans tous les cas, et plus encore en cas de valeur conversationnelle bivalente, l'enchaînement dépend de l'engagement des partenaires qui ont également à se soucier de satisfaire au rituel de l'échange et de garder les faces.

3.2.3. La protection des faces

3.2.3.1. La politesse

Avec Vincent (2001), nous prenons le point de vue linguistique sur les faces et les rituels, concepts que nous avons exposés dans le chapitre précédent. Le respect des faces signifie maintenant que les interlocuteurs adoptent et manifestent leur coopération, c'est-à-dire un engagement et une solidarité, pour mener à bien la construction de la conversation en alternant correctement les tours de parole. Parler explicitement de coopération indique qu'elle ne va pas de soi. Vincent rapporte en effet la tension entre coopération et antagonisme, signalée également par Goffman, et décrit la conversation comme :

> une guerre froide où la coopération obligatoire des participants n'existe que parce que chacun a intérêt à ce que la conversation se poursuive jusqu'à un terme convenu et, conséquemment, qu'aucun participant n'a intérêt à ce qu'une guerre effective vienne l'interrompre (Vincent, *ibid*., 186).

Elle met donc l'accent sur l'offense et la politesse. Un acte offensant pouvant conduire à un déséquilibre rituel, chacun doit être vigilant vis-à-vis de ses énoncés de façon à éviter les offenses ou à les réparer lorsque, malgré tout, elles se produisent. Cette réflexivité liée aux risques d'offense se traduit d'abord par l'usage des règles de politesse dans l'accomplissement de l'activité conversationnelle :

> Ne pas menacer l'autre ou ne pas l'envahir, ne pas se laisser menacer ni envahir, et ne pas se placer en position de faiblesse, bref rester 'poli' sont des tâches au moins aussi accaparantes que le décodage ou la production d'énoncés syntaxiquement et sémantiquement corrects (*ibid.*).

De la même façon que le principe de pertinence conditionnelle contraint le destinataire du tour initiateur d'entrer dans le paradigme ouvert par celui-ci, la règle liée à l'obligation de garder les faces façonne également certains enchaînements. Cela indique d'abord que, dans le paradigme ouvert par le tour de parole initiateur, tous les enchaînements ne sont pas équivalents, qu'il existe des réactions *préférées* et donc des réactions dites *marquées* (ou *non-préférées*). Ainsi, si nous avons dit que, selon le principe de pertinence conditionnelle, une offre est solidaire de l'acceptation ou du refus, en général l'offreur préfère l'acceptation au refus ; de même, une assertion préfère l'accord au désaccord. Non seulement sur le plan des normes sociales, mais également linguistiquement :

> Les enchaînements non préférés se reconnaissent au fait qu'ils sont souvent précédés d'une légère pause, de marqueurs d'hésitation ou de réticence, ou bien encore de quelque 'préface' ; leur réalisation est souvent indirecte, en tout cas plus élaborée et 'mitigée' que celle des enchaînements préférés, qui se caractérisent au contraire par la rapidité et l'économie de leur formulation; elle s'accompagne enfin généralement d'un commentaire justificatif : quand les enchaînements préférés sont produits à moindres frais, les enchaînements non préférés sont plus 'coûteux' linguistiquement, mais aussi sans doute cognitivement et psychologiquement (Doury & Kerbrat-Orecchioni, 2011 : 70).

Cela s'observe, de façon symétrique, dans les conversations polémiques, comme les débats politiques ou les négociations judiciaires, où l'accord serait alors un énoncé marqué, demandant une justification pour ne pas être interprété de façon erronée (Doury & Kerbrat-Orecchioni, *ibid*.).

D'autre part, ce principe interactionnel, paraît, selon Kerbrat-Orecchioni (2008 : 77) se rapporter, de façon plus générale, à un système de politesse : « *les enchaînements préférés correspondent aux enchaînements polis, (…) et les enchaînements non préférés correspondent aux enchaînements 'impolis'* ». Cela permet de présenter une nomenclature de quelques enchaînements (tableau 1).

Enchaînements polis	Enchaînements impolis
– assertion —> accord – requête —> acceptation – autocritique —> désaccord – compliment —> rejet au moins partiel	– assertion —> réfutation – requête —> refus – autocritique —> accord – compliment —> acceptation pure et simple

Tableau 1: Enchaînements préférés selon le principe de politesse

Un enchaînement impoli peut néanmoins advenir dans « *des moments d'inattention qui peuvent prendre des proportions diverses, mais qui nécessitent réparation dès lors qu'ils deviennent conscients* » (Vincent, *ibid*., 187). Enfin l'impolitesse peut devenir une stratégie rhétorique, consciente, à différentes intentions : par exemple, l'agression ou l'humour, si, dans ce dernier cas, la transgression est correctement interprétée. Le principe de modestie interdit que le locuteur soit poli envers lui-même en valorisant trop ouvertement sa face, ce qui aurait pour effet inverse d' « *exerc[er] des pressions très fortes sur les comportements des interactants* » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : §4.2.3.1). De même, l'acte d'autocritique est impoli dans la mesure où le locuteur se place en position de faiblesse, constituant une menace pour sa propre face et provoquant un embarras chez l'interlocuteur qui l'oblige alors à la réparation attendue afin de rétablir l'équilibre, en produisant un énoncé sous la forme du désaccord. S'il ne répare pas, l'offense produite peut alors provoquer soit un embarras, soit le rire. A propos du dénigrement de l'autre, en tour initiateur ou par confirmation d'un autodénigrement, Vincent note le risque de déséquilibre :

> Il est bien évident que la stratégie de dénigrement de l'autre demande un contexte particulier ou des précautions supplémentaires pour que l'intention ludique soit perçue comme telle (*ibid*.).

Encore une fois, nous retrouvons la contrainte du juste milieu entre conflit et harmonie. L'un menant à l'échange si les interactants acceptent de coopérer. L'autre menant à un discours purement phatique. Outre la politesse marquée par une réaction préférée, une offense peut être évitée par le recours à des procédés de langage.

3.2.3.2. Les formulations adoucissantes

a) Euphémisme et atténuation

La terminologie est floue concernant l'appellation de cette catégorie de procédés, qui, certes, ne figurent pas expressément dans les incontournables de Vincent, mais que nous choisissons malgré tout d'intégrer au travail des faces des participants. L'atténuation n'est pas éloignée de l'euphémisme, connue en rhétorique comme une figure de style. Dans le *Dictionnaire de rhétorique* de Molinié (1992), l'euphémisme « *consiste en une atténuation de l'expression par rapport à l'information véhiculée. (…) Il est utilisé dans l'argumentation ou dans la fiction, chaque fois qu'il est opportun de masquer, par atténuation ou gazage, une réalité quelconque, les récepteurs (auditeurs ou lecteurs) étant toujours susceptibles de comprendre ou non correctement* ». On y retrouve le cadre participatif de Goffman et on peut y voir également le principe de politesse qui empêche de tenir certains propos « *liés aux grand tabous de la scatologie, de la sexualité et de la mort* » (Molinié, *ibid*.).

Dans une perspective conversationnelle, l'atténuation vise à maintenir les faces, celle du locuteur et celle des récepteurs, et ne s'arrête pas à éviter certains thèmes. Ainsi, si le rite d'évitement est respecté, ce n'est pas seulement parce que le thème est tabou, ce qui ferait davantage penser à une profanation, mais parce qu'il serait impoli, c'est-à-dire menaçant pour la face de l'autre, de l'aborder. Les formules adoucissantes sont donc des énoncés qui permettent de ménager les faces par leur formulation indirecte. Dans l'étude des enchaînements, elles expliquent le recours à certains mots du discours ou certaines constructions syntaxiques sinueuses, censées en réalité atténuer la « brutalité » d'une réaction, d'une évaluation ou d'un prochain énoncé à valeur d'initiation. Pour Kerbrat-Orecchioni (2008 : 73), ces procédés représentent, en conséquence, une « *surcharge cognitive* » pour le locuteur comme pour le récepteur puisqu'ils demandent une attention permanente à la conversation pour éviter de paraître impoli. Cependant, ce surcoût s'explique de la manière suivante :

> Le surcoût qu'impliquent ces formulations alambiquées est très largement compensé par le bénéfice psychologique qu'en tirent les partenaires en présence (*ibid*.).

b) La politesse et l'humour

Même si l'on ne partage pas cette hypothèse basée sur une vision de l'homme faisant des choix rationnels, on retiendra que, dans beaucoup de situations de la vie quotidienne, on observe l'apparition de ces formules

liées à la politesse qui, selon la théorie de Brown et Levinson, « *apparait comme un moyen de concilier le désir mutuel de préservation des faces avec le fait que la plupart des actes de langage produits au cours de l'interaction sont potentiellement menaçants pour telle ou telle de ces mêmes faces* » (rapportés par Kerbrat-Orecchioni, *ibid*.). Que ce soit dans les situations où le scénario est connu de tous, comme les interactions habituelles dans les petits commerces, où la politesse est « *en principe non nécessaire à la réalisation de la transaction* » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : §3.5.7.1) ou dans des conversations entre amis, prototype de l'interaction informelle, les interlocuteurs cherchent à atténuer leur propos. Par exemple, l'humour, qui cherche précisément à transgresser des règles sociales, ne saurait devenir impoli. Particulièrement apprécié dans les conversations conviviales entre amis, où « *bien que l'enjeu des faces soit présents, (…) de nombreuses libertés sont prises à son égard* » (Priego-Valverde, 2001 : 199), il ne peut pourtant se permettre de dépasser les limites de la politesse. Dans son étude sur les procédés humoristiques dans les conversations familières, Priego-Valverde (*ibid*.) note des « *couacs* », indiquant par-là que l'on ne saurait prendre toute liberté. Or, selon l'auteure, il s'agit moins d'une obligation de ne pas rire de tout, qui nous rapprocherait de la définition de l'euphémisme, que de le faire « *avec des personnes qui se sentent, à tort ou à raison, habilités à le faire* » (204). L'humour a donc le droit de transgresser les règles mais sans menacer trop délibérément les faces, que la cible soit un tiers ou l'interlocuteur lui-même, qui, de fait, selon Charaudeau (2006) « *a toutes les raisons de se sentir agressé* » (23).

c) Les softeners

Le terme d'adoucisseur est une traduction du terme *softener* qui correspond également aux adoucisseurs d'eau ou aux assouplissants pour le linge. Métaphoriquement, il s'agit d'adoucir ici les effets des paroles exprimées pouvant menacer deux besoins : celui de montrer une image de soi valorisante, la face, et celui de vouloir « *préserver son 'territoire' (corporel, matériel, spatial, temporel ou mental* » (Kerbrat-Orecchioni, 2008 : 72). Les procédés tentant de rendre plus *soft* l'effet éventuel, pour la face et le territoire, d'un énoncé exprimé dans une conversation sont multiples. Kerbrat-Orecchioni (*ibid*.) propose de différencier :

- les formulations indirectes ;
- les *réparateurs* avec comme exemple l'excuse ou la justification, qui adviennent après un acte menaçant afin de rétablir l'équilibre ;
- les *adoucisseurs* et les *désarmeurs* qui, au contraire des précédents, anticipent un éventuel déséquilibre et préviennent la menace ; dans le premier cas, ils ne font qu'annoncer une parole qui suit immédiatement et en donne le thème ou le genre de discours (demande de service, récit humoristique,…), et dans le second vise à prévenir de l'effet négatif attendu d'un énoncé ;
- les *minimisateurs* consistant à réduire la portée d'une requête ou d'une incursion, au moyen de mots comme « juste », « petit », « un peu » ;
- les *amadoueurs* qui expriment la relation affective et cherchent à rendre la relation plus intime par l'emploi de marqueurs de proximité comme les termes d'adresse, le prénom ou des mots exprimant une relation d'amour ou d'amitié (mon ange, chéri, …)

Par exemple, un énoncé exprimant une requête, considérée comme une menace potentielle puisque l'on pénètre sur le territoire de l'interlocuteur, ne peut s'énoncer sans être accompagné de *softeners*. Le tour de parole de requête comprend donc, à côté de l'acte principal, un acte subordonné ayant valeur de *softener*, comme un *s'il-vous-plaît*, une justification ou une excuse pour minorer l'incursion territoriale et peut-être également un minimisateur pour montrer que l'on n'est pas un opportun. Traverso (2001) apporte sur ce point deux précisions :

- D'une part, des « *phénomènes de séquentialité* » (27) qui indiquent que la présence d'adoucisseurs se constate davantage dans certains actes initiateurs qu'en réaction. Ainsi, une requête s'accompagne d'adoucisseurs car trop directe « *par rapport aux attentes* » (*ibid*., 26), alors qu'après une offre, elle s'atténue d'elle-même. Cela confirme que, dans un contexte coopératif, l'accord, acte réactif, est un acte accomplissant un comportement de politesse qui compense le caractère impoli d'une forme directe.
- D'autre part, l'étude de Traverso réalisée dans des petits commerces de trois pays différents (France, Tunisie, Syrie) montre que l'utilisation des softeners d'un pays ne se retrouve pas dans un autre. Nous ne pouvons naturellement pas en conclure que l'on serait moins polis ici ou là. On peut en revanche indiquer que dans une conversation interculturelle, les divergences de codes de politesse risquent de conduire à des malentendus, qui accaparent alors une partie des échanges. On parle dans ce cas de « *malentendu interactionnel* » avec Moïse (2012), survenu à l'occasion d'un « *registre de langue* » ou provenant d'une « *forme d'altérité* » (Burger, 2004 : 181) ne déclenchant pas les réactions attendues. Ce type de malentendu peut lui aussi, éventuellement, devenir l'objet d'un échange ou non. Si c'est le cas, cela peut donner lieu à un échange de désamorçage ou, au contraire, à une « *montée en tension* » voire à une « *violence verbale* » (Moïse, *ibid.*).

Dans des moments d'inattention, ou dans le but de provoquer, on perd la face ou on menace celle d'autrui en omettant les actes d'adoucissement, subordonnées à l'acte principal mais attendus. On doit donc admettre qu'inversement, il existe des formulations aggravantes pour les faces et les territoires. Ils sont désignés comme des « *aggravateurs* », ou « *durcisseurs* », par Kerbrat-Orecchioni (2005) car ils rendent plus marqué encore l'enchaînement ou l'acte exprimé dans le tour de parole. Par exemple, donner un ordre en criant, aggrave la menace pour le territoire du destinataire.

Pour finir l'étude de la politesse, nous dirons qu'elle accapare une partie de l'activité de la conversation. Elle se manifeste à des degrés variables qui dépendent en premier de la gravité du préjudice subi par l'interlocuteur : « *plus la menace est forte, plus il convient d'adoucir l'énoncé menaçant* » (Kerbrat-Orecchioni, 2008 : 105). Or, une forte menace dépend également de ce que la linguiste nomme le « *cadre communicatif* »* (*ibid*.) qui définit un certain type de conversation dont les acteurs connaissent le scénario et qui tient compte de pratiques sociales, en tant que « *savoir-faire intériorisés et supposés en partie partagés qui sont le produit de l'expérience interactionnelle et reflètent l'historicité des pratiques sociales* » (Burger, 2004 : 178). Ainsi, dans un cadre communicatif didactique, les requêtes de l'enseignant sont plus ou moins adoucies ou durcies selon que l'objet de la requête fait partie du cadre habituel ou non. Là encore, il existe des variations du cadre communicatif selon les pays et même à l'intérieur d'un même pays. En France,

par exemple, Auger *et al.*, (2010) montrent la fonction des termes d'adresse utilisés par deux enseignantes dans des cadres communicatifs différents. Ils « *servent à adoucir (pour les enseignantes du collège difficile) ou à durcir (pour les enseignantes du collège facile) une intervention* » (§3.3). La prise en compte des faces par les marques de politesse aboutit finalement à des situations différentes : alors que, dans les zones sans difficulté, les enseignantes n'ont pas de difficulté à employer des termes d'adresse aggravateurs, confirmant une relation hiérarchique avec les élèves, « *on assiste en milieu difficile à une relation interpersonnelle bien plus coopérative qu'elle ne l'est en milieu dit favorisé* » (*ibid.*).

Cette dernière situation tranche avec les deux autres facteurs du cadre communicatif qui, selon Kerbrat-Orecchioni (*ibid.*, 106), expliquent l'attention portée à la politesse : la *distance sociale* (« *plus elle est grande entre les interlocuteurs, plus les adoucisseurs sont de mise* ») et la *relation de pouvoir*, qui demande un effort supplémentaire de la part de « *l'inférieur que du supérieur* » (*ibid.*). Nous pouvons en conclure que même à l'intérieur de situations comparables, il existe des variations de la politesse en fonction des cadres communicatifs. L'étude de la politesse dans les deux collèges ne nous permet pas, dans une perspective conversationnelle, de savoir comment les interlocuteurs des collèges difficiles sont parvenus à modifier le cadre communicatif. L'interaction didactique étant une activité conjointe, le changement de cadre ne peut être dû uniquement à l'action des enseignantes. Nous pouvons seulement faire l'hypothèse que l'enchaînement interactionnel ordinairement préféré et poli, dans ce cadre précis, ne correspondait pas aux attentes des participants. D'où l'intérêt de compléter l'analyse des termes d'adresse amadoueurs par les activités d'anticipation, qui constitue la quatrième composante incontournable de l'analyse de toute conversation.

3.2.4. Marques préliminaires : préalable, précaution et anticipation

3.2.4.1. L'anticipation

Comme nous l'avons déjà mentionné, dans une conception non linéaire mais interactive de la communication, le locuteur anticipe l'écoute de destinataire, au moins sur le plan phatique : « *L'important est donc que le locuteur, s'il n'attend pas nécessairement du destinataire une réplique* donnée*, anticipe tout au moins une réponse qui lui confirme que son énoncé a été pris en compte* (De Fornel, 1989 : 188). La capacité à prendre en considération l'attente de l'autre fait de l'anticipation une compétence. Pour Marcellini & Miliani (1999), ce savoir-faire est une condition de base du dialogue : « *à défaut de comportements expressifs, anticipatoires et prévenants, les demandes de réparations ou les règlements de compte jusqu'à l'affrontement physique ne seraient pas choses rares* ». Les interactants, pour cette raison se préservent par anticipation.

Nous désignons avec Vincent (*ibid.*, 187) par préalable, précaution et anticipation les « *marques explicites qui servent à signaler une intention ou à diriger (ou redresser) une interprétation* ». Ils orientent, préparent

et forment donc « *l'annonce d'une activité discursive* » (*ibid*., 188). Les théoriciens de l'analyse conversationnelle signalent également ces préliminaires qui consistent à échanger une première succession de tours de parole « *qui en préface une seconde* » (Traverso, 1999a : 34). La réaction à un échange préliminaire détermine l'initiative et la construction de l'échange principal. Ainsi, avant de formuler une requête, le locuteur introduit une pré-requête. De même, en fin de conversation (formelle, comme les réunions, ou informelle), les participants réalisent des tours de pré-clôture avant de définitivement se désengager.

Ce supplément discursif désamorce par anticipation, comme le ferait un échange réparateur après un déséquilibre. Cela signifie donc que les locuteurs procèdent à une réflexion métadiscursive sur les énoncés à venir et font l'hypothèse qu'ils « *introduisent dans le discours l'idée que ce qui va être dit est inhabituel, inattendu, incongru par rapport à des normes sociales implicites* » (Vincent, *ibid*.). Le risque inhérent à une prise de parole inattendue s'exprime dans ce type d'échange préparant l'interlocuteur. En même temps, il en diminue la portée et l'aspect conflictuel. Minimisant ce risque, le locuteur préserve sa face en se présentant comme une personne capable d'évaluer la valeur de ce qu'il dit, anticipant un jugement négatif.

3.2.4.2. La prolepse dans le discours

Il existe plusieurs procédés rhétoriques réalisant cette anticipation. Outre les échanges préliminaires, le locuteur peut aussi se prévenir de façon explicite contre « *l'objection éventuelle de l'interlocuteur* » (Vincent & Heisler, 1999 : 15). Ainsi, le locuteur peut réaliser une concession par laquelle il admet que ses propos sont réfutables par un contre-argument qu'il anticipe. Ce faisant, il intensifie également la force de son énoncé et donne de lui une image positive, par un « *discours plus nuancé* » (*ibid*., 18), en intégrant et en acceptant une objection. S'il existe des procédés linguistiques de concession par anticipation, on trouve également dans la conversation des marques de concession dans l'activité conjointe en cours. Ainsi, lorsque le locuteur interprète les signes régulateurs du récepteur, rectifie ses propres paroles, par une reformulation ou par une correction, et intègre alors la position antagoniste de son auditoire. La concession se distingue de la réfutation par la valeur épistémique qu'elle accorde à l'argument opposé. Avec une concession, on accorde une valeur de vérité à l'objection éventuelle. La conversation y gagne du point de vue de la relation puisqu'en réalisant une concession, le locuteur préserve la face de son opposant potentiel. Ce n'est pas le cas de la réfutation, plus directe, qui permet à l'orateur d'anticiper une interprétation erronée de ses paroles et sert explicitement « *à rejeter la vérité d'une proposition* » (*ibid*., 19). La prolepse serait une convergence des deux procédés : « *la distinction entre la concession et la prolepse tiendrait uniquement à la forme et au fait que la prolepse permet la réfutation d'un argument* » (*ibid*.).

C'est pourquoi, Vincent (2001) retient finalement la prolepse comme générique, en référence à la figure de rhétorique qui « *constitue la partie du discours qui donne l'opinion de l'adversaire, ou de l'interlocuteur, ou de quelque origine que ce soit, différente de celui qui parle : elle expose la thèse qui fait en réalité l'objet de la*

réfutation » (Molinié, op. cit.). D'un point de vue conversationnel, la prolepse s'analyse comme un procédé « *qui permet de réparer une atteinte potentielle à l'image négative que le locuteur a produite par ses propos et d'en diminuer la portée* » (Vincent, ibid., 189). Si l'on retient la définition de Charaudeau (1991 : 101) du propos comme étant « *ce dont on parle, ce dont il est question dans un acte de communication* », cela indique que tout participant à une conversation s'engage dans l'activité en essayant d'établir une cohérence entre son univers de référence et celui des interlocuteurs. Les procédés proleptiques cherchent précisément : premièrement, à contrôler la « *valeur émotionnelle (…) à attribuer à l'énoncé et, de cette façon, évite une mésinterprétation* » (Vincent, *ibid*.) ; deuxièmement, à anticiper une fausse-note, c'est-à-dire, pour employer la terminologie de Goffman, à faire preuve de tact, afin d'éviter l'embarras d'un des participants, provenant de ce que le locuteur croit être bon, juste ou vrai :

> Ici aussi, le recours à ces stratégies permet au locuteur de signaler son insertion dans le monde et sa reconnaissance – critique – des valeurs qui sont privilégiées par sa communauté. D'où l'idée que les mécanismes de protection des faces construits à partir de procédés rhétoriques permettent au locuteur de fonder argumentativement la réalité et son identité (*ibid.*).

Impliquant des appartenances communautaires ou identitaires, la prolepse sert de rempart au discours excluant ou raciste : « *une part importante de cette activité consiste à anticiper les jugements négatifs que l'interlocuteur pourrait porter à l'endroit du locuteur : la vantardise, l'hypocrisie, le racisme, l'indifférence passent par et dans le langage* » (*ibid*.). Les énoncés généralisant ou stéréotypés créent des ruptures pouvant conduire à ce que Goffman appelle la stigmatisation, qui consiste à se référer à un attribut considéré comme dépréciatif pour un individu dans une société donnée, et qui, ainsi, « *jette le discrédit* » (Nizet & Rigaux, 2005 : 27). L'attribut n'est pas défini objectivement mais « *comme un écart par rapport aux attentes normatives des autres à propos de son identité, (…) déterminé par le rapport entre l'attribut et le stéréotype que nous en avons, en particulier dans son rapport à l'identité* » (*ibid*.). Les interlocuteurs, s'ils ne désirent ostensiblement stigmatiser, dénigrer ou commettre des amalgames, cherchent à réguler une tension entre leur univers de référence, ou de croyance, celui d'un groupe de référence, et la construction d'une relation acceptable avec leurs partenaires. Cette tension s'exprime notamment par la prolepse. Ce en quoi nous voyons que, dans l'activité conversationnelle, s'inscrivent des épisodes argumentatifs qui participent à la construction de la réalité.

3.2.5. La construction argumentative de la réalité

Dans l'activité conjointe de construction d'une conversation, les interlocuteurs échangent des propos portant sur des contenus « *qui permettent à chacun de se situer et de situer l'autre dans le monde* » (Vincent, *ibid*., 190), c'est-à-dire que l'interaction verbale produit des attentes obligeant les acteurs à se présenter comme des individus sensibles et dotés d'une compétence sociale. Chacun se redéfinit

perpétuellement dans un dialogue argumentatif, qui signifie moins que l'on cherche à persuader l'autre, que de lui « *montrer qu'on s'inscrit dans un monde organisé de façon cohérente* » (*ibid.*).

3.2.5.1. La référenciation

En fonction de la situation, des interlocuteurs et du cadre de participation, la manière de se référer au monde de manière interactive est l'activité que Vion (1992 : 211) appelle la référenciation : « *référer consiste à sélectionner dans la totalité des 'événements' possibles des objets de discours* ». La référenciation implique des faire des choix, sélectionner, éliminer et proposer une « *lecture de l'événement qu'il [l'énonciateur] propose* » (*ibid*.). Cette première sélection entre les choix possibles de référenciation se manifeste par des marques d'hésitation, des pauses, des troncations et des reprises. Elle concerne aussi, et surtout, à proposer un « *acte de dénomination* », c'est-à-dire une manière de lexicaliser et de formuler un élément retenu, réalisant ainsi une catégorisation de l'événement sur laquelle les interactants doivent s'accorder :

> La référenciation concerne donc la construction conjointe de la signification par laquelle les sujets effectuent des ajustements constants. Ces choix sont partiellement guidés par la prise en compte de l'autre, des enjeux et des circonstances de l'échange (*ibid*., 212).

Lorsqu'une divergence ou un désaccord se fait sentir, les participants à une conversation ouvrent un échange de négociation conversationnelle au niveau des contenus.

3.2.5.2. La négociation conversationnelle

Par négociation conversationnelle, Kerbrat-Orecchioni (2004 : 7) entend :

> Tout processus interactionnel susceptible d'apparaître dès lors qu'un différend survient entre les interactants concernant tel ou tel aspect du fonctionnement de l'interaction, et ayant pour visée de résorber ce différend.

En outre, ce type de négociation ne constitue qu'un épisode de la conversation qui ne doit pas s'arrêter là. Au contraire, la négociation n'a d'autre but que de permettre aux interlocuteurs de pouvoir poursuivre leur activité de conversation, une fois la négociation achevée. Cet échange se décompose comme une suite de tours de paroles. Kerbrat-Orecchioni (2005 : §2.1.2) distingue trois mouvements du schéma général de la négociation :

1. *Proposition* de A vers B (*Prop*) ;
2. *Contestation* de *Prop* et assertion d'une contre-proposition (*Contre-Prop*) ;
3. Négociation potentielle en fonction de la réaction de A à la contestation :
    - *Ajustement* : A accepte explicitement ou implicitement *Contre-Prop* ;
    - *Cristallisation* : A rejette *Contre-Prop* ➔ Négociation

Autrement dit, en cas d'ajustement, la négociation n'a pas lieu : soit A rectifie son énoncé précédent avec *Contre-Prop*, et s'ajuste ainsi à l'énoncé de B ; soit A enchaîne sur *Contre-Prop* sans la prendre en compte et

impose ainsi *Prop* à B. Ce n'est qu'en cas de cristallisation que la négociation advient, ce qui signifie qu'une négociation « *démarr[e] au troisième tour* » (*ibid*.).

Suivant ce procédé conversationnel, les participants à une conversation négocient le sens qu'ils accordent aux choses et aux événements qu'ils se racontent mais aussi « *à la matière même de la conversation* » (*ibid*. : §2.1.3.1). En ce sens, c'est donc un échange méta-discursif qui, dans le cas de la conversation, ne concerne pas seulement le contenu, mais notamment : « *le 'script' général de l'échange, l'alternance des tours de parole, les thèmes traités, les signes manipulés, la valeur sémantique et pragmatique des énoncés échangés, les opinions exprimées, le moment de clôture, les identités mutuelles, la relation interpersonnelle* » (*ibid*.). On voit cependant que certains éléments comme les thèmes, les identités, les relations ou les opinions sont davantage référentiels que d'autres qui, comme l'alternance des tours de paroles ou le moment de clôture, concernent directement la coordination de la conversation. En outre, l'objet de la négociation n'est pas comme dans le cas des « négociations commerciales » déterminé en amont. En effet, les négociations conversationnelles possèdent la caractéristique d'être de nature *contingente*. Nous signifions par-là qu'elles n'apparaissent pas toujours, ni toujours où on voudrait qu'elles apparaissent. Elles ont la propriété « *d'émerger de façon plus ou moins imprévisible dans une interaction qui n'a pas pour objectif préalable de traiter un désaccord précis* » (*ibid*., §2.1.3.2). Corrélativement, la durée d'une telle négociation est également imprévisible et si, certaines conversations particulières demandent des négociations conversationnelles en séquence d'ouverture afin de « *procéder en commun à ce que Goffman appelle la 'définition de la situation'* » (*ibid*.), les épisodes méta-discursifs émergent en fonction de ce qui advient.

Quand les participants à une conversation doivent négocier les contenus et leur rapport au monde, cela peut concerner les thèmes ou le choix des mots. Nous avons déjà évoqué le fait que les sociétés définissent certains thèmes tabous, vers lesquels les interlocuteurs avancent prudemment, par euphémisme. Concernant le choix des mots, les interlocuteurs négocient la dénomination adéquate d'un événement pour savoir de quoi ils parlent. Le plus souvent, les négociations ne portent pas sur des définitions mais font référence à un prototype, sur la base que « *cet objet n'est pas conforme au prototype de X, d'après l'idée que je m'en fais* » (*ibid*., §2.3.1.2). Si les négociations conversationnelles sont contingentes, en revanche, les divergences de prototype sont naturelles dans la mesure tout le monde n'a pas « *la même histoire ni la même expérience du monde* » (*ibid*.). Il est donc fréquent, voire souhaitable, que les participants aient recours à des négociations portant sur les dénominations.

En ce qui concerne la catégorisation que produit la lexicalisation, les négociations peuvent dépasser le niveau sémantique. En effet, selon Kerbrat-Orecchioni, « *dénommer X, c'est le catégoriser ; c'est donc en construire une représentation, et tenter d'en imposer une vision particulière* » (*ibid.*). Selon les contextes d'énonciation, une catégorisation n'est pas équivalente à une autre et la négociation devient un travail argumentatif de persuasion où l'un des participants cherche par tous les moyens à dominer l'interaction. La

dimension agonale de la conversation est décrite par Kerbrat-Orecchioni (*ibid*.) qui s'appuie sur Finkelkraut, philosophe et publiciste connu pour ses prises de position et ses discussions polémiques, pour qui : « *il n'est pas de conflit d'intérêt ou de puissance qui ne soit aussi une bataille pour la dénomination. L'issue des luttes dépend du nom dont on consacre les choses : dicter sa loi, c'est imposer son vocabulaire à l'opinion, c'est reprendre une option sur la victoire* ».

Ce n'est pas ce point de vue argumentatif que la conversation et l'analyse des conversations cherche à étudier. S'intéressant aux relations sociales plus qu'aux procédés menant à la victoire, la conversation comme construction de la réalité se présente davantage comme une activité par laquelle les interlocuteurs proposent un univers de référence à édifier et se positionnent mutuellement et respectivement, par rapport à cet univers, en l'évaluant. Nous allons préciser cette acception de l'argumentation.

3.2.5.3. L'argumentation dialogique

Selon Nonnon (1996), dans la représentation commune de l'argumentation, un locuteur cherche à persuader un adversaire à partir d'une « *opinion déjà tranchée* » (67). Le prototype en est la polémique où deux positions antagonistes s'affrontent en *pour/contre* ou *thèse/antithèse*. L'école propose souvent ce modèle d'argumentation dans des activités pédagogiques. On s'intéresse aux stratégies employées pour faire changer d'avis son adversaire, signifiant souvent un aveu de faiblesse et une marque de défaite. De même, dans cette acception, les concessions ne sont pas considérées comme des procédés d'altérité et de réciprocité mais comme des techniques pour emporter une victoire.

Pourtant, il serait plus important de savoir ce qui a changé chez les interlocuteurs du fait des désaccords, des concessions et des réfutations. Plus qu'aux procédures, on devrait aussi connaître les effets que produit une conversation, lorsque celle-ci se construit sur des échanges d'arguments qui proposent des définitions, comparent des positions, confrontent des perspectives :

> Une contradiction est souvent le moteur déclenchant une série d'opérations logico-discursives pour la surmonter, par divers remaniements et réorganisations de ce dont on parle (redéfinitions des notions, modalisation) (Nonnon, *ibid.*, 68).

Ce n'est donc plus une représentation de l'argumentation linéaire, où des plaidoiries se succèdent, mais interactive « *au sens d'une activité commune et productive, où les positions de chacun se modifieraient et s'enrichiraient, en intégrant des démarches et des apports d'autrui* » (*ibid*.). Une représentation dialogique de l'argumentation conçoit que les opinions ne sont pas déjà ouvertement tranchées, défendues par des adversaires que tout oppose sur une question. Dans cette perspective, l'argumentation est heuristique :

> Exploration d'un champ mal connu ou partiellement connu, pour construire, affiner ou fonder un jugement, se faire une idée de comment penser les choses, trouver sa position à leur égard ; tâtonnement en commun où on s'essaie dans diverses positions, en inventoriant les aspects d'un problème, les situations diverses auxquelles peuvent renvoyer une même notion, les points de vue différents pour l'aborder (*ibid*.).

C'est une approche de l'argumentation qui considère qu'elle « *peut amener à reconsidérer des visions trop stéréotypées, à construire des connaissances sur ce dont on parle* » (*ibid*.).

Ce que l'on cherche à faire ressortir en ne se focalisant pas sur l'aspect compétitif mais plus sur la situation de l'argumentation comme interaction, c'est « *la dimension heuristique et constructive* » (*ibid*.) quelles que soient les situations « *quotidiennes* » ou « *savante* ». Cette conception renoue avec les traditions philosophiques qui font « *du dialogue et de l'argumentation raisonnable le lieu d'accession à l'intelligibilité, à la réciprocité des perspectives, à la connaissance* » (*ibid*., 69).

Une telle approche trouve d'abord son extension dans une « *éthique* » (*ibid*.) et un idéalisme du dialogue pour la constitution des normes et relations sociales dans un espace. Mais, elle se manifeste surtout dans « *des multiples situations où se transmettent et se partagent des connaissances et des opinions, qu'il s'agisse des discussions ordinaires les plus quotidiennes de la vie sociale, qui sont le creuset de multiples apprentissages, ou d'interactions plus institutionnalisées autour d'objectifs de réflexion ou d'acquisition de savoirs, comme à l'école* » (*ibid*.).

En ce qui concerne les propos du discours, c'est-à-dire son contenu, l'argumentation dialogique s'intéresse à l'enchaînement des raisonnements et l'utilisation des connecteurs (*ibid*.), s'inscrivant en cela dans la tradition de l'étude des discours argumentatif. Mais, elle retient aussi son attention sur la référenciation par l'étude des « *opérations plus primitives qui portent sur la constitution même des objets dont on parle et sur lesquels vont s'effectuer ces enchaînements* » (*ibid*.) :

> Le locuteur sélectionne, découpe et éclaire d'une certaine façon certains référents, certaines unités de signification, qu'il pose comme opposés ou équivalents à d'autres, à l'intérieur d'un contexte qu'il construit par son discours même. Il offre ainsi une sorte de carte du champ notionnel qu'il propose, où il fait passer les frontières à certains endroits, propose tel niveau d'appréhension, telle extension, et rend donc compatibles, incompatibles, synonymes surordonnés ou subordonnés des termes qui dans d'autres contextes argumentatifs, d'autres schématisations, ne le seraient pas.

Dans la conversation argumentative, les locuteurs confrontent leur définition, leur catégorisation par des opérations de coordination par juxtaposition ou analogie, créant des classes de significations *ad hoc*, pour les besoins de l'argumentation, qui ne vise pas à la persuasion mais à une élaboration commune d'un point de vue. Adopter une approche argumentative permet de se concentrer sur l'élaboration de l'objet du discours par les individus. C'est le cas lorsque l'objet n'a pas encore été assez exploré, associant des notions qui doivent encore être définies ; ou encore dans un débat délibératif, ou les « opposants » s'orientent vers une action ne signifiant pas forcément que les contradicteurs soient d'accord mais d'arriver à un « *désaccord raisonnable* » (*ibid.*) ; enfin, elle s'intéresse à l'évolution des opinions et des points de vue, « *qui contribuent à une démarche de connaissance* ». Ce dernier point rejoint l'approche conversationnelle de l'argumentation, telle qu'exposée précédemment par Vincent (2001). Elle inscrit le sujet participant à une construction argumentative des objets de l'interaction, dans la production de ses propositions, en prenant en compte la façon dont il « *modifie le statut de ces objets et le rapport qu'entretient le locuteur avec eux* ».

Ainsi, le modèle argumentatif dialogué rejoint l'approche conversationnelle en y ajoutant les opérations cognitives déterminantes pour expliquer la production d'énoncés dans une interaction focalisée sur une question. Par ailleurs, elle propose un modèle d'analyse pour rendre compte de la construction discursive dans une situation d'apprentissage, permettant notamment de répondre la question de savoir « *si et comment on peut apprendre en discutant* » (Nonnon, *ibid*.). Une difficulté peut cependant apparaître lorsque l'objet de l'interaction est l'opposant lui-même, sa ou ses définitions identitaires, sa culture ou sa réalité quotidienne. Or, l'approche par l'argumentation dialoguée ne considère pas la relation existante entre les interlocuteurs. La rhétorique propose bien la notion d'argument *ad hominen*, mais ceci nous replace alors dans une perspective argumentative comme joute oratoire orientée vers l'adhésion et non dans celle de la démarche heuristique.

L'argumentation dialogique de Nonnon, certes, ne s'arrête pas à la seule construction de l'objet et s'intéresse également à l'énonciation et donc à la relation entre le locuteur et ses propositions. Il s'agit cependant d'une approche du discours en terme d'opérations, c'est-à-dire, selon Vion, qui « *se présente comme une simulation directe des opérations cognitives à l'origine de la production discursive* » (*op. cit*.,193). Par rapport à une approche interactionnelle cela ne paraît pas être suffisant car « *en tant que modèle de production, nous sommes situé au niveau du sujet 'psychologique', à la fois singulier et général, voire universel .(…) Mécanismes cognitifs dont la généralité est telle qu'il ne saurait être question de les mettre sur le même plan que ceux qui permettent la négociation du sens, la co-adaptation des sujets entre eux ou encore le positionnement réciproque permettant de construire la situation et la relation sociales* » (194).

Il serait donc préférable d'y ajouter l'étude de la relation interpersonnelle lorsque l'interaction et la démarche de connaissance portent sur l'interlocuteur, à la fois sujet et objet de la rencontre. C'est précisément ce que réalise l'approche conversationnelle :

> La linguistique de l'énonciation s'attache surtout à décrire la relation s'instaurant entre l'émetteur et l'énoncé, ou le destinataire et l'énoncé (et l'on cherche alors les traces de l'inscription dans l'énoncé de l'un et/ou l'autre des actants de l'énonciation), mais elle néglige ce faisant la relation interlocutive qui s'établit, via l'énoncé, entre les interlocuteurs eux-mêmes (Kerbrat-Orecchioni, 1986 : 16).

En diversifiant le spectre des interactions, elle prend en compte les désaccords et les échanges nés autour d'une question qui concerne directement les participants, la façon dont ils se présentent, leur image ou leur identité. Voulant se démarquer de l'analyse du discours argumentatif trop focalisé sur les techniques de persuasion afin de retenir les dimensions heuristiques et cognitives, Nonnon en vient, par cohérence théorique, à exclure de son champ d'analyse les interactions « *centrées sur une fonction interne (comme la conversation) ou pratique (comme la négociation)* » (*ibid*., 70). Elle ne peut donc que s'intéresser aux interactions focalisées dont le thème est donné en amont de la rencontre. Or, l'analyse de conversation permet précisément d'analyser des interactions focalisées dont le thème n'est pas une donnée extérieure,

mais émerge dans le cours de l'interaction, y compris lorsque la relation interpersonnelle constitue l'objet sur lequel les participants portent leur attention.

3.2.5.4. Argumentation et conversation

Traverso (1999b) se propose d'analyser la négociation en tant que concept de l'analyse des conversations, dans le cas particulier des conversations familières, c'est-à-dire lorsque « *l'objectif est interne et peu défini* », ce qui, selon l'auteure, soulève une contradiction, dans la mesure, où la négociation se prête mieux aux échanges à finalité externe. Elle cite d'abord certains auteurs qui développent une théorie de l'argumentation dans la conversation, pour qui « *la production d'une suite non préférée est susceptible de donner lieu à une argumentation* » (4). Traverso s'en tient à la linguistique d'inspiration pragmatique et microsociologique, et définit la négociation comme un mode de résolution d'un désaccord dans lequel elle trouve sa source, autrement dit, un désaccord explicite. Elle considère, en effet, qu' « *un désaccord qui ne laisserait strictement aucune trace dans l'interaction peut difficilement être considéré comme la source d'une négociation* » (8).

L'analyse du schéma de la négociation conversationnelle (Cf. *supra*) montre, selon Traverso, non pas une dichotomie entre ajustement et cristallisation/négociation mais davantage un « *continuum dans le degré de cristallisation du désaccord qui fait que l'on passe des ajustements aux négociations. C'est aussi sur ce même axe que l'on peut envisager un mode d'articulation des négociations aux argumentations. Il concerne la suite du traitement du désaccord* » (10). Quand la cristallisation se transforme en discussion, on peut parler de *situation argumentative*, terme que Traverso emprunte à Plantin, qui désigne ainsi une

> Situation de confrontation discursive au cours de laquelle sont construites des réponses antagonistes à une question (cité par Traverso, *ibid*.).

Cela demande par conséquent, en premier lieu, qu'un désaccord apparaisse, mais aussi que les interlocuteurs décident qu'un événement dans l'échange soit considéré comme une question et que les prises de paroles s'organisent autour de cette question. « *Autrement dit, il ne suffit pas que deux opinions divergentes s'expriment, il faut encore que les interlocuteurs en désaccord s'arrêtent sur ce point litigieux, le construisent, et construisent parallèlement chacun leur position sur ce point* » (*ibid*.).

Or, selon Traverso, toutes les interactions particulières ne permettent pas un tel arrêt dans la conduite de la conversation pour ouvrir une discussion. Par exemple, la conversation familière serait moins propice que d'autres types de conversation pour la réalisation de ce changement de format interactionnel. Ceci pour deux raisons liées à la finalité interne de ce type d'interaction : La pression de la relation interpersonnelle et la pression du contenu de l'interaction.

a) La pression de la relation interpersonnelle

La première raison a trait à la contradiction entre la connivence attendue par les interlocuteurs, qui s'efforcent de construire une conversation orientée vers la coopération, et l'échange à tonalité antagoniste nécessaire pour aborder une situation argumentative. En ouvrant une séquence argumentative, ils risquent de menacer leur propre face et celle de l'autre. Il existe donc, pour Traverso, un « *risque relationnel* »* inhérent à toute conversation, existant aussi dans le cas des conversations familières où pourtant « *les différences d'opinion [sont] réputées ne pas porter préjudice à l'avenir de la relation entre les participants* » (Goffman, 1987 : 20, n. 8). La prise en compte de ce risque entraîne des procédés anticipatoires et proleptiques importants : « *les précautions prises pour préserver les faces des participants sont démultipliées* » (Traverso, *ibid*., 11). Certes, l'intensification de la protection n'interdit pas l'émergence de négociation de type argumentatif, mais elle constitue néanmoins un frein : « *la pression de la relation fonctionne comme élément inhibiteur pour l'installation de situations argumentatives* » (*ibid.*).

b) la pression du contenu de l'interaction

La seconde raison agit en sens inverse du premier effet inhibiteur. Comme nous l'avons déjà fait remarquer, l'engagement n'est pas synonyme d'harmonie et exige une dose minimale de conflit :

> L'excès de précautions pour les faces et l'excès de consensualité inhibent le développement des échanges et le déploiement de l'interaction. Autrement dit, avec la divergence, l'interaction gagne en intérêt alors que la consensualité poussée à son extrême peut produire de l'ennui ou conduire au silence (*ibid.*).

Entre le risque relationnel et la dose minimale de divergence, les interlocuteurs se trouvent « *donc pris dans une double contrainte qui les accompagne tout au long des échanges* » (12). Du point de vue de l'activité de construction conjointe d'une interaction verbale, la double contrainte de préserver les faces, en ne refusant pas la discussion mais en ne démultipliant pas les efforts pour anticiper démesurément les menaces, se traduit par des choix entre des ajustements et des situations argumentatives.

Traverso propose donc, en analyse des conversations, une classification des concepts sur un axe des traitements d'un désaccord et de nous situer entre conversation et argumentation. Elle commence par une distinction entre « *micro-désaccords* », portant sur l'organisation locale des tours de parole (qui enchaîne ? qui complète ou interrompt ?) et « *macro-désaccords* », qui concernent plus les éléments que nous avons appelés référentiels de la négociation. Les premiers donnent rarement lieu à l'émergence d'une argumentation mais plutôt à des ajustements. Au contraire, les seconds entraînent des cristallisations plus ou moins tenaces et avouées, sur lesquelles peuvent s'arrêter les partenaires pour définir une situation argumentative. En référence à la définition de la négociation conversationnelle qui débute au troisième tour, nous reproduisons le schéma de Traverso à partir du « *traitement des désaccords* » qui correspond au tour complétant la contre-proposition du locuteur B.

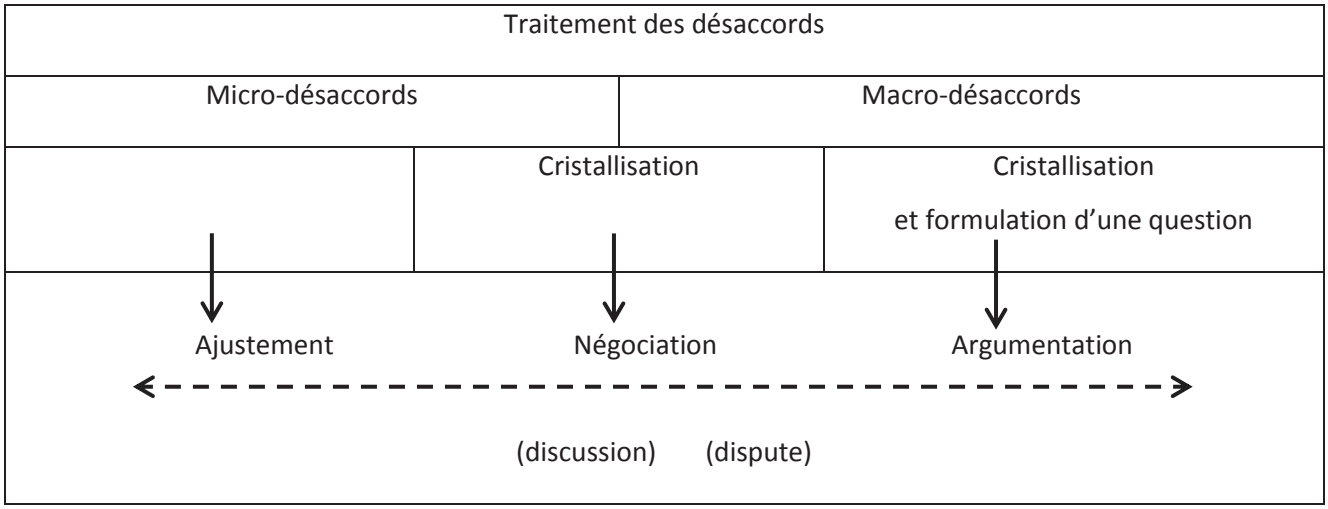


Tableau 2: Classification des concepts du traitement des désaccords

Le tableau 2 mentionne deux exemples de négociation, la discussion et la dispute, qui sont aussi des types d'interaction, pouvant émerger comme négociation dans une conversation d'un autre type. Vion (1992 : 149) parle de « *module* » pour indiquer le rapport de subordination entre un type particulier de conversation apparaissant dans un cadre interactif dominant. Ainsi, une cristallisation peut voir émerger un module de dispute, ou une conversation entre amis peut entraîner l'apparition d'un module de discussion autour d'un thème. Le tableau original de Traverso mentionne des modules plus précis qu'elle appelle la « *discussion filée* » et la « *dispute évitée* ». Dans chaque cas, la situation argumentative n'est pas explicitement construite. Pour Traverso, le critère d'évaluation consiste à demander après coup aux participants quel était le thème de la conversation. Elle affirme qu'il ne s'agit pas d'une argumentation dans la mesure où ils ne l'auraient « *probablement* » (Traverso, *ibid.*, 18) pas définie ainsi, mais plutôt répondu qu'ils ont parlé d'un thème donné, pris dans la double contrainte, entre relation et engagement.

Dialogue argumentatif et négociation conversationnelle sont deux aspects de l'argumentation qui, prenant pour point de départ la structuration et la cohérence d'un discours autour d'une question, mettent moins l'accent sur les stratégies de persuasion que sur les processus de présentation de soi et la construction de la relation interpersonnelle au travers de l'interaction verbale. Dans notre travail, les participants auront pour tâche de savoir faire preuve de compétence pour coordonner les éléments inhibiteurs de la double contrainte. Pris entre la relation et l'engagement, la question des faces est centrale pour la construction conjointe de la conversation qu'ils ont à accomplir. En termes d'analyse, la conversation oscillera entre les deux limites que sont l'ajustement et l'argumentation, pour se maintenir autour de la négociation. Pour cela, nous ne nous situons pas dans le cadre théorique et conceptuel de l'argumentation mais davantage dans celui de la conversation, dans lequel le concept de négociation sert à distinguer certains modules pouvant émerger au cours d'une conversation.

3.2.5.5. La construction conversationnelle des contenus

Cette orientation conceptuelle complète l'approche dialogale de l'argumentation de Nonnon (1996), vue précédemment, qui repose sur l'analyse des contenus et leur valeur de vérité, l'argumentation en ce qu'elle « *réorganise autrement le réseau épistémique et aussi sémantique sous-jacent à une opinion, à une croyance, ou à une connaissance locale acceptée par un interlocuteur* » (72), ainsi que sur l'énonciation qui « *fait émerger et se confronter les différentes voix et positions parfois hétérogènes ou divergentes qui fondent le point de vue de chacune* » (*ibid.*). L'approche conversationnelle prévoie la négociation portant sur différents éléments constitutifs du dialogue, dont les procédés portant sur la protection des faces, tout en gardant l'activité heuristique des interlocuteurs. L'analyse de la conversation considère l'opposition comme une négociation des opinions et se demande comment s'expriment les accords et les désaccords, comment d'une divergence d'un point de vue on arrive à un consensus, comment réussir une négociation ou au contraire comment elle s'enraye pour devenir une « *dégénérescence polémique* » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : §2.3.1.4) où l'on ne sort plus du méta-discursif.

Les interlocuteurs se réfèrent et construisent des connaissances sur une réalité tout en se définissant comme des sujets sociaux se rencontrant par la construction interactionnelle des connaissances. Nous nous intéresserons à deux conversations issues de domaines de recherche différents : le premier provient de recherche en acquisition des langues étrangères et secondes, dans la perspective d'une relation entre interaction et acquisition ; la seconde s'intéresse à la construction participative de connaissances encyclopédiques sur *Wikipedia*.

a) La négociation des rôles dans le cadre communicatif

La conversation comme mode de construction des connaissances a notamment été étudiée par Vasseur (2000) qui analyse la façon dont les interlocuteurs s'engagent dans une consultation. Il s'agit d'un type d'interaction dont le cadre communicatif et les statuts participatifs sont en principe bien définis : un face-à-face entre une personne experte qui donne des conseils à une personne consultante qui « *attend généralement un bénéfice correspondant à la levée d'un obstacle* » (Vion, *ibid*., 130). Le consultant interpelle l'expert et de fait « *prend l'initiative de l'échange dans le cadre de ces savoirs [reconnus à l'expert]* ». Dans ce type d'interaction de service, chacun doit se conduire en respectant le cadre communicatif où les deux interlocuteurs ne sont pas dans un rapport de symétrie. En effet, « *le vendeur dispose par rapport au client d'une supériorité en tant qu''expert', c'est-à-dire qu'il a tendance à se considérer comme détenteur de la 'vérité du script' en cas de désaccord surgissant entre les interactants sur le déroulement de l'interaction* » (Kerbrat-Orecchioni, 2001).

Vasseur montre que la construction de la réalité par confrontation des univers advient après une négociation conversationnelle portant sur la place des interlocuteurs. Elle décrit le « *virage interactionnel* » (*ibid*., §150)

qui se produit lorsque la personne consultante « *sort de son rôle de patient receveur de conseils* » (§113) provoquant un désaccord de la part de l'expert. Les deux protagonistes entament alors une négociation conversationnelle où l'expert est d'abord « *déstabilisé [et] se protège en tentant de renvoyer [la personne consultante] à la place qui est la sienne* ». Au terme de la négociation, l'expert est contraint « *d'abandonner un rapport de place plus incertain* » mais surtout d'ouvrir un nouveau module : l'entretien. Or, l'entretien, qui, selon Vion (*ibid*., 131) « *s'apparente davantage au dialogue ou à la conversation* » est un autre type d'interaction proposant un cadre propice à l'expression d'une « *parole authentique* » (*ibid.*), c'est-à-dire impliquant davantage l'identité du locuteur. Le nouveau module, à tonalité davantage coopérative, ouvre un nouveau cadre communicatif, tout en restant dans le même domaine, celui de l'expertise. Ainsi le nouveau cadre offre « *en proposant un scénario moins prévisible, une occasion de manifester autrement ses savoirs et son expérience personnelle* » (Vasseur, *ibid*.). La relation provoquée par la négociation permet une nouvelle référenciation et une nouvelle présentation de soi dans un rapport moins asymétrique. D'origine étrangère, la personne experte « *revendique, tout en relativisant les problèmes de mots (…), un patrimoine culturel chinois qu'elle fait peu à peu apparaître sur la scène (…) dans un échange qui prend alors un tour plus conversationnel* ». Nous voyons donc que la double contrainte présente dans des interactions où la pression relationnelle est importante, peut, paradoxalement, amener à une situation argumentative au sens de Nonnon, permettant de construire et de partager des connaissances, sans partir d'opinions déjà tranchées. Le procédé heuristique a été déclenché par un désaccord, résorbé par une négociation et un changement de module interactionnel afin de reprendre la consultation.

b) La construction des connaissances par participation des publics

Nous retrouvons ce type d'approche à propos des interactions en ligne dans une démarche de connaissance à propos du dispositif Wikipedia, un « *forum hybride* », selon (Auray *et al*., 2009 : 19) où « *toutes les thèses controversées sur un sujet y sont présentes et doivent négocier entre elles sur un sujet spécifique, occasionnant parfois un minutieux 'marchandage des points de vue'.(…) Les disputes y courent sans cesse depuis la simple* discussion contextuelle *dans le cadre de la conversation entre les auteurs d'un article, jusqu'à* l'argumentation publique *lorsqu'une alerte pour 'défaut de neutralité' amène la dispute à être transplantée sous le regard scrutateur de témoins impartiaux* ». L'édition des articles sur Wikipedia fonctionnant sur un contrôle *a posteriori* et non une sélection *a priori* par un comité d'experts, entraîne des désaccords sur le contenu des entrées déposées dans le dispositif, qui se traduisent par des délibérations (autour de la question : *faut-il laisser cette chose dans l'état ?*), conversations argumentées entre des participants de statuts sociaux différents, où celui d'expert ne légitime pas la valeur épistémique de l'énoncé. La perspective conversationnelle permet d'inclure les relations interpersonnelles comme enjeu de la négociation. La notion classique d'éthos, au sens d'un « *habitus* » (Eggs, *op. cit.*,15), aide en principe à qualifier la façon dont se présente l'orateur dans son propre discours, tant que l'auditoire connaît et

respecte son statut d'expert. Mais elle prend peu en compte les échanges de négociation ou d'accommodations, les ajustements ou les régulations qui se réalisent dans un cadre participatif donné, notamment sur la façon dont se construit interactivement la légitimité de la parole au cours même de l'échange. Pour Doury et Lefébure (2006 : 53), en effet, « *la rhétorique s'est traditionnellement donnée comme objet de prédilection la parole monologale de l'orateur face à un auditoire. La notion d'éthos demande alors à être rapprochée de la problématique désignée par Erving Goffman (1973) comme la présentation de soi* ». Les concepts de protection des faces, d'enchaînements préférés et de justification s'appliquent mieux à une négociation en ligne à propos de la publication d'un contenu, où l'éthos se construit dans la façon dont les participants traitent le désaccord et où la construction d'un argument « *se fait rarement indépendamment d'un travail rhétorique sur l'image de l'adversaire* » (Doury & Lefébure, *ibid*., 54). D'où la variété des types particuliers de conversation observés par Auray *et al*. (*ibid.*) qu'ils expliquent par une contradiction entre, d'une part, « *une présupposition habermassienne dans le fonctionnement de Wikipédia, selon laquelle la tenue d'un débat argumenté et raisonné va permettre d'aboutir à la production d'un énoncé satisfaisant la prétention à la validité, et donc plus juste au double sens de l'exactitude et de la représentation équitable des points de vue* » (25) ; et d'autre part, « *l'existence d'une hétérogénéité de contributeurs* » qui non seulement ne partagent pas le même point de vue mais en plus n'occupent pas la même position énonciative sur le contenu en question ainsi que sur les places énonciatives qu'occupent leurs contradicteurs : « *Sur un grand nombre d'articles objets d'une 'guerre d'édition' par exemple, il existe un conflit entre des francs-tireurs, défenseurs d'une cause peu crédible et des scientifiques 'en titre' qui habitent un autre style argumentatif. Au-delà d'un désaccord portant sur des positions opposées, on pourrait parler d'une 'mésentente' (Rancière), liée au fait que tout oppose dans les styles argumentatifs ces deux catégories de rédacteurs* » (*ibid*.). Dans ces conditions, il semble que la logique démonstrative seule ne permet pas d'harmoniser les divergences de voix, entre poly- et cacophonie. Au sein d'un même territoire défini par une langue commune pour les éditeurs comme les lecteurs, Wikipedia dispose de ressources limitées pour produire des discours épistémiques, au-delà de divisions sociales ou d'intérêts particuliers. La connaissance est donc un enjeu sensible, à l'origine de désaccords qui ne sont pas résorbés par les procédures discursives habituelles mais par une diversification des types de conversation : « *La forme électronique des discussions fait sans doute qu'il y a une vulnérabilité des controverses à des resingularisations ou à des relativisations individuelles : on accuse le contributeur de problèmes de personnalité, on resingularise la controverse. (…) La frontière est en effet infime entre les débats objectivés par des preuves et les attaques personnelles* » (*ibid*., 21).

Cette analyses des échanges et des relations interpersonnelles est très proche de la problématique des espaces de rencontres que sont les espaces urbains, telles qu'ils ont été conçus et analysé par la sociologie urbaine de Chicago. Ce que Auray *et al*. nomment les « *nouveaux lieux de production du savoir* » (*ibid*., 21)

sont, du point de vue des formes d'engagement et de perception mutuelle, des espaces ouverts, c'est-à-dire où a disparu « *l'opposition entre un dedans et un dehors à travers des rites d'initiation* » (*ibid*.) propre aux communautés techniques ou scientifiques. Pour Auray *et al*., ces espaces sont marqués par une « *coopération fluide* »* (*ibid*.). Comme la ville décrite par l'Ecole de Chicago, il s'agit d'un lieu qui « *permet l'apport du passant anonyme occasionnel en lui donnant formellement les mêmes droits d'accès en écriture qu'au contributeur inscrit et régulier* » (*ibid.*). Cette question de la proximité spatiale et de la densité relationnelle était au cœur des recherches menées sur les effets de l'immigration dans les villes produisant une « *hybridation culturelle* »[7] (Joseph, 1997 : 137) marquée par une hétérogénéité culturelle des populations, et celle « *des compétences et des manières de faire ou de parler* » (*ibid*.). La « rencontre épistémique », avec ses formes propres de désaccords et de négociations, dans les espaces ouverts et hétérogènes, s'observe comme un espace urbain qui « *conduit des individus socialement très distants, ou d'origines culturelles différentes, à vivre à proximité les uns des autres. Or cette proximité est une mise à l'épreuve des conventions disponibles : (…) elle produit naturellement du malaise dans les interactions et rend problématiques et vulnérables ces unités sociales élémentaires que sont les rencontres* » (Joseph, 1997 : 138).

c) Pour résumer

Selon nous, ces deux rencontres illustrent la façon dont la perspective théorique s'intéressant à la dynamique et l'hétérogénéité des conversations traite des notions ayant rapport au savoir, comme *réalité*, *univers*, ou *attitude épistémique*, objets que nous retrouverons dans le chapitre suivant concernant les relations franco-allemandes, en tant que facteurs externe pour l'analyse des conversations. L'analyse rhétorique traditionnelle rend compte dans la production dialogique des discours de « *ce conflit entre le topique et l'analytique, entre le vraisemblable et le vrai, entre les passions et les habitus d'un côté et la raison de l'autre [qui] est inhérent à tout discours humain* » (Eggs, *op. cit.,* 15). Avec la prise en considération de la situation dans la définition des processus de production du savoir, l'analyse conversationnelle y incorpore l'engagement de ceux qui interagissent pour construire un discours, c'est-à-dire, selon Licoppe (2002), la façon dont « *les personnes se rendent mutuellement intelligibles leurs actions en train de se faire et modèlent leurs comportements en conséquence, en s'appuyant sur tous les repères perceptibles* » (174). Nous avons tenté de montrer que dans les situations de coopération, que ce soit dans une consultation ou dans une encyclopédie en ligne, dans les deux cas, le savoir se construit par une interaction où l'identité des interlocuteurs se négocient autant que le contenu thématique. Comme dans une ville, l'approche conversationnelle de la réalité se base donc sur la construction mutuelle d'un territoire de la rencontre et la possibilité de négocier des virages interactionnels avec des individus que l'on se réserve le droit de quitter à la prochaine rencontre.

[7] Souligné par l'auteur.

Dans ce cadre conceptuel, des notions comme *identité*, *culture* et *rencontre interculturelle*, sont des éléments qui peuvent également faire l'objet de désaccords et sont donc des composantes négociables de la rencontre. Ils le sont à double titre, en tant qu'objets de savoir que l'on peut élaborer discursivement en opposant des arguments devant déboucher sur une définition commune. Mais, ces éléments sont aussi, par le jeu des faces que chaque locuteur présente et cherche à préserver dans l'interaction, des négociations qui dépassent le cadre d'une conversation unique. On a du mal à concevoir comment les « négociateurs » vont s'y prendre pour aboutir à un accord permettant de poursuivre la conversation. En effet, ces objets se caractérisent précisément par le fait qu'ils sont difficiles à définir et dépendent d'un rapport, préalable ou à construire, entre les acteurs de l'interaction. La négociation autour de l'identité culturelle peut entraîner une construction conflictuelle*. Comme l'écrit Vinsonneau (2005 : 37)

> Ni la culture ni l'identité ne peuvent être confondues avec des totalités continues, stables et simplement transmissibles, tel un héritage patrimonial. Il s'agit de phénomènes complexes, dynamiques, dépendant à la fois de la créativité des acteurs sociaux, de leur ancrage historique et des circonstances de leurs rencontres. Qu'elles soient territoriales, religieuses, nationales, ethniques…, on sait aujourd'hui comment les identités suscitent les plus forts engagements, les plus mortels combats : parce qu'il s'agit toujours, pour les acteurs qui les brandissent, de donner un sens à leur être, individuel ou collectif, ou de le défendre, en soulignant des frontières aptes à ériger l'altérité en étrangeté.

La capacité des interlocuteurs à se recentrer sur l'activité conversationnelle et clore une négociation de cette nature, tout en sachant prendre des risques relationnels sans que cela constitue pour autant une menace pour la face des uns et des autres rend la rencontre interculturelle fragile car certains éléments de l'interaction liés à l'identité ou la culture sont difficilement négociables.

Nous avons mentionné l'existence des procédés adoucisseurs et proleptiques destinés à anticiper les comportements impolis et menaçant les faces. On peut également envisager un cadre communicatif où les interlocuteurs sont tous conscients de l'émergence potentielle d'un désaccord inhérent à ce genre de conversation. En ce sens, sur le plan de l'interaction, cela nous conduit à considérer que la rencontre interculturelle pourrait s'apparenter à l'interaction politique. Comme les débats politiques, la rencontre interculturelle ferait ainsi partie de « *ce type d'interaction [qui] se caractérise par une sorte d'inversion de la norme usuelle, l'accord devenant 'marqué' par rapport au désaccord* » (Doury & Kerbrat-Orecchioni, 2011). En inversant la perspective, le comportement impoli, au sens où nous l'avons indiqué, comme un enchaînement marqué, consisterait donc à feindre l'accord, alors que la politesse, c'est-à-dire ce qui est attendu, exigerait des marques de désaccord. C'est ainsi, que nous devons comprendre que, dans les années 80, une des évaluatrices des échanges scolaires franco-allemands intitulait son rapport final d'un programme de formation-recherche franco-allemand : « *Plaidoyer pour un refus de l'excessive courtoisie dans les rencontres internationales* » (Herfray, 1985), dans lequel la chercheuse en psychologie sociale note que « *la politesse formelle et la courtoisie de surface ne sont souvent que les marques d'une implacable indifférence… leur excès toutefois peut être une marque d'agressivité larvée* » (*Ibid.*).

D'ailleurs, nous préciserons, sur ce point, avec Kerbrat-Orecchioni (2005 : §2.1.3.4), qu'une négociation n'est qu'un épisode et que son issue ne nous dit rien de celle de l'interaction complète. En effet, en fonction du type d'interaction, l'aboutissement d'une négociation représente une importance variable selon l'élément conversationnel sur laquelle elle porte. Par exemple, dans une conversation conviviale, sans thème préalablement fixé, où les négociations émergent de façon impromptue, celles sur les tours de paroles ou sur le thème doivent forcément aboutir pour que la conversation puisse advenir. En revanche, des négociations portant « *sur les signes ou les opinions, les identités ou la relation* » peuvent ne pas aboutir sans que cela soit « *fatal pour la poursuite de l'échange* » (*ibid*.).

Nous en retenons que, selon une perspective conversationnelle de la rencontre interculturelle, l'identité et la culture sont des objets de connaissance que les interlocuteurs élaborent au travers d'échanges dans lesquels ces objets, selon le type d'échange, représentent aussi bien des sources de l'engagement vers le « combat », que des ressources argumentatives permettant de construire une définition commune de la situation. Par conséquent, la conversation portant sur l'identité et de la réalité culturelle se construit conjointement, de façon interactionnelle, passant par des échanges de négociation, de l'ajustement à la cristallisation, tout en respectant le rituel de la protection des faces qui, dans ce type particulier de conversation n'impose pas nécessairement la recherche d'un accord. Nous allons donc présenter dans le chapitre suivant les différentes façons de concevoir les relations culturelles franco-allemandes en nous référant à la fois au cadre global des relations entre les deux nations-cultures et à celui, local, des relations interpersonnelles au niveau microsociologique de la conversation.

4. Chapitre 4 : les relations franco-allemandes

4.1. Introduction

Ce chapitre est consacré à l'étude du contexte, terme extrêmement commode et polysémique, mais qui nous permettra d'étudier les relations franco-allemandes, en particulier les relations culturelles. Traverso (2001) se réfère au terme de « *cadre externe* » quand, dans une étude interculturelle de type contrastive, elle cherche à savoir si les situations observées et comparées sont réellement comparables, c'est-à-dire si, premièrement, on peut les « *définir de manière similaire* » et, deuxièmement, le faire en se référant à un « *modèle dominant* ». Nous nous appuyons sur la distinction opérée par Kerbrat-Orecchioni (1986) entre analyse interne* et analyse externe* de la conversation. Elle-même reprend, dans sa perspective interactionniste, respectivement, « *les preuves de l'existence d'une autonomie relative entre les deux plans du 'contenu' et de la 'relation'* » (20), étudiée par la nouvelle communication, en particulier l'Ecole de Palo Alto (Vion, 1992 : 95). Nous avons jusqu'ici développé l'analyse interne, celle qui, selon Kerbrat-Orecchioni (*ibid*.), « *a pour tâche de décrire les relations existant entre les unités constitutives du texte échangé, et de voir comment est assurée la cohérence sémantico-pragmatique* » (*ibid*.). De son côté, l'analyse externe s'intéresse « *aux relations s'établissant entre les interactants par le biais de l'échange verbal (et paraverbal)* » (*ibid.*, 21).

Pour Vion (*ibid*.), l'analyse de la cohérence aussi bien sémantique que pragmatique des interactions verbales demande également de prendre en compte ce qui contribue à ce que nous avons appelé le « *plus de société* » (Cf. *supra*, chap. 2) et qui concerne l'aspect relationnel : « *la relation, que d'autres appellent situation, est donc un élément déterminant de la construction du sens : il convient de donner sens à la 'rencontre' et la nature des rapports établis sert de 'contexte' structurant aux messages produits* ».

L'analyse externe conduit d'abord à une compréhension « *des enjeux du dialogue* » (Kerbrat-Orecchioni, *ibid.*) qui ne sont pas forcément et uniquement ceux définis par la finalité de l'interaction ou les statuts des participants, mais se situent à un niveau psychosociologique. Ce sont par exemple des relations de « *séduction, complicité, quête d'un consensus, demande de reconnaissance, désir d'avoir raison de l'autre, de lui faire perdre la face, etc*. ». Le second aspect de l'analyse externe consiste à s'intéresser aux « *rapports de place qui structurent l'espace interlocutif »* (*ibid.*) en examinant, d'une part, le rapport de familiarité ou d'étrangeté et, d'autre part, la relation de domination entre les interactants. Là encore, nous admettrons, avec Kerbrat-Orecchioni, que les rapports de places dépendent de deux facteurs : des statuts et rôles des interlocuteurs, c'est-à-dire du « *contexte socio-institutionnel* » ; du « *déroulement de l'échange lui-même, et plus spécifiquement des* taxèmes ». Avec ce néologisme, qu'elle complètera plus tard par celui de *relationème*, l'auteure indique que, outre les enjeux et relations psychosociologiques, et au-delà du contexte socio-institutionnel, les personnes ne se limitent pas à reproduire des rôles et à agir selon des scripts, des

pratiques sociales et schémas culturels bien appris mais savent, même dans des situations très ritualisées, faire preuve de créativité pour mobiliser les ressources interactionnelles et « *remodeler le contexte, et à la limite inverser le rapport de places existant* » (Kerbrat-Orecchioni, 2008 : 71). Le terme de taxème désigne, selon Kerbrat-Orecchioni (1986 : 21) « *l'ensemble des faits verbaux ou paraverbaux qui peuvent être considérés comme des donneurs et comme des indicateurs de place* ». Nous reviendrons sur l'étude des taxèmes et des relations dans le chapitre suivant consacré aux conversations familières.

Nous avons redéfini, dans notre chapitre introductif, pour notre problématique particulière, les notions d'étranger et de relations catégorielles qui nous ont permis d'approcher les relations franco-allemandes à partir de la figure prototypique du voisin. Nous nous en tiendrons donc à la configuration relationnelle du « voisinage entre étrangers ». Il nous reste à savoir ce qu'est un étranger pour chacun des participants à une rencontre interculturelle et à quelle catégorie d'étrangers appartient l'interlocuteur dans une rencontre franco-allemande. Nous n'envisagerons donc pas, dans ce travail, l'analyse des enjeux psychosociologiques plus profondément que nous avons pu le faire avec la théorie des faces de Goffman. C'est uniquement le second élément de l'analyse externe, le rapport de place du cadre communicatif, qui retiendra notre attention. Nous commencerons par nous intéresser au contexte socio-institutionnel des relations franco-allemandes, niveau que l'on pourrait qualifier de macro, celui des relations internationales qui concerne des espaces, des territoires et des peuples, mais aussi des histoires partagées et vécues par des individus qui les transmettent, ou encore écrites par des historiens pour être enseignées et répétées. Nous étudierons ainsi ce que recouvre, dans ce contexte, le concept de *culture*. L'objectif est de sortir des approches culturelles ou interculturelles générales et applicables à toute situation de rencontre, quels qu'en soient les participants. Nous tenterons ainsi de cerner des éléments du contexte qui font partie de l'histoire conversationnelle franco-allemande. Puis, nous quitterons progressivement l'analyse macro pour revenir au niveau micro de la conversation avec l'étude de la relation interpersonnelle dans les rencontres franco-allemandes, en nous fondant non pas comme dans l'approche de type contrastive, sur une « *comparaison des fonctionnements communicatifs dans une même situation dans des cultures différentes* » (Traverso, 2001 : 9), mais sur l'interaction de ces fonctionnements.

4.2. Le contexte socio-institutionnel : des espaces culturels

Avec la construction de l'Union Européenne politique et l'adoption d'une monnaie commune ainsi que de dispositifs juridiques comme le traité bilatéral, dit « de l'Elysée », signé en 1963 à Paris, ou de coopération dans divers domaines – Jeunesse et Sport (*OFAJ*), industriels (*EADS*), militaire (*Eurocorps*), scientifiques (*Université Franco-Allemande*), artistiques ou médiatiques (*Arte*) – , les frontières politique et monétaire entre l'Allemagne et la France ont progressivement disparu, permettant aux individus d'aller et venir dans un espace franco-allemand. Cet espace est cependant traversé par une double frontière, linguistique et

culturelle, dessinant deux sous-espaces dont on peut analyser les relations en termes de médiation. En effet, les nombreux dispositifs franco-allemands, dont nous venons de mentionner quelques-uns, forment ce que Caune (1999 : 177) appelle des « *champs de pratique* ». Selon Caune, la *médiation* est une notion qui « *devrait favoriser l'analyse du rapport interpersonnel dans un champ de pratiques* » (*ibid*.). L'analyse porte sur les deux caractéristiques de la médiation :

- Il s'agit, tout d'abord, d'un « *processus de relation, processus évolutif qui met en œuvre l'action du sujet dans un cadre de contraintes et de références* » (*ibid*.). Nous avons examiné ce trait de la médiation dans le cadre de la théorie de Goffman et de l'analyse des conversations. Selon le type de rencontre et d'interaction, l'activité conjointe et structurée de construction de la réalité répond à des rituels, des attentes et des obligations réciproques vis-à-vis d'autrui en même temps qu'elle inscrit le sujet dans sa relation avec l'univers de références.
- Ensuite, « *le processus de relation est médiatisée par des symboles, et il suppose l'expression du sujet* » (*ibid*.). On peut parler ici de médiation culturelle, si l'on considère la culture comme ce qui relève de la production de symboles dans les échanges.

Il n'est pas dans notre objet de réaliser une analyse théorique des relations internationales entre l'Allemagne et la France. Aussi, optons-nous pour une utilisation des concepts du champ de la médiation pour décrire les relations franco-allemandes dans leur propre espace culturel au sens le plus large possible, incluant des personnes, des narrations, des mythes, des croyances et des activités fondées sur des interprétations de ces croyances, espace dans lequel « *la part de liberté et d'improvisation individuelle est ainsi infiniment réduite* » (Vinsonneau, 2005 : 37), mais aussi un espace culturel dans une conception dynamique de la culture, c'est-à-dire qui à la fois perdure et se transforme, car « *sans cesse reprise et entretenue par l'activité signifiante de sujets en interactions, dans un même réseau collectif vivant. Il s'agit d'une activité intersubjective, reformulant incessamment les déterminations 'naturelles' en un ordre symbolique partagé ; mais s'il s'agit bien d'un partage, il n'est plus guère question d'en circonscrire les opérations en des espaces physiques identifiables* » (*ibid.*).

Nous commencerons par une présentation des deux sous-espaces, telles qu'ils se définissent l'un par rapport à l'autre, pour lesquelles le champ de pratiques* permettant une médiation s'organise autour de la question d'une différenciation et de l'établissement de frontières. La relation d'opposition se manifeste notamment par des symboles religieux et linguistiques, entraînant la partition d'espaces sociaux et politiques. Nous envisagerons ensuite les champs de pratique des institutions civiles, c'est-à-dire non encadrées politiquement qui, au contraire des premières, se basent sur une autre définition de la culture. Puis, nous verrons alors que ces deux conceptions ont servi de base pour l'émergence d'un mythe fondateur franco-allemand, celui de « la rivalité héréditaire » qui se transforme en « amitié franco-allemande ». Enfin, nous devrons évoquer les « champs de non-pratique » c'est-à-dire ceux pour lesquelles les relations interpersonnelles sont uniquement médiatisées par des représentations.

4.2.1. Les sociétés allemande et française

4.2.1.1. Espaces de croyance

Nous commencerons par l'univers des croyances en décrivant, avec Dumont (1991), la relation entre l'Allemagne et la France du point de vue de l'idéologie. Selon l'anthropologue, les deux pays forment un espace composé de deux « *sous-cultures nationales ou de 'variantes nationales' de l'idéologie moderne* » (33). Dumont donne au mot *culture* son « *sens anthropologique habituel* », c'est-à-dire ce qui donne sens aux rapports sociaux, dans un rapport d'opposition à la nature : « *tout ce qui est pourvu de signification (…) [et] pose la question de l'universel dans la nature humaine* » (Caune, 1999 : 119). L'espace de l'idéologie moderne correspond, toujours selon Dumont, à une « *configuration individualiste* » qu'il fait correspondre historiquement à « *l'époque des Lumières* ». Or, à cette époque, « *les Lumières allemandes se distinguent de leur homologues occidentales en ce qu'elles étaient religieuses. Les lumières occidentales prirent une voix* [sic] *aboutissant à la Révolution française, dont l'Allemagne s'écarta peu à peu* » (Dumont, *ibid.*, 34).
Avant de poursuivre cette section, nous aimerions faire remarquer au lecteur que la question de l'idéologie allemande est complexe et que la métaphore du chemin épineux paraît bénigne pour la décrire, alors qu'en fait, il conviendrait plutôt d'évoquer des chausse-trappes ou même Charybde et Scylla. Pourtant, nous nous y engageons en précisant que Dumont procède à un travail sur « *l'extraordinaire épanouissement de la pensée allemande* » qui s'achève par « *la chute dans le nazisme* ». Or, ceci n'est pas sans poser le problème du regard historique sur des éléments qu'il met en relation pour expliquer des événements, pouvant donner l'impression d'une espèce de fatalisme, discutable, dans l'aboutissement de ce qu'il nomme une « chute ». Nous préférons débuter par cette remarque pour deux raisons liées à la question allemande sur l'idéologie. D'une part, nous sommes conscients de notre choix et, qu'en la matière, la neutralité scientifique paraît difficile. De ce point de vue, autant choisir un auteur, par ailleurs rigoureux, qui annonce où il veut en venir et comment il nous y mène. D'autre part, la violence de ce que Dumont nomme une *chute* ne saurait pour autant demeurer un sujet tabou. Nous nous risquons donc à parler d'idéologie allemande, en restant dans le registre des croyances, puisque, pour l'instant, nous ne disposons pas d'une vérité écrite par des juges, des historiens, ou la loi, sur l'histoire du passage de « l'épanouissement à la chute ». La démonstration de Dumont contient une valeur heuristique que nous se saurions ignorer, même si nous savons par ailleurs que la reconstruction identitaire de l'Allemagne contemporaine, en l'absence de « politique de vérité », s'est réalisée sur ce que Wieviorcka (2005 : 130) appelle la « *politique de reconnaissance* » ou « *politique de pardon* », et inviterait à s'écarter de l'hypothèse d'une idéologie allemande et à parler de rupture après la chute. Cependant, il nous semble vain d'en rester à cette position. En effet, comme le fait justement remarquer Wievorcka : « *comment faire si ceux qui peuvent demander pardon ne sont pas les coupables, mais, simplement, les détenteurs d'un pouvoir n'ayant eux-mêmes aucun tort dans les violences en question ;*

si ceux qui pourraient accepter le pardon ne sont que les descendants plus ou moins lointains des victimes ? » (*ibid.*). L'impossibilité du dialogue risque, au contraire, de produire un « *anti-mouvement* », c'est-à-dire un renversement du rapport de places et de conduire à une nouvelle prise de conscience collective fondée sur une injustice et une demande de reconnaissance en adoptant une « *identité victimaire, qui interdit finalement, si elle est seule en cause, de construire de nouveaux enjeux, de se projeter vers le futur, de proposer des politiques pour l'avenir* » (*ibid.*, 131). En conclusion, sans pleinement adhérer à une perspective empruntée au déterminisme de Dumont, nous conservons l'hypothèse d'une croyance, en termes d'idéologie allemande, pour permettre la comparaison des cadres externes.

Nous le ferons prudemment, en nous référant à Troeltsch, sociologue allemand (1865-1923), cité par Dumont, lequel s'intéresse d'ailleurs moins à l'Allemagne qu'à bâtir une théorie de l'individualisme, dont le protestantisme semble être un modèle explicatif. Il était par ailleurs collègue et ami de Weber, autre théoricien de l'essor du capitalisme expliqué par la religion protestante. Nous sommes donc loin de discours eux-mêmes idéologiques et polémiques.

Selon Dumont, la société allemande se caractérise par des contrastes entre « *individualisme et régimentation* » (*ibid.,* 35). Il s'appuie alors sur l'explication d'un sociologue allemand (Troeltsch) pour en proposer une description :

> L'Allemand vit dans une communauté (*Gemeinschaft*) à laquelle il s'identifie. Cette communauté est essentiellement culturelle : il est homme en tant qu'il est d'abord allemand. Mais, si l'intellectuel allemand se détourne de la société (*Gesellschaft*) au sens étroit du mot – la société civile, faite d'individus –, en même temps, dans sa vie intérieure, il se pense comme un individu et consacre tous ses soins au développement de sa personnalité. C'est le célèbre idéal de la *Bildung* ou éducation de soi-même. (…) On voit une survivance tranquille (…) d'une orientation holiste, qui se traduit dans la vie de tous les jours par le penchant quasi proverbial à obéir, la soumission spontanée aux autorités politiques et sociales. (…) D'un autre côté, il y a un développement intérieur fort prononcé de l'individualité, une intériorité jalousement cultivée (*ibid*.).

La combinaison de ces deux éléments opposés, l'appartenance à une communauté et l'individualisme, produit, selon Dumont une « *formule idiosyncratique de l'idéologie allemande (holisme de la communauté + individualisme du développement de soi)* » (*ibid.*, 36). Le protestantisme luthérien basé sur l'individualisme dans l'Eglise, et non dans le monde, explique ce contraste et détermine pourquoi l'Allemagne n'a pas eu besoin d'une Révolution à l'époque des Lumières : « *une première vague d'individualisme – purement religieuse au départ et toujours limitée à l'homme intérieur – a permis aux Allemands de résister à la seconde vague de l'individualisme, socio-politique cette fois* » (*ibid.*). Non pas que la Révolution n'ait pas été acceptée en esprit, mais elle n'a pas eu besoin pour se produire d'un changement radical de système politique puisque les Allemands avaient « *le sentiment d'avoir égalé et surpassé au plan de l'esprit ce que d'autres avaient accompli sur le théâtre de l'histoire* ». Ainsi, parallèlement aux « *Lumières laïques de l'Ouest, au cosmopolitisme de la culture dominante française (…), ils avaient affirmé, comme jamais auparavant, leur identité culturelle d'Allemands* » (*ibid*.).

Nous venons de voir que les deux espaces, constitués sur le plan des croyances, s'opposaient dans leur forme d'« *acculturation globale à la modernité* » (*ibid.*). Chacun développait ainsi son propre sociocentrisme que Dumont considère comme universel et donc inévitable : « *Toutes les sociétés se prennent pour le nombril du monde, et cette croyance holiste survit ailleurs aussi bien, mais sous d'autres formes. Ainsi les Français sont enclins à penser qu'ils sont les instituteurs du genre humain. (…) Les Allemands ayant une forme particulière de souveraineté universelle, à savoir l'Empire romain germanique, il est tout à fait naturel qu'ils expriment leur sociocentrisme sous cette forme* » (*ibid.*, 39, n. 11). Néanmoins, il n'en existait pas moins une relation à partir de cette époque, que nous voulons maintenant examiner.

4.2.1.2. Espaces linguistiques

L'espace franco-allemand est traversé par une frontière linguistique où, dans chaque sous-espace, la langue de l'autre est enseignée comme « étrangère ». Mais au-delà de la langue, ce sont les conceptions même de la culture qui paraissent s'opposer. En Allemagne, le mot *Kultur*, si transparent, s'est développé à partir du terme latin duquel il s'est progressivement détaché, au moment des Lumières, pour donner deux approches du termes : l'une d'inspiration anthropologique et historique, descriptive et non normative qui correspond au sens originaire du mot latin comme amélioration économique, politique, institutionnelle ou religieuse des conditions sociales et qui trouve son extension aussi bien dans l'amélioration de la nature (*l'agriculture*) que dans le soin religieux apporté au supranaturel ; l'autre approche, au contraire conçoit la culture dans son sens plus restreint, normatif et distingué, qui se confond avec le terme de « civilisation ». On voit donc une différence conceptuelle en Allemagne entre ce qui d'un côté part de la nature pour l'améliorer, l'adapter et produire des relations sociales et, de l'autre, sert à distinguer l'homme d'un état de nature et « *relève du comportement* » (Caune, 1999 : 72). La différence se précise avec Kant qui introduit une restriction en recourant à une moralisation du terme en lui adjoignant la notion de *Bildung*. En faisant cela, les deux termes associés « *prenaient, de plus en plus, dans l'idéal allemand, une connotation d'opposition antiaristocratique et anti-française* [8]» (Ort, 2003 : 21). *Zivilisation* relève alors, en allemand, d'une « *dévalorisation vers un raffinement superficiel et artificiel* [9]», quand *Kultur* « *reste associé à la* Bildung *intérieure, organique et à l'idée de moralité*[10] » (*ibid*.). Il apparaît donc que deux cultures s'observent, dans une relation où chacune se définit par rapport à l'autre. Ceci se poursuivra jusqu'au 20ème siècle avec l'ouvrage de Norbert Elias qui oppose les deux notions. La notion française relève de ce qui participe à la culture de l'individu comme « *l'éducation à la sensibilité, la courtoisie, l'art de la conversation* » (Caune, *ibid*.). C'est une conception de la culture en tant que :

[8] „'Kultur' und ‚Bildung' besetzen im deutschen Idealismus eine zunehmend antiaristokratisch und anti-französisch konnotierte Gegenposition zu ‚Zivilisation'".
[9] „Abwertung zu ‚äußerlicher', ‚künstlicher' Verfeinerung".
[10] „'innere', ‚organische Bildung' und die Idee der Moralität ‚mit Kultur".

> Manière apprise et consciente de se représenter le monde extérieur. Elle implique une maîtrise de soi, fondée sur cette représentation, suppose une distinction entre les différentes données brutes de la personnalité. (…) La culture est une mode de comportement et de sensibilité largement dépendant d'un travail sur soi, d'un contrôle, d'une projection et de l'introjection d'un modèle (Elias, 1973, cité par Caune, *ibid*.).

La notion allemande s'oppose à cette conception :

> Elle concerne essentiellement des données intellectuelles, artistiques et religieuses, elle établit une ligne de partage entre celles-ci et les faits sociaux et techniques. L'acception allemande met l'accent sur la définition d'une identité qui privilégie la différence, elle fait de la culture le vecteur spirituel d'une résistance à la banalisation de la modernité (*ibid*.).

L'écrivaine de langue française qui connaît également l'allemand, Mme de Stael, dans son ouvrage *De l'Allemagne*, publié en 1814, alors que l'Allemagne vient de retrouver une unité politique, note ces différences culturelles qu'elle observe dans les conversations de salon. Dans une analyse de l'œuvre, Kilani-Schoch (2007) en tire la notion de « *style conversationnel* » avec laquelle elle désigne « *l'ensemble de préférences collectives sur les manières de communiquer* ». Les descriptions de Mme de Stael indiquent des styles conversationnels différents qui semblent refléter les divergences en matière de culture :

> Les noms et adjectifs les plus fréquents dans les textes de Madame de Staël pour qualifier la conversation sont *légèreté, transparence, grâce, rapidité* ou *vivacité, piquant, plaisir, naturel*, ainsi que *clarté* et *netteté*. Leur domaine de référence alterne indistinctement entre conversation, langue comme système, et peuple comme entité nationale (« les Allemands »). Pour l'essentiel, ce lexique se retrouve dans les traités de politesse ou dans les manuels de conversation du XVII^{e} déjà, et même avant dans la littérature italienne et française sur la civilité. Il définit l'esprit de conversation.
> Dans *De l'Allemagne* Madame de Staël oppose la légèreté française à : « ce qui est fort et prononcé » (p.94), « l'obscurité » (p.111), « la lourdeur » (p.113), « l'insistance », « la répétition » (p.102), toutes caractéristiques qu'elle attribue à la conversation allemande. (…) Son antonyme est le sérieux (p. 102) et la profondeur (p. 95, 108), qui caractérisent la conversation allemande. » (citée par Kilani-Schoch, 2007).

Nous pouvons tirer de cette présentation des espaces français et allemands deux conclusions :

a) Une différenciation

Premièrement : au niveau sémantique, le mot culture se définit certes en opposition à la nature, mais ne reflète pas la même réalité en français et en allemand. Cependant, si l'une des notions se rapproche davantage de la notion de civilisation et l'autre fondée sur une morale et une quête spirituelle, nous ne les associerons pas dans un rapport exclusif d'opposition lié à un territoire français ou allemand. Nous pensons plutôt que les deux acceptions co-existent dans les deux espaces, dans des rapports de pouvoir inverses. Par ailleurs, opposition ne signifie pas aversion. Ce que nous constatons, c'est la référence mutuelle à l'autre espace pour construire son identité, dans un processus de *différenciation* :

> En recherchant la différence qui le sépare, d'une part des membres des groupes dans lesquels il ne peut ou ne veut pas se reconnaître, d'autre part des individus qui partagent ses propres appartenances groupales, il établit une différenciation à partir de quoi il voit se dessiner son identité, à la fois collective et individuelle (Vinsonneau, 2005 : 38).

Les deux groupes sociaux se construisent par différenciation réciproque : l'Allemagne associe la civilisation et la superficialité à la France et se définit par rapport à une culture moralisante. La France se construit en rejetant le manque de civilité allemand ainsi que sa propre supériorité fondée sur sa croyance que « *l'accroissement des connaissances rendrait les hommes capables de se délivrer des limbes de l'irrationalité et de l'obscurantisme* » (*ibid*., 5).

b) Un modèle dominant

Deuxièmement : dans les deux cas, quelles que soient les différences nationales, il s'agit néanmoins de former un modèle de culture nationale dominante, c'est-à-dire la culture d'une classe dominante et cultivée qui cherche à instruire une classe subordonnée. En Allemagne, par la morale, et en France par l'éducation aux civilités. Les civilités en France sont d'abord celles du « courtisan » dont les qualités ont été l'habileté corporelle, le goût des lettres et de l'art, la retenue et la moralité à l'époque de la Renaissance, puis se sont transformées au fil du temps (Picard, 2010). Le XVIe siècle est une époque de transition entre « *le règne de la noblesse chevaleresque [qui] s'éteint* » (*ibid*., 18) et l'apparition d'une nouvelle « *couche dominante [qui] se forme, plus hétérogène* ». Celle-ci se compose d'intellectuels qui ne désirent pas reproduire les manières de cour, mais « *a besoin d'une communauté de langage, de mœurs, de morale sociale* ». Déjà, en Hollande, Erasme (1466-1536) répond à ce besoin en produisant une éthique fondée sur deux principes : le respect (des autres et de soi) et la compréhension des situations avec la nécessité « *d'enseigner aux enfants ce que leurs parents n'avaient jamais appris* » à quoi il répond par l'ouvrage, *La civilité puérile des mœurs*. Alors que les écrits précédents cherchaient à enseigner aux hommes des principes d'hygiène de vie ou de bonne tenue, la représentation de l'homme a changé avec Erasme et Castiglione (1478-1529) : « *c'est celle d'un être 'social', non plus en tête à tête avec Dieu, sa conscience ou son devoir, mais profondément inscrit dans un contexte culturel et un réseau relationnel dont il dépend et qu'il doit respecter* » (Picard, *ibid*., 19). D'où la prise en compte et la compréhension de la situation sociale comme facteur à prendre en compte par les sujets pour adapter leur conduite. Cette tendance évolue jusqu'au 19ème siècle où les traités de civilité et de savoir-vivre vont intégrer de nouvelles conditions. L'ascension sociale de la classe bourgeoise, fondée sur le travail et l'argent, produit un « *florilège d'ouvrages chargés d'enseigner l'art de vivre des classes supérieures à toute une population* » (23). On assiste donc à une « *normalisation de la politesse et de son enseignement* » dans des traités constituant des ressources tendant, quelle que soit les situations, vers un seul objectif : « *faire bonne figure* » (24).

C'est une époque où les occasions de réception et de rencontre se multiplient. Mais, selon Picard, la nature de ces occasions change : on passe de situations sociales qui sont de moins en moins des « *actes de convivialité* » et deviennent des « *rituels sociaux auxquels il convient de sacrifie*r ». Alors que les civilités concernaient la façon de se tenir dans les moments et lieux de convivialité, c'est donc maintenant le

regroupement lui-même qui s'impose : le relationnel se pratique comme forme de civilité. Ses rituels de savoir-vivre comportent la tenue, le langage mais aussi les cadeaux et les gestes.

En Allemagne, le baron Adolphe de Knigge publie dans Du commerce avec les hommes (1788) un ouvrage que Picard qualifie de « char*nière entre la tradition de l'Ancien Régime (où les mœurs s'inscrivent dans une morale sociale) et le savoir-vivre moderne* » (*ibid*., 22). Il s'agit, selon Picard, d'un « *projet humaniste et égalitaire dont le propos essentiel réside en une longue réflexion philosophique et politique (...) sur ce que sont et doivent être les relations sociales* ». En outre, c'est un ouvrage de référence en matière de pragmatisme puisque l'auteure fait le lien entre l'universalité, d'une part, et la « *diversité des usages, (…) en faisant primer la réalité sur l'idéal* », de l'autre. Au 18ème et 19ème siècle, la morale, la formation, la culture, les valeurs de sincérité et de profondeur sont attachées à la bourgeoisie intellectuelle et aux classes moyennes qui s'opposent à la culture de l'aristocratie (Caune, *ibid*., 128). L'élévation au niveau d'une culture de la classe dominante nationale en Allemagne, à cette époque, est décrite par Elias (1973) :

> La lente montée de la bourgeoisie allemande qui, de couche négligeable, s'est hissée au rang de porte-parole de la conscience nationale et même – plus tard, dans une certaine mesure – à celui de classe dominante, qui après avoir pris ses distances par rapport à l'aristocratie de cour avait fini par fonder sa raison-d' être et son action sur une stricte délimitation de sens et de fonction de l'antithèse 'culture/civilisation' et de son contenu : l'antithèse à prédominance sociale s'était transformée en une antithèse à prédominance nationale.
> Une évolution analogue affecte les caractères passant pour spécifiquement allemands : bien des traits qui, à l'origine, marquaient la classe moyenne et en imprégnaient les membres appartiennent dorénavant au caractère national. Ainsi, la sincérité et la franchise s'opposent en tant que vertus allemandes à la politesse et à la dissimulation. Mais la sincérité ainsi comprise était primitivement l'attitude spécifique de l'homme de la classe moyenne par opposition à l'attitude de l'homme du monde ou de l'homme de cour (cité par Heinich, 2002 : 16).

Ainsi, on voit qu'à partir d'une certaine similitude de sens du terme culture en France et en Allemagne, l'incorporation de la *Bildung* et les valeurs des classes bourgeoises et moyennes allemandes a transformé, au fil du temps, le sens du mot pour lui ôter l'aspect lié aux obligations de bienséance et de courtoisie en société. Le glissement sémantique s'est produit en Allemagne par une lutte sociale pour accéder à la classe dominante et à ce qu'Elias appelle le « *porte-parole de la conscience nationale* ». En France, au contraire, il semble que la classe bourgeoise n'ait pas pu, ou pas cherché à changer le modèle culturel dominant de la classe précédente aristocratique qu'elle a remplacé. Ce trait est souvent souligné par la littérature sociologique en France, depuis Bourdieu, ou par la sociologie des organisations, avec *La logique de l'honneur* (1989) de D'Iribarne, un des « *tenants de l'école culturaliste* », selon Demorgon (1996 : 205). L'auteur est d'ailleurs fréquemment cité en Allemagne quand il s'agit de faire des comparaisons franco-allemandes, que ce soit en matière de management, de prise de directions ou de formation supérieure. A tort ou à raison, le rappel de l'Ancien Régime fait toujours partie des lieux communs quand il faut expliquer aux étudiants allemands les différences entre les deux pays. Ainsi, Barmeyer (2000 : 97), professeur de communication interculturelle, spécialisé en management interculturel, explique-t-il, en allemand, citant D'iribarne, que le

système français est avant tout « *duel vertical* » correspondant à un « *système de classe prérévolutionnaire* [11]». Il s'appuie donc sur une image pré-construite, celle de la culture française telle qu'elle est perçue en Allemagne par différenciation identitaire.

c) Une synthèse

Cette étude des différences entre *culture* et *civilisation* en France comme en Allemagne, et la relation de différenciation identitaire n'est pas sans conséquence sur l'image de soi et l'image de l' « étranger », antonyme de familier[12], ce que souligne Heinich (*ibid.*) :

> La notion de « civilisation », prise au sens le plus général, tend à effacer les différences entre les peuples, tandis que la notion allemande de « culture » met au contraire l'accent sur les « différences nationales » – ce qu'on appellerait aujourd'hui les « cultures nationales (15).

Cependant, une sorte de convergence conceptuelle se réalise comme le montre la recherche interculturelle en Allemagne. A partir du concept de *Kultur*, fondé sur la différenciation à partir des « *productions culturelles, de sorte à reconnaître à chaque peuple sa spécificité, envisageant chacun dans la singularité de son histoire, passée, présente et à venir* » (Vinsonneau, 2002 : 6), le terme évolue vers la reconnaissance de formes moins authentiques. La *Kultur* se prête au départ mieux aux recherches interculturelles comparatistes, comme le souligne Vatter (2003) dans une rétrospective de la recherche interculturelle en Allemagne.

Partant d'une définition dite essentialiste de la culture, la recherche met l'accent sur la communication interculturelle : « *les relations communicationnelles, entre des cultures différentes, se trouvent au centre de l'intérêt de la recherche interculturelle* » (Vatter, *ibid*., 29). Lüsebrink (2003) distingue, au sein de ce domaine, quatre champs de recherche : (1) les processus d'interaction interculturelle, qui comprend les recherches en management interculturel ; (2) les transferts culturels, entre groupes culturels, concernant « le processus de transfert interculturelle et la médiation d'artefacts culturels » (318), en trois processus (sélection, médiation, réception), incluant les cours de langues en tant que processus de médiation, au même titre qu'une situation touristique, conversation spontanée, négociation commerciale ou consultation diplomatique, c'est-à-dire, comme on le voit, des interactions de différents types, dont les finalités, les cadres participatifs et communicatifs sont très variés, (ce qui, selon nous, demanderait une précision du concept de transfert ; (3) la perception de l'étranger, avec les formes de cristallisation des représentations mentales, comme les stéréotypes et les réactions devant ce qui est étranger (au sens de inconnu) ; (4) les formes d'interculturalité, s'intéressant au métissage (terme non traduit en allemand), la transculturalité, l'hybridité, la créolisation, le néo-baroque et l'espace tiers, tirant une partie des ressources théoriques dans la littérature de la francophonie ou de l'Amérique Latine.

[11] *„Diese vertikale Dualität, so einige Autoren, repräsentiere ein vorrevolutionäres Stände-System*".
[12] On distingue en allemand *Ausländer* (qui vient d'un territoire l'étranger), opposé à l'autochtone, et *Fremd*, qui est étranger au sens d'inconnu et non familier.

Nous voyons que le concept de culture évolue dans la recherche allemande : d'un point de vue essentialiste, on passe à une vision plus nuancée et métissée, remettant en cause la notion d'authenticité.

4.2.2. Des espaces conflictuels

4.2.2.1. « Une culture, une nation »

La partition des espaces est un processus de négociation sur les frontières en tant que limite à ne pas dépasser. C'est une négociation structurante à la fois sur le plan des espaces politique, linguistique et culturel mais qui peut prendre du temps et passer par des phases de désaccord, de contestation et de querelle. De cette négociation va dépendre la relation de voisinage :

> La frontière, clôture symbolique et limite physique du territoire, définit une appartenance et une exclusion : c'est un des éléments fondamentaux de la distinction entre le Nous et le Non-Nous, ou, pour reprendre la terminologie de Norbert Elias, entre les *Outsiders* et les *Established*. Là, peut-être plus qu'ailleurs, à l'échelle locale donc, se définit l'altérité, joue de manière complexe le lien entre identité et territoire. En somme, la frontière est un de ces lieux où se forge l'identité nationale, où, par conséquent, se matérialise l'opposition entre le national et l'étranger. Longtemps, celui qui vit de l'autre côté de la frontière est considéré comme voisin et adversaire à la fois ; mais au XIXe siècle, il tend à devenir avant tout un étranger, rejeté et stigmatisé, et pourtant indispensable à la définition, par les populations françaises, de leur propre identité (Dornel, 2002 : 11).

L'établissement d'une frontière commune, qu'il a fallu tracer puis défendre, a fait naître des échanges franco-allemands à partir de territoires distincts. Les divergences antagonistes sur la conception de la culture ont donc rencontré des limites physiques, d'abord naturelles, puis politiques donnant des territoires aux définitions culturelles. Cette convergence culturelle et territoriale n'est d'ailleurs pas sans poser de problèmes car elle « *substantialise* » (Vinsonneau, 2005 : 35) la culture :

> Les cultures, jadis volontiers substantialisées, ont donc fréquemment été assignées aux acteurs sociaux : en se référant aux « origines » de chacun, on distribuait entre les uns et les autres telle ou telle série de caractéristiques, supposées héritées de cultures « d'origine », au titre de propriétés acquises une fois pour toutes et invariables. Ce qui donnait aux « identités culturelles » un statut de quasi-nature (*ibid*.).

La substantialisation relativise la notion anthropologique de culture en en diminuant son opposition à la nature. C'est une culture instrumentale destinée à ériger des normes, dont la langue constitue un des piliers et un des symboles, et forme les individus à se reconnaître à l'intérieur d'aires culturelles et linguistiques homogènes : « *C'est l'époque [le 19ème siècle] de la délimitation des territoires, de l'homogénéisation des communautés à l'intérieur de ceux-ci, bref de la constitution des états-nations : 'un peuple, une langue, une nation'. C'est au nom de cette conception de l'identité culturelle comme 'essence nationale' que se feront les guerres du siècle suivant* » (Charaudeau, 2004).

L'espace politique, selon le glossaire en ligne de Wolton, c'est celui de la décision : « *Dans cet espace, il ne s'agit ni de discuter ni de délibérer, mais de décider et d'agir* ». L'étymologie renvoie cette fois aux affaires publiques, celles de la cité ; cet espace a donc toujours existé. Il s'est cependant élargi « *au fur et à mesure*

du mouvement de démocratisation » (*ibid*.). De fait, les enjeux ne sont plus seulement, comme dans l'espace public, la liberté et la reconnaissance, mais, d'une part le pouvoir, et, de l'autre, l'étendue de celui-ci : « *un principe de clôture plus strict lié aux limites territoriales sur lesquelles s'exercent la souveraineté et l'autorité* ». La constitution de frontières, physiques ou symboliques, permet par conséquent de construire des lieux de passage plus ou moins contrôlés, pour choisir ceux et celles qui participent à l'exercice du pouvoir. L'enseignement de la (ou des) langue(s) de la cité répond au principe de clôture dans un espace politique démocratique, tout comme celui des langues étrangères, qui deviennent des lieux de passage.

4.2.2.2. L'enseignement de la langue des voisins

La sociolinguistique qui, selon Marcoccia (2002), part de « *l'idée simple (…) [que] les collectifs humains peuvent se caractériser par leurs pratiques langagières* », caractérise les langues en leur attribuant un statut social. Dans le cas des rapports sociolinguistes entre la langue française et la langue allemande, on distingue langue voisine et langue des voisins. Alors que, par exemple, chez Castellotti (2006 : 323) l'opposition entre « *langue distante* » et « *langue voisine* » peut aussi bien se référer à la distance géographique qu'à la parenté linguistique, Dabène (1994 : 169) réserve le terme « *langue des voisins* » à la « *proximité géographique* ». Les « *langues voisines* », elles, entretiennent une relation de « *proximité linguistique* » qui s'ouvre à une « *méthodologie de l'intercompréhension* » (169), comme c'est le cas entre locuteurs de langues romanes. Concernant l'apprentissage, le statut de *langue des voisins* devient un des « *critères de choix des langues* ». Dabène déclare, en effet, qu'« *on a évidemment intérêt à apprendre la langue du voisin* » (*ibid.*). L'enseignement de la langue allemande en France nous renseigne donc sur la qualité de la relation de voisinage plus ou moins conflictuelle entre l'Allemagne et la France. Ainsi, après la guerre de 1870 et la Seconde Guerre mondiale, l'allemand est la « *langue de l'ennemi* » (Doublier, 2005 : 137). Son apprentissage a été motivé par cette relation de querelle de voisinage : « *un ennemi dont on pensait pouvoir mieux se prémunir si on en parlait la langue* » (*ibid.*). L'interaction politique franco-allemande se caractérise par une protection du territoire, à laquelle l'enseignement de la langue du voisin prépare linguistiquement. La volonté d'anticiper les actes menaçants provenant de la culture ennemie motive la formation des enseignants en même temps que, paradoxalement, elle entretient la relation et rapproche les deux espaces. Après 1945, en France comme en Allemagne, l'enseignement de la langue des voisins a participé à la politique de réconciliation, de coopération et de changement durable de la nature des relations de voisinage, notamment « *les efforts faits dans le domaine des échanges grâce au soutien de l'OFAJ ou la dynamique des sections franco-allemande, européenne ou bilingue* » (*ibid*., 143). Les autorités politiques cherchent officiellement à rapprocher les deux nations et à rétablir les déséquilibres créés par les rencontres conflictuelles passées. On oriente les apprenants dans le sens d'un apprentissage des actes réparateurs de l'affront qu'avait pu constituer la construction de l'image de l'ennemi, en allant dans le sens d'un apaisement des rencontres : « *L'enseignement de l'allemand se trouve confronté à la nécessité politique de*

donner de l'Allemagne une image positive, attrayante, favorisant le rapprochement des jeunes des deux pays, au risque de célébrer inlassablement depuis les années 1970 l'amitié franco-allemande » (*ibid*., 151). L'enseignement des langues étrangères reflète l'état et l'évolution de la plus ou moins grande proximité géographique et donc de la relation géopolitique. Néanmoins, nous sommes conscients du fait que l'apprentissage de la langue des voisins n'est pas toujours motivé par cette dimension, même si une fois la langue choisie, le message politique se reflète dans les contenus civilisationnels. L'apprentissage correspond aussi à une motivation individuelle d'apprendre une langue dans le but de communiquer ou d'agir dans un contexte de relations interpersonnelles. A cet égard, l'espace franco-allemand favorise ce que Dabène (1994) appelle les « *voyages et visites interscolaires* » (157) qui consiste, dans une logique d'intégration du social, à faire prendre conscience de l'espace linguistique et culturel dans laquelle se trouve les apprenants. Or, « *l'Europe, de ce point de vue, constitue une zone particulièrement privilégiée, dans la mesure où les différentes langues sont rassemblées dans un espace géographique restreint* » (*ibid.*). Outre les efforts politiques que nous avons soulignés, l'enseignement de l'allemand en France et du français en Allemagne ont parfaitement saisi cette donnée naturelle si l'on s'en tient à l'institutionnalisation et la variété des programmes d'échanges entre les deux pays. Notons, que Dabène invite également, dans ce type de méthodologie basée sur « *l'ouverture sur le monde extérieur* » (*ibid*., 156), « *à tenir compte du rôle croissant joué par l'univers médiatique* » (*ibid*.) qui, avec les technologies multimédias, a fait son irruption dans les classes de langues. Nous allons donc maintenant nous intéresser à ce deuxième niveau des relations franco-allemandes, celui des relations interindividuelles. Nous voulons en retirer une autre conception des relations interculturelles franco-allemandes.

4.3. La société civile

4.3.1. Chronologie des Initiatives privées dans les relations franco-allemandes de 1945 à 1963

4.3.1.1. 1945-49 : Au sein de la zone française d'occupation

Les principaux axes de coopération sont :

- Section Jeunesse & Sport du Gouvernement.
- Groupes privés de rapprochement.

La fin de la période d'occupation voit émerger des associations de communication bilatérale et de rencontres :

- BILD : Bureau internationale de liaison et de documentation
- GÜZ : Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit
- Comité français d'échanges avec l'Allemagne nouvelle

- DFI : Deutsch-Französisches Institut

En Allemagne, les associations privées ont été les principaux acteurs des relations. C'était impossible au niveau de l'Etat, car « *au début des années 1950, la République fédérale ne disposait ni d'une politique culturelle extérieure institutionnalisée ni d'une ambassade en France* » (Bock, 2008 : 15). Les autorités administratives françaises étaient nécessaires pour les relations franco-allemandes car « *il était encore difficile en principe pour des Allemands, jusqu'en 1948-49, de prendre eux-mêmes l'initiative de nouer des contacts sans y être invité par les Français* » (*ibid*., 17).

4.3.1.2. 1949-1954.

La République fédérale d'Allemagne est fondée en 1949. En France, des initiatives privées apparaissent, portées par « *d'anciens membres des services culturels de l'administration d'occupation* » (*ibid*., 16) qui sont ensuite retournés en France. Cependant, pour les Allemands, l'accès à l'espace français n'était pas toujours aisé. L'invitation n'empêche pas qu'il existe encore une hésitation avant de franchir la porte de l'hôte, que Bock appelle un « *seuil d'inhibition* »*[13]. Autrement dit, il ne suffit pas de lancer une invitation, encore faut-il recevoir l'invité.

A cet effet, on fit appel pour cela à des institutions et organismes qui servirent d'intermédiaires socioculturels sous forme de :

- « *Partenariats franco-allemands* » entre des communes, des écoles et des universités.
- Réseau des *Instituts Français* en Allemagne.
- Création des DFG : *Deutsch-französische Gesellschaften*/Sociétés franco-allemandes qui sont des associations de statut local.

Le début des années 50 est marqué par un important « *maillage de communication et de relations franco-allemandes* », semi privé et encadré par des garde-fous, que Bock désigne par le nom de « *réseau des institutions de médiation socioculturelle* » (*ibid*.).

4.3.1.3. 1954-1957 : La fédération du réseau de médiation socioculturelle

A partir de la seconde moitié des années 1950, après quelques troubles dans la relation politique franco-allemande due à des questions de politique de défense au sein de l'Europe (projet de la CED - *Communauté européenne de défense*), naît une volonté de regroupement « *au niveau fédéral* » de ces petites institutions dont aussi bien le « *nombre des agences de rapprochement que le volume des programmes de rencontres s'accrurent sensiblement* » (*ibid*., 18). Effectivement, simultanément, se créent une demande sociale pour les activités socioculturelles franco-allemandes ainsi que l'objectif de « *promouvoir les relations franco-allemandes* ». D'où une restructuration des intermédiaires privés autour de fédérations en Allemagne qui a donné lieu à des « *créations parallèles en France* ». Ce sont par exemple :

[13] Sans doute la traduction de *Hemmungsschwelle*, expression assez courante en allemand.

Allemagne	France
– Vereinigung Deutsch-Französischer Gesellschaften	– Fédération des associations franco-allemandes
– Carolus-Magnus-Kreis	– Association des anciens lecteurs, assistants et boursiers en Allemagne
– Deutsch-Französische Rektorenkonzerenz	

Un autre objectif de ce regroupement des institutions de la société civile était de conserver une autonomie d'activité par rapport aux relations officielles, celles-ci ayant fait l'objet d'un « *accord culturel franco-allemand* » en 1954. Alors que les deux secteurs ont en commun l'objectif de consolider les relations socioculturelles franco-allemandes, elles ne s'adressent pas aux mêmes participants : « *Les catégories à favoriser dans les échanges, selon l'art. 3 [de l'accord] ('professeurs, intellectuels, lecteurs, assistants ainsi que les dirigeants responsables de groupes culturels non universitaires'), ne correspondaient pas aux priorités des associations déjà actives depuis plus longtemps dans les échanges franco-allemands* » (*ibid*., 19).
A cette époque, les fédérations allemandes et françaises se rencontrèrent dans le but de travailler sur les « *différentes formes de l'échange* » (*ibid*., 20) pour constituer, à côté d'autres associations d'échanges internationaux déjà existantes, les spécificités d'un « *modèle Franco-allemand* » (*ibid.*) intéressant « *un nombre considérable d'organisations qui s'occupaient de façon occasionnelle ou permanente d'établir des relations bilatérales entre la France et la République fédérale* » (21). Ces discussions ont abouti à l'organisation d'un congrès franco-allemand en 1957.

4.3.1.4. 1957-1963

Le « *grand congrès des délégués français et allemands d'associations internationales d'éducation de jeunesse et d'adultes* » s'est tenu en Allemagne, à Ludwigsburg en mai 1957. Les associations et organismes qui y participèrent ne se consacraient pas toutes et exclusivement aux relations franco-allemandes. Elles avaient en commun de travailler dans le « *secteur des échanges transnationaux* » qui par ailleurs, dans les années 1950, étaient « *les organisations les plus nombreuses et les plus durables* » (*ibid*., 22). Elles privilégiaient en priorité les « *activités dans le domaine de la politique de la jeunesse [et] s'occupaient de mettre sur pied des échanges individuels ou collectifs* » (*ibid*., 23).
Au sein de ces institutions à vocation à la fois éducative, sociale et culturelle, ayant pour but de favoriser des échanges transnationaux pour la jeunesse, le congrès de 1957 eut donc pour tâche de mieux définir la spécificité des échanges franco-allemands. C'est ce qu'elle fit à partir d'une redéfinition du concept de culture sur laquelle les institutions se baseront jusqu'en 1963.

4.3.2. La culture dans les relations franco-allemande

Une des fédérations majeures des rapprochements civils franco-allemands, encore existante, *Vereinigung Deutsch-Französischer Gesellschaften*, avait été tenue à l'écart du congrès car elle représentait « *un type d'organisation qui reposait traditionnellement sur des milieux de l'élite cultivée* » (*ibid*., 24). En cela, elle se rapprochait trop des activités culturelles dans le cadre des relations officielles franco-allemandes. Au congrès de 1957 :

> Les deux thèmes centraux de cette tentative des associations d'échange franco-allemands pour clarifier leurs postions et leurs objectifs étaient d'une part la notion de culture, qui devaient déterminer autant les objectifs d'apprentissage que les méthodes de ces rencontres internationales et, d'autre part, la clarification des rapports entre les agences privées d'échange et les représentants institutionnels de la politique culturelle extérieur (*ibid*., 27).

Il est donc question de savoir ce que l'on entend par culture et de mettre en place activités et programmes culturels qu'il s'agit par ailleurs de distinguer de ceux des représentations culturelles officielles. Il a donc été établi, pour caractériser les activités culturelles d'échanges franco-allemands de jeunesse, une « *notion élargie de la culture* ».

4.3.2.1. La notion élargie de la culture

Les débats du congrès de 1957 fondaient une culture qui ne se définissait pas en elle-même mais par rapport à une autre culture, datée, identifiée et symbolisée :

> Les délégués français tout comme les Allemands se référaient à une notion de culture plus large, notamment, que celle qui avait cours dans l'entre-deux-guerres : elle ne devait plus se limiter aux élites culturelles et aux réalisations de la 'haute culture' des deux pays, mais englober de plus larges secteurs de la population et des manifestations culturelles prises dans un sens plus large (*ibid*., 27).

La haute-culture de l'élite d'avant-guerre est symbolisée par la littérature, tel que cela apparaît dans le procès-verbal de la conférence :

> Il est aujourd'hui davantage nécessaire de s'informer sur les problèmes sociaux du pays partenaire que sur Goethe ou Voltaire (*ibid*., 30).

Il est clair que, en cette période post-conflictuelle, il est question de définir une culture qui omet toute référence à la mémoire dans le but de favoriser la réconciliation. On privilégie la rencontre, au sens conceptuelle où nous l'avons défini, c'est-à-dire comme une attention mutuelle dans laquelle la langue n'occupe pas une place centrale : « *les organisateurs des rencontres bilatérales devraient réunir des groupes et des personnes appartenant à divers secteurs d'activité de la société, qui pourraient se rapprocher les uns des autres sans grandes phrases, en discutant de problèmes et d'espoirs qu'ils partagent dans leur vie respective* » (*ibid*., 28). D'ailleurs la question de l'apprentissage de la langue de communication n'est pas évoquée et on compte sur le contexte immédiat des échanges dans des « *espaces d'expérience* » (*ibid*.) pour « *essayer de communiquer aux partenaires de l'autre pays des vues aussi nombreuses que possible sur les*

réalités de la vie dans son propre pays » (*ibid*.). On met en place des programmes dans lesquelles les voisins doivent d'abord se regarder, avec une notion de la rencontre qui, dans la conception des fondateurs, constitue néanmoins une expérience éducative et politique. Ainsi, dans un discours, l'un des acteurs de cette définition programmatique, indique que « *ce n'est pas seulement un travail culturel, mais aussi politique et éducatif* ». D'une part, ces séjours aident les jeunes « *à vivre [leurs] années d'apprentissage et de voyage [et] développ[ent] en [eux la] compréhension pour la manière de vivre d'autres peuples* » (*ibid*., 29). D'autre part, les organisateurs « *accompliss[ent] un acte politique et contribu[ent] au renforcement de la conscience européenne* » (*ibid.*).

Ainsi, le dispositif d'échange constitue-t-il, en lui-même, la médiation socioculturelle débarrassée des représentations symboliques d'une culture jugée élitiste. La médiation culturelle tient à l'immédiateté de la rencontre dans le contexte d'une nouvelle phase de la relation franco-allemande. Les participants ne disposent pas de thèmes préalablement convenus ou de contenus précis. On pourrait dire que c'est une rencontre non-focalisée sur le plan de l'interaction mais qui doit s'inscrire dans un contexte politique focalisé, orientée néanmoins vers la construction de « l'amitié franco-allemande ». Le travail de définition préfigure la signature à l'Elysée, en 1963, du Traité franco-allemand :

> Si la « notion de culture élargie » dans les relations internationales ou dans les échanges franco-allemands fut acceptée de façon générale comme prémisse au colloque de Ludwigsburg en 1957, (…) on peut y voir une importante étape dans les processus de mise au point des modalités de la coopération socioculturelle concrétisée par le traité franco-allemand et par l'accord portant création de l'OFAJ de 1963 (*ibid*., 31).

Le Traité de 1963 et la création de l'OFAJ donnent une reconnaissance aux initiatives privées de la société civile, en même temps qu'ils scellent une nouvelle entente politique. Ces deux nouveaux dispositifs officialisent juridiquement des pratiques politiques sans pour autant imposer de fortes contraintes aux initiatives de la société civile.

4.3.2.2. Les corps et les territoires dans les rencontres

On peut néanmoins s'interroger sur ce concept élargi de la culture défini en opposition à la culture d'avant-guerre. Nous constatons que le dispositif de médiation culturel franco-allemand, dans ce cadre conceptuel et programmatique, repose moins sur la parole que sur le corps. Celui-ci doit se déplacer, individuellement ou en groupe, franchir une frontière et devenir un corps étranger. C'est la condition et l'accomplissement de la rencontre interculturelle dans cette conception de la culture. Ce doit être un corps jeune auquel on fera vivre une expérience dans un milieu étranger. C'est ce corps qu'il faut vêtir, loger et nourrir, qui doit agir, se reposer et donc être accueilli, qui est au cœur des dispositifs de médiation culturelle franco-allemande. Les institutions de jeunesse sont d'ailleurs souvent appariées à celle du sport. Etant donné que les rencontres doivent rester dans l'immédiateté, les corps doivent se confronter à la réalité sociale du quotidien, dans laquelle il doit trouver un espace qui ne peut être uniquement public. Il doit donc pénétrer des espaces

privés. Or, on ne fait pas entrer un corps étranger dans un espace privé sans déployer les rituels de l'hospitalité*. La présence de ce corps étranger déclenchera certaines cérémonies qui symbolisent l'accueil d'un corps qui lui-même est le symbole, pour l'hôte, de la culture « rencontrée », c'est-à-dire « contre » laquelle il a pu construire son identité culturelle. On peut comprendre les embarras devant cette situation qui n'a finalement rien de si simple et si évidente, telle qu'elle est comprise avec un concept élargie de la « culture». Exposer son corps, en faire un objet de médiation pour la rencontre interculturelle convoque nécessairement une réflexion sur soi-même et sur la présentation de soi. Le corps et la langue de l'étranger représentent la distance parcourue, courte ou longue, depuis le territoire d'origine dans lequel ils conservent leur ancrage identitaire et culturel tout le long de la rencontre.

L'échange interculturel, avec la notion élargie de la culture, est donc avant tout une rencontre corporelle et territoriale, ce qui nous renvoie à la théorie de Goffman sur le ménagement des faces et le territoire du moi, que l'on protège, ainsi que les comportements d'incursion territoriale. Nous avons déjà défini le concept de face mais pas celui de territoire. Selon Joseph (2009 : 124), le territoire, dans la perspective de la microsociologie de Goffman, se définit ainsi :

> Concept emprunté à l'éthologie qui désigne l'espace fixe, situationnel ou personnel sur lequel un ayant droit exerce un contrôle et dont il défend les limites.

Kerbrat-Orecchioni (1989 : 156) rappelle, en outre, l'extension que la notion recouvre :

- le territoire corporel et ses divers prolongements (vêtement, poches, sac à main, etc.) dont on supporte mal qu'ils soient indiscrètement 'fouillés') ;
- l'ensemble des 'réserves matérielles' (le 'à moi') dont l'individu considère qu'elles lui appartiennent en propre ;
- le territoire spatial : sa 'place' son 'chez-soi' cette espèce de 'bulle' à l'intérieur de laquelle on évolue et dont le diamètre varie selon certains paramètres qu'il revient à la proxémique d'étudier ;
- le territoire temporel, et en particulier, le temps de parole auquel on considère avoir légitimement droit (d'où le caractère généralement offensant des interruptions) ;
- les réserves d'informations enfin, ses secrets et ses jardins secrets, dont G. Simmel (cité par Goffman, 1974 : 59) déclare : 'De même que les biens matériels sont, pour ainsi dire, une extension du moi, (…) il existe une propriété privée intellectuelle dont la violation provoque une lésion au cœur même du moi'.

Le territoire va donc bien au-delà de la présence du seul corps. La notion élargie de la culture prônée par les fondateurs des institutions de médiation socioculturelle franco-allemande, de la société civile, en se détachant des références du passé et de ce qui pourrait faire resurgir la relation conflictuelle, a clairement pour but de préserver l'ensemble de ces territoires du moi, en particulier le dernier point : les « *réserves d'information* ». Dans le prolongement du contenu des programmes d'allemand langue étrangère, qui vise à donner une image positive du partenaire, toute allusion à la guerre constitue une incursion territoriale. Inviter un étranger à partager ce territoire, d'un côté ; s'y engager sans y être un intrus, de l'autre, constituent toujours des menaces potentielles que les rituels d'évitement et de présentation doivent permettre de compenser. La connaissance de ces règles de conduites aide à coordonner la rencontre. Elles

sont pour Goffman (1974 : 50) « *un composant symbolique de l'activité humaine dont la fonction est d'exprimer dans les règles à un bénéficiaire l'appréciation portée sur lui, ou sur quelque chose dont il est le symbole, l'extension ou l'agent* ». A ce titre, elles manifestent la considération pour autrui et exige des proscriptions (liés à l'évitement) et des prescriptions (liés à la présentation de soi), qui fixent autant d'obligations que d'attentes dans la conduite des rencontres. Les programmes de médiation socioculturelle franco-allemande par l'échange sont donc conçus comme des espaces de civilités et de politesse, aussi bien dans le sens commun, comme pratique dont le rôle est de « *faciliter les relations en leur ôtant tout aspect imprévu et en évitant les heurts* » (Picard, 2010 : 51), que dans le sens donné en pragmatique de la conversation (Cf. *supra*) incluant les comportements de ménagement des faces et de territoire, ce que Picard résume ainsi :

> Les différents territoires ainsi circonscrits, on comprend tous les risques que font courir les relations sociales. En ouvrant sa maison, on perd le contrôle d'un espace qui nous appartient. (…) Et en se livrant aux joies de la conversation, on peut livrer aussi un peu de son moi profond au regard, au jugement et à la critique des autres : son histoire, ses opinions ses choix éthiques, ses rêves secrets… La politesse nous permet ainsi d'ouvrir notre territoire, de nouer des contacts en réduisant les risques d'intrusion, tout en ménageant la susceptibilité des acteurs (Picard, *ibid*., 85).

Nous devons néanmoins revisiter cette « notion élargie de la culture» qui, ainsi définie uniquement par ce qu'elle n'est pas et délimitée par des jalons protecteurs, devient en réalité une notion plutôt « étroite ».

4.3.2.3. La définition de la culture dans le cadre des dispositifs de médiation socioculturelle franco-allemande

L'élaboration d'une notion élargie de la culture par différenciation avec une haute-culture s'apparente, selon nous, à une volonté de remise en cause ou d'abolition de la culture dominante et des « *produits culturels qui s'imposent plus ou moins* » à la culture dominée d'avant-guerre (Cuche, 2010 : 78). Il ne s'agit cependant plus d'une lutte sociale pour accéder à la classe dominante, comme au moment de la *Aufklärung* allemande. En effet, celle d'avant-guerre a été considérablement désavouée mais existe toujours. Il est davantage question de prendre ses distances par rapport à cette culture et de reconstruire une nouvelle relation culturelle.

Le rapport culture dominante/culture dominée ne signifie pas qu'une culture domine l'autre de façon naturelle. Il s'agit toujours de la culture d'une classe dont la « *force sociale des groupes qui en sont les supports* » (*ibid*.) alloue une position de domination par rapport aux autres groupes. Partant de là, parler de culture dominée n'implique pas une dépendance ni une soumission à une culture dominante : « *c'est une culture qui, dans son évolution, ne peut pas ne pas tenir compte de la culture dominante (…), mais qui peut résister plus ou moins à l'imposition d'une culture dominée* » (*ibid*.). On peut alors étudier les relations dans ce rapport à la culture du groupe dominant ou comme « *des systèmes qui fonctionnent selon une certaine cohérence propre, sans quoi il ne serait même plus question de parler de culture* » (*ibid*.). La recherche d'une

définition élargie de la culture dans le cadre des échanges franco-allemands semble avoir répondu à ce choix. Les initiateurs ont soit constaté une disparition des élites d'avant-guerre, soit authentifié un désaveu de ces élites et se sont alors opposés à une nouvelle domination.

D'après Cuche (*ibid*.), ce sont les recherches dans le champ de l'anthropologie et de la sociologie qui ont permis d'apporter des connaissances sur ce que peut être la culture dominée, sous l'appellation de « *culture populaire* » auquel nous rapprochons la notion élargie de la culture dans les relations interculturelles franco-allemandes d'après-guerre. Dans une conception « *minimaliste* », les cultures populaires s'analysent comme des « *sous-produits inaccomplis* » (*ibid*., 79) auquel il manquerait beaucoup pour pouvoir parler d'une culture. Ainsi, la culture de référence serait copiée et les cultures populaires ne produiraient rien d'autre que « *l'expression de l'aliénation des classes populaires, dépourvues de toutes autonomie* » (*ibid.*). La version « *maximaliste* » remet en cause la hiérarchie et considère au contraire que « *les cultures populaires seraient des cultures authentiques, des cultures complètement autonomes qui ne devraient rien à la culture des classes dominantes* » (*ibid*., 80). La culture qui fonde les rapports franco-allemands se trouve entre les deux, ni incohérente ni autonome. Si elle se définit de façon trop minimaliste, on risque d'aboutir à une « *culture de contestation* » (*ibid*.), qui ne fait que réagir à la culture de référence, par dérision, provocation ou par le « *mauvais 'goût' volontairement affiché* » (*ibid*.). Or elle reste en contact avec les définitions de la culture par les institutions d'Etat, à distance mais sans s'y opposer.

La culture telle que définie pour les programmes d'échanges franco-allemands coïncide davantage avec la conception d'une culture populaire définie comme « *culture de l'ordinaire* ». Cuche (*ibid*., 81), en référence à De Certeau, énonce ce qu'il faut entendre :

> Culture « ordinaire » des gens ordinaires, c'est-à-dire une culture qui se fabrique au quotidien, dans les activités à la fois banales et chaque jour renouvelées.

C'est d'abord une culture basée sur la consommation et non sur une production culturelle. En revanche, cette production ne disparaît pas mais s'ancre dans la consommation : « *si elle ne se signale pas par des produits propres, elle se distingue par des 'manières de faire avec', c'est-à-dire des manières d'utiliser les produits imposés par l'ordre économique dominant* » (*ibid*.).

Ensuite, c'est une culture du non-spectacle produite par des anonymes : « *le consommateur ne saurait être identifié ou qualifié d'après les produits qu'il assimile* ». Cuche parle d'un « *art de faire* » que sont en fait les objets culturels analysables et qui correspond aux usages réalisés par des usagers-auteurs :

> Il faut retrouver l' « auteur » sous le consommateur : entre lui (qui utilise) et les produits (indices de l'ordre culturel qui s'imposent à lui), il y a l'écart de l'usage qu'il en fait. La recherche sur les cultures populaires se situe dans cet écart.

Les participants à un séjour culturel éducatif franco-allemand vont donc entrer dans un espace de consommation-production et donner une définition culturelle, mais également propre à l'individu, par l'art de faire avec un partenaire. L'appropriation de cet espace par la rencontre donne un sens aux activités du

quotidien et leur procure une portée symbolique en même temps que relationnelle. Dans le cas des échanges franco-allemands, « *l'acte de consommation est par définition même un acte de communication* » (Passeron, 2006 : 462) : l'usage des objets provenant d'un acte de consommation informe sur la réalité sociale de l'espace culturel, celui de l'hôte et, réciproquement, celui du visiteur.

Flichy (2010 : 45) parle à ce propos d'« *espace extime* ». Marqué par des frontières floues entre espace privé et public, laissant place aux émotions et à l'expression de soi, l'espace extime est un « *espace où l'énonciateur s'adresse à un nombre restreint de récepteurs plus ou moins connus, à travers un dispositif accessible à tous* » (*ibid*., 46). Bien que cette notion ait été utilisée pour décrire la communication sur les réseaux sociaux numériques, nous constatons une analogie sur le plan culturel. Les blogs et les forums de discussion constituent de tels espaces où se mêlent les expériences et des échanges hétérogènes dans un espace qui n'est pas uniquement celui d'une expression du moi. Ce que Flichy remarque surtout, c'est le fait qu'il s'agit aussi d'un « *espace de liberté où l'on peut mobiliser sa créativité. (…) Dans l'expression extime, on retrouve ce* plaisir de faire *qui caractérise la pratique amateur* » (*ibid.*, souligné par l'auteur). Si le discours laisse une part à l'émotion, c'est tout de même un discours fondé sur la communication des opinions et la « fonction auteur ».

Pour résumer, avec la notion élargie de la culture, on s'approche du concept de culture populaire dans la mesure où elle correspond à la culture d'un groupe social dans une relation de subordination avec un autre groupe social mais dont les relations culturelles s'interpénètrent. Cette culture possède néanmoins sa propre cohérence et se définit de façon symbolique par l'intermédiaire d'objets de consommation dont les usages propres les transforment en objets communicationnelles. C'est une culture du quotidien et de l'ordinaire basée sur une pratique amateur à la fois émotionnelle, créative destinée à une valorisation sociale restreinte, dans un espace semi-public. Par ailleurs, contrairement à ce qui s'était produit lorsque la classe bourgeoise devenait, selon Elias, le porte-parole de la conscience nationale et de la classe dominante (Cf. *supra*), le groupe social se définit par une culture de l'anonymat de l'auteur et donc sans porte-parole désigné et invariable.

4.3.3. Le mythe fondateur

4.3.3.1. Le cadre juridique

Le Traité de l'Elysée et la fondation de l'Office Franco-allemand pour la Jeunesse en 1963 donnent un cadre juridique à l'entreprise de rapprochement aux niveaux politiques et culturels. Le Traité de coopération bilatéral se présente en trois parties : organisation, programme, dispositions initiales. La partie programmatique, qui nous intéresse plus particulièrement ici, concerne les Affaires étrangères, la Défense ainsi que l'Education et la jeunesse, elle-même divisée en deux domaines. Le premier domaine est circonscrit par une dénomination, l'éducation, qui prévoit que « *l'effort* » porte sur trois points : l'enseignement des

langues, les équivalences, la coopération en matière scientifique. En revanche, le second domaine ne reçoit pas de désignation explicite. Il prévoit, de façon indéfinie, que « *toutes les possibilités seront offertes aux jeunes des deux pays pour resserrer les liens qui les unissent et pour renforcer leur compréhension mutuelle* ». C'est donc un projet extrêmement large en matière culturelle, fondé sur le lien social et sur une relation de compréhension. Afin d'atteindre ces objectifs, le travail des institutions privées, jusqu'ici constituées, qui favorisent les programmes d'échanges franco-allemands, se voit reconnu et il est créé, à cet effet, une institution publique franco-allemande destinée à assurer le rôle d'intermédiaire ainsi qu'à cofinancer les initiatives privées :

> Les échanges collectifs seront en particulier multipliés. Un organisme destiné à développer ces possibilités et à promouvoir les échanges sera créé par les deux pays avec, à sa tête, un conseil d'administration autonome. Cet organisme disposera d'un fonds commun franco-allemand qui servira aux échanges entre les deux pays d'écoliers, d'étudiants, de jeunes artisans et de jeunes travailleurs (*Traité de l'Elysée*, Titre II, §C2, 1963).

Ainsi, le politique rejoignait la société civile en offrant un cadre légal à la culture que l'on retrouve par deux fois dans le Traité : une première fois dans la coopération culturelle du domaine des Affaires Etrangères (Titre II, §1) par l'intermédiaire des services culturels des ambassades aux échanges et de la création de la Commission culturelle franco-allemande, devenue Haut Conseil culturel franco-allemand, définie, sur le site Internet, comme une « *interface entre les pouvoirs publics et les professionnels de la culture français et allemands* » ; l'autre acception de la culture entre dans le Traité avec la fondation de l'OFAJ. Dans une analyse rétrospective de cette coopération en matière culturelle, Vaillant (2002) constate:

> En définitive, cet accord représentait la consécration de la politique culturelle, linguistique et d'échanges pratiquée par la France en Allemagne depuis 1945, tant au niveau des organismes officiels que des multiples initiatives privées.

Tout en reconnaissant l'aspect bénéfique de disposer d'un cadre juridique, l'auteur souligne cependant un bilan mitigé. Pour lui, ces dispositions ne se sont pas traduites par une « *intensification palpable* » (*ibid*.) des échanges culturels entre la France et l'Allemagne. En revanche, l'OFAJ, lui, présente des résultats quantitatifs montrant une activité intense ainsi qu'une diversification de ses domaines d'intervention par rapport aux groupes-cibles cités dans le Traité.

> Depuis 1963, l'OFAJ a permis à plus de 8 millions de jeunes Français et Allemands de participer à environ 300 000 programmes d'échanges. Il travaille avec plus de 7 000 partenaires et subventionne chaque année en moyenne 9 000 échanges (plus de 5 300 échanges de groupes et près de 3 700 programmes d'échange individuel) auxquels ont participé environ 190 000 jeunes en 2012.

Ces données seraient sans nul doute à analyser plus précisément. Il s'agit d'informations de relations publiques publiées sur le site Internet qui ne fournit pas de détails quant à l'évolution des chiffres. Ce travail n'entre cependant pas dans notre recherche.

En outre, nous ferons remarquer que Vaillant (*ibid*.) indique dans son analyse rétrospective que ces deux niveaux, le politique et la société civile, sont certes différentiables mais qu'ils sont dans un rapport de

complémentarité. L'auteur précise d'ailleurs, de façon plus qualitative, l'objectif de compréhension mutuelle. D'abord au niveau de l'Etat :

> Il semble toutefois que, en obligeant les gouvernements à pratiquer le dialogue, on apprenne à prendre en compte, à défaut peut-être de la comprendre et de l'accepter pleinement, la position du voisin ainsi érigé en partenaire.

Les sommets franco-allemands, inclus dans le Traité, obligent au dialogue et donc, au-delà des intentions, à donner une orientation aux rencontres, allant vers un rapport de partenariat, incluant le travail, la négociation d'objectifs communs et leur évaluation. Cette orientation s'est produite, selon Vaillant (*ibid*.), au cours des années 80 :

> Les relations entre les deux pays continuent certes d'être marquées par une certaine concurrence politique et une indéniable rivalité économique et commerciale, mais ces deux « tandems » parviennent malgré tout à faire évoluer les rapports franco-allemands et, ce faisant, la construction européenne, chacun dans un domaine parfaitement délimité, dicté par les circonstances historiques : le premier dans le domaine économique et monétaire, et le second dans le domaine de la défense et de la sécurité.

Parallèlement, dans une analyse des activités du service *Recherche*, prévus dans ses statuts, et chargé des « *enquêtes et recherches scientifiques dans le domaine de la jeunesse* » de L'OFAJ, Krebs (2008) note, à partir des années 90, une prise en compte, dans les objectifs de l'OFAJ, d'une part, du changement de relation du fait de la réunification allemande, et d'autre part, de la redéfinition du type de relation. Après s'être situé dans la continuité des échanges culturels centrés sur le quotidien et la réalité sociale, de nouveaux thèmes apparaissent dans des congrès qu'organise l'OFAJ : « *Espoirs et inquiétudes des jeunes* » (1992), « *Langue étrangère – langue du partenaire* » (1993). Par ailleurs, les rapports économiques intègrent les questions interculturelles :

> En même temps, la problématique interculturelle déborde du cade des échanges de jeunes et s'intéresse à d'autres contextes, comme par exemple le monde des entreprises, où les contacts et les interactions entre cultures différentes jouent un rôle déterminant (*ibid*., 433).

Nous ne pouvons approfondir plus avant cette analyse des relations franco-allemandes. Il serait intéressant de mieux connaître l'interdépendance entre les relations politiques et culturelles de la société civile afin de mieux qualifier le type de relation entre les deux espaces culturels. Par ailleurs, nous pouvons constater que la recherche menée par l'OFAJ s'est intéressée aux relations économiques au moment où la recherche interculturelle s'orientait vers la communication interculturelle, à partir, notamment, des recherches en management interculturel, telles que celles de Hofstede ou de Trompenaars (Lüsebrink, 2003 : 312), qui analysent les interactions à l'intérieur des firmes multinationales, à l'occasion, par exemple, d'un fusion. Ces recherches partent de l'idée de « culture-standard » définie d'après une vision prototypique : « *l'orientation typique de la perception, de la pensée ou de l'activité d'un groupe, d'une organisation ou d'une nation donnée* » (Thomas, cité par Lüsebrink, *ibid*., 313). En outre, elles sont à la base de formations professionnelles qui partent du principe que le « *déroulement et les problèmes dans les rencontres*

interculturelles sont, en raison d'une distance culturelle provenant d'une culture-standard, dans une certaine mesure, prévisibles et 'enseignables' »[14] (*ibid*.). Là encore, on pourrait se demander dans quelle mesure la qualité des échanges franco-allemandes ont été influencés par les résultats de ces recherches et en quoi elles ont participé, ou non, et dans quel sens, à favoriser « la compréhension mutuelle ». Même si l'on ne partage pas les approches culturalistes à la base de ces recherches, il est incontestable que la coopération économique a eu un effet sur la qualité des relations dans le sens d'un partenariat. Ce qui, de notre point de vue, ne change pas en profondeur la relation de voisinage, sur laquelle elle est venue s'appuyer et à laquelle elle ne saurait se substituer.

4.3.3.2. Le mythe de l'amitié

Une cinquantaine d'années après la signature du Traité de l'Elysée, la part symbolique paraît aussi importante que les réalisations. Comme l'enseigne Goffman (1974), le substantiel et le cérémoniel se complètent, le second guidant le premier. Plutôt que de partenariat, les relations sont souvent représentées sous le registre amical ou amoureux. Ainsi, le magazine hebdomadaire d'informations *L'Express* titrait le jour du cinquantième anniversaire (22 janvier 2013) : « *Couple franco-allemand : le traité de l'Elysée en cinq questions* » et illustrait l'anniversaire par un portrait de la chancelière allemande, Angela Merkel, et du président de la République français, François Hollande, face à face, et souriants, l'Allemande posant ses mains sur les épaules du Français (Photo 1). Ils sont décoiffés, leur mine affiche la complicité d'un jeune couple après une nuit de noce.

Photo 1 : le couple franco-allemand

La métaphore de l'union matrimoniale est filée en permanence par les commentateurs d'informations comme par les acteurs des relations franco-allemandes eux-mêmes. Ainsi, l'OFAJ est constamment présenté comme le « plus bel enfant du Traité de l'Elysée ». Dans *l'Express*, en réalité, l'article explicatif qui accompagne la photo, présenté sous forme de questions-réponses, entre interview et interaction didactique,

[14] Dass, Verlaufsformen und Probleme in interkulturelle Begegnungen aufgrund der Kulturdistanz, die auf unterschiedlichen Kulturstandards beruhen, in gewissen Hinsicht prognostizierbar und damit „trainierbar" sind.

ne réalise pas d'ancrage pour la représentation d'une couple amoureux. Le champ sémantique (dans l'ordre d'apparition) décrit plutôt une autre relation : *traité bilatéral*, *réconciliation*, *ennemis héréditaire*, *coopération accrue*, *amitié franco-allemande*, *coopération bilatérale*, *rapprochement des deux pays*, *rapprochement des peuples*, *coordination bilatérale*. Nous obtenons au plus une amitié et au moins une réconciliation après l'inimitié. Comme nous l'avons écrit précédemment, l'espace culturel de l'extime couvert par l'OFAJ est anonyme et il semble donc qu'elle n'a pas trouvé son iconographie.

Complétant cette production de signes, Bizeuil (2010) voit dans le Traité de l'Elysée, dans l'iconographie et les discours qui l'accompagnent, autour du thème de la réconciliation et de l'amitié, la construction d'un mythe. Il existe une dimension rituelle, presque de l'ordre du sacré dans le respect du mythe et dans la production des symboles. Tout d'abord, l'auteur rappelle que « *le traité de l'Elysée ne fut pas, à l'époque de sa signature, l'événement lumineux que nous célébrons aujourd'hui* » (74). En effet, sur le plan diplomatique, après la signature officielle à Paris, le chancelier allemand devait encore obtenir la ratification du parlement fédéral allemand. Or, celui-ci ne souhaitait pas construire une alliance trop contraignante avec la France et s'éloigner ainsi de leur relation avec les Etats-Unis qui avait soutenu l'Allemagne, à l'aide du plan Marshall, à se reconstruire une légitimité sur le plan international. Le Parlement fédéral exigea donc l'ajout d'un préambule en rappelant « *l'Association étroite entre l'Europe et les Etats-Unis d'Amérique* », ce qui limitait considérablement l'effet d'accord bilatéral du Traité. Ensuite, selon Bizeuil (*ibid.*), contrairement à la narration commune accompagnant la signature du Traité, le rapprochement n'a pas commencé en 1963, comme nous l'avons mentionné précédemment. Enfin, les deux Etats n'étaient pas politiquement dans le même rapport de symétrie : « *Le mythe (…) a conduit également à oblitérer le fait que la France exerçait, en 1963, un contrôle militaire sur une Allemagne qui ne retrouva sa souveraineté pleine et entière qu'avec le traité 'quatre plus deux' de 1990* »[15] (78).

En outre, le mythe met en scène des protagonistes exceptionnels. Dans le cas franco-allemand, il s'agit de De Gaulle, lui-même « *un mythe en raison du rôle historique de premier plan qu'il joua dans l'histoire nationale* » (79), et Adenauer, « *poursuivi par les nazis, et qui fut un homme politique à la stature internationale indéniable* » (*ibid*.). En plus des caractères et des figures, la narration du mythe s'accompagne également d'une iconographie contenant une gestuelle, celle de l'accolade entre les deux hommes, filmée après la signature : « *Le traité, c'est dans l'imaginaire collectif avant tout la rencontre de deux titans politiques et leur accolade, symbole de la fin de l'animosité entre les peuples* » (*ibid*.). Enfin, le mythe se bâtit sur un certain nombre de discours rappelant le caractère exceptionnel et historique de l'acte : ceux prononcés par les deux hommes mais ceux aussi des commentateurs et experts, dont Grosser qui « *souligne avec raison que la France n'a passé aucun accord d'une telle portée avec un autre pays* » (*ibid*. 81).

[15] Le Traité de Moscou, ou Traité quatre plus deux, a été signé le 12 septembre 1990 afin de permettre la réunification allemande, entre des représentants des deux Allemagne ainsi que des quatre Etats ayant jusqu'alors occupé l'Allemagne (Royaume Uni, Etats-Unis, URSS et France).

Enfin, tout mythe, selon Bizeuil, citant Levi-Strauss, « *contient des paradoxes intellectuels ainsi que des renversements de sens* » (*ibid*.). Sur ce point, le Traité de 1963 réunit les contradictions nécessaires à la construction d'un mythe. C'est d'abord, « *la coopération d'ennemis dits 'héréditaires'* » (*ibid*.), c'est-à-dire le récit d'une relation conflictuelle qui se transforme en amitié. Or, là-dessus, Bizeuil indique que, en réalité, « *l'hostilité entre la France et l'Allemagne est assez récente* » (*ibid*.). L'une des fonctions et forces de ce mythe fondateur consiste justement à ne retenir qu'une partie de la vision historique pour construire un récit qui pose un « *avant* » et un « *après* » le Traité de 1963. Par ailleurs, le Traité lui-même se pare de paradoxes internes : l'euphorie de la signature et le désenchantement de la tournure par le préambule, la même intention de parvenir à une coopération en même temps que « *le désir de grandeur et d'instrumentalisation de l'autre* », la volonté partagée de construire une union européenne tout en souhaitant rester autonome, et enfin, le même élan pour embrasser tous les domaines de coopération « *mais aussi de ne pas aller trop loin, si ce n'est dans le domaine peu conflictuel des échanges d'élèves et d'étudiants et de l'apprentissage des langues* » (*ibid*.).

Autrement dit, un certain nombre de tabous viennent participer à l'édification mutuelle du mythe et il ne saurait être question que l'enseignement des langues ou les échanges interculturels ne viennent remettre en cause sa fondation. C'est ce que constatait également Umbach (1996) à propos de la réalité des échanges. Elle parle du « *décalage douloureux qui existe entre l'utopie politique et la reproduction de comportements quotidiens, d'attitudes, de modes de pensée et de sentir* ». L'auteure, de nationalité allemande, écrit par exemple que, lorsqu'elle participait à des rencontres franco-allemandes en France et qu'elle visitait des établissements scolaire, « *des professeurs d'histoire et de géographie [lui] demand[ai]ent de ne pas assister aux leçons traitant de la 1ère et de la 2e guerres mondiale. (…) Le professeur, quel que soit son âge, est venu me parler après pour m'expliquer combien la situation était 'gênante' pour lui ou pour elle* » (116).

Si l'on s'en tient à la conception anthropologique de Godelier (2009), pour qui la culture vient d'un mythe fondateur et de l'existence de rituels donnant un sens symbolique aux rapports sociaux, on comprend l'importance de la fondation d'un mythe pour la construction d'un espace culturel franco-allemand. Pour le cas qui nous intéresse, il est donc important de se situer par rapport au récit du mythe du Traité de 1963 en tant qu'élément du contexte. Les rencontres rappellent et produisent iconographies, gestiques et discours qui concourent à perpétuer le mythe. Le sens du travail des organisateurs, concepteurs et développeurs de rencontres interculturelles franco-allemandes consiste donc à chercher des occasions de rencontres qui s'inscrivent dans des formes de rapports sociaux franco-allemands déjà existantes, ou à trouver de nouvelles formes sociales permettant de nouvelles créations symboliques. Le sens de la rencontre est donné par rapport au mythe et prend son sens dans la ritualisation des comportements qui en découle. La théorie de Goffman n'indique pas que les comportements perpétuent des rites sacrés mais qu'il existe un rapport de « couplage flou » entre une interaction sociale individuelle et la vision mythique des relations franco-

allemandes historiques, politiques et culturelles. Autrement dit, « *il n'y a pas de déterminisme simple allant du macrosociologique vers le microsociologique, ni inversement. (…) Tantôt c'est le niveau microsociologique qui influence le niveau macrosociologique. Tantôt c'est à l'inverse le niveau macro qui influence le niveau micro ; tantôt on observe une autonomie du niveau micro »* (Nizet & Rigaud, 2005 : 98). Routines conversationnelles et embarras, accomplissements stéréotypés, rituels de confirmation ou de réparation, ménagement des faces et politesse, que l'on retrouve à l'œuvre dans une conversation franco-allemande, constituent donc, dans une perspective interactionniste, les « *caractéristiques formelles du rituel* » (Winkin, 2005 : 73) à mettre en évidence et à analyser.

4.4. Connaissances croisées

4.4.1. Image, représentation, identité

Après avoir présenté le contexte des relations culturelles franco-allemandes sous l'angle des croyances, des programmes et des mythes, nous devons maintenant nous interroger sur les savoirs réciproques. Toute interaction ne repose pas seulement sur des croyances ou des idéologies mais aussi sur des attentes en termes de savoir qui concernent le type d'interaction mais aussi l'identité des interlocuteurs avec lesquels va s'accomplir l'activité conversationnelle. Nous nous intéressons donc à la question du savoir sur l'autre dans une rencontre franco-allemande. Nous savons que les groupes culturels ont acquis une identité culturelle dans un rapport de différenciation, basée sur des croyances puis sur des délimitations politiques. Nous ne savons pas, en revanche qui est l'autre dans cette relation : s'il n'est pas ce que je suis, qui est-il ? Nous partirons, pour qualifier ces savoirs, de la notion d'image au sens que l'entendent Doury et Lefébure (2006 : 54) en analyse des interactions. Les auteurs désignent par « *image du locuteur* » :

> La représentation que l'auditoire peut se faire du locuteur préalablement à sa prise de parole, et cette même représentation modifiée par l'effet de cette prise de parole.

La question de l'image a été abordée auparavant dans le champ de l'interculturel en littérature. Elle « *se fonde essentiellement sur l'étude des stéréotypes, clichés et autres représentations (mentales ou sociales) à l'œuvre dans les textes littéraires et sur la manière dont ils construisent l'Autre. En cela, il rejoint le domaine de la sociocritique (théorie de la socialité du texte qui étudie également les clichés littéraires) mais se concentre sur l'objet spécifique qu'est l'altérité* » (Rafoni, 2003 : 20). Cette question rejoint celle de la perception de l'étranger comme domaine spécifique à l'intérieur de la recherche sur la communication interculturelle (Lüsebrink, 2003 : 320). Comme l'indique cet auteur, les perceptions jouent un rôle dans la dynamique de l'interaction et dans le processus de transfert culturel. Ce sont, selon lui des « *formes cristallisées de modèles mentaux d'attitudes et de perception* » (*ibid*.)[16]. Ces perceptions sont à l'origine de dispositions psychologiques de base pour la communication interculturelle comme la curiosité, l'intérêt ou

[16] Kristallisationsformen mentaler Einstellungs- und Wahrnehmungsmuster.

au contraire l'aversion. S'intéressant de près aux stéréotypes, l'analyse des perceptions a conduit à définir plusieurs types de stéréotypes (autostéréotypes, hétérostéréotypes, métastéréotypes) et aux rôles qu'ils jouaient dans la communication. Elle a permis notamment de mettre en avant le fait que, contrairement à ce qui est fréquemment supposé, « l*a dynamique et l'intensité des contacts interculturels ne conduisaient pas forcément à vaincre les préjugés et à se débarrasser des formes stéréotypées et/ou attachés à des préjugés* » (Lüsebrink, *ibid*., 321). La notion de perception concerne l'échange individuel et la fonction des attitudes et stéréotypes. Ceux-ci peuvent provenir d'images, dont la notion intègre les représentations sociales et prend en compte la construction collective par l' « auditoire ». L'image et l'imaginaire collectif ne sont pas des idéaux, ni des attitudes ou des visions stéréotypées qu'elle produit, qui sont une simplification de la réalité. En tant que représentations sociales, ce sont plutôt des savoirs communs. On désigne en effet, avec Jodelet (1999), une représentation sociale comme « *une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* » (citée par Bouvier, 2010 : 31).

C'est pourquoi nous devons inclure l'image, comme type de savoir dans la définition du contexte, tel que proposée par Kerbrat-Orecchioni (2005 : § 1.5.2), pour qui « *il doit être considéré comme un ensemble de* représentations *(partagées au moins partiellement par les différents participants) qui se renouvellent et s'enrichissent sans cesse, même s'il est évident que tout n'est pas également renouvelable dans le contexte* ». Avec la notion d'image, le contexte de l'interaction s'inscrit dans une temporalité que nous avions déjà évoquée avec la notion de cadre communicatif et de pratiques sociales (Cf. *Supra*). Le contexte contribue à une précision du concept d'interaction verbale en linguistique interactionniste, en tant qu'unité caractérisée par la « *souplesse dans la continuité* », selon Kerbrat-Orecchioni (1990 : 216). En effet, les éléments qu'elle donne dans sa définition comme déterminants pour fonder l'unicité d'une interaction, à savoir le groupe de participants, un cadre spatio-temporel, un objet de conversation, tous trois qualifiés de « *modifiable mais sans rupture* » (*ibid.*), peuvent être précisés par la notion d'image que l'on intègre dans le cadre temporel. En même temps, les notions d'image et de représentation sociale nous intéressent en ce qu'elles définissent les relations et les rapports de place dans l'interaction en fonction des identités en jeu. En effet, Vion (1992 : 135) souligne que dans un rapport de place symétrique comme la conversation – par opposition à un rapport complémentaire où le rapport provient des statuts ou des institutions où se déroule l'interaction –, la dimension temporelle est déterminante pour la conduite de l'interaction puisqu'elle engage les identités :

> Le rapport de places entre deux individus qui s'engagent dans une interaction non complémentaire n'est donc pas fixé de manière explicite, si ce n'est par l'histoire interactive dans laquelle s'inscrit cette rencontre. Cette histoire est en effet, à bien des égards, déterminante : elle est productrice de représentations que les acteurs se font d'eux-mêmes et de leur partenaire à partir des places occasionnelles précédemment occupées. Cette histoire est encore présente lorsque deux individus qui ne se connaissent pas s'engagent dans une conversation : les places qu'ils auront tendance à occuper risquent fort de dépendre des « habitudes » en la matière, et de tendances générales qui touchent à l'identité de chacun.

Nous pouvons donc maintenant essayer de saisir l'image de l'Autre dans la rencontre franco-allemande. Nous pouvons l'appréhender de deux façons : quand, dans les discours, il s'exprime par un *nous* opposé à un *vous* et par des enquêtes d'opinions portant sur l'image de soi, l'image de l'autre.

4.4.2. L'énonciation du *nous*

4.4.2.1. Le *Nous*

D'un point de vue linguistique, dans la syntaxe du français de Maingueneau (1996 : 35) *nous* est un *je* « *amplifié* ». Le morphème de personne *nous* est une clitique, qui, à ce titre, fait partie du groupe verbal que l'on trouve à gauche du verbe comme pronom personnel sujet ou complément. Par ailleurs, placé après une préposition, le morphème devient un pronom tonique. Du point de vue de l'énonciation, il s'agit d'un déictique de personne, « *pronom substitut* » (Maingueneau, 1998 : 89). Par déictique, il faut entendre qu'« *il se caractérise par le fait qu'on identifie son référent en s'appuyant sur l'environnement spatio-temporel de chaque énonciation particulière où il figure* » (*ibid*.).

En réalité, le sens du morphème *nous* n'est pas si simple. En position de sujet, on sera certes d'accord avec le fait que *je*, sujet de la phrase coïncide avec l'énonciateur, mais amplifié par le *nous*, l'énonciateur doit se référer à au moins une autre personne qui ne se trouve pas toujours dans le cadre spatio-temporel ou participatif. Le locuteur peut, dans son *nous*, inclure l'un des récepteurs, directs, indirects, ratifiés ou non. En outre, il peut également se référer à un collectif dont il fait partie, mais absent du cadre participatif, il s'agit alors d'un « *sujet collectif* » (Maingueneau, 1998 : 105). On identifie le collectif, par la présence du locuteur qu'il représente et dont il est le porte-parole. Nous dirons, avec Maingueneau (*ibid*.), que le morphème *nous*, d'une part, n'est pas le locuteur de l'énoncé mais qu'il a une fonction de représentation et de constitution d'un cadre de participation, « *il représente ainsi le monde en montrant le cadre de sa propre situation d'énonciation* » (*ibid*., 87) ; d'autre part, que ce *nous* est également, non pas une « *trace* », désignation de Maingueneau (86), mais, dans notre problématique interculturelle, une « image » du collectif (groupe, catégorie, classe, etc.) dont le locuteur se fait le porte-parole et qui réalise un ancrage de ce groupe, de cette catégorie, de cette classe dans la situation d'énonciation.

D'un point de vue interactionnel, lorsque le *nous* n'est pas communautaire, ou *inclusif*, il n'intègre pas le destinataire. Il est alors *contrastif* et répond à un *vous* dont on peut faire les remarques similaires à celles du *nous* collectif, sauf s'il s'agit du morphème de politesse, devenant alors un marqueur de relation en accomplissant une mise à distance ou un positionnement hiérarchique. Lorsque le locuteur d'un *nous* contrastif s'adresse à un *vous* collectif, il l'écarte de son collectif communautaire duquel il se différencie. Dans ce dernier cas, ce *vous* peut devenir l'objet d'une négociation si la catégorie qu'elle représente est contestée par le destinataire, qui n'est pas l'image dans laquelle il se reconnaît. Kerbrat-Orecchioni (2005 : §2.4.1.1) rappelle à ce sujet que l'attribution d'une identité dépend des savoirs que l'on possède sur l'autre :

> L'accès des participants à leur identité mutuelle pertinente repose d'abord sur un certain nombre de savoirs préalables (concernant à la fois leurs partenaires et le type d'interaction engagée), dont la quantité varie selon le degré de connaissance mutuelle des participants.

En l'absence de ces savoirs sur l'interlocuteur, le locuteur catégorise par le décodage de « *certains marqueurs ou indices identitaires* » (*ibid*.). Ces derniers sont fournis par des expressions verbales, mais aussi para-verbales (comme l'accent) ou encore non verbales (comportement, vêtements, etc.) composant, pour Goffman, une « *façade personnelle* » (Nizet & Rigaud, 2005 : 21). Il existe en effet, une sorte de mise en scène de soi dans l'interaction, porteuse de sens pour une identité collective, que l'on pourrait désigner sous le nom de « *physionomie sociale* »* :

> Tout se passe comme si les conditionnements sociaux attachés à la condition sociale tendaient à inscrire le rapport au monde social dans un rapport durable et généralisé au corps et de le présenter aux autres, de le mouvoir, de lui faire une place, qui donne au corps sa physionomie sociale (Bourdieu, 1979, cité par Picard, 2010 : 33).

En l'absence d'adressage visuel, les termes d'adresse servent à la mise en scène de soi et du destinataire. Ceci a été observé dans les forums de discussion politique où interagissent plusieurs nationalités :

> On peut observer d'autres types de mises en scène du destinataire, qui ont plus d'enjeux d'un point de vue politique ou argumentatif. Ainsi, quelques messages sont adressés aux Français, avec trois configurations différentes : un Français s'adresse à ses compatriotes (*nous*), un immigré adresse des reproches (*vous*), un Américain donne des conseils (*vous*). La présence de messages de reproches (et même de menaces) adressés aux Français et d'opposition *nous/vous* nous semble rendue possible par le caractère anonyme et sécurisant d'un forum (Marcoccia, 2003 : 31) :

Dans ce dernier exemple, impliquant l'anonymat, Marcoccia indique qu'en l'absence de recours à la visibilité d'une physionomie sociale, dans un tel contexte de confrontation d'opinions, voire de polémiques, les participants font preuve d'imagination pour dépasser cette faiblesse de l'environnement. Ils s'adaptent en s'appuyant sur l'outil de communication et réussissent ainsi à se présenter et à construire une relation. En outre, cette relation peut donner lieu à la définition d'une identité dite « *relationnelle* » (Kerbrat-Orecchioni, *ibid*.). C'est le cas dans l'utilisation d'un *nous* contrastif et identitaire où la relation d'opposition relative est à la base de l'identité de l'énonciateur. Une relation d'opposition relative se définit, en logique, comme une relation entre « *deux concepts positifs qui, à la fois s'excluent et s'appellent réciproquement. Qu'ils s'appellent, cela signifie qu'ils dépendent l'un de l'autre et ne peuvent pas être pensés l'un sans l'autre* » (Vernaux, 1964 : 74).

Il est à penser que la définition d'identité relationnelle soit importante et joue un plus grand rôle lorsque les interactions se déroulent dans un environnement à distance et informatique. En effet, selon Marcoccia & Gauducheau (2007), citant Walther (1996), la communication médiatisée par ordinateur (CMO) se caractérise par l'effort des participants à ajouter de l'affect et à dévoiler une partie de soi, en somme pour ajouter du relationnel au contenu propositionnel, nécessaire à l'activité de coconstruction de l'interaction :

> Walther (1996) considère que la CMO, sous certaines conditions, peut transmettre des informations sociales, personnelles ou émotionnelles : le manque d'informations, habituellement présentes en face à face, n'empêche pas le développement d'impressions sur autrui mais le rend plus complexe. Les individus cherchent à réduire l'incertitude sur autrui et à établir des relations affinitaires même si le média est peu adapté. (…) La CMO est donc, selon Walther, plus personnelle car elle nécessite une mobilisation et une implication individuelle plus importante au sens où les individus choisissent davantage ce qu'ils donnent à voir à autrui (Marcoccia & Gauducheau, *ibid.*).

Dans une conversation en ligne, l'expression d'un *nous* contrastif contribue donc à la dynamique de l'activité conversationnelle en cours et à se positionner en revendiquant une identité, mais aussi à construire une relation plus personnelle avec l'autre par un engagement personnelle plus important.

4.4.2.2. La coalition

Un autre procédé contrastif, dans les interactions polylogales, consiste à former une coalition en impliquant au moins un autre participant. Le sujet collectif apparaît lorsqu'un second locuteur s'associe à la parole précédente en opposition à un participant tiers. La somme des locuteurs produit alors un sujet collectif. Selon Caplow (1971), la coalition est

> L'union de deux ou plusieurs acteurs qui adoptent une stratégie commune pour faire échec à d'autres acteurs dans le même système (cité par Zamouri, 1995 : 54).

Il s'agit d'une interaction sociale que l'on ne peut observer dans un dilogue. La coalition ne prend donc forme que lorsque le nombre de participants en coprésence permet au moins une triade. Ainsi, même si, dans un dilogue, deux interactants se mettent d'accord pour parler en termes dépréciatifs ou comploter contre un tiers absent, il ne s'agit pas d'une coalition mais d'une médisance (Vincent & Laforest, 2006). Dans une triade, les deux acteurs coalisés s'opposent et sont *contre* le tiers présent, de sorte que Zamouri (*ibid.*) parle d' « *adversaire* », même si elle reconnaît qu'il « *n'est pas forcément redoutable* ». Ainsi, on peut parler d'adversaire dans le cas de deux parents formant une coalition contre leur enfant dans le but de le faire obéir ou de lui interdire quelque chose. L'adversité dans une coalition conversationnelle n'est donc que ponctuelle. L'analyse des coalitions à visée argumentative dans les conversations ordinaires effectuée par Doury (2001), indique qu'il s'agit moins d'un adversaire que d'un « opposant ». On peut parler d'*adversaire* à propos de coalitions ouvertement conflictuelles dont l'enjeu dépasse celui de la rencontre sociale. On utilise en réalité les deux appellations de manière synonymique, considérant l'adversité interlocutive au niveau local de l'interaction ou d'un échange s'il produit une coalition. Pour Zamouri, en effet, une coalition survient en principe également dans les conversations les plus conviviales : « *au cours de conversations triadiques familières, en principe égalitaires (…) où aucun rapport de domination ou de force particulier ne se trouve a priori inscrit dans le contexte institutionnel et où les participants n'ont d'objectifs à atteindre autres que celui de converser* » (Zamouri, *ibid*., 55).

La coalition se forme dans une conversation lorsque celle-ci dure un certain temps ; assez longtemps pour qu'un désaccord et une discussion apparaissent. Il s'opère alors une division dans le groupe où ceux qui adoptent le même point de vue s'opposent au tiers présent. En principe, plusieurs points de désaccord et donc plusieurs coalitions peuvent survenir au cours d'une même conversation. C'est pourquoi Zamouri indique que « *les coalitions ne sont généralement pas stables* » (*ibid*.) et que le statut d'adversaire n'est que temporaire. A l'issue de la discussion, la coalition se dissout, l'opposant retrouve son statut de *tiers* et la conversation reprend son cours coopératif.

La formation de la coalition se produit lorsqu'à la suite du désaccord entre deux interlocuteurs, un participant tiers décide de s'allier à l'une des deux positions. Cet engagement n'est pas toujours observé, le tiers pouvant choisir d'assister à l'échange en qualité de « témoin neutre » sans s'impliquer. La coalition émerge donc si le tiers choisit de « *se rallier à l'un des partenaires, ce ralliement pouvant aller d'une simple approbation tacite à la constitution d'une véritable coalition* » (*ibid*.). Il existe plusieurs procédés explicites de manifestation d'une coalition que nous ne pouvons détailler ci. Citons néanmoins le « glissement énonciatif », qui consiste à prendre le tour du destinataire sélectionné par le locuteur précédent pour agir en « *co-locuteur* » (Zamouri, *ibid*., 58). Un autre procédé consiste à produire un « *argument conjoint* » (*ibid*.) destiné à renforcer l'argumentation d'un des locuteurs. Zamouri mentionne que par l'emploi du *nous* ou du *on*, « *le locuteur associe le partenaire de la coalition à sa parole* » (63) et que s'adresser à une coalition par *vous*, c'est montrer aux adversaires qu'ils sont considérés « *comme constituant une seule 'unité' (c'est-à-dire comme formant un seul locuteur)* » (*ibid.*).

Par ailleurs, Vincent et Bernard-Barbeau (2012) indique que les procédés dépréciatifs, comme le dénigrement ou l'insulte, d'un tiers absent déclenchent des coalitions. Elles reprennent Goffman, pour qui « *le dénigrement du tiers absent est un processus puissamment cohésif* » (§24). Nous avons certes indiqué qu'il s'agissait plutôt d'une médisance, mais ce que nous pouvons en retenir est que se placer sur une position haute dans une interaction, par le dénigrement d'un tiers absent, présent ou représenté, ne conduit pas à un ralliement général et peut amener à une division du groupe. A ce propos, Barth (2007) indique également que l'humour peut jouer un rôle de coalition, qu'un participant entendrait employer afin d'occuper une place haute en endossant le « *rôle d'animateur de réunion* ».

L'étude des coalitions présente, de notre point de vue, deux intérêts pour l'analyse des conversations polylogales et la construction d'une image.

En premier, la formation de coalitions exige une coordination fine des participants. Contrairement à Zamouri (*ibid*.) qui mentionne que la coalition est provisoire, nous pensons qu'une première coalition ne peut rester sans influence sur la suite de l'interaction et la façon dont elle va se structurer. Par un simple sourire en écho un rire partagé, le locuteur, également attentif à la régulation non verbale de son auditoire peut interpréter une situation comme favorable à l'émergence d'une coalition.

La seconde remarque concerne la présence du tiers. Dans une négociation, suite à un désaccord, le locuteur peut avoir à légitimer son argument en convoquant un *nous* collectif, intégrant des tiers présents dans le cadre participatif, mais également en se désignant comme porte-parole d'un groupe plus large, incluant également des tiers absents. Dans ce cas, il a tendance, non plus à simplement amplifier son *je*, mais à réaliser ce que Doury et Marcoccia (2007 : 46) désigne par une « *extension du moi* »* qu'ils ont pu observer dans les forums polémiques où « *la parole individuelle cherch[e] à s'appuyer sur une légitimité collective* » (*ibid.*). Un locuteur unique peut chercher à former une coalition par extension du moi et s'opposer ainsi à l'adversaire qui, s'il réagit en employant le *Vous*, entérine la légitimité du porte-parole. Nous ne cherchons pas à discuter de la taille du cadre de participation et ne contestons pas la triade comme taille minimale, mais plutôt à constater que l'ambiguïté du *Nous* : le *nous* collectif peut en réalité dissimuler un *nous* par extension du moi, qui tant qu'il ne fait pas l'objet d'une négociation visant à réfuter l'identité collective du locuteur, soit par un adversaire, soit par un membre de la coalition, conserve son ambiguïté et confère une légitimité aux propos. En l'absence de négociation, l'accord repose sur les savoirs communs des uns et des autres. On accepte l'image produite par l'énonciation du porte-parole car elle coïncide avec les représentations sociales que l'on a du locuteur. Nous en concluons que, dans les polylogues, la construction de l'identité, individuelle ou collective, se réalise par des procédés de structuration de la conversation. Nous devons maintenant nous interroger, dans le cas des Français et des Allemands, sur les représentations croisées.

4.4.3. Les enquêtes d'opinion

4.4.3.1. L'étude Regards croisés 2013

Nous nous appuierons sur l'enquête réalisée par l'IFOP l'année du cinquantenaire du Traité de l'Elysée pour l'Ambassade d'Allemagne en France auprès d'échantillons français et allemands « *afin de mettre au jour leur perception des relations franco-allemandes* »[17]. En outre, cette enquête est venue compléter celle réalisée une année auparavant, également par l'IFOP et commandée par l'Ambassade d'Allemagne qui « *a voulu savoir comment cette image avait évolué, tout particulièrement chez les jeunes, et comment les Allemands voyaient, à l'inverse, leurs voisins français* »[18]. On notera au passage qu'il n'existe pas de site commun aux relations franco-allemande mais que chaque ambassade présente sa version. Au moment du cinquantenaire, toutefois, un site franco-allemand a été lancé, en rappelant le mythe de l'amitié dans une version adaptée aux réseaux sociaux. Le projet s'appelle « *amitié franco-allemande 2.0* » et reprend les symboles dans le premier paragraphe : « *Le cinquantenaire de la réconciliation franco-allemande s'accompagne du lancement*

[17] Tel que cela est indiqué sur le site de l'ambassade de France en Allemagne, à la rubrique « Relations franco-allemande/La France et l'Allemagne en chiffres ».
[18] Texte publié sur le site de l'Ambassade à Paris, rubrique « Relations franco-allemande/Les 50 ans du Traité de l'Elysée ».

d'un nouveau site Internet qui fait apparaître le passé, le présent et l'avenir de l'amitié franco-allemande sur nos écrans ».

Les résultats des deux enquêtes ont été publiés sous forme de documents PDF et s'intitulent « L'image de l'Allemagne en France » en 2012 et « Regards croisés sur les relations franco-allemandes à l'occasion du 50ème anniversaire du Traité de l'Elysée » en 2013. Ces documents n'ont pas été traduits en allemand. D'ailleurs, si l'on réalise une alternance codique en cliquant sur la version en langue allemande, le site de l'Ambassade d'Allemagne en France ne comporte aucune rubrique « relations franco-allemande ». Il s'agit donc d'une publication destinée à un public parlant ou comprenant le français. Pour l'année 2012, sans échantillon allemand, le jeu de construction en miroir des représentations sociales donne une image des Français à partir de l'image qu'ils ont des Allemands. Ceci a été complété en 2013 par une enquête auprès d'un échantillon allemand. En 2012, l'échantillon était composé de 1005 personnes, « représentatif de la population française âgée de 18 ans et plus » avec une répartition selon le sexe, l'âge, la région et profession. En 2013, l'échantillon a été porté à 1302 personnes avec la même répartition. Cependant, l'enquête a également été conduite en Allemagne, à partir d'un échantillon représentatif de 1305 personnes. En 2012, l'enquête a duré deux jours (janvier 2012), alors qu'elle a duré six jours pour l'enquête binationale de 2013. On voit donc que le simple fait de réaliser la même enquête au sein de l'espace franco-allemand a demandé trois fois plus de travail. En revanche, alors que l'enquête en Allemagne a dû être conduite en allemand, nous ne disposons pas de la traduction allemande des questionnaires. Il aurait été intéressant de savoir comment les questions portant sur des représentations sociales ont été traduites d'un espace culturel à l'autre et inversement comment les réponses allemandes ont été retraduites en français pour être comprises par le lectorat.

Nous pouvons donc comparer quelle est l'image de l'Allemagne, et des Allemands, chez les Français en l'espace d'un an, d'une part, et celle de la France, et des Français, chez les Allemands. Il faut indiquer que, outre le cinquantième anniversaire du Traité de l'Elysée qui a été largement diffusée dans de nombreuses institutions privées ou publiques, notamment par la médiatisation des symboles, deux événements politiques ont été fortement publiés et commentés dans les médias : d'une part le rapprochement des deux Etats dans la gestion de la crise financière européenne, donnant le mot-valise « merkozy » fabriqué à partir des deux noms de famille de Merkel et Sarkozy ; d'autre part, la diffusion, dans les élections présidentielles françaises, du « modèle allemand », comme thème ou comme argument. Cette présence du modèle allemand s'est incarnée par le soutien officiel de la chancelière allemande à l'ancien président et candidat, appartenant tous les deux au même groupe politique au Parlement européen. Mme Merkel a en effet, été invitée, le 6 février 2012, à l'Elysée, à participer à une interview télévisée franco-allemande avec Nicolas Sarkozy, mêlant ainsi les relations culturelles et politiques. Le rapprochement lexical fusionnel et la

construction médiatique du modèle ont certainement favorisé l'apparition de l'Allemagne dans l'espace public français mais aussi de la France en Allemagne, entre les deux enquêtes de l'IFOP.

Les résultats de l'enquête 2012 sont présentés en trois parties :

- Image et perception de l'Allemagne
- L'image du couple franco-allemand
- Les expériences personnelles

L'enquête sur le premier objet a été menée par questionnaire contenant des questions ouvertes ou des questions à éventail de réponses :

1. En pensant à l'Allemagne, quels sont tous les mots et toutes les idées qui vous viennent à l'esprit ?
2. Et plus précisément, quel est l'évènement que vous associez le plus à l'Allemagne ?
3. De manière générale, avez-vous une très bonne image, une assez bonne image, une assez mauvaise image ou une très mauvaise image de l'Allemagne ?
4. Et quel sentiment principal vous vient à l'esprit lorsque vous pensez à l'Allemagne ?
5. Diriez-vous que la situation actuelle (crise économique, négociations dans le cadre de la crise de la zone euro etc.) a eu un impact sur l'image que vous avez de l'Allemagne ?
6. Pour chacune des opinions suivantes que l'on peut entendre à propos de l'Allemagne, indiquez si vous êtes plutôt d'accord ou plutôt pas d'accord ?
7. Voici une liste de mots et adjectifs. Pour chacun d'eux, indiquez si vous l'associez plutôt à la France ou plutôt à l'Allemagne ?
8. Selon vous, l'Allemagne obtient-elle de meilleurs résultats que la France ou de moins bons résultats que la France en ce qui concerne … ?

Ces questions visent à faire ressortir un savoir commun basé à la fois sur la subjectivité et l'expérience, sur les connaissances encyclopédiques et des sentiments personnels. Elles ont été reposées en 2013.

Nous pouvons en retenir des informations sur l'image des Allemands et de l'Allemagne en France. Notre propre recherche se situant deux ans avant à ces travaux de l'IFOP, il est intéressant d'observer ce qui se trouvait dans un *trend* ascendant ou descendant. D'un point de vue global, sur une échelle de valeur bon/mauvais avec une distinction entre *très* et *assez*, les Français ont à 82% une image positive de l'Allemagne qui a augmenté de 3% en 2013, s'expliquant par l'augmentation de ceux qui ont une « très bonne image » (de 19 à 22%) et qui ont fait diminuer d'autant le nombre total de ceux qui ont une mauvaise image (de 18 à 15%). On constate une relation de même sens entre l'âge et le pourcentage de ceux qui ont une bonne image : plus on prend de l'âge et plus l'image devient positive.

Ces résultats globaux sont similaires à ceux de l'image de la France en Allemagne : 87% ont une bonne image en 2013, répartis en (69% assez bonne) et 18% (très bonne).

En ce qui concerne les 18-24 ans en France, ils sont légèrement plus nombreux en 2013 (23%) qu'en 2012 (22%) à avoir une image négative de l'Allemagne entre 2012 et 2013. C'est plus que pour la même classe d'âge en Allemagne, en 2013, où seulement 15% ont une image négative de la France. Les jeunes Allemands

sont à peu près dans la moyenne nationale (-2%), alors qu'en France, cette classe d'âge, de manière générale, a une plus mauvaise image que l'ensemble de la population (+8%).

On constate, avec la question 4, que cette image positive ou négative ne se base pas sur le même sentiment en France et en Allemagne. D'ailleurs, les résultats globaux sont légèrement différents de ceux de la question précédente si on demande de préciser les sentiments sur lesquelles se base la construction de l'image. C'est plutôt notable chez les Français, avec une nouvelle répartition entre image positive et image négative qui passe à 72/28, soit une baisse de 13 points du positif.

Alors que chez les Allemands, c'est la *sympathie* qui domine (65%), les Français ne sont que 26% qui déclarent avoir de la *sympathie* pour les Allemands et se basent d'abord sur le *respect* (33%), qui n'est partagé que par 10% des Allemands envers les Français. *L'admiration* est réciproque avec 9% dans les deux pays. L'image négative s'explique pour les Allemands d'abord par de *l'incompréhension*, alors qu'elle provient de la *méfiance* pour les Français. La situation chez les jeunes reste intéressante à comparer car elle montre qu'en France, une fois qu'ils ont une liste de sentiments positifs et négatifs, le différentiel n'est pas si important par rapport au le reste de la population, alors qu'en Allemagne, il est de 7% et il s'explique principalement par la *sympathie*, qui est inférieure de 14% par rapport au reste des Allemands, surtout compensée par un sentiment d'*admiration* (+6%). Ainsi, plus on est jeune en Allemagne moins on trouve les Français *sympathiques* et plus on a de *l'admiration*. Chez les Français, c'est le sentiment de *respect* qui diffère le plus par rapport au reste : il est moins élevé chez les jeunes que dans le reste de la population (-12%). Bien sûr, il est intéressant de comparer ces chiffres pour voir que des images peuvent être généralement positives ou négatives tout en reposant sur des sentiments différents. Mais il se peut également que les sentiments invoqués ne concernent pas spécifiquement l'image des Français en Allemagne, et inversement, mais vis-à-vis de tout étranger. Nous allons donc nous intéresser aux questions qui concernent plus spécifiquement les deux pays.

Les résultats des questions 1 et 2 ont été conçus à partir d'une « *technique amplement utilisée dans l'étude des représentations sociale* » selon Bonardi & Roussiau (1999 : 38) consistant à proposer aux informateurs un « *mot inducteur* » auxquels ils doivent associer spontanément des termes. Nous présentons une partie des résultats dans le tableau suivant :

	Mot inducteur : Allemagne (2012) (%)		Mot inducteur : Allemagne (En France, 2013) (%)		Mot inducteur : France, (En Allemagne, 2013) (%)	
1	Sérieux, strict	22	Angela Merkel	29	Paris, Parisien, Ville de l'amour	56
2	Angela Merkel	20	Bière	23	Tour Eiffel	37
3	Discipline, organisation, ordre, droiture	12	Berlin	21	Vin(s), Vigne(s), Vin rouge	32
4	Travail	10	Automobile, voiture	18	Baguette, pain, croissant	27

5	Puissance, force, solidité	10	Rigidité, rigide, austère, rigueur	18	Gastronomie, nourriture, cuisine (française), manger	21
6	Europe	6	Nazisme, Hitler	16	Régions françaises	20
7	Nazisme, Hitler	6	Guerre	16	Côte d'azur, Provence, Riviera, Méditerranée, Saint-Tropez	9
8	Berlin	5	Chute du mur de Berlin, réunification	16	Normandie	4
9	Industrie	5	Europe, Union Européenne	14	Atlantique, Côte atlantique	3
10	Bière	5	Gastronomie (saucisse, choucroute, etc.)	12	Bretagne	3

Tableau 3 : Associations de mots inducteurs

On voit dans les deux cas des associations basées sur des activités économiques : l'image d'une Allemagne bâtie sur des relations industrielles, avec laquelle on travaille, et celle de la France construite sur des relations touristiques, territoires où l'on ne va pas pour travailler. La question est de savoir comment se sont construites ces images et dans quelle mesure les groupes représentés par l'image participent eux-mêmes à son élaboration, s'ils se reconnaissent (par exemple, s'ils jugent qu'il manque des éléments) et s'ils la trouvent valorisante ou pas. La limitation des représentations liées à l'activité économique n'est pas expliquée. Elle entraîne l'absence de certains stéréotypes. Par exemple, Caillaud (2010) a montré qu'un stéréotype courant en France est celui de l'Allemand exemplaire en matière d'environnement, l' « *Allemand-Vert* ». Or, cet objet n'apparaît pas dans les associations en France.

Une deuxième différence vient du nombre d'éléments politiques dans la constitution de l'image de l'Allemagne avec une référence à une passé éloigné (la guerre) et l'autre à une histoire contemporaine (la réunification). On note que, dans les deux cas, la capitale représente un symbole important pour l'image culturelle. Par ailleurs, alors qu'aucune personnalité n'apparaît pour la France, l'Allemagne est incarnée par deux personnages politiques, qui ont été plus associés à l'Allemagne entre 2012 et 2013. En outre, la Seconde Guerre mondiale est encore présente chez beaucoup de Français. Il n'est pas certain que cet élément soit valorisant pour l'image de l'Allemagne. Mais il n'est pas sûr non plus que cet élément constitue une sorte de médisance de la part des Français, destinée à discréditer l'image du voisin. Enfin, si la gastronomie française est, traditionnellement, associée à l'image de la France, la nourriture allemande (gastronomie, bière) entre dans les éléments constitutifs de l'image de l'Allemagne.

La répartition par classe d'âge nous indique la même tendance que pour l'image générale sur l'autre. Les jeunes sont plus importants en France, par rapport au reste de la population, en 2013 à personnifier l'image de l'Allemagne. Ainsi Angela Merkel est y associée pour 36% des jeunes, soit 7 points de plus que l'ensemble de la population, et 4 de plus que Hitler qui est l'association pour 32% des 18-24 ans, c'est-à-dire le double

de celle dans la population totale (16%). Ce sont eux également qui ont fait progresser la gastronomie avec un différentiel de +8%. En revanche, ils associent moins l'Allemagne que le reste de la population avec l'image du travail. Ils obtiennent des différentiels de taux de -11% pour « *Rigidité, rigide, austère, rigueur* », -8% pour « *Discipline, organisation, ordre, droiture* » et -5% pour « *Puissance, force, solidité* ». La langue allemande est plus associée à l'image de l'Allemagne chez les jeunes en 2013 (+8%) alors qu'elle n'était pas du tout associée en 2012.

Nous ne pouvons, dans le cadre de cette recherche, aller plus avant dans l'analyse des résultats. Nous pouvons néanmoins tirer quelques conclusions de cette présentation.

4.4.3.2. Commentaires des résultats de l'enquête

a) Images stéréotypées

Nous soulignerons d'abord le caractère très général et superficiel de ces connaissances croisés. Finalement, après tant d'années de relations culturelles, les savoirs communs sont très faibles et correspondent à des images assez fortement stéréotypées, voire donnant dans la caricature de l'Allemand travailleur et discipliné et du Français gastronome et habitant dans le pays de l'amour. Elle pose naturellement la question de ce type d'enquête sur les représentations sociales : permettent-elles vraiment de répondre autre chose que des stéréotypes ?

b) La place des stéréotypes

Quant à la question des stéréotypes, nous dirons deux choses :

- Hétéro et auto-stéréotypes

Premièrement, que les hétéro-stéréotypes, sur l'autre, ne sont pas toujours les mêmes que les auto-stéréotypes. A propos de l'Allemagne, la question de la construction de l'identité collective est récurrente et problématique. Petersen (2009), chercheur allemand en communication, révèle que, déjà pour Nietzsche (1844-1900), « *ce qui définit les Allemands, disait-il, c'est justement qu'ils ne cessent de s'interroger sur 'ce qui est allemand*' » (46). En outre, il avance que l'histoire allemande du 20ème siècle a été marquée par une intensité de « *l'expérience traumatisante de la dictature, de la culpabilité et de la guerre* »(53). D'où une appropriation complexe des symboles de l'Allemagne car d'une côté, ils ont été abusés, mais de l'autre, ils sont nécessaires à toute entreprise culturelle en tant qu'identifiant émotionnel. Sur ce point l'Allemagne ne peut faire exception :

> L'histoire mouvementée de la relation qu'entretiennent les Allemands avec leurs symboles nationaux a largement prouvé la haute importance de ceux-ci pour l'identification d'un peuple avec sa nation et avec les valeurs politiques que portent ces symboles. Et l'histoire a pareillement démontré, comme on l'a vu plus haut, qu'il s'écoule beaucoup de temps avant que la population s'approprie ces symboles. Or si les symboles ne sont

> pas cultivés, l'émotion qui animait l'idée d'Europe, surtout en Allemagne, est condamnée à disparaître (*ibid*., 54).

En revanche, avec la rencontre, qui rend plus rapide le processus de construction identitaire, l'apparition des hétéro-stéréotypes semble inévitable. Comme le remarque Vinsonneau (2005 : 39) :

> Au cours de toute perception sociale, la stéréotypie et la discrimination opèrent invariablement : en opposant un « Nous » (rendu excessivement homogène par un effet d'assimilation des divers éléments qui le composent, et qui englobent le sujet) et un « Eux » (ne comprenant pas le sujet, mais totalisé selon le même procédé que précédemment et mis à distance du « Nous » par un effet simultané de contraste). Lorsqu'ils s'appliquent à des situations de rencontre entre groupes étrangers – quand les individus se croient respectivement dotés d'origines partagées, d'une commune nature, d'un même destin supranaturel, etc. –, de tels processus font immanquablement surgir des frontières ethniques.

Si l'on se rapporte maintenant à Goffman, nous pouvons dire qu'en raison de cette lente réappropriation culturelle des symboles en Allemagne, l'expression d'un hétéro-stéréotype dans une conversation franco-allemande, constitue un acte menaçant et une intrusion territoriale pour l'interlocuteur allemand.

– Apprentissage et inculcation

Deuxièmement, la question des stéréotypes est souvent au cœur des formations à la communication interculturelle ou de sensibilité à l'interculturel. On vise ainsi à mettre en garde contre le risque d'interprétation erronée des faits sociaux et culturels pour en donner une version réaliste et ainsi dissiper les malentendus. Lipiansky (1996) apporte une réponse plus nuancée. Il commence par faire le constat que les stéréotypes font partie des mécanismes sociocognitifs qui constituent « *une tentative pour maîtriser son environnement* ». Autrement dit, pour le dire avec les mots de l'éthologie sociale, ils constituent un procédé de ménagement des faces et de protection du territoire, et organisent l'interaction de façon ritualisée. Cet argument est renforcé par le deuxième argument de Lipiansky qui considère comme une « *tentation réductionniste* » (14) le fait de croire que les individus assimilent une personne étrangère et l'image stéréotypée : « *la représentation de l'autre, si elle comporte une part plus ou moins importante de stéréotypes et de préjugés, ne peut être totalement limitée à ces phénomènes* » (*ibid*.) ». La construction des représentations ne relèvent pas seulement du mécanisme sociocognitif. C'est un phénomène plus complexe incluant aussi la transmission par la famille, les médias ou l'école. Ce sont des « *images culturelles issues de l'histoire et transmises par le discours social* » mais qui se transforment au cours du temps pour devenir « *une mémoire confuse et schématique (…) et donc une vision simplificatrice et appauvrie du passé* » (15). Les représentations naissent également des expériences directes qui sont toujours partielles, influencées par des représentations préalables, et procèdent par généralisation qui sont en fait moins des stéréotypes que des « *illusions métonymiques qui consistent à prendre la partie pour le tout* » (16). Dans les confrontations des expériences de rencontres, les stéréotypes peuvent émerger, ils ne s'auto-valident que partiellement car certes il existe quelque chose comme une norme ou un modèle qui « *exercent donc une action référentielle et unificatrice sur les comportements. Cependant, tout en se situant par rapport à ces normes, les conduites*

individuelles peuvent s'en éloigner ». La représentation sélectionne également entre la norme et la conduite particulière, entre « *modèle et comportement* » (17). Ainsi, on peut très bien déclarer un savoir commun sur un groupe tout en sachant que cela n'est pas vrai pour une personne du groupe que l'on a pu rencontrer. Lipiansky écrit à partir d'observations de terrains d'échange franco-allemands : « *quand les participants allemands décrivent le Français comme nationaliste, ils renvoient moins à un trait individuel (peu présent chez les participants aux rencontres interculturelles) qu'à une idéologie dominante en France* » (18)
Les stéréotypes, les représentations et le réel forment donc trois entités dans un rapport de dépendance plus ou moins lâche. On aurait tort, dans les programmes éducatifs d'échange de jeunesse, de se fixer sur la lutte contre les stéréotypes. On risquerait, selon Lipiansky, de « *passer à côté des enjeux plus importants* » (21). De plus, on change la nature du programme en l'enveloppant d'une « *coloration éthique* » déformant le « *domaine de l'apprentissage et de la formation pour celui de l'inculcation* » (*ibid*.). Au contraire, Il serait préférable d'encourager la prise de parole et la verbalisation des stéréotypes plutôt que d'exercer une sorte de prohibition morale de l'expression. Nous suivons Lipiansky dans cette approche basée sur des analyses de terrain des programmes d'échanges franco-allemands où les principes généraux comme « *l'attitude de tolérance et d'ouverture à l'égard des étrangers* » (5) peuvent devenir des politiques d'éducation publique mais n'entraînent pas forcément des changements individuelles lors d'une rencontre :

> L'expérience montre que cette démarche éducative est de peu d'effet et ne touche le plus souvent que les opinions socialement affichées et non les attitudes profondes ; le jeune à qui l'on fait passer le message plus ou moins explicite que c'est 'mal' d'avoir des préjugés cessera de les exprimer publiquement sans forcément modifier ses positions internes (22).

L'apprentissage, à partir des stéréotypes, consisterait, selon nous, à ne pas craindre de les exprimer et ainsi à les dépasser, sachant toutefois que ce sont des actes potentiellement menaçants pour la face et le territoire, mais qu'ils ne se reflètent pas les personnes qu'ils désignent.

– La question du passé national-socialiste allemand

Nous avons indiqué que l'Allemagne était personnifiée par Angela Merkel et Adolf Hitler. Si l'on peut, sans difficulté, construire une image stéréotypée à partir du premier personnage, il n'en est certainement pas de même pour le second personnage qui incarne une image de l'Allemagne du passé, celle de la violence du national-socialiste conduisant à un génocide. Dès lors, on peut se demander si cette image pose un problème interactionnel dans la rencontre franco-allemande : peut-on thématiser cette image ? Comment l'introduire ? A quel moment ? Peut-on en rire dans une rencontre ?
Pour se rendre compte de ce que représente cette image, on peut d'abord regarder la place qu'elle occupe actuellement dans le système éducatif allemand. Récemment (17 octobre 2013), Carrier, de l'Institut de recherche sur les manuels scolaires, publiait une tribune dans le quotidien *Le Monde* sur l'enseignement de la guerre en Allemagne. Il rappelle que « *Les élèves en Allemagne apprennent jusqu'à trois fois l'histoire des guerres du XXe siècle* ». Sur Hitler, il déclare qu'il s'agit d'un paradoxe : « *Hitler représente en quelque sorte*

une force universelle. (…) C'est une ironie amère que celui qui a perdu sa vision d'un empire de mille ans soit devenu une figure nationale unissant les régions du pays. Comment enseigner la guerre à l'école en Allemagne face à une telle vision historique parmi les élèves ? ». Il signale enfin que, si l'Allemagne est présentée dans une « relation spatiale » avec des influences qu'elle subit, la guerre est enseignée sans qu'il soit fait mention, en contraste avec la situation française, du terme de « *nation allemande* » ce qui, pour l'auteur, témoignerait d'une « *stigmatisation encore vive* ». Autrement dit, dans l'enseignement, en Allemagne, la guerre et Hitler sont deux objets surreprésentés sur lesquels se construisent des savoirs culturels allant des connaissances historiques aux représentations morales, lesquelles sortent d'ailleurs du domaine des institutions scolaires. Ainsi, au niveau pédagogique, cette période représente ce que Zymek (2008) appelle un « *événement douloureux* » à transmettre aux générations suivantes. A ce titre, cet événement ne peut donc rester la charge unique du système éducatif. L'exemple allemand montre que la construction d'une « *mémoire collective et de l'identité nationale* » demande aussi à la société toute entière de mener « *des débats politiques et historiques* » :

> Ce n'est qu'à travers le débat public qu'un événement historique devient une partie de la mémoire des groupes sociaux et de la société. Ce qui joue le rôle de déclencheur de telles controverses, ce sont souvent des événements d'abord ressentis par certaines parties, puis peut-être par la majorité de la société (ou des observateurs étrangers) comme « scandaleux », c'est-à-dire qui franchissent certaines limites, qui brisent des tabous du point de vue de la morale ou de l'esthétique.

Dans ce débat public, l'étranger français, à qui l'on pose la question de l'image de l'Autre peut-il être un simple observateur alors que, comme, selon la représentation prototypique de Simmel que nous avons présenté dans notre introduction, il est aussi un juge ? Le débat peut-il se tenir dans un cours de langue ? Dans une rencontre franco-allemande ? Nous essaierons ici de répondre à cette question par un exemple d'échange franco-allemand entre groupes d'adultes dans lequel les lieux de mémoire relatifs à la guerre contre l'Allemagne national-socialiste n'ont pas la même signification pour les deux groupes. Umbach (1996 : 118-9) mentionne que la projection, en France, d'un film sur la journée du débarquement des alliés le 6 juin 1944 en Normandie, où il est question d'une « *glorification de la mort des héros* » a provoqué dans le groupe allemand des « *nausées* » devant ce qu'on leur avait enseigné comme de la « *propagande de guerre* ». Dans la discussion qui suivit l'événement, les Français prenaient « *une position complètement étrangère à la plupart des Allemands* ». Ils n'accordaient pas les mêmes sens aux mots ou ne qualifiaient pas les mêmes événements de la même façon dans une discussion où les émotions et les arguments se mêlaient. Umbach (*ibid*.) décrit que :

> Tout au long de la discussion, cette situation a entraîné des malentendus sans fin et, après une série d'attaques générales, tout le monde se sentait plus ou moins mal à l'aise, pour ne pas avoir traité le thème d'une manière convenable. L'énorme implication émotionnelle n'a pas été estimée à sa juste valeur (120).

En fait, il est compréhensible que les deux groupes n'aient pas la même interprétation des événements. Si on fait l'hypothèse de la recherche de bienveillance de la part des Français, qui en principe cherchent à

préserver le territoire des invités et n'ont donc certainement pas voulu « piégé » le groupe allemand, nous constatons que le thème a été un sujet douloureux et menaçant, qui n'a pas été anticipée par les organisateurs de l'échange. Ils ont été surpris par la réaction émotionnelle du côté allemand. Umbach ne donne pas d'information sur la réaction du groupe français à cet incident.

A propos de la question concernant le point de vue étranger dans le débat public sur la mémoire collective d'un événement douloureux, Umbach note deux conclusions : d'une part, que de « *la confrontation véritable entre les ressortissants de différentes nations ou de différentes cultures* » naît une nouvelle perspective et constitue une option pour relativiser les connaissances et faire apparaître « *la part émotionnelle qu'elles contiennent* » ; d'autre part, qu'en l'absence de connaissances véritables, « *plus l'évolution du sujet prenait une allure générale, plus les arguments devenaient comme des stéréotypes, des clichés rigides, de plus en plus pauvres en connaissances* » (123). On voit donc qu'il s'agit d'une interaction didactique d'un format particulier avec d'un côté, un apport de connaissances sur des sujets déjà connus et une personnalisation de la transmission ; de l'autre, un échange qui se tarit assez vite et peut devenir très général.

D'un point de vue de l'approche dialogale de l'argumentation, cet exemple, illustre bien comment se confrontent les différents voix et se négocient les opinions. La construction conversationnelle des contenus procède par une négociation sur les thèmes, les définitions et la qualification des faits qui entraine des désaccords et une cristallisation. La projection d'un film déclenche un virage interactionnel, après les rituels de réception, où les prises de paroles deviennent plus identitaires. Les interlocuteurs restent dans le domaine des relations franco-allemandes mais changent de type d'interaction pour adopter celui de la discussion voire celui de la dispute. En effet, Umbach signale que les échanges d'opinions « *ont entraîné parfois des réactions de défense presque violentes* » (120), que les Allemands étaient « *assommés* » d'arguments et qu'ils réagissaient en « *tumulte avec indignation et résignation* », ce qui marque la fin de la négociation. Le module n'est donc que de courte durée et finit par s'épuiser en raison du manque de connaissances pour alimenter la conversation. La clôture intervient, selon Umbach par une « *espèce de fuite dans des secteurs de plus en plus abstraits* » (123).

Certes le groupe français aurait pu, par déférence, éviter d'aborder cet événement douloureux. Pourquoi provoquer un tel embarras ? Nous pouvons l'interpréter comme un des rites liés aux mythes de la réconciliation et de l'amitié. Le rite entraîne une position très embarrassante pour les Allemands, qui, réciproquement, le devient également pour le groupe français car, lorsque l'incident ou le faux-pas déséquilibrent l'interaction « *l'attaquant est tout aussi coupable que sa victime, et parfois plus, car (…) en détruisant l'image d'un autre, il détruit la sienne* » (Goffman, 1974 : 95). D'où un malaise partagé et un risque relationnel. N'est-ce pas une façon de stigmatiser systématiquement la face de l'interlocuteur ? Cependant, la question est tellement présente dans le débat public allemand qu'il devient pratiquement inévitable dans une rencontre interculturelle. Comme le note Martin (2008) à propos des débats actuels sur

la société interculturelle, dans différents Etats européens, « *nearly every European country is engaged in a similar debate about cultural identity, but in Germany the discussion is, like nearly all major issues, informed by Germany's Nazi past. Germans want at all costs to avoid charges of racism* » (20). Il semble donc que la stigmatisation vient de l'extérieur comme de l'intérieur.

Selon nous, dans une rencontre interculturelle franco-allemande, la question du national-socialisme peut devenir un hétéro-stéréotype et se transformer en une injure et constituer une menace. L'injure est en effet désignée selon Kerbrat-Orecchioni (2010) comme une violence verbale, une forme d'impolitesse qui reflète « *les principaux facteurs de stigmatisation* » (54). Le thème fait néanmoins partie des représentations sociales, en France comme en Allemagne. L'introduire demande par conséquent non seulement une ritualisation des échanges mais aussi un contexte interactionnel appropriés, où l'engagement, l'image et la relation peuvent se négocier. Nous envisageons maintenant celui de la conversation familière.

5. Chapitre 5 : Conversation familière

5.1. Introduction

L'étude des relations franco-allemandes montre contexte hétérogène particulier dans lequel il est possible d'étudier et d'interpréter les comportements à l'œuvre dans les rencontres interculturelles franco-allemandes. Ce contexte est d'abord caractérisé par l'existence d'une opposition culturelle relative. Il en résulte des tensions entre l'accord et le désaccord, sur un axe des relations avec d'un côté une distance à respecter afin de pas provoquer d'incursion territoriale, et de l'autre, des attentes allant dans le sens d'une diminution des distances interpersonnelles, sous l'influence des injonctions politico-économiques.
Autrement dit, les relations politiques entretiennent le mythe de l'amitié et respectent les frontières quand les individus participent à des médiations socioculturelles et inventent du quotidien franco-allemand d'où surgissent des oppositions symboliques.
Nous avons montré à l'aide de l'exemple d'une discussion franco-allemande sur la mémoire, comment la rencontre tourne au drame. Ce serait d'ailleurs, selon Debray (1997), parce que l'on sort de la communication pour entrer dans la transmission. La transmission est diachronique alors que la communication est « *ponctuelle ou synchronique, c'est une trame : un réseau de communication relie surtout des contemporains* » (17). Dans ce sens, la transmission, « *c'est une trame, plus un drame : elle fait le lien entre les morts et les vivants, le plus souvent en l'absence des émetteurs. (…) Nous transmettons pour que ce que nous vivons, croyons et pensons ne meure pas avec* nous *(plutôt qu'avec* moi*)* » (18). Le cas des échanges franco-allemands illustre le drame qui se joue dans les interactions marquées par les rituels que les acteurs remettent sans arrêt en scène pour préserver les faces et les territoires. Tout échange, dans le contexte franco-allemand, peut donc être décrit en référence à la définition de Goffman (1974 : 21), telle qu'il l'envisage dans ses études des rites d'interaction de la vie sociale ordinaire :

> La suite d'actions déclenchée par une menace reconnue et achevée par un retour à l'équilibre rituel.

Le retour à l'équilibre permet d'éviter la rupture et de se situer dans une continuité. Il ne s'agit donc pas d'un drame tragique. Il n'y a pas de dénouement à la rencontre, car rien n'est achevé. Le drame se joue avec des récits, des embarras, et de l'émotion qui, comme le note De Nuchèze (2004 : 13), à propos de rencontres interculturelles à finalité externe, « *envahit la rencontre, soit qu'elle puisse s'y déployer, soit qu'elle s'y trouve muselée, en fonction des contextes et de la socialisation de chacun. Son expression est multicanale et tout le corps y participe (mimique, gestualité, postures et déplacements, vocalité, prosodie)* ».
Partant de cette perspective, nous envisagerons dans ce chapitre la question des échanges franco-allemands dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères. Nous nous demanderons en particulier si ce cadre pédagogique permet d'organiser une « conversation franco-allemande », la conversation étant, non

seulement un concept central de l'analyse du discours en interaction, tel que nous l'avons étudié jusqu'ici, mais aussi une activité pédagogique courante dans les classes de langue.

5.2. Les caractéristiques de la conversation pédagogique franco-allemande

Nous commencerons par l'examen de la publication, en 1996, de chercheurs qui, en coopération avec le service « recherche » de l'OFAJ, se sont intéressés à l'analyse de « *programmes d'exploration et de recherche concernant l'interculturalité dans des champs aussi différents que les rencontres de classe, de jeunes travailleurs ou chômeurs, sportifs, adultes de différents milieux professionnels* » (Hess, 1996 : iv), sous le titre *Pédagogie des rencontres interculturelles*, dans lequel il s'agit exclusivement d'échanges franco-allemands. Ce que nous retenons de l'ensemble des contributions se trouve dès l'introduction de Colin et Müller (1996) qui font état d'une « *pression morale* » (11) dans l'élaboration des discours en matière d'interculturalité. Ils constatent et interrogent l'existence sous-jacente « *d'un accord tacite pour que la transmission du savoir sur l'interculturel minimise, voire dénie, les difficultés pouvant naître entre les différentes cultures* » (*ibid.*). Les contributions de l'ouvrage mettent en évidence le fait que cette pression morale, allant dans le sens d'un « *il faut s'aimer les uns, les autres* » (*ibid.*), imprime une responsabilité dans les pratiques qui condamne d'avance « *tout scepticisme critique sur les limites de la compréhension interculturelle* » (*ibid.*). Le cas des rencontres franco-allemandes n'échappe pas à cette prise de responsabilité, à cette différence qu'il ne s'agit pas d'une rencontre explicitement conflictuelle : « *nous avons la chance de pouvoir partir d'un ensemble d'éléments positifs* » (*ibid.*). Aussi, Colin et Müller considèrent-t-ils la rencontre interculturelle franco-allemande comme un dispositif pédagogique à condition que l'on sorte de la parole morale liée aux pratiques interculturelles. Au contraire, « *reconnaître cette conflictualité inhérente à toute rencontre interculturelle véritable laisse au sujet la possibilité de se construire une éthique du conflit et d'acquérir un savoir de l'interculturel* » (12).

Le risque inhérent à une rencontre interculturelle provient d'abord des identités nationales qui fondent la définition de l'étrangeté de la personne rencontrée et du caractère imprévisible de la rencontre. Selon Tourette-Turgis (1996), en effet :

> La rencontre avec l'étranger fait surgir des désirs, des peurs, de l'attrait, de la séduction, de l'angoisse et on a beau préparer la rencontre avec les enfants en les préparant aux modes de vie et aux habitudes de l'autre, leurs réactions sont relativement peu prévisibles, car la rencontre interhumaine se définit précisément par son imprévisibilité (29).

La préparation consiste à éviter une rencontre brutale en anticipant un futur proche, c'est-à-dire par des échanges verbaux dans le groupe destinés à le projeter dans « *le présent de la rencontre* » (*ibid.*, 30). Malgré les efforts de préparation et la connaissance de chacun du bien-fondé de la participation à des échanges « *censés renforcer la compréhension interculturelle* », cela ne suffit pas à dépasser les craintes et les méfiances. C'est notamment le cas en raison de la barrière linguistique qui déclenche la mise en place d'un

« *système de défenses* » (Colin, 1996 : 74) contre des incompréhensions et des incertitudes. Le risque provient par exemple d'une mauvaise interprétation des expressions paraverbales comme la prosodie ou le rire, interprétée comme une moquerie.

Le contenu culturel des manuels de langues ne constituent pas toujours une préparation adéquate. Il semble même parfois en contradiction avec l'objectif affiché de l'apprentissage de la réalité sociale dans laquelle la rencontre devra avoir lieu. La famille, en tant qu'élément central d'accueil pour la rencontre, est également le vecteur principal de la représentation culturelle où se déroulent les échanges linguistiques dans la langue-cible, qui privilégient les activités du quotidien. Or, « *sur le plan pédagogique, cela signifie que les auteurs misent sur ce qui est 'familier', et non sur ce qui est 'autre'. (…) On est alors en droit de se demander si l'éventail des conceptions sur la vie familiale existant en Allemagne est suffisamment large pour être capable de rendre compte de la réalité sociale dans l'enceinte géographique germanophone* » (Lissmann, 1996 : 81). Les thèmes de la vie sociale sont abordés par les représentations stéréotypées des acteurs dans une « *société dont le centre, c'est-à-dire la constellation familiale, vit des relations non-conflictuelles. Ordre et propreté sont les aspects dominants* » (82). Cette « *image-réclame* » (83) ne contribue pas, pour Lissmann, à construire une image de l'autre dans laquelle « *on accepte aussi de travailler l'histoire et, du coup, la question se pose de savoir comment présenter le rôle des conflits* » (82). La préparation par les manuels « *devient un écran de projection, sur lequel on 'universalise' l'image d'un monde 'petit-bourgeois', tout comme celle d'une société industrielle moderne. Dans ce cadre, il se produit d'abord un recouvrement d'une idéologie française et de l'idéologie allemande de la société bourgeoise, en faisant disparaitre les différences socio-culturelles existant entre les sociétés françaises et ouest-allemande* » (*ibid.*, 84). Cette image de l'autre correspond davantage à l'instauration d'un cadre rassurant qui construit un des objets culturels perpétuant le récit de l'amitié franco-allemande « *d'après lequel les Français et les Allemands se réunirent dans le rêve d'une culture de la pure consommation* » (87).

Cullin (1996 : 110) voit la pression morale comme un « *supplément d'âme créé pour les besoins de la cause, c'est-à-dire pour le fonctionnement de l'institution* ». Pour lui, cela forme une constante de tous les « *dispositifs institutionnalisés de l'espace franco-allemands, où l'on retrouve un appel constant à la négation des spécificités nationales, tout le passé des rapports entre les deux peuples étant appréhendé comme une succession de phénomènes relevant du nationalisme* » (*ibid*.). Dans la réalité de l'échange, des différences sont pourtant constatées par les participants comme par les animateurs qui conduisent à des « reproches » (108). Cela peut conduire, de la part de ceux qui accompagnent ou encadrent, à « *un comportement réactionnel contre leur comportement quotidien, contre la pression de l'idéologie supplément d'âme* » (112). L'auteur revient sur la notion de conflit qui pourrait néanmoins concorder à l'objectif d'échange interculturel. Il cite notamment un objectif de « *connaissance comparative des réalités conflictuelles du pays étranger ou du pays d'origine* ». Un tel objectif peut faire l'objet de séminaires préparatoires classiques ou

de découverte du milieu social, comme la « *rencontre organisée dans le lieu et l'espace des conflits politiques et sociaux (grèves, manifestations, occupations d'entreprises ou de bâtiments* » (113). De façon générale, il considère qu'on ne saurait ignorer le conflit à l'intérieur des collectivités nationales comme dans l'espace franco-allemand : « se*ule la perception d'une réalité traversée par les contradictions des groupes et des classes qui font l'objet de la découverte est en mesure de constituer un antidote efficace à l'idéologie de la réconciliation* » (*ibid*.).

Müller (1996a) propose de mieux considérer ce qui se passe réellement dans les rencontres et ce qu'elles signifient pour les participants alors que pour beaucoup « *ces programmes ne représentent qu'un bref épisode* » (168). Ainsi, il serait possible d'accorder une moindre importance aux « *effets pédagogiques qu'il est possible d'obtenir grâce à de telles manifestations* » (*ibid*.), particulièrement les effets à long terme, et également de se délester, au moins partiellement, de la pression morale. Les rituels de la rencontre franco-allemande occupent, dans l'approche de Müller, une place constitutive de l'échange. Il note que dans ce types d'échange de groupes, « *le nazisme fait la plupart du temps surface à la fin des cycles de rencontre* » (172) que l'on peut interpréter autant par des mécanismes « *relevant de la dynamique de groupe* » que par des considérations didactiques, en termes de rencontre réussie ou inachevée. D'un point de vue de la psychologie sociale, c'est parce que les groupes comprennent l'impasse de leur rapprochement et de l'intercompréhension possible qu'ils désirent mettre fin à la rencontre pour laquelle ils estiment avoir atteint ses limites. Celles-ci « *créent le besoin de se démarquer : et les symboles du passé en deviennent un moyen idéal, d'où la provocation* » (173). Müller pense que, ainsi posés, les échanges peuvent être considérés comme « *une pièce de théâtre dans laquelle la réalité des programmes de rencontre internationale se trouverait 'mise en scène', se situant quelque part entre la 'pièce didactique', entre la farce, avec des éléments relevant un peu du 'psychodrame' et du 'sociodrame' des groupes qui ne parviennent pas à communiquer* » (*ibid*.).

Dans un second texte, Müller (1996b) confirme que la pression morale conduit à accepter des objectifs consensuels et généraux comme « *plus de tolérance et moins d'ethnocentrisme* » (189) mais qu'en réalité, dans les programmes d'échanges allant dans ce sens, « *il n'y a aucun symptôme permettant d'affirmer que les programmes en question ont effectivement ces effets. Au contraire, tout porte à penser qu'ils ont les mêmes effets que le tourisme ou les voyages d'une manière générale : ils confirment et consolident des opinions déjà existantes et des attitudes envers les cultures étrangères* » (*ibid*.). Il se peut que les objectifs se réalisent mais cela doit alors moins aux programmes eux-mêmes qu'à des attitudes personnelles des participants, comme cela se produirait alors dans des visites touristiques. Müller avance que la pédagogie des rencontres interculturelles à tendance à « *souligner ce qu'il y a de commun, [à] minimiser les divergences éventuelles pour les ramener au niveau de différences intéressantes sous l'aspect folklorique, tout à fait à l'image de la pédagogie des rencontres diplomatiques au plus haut niveau, qui, tout comme l'OFAJ, sont*

devenues partie intégrantes d'une auto-représentation de la politique franco-allemande » (*ibid*.). Müller constate, entre l'intention que l'on retrouve dans les objectifs des programmes et l'expérience des rencontres, un décalage qui conduit à porter une moindre attention à d'autres programmes, existant effectivement, et qui « *ne craignent pas de s'attaquer aux thèmes plus 'chauds', plus controversés, sur le plan de la morale ou de la politique, et des programmes qui ne se contentent pas de dorloter l'harmonie transfrontalière, mais tentent aussi de rendre palpables les préjugés réciproques, les incompréhensions et les point 'nerveux'* » (*ibid*.). Il apparaît donc (i) que l'on reconnaisse, en pédagogie des rencontres interculturelles, l'existence de conflits ; (ii) qu'ils soient même énoncés dans certains programmes moins connus ; (iii) que, par ailleurs, on considère comme improductif de chercher à les éviter ; (iv) mais que ces échanges s'affichent comme des espaces apaisés pour des rencontres sans histoires. D'un point de vue culturel, nous dirons que la culture de la société civile cohabite et se trouve sous la protection et l'influence de la culture la classe dominante, sans toutefois que celle-ci ne se diffuse toujours dans celle-là.
Müller accorde donc un intérêt aux études plus expérimentales « *qui ont un dénominateur commun, qui correspond à une hypothèse correcte selon [lui] : une 'pédagogie de la rencontre' digne de ce nom, c'est-à-dire une pédagogie qui s'attaque vraiment aux préjugés et attitudes ethnocentriques, rendant effectivement possible une apprentissage interculturel, présuppose que la rencontre soit en quelque sorte 'déprogrammée' et que son contenu soit largement laisser à l'autonomie des participants. C'est seulement dans des rencontres ouvertes, peu structurées d'avance, et par un processus de recherche de ce qui est étranger, inhabituel, dans une autre culture, que la compréhension peut devenir sujet vital de l'individu* » (*ibid*., 190).
Une plus grande place accordée à la subjectivité contient en réalité deux sorte de risques que l'auteur précise : « *le déroulement chaotique de certains programmes* » (191), ce qui finalement dans un contexte pédagogique, ne peut mener à un vrai chaos, et qui, selon nous, ne contredit pas forcément l'objectif de la rencontre ; la tendance à « *réduire la rencontre à un niveau d'expérience et de thèmes personnels* » (*ibid*.), ce qui, en effet, selon nous, contredirait l'objectif programmatique, puisque, passant du « Nous » au « Je », on se place au niveau anecdotique des individualités, en ôtant ainsi à l'échange son contenu collectif et culturel.
Notre brève synthèse de différentes contributions indique bien l'existence d'incompréhensions ou d'animosités, reposant ou confirmant des préjugés, à dépasser dans la rencontre, mais aussi la présence d'une pression morale également à surmonter si l'on veut mettre en place une rencontre interculturelle.
Dans leur introduction, Colin et Müller (1996), soulignait que la manière de se représenter la problématique des rencontres interculturelles expliquait cette pression morale. En Europe, on avait surtout envisagé les différences interculturelles dans le cadre politique de l'immigration industrielle avec le concept d'intégration. En comparaison, l'interculturel intra-européen semblerait ne pas soulever de difficultés car « *les différences sont souvent perçues comme mineures* » (*ibid.* : 3). La question de l'intégration ne semble pas s'envisager de façon aussi grave, dans un système commun obéissant plus ou moins aux mêmes

principes économiques (capitalisme), sociaux (bien-être) et politiques (démocratie). Les auteurs repositionnent la question en se demandant si l'interculturel et la communication, dans l'espace européen, sont pour autant « *négligeables et surtout sans enseignement* » (*ibid.*). On croit souvent que les problèmes soulevés entre Européens peuvent se définir comme étant purement « *techniques* », qu'ils soient du domaine de la communication ou de l'interculturel :

> On a l'impression parfois que la pédagogie de ces échanges (…) est animée par le fait que la communication et les préjugés réciproques relèvent d'un passé révolu, voire du pur fantasme et qu'ils peuvent, par là-même, être facilement déconstruits (*ibid.*, 6).

Par conséquent, les programmes de rencontre interculturelle sont souvent trop courts et trop bien organisés, visant l'entente. On considère qu'une mésentente serait un échec, sans se demander si les conditions d'un dialogue sont possibles. Au contraire :

> La compréhension interculturelle commence précisément là où elle s'effondre, à savoir lorsque les programmes soigneusement préparés ne fonctionnent plus et que ceux qui voulaient « se rencontrer », découvrent l'autre avec sa part d'étrangeté, avec ses manières d'être étrangères (*ibid*.).

Si l'on se réfère aux enchaînements préférés dans les conversations (Chap. 3), on s'aperçoit en effet que la conversation franco-allemande est une interaction complexe. Elle contient des marques symboliques se rapportant à des rituels, pouvant être douloureux pour l'un des interlocuteurs et donc embarrassants pour tous les participants. D'un point de vue de la conversation, la complexité provient de cette apparente divergence entre le contexte imprégné de l'image de l'interlocuteur et le déroulement effectif de l'interaction. Si l'on considère avec Kerbrat-Orecchioni (2010 : 38) que « *selon le contexte (micro et macro) dans lequel il apparaît, un même énoncé peut être perçu comme poli ou impoli* », la construction de la conversation franco-allemande est difficile à analyser. D'un côté, un contexte interculturel qui donne sens à la différenciation et où, par conséquent, le désaccord constitue l'enchaînement non marqué et donc poli ; de l'autre une conversation devant mener à l'entente où le ménagement des faces et des territoires prévaut et où, par conséquent, le désaccord constitue l'enchainement marqué et impoli. La coordination de l'activité de conversation dans une rencontre franco-allemande doit résoudre le problème de la place qu'occupe le locuteur et qu'il attribue à l'autre dans l'interlocution, tantôt opposant, tantôt partenaire.

5.3. Les places dans l'interaction

Indépendamment du contexte socio-institutionnel, le rapport de place dans le cours même de l'activité conversationnelle peut se modifier et avec lui modifier le contexte. En effet :

> En même temps qu'ils construisent ensemble un discours plus ou moins cohérent, les participants à l'échange communicatif construisent entre eux un certain type de relation (de distance ou de proximité, de hiérarchie ou d'égalité, de conflit ou de connivence), qui ne cesse d'évoluer au cours du déroulement de l'interaction (Kerbrat-Orecchioni, 2008 : 69).

La place se rapporte à la position qu'occupent les interlocuteurs dans le système relationnel, que Kerbrat-Orecchioni envisage avec un axe horizontal et un axe vertical. Les places dépendent de facteurs externes (liés aux statuts, à leur degré de connaissance mutuelle, lien socio-affectif, la situation de communication) qui assignent un type de relation et une ligne d'action, mais aussi de facteurs internes qui se rapportent aux comportements adoptés pendant la rencontre et qui inclut l'emploi de certaines unités conversationnelles de relation. Ces dernières se divisent en deux types : d'une part, les marqueurs qui « *indiquent l'état de la relation en un instant T* » (Kerbrat-Orecchioni, 2005, §2.4.2.1), d'autre part les opérateurs qui « *permettent aux interactants de reconstruire en permanence cette relation* » (*ibid*.). Ainsi,

> Même s'ils sont en grande partie déterminés par les facteurs externes, les événements conversationnels ne cessent de remodeler le contexte (*ibid*.).

La pertinence de la distinction entre facteurs externes et facteurs internes est discutée par Vion (1992) qui craint d'y voir une dichotomie alors qu'en réalité, ces deux contextes sont en relation d'interdépendance. Selon lui, le rôle occupé par une personne en fonction de son statut, variable d'une situation à l'autre, qu'il appelle « *rôle institutionnalisé* » (106), implique, du fait de la réciprocité des interactions, « *de convoquer d'autres personnes dans les rôles complémentaires* » (*ibid*.). Ainsi, un médecin qui occupe son rôle, en rendant intelligible sa façade, assigne à son interlocuteur le rôle de patient. On obtient alors une physionomie sociale dans laquelle l'interaction de soin se déroule. Néanmoins, les interlocuteurs peuvent modifier l'interprétation des rôles. Vion parle alors de « *rôle semi-institutionnalisé* » (*ibid*.) lorsqu'une personne parle d'un autre point de vue, tout en restant dans son rôle et son statut principal. Ce peut être un rôle attendu ou plus personnel, lié à un rôle interactionnel, comme par exemple celui de conseiller. En revanche, lorsqu'il quitte son rôle institutionnalisé et entre dans une relation plus aléatoire et imprévisible, il occupe alors un rôle occasionnel. Ces glissements sont multi-directionnels et se produisent par construction réciproque, autrement à chaque fois que l'un des interlocuteurs modifie son rôle, il modifie celui des autres participants qui acceptent ou négocient ce virage. Vion (*ibid.*, 107) propose donc de parler d' « *espace interactif* » pour désigner la « *coarticulation de plusieurs rapports de places* » (*ibid*.), considérant en effet que :

> Dans les situations *institutionnelles* où le rapport de place « externe » domine, il ne saurait empêcher l'émergence d'un rapport de place « interne ». Réciproquement, dans les situations informelles, où le rapport de places n'est pas fixé *a priori*, les sujets ne peuvent pas ne pas « contaminer » leur positionnement réciproque « interne » avec des éléments de leur identité sociale exprimables en termes de statuts et de rôles.

Tout en reconnaissant la valeur des précisions de Vion, elles ne sont pas toujours simples à observer et risquent de perdre de leur valeur par manque de lisibilité, la frontière entre semi-institutionnel et occasionnel n'est pas toujours clairement définie. Nous nous en tiendrons donc aux appellations fondées sur l'opposition externe/interne qui signifient en fait « *social extérieur* » et « *intérieur interactionnel* » (Vion,

ibid.) au sein d'un espace interactif qui se rapporte à l'imprévisibilité de la conversation, et donc au « *remodelage* » de Kerbrat-Orecchioni (2008 : 71).

5.3.1. L'axe horizontal des relations

5.3.1.1. Définition

Les marqueurs et opérateurs du rapport de place sur l'axe horizontal de la relation, désignés par le terme de « relationème », se rapportent aux unités du discours qui « *permettent au locuteur d'exprimer la distance plus ou moins grande (éloignement, familiarité, intimité) qu'il souhaite établir avec son partenaire d'interaction* » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : §2.4.2.2). Cet ensemble comprend : des unités discursives non verbales (appartenant à la proxémie ou à la communication posturo-mimico-gestuelle) ou verbales, comme l'utilisation du pronom ou du nom, les thèmes de conversation abordés, les termes d'adresse ou le registre de langue utilisé.

Dans les interactions exolingues, le choix de la langue de communication peut également contribuer à établir une relation de proximité quand, dans certains cas, un des locuteurs accepte de parler la langue de l'autre. En revanche, s'il s'agit davantage de démontrer son habileté à parler plusieurs langues, on prend de la distance par rapport à son interlocuteur qui peut y voir une sorte d'arrogance. Mais la maîtrise imparfaite des langues de l'interaction, par tous les participants, peut conduire à un rapprochement. Bull *et al*. (2005) rapportent ainsi, dans leur étude sur la communication interculturelle en entreprises, les pratiques d'un employé qui déclare jouer sur l'ambiguïté du multilinguisme pour « *appeler l'autre personne par son prénom et elle ne sait pas si tu la tutoies ou si tu la vouvoies* » (67).

5.3.1.2. La relation horizontale franco-allemande

Dans les échanges franco-allemands, tout a été fait pour aller dans le sens d'un rapprochement :

> Ce mouvement l'un vers l'autre de deux anciens ennemis a suscité le besoin de se connaître et de trouver ce que l'on avait de commun ou de liens. On a ainsi effacé les craintes, raccourci les distances (Hetzel, 1996 : 25).

Cela ne signifie pas l'usage obligatoire du tutoiement, mais ce rapprochement institutionnel devait se manifester par un effort de compréhension mutuel et donc une sortie de la réserve afin, au moins dans un premier temps, de mettre en évidence les points communs permettant d'arriver aux limites :

> La découverte inattendue montrant que l'on n'est pas tellement loin de l'autre a tout naturellement minimisé l'importance et la taille de ce qui sépare. (*ibid*.)

Le thème abordé peut constituer une limite au rapprochement sur l'axe horizontal quand il s'agit de l'histoire conflictuelle franco-allemande. D'où, la volonté de construire une relation sur la base de la quotidienneté ou des projets allant « *vers la détermination commune d'objectifs* » (*ibid*.), qui reposent alors beaucoup sur une relation économique. Les dispositifs d'échange ou de coopération franco-allemands

proposent donc une base permettant un accès à l'autre plus rapide que s'il s'agissait d'une relation avec un individu d'un autre espace culturel, à conditions toutefois que cela se manifeste au niveau des relations interpersonnelles. Ce sera généralement le cas dans les échanges de jeunes, qu'ils soient éducatifs ou sportifs. Seul le thème abordé, peut constituer un obstacle au rapprochement interactionnel, si, comme le montre l'enquête de l'ambassade d'Allemagne, les jeunes en viennent à échanger des propos sur l'image de l'autre.

5.3.2. L'axe vertical des relations

5.3.2.1. Définition

On décrit sur l'axe vertical un rapport de place fondé sur le pouvoir, de « dominant » à « dominé », pour savoir qui occupe une position haute dans l'interaction et donc peut s'autoriser un certain nombre de comportements en raison de son rang. Comme pour les relations sur l'axe horizontal, les marqueurs et opérateurs de relations reflètent et confirment des facteurs externes, ou peuvent remodeler ce rapport. Nous avons déjà introduit ces unités discursives (Cf. *supra*), comme taxèmes, dont nous précisons maintenant le sens. Ces « *marqueurs d'une position hiérarchique* » (Kerbrat-Orecchioni, 2008 : 69) attribuent, en conséquence une « *valeur taxémique* » (*ibid*.) aux énoncés que sont, sur le plan verbal de l'échange : les formes d'adresse, la quantité de parole, le fonctionnement des tours (interruptions, intrusions), la distribution des initiatives dans les tours de paroles (ouverture ou clôture du tour).
Certains énoncés, ont une valeur taxémique intrinsèque de position haute. Par exemple, donner un ordre, c'est aussi s'attribuer une position interactionnelle haute. On désigne un taxème qui met un participant A en position haute lorsque celui-ci « *accomplit un acte potentiellement menaçant pour le 'territoire' ou la 'face' de B* » (Kerbrat-Orecchioni, *ibid.*, 70). Il s'agit en particulier, outre l'ordre : « *interdiction, autorisation, conseil, critique, reproche, réfutation, moquerie, insulte, etc*. » (*ibid*.). Réciproquement, un taxème de position haute confère l'autre dans une position basse qui le subit. Mais un interactant se met lui-même en position basse lorsqu'il « *produit quelque acte menaçant pour sa propre face* » (*ibid*.), comme par exemple : l'excuse, l'aveu, l'autocritique, la rétractation, etc. (*ibid*.).
Les taxèmes étant particulièrement menaçant pour les territoires et les faces, ils sont généralement accompagnés des marques de protection (adoucisseurs et anticipation) et de politesse, en tant que rituels et comme enchaînement attendu. Ainsi, à un compliment, énoncé confirmatif, devra généralement être enchaîné par une marque de refus, acte normalement impoli s'il enchaîne sur une offre. En outre, le contexte externe « *détermine dans une large mesure quels sont les actes permis ou interdits à tel ou tel interactant* » (*ibid*.)

5.3.2.2. Taxème interculturel

Comme nous l'avons dit à propos des relations horizontales, celles représentées sur l'axe vertical sont prises en compte dans les programmes d'échanges franco-allemands. Les institutions de la société civile et l'OFAJ soutiennent et mettent en place des dispositifs qui tendent à prévenir les risques d'emploi de marqueurs de position hiérarchique. En revanche, certains taxèmes agissent sur l'espace interactif franco-allemand. Situation non prise en compte dans le développement de la théorie des taxèmes, nous pensons en effet que dans la rencontre interculturelle, la rencontre des identités, symbolisée en particulier par l'emploi d'un *Nous* contre un *Vous*, peut aussi entraîner l'apparition d'énoncés constituant une menace pour le territoire, au sens éthologique comme au sens dérivé en tant que territoire du moi.

A la liste des exemples d'énoncés à valeur taxémique indiqués par Kerbrat-Orecchioni, nous proposons d'ajouter le « taxème territorial », en référence à ce que Vinsonneau (2005) appelle un « *effet de territoire* » dans les situations mettant en jeu des frontières. Alors que dans un territoire délimité par une frontière, les multiples identités se réunissent sous la forme d'un « *Nous englobant* » et que, ainsi, « *la division des solidarités souterraines n'occasionne pas de fracture nationale* » (47), il n'en est pas de même lorsqu'une personne étrangère « *déborde des frontières nationales* » (48). Tant qu'un étranger reste à l'extérieur, le rapport n'est pas direct. En revanche, dans une rencontre, il ne « *ne bénéficie plus de la totalisation du 'Nous'. (…) Absorbé dans l'ensemble indifférencié des 'Eux', il est affligé du 'mauvais' par contraste au 'bon' qui reste attaché à 'Nous'* » (*ibid*.). Il s'agit bien alors d'un *Nous* à valeur taxémique provenant de l'effet de territoire, terme par lequel Vinsonneau désigne le fait que :

> Lorsqu'il est confronté à un étranger, le national ressent volontiers la supériorité que lui confère le sentiment de demeurer chez soi.

La position haute que procure au locuteur certains énoncés dans une interaction interculturelle provient de ce sentiment, notamment par l'expression du pronom *nous*, qui se traduit par des comportements liés à des attentes et des obligations. Ainsi, « *une telle position semble l'autoriser à exiger de l'autre tout le déploiement des efforts nécessaires à l'adaptation et à la communication* » (*ibid*.). L'effet de territoire permet, en outre, de se protéger et justifie l'inaction, ce qui renforce le rapport vertical :

> Au fur et à mesure que s'accroît la distance hiérarchique entre l'étranger et l'autochtone, la méconnaissance passive de l'étranger, résultant de son ignorance, se transforme en sa méconnaissance active, en son déni. Il est moins coûteux de ne pas reconnaître l'autre, porteur d'un code culturel inconnu, que de procéder à la restructuration d'ensemble des outils représentationnels qui pourraient permettre d'en assurer la saisie spécifique et la compréhension singulière. Le bouclier protecteur de l'égocentrisme s'érige en stratégie économique pour faire face à l'étranger, et cette stratégie est d'autant plus efficace qu'elle s'assortit de la péjoration des différences perçues. La stigmatisation de l'étranger présente l'avantage de légitimer l'ignorance dans laquelle on le tient (48).

Dans une relation interculturelle, l'effet de territoire est donc un opérateur verbal qui instaure un rapport de place hiérarchique, indépendamment des facteurs externes. Il peut alors les renforcer : « *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 » (Vasseur, 2000 : §195). On peut donc imaginer que l'effet de territoire puisse inverser la mise en place des rapports socio-institutionnels.

Dans une relation verticale symétrique, celle prévue par le dispositif d'échanges franco-allemand, les taxèmes de territoire tendent à créer une inégalité interactionnelle et donc un espace interactif instable s'ils ne sont pas adoucis ou anticipés. En outre, dans les rencontres interculturelles de groupe, l'effet de nombre et la formation de coalition qu'il entraîne, procurent un sentiment de territoire familier et de demeurer chez soi, qui contribuent à donner à certains énoncés une valeur taxémique territoriale.

5.4. La conversation familière

Ce qu'on appelle communément une « échange » ou une « rencontre interculturelle » franco-allemande produit des situations d'échanges de toute nature, relevant de formats d'interactions variés : transaction commerciale, conférence, enseignement, interactions physiques sportives, etc. La conversation familière constitue l'une des interactions visées par les dispositifs d'échange franco-allemand. En effet, comme l'écrit Colin (1996) à propos des échanges scolaires : « *Ce moment 'famille' (…) reste le moment fort de ce séjour au niveau des enfants* » (67). Nous entendons par « familier » le terme que l'on emploi pour désigner :

- Le registre de langage : la rencontre entre jeunes se caractérise par un registre de langue informelle ;
- La situation familiale : certaines conversations ont lieu au sein des familles d'accueil ou l'un des jeunes est en visite, mais qui, s'il s'agit d'un échange véritable, et non d'une simple visite, accueillera, réciproquement, son hôte dans sa propre famille ;
- Un concept pour définir un type particulier de conversation.

La conversation prototypique de la conversation se déroule à l'occasion d'une visite d'une personne chez une autre jouant le rôle de l'hôte. Les relations existantes peuvent être de type familiale ou amicale, ou encore une combinaison des deux lorsqu'il s'agit d' « amis de la famille ». Nous commencerons par une étude des types d'interactions afin de situer la conversation familière dans cette typologie avant d'en définir les caractéristiques.

5.4.1. La conversation comme type d'interaction

5.4.1.1. La typologie des interactions

a) Les critères de définition

On considère, avec Vion (1992), que la typologie des interactions repose d'abord sur quatre rapports d'opposition :

- les interactions complémentaires *vs*. les interactions symétriques.
- les interactions de coopération *vs*. les interactions de compétition.
- les interactions à finalité externes *vs*. les interactions à finalité interne.
- les interactions formelles *vs*. les interactions informelles.

Naturellement, il s'agit davantage de propriétés définies graduellement que de rapport d'exclusivité. Ainsi, comme nous l'avons dit, un rapport de place initialement complémentaire peut être remodelé pour progressivement aboutir à un espace interactif plus symétrique. De même, selon Vion (*ibid*., 126), « *dans le cas de coopérativité maximale, il y a toujours la place pour la compétitivité et la recherche de succès* ». Sur le troisième critère, on conçoit de manière intuitive que la finalité interne ne semble concerner que les conversations entre amis, où l'on recherche avant tout à profiter d'un temps commun à partager, et que tous les autres types ont forcément une finalité externe (transaction, négociation, etc.). On comprendra cependant que l'aspect relationnel et le plaisir de l'échange peuvent aussi faire partie des composantes d'interactions par ailleurs fortement finalisées et institutionnalisées. Ceci a notamment été illustré dans une formation en langue en ligne, où les tuteurs-stagiaires, eux-mêmes en formation pour devenir enseignant, doivent construire un cadre socio-affectif favorable à l'engagement des apprenants dans leur formation, en établissant « *une relation plus personnalisée* » (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006 : 79). La finalité de l'interaction entre les apprenants et les tuteurs-stagiaires, de statuts similaires sur le plan de l'âge et de l'activité, oscillent entre « *une définition de la situation de communication en excluant très explicitement un rapport de rôle de type enseignant/apprenant* » (80) et « *la finalité des échanges dans le cadre de ce projet* » (*ibid.*). En outre, dans une interaction à finalité interne, l'identité peut toujours former l'objet d'une cristallisation. En effet, alors que dans une interaction à finalité externe, l'identité est souvent clairement délimitée par le script de l'interaction, dans les « *échanges privés se trouve mobilisée une palette nettement plus diversifiée d'attributs identitaires* » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : § 2.4.1.). En définitive, ainsi que l'indique pertinemment Vion (*ibid.*, 127), la conversation conviviale ne peut être dépourvue de toute finalité : « *il peut paraître paradoxal d'accepter une telle conception de la conversation et de revendiquer, dans le même temps, qu'elle constitue une instance de base* ». Quant au quatrième élément concernant le caractère formel ou informel, « *les interactions ne vont pas se laisser ranger en deux catégories complémentaires, du type informelles/formalisées* » (Vion, *ibid*., 128) mais s'apprécier par leur degré de formalité en fonction de critères contextuels, comme le nombre de participants, les règles de circulation de la parole ou la nature des rituels ou de clôture.

Sur cette base, il est possible de proposer une typologie des interactions. Etant néanmoins entendu que, tout rapport de places pouvant être remodelé, il s'agit à chaque fois d'un type d'interaction défini sur un rapport de place *dominant* dans une interaction (Vion, *ibid.*, 111). Des négociations peuvent certes porter sur les identités et les relations, mais l'échange demeure dans le même espace interactif.

Les critères de définition exposés permettent finalement de classer les interactions en deux grandes catégories que sont : les interactions complémentaires et les interactions symétriques.

b) Les interactions complémentaires

Les premières « *se développent à partir d'un rapport de places complémentaires* » (Vion, *ibid.*, 129), c'est-à-dire inégal. Ce rapport est constitutif de l'interaction, ce qui signifie que celui qui se trouve en position basse accepte le déséquilibre du fait du cadre institutionnel, car il en retire un gain. En outre, « *la communication y est moins interpersonnelle. (…) Les rituels de prise de contact ou de clôture, la forme de demandes, les contenus abordés en sont profondément affectés* » (*ibid*.). Entrent dans cette catégorie : la consultation, l'enquête, l'entretien, la transaction « *visant à l'obtention d'un service* » (*ibid.*, 133). Nous pouvons y ajouter les interactions d'enseignement.

A propos des interactions didactiques, il s'agit d'une interaction complémentaire où, comme dans la consultation, « *l'un des protagonistes dispose d'un savoir et/ou d'un pouvoir spécialisé socialement reconnu* » (*ibid.*, 130). Nous constaterons cependant deux différences, quant à la qualité de l'interaction. Une première différence par rapport à la consultation vient du fait que le bénéfice qu'en retire l'apprenant ne correspond pas à la « *levée d'un obstacle* » (*ibid*.), alors que c'est précisément ce qu'un consultant recherche dans la rencontre avec un expert. Dans l'interaction didactique, le but est, selon Weisser (2003) « *une entité biface* » où chacun à son « *projet* » :

> D'un côté, un aspect explicite, le projet de l'élève (résoudre un problème, fabriquer un objet, organiser une rencontre, etc.), de l'autre, un objectif d'apprentissage, souvent implicite, retenu par l'enseignant (rendre les élèves capables de séparer des variables, de respecter un cahier des charges, de planifier un déplacement, etc.). Ce qui n'empêche pas qu'en de nombreuses circonstances, ces deux intentions ne se recouvrent (2).

Autrement dit, les deux projets peuvent aussi ne pas se croiser, ce qui ne devrait en principe pas se produire dans une consultation. Cependant, dans une relation institutionnalisée complémentaire, l'enseignant, en position haute, dispose de plus de prérogatives pour faire valoir son projet, ce que les taxèmes doivent refléter ou instaurer. Kerbrat-Orecchioni fait remarquer que la négociation conversationnelle porte alors sur les contenus ou sur « *la position dominante du professeur* » (2005 : §2, n. 114), qui, selon elle, est « *incontestable mais non point* unchallengeable » (*ibid.).* De même, Weisser signale que l'espace interactif dans un rapport moins vertical peut être l'œuvre de l'enseignant :

> Rien cependant ne force l'enseignant à tenir à tout prix la position haute d'expliquant : le rapport au savoir ne s'établit pas obligatoirement du maître vers l'élève, ce dernier peut aussi se voir reconnu le pouvoir d'exposer un savoir, ou encore celui de questionner le savoir d'autrui. Une asymétrie existe donc entre les acteurs en présence, mais ses caractéristiques ne sont pas immuables (2.).

La seconde différence par rapport à la consultation vient de l'initiative de l'interaction. Alors que dans la consultation, la personne consultante initie l'échange, les tours de paroles dans l'interaction didactique se caractérise par une forme canonique : le tour initiateur revient à l'enseignant, auquel s'enchaîne une

réaction de l'apprenant, suivie par une réaction. Habituellement, le tour initiateur prend la forme d'une question, d'où la structure suivante (Weisser, *ibid.*) :

1. Question de l'enseignant
2. Réponse de l'élève
3. Evaluation de l'enseignant
4. Nouvelle question de l'enseignant
5. Réponse de l'élève
6. Etc.

Pour ces raisons, l'interaction didactique se distingue de la consultation. Nous reviendrons sur l'échange didactique dans le prochain chapitre et envisageons maintenant les rapports symétriques.

c) Les interactions symétriques

Au contraire des interactions complémentaires, la symétrie « *signifie tout simplement que les places ne sont pas prédéfinies en termes de statut professionnel ou de place institutionnelle* » (Vion, 1992 : 135). La conversation, la discussion, le débat ou la dispute constituent des types d'interaction qui entrent dans cette catégorie. Les trois dernières, à des degrés variables croissants, sont compétitives et procèdent d'une finalité externe, en ce sens qu'elles « fo*nt l'objet d'un véritable enjeu pouvant s'exprimer en termes de gains et de pertes* » (*ibid*., 127) qui sont aussi « *symboliques et ne sont pas immédiatement traduisibles en termes d'action* » (*ibid*.). La conversation est « *l'exemple type d'interaction informelle* » (*ibid*., 128). Elle offre un cadre d'interaction qui présente les caractéristiques suivantes :

- un rapport de place symétrique ;
- une très forte domination en faveur de la coopérativité par rapport à la compétitivité ;
- une finalité interne centrée sur le contact et la réaffirmation de liens sociaux. (…) La conversation demeure un lieu de convivialité relative.
- une apparente « informalité » de fonctionnement, reposant sur une relation interpersonnelle, sur son caractère « spontané » et « quotidien », sur le caractère ouvert du contrat de parole, sur l'implicite des règles de circulation de la parole, sur l'absence de but explicite et de thèmes imposés
  (Vion, 1992 : 135).

Rappelons qu'en tant qu'instance de base de la vie sociale, elle est définie dans le *Dictionnaire raisonné de la politesse et du savoir-vivre* de Montandon (1995) comme

> Un lieu d'échange de plaisir et d'informations, de confrontation et de circulation d'un savoir social. Elle est enfin et surtout un idéal moral, un modèle de comportement qui a pour but de pacifier et faciliter au maximum les relations humaines tout en leur conservant esprit et piquant. (…) Cette communication pour la communication permet la création d'un espace commun rendant possible l'affirmation de soi et du groupe.

En outre, elle constitue pour Picard (2010 : 38) le « *rituel central* » lorsque l'on reçoit un invité.

5.4.1.2. Les finalités de la conversation

De ces caractéristiques de la conversation, Traverso (1996) retient en particulier : la réciprocité de l'interaction où « *chaque participant a accès à la position de locuteur* » (5) ; la non-détermination de l'alternance des tours de parole où « *la conversation repose donc nécessairement sur une coopération des participants qui doivent collaborer pour la construire* » (6) ; le même objectif partagé par tous les participants et la finalité interne. Nous devons relativiser ce dernier point qui pourrait conduire à négliger certaines caractéristiques de la conversation familière.

a) Echange d'informations

D'abord, comme l'indique Traverso (1996) elle-même, et comme il est dit dans le *Dictionnaire* de Montandon (*ibid.*), la conversation permet l'échange d'information, notamment sur le savoir social. De même que le discours journalistique, elle se rapproche donc de la « *vulgarisation* » (Charaudeau, 1997 : 60). Traverso indique ce trait définitoire de la conversation qui assume une « *fonction externe en contribuant à la circulation des idées* » (*ibid.* 7).

b) Echange d'identité

Ensuite, nous l'avons déjà mentionné, la multiplicité des identités présentées expose davantage les participants que dans une interaction institutionnalisée où le schéma d'action partagé assigne à chacun une identité interactionnelle déterminée. Le dévoilement de soi ne permet pas de tout exposer ni d'aborder tout sujet.

c) Echange soliloquant

Enfin, elle contient un aspect réflexif, que l'on pourrait qualifier de « soliloquant ». Nous voulons dire que l'affirmation d'une finalité interne pourrait conduire à penser qu'il s'agit d'une activité confinée dans un huis-clos. Or, elle ne l'est pas. De multiples conversations sont visibles dans l'espace public et elle est donc, comme le soliloque de Goffman (1987), sensible à la présence de participants tiers, non ratifiée, formant un public. En effet, Goffman considère que le soliloque dans un espace public est moins la parole d'un solitaire qu'une exclamation dans laquelle « *le monologueur se parle à lui-même sans que personne soit présent. Nous autres, le public, sommes des espions surnaturels, hors cadre* » (Goffman, 1987 : 90). L'exclamation soliloquante provient de la prise de conscience d'un public à qui on présente sa compétence sociale, c'est-à-dire que l'on « *extériorise un état interne présumé et fait en sorte de rendre discernables les circonstances particulières qui l'ont, présume-t-on, produit* » (97). La réflexivité se traduit par une mise en scène de soi que Goffman appelle « *parade* » (*ibid*.) qui évoque aussi bien l'aspect théâtrale que protecteur. Sur ce point la

conversation n'est pas une activité confinée mais un échange soliloquant*, qui réalise une parade du groupe de participants :

> Nous commentons nos propres activités, répétons ou revivons un affrontement avec quelqu'un, jugeons nos actes (nous adressant encouragements ou blâmes d'une voix qui ressemble plus à celle d'un surveillant qu'à la nôtre), marquons verbalement, enfin, les ruptures dans ce que nous faisons. (…) C'est ce que l'on peut appeler auto-communication, ou plus précisément, soliloque (Goffman, 1987 : 86).

d) Echange plastique

Ceci est particulièrement visible dans la conversation médiatique télévisée, où la conversation se montre à un tiers. C'est le cas dans le talk-show dit *profane*, « *qui fait de la 'conversation' un format de parole désormais incontournable (…) nouant une relation de proximité et d'empathie avec son téléspectateur* » (Amey, 2009 : 181). La conversation dans ce dispositif médiatique gagne une « *plasticité* » (*ibid*., 24) d'où elle tire un intérêt pour le public qui « *manifeste un 'vouloir voir' sur la personne de ceux qui, dotés d'un pouvoir réel ou symbolique (élus, people), s'exhibent et manifestent un 'vouloir-être vu' depuis un 'centre'* » (*ibid*.).
Les sujets traités sont certes personnels mais non intimes, comme dans les *reality-show* qui ne représentent donc pas la « conversation ». Le dispositif médiatique conversationnel possède des paramètres permettant d'obtenir des effets de proximité et d'empathie entre les espaces de production et de réception. En effet, des marqueurs relationnels se placent sur l'axe horizontal et effacent les taxèmes dans l'interaction avec un public à distance : (1) l' « *interactivité* » du dispositif , qui « *confère au téléspectateur un rôle de co-participant, voire d'auto-évaluateur de la performance des acteurs* » (*ibid*., 73) grâce aux outils numériques de télécommunication et aux plateformes de réseaux sociaux ; (2) la « *proximité* », grâce aux sujets abordés où « *la vie quotidienne en est le référent premier* » (Casetti & Odin, 1990 : 13) ainsi que le style des participants « *plus proches et familiers de leur public* » (Amey, *ibid*.) ; (3) la « *convivialité* » par un agencement de production et de l'espace qui vise à abolir « la *séparation entre l'espace de réalisation et l'espace de réception* » (Mehl, 2002 : 91).
Interactivité, proximité et convivialité sont les fondements du dispositif conversationnel médiatique.

5.4.2. Caractéristiques de la conversation familière

La conversation familière tient son nom de la référence que l'on fait intuitivement à la présence d'un ton familier, d'une part, et de la famille, d'autre part. Le familier signifie donc, en premier, ce qui est informel et léger : « *dans la conversation, il n'est pas nécessaire d'être informatif ou, ni même intéressant* » (Traverso, 1996 : 13). Les marques du familier, les familiarités, s'observent dans la proxémie ou le langage non verbal. Au niveau verbal, on reconnaît, avec Traverso (*ibid*.), les traits suivants :

- Sur le plan de la structuration interactionnelle :
- Une multitude de tours inachevés,
- Une plus grande tolérance aux chevauchements et aux pauses ou silences,

- Un registre de langue relâché.
- Sur le plan thématique :
- Une grande liberté quant aux enchaînements,
- L'évitement des désaccords en ne développant pas les thèmes en profondeur.
- Sur le plan relationnel :
- Des jeux langagiers, des plaisanteries, des railleries mesurées.

La seconde référence au familier et à la famille nous conduit vers le connu, les connaissances, l'histoire conversationnelle, ce qui s'est « familiarisé ». La conversation, en ce sens, se marque par une « *prédominance du relationnel et de la complicité, signalant l'importance des savoirs et des expériences partagées* » (*ibid*.). Toutefois, la conversation familière ne se limite pas à un simple échange de propos sans autre finalité que relationnelle. Cette conversation doit aussi produire un sens. Elle se distingue donc d'autres interactions comme le « *menu propos* » (14), le « *small talk* » (*ibid*.) ou la « *simple réunion par besoin de compagnie* » (*ibid*.) qui n'auraient d'autres objet que de construire du « *phatique* » (*ibid*.), dans lesquelles aucun thème n'est développé. Selon Traverso (*ibid*.), au contraire, dans la conversation familière, le thème est un élément majeur et les « familiers » développent des idées, sans pour autant que l'on puisse parler de discussion ou de débat, dont la finalité et les thèmes sont essentiellement externes. La particularité des propos de la conversation familière tient au fait qu'ils sont « *centrés sur les partenaires de l'interaction, voire sur l'expression de leurs états d'âme* » (14). Cela implique donc trois caractéristiques de la conversation familière : l'importance du facteur temps, une séquence d'échange à bâtons rompus, l'implication des participants. Ces caractéristiques coïncident avec des types d'échange spécifiques : la négociation ou les confidences.

5.4.2.1. Le facteur temps

La dimension temporelle d'une conversation est souvent signalée comme importante par rapport à d'autres types d'interaction dont on peut, en principe, fixer à l'avance une durée limite. On la décrit souvent comme une parenthèse pendant laquelle les participants suspendent le temps extérieur pour entrer dans un temps commun, celui de la conversation avec l'autre. Ainsi, Traverso (*ibid*., 10, n. 22) cite Flahault (1979) qui parle d'un « *accrochage de plusieurs à un seul fil temporel, qui vient remplacer les temps parallèlement vécus par chacun avant son entrée dans la relation de parole* ». Mais, c'est aussi, et surtout, l'inscription temporelle dans un *avant* et un *après* qui caractérise la conversation familière. Il aura fallu de l'antériorité pour s'autoriser des familiarités qui, sans cela, permettent de répliquer à un inconnu qu' « *on n'a pas gardé les cochons ensemble* », rappelant une mise à distance. Enfin, le caractère familier devrait conduire à un après. Ce serait même, selon Traverso (*ibid*., 230), la spécificité qui la différencie d'autres types de conversation. Même si l'histoire est encore courte, elle se construit par rapport à un futur et en porte les marques :

> Ce n'est pas tant la durée de la relation qui importe que le fait qu'elles se construise ou non, pas tant le fait que beaucoup de choses aient été dites dans l'histoire conversationnelle des interlocuteurs, que le fait que les choses dites se fixent, se mémorisent pour constituer la base des interactions futures (*ibid*.)

5.4.2.2. L'échange à bâtons rompus

Le thème de la conversation familière n'est pas donné de l'extérieur et ne s'impose pas immédiatement. La *question* rhétorique, émerge ici, dans l'interaction même, au cours d'une séquence dite d' « *échanges à bâtons rompus* » qui, selon (Traverso, 1996 : 223) « *constituent le mode d'organisation de base* » de la conversation familière dont la structure de base se présente ainsi :

> Après les actes rituels, les échanges à bâtons rompus occupent l'espace conversationnel jusqu'à donner naissance à une séquence spécifique qui, à sa clôture (ou à sa rupture), les verra reprendre leur cours, jusqu'à la cristallisation d'une autre séquence spécifique, et ainsi de suite jusqu'à la fin de l'interaction (*ibid*.).

La pression exercée par le principe d'évitement maximal des silences, provoquant l'embarras des participants, encourage les prises de parole. Les participants à la conversation familière doivent d'abord se mettre en place, après quoi « *vient le moment de faire émerger des thèmes* » (129), phase dont la durée est variable mais qui s'étend sur plusieurs tours de paroles pendant lesquels, outre la recherche d'un thème, s'accomplit une activité relationnelle et de positionnement social et conversationnel : les participants s'observent, font le point sur les savoirs partagés et se répartissent les rôles pour les prises de parole. Par son caractère émergent, et non imposé, il s'agit donc d'une négociation conversationnelle pendant laquelle débute la présentation de soi, laquelle se diffusera et s'exprimera tout au long de l'échange, chacun engageant sa propre face et son propre territoire :

> Les négociations concernant les « images », les « identités » et les « places », ainsi que le protocole et l'enjeu global de l'échange « donne le ton », et déterminent dans une certaine mesure la suite des opérations (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : §2.1.3.2).

Sur le plan du contenu des échanges, dans le même temps, les interlocuteurs font des propositions de thèmes afin que se réalise « *l'accrochage* » (Traverso, *ibid*., 129) sur un thème. Les propositions ne sont pas toujours et tout de suite ratifiées par les autres participants, l'échange à bâtons rompus se caractérise par l'instabilité : « *on parle d'une chose puis d'une autre* » (*ibid*.).

Par ailleurs, leur apparition au cours d'une même conversation contribue à lui donner un rythme. L'absence de véritable enjeu et la liberté de ton dans les échanges à bâtons rompus participe à la légèreté de la conversation familiale mais, dans le même temps, crée une « *tension des participants vers l'augmentation des savoirs partagés et vers l'engagement dans l'interaction, (…) vers des séquences à enjeu plus fort* » (Traverso, *ibid*., 224). Puis, vient l'épuisement des énoncés et l'alignement vers la clôture du thème qui, sans ordre du jour, n'enchaîne pas sur le prochain thème, mais passe par un nouvel échange à bâtons rompus, afin de procéder à « *l'allègement des tensions* » (*ibid*.) pour faire émerger un prochain thème. Ces échanges sont donc au cœur de la « *dynamique minimale* » (*ibid*.) des conversations familières.

5.4.2.3. L'implication des participants

Nous l'avons déjà mentionné : la conversation familière n'est pas une conversation insignifiante. Les thèmes non seulement engagent l'identité et la relation interpersonnelle des participants, modifiant également leur jugement subjectif et participant à la création d'un savoir. La démarche heuristique n'est donc pas absente d'une conversation familière malgré la liberté que semble procurer le caractère contingent de l'émergence des thèmes. En fait, « *les participants s'impliquent dans la conversation, ils cherchent à lui donner du corps* » (Traverso, *ibid*.). La liberté et le caractère ludique des échanges offrent la possibilité pour les interlocuteurs d'y être « *délestés du poids des rôles sociaux* » (230).

Nous sommes dans un schéma d'action similaire à celui de l'argumentation dialogique de Nonnon (1996), comprenant des désaccords sans recherche de persuasion et une « convivialité heuristique ». En effet, « *la conversation familière permet d'obtenir/de donner confirmation de soi-même et de l'autre, comme elle permet dans le même mouvement la confrontation, la mise en question des positions, des points de vue, des impressions de chacun* » (Traverso*, ibid*., 230). Il ne s'agit pas d'une confrontation « *nombriliste* » qui se situe uniquement au niveau du petit monde des personnes. Pour Traverso, il faut comprendre la conversation familière comme « *la rencontre de plusieurs univers, et à partir de là, une ouverture aussi sur ce qui est extérieur à ce petit monde* » (*ibid*.)

5.4.3. L'organisation globale de la conversation familière

Les échanges à bâtons rompus forment le cœur de la conversation familière, lui donnent un rythme et une dynamique. Nous allons maintenant étudier sa structure, ce qui constitue son ossature.

5.4.3.1. Les échanges de la séquence d'ouverture

Comme toute interaction, elle commence par une séquence d'ouverture, d'orientation mutuelle. Dans le modèle de Traverso (1996), un hôte reçoit un convive, invité ou impromptu. C'est donc une visite, dont la séquence d'ouverture comprend les échanges suivants, dans l'ordre :

1. Salutation
2. Salutations complémentaires
3. « Amadouage »
4. Compliment
5. Commentaire de site

Au-delà de ces échanges particuliers, ces échanges représentent un rituel que chaque participant reproduit, montrant ainsi à l'autre « *qu'il le reconnaît, le respecte, l'estime et parallèlement qu'il est lui-même digne de respect et d'estime* » (*ibid*., 39). Même invité, l'individu qui pénètre sur le territoire de l'autre commet une intrusion. L'hôte doit faire en sorte que l'invité passe le seuil d'entrée et, pour cela, manifester une disponibilité à laquelle l'invité répond par le même état d'esprit et la même émotion, tout en sachant se

montrer discret. La coordination des activités est facilitée par un « *ordre rituel* », c'est-à-dire l'observation « *d'un certain nombre de règles et de conventions auxquelles se plie l'individu* » (*ibid*.). Les rituels de l'ouverture comprennent des actes réparateurs et confirmatifs, dont deux actes verbaux sont particulièrement attestés dans notre modèle social : de la part de l'hôte, l'offre (boisson, siège, etc.) et, de la part de l'invité, le cadeau (fleurs, etc.). Des variations culturelles existent néanmoins, portant sur le cadeau ou ce qui offert par l'hôte, en fonction du moment de la journée ou du moment de l'histoire conversationnelle. De même, la réception du cadeau s'accomplit suivant un rituel particulier pouvant connaître des variations d'une culture à l'autre (Kerbrat-Oreccioni, 1994).

Notons que Traverso distingue le modèle de la visite improvisée et celui de la visite après invitation. Nous nous référons au second cas, qui correspond davantage à une rencontre interculturelle franco-allemande où les invitations sont la règle. Après les salutations et les salutations complémentaires, qui se traduisent pas des échanges portant sur la santé, viennent les échanges d' « *amadouage* », sorte de séduction destinée à diminuer les risques liés à l'ingérence dans le territoire. L'invité exprime par exemple des actes réparateurs portant sur le moment de l'arrivée, avec l'excuse pour un éventuel retard, et l'hôte facilite l'entrée en s'enquérant de la difficulté du voyage. Le compliment va dans le même sens. Il s'agit de gratifier l'autre par des actes confirmatifs verbaux, que l'interlocuteur s'essaie à refuser ou au minimum de neutraliser. Enfin, le commentaire de site témoigne d'une inscription dans l'histoire conversationnelle où l'on évalue le lieu où devra se dérouler l'interaction. Témoigner son intérêt au lieu en faisant des comparaisons avec le passé où un ailleurs ancre et matérialise les échanges dans un décor.

Globalement, cet enchaînement ritualisé à l'ouverture comprend des échanges verbaux, mais aussi des signes gestuels et de mouvements. Cette séquence traduit une cérémonie et célèbre la petite fête occasionnée par la visite. Ce sont donc aussi des rituels ludiques qui prennent parfois la forme d'une parade en fonction du nombre de participants :

> Dans les polylogues, il arrive que la réitération des questions sur la santé et l'amalgame des routines créent un « effet de d'euphorie », provoqué par la longueur de la séquence, la joyeuse confusion qui semble régner, les intonations particulières (très montantes) utilisées par les participants (Traverso, 1996 : 74).

5.4.3.2. Les échanges de la séquence de clôture

De façon symétriques, les conversations réalisent des comportements et des paroles rituels, offrant « *des solutions immédiatement disponibles* » (Kerbrat-Orecchioni, 2008 : 111) afin d'accomplir la rupture de la rencontre. La clôture de la conversation familière consiste à savoir coordonner cette activité qui indique que l'on ne se reverra plus pendant un certain temps. La salutation de rupture a donc tendance à se prolonger, connaissant, comme l'ouverture, des variations culturelles. Le modèle de Traverso (1996) met en évidence : d'une part, une clôture en deux parties, d'autre part, quelques échanges courants.

a) La pré-clôture

Il est rare qu'une personne ne manifeste pas quelque signe d'anticipation d'une clôture prochaine. Ce sont généralement les visiteurs qui émettent verbalement les pré-clôtures en annonçant leur départ proche. L'hôte risque de se trouver en position embarrassante au moment de faire savoir que son invité devient en fait un intrus. Nous n'allons pas détailler ici cette phase mais plutôt montrer que la clôture ne saurait se réaliser sans un minimum de précautions qui jouent un « *rôle d''adoucisseurs' de la clôture en indiquant que les interactants se quittent à regret, en ayant encore des choses à se dire* » (Traverso, *ibid*., 84).
Cependant, l'échange de pré-clôture peut se prolonger et ne pas enchaîner sur la clôture. Il se peut en effet, que les interlocuteurs s'engagent dans une nouvelle séquence thématique par une « *relance* » : un thème ancien, un bilan ou encore un thème nouveau émergeant au dernier moment « *appartenant à l'histoire commune des interactants* » (*ibid*.).

b) Les rituels de clôture

Les échanges de clôture les plus courants de la conversation familière, attestés dans l'analyse de Traverso sont :

- Les remerciements : surtout présents dans les visites par invitation ; ils n'occasionnent pas toujours les même réactions que les remerciements de prestation : ils sont notamment minimisés par le récepteur.
- Les souhaits : par lesquels l'émetteur énonce « *son désir que quelque chose de positif arrive au récepteur dans l'avenir* » (*ibid*., 86) ; le remerciement est une réaction courante.
- Les projets : « *systématiquement présents dans les clôtures* », ils concernent également l'avenir mais, cette fois-ci, un « *avenir commun* » (*ibid*., 87), celui de l'après-conversation, indiquant « *la persistance de leur relation dans le futur* » (*ibid*.)

5.4.3.3. Le corps de la conversation

Après les rituels d'ouverture, les participants s'appliquent à donner corps à la conversation familière en passant à une série de séquences qui s'organisent autour de thèmes, et entre lesquelles les bâtons rompus se diffusent, permettant une reprise du souffle. Au contraire des conversations purement phatiques, les interlocuteurs s'impliquent dans les idées qu'ils échangent, d'où peuvent naître des désaccords.
Il se peut que le choix du thème émerge de la séquence des rituels d'ouverture, au détour d'un tour de parole qui constitue alors une « *amorce* » (Traverso, *ibid*., 116). Le commentaire de site constitue souvent une amorce appropriée, c'est-à-dire un « *support immédiat* » tiré de l'environnement. En outre, le site permet, au moment de l'épuisement d'un échange thématique, d'engager un nouvel échange à bâtons rompus pour un nouvel accrochage sur un thème.
L'étude de Traverso atteste deux séquences spécifiques pour donner corps à la conversation familière : la discussion et la confidence. Afin de ne pas confondre les concepts de discussion, comme type d'interaction à

finalité externe, telle que nous l'avons vue précédemment avec Vion (*op. cit.*), avec la séquence de discussion de Traverso, nous reprendrons le cadre conceptuel de l'argumentation dialogique de Nonnon et parlerons, avec Weisser (2003), de « *discussion heuristique* »*.

a) La discussion heuristique

Traverso (1996) fait remarquer la polysémie du terme accrochage signifiant à la fois l'ancrage sur un thème mais également que ce point d'ancrage peut se transformer en un accroc qui constitue une « *double contrainte* » (164) pour les participants entre la risque relationnel et celle du contenu de l'interaction (Cf. *supra*). Aussi, à la différence du *small talk*, le désaccord est indispensable à l'élaboration d'une conversation familière. Le cadre convivial permet de dépasser le « seuil d'inhibition » qui empêche l'échange des points de vue et l'activité conversationnelle.

Par discussion heuristique, Weisser (2003) désigne l'interaction « *ayant vocation à modifier le statut épistémique, la valeur de vérité de propositions énoncées* » (4). L'auteur distingue également la discussion à visée herméneutique « *qui a pour but de confronter et d'affiner les interprétations d'un texte littéraires* » (*ibid*.). Le concept de conversation familière, d'essence plus légère que l'analyse herméneutique, nous dispense d'opérer cette distinction. Nous garderons donc le terme de discussion heuristique sans différencier la réalité de la fiction. Cela correspond à l'approche de Traverso pour qui l'accrochage part d'un désaccord, dont elle donne trois origines :

- La relation entre un argument et la conclusion
- La valeur épistémique de propos rapportés
- L'interprétation subjective d'un fait ou d'un propos

Dans tous les cas, il s'agit de dire *non*, ce qui constitue un acte impoli dans un contexte irénique et un acte poli dans un contexte agonal (Doury & Kerbrat-Orecchioni, 2011). C'est pourquoi, du fait de la double contrainte, dans la conversation familière on note que le désaccord n'est « *pas formulé de façon explicite, il émerge progressivement* » (Traverso, 1996 : 171). La conversation familière peut donc accepter les divergences de position mais le ménagement des faces invite à les exprimer accompagnées de procédés adoucisseurs. Traverso parle donc d'une « *orientation vers la discussion* » qui demande une coopération des participants à ratifier le changement de format conversationnel :

> Le locuteur effectue à la fois une spécification du thème, mais surtout expose sa position de manière à permettre l'accrochage des autres participants. C'est en quelque sorte avant même le positionnement des autres que le locuteur établit son propre point de vue comme discutable et appelle le débat. Il fournit aux autres des angles d'intervention. Cette phase est essentielle. Elle consiste, sur le plan globale de l'interaction, à modifier le type de dynamique en route, à passer par exemple d'une dynamique d'échanges à bâtons rompus à une discussion (174).

Une fois reconnu le désaccord, la discussion heuristique autour d'un thème se déroule de façon variable dont Traverso (*ibid*., 175) a observé quelques procédés interactionnels :

- Les interruptions : par chevauchement, où deux personnes occupent momentanément le même tour ;
- La prise de parole après une pause ;
- Le glissement énonciatif, où l'un des participants se glisse dans la parole de l'autre pour parler à sa place, et éventuellement, orienter son propos d'une autre façon.
- La polyphonie puisqu'il s'agit d'échanger des points de vue, d'interpréter selon des perspectives différentes, et donc de construire un discours à plusieurs voix que l'on doit reconnaître et distinguer leur positionnement.
- L'étape d'immobilisation de l'interaction où, comme dans toute négociation conversationnelle, les interlocuteurs quittent momentanément le thème pour passer à la méta-communication sur l'enjeu de l'échange, les participants, leurs rôles, etc. Cette étape peut se prolonger et immobiliser l'interaction pour une durée variable.

Pour qu'une discussion de ce type devienne une dispute, d'autres facteurs relationnels entre en jeu. Aussi Traverso n'atteste-t-elle pas d'envenimement mais plutôt de « *dispute évitée* » (185). En fait, selon l'auteure, la probabilité du conflit « *augmente avec la proximité de la relation* » (193) quand les interlocuteurs ne craignent pas que leur comportement n'offense la face ou le territoire de l'autre au point d'entraîner une rupture de la relation. La dispute évitée serait donc plutôt un échange dans lequel « *la négociation est amorcée, mais elle ne mène nulle part* » (185).

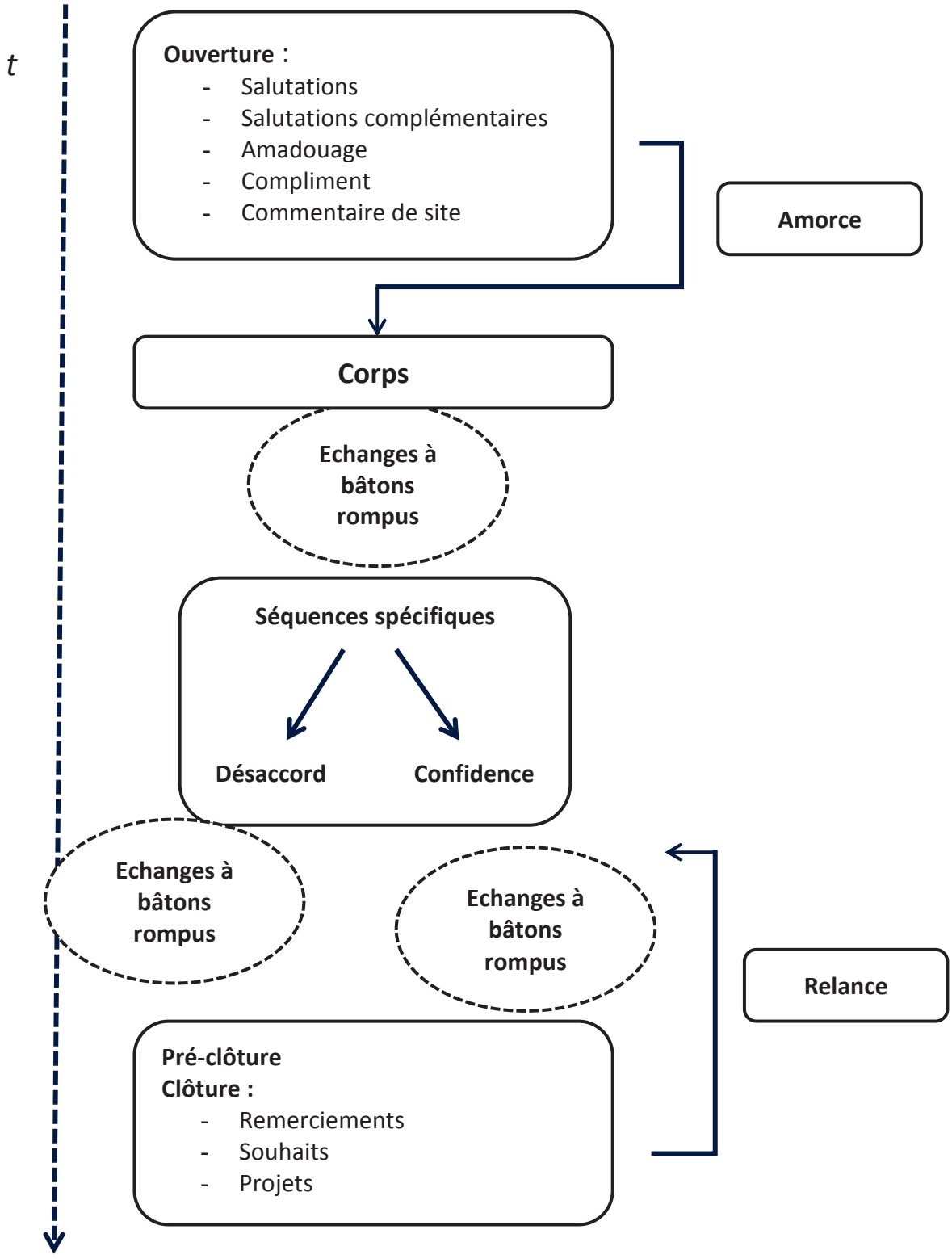
b) La confidence

La confidence n'est pas provoquée par un désaccord. Elle se situe donc à « *l'autre extrémité de l'axe similitude/différence* » (Traverso, 1996 : 221) par rapport à la discussion heuristique. Il s'agit d'un échange dans lequel le locuteur est lui-même le thème de l'échange. Par conséquence, « *la confidence est une parole qui expose le parleur* » (*ibid*.). Il s'expose parce qu'il pense que l'autre peut comprendre qu'il existe quelque chose de similaire, mais aussi parce que la différence permet d'apporter un nouveau sens.
Dans le cadre de la visite, la confidence est à l'abri de participants non ratifiés (à part la chercheuse elle-même) et peut se déployer. C'est selon Traverso, un type d'échanges spécifique aux conversations familières, mais, dans un espace privé, moins visible pour l'observation d'un tiers. En effet, parler de soi, que ce soit à propos d'un « *événement dont on cherche le sens, dont on voudrait mesurer les répercussions et comprendre les causes* » (*ibid*.) ou que ce soit un épanchement de soi, d'un état émotionnel « *pour tenter de l'expliciter* », se dévoiler à l'autre, c'est montrer l'envers du décor, qui impose la recherche d'un cadre spatial propice. En général un lieu privé, ce peut être également un « *quasi-lieu privé* », une niche ou une alcôve, des « *lieux que l'on peut s'approprier (…), entre l'espace public et l'espace privé* » (*ibid*., 11).
La confidence prend d'autres formes dans un espace public. On parle d'espace extime, dont nous avons donné la définition, ou, comme Cardon (2009), à propos des « *plates-formes relationnelles* », plus simplement d' « *exposition de soi* », ce qui rejoint la définition proposée par Traverso de la confidence. Cardon note une « *tendance expressive qui conduit les personnes à afficher de plus en plus d'éléments de leur identité personnelle sur le Web* » (61). Les sites de réseaux sociaux sont considérés comme « *un espace*

en clair-obscur, plastique et paramétrable » (64), où l'opposition entre public et privé se définit selon des modalités « *beaucoup plus subtiles* » (*ibid.*). Pour ce qui est des interactions verbales observées, comme dans l'espace extime, il s'agit d'un « *modèle de l'aparté à la cantonade* » (*ibid*., 65), où les utilisateurs sélectionnent leur destinataire. Nous avons la constitution d'un espace privé-public par une communication que nous pouvons appeler « collusive » : « *privates jokes* (…), *sous-entendus, d'allusions ou de codes qui ne peuvent être interprétés que par un petit nombre, [les participants] prennent du plaisir à cette exhibition de leurs échanges personnalisés* » (*ibid*.). Les identités ne s'expriment pas par leur nom mais par la réaction qu'elle peut susciter. Il ne s'agit donc pas d'une confidence, au sens des échanges de la conversation familière, mais de la recherche d'une relation de confidence par la prise de parole et par le « *développement de comportement à risque comme la révélation de situations intimes* » (*ibid*., 63). Ce type de confidences, comme celles analysées par Traverso (1996), cherche « *l'obtention de l'écoute et du soutien de l'autre* » (221). Dans les conversations en clair-obscur* en ligne, les confidences sont des marques identitaires et relationnelles qui « *reproduisent en les amplifiant les formes vives des relations de groupes* » (Cardon, *ibid*., 65).

5.4.3.4. Le schéma de la conversation familière

Les rituels d'ouverture et de fermeture, les échanges à bâtons rompus et les séquences spécifiques constituent donc les « pièces maîtresses » de la conversation familière dont nous pouvons à présent exposer l'articulation sur un axe chronologique (Graphique 2). Il s'agit du schéma de la conversation familière de Traverso (1996 : 225).



Graphique 2 : Schéma de la conversation familière de Traverso (1996 : 225)

Ce schéma interactif de la conversation familière constitue un modèle descriptif pour les conversations prenant place dans les espaces privés ou les quasi-privés dans le cadre des dispositifs de rencontre interculturelle franco-allemande. En classe de langue, la conversation est une activité pédagogique courante dont le schéma ne ressemble pas à celui de Traverso. Nous allons maintenant étudier la situation d'apprentissage en groupe d'une langue étrangère, afin de savoir dans quelle mesure il serait possible, grâce à l'emploi de certains outils de communication numérique, d'introduire la conversation familière.

6. Chapitre 6 : La conversation et la classe de langue

6.1. Introduction

Nous avons présenté le concept de conversation familière qui, selon nous, permet de comprendre l'activité qui se produit dans une rencontre interculturelle franco-allemande dans le cadre d'un programme d'échange éducatif. Nous cherchons à savoir si les situations d'apprentissage d'une langue étrangère permettent de mettre en place ce type de conversation, suscitant à des rencontres interculturelles. En particulier, il est important que les apprenants puissent exprimer leur identité culturelle au travers l'échange. Nous allons donc d'abord examiner ce que l'on appelle une conversation dans une institution éducative afin de constater quelles formes elles prennent et quelles sont les limites que le contexte leur impose. Nous considérerons ensuite les possibilités qu'offrent les technologies de l'information et de la communication pour dépasser ces limites.

6.2. La classe de langue

Pour Coste (2002), que ce soit du point de vue linguistique ou didactique, la classe de langue est considérée comme un « *lieu potentiel d'acquisition* » spécifique, recouvrant plusieurs « *réalités* », auxquelles correspondent une « *pluralité des acquisitions* ». Nous nous intéressons au discours didactique d'un point de vue interactionnel, c'est-à-dire au fonctionnement de la coconstruction de l'interaction, de la réciprocité, de la coordination de l'activité et de l'attention mutuelles dans la situation de coprésence particulière que constitue une classe de langue. En outre, nous portons particulièrement notre attention sur la conversation comme activité d'apprentissage. Son caractère à la fois verbal et « soliloquante » auto-orienté en fait une activité appropriée pour l'apprentissage des langues. Elle conjugue en effet l'aspect d'une tâche d'apprentissage coopérative et celui d'un dialogue didactique orientée vers des échanges visant à construire ou faire évoluer des connaissances. En ce sens, notre étude de la conversation s'apparente à celles qui s'intéressent à « *l'oral pour apprendre* » (Canelas-Trevisi *et al.*, 2001) et à l'émergence de la cognition dans la dynamique interactive. Elle prend donc pour objet les interactions orales comme « *des moments d'apprentissage où les oppositions entre personnes sont régulées par un objet de savoir* » (Weisser, 2003 : 18). Se situant dans une visée plus argumentative que la nôtre, cet auteur considère néanmoins le participatif et le rapport de place comme des données essentielles pour l'analyse du dialogue pédagogique, qui s'apparente, selon lui, à une discussion à finalité externe particulière : « *l'ensemble de l'interaction verbale orale polygérée qui s'établit à propos d'un thème général qui fait problème* ».
Cette perspective est également partagée, en didactique des langues, par Bouchard (2005a) qui considère le caractère polylogal comme fondamental dans son travail visant à faire ressortir les « *normes interactionnelles* » des disciplines.

6.2.1. Polylogue pédagogique

Premièrement, contrairement au monologue des discours magistraux universitaires, la classes est d'abord un « *cours dialogué* » (Bouchard, 2005a : §9) qui, de plus, se déroule dans un cadre de participation où « *tous les élèves sont a priori des participants ratifiés* » (§6). Autrement dit, il s'agit d'un cadre participatif fermé, sans participant qui ne soit pas supposé en « état de parole » et qui puisse rester en dehors de l'interaction. En outre, la nature polylogale se caractérise par son instabilité de construction puisque, à l'inverse du cas des interactions duelles, avec une distribution stables des tours de parole, dans l'interaction pédagogique, « *la règle de l'alternance des tours de parole entre deux tours ne peut plus fonctionner* » (§5). Cette donnée quantitative rend le dialogue pédagogique plus complexe sur le plan des fonctions illocutoires que l'enseignant doit attribuer à ses tours de parole. Selon Bouchard, en effet, l'enseignant doit coordonner la « *polyfonctionnalité* » de ses énoncés : les « *trois grandes fonctions des tours de paroles, information, évaluation, organisation* ». Or, l'organisation est la fonction « *qui varie en importance en fonction de l'importance numérique des participants et donc des incidents de participation qu'ils peuvent occasionner* » (*ibid*., §48).
Cette coordination face à une donnée quantitative se retrouve au niveau local sous la forme canonique de l'échange ternaire.

6.2.2. Traitement didactique

6.2.2.1. Echange ternaire

L'échange ternaire constitue, selon Bouchard, la « *caractéristique du traitement didactique d'une interaction polylogale* » (*ibid*., §13). Il permet l'articulation entre le « *polylogue cadre* » (*ibid*.) et le « *dilogue ostensif* » (*ibid*.) entre l'enseignant et l'un des participants apprenants.
L'échange ternaire, intervention/réaction/évaluation, consiste en un échange d'interventions dont Bouchard (2005b : 67) précise les actes de parole :

1. « *Fausse question pédagogique* » : ouverture d'un thème et mobilisation de l'attention des élèves sur ce thème.
2. « *Réponse d'un élève sélectionné à cet effet* ».
3. « *Evaluation* » et fermeture de l'échange

Le traitement didactique constitue un format d'échange où l'enseignant doit mettre en alerte son groupe d'interlocuteur, puis en attendre une réaction qu'il évalue en la comparant avec la réponse juste qu'il attend à la fausse question. En réalité, l'apport d'information se situe donc dans le troisième tour de parole. D'où la présentation pragmatique de Bouchard (2005a, §16) de l'échange didactique :

1. Alerte thématique
2. Réponse

3. Apport de l'information officielle.

En ce sens, l'échange ternaire constitue « *un moyen de différer l'apport d'information* » (*ibid*., §21).

6.2.2.2. Organisation locale de l'échange

Le polylogue ne se réduit cependant pas à une succession d'échanges ternaires. Au plan de l'organisation locale, nous devons rajouter deux éléments : l'amplification trilogale* et la sélection du locuteur prochain.

a) Amplification trilogale

Il s'agit d'une réaction d'un autre participant ou de tout le groupe. Elle se situe soit après le deuxième tour, en complétant la réponse, soit après le tour final. Venant après la réponse, l'amplification peut être verbale (pour exprimer par exemple un désaccord, apporter une autre réponse ou simplement évaluer) ou non verbale, par exemple, par une exclamation (rires du groupe) ou par des signes d'approbation ou de réfutation de la tête. Après le troisième tour d'apport d'information, c'est une réaction à la parole de l'enseignant. Dans un rapport de place vertical, certaines amplifications trilogales peuvent constituer une menace pour la face de l'enseignant et poser des questions relationnelles.

b) Sélection du locuteur prochain

En même temps qu'il ouvre l'échange par l'alerte thématique, par une « *question à la cantonade* » (*ibid*., §23), la même intervention doit contenir un second acte consistant à sélectionner le prochain locuteur qui ne peut être qu'individuel. L'organisation locale du polylogue se retrouve donc dans un « *échange enchâssé d'attribution de la parole* » (*ibid*.) entre l'alerte et la réponse.

Après la sélection de l'interlocuteur (souvent également gestuelle), le dilogue ostensif conduisant à l'apport d'information prend place. En cela, même dans son cadre participatif fermé, l'échange ternaire prend son caractère de prise de parole publique. La sélection constitue, selon Bouchard (*ibid*., §33), une « *intimation individuelle publique* », c'est-à-dire un acte à valeur taxémique, où le locuteur sélectionné doit, d'une part, accepter le rapport de place inégalitaire entre lui et le prescripteur de l'intimation, et, d'autre part s'exposer en public.

Notons que le rapport social peut devenir encore plus intensif, dans le cas où l'intimation enchâssée intervient en amont de l'échange ternaire, lorsqu'il est demandé à un apprenant de s'exposer devant le public, par exemple en « allant au tableau », outil pédagogique commun.

c) Apport de l'information officielle

Au troisième tour d'évaluation, le positionnement énonciatif de l'enseignant est différent selon le type de reprise de la parole du locuteur précédent : la répétition, la reformulation ou la co-énonciation.

- La répétition peut-être une « *simple prise en compte* » (*ibid*., §63), une sorte d'« accusé de réception » de la réponse entendue, fonctionnant comme le *oui* de « *régulation* » (Kerbrat-Orecchioni, 2001).
- Avec la reformulation, l'enseignant « *intervient au nom de l'institution scientifique dont il est le représentant* ». En différant l'apport d'information, l'enseignant peut également réaliser un changement de position énonciative qui confère au traitement didactique un caractère discursif hétérogène.
- La co-locution représente un autre cas d'apport d'information sous deux variantes : l'enseignant demande à l'apprenant de « *terminer son énoncé* » (Bouchard, *ibid*., §64) dont la complétion sera ensuite évaluée ; inversement, il est fréquent, notamment en classe de langue, que, par glissement énonciatif, « *l'enseignant aide un élève à terminer sa réponse* » (*ibid*.). Dans ce dernier cas, le locuteur ne prend en charge son énonciation qu'en tant qu'apprenant « *sans investissement énonciatif véritable* » (*ibid*.).

Le polylogue se caractérise donc par son « *hétérogénéité énonciative* » non seulement du fait du nombre de participants mais également par une « *variation du format interlocutoire* » (*ibid*.). Ce dernier point a particulièrement été montré par les travaux de Cicurel sur le dialogue pédagogique pour l'apprentissage des langues en groupe, dont nous allons maintenant présenter certains concepts.

6.2.3. Le dialogue didactique en classe de langue

L'approche interactionnelle de Cicurel (1994) permet de spécifier le polylogue pédagogique. La classe de langue, sous l'angle de la construction du discours, constitue un type d'interaction particulière : « *un dialogue oral dans le but d'apprendre ou d'enseigner la langue cible* » (§1). Dans cette situation, Cicurel s'intéresse ensuite à l'énonciation, aux acteurs en présence ou dans les discours ainsi qu'à leur relation. Ses observations montrent qu'il s'agit d'une confrontation : « *les interactants en présence n'ont pas le même statut et sont confrontés à* l'autre *ou aux* autres ». Son analyse pragmatique des interactions (essentiellement verbales) permettre de décrire le positionnement des participants et de montrer comment ils co-construisent une *altérité* dans le dialogue didactique : « *les marques linguistiques et les indices pragmatiques qui permettent de dire que X est un* autre *pour Y* ». En effet, à la différence de Bouchard (2005a), elle ne s'arrête pas au cadre participatif présent dans la disposition spatiale, mais considère ce cadre dans le dispositif interactionnel, qui inclut un locuteur imaginaire :

> La position d'altérité ne s'établit pas seulement selon la fonction professeur ou apprenant, il y a aussi un autre imaginaire, constitué par le locuteur natif potentiel dont on veut s'approprier le parler, qui « intervient » dans les discours de la classe sous la forme d'énoncés entendus, répétés, commentés, simulés, s'insérant dans les discours des interactants et leur donnant une dimension polyphonique (§3).

C'est un locuteur dont les énoncés sont pris en charge par les interlocuteurs du polylogue, mais aussi dont on parle à la troisième personne du singulier dans des dialogues fictionnels ou médiatiques, ou du pluriel, dans des apports culturels, constituant un « eux ». Précisons que l'approche de Cicurel ne se confond pas avec une approche cognitiviste dans laquelle les apprenants ont à se référer à des sujets construits et à intérioriser un système abstrait afin de produire des énoncés parfaits, parlés par des locuteurs natifs

imaginaires, dans une opposition natif/non natif (Kramsch & Whiteside, 2007). Il s'agit bien d'une recherche qui s'intéresse à des situations « incarnées ». En effet, dans le dialogue didactique, chacun est d'abord *autre* pour le reste de la classe.

6.2.3.1. Les caractéristiques du dialogue didactique d'apprentissage des langues

Cicurel (1994) considère d'abord, comme Bouchard (2005a) avec l'intimation, l'existence de taxèmes spécifiques à l'interaction didactique, parmi lesquelles des « *injonctifs* », qui confirment et instaurent un rapport de place inégalitaire. Les taxèmes vont notamment avoir des effets sur :

- Le registre de langue
- L'allocation des tours
- L'initiative des thèmes

Dans ce rapport, l'enseignant peut donc « *donner un ordre, interdire ou conseiller* » (§5). En outre, la répartition des rôles se fait en fonction d'un savoir sur la langue. Cela produit un dialogue particulier avec la langue-cible à la fois thème et *medium* dans laquelle se déroule l'essentiel de l'interaction. Il en découle un dialogue instable qui « *oscille entre une interaction rigide, où les positions et les discours sont pré-formatés et une interaction plus proche de la conversation ordinaire dans laquelle il y a une plus grande liberté de prise de parole* » (§6).

Par ailleurs, parlant d'une position d'expert, l'enseignant doit mettre en place des activités compréhensibles pour les apprenants, malgré une relation asymétrique sur le plan de la connaissance du code linguistique. C'est donc un dialogue « *dans lequel il y a un déphasage codique* » (§7) que les participants s'efforcent de combler en ayant par exemple recours à des routines conversationnelles reconnaissables.

Enfin, Cicurel observe un « *phénomène de collaboration énonciative entre les participants* » (*ibid*. §1.4). La parole répétée ou reformulée par l'enseignant est donc une parole collective issue d'une coconstruction : « *Chacun est soi mais chacun est aussi co-responsable ou co-producteur du discours collectif* » (§8).

6.2.3.2. Les relations d'altérité du point de vue des apprenants

Ayant vu précédemment les relations entre l'enseignant et le groupe d'apprenants, nous pouvons rendre compte avec Cicurel (*ibid*.) de l'activité du point de vue des personnes occupant la position basse. D'abord dans le groupe puis face à l'enseignant.

A l'intérieur du collectif, les apprenants sont des personnes individuelles qui se trouvent dans un rapport de place symétrique. Dans le groupe, l'altérité se manifeste par le « *comportement langagier des apprenants les uns par rapport aux autres* » dont Cicurel expose trois modes :

a) La coopération

Il s'agit d'une dialogue polyphonique par tâtonnement dans lequel « *les apprenants cherchent ensemble à trouver une solution* » (*ibid*., §31).

b) Co-locution par glissement énonciatif*

L'un des apprenants donne une bonne réponse qu'il croit juste, non pas à l'enseignant, mais à un apprenant sélectionné comme locuteur prochain. Il commet donc une intrusion dans le dilogue ostensif par laquelle il se met en position haute. Faisant cela, il réalise un acte menaçant pour l'enseignant. Cicurel observe des comportements adoucisseurs comme le changement paraverbal (un ton bas) « *destiné à compenser le caractère didactique et donc autoritaire de son intervention* » (*ibid*., §34).

c) Rupture de la finalité de l'interaction

Les apprenants ne se situent plus par rapport au savoir et ne produisent plus d'énoncés en réaction à des injonctions de l'enseignant ou de l'institution « *qui demande que les énoncés produits soient destinés à améliorer la compétence de celui qui apprend* » (*ibid*., §37). Dans ce cas, les apprenants réalisent un « *glissement vers une conversation naturelle* » (*ibid*.). L'enseignant accepte d'adopter une position plus basse et accepte l'initiative du thème accomplie par un apprenant. Par la suite, « *le professeur intervient peu dans la discussion des étudiants et lorsqu'il le fait, c'est pour s'informer ou s'étonner* » (*ibid*., §39).

d) Face à l'enseignant

Cicurel ne présente pas la façon dont se positionne l'apprenant à chaque manifestation de la position haute de l'enseignant. De façon générale, la « *confrontation* » (*ibid*., §40) se manifeste de deux façons contradictoires : soit une « *coopération* » (*ibid*.), soit, au contraire, une « *résistance* » (*ibid*.). Celle-ci peut prendre la forme de simples « *hésitations »* (*ibid*.) au moment de la prise de parole ; elle peut également devenir une « *contestation »* (*ibid*.).

Quand le désaccord porte sur le contenu métalinguistique, cela remet alors directement en cause la compétence de l'enseignant. Par exemple, l'apprenant démontre qu'une information donnée sur la langue n'est pas exacte. Une autre forme de contestation consiste pour l'apprenant à vouloir « *sortir du carcan interactionnel à visée didactique »* (*ibid*., §44), lorsqu'il donne son avis personnel sur le contenu ou la situation ou encore lorsqu'il répond par une plaisanterie. On peut alors parler, avec Cicurel, de « *personnalisation de l'échange »** (*ibid*.).

Le tableau suivant résume les modes de confrontation entre l'enseignant et l'apprenant, du point de vue de ce dernier :

Confrontation				
Coopération	Résistance			
	Hésitation	Contestation		
		Sur le contenu	Sur le savoir de l'enseignant	Sur la position énonciative : *Personnalisation de l'échange*

Tableau 4 : modes de confrontation entre l'enseignant et l'apprenant, du point de vue de l'apprenant

A l'issue de cette présentation, il ressort que l'interaction didactique permet une rencontre avec l'altérité mais que cette rencontre est limitée par « *l'espace de l'échange* » (Cicurel, 1994 : §43). Chaque tour de parole est bien contrôlé pour être ensuite retravaillé, adapté, corrigé, interprété, contextualisé ou décontextualisé, répété, etc. En outre, le tableau montre que la relation personnelle avec l'altérité peut apparaître également en classe de langue mais qu'il s'agit d'un acte de contestation, qui oblige par conséquent l'apprenant à prendre un risque, lequel, selon l'institution, peut être sanctionné.

6.2.3.3. Un échange actif

La notion de « *glissement conversationnel* » laisse à penser qu'il s'agit au mieux d'une activité non prévue, limitée dans le temps et donc de laquelle il va falloir se sortir ; et au pire d'une transgression de l'ordre social et des rituels de la classe de langue, sur lequel veille l'enseignant, et, avec lui, son institution et sa communauté disciplinaire de référence. L'important serait donc de bien savoir glisser et de quel côté !
Comme nous l'avons dit (Cf, *supra*), dans l'interaction didactique, chacun à son projet et ses attentes. Examinons celles qui concernent l'interaction en classe de langue.
L'imprévisible est inévitable en classe de langue : « *L'imprévisible survient par le fait même que l'objet à apprendre est une langue et que les propositions des apprenants, leurs difficultés ou leurs idées se construisent et se développent au fil de l'interaction* » (Cicurel, 1996a : 72). C'est d'ailleurs précisément l'aléatoire qu'il faudrait observer, selon Cicurel, qui l'amène à poser cette l'hypothèse selon laquelle : « *l'apprentissage dans le cadre-classe est possible car la production discursive se fait dans une instance interactionnelle qui n'est pas strictement verrouillée à l'avance* » (*ibid*.).
Il convient d'abord de revenir sur le terme de confrontation dans l'interaction didactique et de le comprendre comme « *un échange actif* »* (Cicurel, 2002), qui renvoie à l'activité conjointe et dynamique de construction du discours dans un lieu socialisé : « *En effet, 'ce n'est pas parce qu'on est en classe qu'il n'y a plus de rôles sociaux, plus de travail de figuration au sens de Goffman, plus d'établissement de liens interpersonnels'* » (Cicurel & Véronique, 2002, cités par Blin, 2009).

Le cadre interactionnel, dans lequel l'apprentissage se déroule, ne peut donc que rendre complexe le dialogue où « *constamment, l'action planifiée du professeur rencontre des épisodes pouvant survenir dans le déroulement de l'interaction et la modifier* » (Cicurel, 2002). Les analyses du « *répertoire didactique* » (*ibid*.) de l'enseignant montre que celui-ci possède certes « *des intentions planificatrices* » mais aussi que, dans son activité, c'est une personne ayant « *aussi recours à la ruse, à la nécessité d'inventer sur le champ, de faire avec, d'imaginer des solutions dans l'immédiateté de l'échange* » (*ibid*.). De leur côté, les participants-apprenants, même dans leur position basse, sont actifs : « *eux, peuvent être considérés comme des savants non conscients de l'être – ou des informateurs – car ils contribuent à la connaissance des modes d'appropriation qui sont les leurs* » (*ibid*.). Ainsi, la complexité de l'interaction didactique provient du fait qu'elle ne saurait exister sans la planification et que, dans le même temps, celle-ci « *ne se fait pas sans rencontrer des obstacles, des résistances ou, de toute manière, la parole d'un autre, qui comporte toujours le risque de provoquer une déplanification* » (Cicurel, 2011 : 124). La planification est inscrite dans le discours de l'enseignant et reconnaissable par les apprenants, mais ne serait produire son effet sans un échange actif avec ces derniers : « *A l'enseignant de reconnaître ces tentatives. Mais à lui de savoir 'saisir les occasions' (Allwright, 1988) que lui donne le groupe et d'en faire un objet de médiation du savoir à transmettre* » (*ibid*.). Ensuite, la négociation active de l'interaction planifiée se situe non seulement autour de l'objet à apprendre mais aussi autour de l'activité didactique ou de la façon dont on doit l'apprendre, pouvant reposer sur des représentations des apprenants. Cette négociation permanente n'est pas sans effet sur l'apprentissage car cela signifie « *qu'une tâche n'est pas déterminée par un curriculum ou un programme, ni par l'ingéniosité pédagogique du seul responsable de la classe mais qu'elle est accomplie de façon située et distribuée par tous les participants concernés* » (Mondada et Pekarek, 2001, citées par Bigot, 2005).

Enfin, la classe est le lieu d'une parole spontanée. Pour rendre plus clair notre propos, nous opposerons, avec Pothier (2001 : 32), cette situation négociée et co-construite à certains dispositifs entièrement conçus autour d'un support informatique sans tuteur ni formateur. La confrontation provient, dans le premier cas de « *la relation directe enseignant/apprenant qui permet l'improvisation et la souplesse* » alors que, dans le second cas, « *l'informatique exige un rapport médiatisé dans lequel tout doit être pensé à l'avance et pose le problème de la modélisation de l'apprenant* ». La situation directe n'exclut sans doute pas une certaine modélisation de l'apprenant par l'enseignant au moment de la planification, mais qui demande une négociation dans un échange actif.

Quelquefois, les apprenants expriment leur désaccord et prennent l'initiative d'une négociation conversationnelle dans laquelle ils se positionnent en tant qu'adversaires et d'autres fois, ils ont l'occasion de remodeler l'espace interactif par des glissements conversationnels. Nous allons porter notre attention sur ces deux types d'interactions.

6.3. Les conversations en classe de langue

6.3.1. Le glissement conversationnel

Nous l'avons dit, le glissement évoque le risque de la chute dont on ne se relève pas si l'on tombe du côté de la contestation. Avec la notion de glissement, on reste donc toujours dans une activité marginale par rapport à l'activité principale sans personnalisation de l'échange. Plutôt que de risquer la chute, l'enseignant peut préférer planifier une activité de conversation.

6.3.2. Les activités de type conversationnel

S'appuyant sur l'aptitude coopérative des apprenants, la conversation est parfois proposée comme une activité à part entière destinée à favoriser la prise de parole et l'interaction orale. Elle se heurte cependant à des difficultés structurelles. Berrier (1991) montre que l'interaction en classe de langue suit un « *modèle institutionnalisé et hiérarchique* » (30) caractérisé par ce qu'elle désigne comme un « *schéma balle de ping-pong* » (31) qui serait en fait une succession d'échanges ternaires que les participants ne peuvent ou ne savent pas modifier. En fait, l'activité se traduit par l'effet inverse de l'objectif d'activité de coconstruction car les « *représentations sont transposées par les élèves et les professeurs de la classe traditionnelle à la classe de conversation, représentations qui augmentent la passivité des élèves* » (*ibid*.). Ces représentations sont :

- L'enseignant est l'organisateur de l'échange qui attribue les tours de parole ;
- L'apprenant ne vient pas en classe pour prendre la parole mais pour écouter un expert ;
- L'apprenant suit le cours « *comme s'il assistait à un spectacle* » (32).

Dans ces conditions, l'enseignant occupe entre 50% et 80% du temps de parole (*ibid*.). Cela s'explique sans doute par une pression interactionnelle qu'il subit du fait des représentations sociales sur la répartition des rôles et l'attribution des tours de parole : « *le professeur pense encore que c'est son rôle de meubler les silences (et les élèves, par un accord tacite, lui délèguent également cette tâche)* » (*ibid*.).

Essayant d'éviter ces contraintes institutionnelles, Bigot (1996) modifie la disposition du lieu pour le rendre moins formel et ainsi l'adapter au rapport de place symétrique propre à la conversation. Son « *espace classe* » se présente ainsi :

- Diminution de moitié du nombre d'étudiants ;
- Abandon de la position frontale ;
- Attention mutuelle et coordination par le regard : « *les étudiants s'installent de manière à tous pouvoir se voir* » (Bigot, *ibid*., §5) ;
- Topologie égalitaire : l'enseignant « renonce pour cette heure à son bureau » et certains apprenants « *s'asseyent sur les tables, à côté de quelques sacs ostensiblement fermés* » (*ibid*.) ;
- Elimination de certains outils pédagogiques habituels : « *ni papier, ni stylo pour ce cours* » (*ibid*.).

Le but de ce réaménagement de l'espace-classe est donc de changer la proxémie, d'une part, pour prendre compte de l'informalité de l'interaction, et, d'autre part, pour éliminer « *l'inégalité qu'implique normalement la relation professeur-enseigné* » (*ibid*.).

Sur le plan de l'interaction, cela se traduit par une modification du schéma de balle de ping-pong de Berrier :

- Des échanges plus longs sans que l'enseignant n'intervienne (« *plus de dix tours de parole successifs* », selon Bigot, *ibid*., §6) ;
- Les apprenants s'adressent visuellement la parole : « se regardent et se donnent tous ces 'signes de validation interlocutoire' dont F. Cicurel a noté la rareté dans la classe » ;
- Les apprenants n'attendent pas que l'enseignant attribue la parole : « *les tours de parole sont auto-sélectionnés* » ;
- Les participants, « *professeur et apprenants* » (*ibid*.), s'adressent verbalement en utilisant le tutoiement rendant le contact plus informel.

Malgré cela, Bigot constate que l'activité de conversation ne parvient pas à dépasser les limites du cadre communicatif d'apprentissage. Elle l'observe d'abord sur le plan de la finalité : les apprenants comme l'enseignant ne s'écartent jamais longtemps de la finalité externe d'apprentissage de l'interaction didactique et n'entrent pas dans une interaction à finalité plus interne comme la conversation. Bigot note que les apprenants sollicitent indirectement l'enseignant pour des hétéro-corrections et que celui-ci tend à en produire sans être explicitement sollicité, sous l'effet d'un silence jugé trop long. De même, les régulations de l'enseignant sont, en fait, souvent des évaluations portant sur la forme ou au moins interprétées comme telles par les apprenants. Bigot observe ensuite que l'enseignant continue de produire un certain nombre de taxèmes confirmant sa position haute. Ainsi, « *le fait que l'ouverture et la clôture des séquences (petites ou grandes) ne soient pas négociées entre les participants mais imposées par l'un d'eux (le professeur) est spécifique de l'interaction didactique* » (Bigot, *ibid*. §15). De même, l'interruption par chevauchement, la définition en amont de la structure de l'interaction, le choix du thème ou la relance contribuent à confirmer la position haute de l'enseignant.

Stoltz (2006) tire les mêmes conclusions. A partir d'une grille de dix items de la conversation ordinaire, il établit une comparaison avec des conversations dans des classes de langue. Il constate d'abord que, sur le plan des rapports de places, que l'enseignant veille à ce que les apprenants parlent dans la langue-cible, ce qui lui procure une position haute, alors qu'ils sont en milieu hétéroglotte. De plus, l'enseignant produit des tours de parole plus long que les autres participants. D'autre part, les auto-sélections sont plus rares que les hétéro-sélections par l'enseignant. Toutefois, Stolz constate des auto-sélections dans la langue maternelle, ce qui indique que l'alternance codique est également un procédé interactionnel efficace. Enfin, l'étude révèle que lorsque les apprenants doivent uniquement s'exprimer dans la langue cible, les marques de coopération sont plus nombreuses que quand ils ont recours à l'alternance codique.

Ces études montrent les difficultés à s'approcher d'une conversation, c'est-à-dire à s'orienter vers une interaction à finalité dominante interne et à rapport de places symétriques, avec un enseignant qui ne

parvient pas à s'extraire du cadre de participation, ce qui aurait pour avantage de rétablir une symétrie, mais l'inconvénient majeur de permettre de revenir à la langue maternelle. Nous pouvons en conclure qu'il existe une difficulté structurelle à organiser une conversation dans un contexte institutionnalisé, et, par conséquent, qu'il serait plus opportun de ne pas chercher à reproduire un modèle mais de mieux caractériser ce que pourrait être une conversation dans un cadre d'apprentissage avec ses paramètres propres : le choix de l'alternance codique, l'aménagement de l'espace-classe, les termes d'adresse, l'initiative des thèmes, l'hétéro-correction, l'initiative de l'ouverture, de la relance, de la clôture. N'oublions pas que les apprenants eux-mêmes font partie du cadre institutionnalisé qu'ils contribuent de ce fait à définir. S'ils manifestent parfois des contestations et produisent des glissements conversationnels, Il n'est pas sûr qu'ils aient envie de s'affranchir de certains échanges métalinguistiques. Il serait donc trop rapide de penser que l'institution, avec ses rituels, ses attentes et ses obligations est systématiquement subie par un apprenant captif qui ne cherche qu'à briser ses chaînes. Ainsi, Behrent (2002) a analysé une conversation interalloglotte, c'est-à-dire où « *la langue maternelle des interlocuteurs est soit identique soit différente ; la langue qui leur sert de moyen de communication ne correspond pourtant à aucune de ces langues* » (87) dans une situation absolument informelle : préparation d'un repas, dans un appartement privé. Elle constate que de nombreux échanges métadiscursifs entre non-natifs : « *Les apprenants profitent plutôt de la présence d'interlocuteurs partageant la même perspective d'apprenant pour enrichir leur lexique et résoudre d'autres problèmes qui leur viennent à l'esprit* » (98). Autrement dit, même dans une interaction de type conversationnel, la situation de multilinguisme fait apparaître des échanges portant sur la langue ou la communication, latéraux ou dans une séquence d'échange à bâtons rompus. Pour autant, il n'est même pas certain que ces échanges sur la langue correspondent à un besoin d'apprentissage. Certes, Behrent tire la conclusion qu'il s'agit de « *séquences potentiellement acquisitionnelles* ». Cependant, la thèse de l'intentionnalité n'est pas prouvée. Ainsi que l'affirment Mondada et Pekarek (2000), « *comme le montre la modalisation incorporée dans la catégorie même de 'séquence potentiellement acquisitionnelle', le gros problème reste celui de savoir comment on passe de la résolution de problèmes de communication à l'acquisition de nouveaux savoirs communicationnels* ». Pour notre part, d'un point de vue conversationnaliste, nous pouvons surtout faire l'hypothèse du caractère rituel de ces échanges métadiscursifs, jouant un rôle similaire aux commentaires de site de la conversation familière dans les routines d'ouverture. Ils permettent d'ancrer l'interaction dans un cadre sociolinguistique, d'expression de son altérité et, sur le plan interactionnel, d'amorcer des échanges à bâtons rompus. Ils seraient donc constitutifs de la conversation de type familière exolingue en tant que mode de structuration de celles-ci. Les approches interactionnistes de l'acquisition en milieu exolingue ou en classe (Arditty, 2004) ont d'ailleurs montré que les échanges métalinguistiques peuvent répondre à d'autres besoins que celui d'apprendre la langue, sachant que l'apprentissage peut surtout être « *cette orientation et adaptation manifestées par*

l'individu envers l'autre et envers le groupe dont il souhaite être accepté comme membre légitime » (Arditty & Vasseur, 2005).

6.4. Le désaccord en classe de langue

6.4.1. La coordination des activités par les participants

La coordination qu'exerce l'enseignant par sa position énonciative, même dans les activités conversationnelles, pose des limites à l'espace interactif dans la classe de langue. Il apparait que les apprenants ont à ce point conscience du contexte, qu'ils choisissent le chemin rassurant de la coopération et de l'acceptation d'une relation asymétrique. Ce choix est d'ailleurs opportun, au regard de la complexité de l'interaction, et explique la participation active des apprenants à construire un contexte adéquat dans lequel ils pourront alors avoir une activité langagière. Or-celle-ci, précisément, « *peut être facilitée par la ritualisation de ladite activité et la prévisibilité qui en découle* » (Arditty, 2008 : 36).
L'obstacle au déroulement d'une activité conversationnelle en classe de langue ne serait donc pas, de notre point de vue, uniquement due à l'asymétrie du rapport de place mais également à l'activité nécessaire, plus ou moins consciente, pour l'apprenant de construire un contexte familier. Comme le souligne Arditty et Vasseur (*ibid*.), « *une relation expert / non-expert, même reconnue par le non-expert et renforcée par son institutionnalisation, ne suffit pas à déclencher la mise en place d'un 'contrat didactique'* ». Ce n'est qu'une fois ce travail de construction du contexte que l'on peut attendre des apprenants un engagement dans une conversation où il doit, rappelons-le, connaître des rituels d'ouverture et de clôtures, des routines conversationnelles, émettre des propositions pour réaliser des accrochages, s'exposer personnellement dans un espace public ; ce qui représente une somme importante de savoirs et de compétences, même avec une préparation. Arditty (2008 : 44) :

> Faciliter la conscience de l'existence de moyens linguistiques et de leurs possibilités d'utilisation dans le cadre d'activités est une chose. La manière dont les individus acceptent et intègrent les moyens hiérarchisés qui leur sont proposés, évoluent les potentialités des situations d'interaction qu'ils rencontrent, profitent de caractéristiques des matériaux linguistiques pour les utiliser de manière créative et dessinent ainsi une facette de leur identité de locuteur… en est une autre.

Les apprenants eux-mêmes font preuve de vigilance sur le déroulement d'une situation qu'ils estiment appropriée à leur prise de parole et à leur apprentissage. Ils contribuent à construire un contexte, qui sur le plan de l'enchaînement pertinent des tours de parole, doit viser l'accord. Les transgressions qui apparaissent sont donc des enchaînements marqués. Nous en examinons certains procédés et manifestations.

6.4.2. La déritualisation

Le dialogue didactique est alors souvent construit sur un « *contrat de fiction* » (Cicurel, 1996a : 72) par lequel « *les participants acceptent de jouer à être autres qu'eux-mêmes* » (*ibid*.) ce qui ne va pas sans poser des

problèmes d'hétérogénéité énonciatives également du côté des apprenants, que Cicurel (1996b) pointe en montrant comment il arrive qu'un apprenant « *entre dans l'identité fictive de son personnage et en sort, pour y revenir* » (§13), constituant selon l'auteure à une « *fluctuation énonciative* » voire « *une sorte d'énonciation schizée » (ibid.)*.

La conversation demanderait au contraire une rupture du contrat de fiction et d'accepter des séquences de « *déritualisation* »* (Moore & Simon, 2002) du contexte qui sont « *des moments de prise de contrôle interactif et discursif de la part des apprenants, et s'inscrivent à un moment de rupture entre le niveau macro de planification de l'activité par l'enseignant, et le niveau micro de sa gestion locale, dans l'interaction* » (§3). Le terme même de déritualisation, avec son préfixe marquant l'antonymie, indique qu'il s'agit d'un procédé contraire à la norme, n'accomplissant pas l'enchaînement préféré et poli, mais qu'il s'agit d'un acte allant dans le sens contraire du ménagement des faces et des territoires. Dans le même temps, cependant, Moore et Simon (*ibid*.) reconnaissent que ces séquences « *réengagent l'identité de l'apprenant (qui redevient un sujet à part entière) et s'inscrivent comme des interactions d'apprentissage renégociées, où l'apprenant re-dessine, de manière située dans l'interaction, les contours de son territoire* » (§2).

6.4.3. L'exercice de la négativité

On peut finalement se demander s'il est vraiment possible de proposer une telle activité dans un contexte peu propice, demandant de la part des participants d'entrer en conflit avec la norme pragmatique (politesse) et interactionnelle (réaction préférée). Comme nous l'avons mentionné avec l'exemple des manuels enseignant l'allemand en France, la relation avec l'altérité représentée va dans le sens de l'accord et non du désaccord. De même, les programmes d'échanges éducatifs recherchent et préparent davantage à l'amitié qu'à la contestation. Mis à part le rire, qui représente une « *une distance ironique* » avec la convention (Hochschild, 2003 : 43), autorisé dans les activités où la fluctuation énonciative devient trop manifeste, l'interaction didactique est un espace interactif dans lequel l'accord correspond aux « *attentes normatives des participants, celle qui est ordinairement choisie dans un paradigme de formes alternatives* » (Doury & Kerbrat-Orecchioni, 2011 : 70).

Nous avons pourtant mentionné le fait qu'un minimum de désaccord est nécessaire au dialogue : « *si on est totalement d'accord, que reste-t-il à dire ?* » se demande Traverso (1996 : 164). Ce contexte normatif diverge par rapport aux objectifs d'une rencontre interculturelle à travers l'engagement dans une conversation familière qui suppose des séquences spécifiques de désaccord. Il conviendrait donc de déverrouiller encore plus l'instance interactionnelle dont parle Cicurel et de l'ouvrir au désaccord ou au moins à ce que l'on pourrait nommer, avec Anderson et Laseldi-Grelis (2003 : 350), « *l'exercice de la négativité* »* reconnaissant « *une problématisation* ». Or, selon ces auteurs, elle est « *aujourd'hui majoritairement absente du champ* », celui de l'apprentissage des langues étrangères :

> Il y a corrélativement à cette absence la prégnance de l'idée qu'il est impératif de refuser toute forme d'affrontement, c'est-à-dire le refus de la possibilité pour un sujet de se construire par l'exercice de la négativité. On sait bien que le *non* de l'enfant est fondateur. En disant *non*, l'enfant ne nie pas, mais le *non* lui permet de dire : j'existe, et pour qu'il puisse se dire, s'éprouver, il faut qu'il ait la possibilité de venir buter contre une résistance. C'est ce mécanisme que les tendances pédagogiques actuelles veulent ignorer. La suppression des obstacles, la non problématisation de l'objet serait garant d'un apprentissage apaisé ! Tout devrait baigner dans une douce harmonie, la classe de langue deviendrait une sorte de parc d'attractions dans lequel des enseignants ne seraient plus enseignants mais animateurs, conseillers, tuteurs… la liste serait longue, je renvoie aux publications du Conseil de l'Europe.

Nous ne reviendrons pas sur les publications du Conseil de l'Europe. La problématisation et l'exercice de la négativité sont en revanche des notions sur lesquels la recherche en didactique des langues s'est, selon nous, en effet, peu penchée mais qui prennent sens dans le cadre d'une conversation interculturelle franco-allemande.

6.4.4. Le débat émergent

Certains auteurs se sont néanmoins intéressés à l'activité de débat dans la classe de langue, type d'interaction moins consensuelle que la conversation. Ainsi, l'étude de Fasel-Lauzon *et al*. (2008) porte sur les activités de débats proposées en référence au cadre conceptuel de Nonnon (1996), c'est-à-dire, moins en tant qu'argumentation que comme « *activité d'exploration collaborative* » (Fasel-Lauzon *et al*., *ibid*., 47). Ces « *débats pré-planifiés* » sont des « *dispositifs de pratiques langagières* » (*ibid*.) prévus par l'enseignant qui, à cet effet, scinde « *la classe en deux groupes, qui doivent défendre des thèses opposées* » (*ibid*.). Ce dispositif va par conséquent dans le sens de l'interaction où l'attente normative est le désaccord. Cependant, les auteures pointent la contradiction du dispositif : l'enseignant planifie une activité fictive, dans laquelle les thèmes comme les rôles ne permettent pas aux apprenants d'engager leur opinion ou leur identité. Ils sont ainsi obligés de se positionner pour ou contre, sans possibilité de prendre une position intermédiaire. En réalité, l'enseignant fixe un cadre interactionnel qui « *contraste avec l'invitation, adressée aux élèves, d'agir 'spontanément'* » (*ibid*.). L'analyse de ce dispositif montre en particulier que le choix du thème par l'enseignant pour faire accomplir par les apprenants des activités langagières, sur un axe « *'d'accord' ou 'pas d'accord'* » (48), ne conduit pas à l'opposition souhaitée : « *Le débat ne prend donc pas et ne correspond pas aux attentes de l'enseignante, qui se plaint aux élèves. Le déroulement de cette leçon montre donc qu'instaurer une opposition entre participants* a priori *ne suffit pas à ce qu'une telle opposition soit accomplie de manière effective, à travers les apports mutuels des élèves* » (*ibid*.).

Les chercheuses montrent d'autres limites aux débats pré-planifiés, que nous avons déjà mentionnées à propos des conversations, notamment celle relative à la place centrale de l'enseignant en tant que distributeur des tours de parole et objet de l'adressage visuel des locuteurs, même lorsqu'un désaccord entre deux apprenants apparaît.

Elles proposent donc de s'intéresser au « *débat émergent* »*, terme par lequel elles désignent « *des épisodes de débats entre élèves qui n'ont pas été planifiés par l'enseignant* » (*ibid*., 49). Ce sont des changements de format interactionnel qui émergent à l'occasion d'une autre activité : « *des activités communicatives qui ne sont pas désignées comme débats* » (*ibid*.). Les apprenants observés accomplissent une déritualisation en remodelant « *la dynamique de l'interaction, qui privilégie désormais l'action communicative par rapport au travail sur les formes* » (*ibid*.). Ainsi, les apprenants n'accusent plus réception des hétéro-corrections de l'enseignant, s'auto-sélectionnent et augmentent la longueur de leurs tours de parole. En outre, ils effectuent un « *travail de ménagement des faces* » (*ibid*.) qui se manifeste par des « *ébauches de concession* » (*ibid*.) et des « *modalisateurs* » (*ibid*.).

Il est à remarquer que les débats émergents observés sont toujours l'initiative d'un apprenant « *qui manifeste explicitement ou implicitement son désaccord avec un contenu antérieur* » (*ibid*.), ce qui confirme l'importance d'une part conflictuelle pour l'émergence du débat. Sur le plan interactionnel, le débat émergent se présente comme un échange actif, caractérisé par (*ibid*., 50) :

- Diminution radicale des pauses inter-tours au profit d'enchainements rapides voire de chevauchements entre tours de parole ;
- Allongement des tours de parole ;
- Pas un simple enchainement d'arguments et de contre-arguments qui s'opposent de manière binaire ;
- Développements à valeur de justification, de clarification ou d'exemplification ;
- Opinions nuancées ;
- Apparition de nouveaux contenus thématiques alimentés et négociés à travers l'échange entre les élèves ;
- Contribution active des apprenants à la structuration argumentative des échanges, à la gestion des contenus et au maniement d'une dynamique ;
- Incite les apprenants à gérer les dimensions thématiques, argumentatives et interactives des pratiques communicatives.

La notion de « débat émergent » nous entraîne sur les pistes certes moins périlleuses que le glissement conversationnel, mais elle est, par nature, tout aussi hasardeuse. Cependant, nous conclurons, avec les auteures, que la notion invite à réfléchir sur la possibilité de « *structurer le débat planifié d'une manière plus adaptée aux objectifs de la pratique communicative en classe de langue* » (*ibid*., 51). Ce qui rejoint l'hypothèse de Cicurel sur la nécessité de faire entrer les apprenants dans une appropriation de l'interaction didactique au niveau du polylogue comme au niveau local du traitement didactique. L'enseignant, selon Cicurel (1994), même s'il planifie et initie un certain nombre d'échanges, aurait tout intérêt à considérer que « *c'est la parole de l'apprenant qui constitue souvent la 'matière première' de la parole du professeur* » (§8). Si l'on ne peut planifier un débat émergent, on peut tout de même prendre en compte le fait que « *le débat en classe de langue se veut une activité communicative relativement souple et laissant une grande possibilité de prise d'initiatives de la part des apprenants. (…) L'important, pour tout dispositif qui veut favoriser la*

pratique communicative, est d'ouvrir des espaces permettant aux élèves de se faire des co-responsables tant de la gestion des thèmes que de la gestion de l'activité et de son organisation interactive » (Fasel-Lauzon et al. *ibid*., 51). On trouve également cette proposition de coresponsabilité dans les domaines d'application soutenant l'autonomisation dans l'apprentissage, notamment dans les dispositifs à distance et en ligne, comme l'une des activités d'ordre psycho-affective (Nissen, 2007). Bien que ce ne soit pas le sens que nous lui donnerions dans le sens d'une approche interactionnelle, mais dans celui d'une ouverture du dispositif que propose le traitement didactique par l'interaction pédagogique, nous en venons maintenant aux recherches sur les formations en ligne, également engagées sur la voie de l'appropriation de l'interaction didactique.

6.5. L'interaction contingente

6.5.1. La notion de contingence

Dans le prolongement de la réflexion sur la notion de « débat émergent », nous proposons de désigner par « interaction contingente » la part d'imprévisible que peut proposer un dispositif conversationnel dans l'apprentissage des langues, la situation provenant de l'activité du sujet lui-même. On peut donc parler de la *contingence* d'un dispositif comme le fait Licoppe (2006, §53) qui, à propos d'un dispositif d'interaction par vidéoconférence, indique que « *ses caractéristiques et la manière dont il est mobilisé en situation façonnent les contingences susceptibles de se manifester* ».

En linguistique, Kerbrat-Orecchioni (2005) parle de contingence pour désigner le mode d'apparition d'événements dans le déroulement de l'interaction auxquels les sujets doivent s'ajuster par des conduites appropriées. La contingence peut changer le cours de l'interaction et lui donner une orientation différente des attentes préalables qu'avaient les individus au sujet de l'interaction dans laquelle ils se sont engagés. On peut également comprendre la notion de contingence en la rapprochant de celle d'émergence qui sert également à présenter et rendre compte, dans une interaction, de la part d'improvisation collective par rapport à ce qui préexiste à l'interaction, comme un contexte social, des statuts et des rôles, ainsi que des schémas :

> Toute interaction envisagée en tant que réalisation d'un genre particulier comporte, avec des dosages variables, d'une part des aspects « schématiques » (ou « typifiés »), qui sont fixes et partagés par l'ensemble de la communauté, et d'autre part des aspects à la fois variables (en fonction de la conception propre à chacun des règles du genre) et émergents (au gré des aléas du déroulement de l'échange) (§2.2).

La contingence procure à la conversation sa nature d'objet dynamique que les sujets façonnent et affinent sans arrêt aussi bien au niveau global de l'élaboration d'une activité en cours qu'au niveau local des échanges par l'accomplissement de comportements intelligibles et par l'emploi de leur ressource, dont la langue constitue la principale.

L'interaction contingente nous permet de présenter comment la conversation a été traitée dans les dispositifs de formation en ligne. Notre avons choisi de prendre pour référence ce domaine de recherche car il inclut, de façon large, un ensemble variés. Mais aussi, car, comme l'indique Duquette (2002 : 34), dans le contexte de l'ELAO (Enseignement des langues assisté par ordinateur) :

> On retrouve un certain nombre de chercheurs qui s'intéressent spécifiquement aux théories d'apprentissage. Les théories qui semblent dominer sont les théories interactionniste et cognitive. La théorie de Hatch (1978), selon laquelle la langue s'apprend lors de conversations, celle de l'apport langagier compréhensible de Krashen (1982) ainsi que les études de Long (1985) sur les interactions et de Pica (1994) ont permis de mieux comprendre l'apport langagier et les interactions lors de conversations.

Cela forme une famille certes hétérogène mais dont les membres ont en commun, d'une façon ou d'une autre, de s'être penchés sur deux problématiques qui nous concerne : la distance et les outils communicationnels. La première notion est liée depuis toujours à l'enseignement des langues. En effet, comme le rappelle Coste (1999 : 5) : « *Parce que leur apprentissage relève d'une relation à l'autre lointain et d'une volonté de réduire cet écart, langues et distance ont en quelque sorte partie liée* ». Ensuite, car la communication outillée dans les classes de langue pose des questions sur les discours médiatiques et les modèles culturels qu'ils proposent, qui sont aussi des questions posées à la didactique des langues. Nous commençons donc par une brève présentation du domaine des recherches sur la formation en ligne et les discours multimédias.

6.5.2. Le domaine de la formation en ligne

Selon Mangenot (2008a), la formation en ligne (ou e-learning) constitue la composante essentielle des TICE. Il note pourtant qu'elle correspond plus à une pratique et un « *objet social* » qu'à « *un champ de recherche bien établi* » qui pour l'instant regroupe des domaines comme

- la FOAD : formation ouverte et à distance
- l'EIHA : Environnement informatique pour l'apprentissage humain
- le CSCL : Computer Support for Collaborative Learning

Au départ, on peut constater que le champ de la recherche en formation en ligne trouve son origine dans trois domaines :

- la formation à distance
- la formation ouverte et l'autoformation
- l'apprentissage assisté par ordinateur

Le premier domaine correspond au modèle « *traditionnel, tel qu'il est encore pratiqué par le CNED* » (*ibid*.). Le deuxième « *paradigme* » repose sur l'individu apprenant qui « *[prend] en charge sa formation en des lieux et des temps en partie librement choisis* » (*ibid*.). Enfin, le dernier domaine fait directement appel à une technicisation qui le modifie en fonction des variables et des modifications du marché. La formation en ligne se résume alors comme un conglomérat ou un socle avec pour définition : « *formation se déroulant*

partiellement (on parle alors de formation hybride) ou complètement à distance et s'appuyant sur les réseaux (Internet ou Intranet) » (*ibid*.).

6.5.3. Les discours multimédias

Develotte (2000) établit un rapport entre, d'une part, les « *technologies* » ou « *ressources technologiques* », qu'elle définit comme étant les « *produits issus de la technologie et supports susceptibles d'être utilisés en didactique des langues* » (149) et, d'autre part, les contacts de langues qu'ils suscitent du fait du « *plurilinguisme de ces supports* » (156). Avec la notion de « *contact de langue* », on met l'accent sur la langue, dans toutes ses dimensions, identitaires, sociales, interactionnelles et créatives ainsi que sur les changements que les ressources technologiques entraînent.

En didactique des langues, Castellotti (2001 : 114) a proposé de définir le contact de langues comme une « *situation au sein de laquelle la présence de plusieurs langues provoque des incidences sur les individus qui y sont insérés et les relations qui s'instaurent dans ce type de contexte* ». Les technologies trouvent donc leur place légitime dans la didactique des langues dans la mesure où, que ce soit en ligne ou hors ligne, elles permettent et conditionnent cette présence plurilingue. Elles forment un « *environnement discursif [au sein duquel] les supports multimédias offrent des possibilités d'alternance linguistique particulièrement souples et variées* » (Develotte, *ibid*., 156). Dans ces conditions, l'impact du social et les conditions sociolinguistiques dépendent moins de la situation que de l'interprétation qu'en font les acteurs pour entrer en contact à travers des interactions médiatisées. Elles impliquent également des représentations de l'autre, notamment celles liées à la langue et la culture, qui, dans un environnement discursif médiatisé est fortement en relation avec leur capacité à « *participer à la création de contenus culturels et de savoirs nouveaux, largement diffusés sur les nouveaux médias* » (Slodzian, 2000 : 137).

De ces contacts de langues suscités par les technologies émergent des « *discours multimédias* » ou « *nouveaux discours* » analysés par Develotte (2000).

6.5.3.1. Les nouveaux discours : condition de production et caractéristiques.

A la différence de la publication sur papier, la production des discours multimédias ne dissocie pas les deux instances que sont « *pouvoir de création* » et « *pouvoir de légitimation* » (Develotte, *ibid*.,159). Cette continuité entraîne, d'une part, une plus grande liberté de conception d'un espace de communication, d'autre part, une moindre dépendance aux contraintes du marché. Develotte parle donc d'une « *ouverture* » entendue cette fois-comme « *possibilités de création* » (*ibid*.). Les caractéristiques des discours multimédias sont :

- La « *diffusion publique de discours individuels (…) sans passer par le filtre d'instance de légitimation* » (*ibid*.). Ce sont des espaces extimes, dans laquelle la « *fonction auteur* » (Soubrié, 2006) est importante.

- Les nouveaux discours possèdent des marques linguistiques particulières. C'est d'abord un discours hétérogène contenant des références externes, des reprises, de l'intertextualité par des liens et une structure arborescente. C'est ensuite un discours multimodal conjuguant l'écriture avec l'oral, le son et l'image. Ces éléments multimodaux se trouvent juxtaposés, superposés ou incrustés les uns dans les autres à l'intérieur d'un écran par ailleurs partageable. Enfin, c'est un discours segmentant car différencié de façon générale selon les classes générationnelles, et particulièrement « *plus apte à retenir l'attention des publics jeunes* » (Develotte, *ibid.,* 159).

Il s'agit de « *changements de paradigme* » (160) par rapport à la culture de l'écriture et du livre qui avaient été associées à une « *éthique du savoir* » que ce soit au moment de l'établissement de textes qu'à celui de leur reproduction. Il y a donc d'abord modification, quantitative et qualitative, un « saut », dans la façon de concevoir le processus de production de savoir. Pour Develotte (2000), les nouvelles conditions de production et les discours multimédias qui en résultent « *affectent nos modes de raisonnement* » (160). D'autre part, le saut amené par les TIC se situe au niveau de l'accès au savoir : « *elles engendrent des processus cognitifs d'accès au savoir et des rapports symboliques différents de ceux acquis à partir du texte imprimé* » (160).

En didactique des langues, les nouveaux discours se sont constitués dans un contexte d'essor technologique accompagné, ou précédé, de changements liés à la mondialisation, qui ont modifié les objets du savoir. Ainsi, Develotte (2010) rappelle :

> L'utilité grandissante de la maîtrise des langues, à l'oral en particulier dans de nombreux secteurs de la vie professionnelle. Sur le plan scientifico-institutionnel, les travaux du Conseil de l'Europe ont fait figurer les compétences de production orale en interaction (différenciée de la production orale monologuée) parmi les compétences de l'apprenant de langue » (*ibid*., 449).

6.5.3.2. La coconstruction du discours

Il est devenu important de faire participer les apprenants à des interactions qui ne soient pas seulement des simulations, mais de privilégier des méthodologies fondées sur « *l'articulation des situations d'apprentissage avec les situations sociales* » (Develotte, *ibid*., 449). Dans ce contexte, les ressources technologiques ont offert une ouverture :

> À travers différents types d'appariements, en mode synchrone et/ou asynchrone, il est désormais possible d'apprendre une langue étrangère en ligne si tant est que l'on soit doté d'un ordinateur et d'une connexion à haut débit (*ibid*.).

Dans ce nouveau paradigme, le discours est une coconstruction à laquelle le nombre des auteurs n'est plus limité aux enseignants et aux concepteurs de méthode. L'apprentissage demande des apprenants une participation à la production des nouveaux discours du savoir. Comme principe sous-jacent à cette participation, nous retiendrons la « *négociation sociale du savoir* » (Pisani & Piotet, 2008, cité par Develotte, *ibid*., 451). Selon ce principe, l'expert n'a plus le monopole du savoir. Il partage cette position avec d'autres

acteurs qui en produisent de façon collaborative et le publie sur des sites dédiés. Les experts ne disparaissent pas, certes, mais doivent négocier avec les « *amateurs* » (Flichy, 2010).
Avec l'introduction des ressources technologiques dans la classe de langue, les énoncés de l'« autre imaginaire » entre en contact avec ceux des apprenants dans des espaces extimes. Le contact change donc le format de l'interaction dans laquelle l'apprenant doit participer davantage en tant que co-auteur du discours. L'enseignant change de place dans l'échange didactique. Il intervient moins comme régulateur des échanges que comme concepteur de dispositifs discursifs d'apprentissage.

6.5.3.3. L'altérité

On peut parler de « *personnalisation* » au sens de Cicurel (1994) mais de façon coopérative. Les technologies permettent de passer d'un discours personnalisé initié par la contestation, voire le conflit, à une « *personnalisation coopérative* ». Par rapport au discours de l'altérité construit avec le locuteur imaginaire des manuels, le discours se modifie. Develotte (2005), à partir de l'analyse des échanges en ligne asynchrones en modalité écrite entre des locuteurs natifs, à la fois étudiants et tuteurs, et des apprenants de langue, constate les caractéristiques suivantes sur le plan des contenus culturels comme sur le plan énonciatif.

- Un lien de connivence :

  > Cette façon de personnaliser les descriptions en les dotant d'un aspect subjectif est également particulière à la communication instaurée avec autrui et se démarque par exemple de ce que l'on peut trouver dans les manuels traditionnels (*ibid*.).

- Des représentations moins stéréotypées :

  > Les étudiants voulaient que leurs productions soient personnalisées, qu'elles transmettent des informations sur eux-mêmes. Ce faisant, ils ont été amenés à rendre publiques des ressources sensiblement différentes de celles qui traditionnellement sont utilisées pour l'apprentissage d'une langue (*ibid*.).

- Eloignement de la « norme discursive politiquement correcte » :

  > Il y a souvent un effort de la part des auteurs de ne projeter qu'une bonne image de la France, ce qui n'est pas toujours vrai et plus tard même si cela a changé, on n'a pas toujours une image qui soit conforme à la réalité (*ibid*.).

Il resterait à vérifier si les nouveaux discours sont effectivement moins « *politiquement corrects* », notamment en les confrontant au fait que, dans une relation interindividuelle, chacun tente également de préserver sa face et celle de son groupe. Il est en revanche certain que la modification des rôles de chacun produit un discours qui change la façon dont les connaissances sont construites et donc l'accès à ses connaissances. En particulier, il est important pour les apprenants de construire une base relationnelle apte à faire émerger des attitudes favorables à l'apprentissage. Sur ces nouvelles bases discursives, examinons maintenant, ce que, par analogie avec la terminologie de Develotte, nous pouvons appeler les « conversations multimédias ».

6.5.4. La conversation éducative autonome

La recherche dans le domaine de l'autoformation a conduit à s'intéresser à l'émergence coopérative de la parole dans un dispositif d'apprentissage que l'on peut rapprocher de celui du débat émergent. Selon Mangenot (2001), ce genre de dispositif fait partie du domaine de recherche de l'Apprentissage Collaboratif Assisté par Ordinateur (ACAO), traduction du CSCL, et à l'intérieur de ce domaine, il s'agit d'une modalité de collaboration « *autour de l'ordinateur* » par opposition avec la modalité « *par le biais d'ordinateurs* » (107). Il s'agit d'un des domaines fondateurs de la formation en ligne.

Little (1996 : 4) qualifie de « *conversation éducative autonome* » (*self-instructional conversation*) des interactions dans un petit groupe d'apprenants, sans enseignant, placés devant un écran. Ceux-ci sont encouragés à communiquer entre eux et prendre une large part au développement du sens du discours qu'ils produisent en visionnant l'enregistrement d'une émission de télévision présentant un débat entre critiques cinématographiques. Les apprenants voient apparaître, de temps à autres, à l'écran, des questions didactiques incrustées, remplissant les mêmes fonctions que celles de l'échange ternaire, incitant les apprenants à raconter ce qu'ils ont vu ou pour confronter leur opinion entre eux. L'échange se clôt également sans enseignant.

Les résultats montrent que le dispositif favorise et maintien l'attention conjointe provenant d'une activité collective (*ibid*., 17). Les comportements coopératifs se traduisent par des échanges de : rappel collaboratif (*collaborative recall*) de ce qui avait été entendu ; de mises en commun de connaissances préalables (*pooling previous knowledge*) ; d'aides spontanées (*helping another lerner over a difficulty*) ; d'engagement personnel (*getting personally involved*) dans le contenu culturel lié à l'apprentissage de la langue ; ainsi que de négociation anticipatrice de l'évaluation à venir dans l'émission (*negotiating an évaluation*). Selon Little (*ibid*., 18), l'apport de contenu constitue un des points forts du programme. Par ailleurs, il soulignait dans une publication antérieure l'avantage que présentait pour les apprenants la simplicité d'accès au programme et considérait cela comme critère de développement futur : « *we must continue to design simple interactive algorithms that can be rapidly implemented by non-expert authors* » (Little, 1994 : 170).

6.5.5. L'interaction contingente dans l'apprentissage des langues en ligne

6.5.5.1. L'interaction didactique contingente

Selon Lamy (2001 : 132), une interaction contingente est

> Une conversation au cours de laquelle la collectivité des apprenants explore librement l'objet d'apprentissage, sans grande influence d'un plan de cours qui serait préalablement défini par le maître.

L'auteure se réfère à la notion de contingence de Van Lier qui développe une approche socio-affective de l'apprentissage, dans laquelle il considère comme essentielle la relation entre processus d'apprentissage et sociabilité humaine.

A partir de l'analyse d'interactions didactiques, Van Lier propose de classer les types d'interaction sur un axe de la relation entre les participants allant du *monologue* à la *conversation*, lequel est présenté par Lamy et Goodfellow (1998) :

- à l'extrémité de l'axe se trouve l'interaction la plus « *contrôlante* » du monologue « *pendant lequel l'élève se tait* » ;
- vient ensuite le « *dialogue* » caractérisée par une alternance des tours de paroles entre enseignant et apprenants mais « *toujours sous le contrôle du professeur* » ;
- à l'autre extrémité se trouve la « *conversation* » : dans ce type de situation, « *le groupe d'apprenants explore librement la connaissance, sans que le plan préalable du maître influe sur le cours des événements. Dans cette interaction, où les participants sont égaux et où les tours de parole sont partagés par tous, les thèmes évoqués comportent des éléments (formels et de contenu) parfois connus et parfois inconnus des participants* ».

La conversation, d'un point de vue de l'apprentissage, sait conjuguer les aspects prévisibles et rassurants du dialogue didactique, et l'imprévisible, jouant un effet motivant. Pour cette raison, selon Lamy, elle réunit dans cette approche de la formation en ligne, « *les meilleures conditions d'apprentissage* » (Lamy, 2001 : 133).

Nous paraphrasons Lamy et Goodfellow (1998 : 82) et Lamy (2001 : 132) pour préciser que la contingence est une situation équilibrée :

> Cet équilibre entre le familier et l'imprévisible (variable selon le niveau de connaissance de chacun) constitue l'aspect 'contingent' du processus, par ailleurs ancré dans la sociabilité humaine, avec tous les éléments socio-affectifs, [c'est-à-dire « *tous les éléments conviviaux et affectifs* » (L&G)] qui la caractérisent.

Lamy et Goodfellow (*ibid*.) désignent par « *modèle socio-affectif* » l'aspect de l'interactivité permettant de rendre compte de la contingence. Partant de là, ils proposent une pédagogie dont le but est de générer ce qu'ils appellent une « *conversation réflexive* ». S'appuyant sur les apports des approches cognitives, mettant la notion de « *négociation de sens* » au cœur du processus d'apprentissage, la contingence rend compte de dimension socio-affective de l'interaction en ligne. La conversation réflexive se définit comme :

> Echanges qui participent en même temps du genre 'conversation' - donc apportent les bénéfices de l'interaction socio-affective - et d'une activité réflexive partagée - susceptible d'induire certains des effets acquisitionnels prévus par le modèle cognitif de l'interaction.

La pédagogie de la contingence serait donc pour eux la possibilité de concilier le modèle cognitif et l'équilibre entre les aspects rituels et conviviaux d'une interaction. Ce qu'ils présentent ainsi :

> Créer les conditions qui vont encourager les apprenants à abandonner le mode monologique et le mode dialogique (dans sa version la plus scolaire) et les mener peu à peu vers une interactivité pleinement contingente qui inclura la réflexion sur la langue et sur son apprentissage (Lamy & Goodfellow, 1998 : 96).

Pour résumer, disons que la conversation réflexive, dans un contexte pédagogique, allie l'activité de « *réflexion de l'apprenant sur son propre apprentissage* » (Lamy, 2001 : 131) grâce à l'aspect « soliloquant » et plastique de la conversation, ainsi que plusieurs aspects internes propres à la conversation comme la symétrie de la relation, la convivialité et l'inattendu sur un ton familier et confiant, où l'on déploie des formes de civilités. Dans le télé-enseignement, la conversation comme cadre de participation et espace de contingence donne lieu, selon Lamy (2001), au « *développement de pédagogies privilégiant la réflexion collaborative assistée par messageries* ». Pour faire plus court, parlons de *pédagogie de la contingence* et montrons quelques aspects de cette pédagogie.

6.5.5.2. La pédagogie de la contingence

a) La négociation du projet d'apprentissage

Dans une autre étude sur la pédagogie pour l'apprentissage à distance d'une langue étrangères, Lamy et Shield (2001) postulent que « *les langues s'apprennent le mieux en communauté, et que la communauté qui a le plus d'influence sur l'apprenant de L2 n'est pas tant la communauté linguistique que la communauté d'apprentissage* ». Aussi, le concept de contingence est-il appliqué à des dispositifs d'auto-formation en langue dans lesquels l'émergence d'une communauté d'apprentissage est une des conditions d'apprentissage. Plus précisément, dans cette approche pédagogique, la contingence à l'œuvre dans la dimension socio-affective doit notamment permettre une « *négociation du projet d'apprentissage* » (Lamy & Shield, *ibid.*). Outre les négociations de sens et de rôle, ce troisième type de négociation s'intègre dans une pédagogie de la contingence et l'enrichit :

> Une visée pédagogique intéressante sera de susciter la négociation afin de favoriser la mise en question de certains modèles culturels, et d'encourager la légitimation de certains autres : il s'agira là de construction collective du projet éducatif.

Les trois niveaux de négociations s'articulent puisqu'en encourageant la « *négociation des rôles et des valeurs (…) elle permet le maintien des conversations contingentes dans la durée, ce qui donne à chaque apprenant un maximum de chance de négocier le sens* » (*ibid*.).

L'interaction socio-affective et la négociation de projet et de rôle se traduisent, dans l'analyse, par une « *meilleure participation de l'apprenant de L2* ». Les auteures soulignent toutefois une des limites de cette approche pédagogique qu'ils qualifient de « *déviation* ». En effet, sur l'axe de la relation didactique, la conversation place les participants sur une position d'égalité. Or, cette égalité comporte un « *risque pédagogique [car] en appelant à la prise en charge par le groupe de son propre projet d'apprentissage, et en privilégiant la contingence, le pédagogue doit s'attendre à des 'déviations', ce qui peut s'avérer excellent ou au contraire délétère pour l'apprentissage* » (*ibid*.).

Cette déviation interroge les concepteurs de cours en ligne ou de formations hybrides intégrant des interactions en ligne avec des pairs ou des tuteurs. Dans le cadre de pédagogies basées sur une part d'autonomie de l'apprenant, requise ou visée, le terme d'*Apprentissage des Langues Assisté par l'Ordinateur*, traduction de CALL (*Computeur-Assisted Language Learning*) porte en lui-même une contradiction : « *le terme 'assisté, comme le souligne F. Mangenot, revêt en français une connotation péjorative 'due à son emploi fréquent comme substantif au sens de « non autonome »' (1995 : 104)* ». (Dejean-Thircuir, 2004 : 118). Pour avoir une activité réflexive sur son apprentissage, constituant un principe essentiel de formations basées sur l'autonomie, la conversation a donc plutôt intérêt à ne pas s'écarter trop longtemps de certains schémas d'interactions métalinguistiques, comme la négociation de sens, considérés comme essentiels pour l'apprentissage et la réflexivité.

Nous retrouvons donc la question des glissements conversationnels que l'on encourage mais que l'on veut en même temps encadrer. Sur l'axe des relations en interactions didactiques, Lamy et Goodfellow (*op. cit*.) signalent cette contradiction et cette limite à la difficulté de sortir du cadre du dialogue pour entrer dans celui de la conversation : « *les professeurs ont un programme à 'couvrir' et comme le note van Lier (p180-181), dans ces conditions le dialogue entre apprenant et enseignant risque fort de rester sous le contrôle de l'enseignant* » (93).

Afin d'en savoir plus sur la contradiction entre contingence et déviation, entre incertitude et familier, la recherche sur la pédagogie de la contingence s'est alors tournée vers le rôle du tutorat en ligne qui doit savoir concilier flexibilité et contrôle, cognitif et socio-affectif.

b) Le tutorat en ligne

Le tuteur occupe un double rôle « *d'animateur-facilitateur* » selon Vetter (2004). Il doit participer à l'émergence d'une conversation, c'est-à-dire « *aménager un espace qui permet aux apprenants d'interagir socio-affectivement le plus souvent possible, et par conséquent de s'impliquer personnellement dans la tâche* ». Le tuteur doit en outre permettre la négociation des rôles, des valeurs et du projet d'apprentissage dans le groupe d'apprenants, c'est-à-dire prendre en charge ce qui relève de la contingence.

Dans une formation en ligne basée sur un outil de communication audiographique en modalité synchrone, on peut saisir, sur le plan des interactions, certaines différences entre une formation en mode présentiel et en mode distanciel ainsi que les « *nouvelles tâches qui incombent au tuteur* ». Par rapport à une situation en mode présentiel, quatre facteurs viennent modifier le dialogue et la relation didactique :

1. la rupture du contact permanent avec les étudiants ;
2. la rupture du lien visuel ;
3. la diversification des moyens d'échange et d'expression ;
4. la modification des conditions de rétroaction du tuteur.

Ces facteurs ont des conséquences sur plusieurs aspects de l'interaction, notamment : l'espace et le temps, la sociabilité, la communication et les interactions, et l'aspect technique.

Nous ne disposons pas, à partir de ces études, de données qui permettraient d'aller au-delà de l'installation de conditions socio-affectives satisfaisantes et de voir en quoi ces conditions ont favorisé des activités langagières où, comme dans les débats émergents, les apprenants prennent le risque d'exprimer un désaccord. En particulier, la déritualisation semble toujours une ornière et l'exercice de la négativité n'est pas attestée. En revanche, la mise en retrait des tuteurs en ligne permet de s'interroger sur le mode de coordination de surveillance qu'exerce le tutorat. Nous avions en effet considéré ce facteur comme constitutif de la classe de langue, empêchant de s'orienter vers le désaccord.

Les tuteurs se placent en « *retrait* » dans deux aspects de la gestion des activités. Mais retrait ne signifie pas absence. On constate d'abord que s'ils « *répugnent à interrompre les échanges des étudiants* » (Vetter, *ibid*.) quand ils constatent que l'interaction n'est pas terminée, en revanche, il ne s'agit que d'un abandon partiel, puisque, en réalité, il se trouve « *compensée par une vision anticipée du cadre pédagogique* » sur lequel le tuteur exerce donc un contrôle en amont. Les tuteurs doivent en particulier se préparer à un formatage, c'est-à-dire « *à anticiper les conditions possibles ou probables du déroulement de l'activité compte tenu de la connaissance qu'ils ont du public* ». De plus, la phase de préparation comporte également « *un stockage de ressources pédagogiques* » qui s'appuie sur ce formatage.

En outre, le tuteur accomplit un rôle social pour qu'émerge et se maintienne la communauté. Il doit réguler l'interaction de façon à ce que tous les participants soient en permanence présents pour ne pas provoquer de gêne si une personne venait à ne plus, ou à moins, s'impliquer. Or, ce sentiment de présence passe par des activités de production « *à travers les moyens disponibles dans l'environnement* » (*ibid*.). Le tuteur assume l'important rôle d'être celui qui doit « *veiller à la cohésion du groupe* ». Il doit pour cela essayer de faire accepter un code ou une recodification des marques de sociabilité avec les fonctionnalités techniques des outils. Enfin, son rôle est d'encourager les formes d'expression spontanés de tous dans le but ultime de « *restaurer le climat convivial du présentiel* » (*ibid*.).

L'interaction sans le canal visuel demande du tuteur une vigilance des activités des uns et des autres ainsi qu'une connaissance des signaux indicateurs de présence sociale. Toutes ces difficultés sont surmontées par des instruments de contrôle à comprendre et à surveiller afin de garder la rapidité et la flexibilité de l'interaction en présentiel. La communication est donc multimodale, combine l'oral aussi bien que l'écrit, les graphiques et les fonctionnalités de l'outil d'apprentissage, ce qui ne permet pas les apartés puisque chaque apprenant est seul, devant l'appareil, dans un environnement privé. Toute cela exige « *de s'adapter à cette nouvelle modalité afin de maintenir la dynamique de groupe* » (*ibid*.) que le tuteur doit orchestrer.

Il nous semble que le régime d'attention des tuteurs est plus élevée et d'une autre nature que dans un mode présentiel. L'interaction médiée par ordinateur demande une autre concentration. Pendant une interaction

de 75 minutes, le tuteur, est sans contact visuel avec des étudiants séparés et distribués dans des salles virtuelles, avec lesquelles il interagit par l'intermédiaire d'un logiciel. Son rôle est multiple :

- c'est un « *observateur des échanges* »,
- qui doit « *se doter d'outils de prise de notes* »,
- qui doit « *gérer la synchronisation [des] espaces et temps privés et pédagogiques respectifs* » des apprenants,
- et qui doit maîtriser la multimodalité, ce qui consiste à « *prévoir et aménager des conventions de communication pour éviter [sa] surcharge cognitive* ».

La coordination du tuteur, par rapport à l'enseignant en présentiel, a pris une autre forme mais n'a pas disparue. Parmi les compétences du tuteur à développer, on reconnaît : « *favoriser la prise d'initiative chez les étudiants* » et « *favoriser et cultiver la prise de confiance chez les étudiants* », allant dans le sens de la contingence ; mais aussi : « *distribuer la parole et les rôles* » et « *modérer les échanges (rappeler les conventions d'usage et de communication)* » (*ibid*.), afin d'éviter les déviations. Ces activités de l'enseignant se déroulent occasionnellement dans certaines activités conversationnelles de la classe de langue en présentiel. Cette contingence est maintenant devenue nécessaire.

Lamy (2001 : 136), en parlant de « conversation contingente » et de « conversation réflexive » apporte une nouvelle approche de la « conversation multimédia » allant dans le sens de la mise en valeur de sa plasticité. La conversation est, selon elle, un « *objet textuel* ». L'activité du tuteur, par ses interventions, consiste à essayer de construire cet objet pour qu'il puisse « *se voir, et durer, à l'écran* » (*ibid*.). Les contributions agissent donc non seulement sur le cadre socio-affectif, par les effets pragmatiques des actes de paroles, mais également visuellement, en dessinant, tour après tour, la structure d'une conversation, reconnaissable, selon l'auteure, « *à l'œil nue* ». La création graphique de cet espace dialogique se réalise par des interventions verbales suivant ce que Lamy appelle la « *stratégie de visibilité constante et d'interventionnisme minimale* » (136). Dans sa relation dialogique au groupe d'apprenants, son rôle conversationnel est de « *les sécuriser tout en leur laissant la responsabilité de travailler sur le contenu cognitif de l'interaction* ». La conversation prend donc les formes d'un dispositif didactique socio-cognitif où la contingence s'exerce à travers la négociation de sens, des rôles et du projet d'apprentissage.

6.5.6. La conversation pédagogique

Guichon et Drissi (2008) analysent les modes de régulation pédagogique dans un dispositif de formation tutoré en ligne par visiophonie poste à poste. L'outil de communication et de collaboration, *par le biais* d'ordinateurs, autorise des polylogues de taille plus réduite que celui en mode audiographique. En revanche, les interlocuteurs disposent d'outils visuels qui permettent un adressage visuel ainsi qu'un contrôle de sa propre image. En effet, la caméra permet de « *créer un espace commun de communication* » à l'intérieur

duquel les interlocuteurs « *peuvent se rendre mutuellement visibles leurs actions* » (*ibid*., 26) et ainsi de co-construire un objet textuel conversationnel.

Les auteurs suggèrent la contingence de l'interaction pédagogique, introduite par la notion de « *situation dynamique* », c'est-à-dire qui « *comporte un degré d'incertitude car elle est par nature évolutive (ce qui est prévu dans le plan de cours peut prendre une tournure différente) et contient des aspects non contrôlés (par exemple des incidents techniques ou la motivation variable des apprenants)* ». En comparaison avec la notion de conversation réflexive (Lamy et Goodfellow, *ibid*.) qui s'intéressait à la façon dont les participants développaient les aspects socio-affectifs, il semble que l'apport du canal visuel se traduise par un effet socio-affectif qui diminue l'effort à fournir pour le travail collaboratif. La recherche de la cohésion d'une communauté, nécessaire en raison du mode de communication audiographique auquel s'ajoute la taille du groupe, est facilitée grâce au canal visuel des caméras. En outre, la visiophonie sur ordinateur n'autorise que des polylogues de petite taille.

L'interaction observée est structurée sur la base du contrat de fiction de Cicurel avec une tâche à réaliser pour laquelle les apprenants « *endossent un rôle imaginair*e » (Guichon & Drissi, *ibid*.). Le formatage de ce dispositif de formation en ligne repose sur l'exécution de la tâche et des régulations pédagogiques, désignées comme « *l'ensemble d'actions et d'énoncés déployé par un enseignant de langue pour créer et maintenir des conditions optimales autour d'une tâche d'apprentissage et ménager des opportunités pour amener les apprenants à développer des compétences langagières* » (*ibid*.). Pour autant, les auteurs notent que tout n'est pas ficelé et que l'enseignement demande aussi « *de prendre en compte, dans la dynamique des interactions, les besoins des apprenants pour orienter leur activité de manière avisée* », ce que la modalité audiovisuelle synchrone rend possible. Le dispositif d'apprentissage doit répondre à la conception pédagogique selon laquelle le traitement didactique par les régulations s'actualise dans un échange actif. Les tuteurs devraient aussi se préparer à l'improvisation « au *fil de l'interaction* » face à des « *problèmes ponctuels d'apprentissage* » pouvant modifier le cours de l'interaction prévu par le formatage.

Selon les auteurs, ce dispositif interactionnel, donnerait lieu à la production d' « *un genre pédagogique spécifique à l'apprentissage en ligne* » qu'ils désignent par « *conversation pédagogique* » :

> [Ce genre] n'appartient ni au registre de la conduite de classe ni à celui de l'échange informel, mais à ce qu'il est possible d'appeler une conversation pédagogique (24).

En définitive, parler de conversation pédagogique serait donc, pour Guichon et Drissi, mettre en évidence la combinaison de certains traits de la conversation familière avec l'interaction didactique. Elle se base sur une « *quasi-symétrie* » du fait que les apprenants et les tuteurs « *renégocient* » leurs rôles au cours de l'interaction. D'autre part, concernant la régulation par la consigne, le contrat de fiction n'a pas toujours été ratifié par les apprenants qui « *n'ont pas adhéré à la mise en situation proposée par le tuteur (…). Les échanges autour de cette tâche s'effectueront à la troisième personne du singulier* » (18). C'est donc une

négociation des rôles mais aussi du projet d'apprentissage. De plus, la plupart des interventions des tuteurs (plus de 40%) sont des rétroactions par lesquels les tuteurs « *semblent souhaiter créer et maintenir un lien et un climat socioaffectif favorable avec leurs apprenants* » (16). On note, par ailleurs, des manifestations de la collaboration similaires à ceux de la conversation *autour* de l'ordinateur. Ainsi, le tuteur en ligne demande aux apprenants de s'aider mutuellement. Enfin, les auteurs signalent le registre léger : ludique, au moment de la formulation des consignes, comique, lorsque les apprenants comme les tuteurs prennent de la distance au rôle que leur propose le contrat de fiction, qu'ils ont du mal à jouer, et qui provoque des rires. Le rire manifeste une complicité et, selon Guichon et Drissi, il s'agit d'une « *communication surjouée afin d'installer une ambiance psychoaffective propice* » (21).

Globalement, « *le ton de la communication est à la fois pédagogique, puisqu'une tâche sera réalisée, et informel (tutoiement, registre de langue familier, envoi d'émoticônes)* » (*ibid*.). La conversation pédagogique repose, selon nous, fortement sur l'existence d'un rapport social préexistant. Les concepteurs mettent en contact des étudiants de part et d'autre qui, de fait, ont une base commune pour réaliser une rencontre interculturelle, qui pourrait survenir par une conversation familière où les aspects culturels auraient pu être abordés. Dans leur études, les auteurs constatent en effet que « *les alertes sont principalement émises pour développer la compétence linguistique et les autres compétences (socioculturelle et interactionnelle) sont négligées* » (*ibid*.). Le contrat de fiction et la fluctuation énonciative qu'il provoque constituent sans doute des freins à un véritable échange, évitant la rencontre.

6.5.7. La conversation interculturelle

La question de la dimension interculturelle a été posée à propos des discours multimédias. Elle rejoint celle de la définition de la culture dans son rapport d'opposition avec la technique, la communication occupant une place d'intermédiaire. Dans cette opposition, la culture « *représente la médiation qui permet et construit le rapport social* » (Caune, 1999 : 121). On met donc l'accent ici sur les relations interpersonnelles, l'intersubjectivité et la conscience du social qui, selon Caune, « *n'apparaît que dans la présence d'autrui* » (*ibid*.). Avec la diffusion des technologies de l'information et de la communication, la culture entretient des rapports étroits avec la communication. On comprend donc que l'opposition de départ entre la technique et la culture doit être repensée, les deux termes s'excluant et s'attirant à la fois. Caune avance à ce sujet une autre opposition, formulée par R. Debray entre deux phénomènes, l'un lié à la technique et l'autre à la culture, pour laquelle la médiation apparaît comme un concept éclairant de mise en relation et de croisement. Debray « *propose de remplacer le binôme technique-culture par 'l'opposition convergence technique/divergence ethnique'* » (1997, cité par Caune, *ibid*. 123). On entend par là, la relation de sens opposée entre, d'un côté, l'évolution qui « *se manifeste comme une dynamique qui unit l'espace humain* » et, d'un autre côté, un processus de fractionnement culturel « *éclaté en différents lieux* » (*ibid*.).

La médiation culturelle consiste donc à donner du sens à la vacuité des instruments de communication, mais cette médiation se fait par une fragmentation. Dans la « *continuité mécanique* » (Debray, 1997 : 88), la médiation culturelle passe alors par des questions de traduction, de blocage, de style, d'intégration, de variations face à la « *tendance générale* » qui cherche à « *homologuer, normaliser, standardiser* » (90). On s'intéressera alors, dans cette approche, à l'individu qui « *projette et réalise les normes sociales et les modèles culturels dans le modèle conversationnel et la présentation de soi* » (Caune, 1999 : 122).

6.5.7.1. Les contenus culturels

Lancien (1998 : 171) se pose la question du contenu culturel des nouveaux discours. Selon lui, les « *environnements multimédias* » peuvent être qualifiés de *nouveaux* s'ils sont « *en relation avec des images elles-mêmes nouvelles qui permettent des simulations et une interactivité forte* ». Or, il constate, à propos des Cd-Rom, que l'interactivité est construite sur des parcours arborescents avec des tâches à effectuer, des réponses à donner ou des interactions avec des images. Selon Lancien, ces environnements sont forts « *en termes d'interactivité et donc d'implication de l'apprenant »* (179) mais pauvres quant à la *« représentation et [de] rapport au réel* » (*ibid.*). Sur le plan interculturel, « *Les mondes virtuels et de simulation risquent de présenter une nouvelle réalité dénuée d'épaisseur et d'altérité et l'on commence ainsi à voir des programmes qui proposent les mêmes images quelle que soit la langue étrangère visée* » (*ibid.*). Ainsi, la technique vise à l'unité et la standardisation.

En 2007, Mangenot et Zourou dresse un bilan critique du contenu culturel et du potentiel interculturel des échanges en ligne suscités, depuis quelques années, par l'usage des outils de télécommunication multimodaux numériques. Ils concluent dans le même sens que Lancien sur les limites de ces échanges en ligne : « *Il ne suffit pas de mettre en contact des groupes d'apprenants distants pour que la rencontre interculturelle ait lieu*. » (*ibid*.) Les auteurs font état des limites de l'interaction médiée par ordinateur :

- relative pauvreté des données transmises ;
- échanges sans épaisseur culturelle ;
- communication ratée.

Mangenot et Zourou (2007) commencent par comparer un « avant » et un « après » l' « *avènement d'Internet* ». Pendant la période que nous appellerons paléo-numérique, en référence à Casetti et Odin (*op. cit*.) à propos de la rupture des dispositifs télévisuels des années 1980, « *l'interculturel en classe de langue étrangère se fondait la plupart du temps sur la présentation et la discussion de données sur le(s) pays dont la langue était étudiée et la relativisation de ses propres croyances, valeurs, significations* » (Mangenot et Zourou., *ibid.*). Ils notent que les « *échanges* », par exemple avec un correspondant revêtaient un « *caractère individuel* » et n'étaient pas didactisés en classe. Nous faisons remarquer que les deux chercheurs ne mentionnent aucunement les rencontres interculturelles avec mobilité, par exemple les échanges scolaires.

Dans la *néo-classe de langue*, on passerait d'une « *culture objet* » à une « *culture en acte* » (Mangenot & Zourou, *ibid*.). L'intérêt de connecter les apprenants provient de la possibilité de les engager dans l'interaction afin que naissent des incompréhensions permettant un « *décentrage du regard* ». A partir d'une situation de communication caractérisée par une interaction exolingue, la dimension interculturelle est « *une construction de la part des interactants* ». Ils notent dans leur bilan que des conflits peuvent apparaître et que dans ce cas, ils « *prennent source non pas dans les malentendus linguistiques mais dans le conflit des représentations culturelles et des genres de discours jugés appropriés à la situation de communication* » (§8), indiquant que l'échange n'a pas réussi. Dans ces projets télécollaboratifs transatlantiques, la « *dimension interculturelle des échanges* » conduit à rechercher les origines des situations de « *communication ratée (…) (failed ou missed communication)* » en classe de langue. Nous retrouvons donc l'approche managériale de la communication interculturelle à partir du modèle de la culture-standard.

Mangenot et Zourou (*ibid.*) considèrent comme « *réussi* » le projet *Cultura*, dans lequel la communication transatlantique *via* Internet met directement l'accent sur l'interculturel, et non sur le linguistique, « *à partir de tâches précises* ». Ce modèle est jugé réussi « *à cause de sa centration sur le dialogue interculturel et sa structuration par un scénario pédagogique très précis* ». Cependant, dans une perspective d'acquisition des langues étrangères, ils déplorent que « *que ce projet ne favorise pas le développement de l'expression en langue étrangère* ».

Examinant alors le concept de tâche, en relation avec le scénario pédagogique télécollaboratif, les auteurs analysent le rôle et les limites des tâches proposées dans les interactions en ligne. Ils comparent deux situations issues de leur propre projet, *Le Français en Première Ligne*, que nous avons déjà mentionné à propos du dispositif de conversation pédagogique. Les tuteurs conçoivent des tâches qu'ils proposent aux apprenants en milieu hétéroglotte (Japon, Australie). Pour les apprenants, l'objectif est de leur offrir un « *contact* » avec des locuteurs natifs et ainsi de leur procurer une « *occasion de pratiquer la langue-culture de manière authentique* ». La comparaison entre les deux situations montre que l'authenticité recherchée dépend de la tâche et du scénario. Dans le premier cas, les tuteurs créent un scénario de fiction mettant les apprenants en contact avec un personnage imaginaire. Dans le second, les tâches contrastives débouchent sur une discussion entre tuteurs et apprenants.

A partir du premier cas, Mangenot et Zourou considèrent comme des facteurs inhibant l'interaction interculturelle :

- Une vision stéréotypée de la culture de la part des tuteurs ;
- Un guidage trop strict qui empêche la spontanéité des échanges ;
- Une perte du contenu culturel dans l'exécution des tâches par les apprenants ;
- Un scénario fictif et des personnages non authentiques.

Mangenot et Zourou se posent la question de la simulation et des scénarios ludiques pour la communication interculturelle au niveau de l'énonciation :

> On peut alors se demander si la technique du jeu de rôles, avec la fantaisie et l'expression spontanée qu'il encourage (…), convient bien à la communication interculturelle : peut-on entrer dans un échange interculturel si l'on joue un autre personnage que soi-même, en langue étrangère qui plus est ? (*ibid*.)

Le recours au contact direct n'a donc pas complètement changé la situation énonciative de la classe de langue pré-numérique. L'interaction est fondée sur un contrat de fiction et les apprenants comme les tuteurs mettent une distance entre leur personnalité et le personnage fictif, conduisant à une instabilité énonciative et des échanges désincarnés. Dans ce cas, il n'est pas étonnant que les interactants ne prennent pas de risque, la distance est maximale et on ne peut parler de rencontre. La relation franco-australienne de l'échange s'est limitée à une relation de tuteur à apprenants. Les tâches et le scénario sont reproductibles, quelles que soient les situations de communication. Nous revenons à la problématique de Lancien sur l'absence de nouveauté.

Dans le second cas observé par les deux auteurs, en revanche, ils soulignent ce qu'ils avaient déjà constaté à propos du projet *Cultura* :

- les apprenants ont des locuteurs crédibles ;
- la « *situation de communication* » est authentique ;
- chacun s'exprime en son nom propre.

Dans ces conditions, le dialogue s'engage sur une identification de l'interlocuteur conduisant à une stabilisation de l'énonciation. On ajoute alors à la « conversation pédagogique », l'émergence d'une discussion, amorcée par l'activité pédagogique, dont le contenu culturel pourrait, selon nous, les rapprocher d'une activité de rencontre interculturelle.

6.5.7.2. Les conversations par vidéoconférence

a) La vidéoconférence

Nous réservons le terme de *visioconférence* pour les situations de téléphonie visuelle. Dans ce cas, le champ de la caméra ne permet pas de montrer avec l'image filmée plus d'une personne ou deux. La communication se fait au moyen d'un logiciel qui permet de parler à son interlocuteur que l'on voit sur l'écran de l'ordinateur.

D'autres logiciels permettent de connecter plusieurs ordinateurs en même temps et d'organiser des réunions à distances. Un écran identique est partagé par les participants qui sont en réseau et peuvent partager des documents. On parle alors souvent de dispositif en réseau.

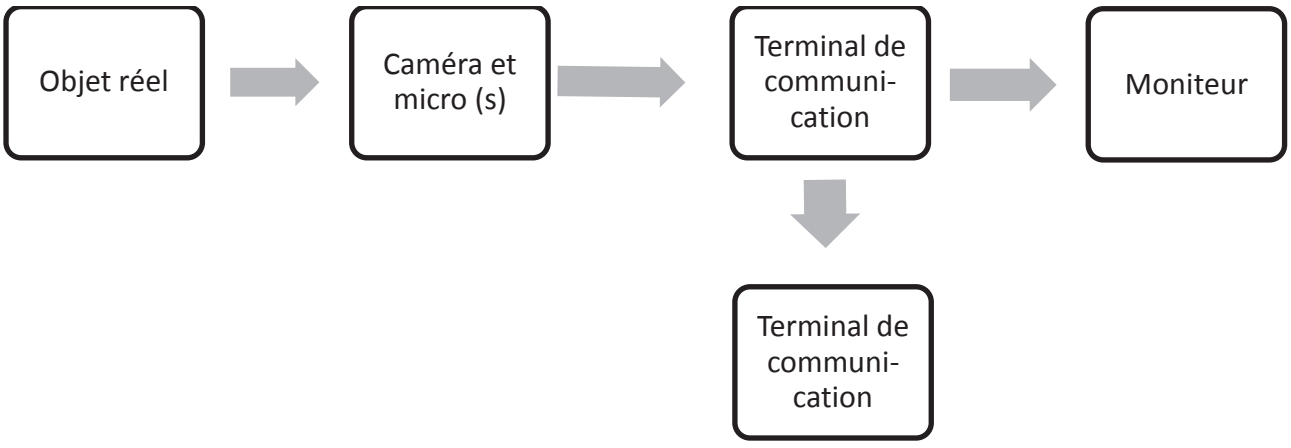
Nous appelons *vidéoconférence* ou *téléconférence* ou encore *vidéoconférence haute définition* l'équivalent de ce qui est appelé, en anglais, *room-videoconference* ou *room-based videoconference*. Certains fabricants parlent de « téléprésence », déclinée en « *immersive telepresence* », « *room-telepresence* » et « *personal telepresence* » Techniquement, elle constitue le prolongement du dispositif en production vidéo : « *le dispositif vidéo le plus simple consiste en une caméra électronique reliée par un câble à un écran spécial de*

télévision, appelé moniteur qui restitue instantanément l'image filmée par la caméra. » (Filee 1988 : 206). On peut représenter le dispositif vidéo ainsi :

Graphique 3 : Dispositif de production vidéo

En vidéoconférence haute-définition, que nous appellerons dorénavant simplement « vidéoconférence », on ajoute simplement un « *terminal de communication* » entre la caméra et le moniteur pour permettre la communication à distance. Ce terminal est relié à un autre terminal de communication par une connexion IP (*Internet protocol*).

De plus, ce terminal de communication fonctionne aussi bien comme récepteur que comme émetteur. On peut ainsi ajouter d'autres objets de communication utilisant le même protocole Internet, par exemple une autre caméra (avec micro), un Tableau Blanc Interactif (TBI) ou un ordinateur. Le terminal peut également émettre la vidéoconférence en diffusion continue sur plusieurs ordinateurs connectés (*Streaming*) et équipés du logiciel de lecture de vidéo *Quicktime*. Il s'agit donc d'un appareil apte à créer un dispositif comparable à un réseau télévisé avec des acteurs, un dispositif de communication multimodal, et des spectateurs. Ces derniers ne peuvent pas interagir directement mais peuvent néanmoins intervenir indirectement, en utilisant soit un autre moyen de communication pendant la diffusion, soit un outil de communication asynchrone associé (forum, blog, etc.). Le graphique 4 présente le dispositif technique :



Graphique 4 : Dispositif de vidéoconférence

On le voit, il s'agit d'un équipement beaucoup plus puissant qu'une visioconférence, empruntant une autre configuration permettant d'accroître la présence sociale, le sentiment de proximité et la relation entre les

participants. En revanche, il est d'un accès moins aisé en termes de coût, de manipulation et d'instrumentalisation, car il « *demande des compétences spécifiques de communication que les enseignants doivent maîtriser, par exemple, la gestion des tours de parole dans l'échange entre pairs*. » (Macedo-Rouet, 2009 : 86). Soulignons enfin que, selon l'ancienneté du modèle employé, la qualité de l'image, bien que nettement supérieure à celle des visiophonies, est encore inférieure à celle de la télévision et que comme en visiophonie, des coupures de communication peuvent survenir. Tout ceci explique sans doute sa moindre popularité dans l'apprentissage des langues alors que c'est un instrument plus courant dans la formation à distance.

L'article de Macedo-Rouet (*ibid.*) fait une typologie des usages de la vidéoconférence dans l'enseignement :

- Diffusion de cours à distance ;
- Débats avec des experts ;
- Apprentissage de langues étrangères ;
- Résolution collaborative de problèmes ;
- Échanges interculturels ;
- Intégration d'élèves avec des besoins particuliers ;
- Développement professionnel.

Malheureusement, le bilan proposé s'intéresse également aux *visioconférences* sans distinguer le nombre de participants, selon qu'il s'agisse de téléphonie visuelle ou de vidéoconférence. Il en est autrement dans le Rapport n°2009-100 de l'Inspection Générale du Ministère de l'Education (2009), *Modalités et espaces nouveaux pour l'enseignement des langues*, qui présente la vidéoconférence de la façon suivante (21) :

> Deux configurations sont utilisées :
> - liaison multipoints entre quatre groupes comprenant 6 élèves et un enseignant isolé dans un studio ;
> - liaison point à point entre deux collèges : un enseignant intervient simultanément auprès d'un groupe de 7 élèves et d'un groupe de 10 élèves dans l'autre collège, alternativement en présence d'un groupe ou de l'autre.

Il est intéressant de noter que le titre du chapitre de ce rapport consacré à la vidéoconférence parle d'un « *espace de rencontre et d'interaction pédagogique* ». La même désignation est d'ailleurs reprise pour qualifier un autre dispositif : « *rencontre anglophone* » (51), pour l'apprentissage de l'anglais, « *situé en zone rurale* » :

> Le projet concerne les élèves de 6e et 5e, l'idée étant de mettre à profit la communauté étrangère pour dédramatiser l'apprentissage d'une langue vivante autre que la sienne en milieu rural et encourager les élèves à prendre confiance en eux, notamment à l'oral où le système phonique de la langue cible est perçu comme une difficulté quasi insurmontable (*ibid*.).

Nous remarquons que, là encore, la rencontre est associée à la conversation : « Certains élèves commencent à admettre que l'on peut avoir une conversation sans la préparer à l'avance » (52).

b) Les conversations par vidéoconférence

Il n'existe que peu de travaux rapportant des expériences d'échanges de classe à classe par vidéoconférence. Nous en citerons néanmoins trois qui présentent une évolution et un éventail d'usage possible en classe de langue.

i. French-American Intercultural Communication

Le projet French-American Intercultural Communication (Kinginger *et al*., 1999) s'inscrit dans la perspective interculturelle de Kramsch pour qui « *the 'deep structure' of the language, rather than a set of universal, abstract grammatical rules, is viewed as the set of prior texts shared by the community and invoked in particular settings of language use* » (854). C'est une démarche qui emprunte à la recherche interculturelle en littérature où les textes littéraires constituent l'ancrage culturel. Les étudiants français et américains, chacun en classe de langue, sont invités à entrer dans une démarche contrastive et à procéder à une analyse des différences culturelles franco-américaines. Les deux groupes, en France et aux Etats-Unis, disposent de ressources de références théoriques sur les différences culturelles entre les Français et les Américains ou de textes d'origine anthropologique ainsi que d'outils de communication :

- Le système de courrier électronique qui permet aux apprenants d'avoir un partenaire dans l'autre groupe ;
- Un site internet de partage de ressources (textes, images et vidéos) ;
- Un système de vidéoconférence.

L'élément déclencheur à comparer est un film français qui porte sur la famille dont une version américaine a été réalisée. Il s'agit d'un transfert culturel que les apprenants doivent d'abord analyser, pour faire ressortir des différences. Ils devront ensuite à l'aide d'autres références littéraires faisant partie des contenus civilisationnels de la langue-cible, préparer un certain nombre de questions qu'ils poseront pendant la séance de vidéoconférence. Les questions mentionnées par Kinginger *et al*. (*ibid*.) montre qu'il s'agit de comparer les modèles culturels français et américains. Ce sont des questions sur un « *eux* » et non sur un « *vous* ». Les auteures de l'analyse indiquent que les apprenants français produisent des généralisations sur les Français basés sur des jugements personnels. Ils se positionnent donc comme expert du simple fait qu'ils sont dans le territoire, produisant des jugements irréfutables.

Ce projet fait figure de pionnier. Il a été conduit en 1997, à l'époque des classes pré-numériques, où les réseaux numériques n'avaient pas encore atteint le grand public. On comprendra la nervosité des apprenants, relatée par Kinginger (1998) et le scénario très précis. Nous remarquons, par ailleurs, qu'il s'agit d'une approche de la culture que nous avons qualifié de culture dominante, c'est-à-dire la culture comme « *corpus des œuvres valorisées* » (Passeron, 1991/2006 : 498). A titre de comparaison, nous constatons que les rencontres interculturelles franco-allemandes et les projets d'apprentissage en ligne se sont

complètement éloignés d'une telle approche pour choisir des contenus culturels plus accessibles, comme le quotidien, qui sont en réalité les moyens du dispositif créant de la proximité.

Nous signalerons en revanche un trait qui demeure actuel dans les projets de la classe numérique. Il s'agit d'une asymétrie que nous appellerons « d'expérience et d'usage de la langue ». Pour la majorité des apprenants américains, il s'agit de leur premier contact avec des locuteurs français ou francophones. Le but du cours est donc de leur rendre possible ce contact puis de développer une conscience culturelle. Du côté français, les apprenants étudient dans une grande école et la plupart d'entre eux ont déjà séjourné dans un pays anglophone. Cette asymétrie est une constante des projets de formation en langue *via* Internet et, paradoxalement, peu étudiée. Comme le soulignait Dabène (1994), l'Europe est un espace plurilingue de voisinage, dans lequel la classe de langue ne constitue qu'une occasion parmi d'autres d'organiser des rencontres. Il n'en est pas de même pour l'apprenant d'une langue européenne situé en Australie, aux Etats-Unis ou en Amérique du Sud, pour qui les moyens numériques constituent souvent une première occasion de contact[19].

Enfin, si la dimension interculturelle des échanges est indiscutable, on ne peut pas à proprement parler de conversation mais plutôt d'interview dans une répartition des rôles de profane à expert. L'accent porte surtout sur le développement de la compétence communicative et il s'agit avant tout d'essayer de se comprendre sur le plan verbal. La contingence est pratiquement inexistante.

ii. Projet FR 2003 Besançon/Tokyo

A l'inverse du projet précédent, l'échange à distance n'a pas d'objectif affiché en termes d'échange interculturel mais de « *favoriser les compétences orales des apprenants par le biais de tâches communicatives* » (Marcelli *et al*., 2005 : 192). L'originalité du dispositif de formation tient au fait que les séances à distance sont venues en deuxième partie d'un cours qui comprenait une première phase présentielle, pendant laquelle les apprenants japonais se trouvaient à Besançon. Ainsi, la vidéoconférence ne constituait qu'une partie du dispositif de rencontre. De ce fait, il n'était pas nécessaire de craindre une anxiété. Cependant, la question reste de savoir si des interactions contingentes ont été observées. Le dispositif de formation à distance comprend « s*ept visioconférences d'une heure trente à deux heures chacune [qui] ont donné l'occasion aux apprenants [japonais] de retrouver leurs professeurs et les personnes-ressources de ce cours, en situation d'oralité* » (190) ; les « *personnes-ressources* » étant des tuteurs. Les séances de vidéoconférences ont chacune été planifiées autour d'une activité communicative différente : jeux de rôles, interview, débat, présentation d'une BD, discussions avec une personne ressource, exercices rythmiques, présentation du projet.

L'activité « débat » est particulièrement originale puisqu'elle n'a pas eu lieu entre deux groupes séparés par une distance mais dans le groupe d'apprenants se trouvant à distance, sous la surveillance d'un tuteur en

[19] A l'exception de quelques projets d'apprentissage d'une langue patrimoniale, Cf. Fitzgerald & Debski, 2006)

France. Nous n'avons pas de renseignement sur le déroulement de cette séance. Il s'agit d'une tâche collaborative d'échange d'opinions après préparation, mais nous ne savons pas si une conversation contingente s'est produite.

En revanche, c'est l'activité d'interview qui a donné lieu aux « *séances les plus propices aux échanges spontanés entre les apprenants et les personnes-ressources* » (Marcelli, *ibid*., 193). Les auteurs signifient que, comme dans le projet franco-américain, les apprenants avaient préparé des questions qui devaient servir d'« *amorce conversationnelle sur laquelle s'appuyer* ». Dans ce cas, il s'agissait non pas d'interviewer un tuteur mais une personne rencontrée pour la première fois, jouant le rôle d'expert (type n°2 de la typologie de Macedo). Contrairement à ce qu'ils avaient attendu, les concepteurs doivent « *constater qu'un échange spontané pose de réels problèmes aux apprenants* » (199). Ils trouvent cependant que les apprenants ont recours à la co-énonciation (par répétition ou par reformulation), et à peu d'auto-correction, montrant qu'ils portent leur attention et s'engagent sur le contenu des énoncés produits.

Il n'est jamais simple de décrire exactement tous les éléments d'un dispositif de formation à distance. Mais, il apparaît dans l'analyse que les apprenants à distance, pendant l'interview, ont recours à et « *se tournent vers les enseignants afin d'obtenir un soutien et une aide linguistique si le besoin s'en fait sentir* » (*ibid*.).

Nous pouvons en conclure :

- Qu'une activité d'interview montre ses limites : elle constitue une amorce conversationnelle mais d'une portée plus ou moins élevée en fonction de la rencontre. Dans le cas des questions, la transcription montre que les apprenants avaient préparé des questions de routines conversationnelles d'ouverture de conversation qui n'ont pas débouché sur une séquence d'échanges à bâtons rompus puis d'accrochage sur un thème. La personne interviewée se contente de répondre sans réciprocité. Elle n'est donc ni visiteuse, ni hôte. Aussi ne dirons-nous pas que les apprenants ne savent pas être spontanés mais qu'ils n'ont pas su ou pas pu se préparer au-delà des rituels d'ouverture.
- La présence d'un enseignant aux côtés des apprenants comme participant au cadre participatif ne peut pas ne pas avoir d'influence sur le déroulement de la conversation. Devant la difficulté, malgré la manifestation de comportements coopératifs, et même si l'enseignant adopte une position de « *neutralité cognitive* »* (Weisser, 2003), les apprenants « *parent au plus pressé en activant la coutume scolaire* » (*ibid*.).

iii. Echange interculturel germano-américain

Le projet d'échange interculturel est mené entre deux groupes, dont l'un composé en Allemagne de 25 étudiants de l'université d'Essen, et l'autre, aux Etats-Unis, de 21 étudiants de l'université de l'Ohio (O'Dowd, 2006). L'échange à distance se déroule uniquement en anglais. En effet, les étudiants allemands étudient tous l'anglais alors que les étudiants américains étudient la communication. L'enseignant de l'Ohio avait l'intention de leur donner une expérience de communication interculturelle. Aux Etats-Unis, aucun étudiant ne parlait donc l'allemand ni n'avait suivi de cours d'allemand. Nous avons une asymétrie d'expérience et d'usage de la langue ainsi que linguistique.

L'échange s'est déroulé sur une période de huit semaines incluant quatre séances de vidéoconférence ainsi que des échanges par courrier électronique. A la fin de l'échange, les participants du groupe allemand ont répondu à un questionnaire d'évaluation (dont nous ne connaissons pas les questions). En comparaison avec à l'échange en mode asynchrone écrit, ils ont signalé avoir apprécié le format de l'échange de la vidéoconférence ajoutant un effet de proximité permettant un échange rapide et plus intense en contenu : « *Based on questionnaire data, many German students experienced the videoconferencing interaction as similar to "normal" face-to-face communication; they appreciated the opportunity to engage with their American partners in this way. They also found that turn-taking in this form of communication was more efficient than via e-mail and, consequently, they were able to collect more information about their partners and their culture than they were in their e-mail correspondence* » (99).

Les échanges sont, comme dans les deux autres expériences de vidéoconférence, amorcés par des questions. En ce qui concerne l'identité du groupe, confirmant ce que nous disions à propos de l'espace européen, les étudiants d'Essen ne sont pas tous allemands. Cependant, bien qu'il note la présence d'une étudiante polonaise, d'une Française et d'une Italienne, O'Dowd, dans son analyse, ne prend pas en compte cette donnée contextuelle et, que ce soit dans son étude ou dans la présentation de l'échange aux étudiants américains, il se réfère sans différenciation aux « Allemands ». Cette hétérogénéité a pourtant une influence sur l'interaction. En effet, comme le montre l'évaluation d'un étudiant allemand, les étudiants sont conscients du cadre de participation pour définir le contexte. Ils soulignent en effet que l'instrument leur permet de voir construction du discours collectif par leurs interlocuteurs américains sur l'écran : « *to see their reaction to certain topics face to face and to discuss the themes you have already talked about with a single person with other people whose attitudes are different to the attitudes of the special e-mail partner* » (100). Autrement, il est conscient de la construction d'un *Nous*. Plus tard, dans un échange comparatif sur l'immigration en Allemagne et aux Etats-Unis, l'étudiante française marque sa différence et affirme son identité de « non-allemande », sans que cela soit pris en compte par O'Dowd dans l'analyse des « *German students* » (105) dans le même échange. D'ailleurs, la même dénomination est utilisée pour qualifier le groupe alors qu'un étudiant indique dans son évaluation que la parole collective, exprimée par un « *nous* », en Allemagne était européenne : « *we were discussing the Europeen attitude* ». Il semble que les concepteurs ne cherchent pas à adapter l'image du locuteur imaginaire en prenant en compte les caractéristiques du discours multimédia quant à l'altérité.

On sait pourtant que le risque est grand que les étudiants construisent des généralisations à partir des paroles entendues. On tente généralement de les relativiser grâce à des apports théoriques, comme dans l'échange franco-américains de Kinginger. O'Dowd le souligne aussi : « *Learners need to be aware of the extent to which they can generalize about the target culture based on the information provided by one informant, or, in the case of videoconferencing, one class* » (101). Contrairement à l'approche de Kinginger,

les images de l'autre ne sont pas des représentations artistiques ou littéraires, mais des représentations issues des médias de masse.

Comme nous l'avons indiqué, avec Mangenot et Zourou (2007), la visée conflictuelle du scénario doit permettre d'aboutir à une « *missed communication* ». Aussi, les conversations portent-elles sur des thèmes clivant et engageant fortement et émotionnellement l'identité des participants : la guerre en Irak (commencée quelques semaines auparavant, à laquelle s'est opposée l'Allemagne), les images stéréotypées. Les extraits de transcription montrent que la conversation est à ce point personnalisée que les participants n'ont pas de difficulté à exprimer leur négativité dans la coconstruction d'un dialogue très clivé où les négociations ne portent pas sur les rôles ou le projet d'apprentissage mais bien sur les identités dans un rapport de place antagoniste reconnu. Dans son évaluation métacommunicative, un étudiant parle de « *controversial topic* » et d'une « *opposite opinion Germans and Americans have towards this topic become quite clear* » (O'Dowd, *ibid*., 100).

L'enseignant lui-même participe à la déritualisation dans son rôle de conseiller : « *students involved in telecollaborative projects need to receive explicit guidance in developing cultural awareness* ». Ainsi, il encourage les étudiants en Allemagne à clarifier un sentiment de dénigrement en renforçant le dénigrement afin d'envisager le pire. Alors que l'attente de l'étudiante allemande, dans un ordre rituel, lui laisse espérer une réparation, le renforcement du dénigrement par l'enseignant amplifie l'objet à réparer et décroit la possibilité que la réparation, par exemple par une excuse, ne se produise. La transcription indique ce renforcement :

> Etud. Allemande : So I get the impression that maybe they think that all of the German people are racist.
> Teacher: But how do you ask that question in a way which doesn't come across as "Do you think we are all Nazis?"

L'enseignant, intervient en amont dans le sens de la définition d'un espace de connaissance tel que nous l'avons décrit, à propos de Wikipedia, comme un lieu de coopération fluide marquée par la controverse et la mésentente, fondé sur une hybridation culturelle et créatrice de malaises. O'Dowd l'écrit : « *In order to defend her beliefs, she then tries to link America's involvement in Iraq to her country's actions against slavery and Nazi Germany. At the end of this excerpt, the IP connection was lost between the two sites and it took the technicians approximately five minutes to restore the connection. In the interim, the German students confessed that they felt very awkward in this situation* » (103).

Nous constatons donc, non pas une personnalisation de l'échange mais une resingularisation conduisant à des embarras et des formes d'impolitesse, voire de violence verbale, provoquant des situations de conflit interpersonnels au sens de Moïse (2006 : 107) :

> Le conflit interpersonnel repose sur une remise en question de l'autre, dans un reproche de ce qu'il est, forme de *conflit d'identité*. (…) On est dans le non-respect de la face, sans précaution locutoire et dans une recherche de l'avantage conversationnel pour un maintien ou prise d'une place haute.

Nous sommes, selon nous, sorti du malentendu et donc de ce que l'on attendre d'une rencontre interculturelle. L'enseignant, et auteur de l'analyse, avait pour intention d'encourager l'intersubjectivité. Or, c'est le contraire qui s'est produit : « *In their final essays and on the feedback forms, they often judge or criticize the target culture instead of trying to understand and describe it from the native's point of view* » (108). Il semble que l'échange eu pour effet de confirmer les stéréotypes, ce qui montre les limites du projet si l'objectif ne comporte plus de rituels de protection des territoires.

Le projet montre que les apprenants sont capables de dépasser le contexte consensuel et d'initier des désaccords dans une interaction en ligne. Le fait que l'un des groupes ne suivent pas une classe de langue et que le groupe rencontré soit absolument étranger a sans doute contribué au développement de l'interaction vers une issue conflictuelle. Là encore, une analyse longitudinale aurait permis d'infirmer ou de confirmer notre interprétation qui signifieraient que le groupe de locuteurs européens, étudiant l'anglais, ont plus de connaissances sur leurs interlocuteurs et n'auraient aucun intérêt à initier un échange conflictuel.

Il apparaît cependant que la conversation familière n'a pas eu lieu. Devant s'engager dans des thèmes politiques dans ses aspects les plus violents, les participants se sont engagés dans des formes de négociation sans ménagement pour les faces et des comportements d'impolitesse, par ailleurs fréquents dans les interactions en lignes (Marcoccia, 2003). A l'inverse des rencontres franco-allemandes des programmes d'échanges, les participants à la vidéoconférence, par un effet de proximité du dispositif, n'ont pas accompli d'actes rituels suffisants. Ainsi, bien que la transcription des tours de paroles ne rende pas compte du rythme de la parole, nous apprenons par l'analyse, que le canal visuel n'a pas donné lieu à l'effet d'euphorie propre à la convivialité, même à distance, comme dans l'exemple franco-japonais. Au contraire, O'Dowd signale des malaises provoqués par des silences qui ne se deviennent pas pour autant une pression à communiquer : « *the fact that videoconferencing involves face-to-face contact may serve to increase the sensation of awkwardness produced by silences* » (105). De même, nous ne trouvons pas de marque d'une ambiance légère et amusée propre aux conversations, ainsi que le remarque l'un des participants : « *even when [she] tried to joke with [her German partner] he would respond seriously* » (96). De même, les thèmes n'ont pas été choisis par les participants suivant une logique de la contingence, par des échanges à bâtons rompus, mais définis en amont par les concepteurs.

Nous devons d'ailleurs ne pas suivre l'auteur de l'analyse qui, dans un tel état d'incivilité, essaie dans la seconde moitié de son analyse de démontrer l'inaptitude des étudiants de Essen : « *In the following paragraphs, I explore the German students' inability to maintain an ethnographic stance in the course of the exchange* » (108). Nous avons déjà soulevé la question de l'évaluation de ce genre d'exercice. Sur les effets psycho-affectifs de la vidéoconférence, Develotte *et al.* (2008) relatent à propos du dispositif de O'Dowd que « *l'immédiateté de la communication en conjonction avec la présence d'éléments visuels a parfois conduit les participants à ne pouvoir éviter ou ignorer des sujets délicats générant ainsi des moments*

d'incompréhension, voire de tension, entre les deux groupes » (134). Si l'on considère maintenant, l'approche psychosociale et dramaturgique, Müller nous montre que cet échange germano-américain a reproduit des schémas d'action connus dans ce type d'échange, que les participants sont allés très vites dans la constatation de leur étrangeté et enfin que le talk-show profane a tourné au talk-show polémique.
Sur le plan de l'apprentissage, l'absence d'une éthique de conflits n'a pas permis de définir un objet sur lequel réfléchir. Confrontés à un investissement affectif trop élevé, les apprenants ont été menés vers une dispute, évitée en partie grâce au dispositif technique, provoquée par l'usage de taxèmes territoriaux interculturels construits à partir de représentations sociales stéréotypées. De plus, les images médiatiques n'ont pas été étayées par des références théoriques sur la construction des discours d'information médiatique. Dans ces conditions, le quotidien n'a pas permis de production culturelle mais à une contestation de la présentation de l'autre, certes bénéfique pour la construction identitaire de chaque groupe, mais qui s'est achevé par une clôture de désaccord.
Cette expérience nous permet néanmoins de poser quelques questions sur l'objectif et les limites de cette pratique professionnelle. Une telle expérience ne sort-elle pas d'un objectif de la rencontre, qui, dans une perspective conversationnelle, devrait s'inscrire dans la temporalité de la relation, et dépasser celle de la simple interaction ponctuelle ? Un autre objectif assigné à la rencontre ne serait-il pas de développer la capacité à co-construire une conversation avec un étranger devant mener à une discussion heuristique ?
Quant aux limites de cette pratique, cet usage de la vidéoconférence pose une question éthique sur la place des conflits dans la classe de langue. Nous reviendrons sur ces questions dans les chapitres suivants, dans l'exposé de nos hypothèses et à travers la présentation de l'analyse de nos données.

DEUXIEME PARTIE : PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE

7. Chapitre 7 : Objet de recherche, cadrage théorique, problématique, hypothèse

7.1. Introduction

7.1.1. Objet

Nous partons d'une position définitivement interactionniste de l'apprentissage des langues pour interroger le changement induit, dans le domaine de l'interculturel, par les technologies de communication via Internet. Nous nous intéressons par conséquent à la communication médiée par ordinateur destinée à l'apprentissage des langues et des cultures et plus précisément à ce que Develotte (2010) appelle les « *dispositifs de mise en contact* » d'apprenants à distance. Cependant, dans le but de ne pas produire un discours général et uniquement théorique sur une notion aussi vaste que la culture, nous avons choisi de resserrer notre problématique sur le cadre européen, et plus précisément à l'espace franco-allemand. Ce choix s'explique par la relative désaffection pour cet espace particulier dans la recherche interculturelle, mise à part dans le domaine des sciences de gestion, en comparaison avec les recherches portant sur les questions liées à l'immigration, alors que les mises en contact intra-européennes, et spécialement franco-allemandes, font partie depuis longtemps des pratiques éducatives formelles ou non.
Parmi ces pratiques, la « rencontre interculturelle » constitue une des spécificités de l'enseignement du *français langue étrangère* en Allemagne ou du *Deutsch als Fremdsprache* en France. Les recherches existantes dans ce domaine de recherche concernent plusieurs disciplines comme la psychologie sociale, l'éducation, la théologie, l'histoire, la sociologie, la communication et les sciences du langage. Bien qu'avec le temps, le volume de publications ne soit plus anodin, ce domaine a finalement peu été pris en compte par la recherche sur les apprentissages des langues en ligne alors même que l'OFAJ a très tôt développé les programmes de « télétandem » et que, en sciences du langage, il existe de nombreuses problématiques communes, concernant notamment les situations de contact et le rapport langue-culture. Ainsi, sur ces deux points, nous tentons d'apporter à la recherche sur l'apprentissage des langues en ligne cette perspective, à la fois particulière et pluridisciplinaire, en prenant nos distances par rapport à d'autres cadres théoriques, proposés notamment par la recherche américaine en SLA, et déjà bien repris en France, qui, selon nous, part d'une situation différente. En effet, alors que la CMO a rendu possible les mises en contact et des échanges interculturels transatlantiques jusqu'alors quasi-inexistants dans les classes de langue, en Europe, les programmes de rencontre interculturelle ont précédé l'introduction des technologies. Ceci est particulièrement vrai dans le cas franco-allemand.

Pour autant, la recherche franco-allemande n'a pas tout révélé. Ce que souligne Teresa Tinsley dans le *rapport de projet du Centre Européen pour les Langues Vivantes* en 2003 à propos des échanges européens s'applique également aux rencontres franco-allemandes :

> Nous avons tous vu comment les visites, les échanges et les expériences interculturelles en tous genres font progresser les apprenants, tant sur le plan linguistique qu'au niveau de leur développement personnel et de leur aptitude à agir au niveau interculturel. Cependant, l'ironie veut que ces expériences aient tendance à rester en marge du programme.

De nouvelles questions apparaissent avec l'introduction des outils de communication qui permettent toutes sortes de contact. Cependant, la première finalité de notre travail sera moins de proposer de nouveaux paradigmes que de valoriser une pratique existante. Pour cela, nous entreprenons en particulier de faire sortir de l'ombre certains aspects des rencontres interculturelles jusqu'alors inaccessibles aux chercheurs de ce domaine. L'apport de la recherche sur les apprentissages des langues en ligne réside donc dans la possibilité de croiser les problématiques liées à la pratique « marginale » avec celles des échanges en ligne. Pour ne prendre qu'un exemple : alors qu'un enseignant de FLE en Allemagne (ou de DaF en France), en milieu scolaire, a toutes les chances d'être amené à organiser une rencontre interculturelle, la préparation et l'évaluation d'une telle activité ne fait pas partie du programme de formation pour devenir enseignant. Sur ce point, les recherches sur apprentissage en ligne, en France notamment, depuis plusieurs années, sont pertinentes puisqu'elles s'intéressent à la question des tuteurs, qui accompagnent et coordonnent les échanges. Les recherches s'appuient principalement sur les interactions verbales, en mettant l'accent sur les régulations pédagogiques en ligne qu'ils devront également savoir évaluer.

7.1.2. Convergence…

La convergence des deux domaines de recherche s'explique par le fait qu'ils partagent le même présupposé d'horizontalité sur leur objet. En effet, si nous suivons Mangenot (2008d),

> « [La formation] tient plus à sa dimension horizontale (échanges, mutualisation, réseaux sociaux, communautés de pratiques, etc.) qu'à sa dimension verticale transmissive ».

Or, ce qu'il considère comme le « *véritable apport d'Internet* », s'applique également aux rencontres interculturelles dans les programmes de mobilité. Dans les rencontres interculturelles, le dispositif repose sur le déplacement d'un des groupes de jeunes vers un territoire étranger, des échanges matériels, symboliques, langagiers entre pairs, débarrassées de la médiation des enseignants comme de l'institution. La situation interculturelle est conditionnée par la remise en cause des « *évidences invisibles* » (Traverso, 2001) de l'environnement familier, et par des échanges directs avec les autochtones. Une fois rentrée dans l'horizontalité de l'espace privé de la famille d'accueil, l'apprenant échappe en partie à l'institution, rendant plus difficile encore l'évaluation et aléatoire le déroulement de l'interaction. De même, l'analyse scientifique n'est plus possible alors que les relations interpersonnelles sont au cœur même des activités mises en place

par les concepteurs. C'est donc une situation aléatoire, toutefois limitée par deux facteurs. Premièrement, le profil sociologique des familles sélectionnées. Deuxièmement, le principe de réciprocité du dispositif qui suppose que celui qui a d'abord le statut d'hôte, ouvrant son territoire privé au partenaire étranger, recevra ensuite le statut d'étranger de celui qu'il accueille maintenant. Hors mis ces deux variables, et quelques recherches, effectuées à partir d'enregistrements (Cf. par exemple, Dausendschön-Gay, 1988), réalisés dans le cadre plus vaste des recherches sur l'acquisition des langues en situation exolingue, on attribue au dispositif la capacité que se mettent en place des interactions didactiques, bénéfiques pour l'apprentissage de la langue et d'un contenu culturel, sans savoir exactement ce qui s'y produit.

7.1.3. … et complémentarité

C'est une convergence bienheureuse pour la recherche, dans la mesure où la variable aléatoire, et pourtant fondamentale pour la rencontre, est précisément celle que privilégient les recherches portant sur les dispositifs d'apprentissage en ligne, basés sur une relation horizontale. C'est même la variable institutionnelle de l'interaction, avec l'enseignant, que l'on cherche à limiter pour comprendre les interactions didactiques entre pairs : « *le fait que les étudiants se rencontrent régulièrement rend plus complexe et aléatoire l'analyse des échanges par forum, dans la mesure où l'une des variables, la communication en face à face, n'est pas contrôlée* » (Mangenot, 2004 : 42).
Ces deux domaines offrent donc une sorte de complémentarités des problématiques :

- D'un côté, des recherches pluridisciplinaires sur les rencontres interculturelles qui se sont beaucoup intéressées au contexte et aux dispositifs de la rencontre interculturelle franco-allemande, mais dont l'une des composantes de l'interaction interpersonnelle nous échappe ;
- De l'autre, des recherches sur l'apprentissage des langues en ligne qui s'intéressent aux interactions didactiques horizontales, et ainsi aux relations interpersonnelles, mais préfèrent les isoler de variables contextuelles tenant à l'institution.

7.1.4. La réciprocité

Le principe de réciprocité nous permet d'aborder la problématique de cette complémentarité. Ce principe figure comme l'un des deux piliers des situations d'apprentissage de type tandem, entre pairs, que ce soit en mode présentiel ou à distance. Toutefois, s'il est effectivement toujours mentionné, la recherche sur les tandems s'est en réalité davantage intéressé au second pilier, l'autonomie. On réserve à la réciprocité un traitement quantitatif, le nombre de messages émis (Levy & Stockwell, 2006 : 25), ou qualitatif, observé dans les échanges de salutation d'ouverture (Dejean-Thircuir, *et al*, 2010). La littérature nous offre quelques approches comme celle observées dans les tandems. La réciprocité est utilitariste chez Lewis & Stickler (2007) : « *chacun des partenaires doit tirer profit au même niveau, mais non pas de façon identique, des échanges* ». Elle est relationnelle, chez De Carlo (2004), dans des polylogues où les interlocuteurs « *exercent le même pouvoir communicatif et occupent alternativement le rôle de meneur de la conversation* ». Dans les

forums de formation aux langues décrits, cependant, « *cette réciprocité ne se donne pas automatiquement : c'est un choix que chaque participant peut faire consciemment face à la diversité de l'autre* ». Il nous semble pourtant que l'on parle, dans ce cas, de symétrie et d'engagement.

Elle correspond, selon nous, davantage à l'orientation mutuelle, que l'on observe dans la rencontre. L'approche interactionniste de l'acquisition des langues étrangères en milieu exolingue, à partir de concepts issues des approches de l'analyse des conversations, envisage d'ailleurs la réciprocité comme « *une évaluation commune de ce qui est en jeu dans la situation* » (Arditty, 2004). Elle n'est pas synonyme de symétrie puisqu'elle va au-delà des différences personnelles, de position ou de valeurs. Cette définition a le mérite de la rendre plus opératoire, y compris dans des situations asymétriques comme c'est le cas dans une relation institutionnelle entre un expert et un « *candidat-apprenant* » (Arditty, 2005). Dans le cadre d'une rencontre franco-allemand, on peut l'observer comme étant recherchée ou non par les participants. Elle est un enjeu, une attente ou encore une représentation, portant sur différents aspects de l'échange interculturel. Perrefort (2006) considère par exemple qu'elle ne doit pas être partout et tout le temps, conduisant alors à des échecs : « *Accepter qu'il n'y ait pas de parfaite réciprocité est un élément important* ».

Les questions ayant trait à la réciprocité émergent également dans notre problématique pour l'analyse des rencontres interculturelles en ligne : dans quelle mesure la réciprocité structure-t-elle l'interaction ? Est-elle recherchée ? Consciemment ou non ? Doit-on la construire ou est-elle une donnée ? Peut-elle constituer un frein à la rencontre ? Sur quels objets porte-t-elle ? Peut-on en faire une condition pour évaluer un échange ? Comment se manifeste-t-elle ? Une communauté en ligne fonctionne-t-elle sur la réciprocité ou la symétrie ? Les « pédagogues » concepteurs de programme construisent-ils le même échange ?

7.1.5. Un socle commun

La réciprocité permet d'aborder deux objets qui intéressent l'étude de la relation franco-allemande dans une approche conversationnelle : l'interaction et la relation. Si l'on s'en tient à une vision de la réciprocité comme une orientation mutuelle, et non comme engagement, la relation et l'interaction sont dans un rapport d'interdépendance et dynamique. Parfois complémentaires, plus d'interaction entraîne plus de relation et inversement, parfois contradictoires, trop d'interaction nuit à la relation et trop de relationnel vide l'interaction de son sens. En mettant l'accent sur la conversation, interaction à finalité interne et relationnel, nous nous situons dans la problématique de la dynamique des rencontres interculturelles franco-allemandes, liée à son rythme. Or, celui-ci est donné par la conversation, comme l'affirme Licoppe (2002 : 177) :

> La relation se déploie en effet sur une temporalité plus longue que l'interaction. Elle se distribue au fil de son déroulement sur une multiplicité de contextes et de situations, ce qui exclut que l'on puisse attribuer sa permanence à une quelconque unité d'action. Dans une perspective interactionniste et constructiviste, la relation se donne comme une succession d'échanges situés et d'interactions médiatisées. Chacune de ces interactions médiatisées vient dynamiquement réactiver, réaffirmer, reconfigurer la relation. En retour, la

> relation fait partie du cadre participatif dans lequel l'interaction va se déployer et elle peut être soit directement thématisée dans les échanges ultérieurs, soit invoquée ostensiblement dans l'interaction sous forme de signes du lien. La relation prend en définitive la forme métaphorique d'une « conversation continue »

Cela nous dit qu'on peut d'abord concevoir une rencontre en tant que contexte, ou un cadre, au sein duquel se déroulerait une conversation. Nous préférons néanmoins parler d'espace de la rencontre, ou de territoire, borné et dialogique. Mais le point de vue inverse est également vrai : la rencontre, comprise comme une succession d'épisodes, et l'interaction, entendue comme une suite d'activité, sont deux objets discontinus au sein de la conversation, cette dernière formant la continuité.

Autrement dit, notre recherche sur la rencontre entre dans une double problématique : d'un côté, celle des relations comme éléments du cadre dans les échanges pour l'acquisition des langues en ligne, et, de l'autre, celle des interactions interpersonnelles, comme activité, dans les relations franco-allemandes. L'articulation des deux s'opère, selon nous, en adoptant une perspective interactionniste que nous qualifions de « conversationnelle ». Afin de clarifier notre positionnement théorique, nous allons maintenant exposer cette perspective.

7.1.6. L'approche interactionniste, approche conversationnelle

D'un point de vue interactionniste-conversationnel, nous replaçons cette problématique dans le cadre des recherches sur l'espace didactique qu'est la classe de langue, « espace » que nous entendons au sens d'espace interactif. Ce qui retient l'attention des chercheurs de ce domaine est décrit par Cicurel (2011 : 236) :

> Ce sont les manières de donner la parole, de faire parler, d'aider à parler qui font l'objet d'observations et qui poussent à s'interroger sur les relations interpersonnelles des individus et la manière dont ces relations se mettent en place dans un contexte didactique.

L'approche conversationnelle ne consiste à affirmer le rôle de l'interaction dans le processus d'apprentissage en privilégiant certaines séquences puis « *de reléguer l'interaction au statut d'un simple déclencheur de cette activité* » (Pekarek, 2000). Ce serait une position interactionniste minimale considérant le sujet communiquant exclusivement en tant que « locuteur non-natif apprenant ». Par rapport à cette vision, un des principes fondamentaux de l'approche interactionniste conversationnelle pour l'apprentissage des langues, consiste à faire une différence faite entre le court et le long terme, et, dans cette perspective, à considérer que les stratégies de communication sont orientées vers des actions à court terme et se situent au niveau local, alors que l'apprentissage est une activité qui concerne le long terme et dépasse l'urgence d'un problème d'intercompréhension. Or, on sait depuis Bange (1992) que « *l'apprentissage est un but que peut se donner (ou ne pas se donner) le locuteur non-natif* ». Autrement dit, il s'agit ne pas se limiter à l'analyse des échanges définis au préalable comme des *Input* ou des *Output* mais à choisir un angle plus global, en particulier :

> Se demander si l'emphase mise sur la dimension linguistique ne risque pas de réduire le rôle d'autrui à un rôle ponctuel de soutien linguistique, et ainsi de dissimuler le rôle global que joue l'autre, par sa contribution à une dynamique interactive adaptée aux capacités de l'apprenant, dans l'élaboration des compétences de communication par ce dernier. Or, une telle compréhension de son rôle présuppose une définition plus large des mécanismes interactifs constitutifs, dans leur ensemble et non pas ponctuellement, de la création conjointe des pratiques communicatives et des conditions d'apprentissage (Bange, *ibid*., §31).

Ainsi, le choix du thème de l'interaction peut déclencher un engagement personnel de la part des participants à un échange d'apprentissage en ligne entre un tuteur et des apprenants (Dejean-Thircuir *et al*, 2010). Engagées au départ dans des interactions « *fortement structurées* » par des tâches, les apprenants parviennent à prendre leur part de responsabilité dans la conduite de l'échange en personnalisant leur intervention au-delà de l'échange ternaire.

On aurait donc une vision déformée de l'acquisition des langues étrangères en général et de la classe de langue en particulier, si on se limitait à l'étude des échanges métalinguistiques. C'est pourtant l'impression que l'on peut avoir à partir des travaux de recherche du domaine qui, quand ils prennent en compte l'interaction, s'intéressent surtout aux échanges focalisés sur la langue. Une explication possible pour cette focalisation serait d'avoir une vision trop restreinte des données disponibles à analyser. C'est, en effet, la remarque de Vasseur (1991 : 49), qui constate qu'en réalité « *les moments de l'échange où les interlocuteurs se heurtent aux problèmes posés par la mise en place de la compétence linguistique chez le non-natif constituent en fait la seule activité concrète observable* ».

7.1.6.1. La relation dans les communautés en ligne : le cas des forums

Certes, des publications plus récentes ont voulu mettre en relief la dimension sociale et affective des interactions à partir du concept de communauté (Celik & Mangenot, 2004 ; Mangenot & Develotte, 2004). De même, certains aspects psychologiques bénéfiques de la visioconférence avec clavardage ont été soulignés : accroissement de la confiance en soi, diminution du sentiment d'isolement, hausse de la motivation (Develotte *et al*., 2008). Mais, on peut s'interroger sur la signification des résultats obtenus pour savoir s'ils témoignent de l'existence de relations sociales ou plutôt de recherche de conditions d'apprentissage favorables par la création d'un climat paisible. Deux raisons nous amènent à cette interrogation. D'une part, il s'agissait plutôt, dans les premiers travaux, de savoir comment compenser la perte de présence sociale que de s'intéresser à la dimension relationnelle. Le forum concentre alors l'attention de nombreux travaux de recherche (pour une synthèse : Henri *et al*., 2007 ; Mangenot, 2008). La difficile construction du lien social dans ces dispositifs de formations à distance en ligne, le manque de repères de contextualisation et la pauvreté de l'expression, due aux modalités écrites et souvent asynchrones, conduisaient à s'interroger sur le « *déficit socio-affectif* » (Lamy, 2001). D'autres part, à propos de ces outils, la recherche en CMO souligne les limites des approches méthodologiques trop « *verbo-centrées* » (Gauducheau & Marcoccia, 2007) pour « *réellement avoir accès à la dimension socioaffective des*

échanges en ligne » (*ibid*.). Il nous semble donc que l'analyse des indices textuels nous donne surtout accès à des indices phatiques ainsi qu'à l'activité de politesse dans les interactions publiques. Nous aurons donc un discours plus nuancé et pensons que les observations sur l'orientation vers l'accord et la coopération se basent sur des sonnées encore trop désincarnées pour conclure à la nature de la relation et de l'espace d'apprentissage. Pour les participants, il peut aussi s'agir d'un comportement d'évitement des « *enchaînements non préférés [qui] sont plus 'coûteux' linguistiquement, (…) mais aussi sans doute cognitivement et psychologiquement* » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : §3.3.2).

Dans les forums non pédagogiques, le caractère public et l'anonymat des échanges, provoquent des transgressions aux règles interactionnelles de politesse (Marcoccia, 2001), indiquant l'enjeu de la prise de parole, de la publication d'opinion ou du partage de connaissance. Dans les forums pédagogiques, certains élément du dispositif viennent tempérer ce risque de transgression, comme les échanges nominatifs (Celik & Mangenot, *ibid*.) ou les simulations de certaines formations à l'interculturel en ligne (Mangenot & Zourou, 2007 ; Mangenot & Zourou, 2007). D'autres auteurs signalent pourtant des tensions, indiquant, selon nous un engagement plus important (Mangenot & Zourou, 2005 ; Degache, 2007). A ce propos Dejean-Thircuir (2008) révèle même que les tensions interpersonnelles ont eu un effet bénéfique sur le plan social : elles ont « *contribué à souder le groupe et à donner à ses membres le sentiment d'avoir vécu une expérience relationnelle particulièrement forte et intéressante malgré les difficultés* ». Autrement dit, les marques de courtoisie manifestant la coopération sont bien une condition à l'engagement « *plus décisif* » (172) mais n'enchaînent pas toujours sur un changement de la dynamique conversationnelle, c'est-à-dire sur une discussion. Pour notre part, nous pensons que l'interaction didactique pour l'apprentissage des langues s'enrichirait à prendre en compte les éléments relationnels pré-existants, allant au-delà de l'analyse interne de la conversation et des traces verbales, qui certes permet de montrer l'activité de préservation des faces dans le court terme de la communication, mais sans prendre en compte le long terme de la relation.

7.1.6.2. La relation dans les échanges en ligne synchrones multimodaux

Les nouveaux dispositifs à la fois multimodaux, audiovisuels et synchrones permettent de recomposer la proximité sociale que la mise en place de dispositifs collaboratifs recherchait dans les forums. On obtient en quelque sorte une télécollaboration de fait, induite par les modalités de l'instrument. Ainsi, Levy et Stockwell (2006 : 100) indiquent que la vidéoconférence confère le plus haut niveau de présence sociale et Develotte *et al.* (2008 : 134) soulignent « *que la vidéo aide à construire la sensation d'appartenance à une communauté d'apprentissage* ». Néanmoins, Guichon (2012) publie une analyse rétrospective de la recherche sur « *l'apprentissage des langues médiatisé par les technologies* » dans laquelle il met en lumières deux caractéristiques :

- Les chercheurs ne s'intéressent que rarement au cadre de participation, c'est-à-dire « *en prenant en compte tous les protagonistes de la situation éducative* » (*ibid*.), mais plutôt à l'un ou à l'autre du binôme

apprenant-expert. On n'aborde finalement pas toute la situation qui pourtant influence la coconstruction de l'interaction, notamment l'organisation de la prise de parole.

- La recherche se concentre sur les outils et leurs usages, mais pas sur les usagers eux-mêmes :

> L'activité des utilisateurs semble réduite au prescrit (ce qui est prévu par l'outil), rejetant dans l'ombre leur activité réelle comme si le potentiel d'action ou d'interaction d'un outil suffisait à la compréhension de l'apprentissage médiatisé.

L'interaction didactique demande donc un élargissement du champ d'analyse pour prendre en compte l'activité sociale, mettant en présence des individus incarnés, possédant des personnalités et des besoins, ne demandant pas seulement à être corrigés et évalués ponctuellement. On demanderait à en savoir plus sur la participation et la créativité en œuvre dans un processus social et culturel, en lien avec l'utilisation de la langue-cible, rejoignant les problématiques d'éducation au plurilinguisme. Dans le contexte européen ou de relations entre pays proche, accélérées depuis les années 90, l'enseignement de la langue du voisin correspondrait à un tel besoin. Dans un tel espace de formation, les étudiants qui apprennent une langue, que ce soit dans l'institution d'où ils sont originaires, ou dans celle d'un pays où ils séjournent, ne peuvent plus seulement être vus comme étant des « locuteurs non-natifs ». C'est notamment la position lancée par Firth et Wagner (1997) à laquelle nous faisons maintenant écho.

7.1.6.3. L'approche sociale

Considéré comme « *seminal article* » par Mondada et Pekarek (2004), la contribution de 1997, publiée dans la revue américaine *The Modern Language Journal*, adopte une position critique :

> L'effet majeur de cet article fut de lancer une polémique contre la recherche en didactique des langues, qui avait tendance à considérer l'apprentissage langagier comme un processus essentiellement produit sur le plan cognitif individuel » (Zourou, 2007).

Au contraire, les auteurs soulignent dans leur texte « *la place du social dans l'apprentissage des langues* » (*ibid*.) à un tel niveau que cela ne manque pas de « *faire réagir la communauté des chercheurs en* Second Language Acquisition *(*SLA*), équivalent de la didactique des langues du monde francophone* » (*ibid*.).
Une décennie plus tard, Kramsch et Whiteside (2007) reviennent sur les débats et critiques à l'article de Firth & Wagner qui, selon elles, remettait sérieusement en question les « *concepts fondamentaux* » de l'acquisition des langues étrangères, c'est-à-dire : l'opposition « locuteur natif » vs. « locuteur non-natif », le statut d'apprenant et le concept d'interlangue. Elles admettent que l'environnement social et politique ne sont pas des variables stables et cherchent à élargir le terrain de leur données observables, prenant en compte certains changements survenus dans les années 90, notamment la montée exponentielle de l'anglais comme langue internationale, le multilinguisme croissant, les migrations et déplacement de populations. Elles appellent elles-mêmes ainsi à réfléchir aux conséquences que cela implique « *for the way we look at SLA data today* » (907). Elles-mêmes, à partir d'observations menées dans des minorités linguistiques aux Etats-Unis, constatent que :

> « More important than having the right mental representations was the ability to participate in conversation, to learn the communicative strategies and tactics necessary to be perceived and accepted as competent member of a community of practice ». (910)

Les approches sociolinguistiques des années 70, peu influentes jusque-là, permettaient d'éclairer les variables sociales à prendre en compte. Kramsch & Whiteside évoquent ici les théories développées autour de la compétence communicative de Hymes, pour lesquelles les locuteurs qui apprennent une langue étrangère sont moins des individus quelconques acquérant un système que des « *new-comers to a given discourse community* » (910).

Enfin, Kramsch & Whiteside soulignent que, toujours dans les années 90, le regard théorique s'est détourné des théories linguistiques et psychologiques occidentales pour s'intéresser à des « *more socially grouded theories* » (910) provenant notamment de la sociologie ou de l'anthropologie soviétique.

Les débats et discussions suscités par la critique de Firth et Wagner ont amené à mettre en lumière l'aspect social du langage, lequel exerce une influence croissante sur la recherche en acquisition des langues étrangères. Kramsch et Whiteside (*ibid*. : 910) recensent dans leur article plusieurs courants issus de ces réflexions et proposent de les regrouper en cinq catégories.

1. La théorie socioculturelle, c'est-à-dire une adaptation de la théorie de l'esprit de Vygotsky et de celle de l'activité de Leontiev.
2. La théorie de l'émergence du langage qui fait de l'apprentissage d'une langue un processus complexe et dynamique.
3. L'analyse conversationnelle qui s'intéresse à l'analyse sociologique des conversations quotidiennes et ses applications sur l'acquisition des langues secondes et étrangères.
4. La socialisation langagière, qui se divise en deux courants : d'une part, dans sa version socioculturelle, la façon dont les connaissances sociales et culturelles se construisent en interdépendance ; et d'autre part, dans sa version sociocognitive, le fait que le social et le cognitif dans l'acquisition d'une langue étrangère se constituent mutuellement.
5. L'écologie du langage, c'est-à-dire l'étude critique de la relation entre la langue-cible et l'environnement naturel de ses utilisateurs[20].

En nous intéressant à la rencontre interculturelle, nous proposons d'ouvrir le champ de la recherche à une analyse conversationnelle des relations franco-allemandes dans la classe de langue. Il s'agit de l'ouverture À un objet composite non seulement linguistique mais aussi social, culturel, historique et politique, également doté d'une valeur économique.

Nous nous intéressons donc à l'accomplissement de l'activité conversationnelle, au-delà de l'étude des séquences métalinguistiques entre un apprenant et un expert. Au contraire, nous pensons que le type d'activité interactionnelle constitue ce vers quoi s'orientent naturellement les interactants dans leur propos. Les prises de paroles ne sont pas des structures, données en amont et pouvant expliquer les négociations locales mais des énoncés à analyser dans le cadre de l'activité de co-construction d'une interaction

[20] Pour la bibliographie correspondant à chaque champ, on se référera à l'article de Kramsch & Whiteside (2007).

particulière. Pour décrire, de façon synthétique, cette activité conversationnelle, en tenant compte du caractère social et interactionnel des activités d'acquisition en milieu institutionnel, Pekarek (2003) parle d'un « *environnement acquisitionnel* »*, compris comme la combinaison de deux éléments interdépendants, « *des tâches discursives* », auxquelles l'apprenant est exposé, et « *des logiques communicatives* », auquel il est conduit à participer. Dans un contexte international, social et politique instable, ces deux éléments ne peuvent demeurer constants et invariables mais font partie des variables d'apprentissage. Dans le même temps, plus on ouvre la classe de langue à une rencontre, plus l'environnement acquisitionnel s'incarne, se personnalise, se singularise. Une des problématiques de l'approche conversationnelle consiste à considérer les situations d'acquisition comme une interaction particulière dans un environnement acquisitionnel élargi. Nous rejoignons la formule de Pekarek (*ibid*.) qui problématise ainsi l'objet de recherche dans une perspective conversationnelle :

> Selon un tel point de vue, les difficultés que posent les modalités d'interaction aux apprenants ne peuvent se résumer à la gestion locale de lacunes ou d'insécurités dans le répertoire linguistique, mais ont trait à un travail constant de coordination des activités, à l'ajustement réciproque, à la gestion locale des cours d'action et des cheminements thématiques et à la sélection des moyens langagiers appropriés. (3)

Une telle conception conjugue les aspects communicatifs, cognitifs et institutionnels des situations d'apprentissage. Elle repose sur une dynamique interactive particulière à l'opposé du modèle de l'interaction didactique classique (initiation/réponse/évaluation). C'est au contraire « *une logique créative, collaborative et localement co-construite [qui] se met en place [et] qui demande aux élèves d'engager un travail d'autorégulation important sur les plans interactionnel et idéationnel* » (Pekarek, 2003 : 8). Ce qui n'exclut pas la présence d'un enseignant dans cet espace, mais « *à condition que cette présence soit orientée vers les propos des élèves et non pas vers un scénario préfabriqué* » (*ibid*.) Nous en venons maintenant la problématique particulière de notre recherche consacrée à la rencontre médiatisée au moyen d'un outil de vidéoconférence de groupe à groupe.

7.1.7. Problématique et hypothèse

De la rencontre, en tant que pratique relationnelle et en tant qu'interaction, nous retiendrons la contingence : l'aspect aléatoire, la trajectoire hasardeuse et complexe, parfois conflictuelle, de la coordination d'une énonciation publique et plurielle, où la prise de parole pour construire des connaissances est soumise à la vigilance des autres membres. Nous devons également considérer l'embarras à se dévoiler dans un espace en clair-obscur, donnant un discours erratique mêlé à un besoin d'accélérer le rythme dans l'enchaînement des actions. Nous retenons aussi une activité sociale, coopérative et conjointe en même temps que structurée par l'attention mutuelle et l'émergence de coalitions. Cette activité est facilitée par la connaissance de certains procédés rituels de régulation sociale basés sur des règles de réciprocité ; elle est également activée par des prises de risque ou des divergences, que ce soit sur les visions à partager ou sur la

relation elle-même, occasionnant des négociations de tout type. Dans une rencontre interculturelle en ligne, c'est aussi la relation, qui passe obligatoirement par la production de territoires et de frontières symboliques, dans un espace de proximité spatiale. Enfin, d'un point de vue de l'apprentissage, nous retenons l'idée d'un échange actif, c'est-à-dire, de la part des participants, d'un engagement dans la coordination de l'interaction toute entière, et dans la créativité à mobiliser, ou rendre pertinentes, certaines ressources pour échanger des connaissances. Dans cette perspective, la contingence s'intéresse aussi bien à l'initiative qu'à la réaction, autrement dit à la façon dont les participants d'y prennent face à l'imprévu de la rencontre interculturelle. Sur ce point, la contingence de l'apprentissage dans le cadre interactif de la conversation invite à s'interroger sur le mode de régulation pédagogique dans un environnement où des identités s'opposent.

Notre travail sur la rencontre interculturelle franco-allemande médiatisée par ordinateurs dans la classe de langue pose donc une double question de recherche : quelle interaction en ligne dans la classe de langue ? Et quelle relation franco-allemande en ligne dans la classe de langue ? Dans cette problématique qui interroge le rapport entre technologie, espace-classe, collectif, relation et interaction, nous voulons mieux connaître les conséquences des instruments de communication en tant que nouvelles ressources qui introduisent de l'horizontalité relationnelle et des modalités conversationnelles. Leur utilisation impose une modification de l'organisation spatiale et temporelle de l'enseignement, caractérisée en particulier par une certaine neutralité cognitive de l'enseignant, afin de favoriser la « *construction sociale des connaissances* » (Mangenot, 1998). Différents apports théoriques nous ont aidés à approcher la notion de rencontre qui, selon nous, rendent compte de ces nouvelles données. Aussi nous est-il permis de formuler notre problématique en une question : quelle rencontre interculturelle franco-allemande dans la classe de langue ?

Pour réfléchir et apporter des éléments de connaissance nouveau sur cette question, nous avons opté pour une démarche conversationnelle et configuré un dispositif de mise en contact grâce à un appareil de vidéoconférence de groupe à groupe, c'est-à-dire de ce que Perin (1992) appelle un « *service collectif de communication* ». Inspiré des programmes de rencontre interculturelle franco-allemandes avec mobilité cette « machinerie langagière » permet à un groupe-classe, composé d'apprenants de FLE de voir et de communiquer, conjointement, avec un autre groupe situé de l'autre côté de la frontière, laquelle se symbolise en premier par l'emploi d'une langue étrangère, la langue-cible. Ce dispositif technique et interactionnel accueille notre hypothèse selon laquelle la conversation, aussi bien comme pratique du quotidien et base de la socialisation que comme activité didactique, favorise la rencontre interculturelle en classe de langue. Nous proposons de partir du schéma de la conversation familière de Traverso (1996) pour conduire une recherche qui nous amènera à le remodeler et à proposer un schéma de la rencontre interculturelle franco-allemande en classe de langue.

8. Chapitre 8 : Méthodologie

8.1. Introduction : questions de méthodologie

8.1.1. Le dialogue

Nous voulons analyser une rencontre sous son aspect conversationnel. L'interaction franco-allemande se présente sous la forme d'un « dialogue », que Kerbrat-Orecchioni (1986 : 19) présente comme réunissant trois conditions :

1. plusieurs personnes se trouvent en présence, et parlent successivement,
2. de telle sorte que leurs comportements corporels soient synchronisés, et témoignent du fait qu'elles sont physiquement engagées, impliquées dans l'échange,
3. et que leurs interventions successives soient cohérentes les unes aux autres.

C'est donc une activité conjointe et structurée dont les participants assurent la coordination. L'objet de l'analyse conversationnelle porte précisément sur la coordination de l'activité qui exige, sur le plan méthodologique, d'une part une description minutieuse de l'interaction et, d'autre part, un langage descriptif approprié aux données collectées :

> Cette nécessité de doter l'analyse sociologique d'un langage de description caractérise l'interactionnisme de Goffman, et plus nettement encore celui de Sacks (Conein, 1989 : 198).

Disposer d'un langage précis est fondamental pour la description car le raisonnement analytique de l'analyse conversationnelle consiste à généraliser à partir d'un grand nombre de données (Moeschler, 1994 : 475). Sacks comme Goffman parlent d' « *ethnographie sérieuse* » (Conein, *ibid*.) lorsque celle-ci s'appuie sur des interactions correctement analysées, c'est-à-dire d'abord segmentées en séquences puis recomposées pour en restituer la coordination. Ils refusent de simplement « *décorer* » (Goffman, cité par Conein, *ibid*.) une enquête sociologique, et donc de donner à l'interaction le simple statut d'exemple. L'analyse des conversations, d'abord microsociologique, s'est développé sur une méthodologie que les deux auteurs ont qualifié de « *naturaliste* » s'inspirant, chez Goffman de méthodes d'observation des comportements empruntés à l'éthologie.

8.1.2. Approche éthologie du dialogue

Issue de la microsociologie, l'analyse conversationnelle s'est ensuite introduite dans d'autres disciplines, dont la linguistique, où elle s'est développée et enrichie, tout en conservant, selon Cosnier (1987 : 292), un « *mode d'approche éthologique* » que l'auteur résume par ces trois caractères :
Caractères du mode d'approche éthologique :

1. Le principe naturaliste indique que l'analyse doit porter sur des données recueillies dans une situation authentique, c'est-à-dire, selon Cosnier, « *où les participants ont un libre choix de leurs mouvements et de leurs mots* » (*ibid*., 292).
2. L'analyse ne prend pas en compte les interactions sociales uniquement dans leur modalité verbale mais de façon multimodale, paraverbale, mimico-gestuelle, posturale et proxémique.
3. L'attention porte sur l'interaction et non les interactants :

> Il ne s'agit plus comme en psychologie de traditionnelle d'essayer de comprendre ou de théoriser le fonctionnement d'un ''sujet'', mais de décrire et d'élucider l'interaction pour elle-même. C'est la dyade (ou le groupe) qui constitue l'entité à étudier ; les actions et réactions de chacun n'étant qu'une contribution à un énoncé coopératif (292).

Cette approche méthodologique est répandue dans les différentes disciplines des sciences du langage pour rendre compte d'interactions verbales.

8.1.3. Analyse des conversations et analyse du discours

En rappelant les fondements de l'analyse conversationnelle dans l'éthologie, Cosnier souligne qu'il ne saurait être question de mettre l'accent uniquement sur le langage, ce qui, selon lui serait du domaine de « *l'analyse du discours* » (291). Or, la distinction n'est pas toujours évidente du fait notamment de la polysémie du mot *conversation*. De plus, la recherche sur les interactions pédagogiques en ligne ayant d'abord observé des échanges en modalité écrite, ce n'est que plus récemment que les éléments paraverbaux ou gestuels des interactions en ligne ont été pris en compte. Ainsi, l'analyse de discours a prévalu dans une acception large, pour une situation d'interaction pédagogique sur forum, en tant qu'« *hyperonyme qui recouvre tout ce qui met les énoncés verbaux en relation avec leur situation de production* » (Celik, 2008). De leur côté, pour leur travail de recherche portant sur des échanges quasi-synchrones par clavardage, Yun et Demaizière (2008 : 266) écrivent bien se référer à l'analyse du discours qu'elles définissent comme « *la description de la structure de la conversation, selon les différentes unités conversationnelles qui la composent tels que l'échange, l'intervention, etc*. », c'est-à-dire le modèle genevois de découpage de l'interaction en catégories pour en déterminer une grammaticalité (Moeschler, *ibid*.). L'analyse de discours s'inscrit donc bien davantage dans une perspective linguistique et s'assimile parfois à la linguistique de texte. Elle peut également être confondue avec l'analyse de contenu en incluant le discours oral, dialogué et médiatiques. Ce faisant, elle examine les objets linguistiques habituellement consacrés à la grammaire des phrases, comme le lexique ou les règles de formations syntaxique, auxquels elle ajoute des unités plus grandes que la phrase et, surtout, l'organisation structurée des énoncés.

8.1.4. Les conversations en ligne

Les conversations médiées par ordinateurs posent certains problèmes à l'analyse (Marcoccia, 2004) en raison de leur multimodalité, mêlant des traits de l'oral et de l'écrit, ou leur temporalité à synchronie variable. Souvent qualifiées d'hybrides, il est probable que l'on retrouve cet entre-deux au niveau de la

méthodologie. Develotte (2006) invite pour sa part à un « *rapprochement entre des traditions d'analyses linguistiques différentes* » (18) qui ont en commun, l'une comme l'autre de s'intéresser au rapport entre langage et son inscription dans une « *réalité sociale [qui] induit la prise en compte de facteurs liés à la spécificité de la situation de communication et à celle des locuteurs* » (*ibid.,* 16). Elle rappelle néanmoins deux divergences que nous présentons ici :

1. Les objectifs :

- L'analyse conversationnelle s'intéresse à l'événement de communication par la description notamment des tours de parole, du rôle joué par le corps des interactants, du non verbal et de tout ce qui entre en jeu dans la coconstruction de la conversation et la coordination de l'activité ;
- L'analyse du discours s'intéresse à reconnaître « les indices qui, une fois reliés entre eux, permettent, par exemple, d'inférer sur un 'ordre des choses' social, spécifique à une période, à une culture, etc. » (17).

2. Le corpus :

- L'analyse des conversations part de « *matériaux oraux qu'il convient de sauvegarder puis de rendre propres, dès le départ, à l'analyse (normes de transcription)* » (*ibid*.) ;
- L'analyse de discours prend des textes « *qu'il s'agit de réunir de façon cohérente par rapport à un objectif de recherche précis* » (*ibid*.).

Nous en venons donc à la question du choix méthodologique sur lequel baser notre travail d'analyse. La clarification proposée Develotte entre analyse des conversations et analyse du discours nous conduit à une double question : quelles sont les objectifs de notre recherche ? A partir de quel corpus ?

Ayant déjà largement décrit dans notre partie théorique le fonctionnement d'une conversation, notre travail d'analyse s'appuiera sur cet apport conceptuel en s'inspirant du mode d'approche éthologique de Cosnier. Notre objectif sera d'abord de décrire et d'expliquer le fonctionnement de la rencontre interculturelle en tant qu'activité interactionnelle, avec tout ce qu'elle comporte d'imprévus et de contraintes. Néanmoins, nous nous rapprocherons lentement de l'analyse de discours afin de pouvoir modéliser une situation observée à partir d'un modèle préexistant, celui de la conversation familière.

La question du corpus demande une autre réponse. En se situant au niveau de l'analyse des conversations, la question est de savoir, en reprenant les termes de Develotte, comment « *rendre propre* » l'interaction recueillie, c'est-à-dire pour nous : de quel type d'interaction s'agit-il et quelles données sont-elles pertinentes pour l'analyse ? Sur le plan de l'analyse des discours, qui cherche à réunir des textes de façon cohérente, se pose également pour nous la question des bornes du corpus observé : où commence-t-il ? Et où le fermer pour qu'il soit à la fois « parlant » en lui-même tout en s'intégrant dans un ensemble discursif plus vaste, une « archive », avec laquelle ce corpus singulier entre en résonnance ?

Nous allons aborder ces deux questions dans les deux parties suivantes qui présentent la question des données à sélectionner pour former un corpus approprié au contexte didactique. Nous nous référons pour cela aux travaux de recherches du courant interactionniste de l'apprentissage des langues étrangères. Ce

courant s'inscrit dans la lignée de l'analyse conversationnelle et prend en considération le point de vue des participants dans la classe de langue, cette dernière n'étant pas un groupe *a priori* mais entendue comme le « *lieu socialisée où s'établit un échange actif entre des partenaires ayant leur place dans l'interaction* » (Cicurel, 2002). Ce sont donc des personnes individuelles qui certes ont peut-être un intérêt commun qui les réunit mais n'en sont pas moins des individualités singulières qui, conjointement, chacun à sa façon, accomplissent une activité conversationnelle, construisant ainsi un discours didactique.

8.2. Les données dans l'approche interactionniste

8.2.1. Constitution du corpus

Selon Traverso (1999a), sur le plan méthodologique, procéder à une analyse des interactions se déroule en cinq temps (Traverso, *ibid*., 22) :

- Choix des situations
- Observation
- Collecte des données
- Transcription
- Analyse

L'auteure précise que l'on aurait tort de concentrer son temps (et son budget) à la réalisation des deux dernières étapes. Le choix des situations, l'observation et la collecte des données sont des préliminaires indispensables à la constitution du corpus à transcrire et dont l'analyse est « *tributaire* » (22).

8.2.2. Les étapes préliminaires

8.2.2.1. choix des situations

a) Une situation définie par l'interaction

Choisir une situation d'observation doit dépendre de l'hypothèse préalable « *sur ce qu'on cherche et sur les situations susceptibles de le procurer* » (Traverso, *ibid*.). Nous nous appuyons donc sur notre première partie qui a consisté à objectiver théoriquement une situation à quadruple entrée : (i) une conversation (ii) franco-allemande, (iii) en classe de langue (iv) médiée par un outil de communication synchrone, collectif et audiovisuel. Nous avons justifié le choix de cette activité socio-didactique en adoptant une approche pragmatique interactionnelle selon laquelle la conversation est un type particulier d'interaction caractérisée par sa finalité interne, donnant priorité à la relation. Notre travail d'analyse porte sur une situation inédite, car non encore observable, dans cet espace d'acquisition des langues particulier qu'est la classe de langue. Par cette approche microsociologique, nous resserrons notre étude sur des pratiques dans une situation donnée, avec des acteurs et des discours où oscillent connaissances, représentations, attentes et

contingences. Opérant ainsi, notre recherche est bien localisée, autour du choix d'une situation ciblée. C'est une position méthodologique que Cicurel (2002) qualifie de « *plus prudente ou plus réaliste* », sans doute car elle se base sur l'observation d'un seul cas et donc qu'elle devra se poursuivre par des observations ultérieures. Nous nous satisfaisons de ce cadre méthodologique d'une portée certes limitée mais doté de l'avantage que « [*l*]*'on peut espérer parvenir, pour un contexte donné, à répertorier les événements et les actes de parole qui se produisent dans une classe* » (Cicurel, *ibid*.) et donc, dans notre cas, de mieux connaître ce que nous avons, pas à pas, qualifié de « rencontre interculturelle franco-allemande ».

b) La situation observée

i. Mise en retrait de l'enseignant et neutralité cognitive

A propos du rôle occupé par l'enseignant d'une langue vivante, Cicurel (2011 : 46) remarque qu'il arrive que celui s'aperçoive que l'interaction didactique qu'il avait planifiée lui échappe. Elle s'écarte alors de sa « *didacticité* », c'est-à-dire de sa disposition « *à délivrer des connaissances* » (*ibid*., 21) et l'enseignant se trouve devant une « *situation paradoxale* » :

> L'interaction didactique devient une 'conversation'. L'interactant-enseignant peut se trouver pris dans un paradoxe : s'il laisse la conversation suivre son cours, il perd la place d'interactant expert, il n'accomplit plus son rôle d'enseignant (rôle qui se manifeste par des marques discursives comme suivre un objectif, obéir à une planification des activités) ; s'il intervient, il brise l'élan conversationnel et empêche le développement d'une compétence de communication. Il renonce alors à laisser les apprenants devenir les protagonistes d'une communication (46).

Notre observation procède d'un choix délibéré pour la première position, où l'expert laisse la conversation advenir. Cette situation rejoint, d'une part, ce que Durandin (2012) appelle la « *présence en retrait* » de l'enseignant, c'est-à-dire : « *être assez proche de l'apprenant pour l'écouter mais assez éloigné pour ne pas le dans la prise en charge de son développement* » (499) ; d'autre part, la notion de « *neutralité cognitive* », signifiant pour Weisser que l'enseignant veille à ce que les apprenants prennent le risque de dépasser l'interaction dans laquelle ils occupent uniquement une position basse.

Une telle situation ne concerne pas seulement l'interaction enseignant-apprenant mais se déroule entre pairs. C'est le recours à un équipement technique adéquat qui nous a permis de mettre en place une telle conversation dans laquelle les apprenants deviennent les protagonistes de la communication. La vidéoconférence de groupe permet, dans une classe de langue, un face à face que nous avons organisé ainsi :

- un groupe d'étudiants de l'université de Hanovre, participant à un cours de français au Centre de langues (Formation LANSAD : langues pour spécialistes d'autres disciplines) ;
- un groupe d'étudiants de l'Université de Bretagne-Sud, ne participant pas à un cours de langues mais à un cours d'introduction à la communication interculturelle dans le cadre de leur formation GEA (Gestion des Entreprises et des Administration).

Dans une telle situation, la méthodologie adoptée cherche moins à décrire une structure, afin par exemple de faire ressortir une modalité dominante par rapport à une autre, que de montrer le discours advenant, d'observer « *quels sont les facteurs de progression du discours* » (Cicurel, 2011 : 38). Notre hypothèse conversationnelle devrait nous mettre sur la voie en portant l'attention sur la dimension relationnelle faisant référence à une histoire interactionnelle.

ii. L'histoire interactionnelle

Le schéma de l'interaction en classe se structure temporellement en trois « *plans* » (Cicurel, 2011 : 40) :

- le contexte : « antérieur à l'interaction en classe et qui l'accompagne » ;
- l'interaction : « se déroule dans la classe avec les aléas que cela implique » ;
- le futur : « les buts recherchés ».

Font partie du contexte, outre les objectifs pédagogiques et la préparation du cours, le « *cadre de l'institution* » ou les « *représentations des rôles* » (*ibid*.). D'où la prise en compte de l'histoire interactionnelle que nous avons décrite dans notre chapitre présentant une chronique des relations franco-allemandes dans une perspective interactionnelle. Avant de s'engager dans une conversation pédagogique, les apprenants s'inscrivent dans une histoire interactionnelle qu'ils vont actualiser grâce à la mise en place d'un scénario qui tient compte de la situation pédagogique et des relations franco-allemandes.
Nous avons abondamment traité ce point et passons par conséquent à la partie du scénario appartenant au plan du contexte.

iii. Le scénario

La conversation se déroule sur le modèle du scénario du dispositif de formation *Cultura*, que nous avons présenté antérieurement et adapté à notre dispositif. Développé par l'équipe du département de français langue étrangère du Massachussetts Institute of Technology (USA) et le département d'anglais du Centre de langue de l'Institut National des Télécommunication (France), le scénario met l'interculturel, dès le départ et de manière explicite, au centre de l'apprentissage dans le but de provoquer des confrontations à teneur culturelle.

> C'est une pédagogie, non pas de transmission des savoirs, mais au contraire un apprentissage constructiviste qui constitue la base de ce projet. Dans un processus interactif, impliquant des interactions avec des matériaux et des partenaires multiples, les étudiants, tels des ethnologues, découvrent eux-mêmes la culture française et américaine (Zeilinger-Trier 2007 : 226).

Nous présenterons ce scénario en détail dans le chapitre consacré à l'analyse des interactions non verbales.

8.2.2.2. L'observation

Traverso (*ibid*.) parle aussi de « *l'entrée sur le terrain* » (22), ce qui nous donne l'occasion d'évoquer la notion de terrain dans la recherche sur l'apprentissage des langues étrangères. Quant à l'entrée, Traverso

distingue le terrain privé et terrain public pour la distance à choisir avec l'objet observé, selon que l'on a un statut d'observateur extérieur ou de participant à l'interaction. Egalement, le fait que l'observateur soit membre habituel et connu du cadre participatif ou s'il s'introduit pour la première fois change les conditions d'entrée sur le terrain.

Notre observation se passe dans un cours de français dont nous avons-nous-même la charge. Nous sommes membre du cadre et connu des personnes en tant qu'enseignant, occupant habituellement une place haute dans l'interaction. Pendant la conversation, en revanche, nous opérons une mise en retrait, impliquant un changement de rôle, ainsi qu'une modification du statut, pour devenir observateur. Aussi sommes-nous connus des participants, mais avec un statut participatif de non-adressé.

a) Le terrain

Le terrain de la classe, selon le courant interactionniste de l'acquisition des langues étrangères, est le lieu où se trouve l'interaction à l'état brut. Cicurel (2011 : 242) parle de matière première :

> Les comportements verbaux et non verbaux, filmés, transcrits, forment la matière première d'une approche interactionnelle qui s'intéresse aux buts, aux tours de parole, aux échanges, aux modes d'évaluation, à la régulation de la parole.

En tant qu'enseignant, nous avons une connaissance de ce terrain et de la matière première que l'on peut y extraire. De plus, nous avons tenu le rôle de celui qui crée le contact avec les interlocuteurs en France et qui met en place le scénario pédagogique. Nous avons donc eu une influence en amont, sur le plan du contexte, et avons ainsi contribué à élaborer cette matière première. Sur la question de l'observation, la question pour nous consiste à savoir si un chercheur extérieur aurait obtenu les mêmes données. On pourrait en effet imaginer, à partir du même dispositif conversationnel, une fois le terrain préparé, une observation réalisée par un tiers, introduit avec le statut de chercheur.

Notre position sur cette question, récurrente à la démarche ethnographique, rejoint celle qu'affirme Cicurel (*ibid*., 243) qui rappelle que la classe de langue est aussi un lieu de travail pour un praticien enseignant, « *l'endroit où il exerce sa profession* ». A propos de l'introduction d'un dispositif d'observation, on évoque plus facilement la modification de la situation du côté des apprenants que du côté de celui qui y travaille. Or, c'est là une des limites rencontrées par l'approche de type ethnographique : « *il n'est jamais facile de convaincre un enseignant d'ouvrir sa classe à qui peut lui paraître un intrus* » (*ibid*.). Apparemment, la relation pédagogique entre l'enseignant et le groupe d'apprenants s'accommode mal des non-familiers. Il est possible que cela provienne de la position que l'enseignant est sommé d'occuper dans la construction de l'interaction. Des entretiens menés avec des enseignants de langue novices montrent par exemple que ceux-ci se mettent beaucoup en question : ils expriment ce qui ne va pas par rapport à une représentation de pratiques pédagogiques et sont plus facilement déstabilisés lorsque surgissent des événements imprévus dans la planification (Cicurel, *ibid*., 252). Autrement dit, l'interaction didactique est une bien « *une prise de*

parole publique » (Cicurel, 2002 : §26), qui, certes du côté de l'apprenant, « *a un effet sur les affects et l'image que l'individu se fait de lui-même* » (*ibid*.), mais qui, pour l'enseignant demande d'endosser des rôles que certains préfèrent ne pas exhiber. De façon générale, Héry (2005) rapporte de ses recherches sur les pratiques pédagogiques que les professeurs attachent de l'importance à « *leur indépendance intellectuelle, au nom de laquelle ils ne tiennent pas à faire connaître ce qui se passe dans leurs classes de même qu'ils ne s'immiscent pas dans celle de leur collègue* » (95). L'observation se déroule donc sur un terrain public mais confiné et où existe un droit d'entrée. Pour cette raison, le tiers-chercheur n'y est pas toujours bienvenu et notre statut d'enseignant nous a permis de préparer le terrain et d'y installer une observation sans dénaturer la qualité de l'observation.

b) Les positions de l'observateur

La question sur « *la nature des données entendues et produites* » dans les classes a été abordée par Bigot (2005 : 44). On peut penser, à première vue, qu'une analyse dans une perspective de recherche mettant l'accent sur la relation interpersonnelle en construction, on essaiera d'éviter que l'entrée sur le terrain ne devienne un élément supplémentaire. On cherchera au contraire à conserver ou s'approcher d'une « *neutralité des variables* ». Or, Bigot (*ibid*.), nous rappelle le « *caractère illusoire* » d'une telle suggestion sur la neutralité. Non seulement cela contredirait le point de vue éthologique de l'analyse conversationnelle, mais, cela indiquerait que l'on pourrait prévoir le développement des échanges interpersonnels en disposant de prétendus paramètres invariables. Même à partir d'une comparaison de deux situations identiques, il serait impossible d'observer la construction de la relation interpersonnelle dans une conversation, sans prendre en compte le fait qu'une des variables peut échapper à l'observateur. Ce qui veut dire que c'est l'observation qui fait l'objectivation de l'interaction mais que tout ne se donne pas à voir.
Nous conclurons que la validité scientifique de l'observation se juge sur deux éléments :

1. Si l'on peut s'entendre sur le terme d'observation en situation « naturelle », « authentique » voire « non provoquée », en revanche la notion de « données naturelles » est trompeuse car l'entrée sur le terrain n'est jamais neutre et que, selon nous, une recherche menée sur le caractère dynamique d'un objet ne peut, par définition, se fonder ou conclure sur des invariants. C'est donc l'observation, entrée sur le terrain, qui fonde la valeur d'une méthodologique de type conversationnelle et qui conduit à rendre visibles certaines données, nécessairement non totalement naturelles « *ne serait-ce que parce qu'elles sont choisies et prélevées, par le fait même d'être observées et disséquées par le chercheur* » (Arditty, 2004). De façon à rester dans un cadre d' « ethnographie sérieuse », l'analyse conversationnelle, en méthodologie, se doit d'appliquer à l'observation elle-même la même minutie qu'elle porte aux phénomènes communicatifs :

   > Tout chercheur sérieux se devra de prendre en compte dans ses analyses l'impact de son dispositif d'observation, c'est-à-dire de relier les résultats obtenus au contexte social particulier de la situation (expérimentale ou non) qu'il observe » (Arditty, 2004 : §47).

Cela évite en particulier une surinterprétation des données ou encore un trop grand recul de l'observateur dont le problème, en définitive, n'est pas de s'effacer mais de se mettre à bonne distance, c'est-à-dire de prendre position.

2. L'analyste qui se penche sur une situation d'interaction part d'une hypothèse qui elle-même n'est pas absente de certaines intuitions. Sur ce point, Bigot (2005 : 44) cite Astolfi (1993) pour qui le travail du chercheur « *répond toujours de quelque manière à une prise de position sur les finalités, à l'adhésion à un projet de transformation éducative. Ne pas le voir est sans doute le plus sûr moyen de succomber à des effets idéologiques non maîtrisées* ». Notre prise de position prend pour point de départ notre intuition d'enseignant praticien, après plus de quinze ans auprès d'apprenants qui se présentent à nous en groupes, qui ne sont pas restés constants sur une telle période et dont l'évolution, justement, a conduit à des interrogations sur ce qui, peu à peu, s'est constitué en un public. Sans vouloir appliquer une définition précise à ce terme, nous voulons signifier la construction d'un groupe social constitué d'individus prêts à s'engager, intellectuellement et affectivement, dans un projet collectif ne se limitant pas seulement à l'acquisition d'un système linguistique, en vue d'une probable interaction future, mais, dans l'interaction didactique, en classe de langue, et en cherchant à donner du sens, c'est-à-dire : « *s'entendre sur les situations et la façon de les gérer en s'appuyant de manière plus ou moins explicite sur des présupposés culturels* » (Vion, 1992 : 94). Aussi, après avoir été enseignant pour préparer l'observation, sommes-nous certes observateur mais sans pouvoir faire totalement abstraction de notre appartenance à la communauté observée. L'analyse proposée repose donc, d'une part, sur une hypothèse transformée en observation et, d'autre part, sur certaines connaissances du terrain qui ont été nécessaires pour y entrer. Autrement dit, nous partons de l'idée que l'analyste devra parfois prendre position pour « *faire parler les données* », selon l'expression d'Arditty (2004), en s'appuyant à la fois sur « *l'extériorité du chercheur et de sa familiarité avec un certain type d'analyse de données* » (§53) et aussi sur sa qualité de membre qui lui permette de repérer certaines marques interactionnelles. En effet, « *les rires, silences, gestes ou regards de connivence, ce qui est traité comme information ou argument nouveau, renvoi à un horizon commun, à du déjà acquis, à des stéréotypes partagés ou au contraire conflictuels* » (*ibid*.).

c) Les strates du terrain

Cette objectivation fondée sur le double statut de l'observateur a pour objectif de conduire à l'analyse la plus cohérente possible, car elle part de l'hypothèse microsociologique de l'existence d'une relation de réciprocité, d'attention mutuelle et d'action conjointe entre les sujets observés, et elle se construit sur une observation qui a été réfléchie, pour ne pas dire « calculée ». Par ailleurs, nous sommes également conscients que cette méthodologique demande des interprétations et des prises de position pour conduire à son terme une analyse, par définition, non achevée. En effet, comme le fait justement remarquer Bouchard (1988), il n'est pas certain que l'analyse mette au jour des « *unités qui existent intuitivement dans l'esprit des sujets parlants* » (105), ni même, au cas où les locuteurs aient cette capacité réflexive, qu'ils « *saisissent chaque fois l'intention de structuration, implicite la plupart du temps, de l'autre* » (106). Autrement dit, la structuration, comme la finalité, sont par nature « *floues* » (*ibid.*) et l'analyse consiste autant à obtenir des résultats que de justifier le choix d'outils pertinents pour y parvenir et de proposer des pistes pour des

vérifications ultérieures. D'où l'image employée par Bouchard pour la conversation qu'il décrit comme un « *palimpseste* » que l'on peut toujours gratter pour y découvrir une nouvelle interprétation possible, sans pour autant annuler celle qui a permis d'y parvenir. En ce sens, notre analyse propose de dévoiler une des strates de la situation observée.

8.2.2.3. La collecte des données

Dans une perspective interactionniste de l'apprentissage en situation de classe, les données à recueillir dépendent de ce que l'on peut entendre par « classe de langue ».

a) La classe de langue

S'agissant d'un lieu de socialisation où chacun occupe une place dans l'interaction, l'observation se porte sur les relations interpersonnelles existantes et en construction par l'interaction didactique. Reprenant en substance le concept de « format de réception » de Goffman (Cf. *supra*), où tous les récepteurs en coprésence n'ont pas tous le même statut participatif d'« *addressee* » (*ratifié*), Cicurel (2011 : 235) indique que la classe est considérée comme ce qui permet « *l'émergence d'une 'parole adressée'* ». En ce sens, elle précise :

> Ce sont les manières de donner la parole, de faire parler, d'aider à parler qui font l'objet d'observation et qui poussent à s'interroger sur les relations interpersonnelles des individus et la manière dont ces relations se mettent en place dans un contexte didactique (*ibid*. : 236).

Ces facteurs décrivent donc un contexte social particulier de type conversationnel, polylogal et à focalisation variable. La dynamique de l'interaction se construit sur l'identité des participants mais aussi sur un imaginaire et des représentations partagées. L'objectif de communication est dominant. Par rapport à d'autres disciplines où l'enseignant sollicite ou prescrit une action, l'injonction du professeur de langue est de parler (Cicurel, 2011 : 38). C'est pourquoi l'enseignant dispose d'outils communicatifs, que Cicurel (1996 : 80) nomme des « *instruments à produire du discours* » ou encore une « *machinerie langagière* » dont la fonction est de déclencher des actes de paroles dont la valeur de vérité n'est pas nécessaire.
Nos données doivent donc répondent à plusieurs contraintes :

- Notre hypothèse sur la conversation en classe de langue en tant qu'activité interactionnelle à finalité relationnelle favorisant la rencontre interculturelle dans la chronologie propre aux relations franco-allemande.
- Le courant de recherche interactionniste pour lequel « c'est moins la matière langue qui est au centre du débat que les places interactionnelles et la manière dont les participants les occupent » (Cicurel, 2011 : 236).
- La vidéoconférence de groupe en tant que « *machinerie langagière* ».

b) Le recueil des données

Recueillir des données demande un équipement en « *outils technologiques adaptés* », selon Cicurel (2011 : 243) qui donne, à titre d'exemple, les caméscopes et des appareils d'enregistrement. La prise de note est envisageable pour une pré-observation, mais elle ne permet pas de tout saisir pour l'observation. En effet, Morel (2006) indique bien qu'il est possible d'observer des éléments proxémiques, comme les déplacements et les postures, par des reproductions graphiques et des prises de notes. Cependant, il souligne l'avantage d'une prise vidéoscopique qui non seulement enregistre la proxémique mais aussi améliore le travail de l'observateur qui peut très bien occulter « *certains éléments du contexte qui, sur le moment, n'ont pas paru pertinents et qui peuvent faire défaut ensuite pour l'analyse*. » (42). Parmi ces éléments, on compte tout ce que le sujet observé voit ou perçoit mais qui peut échapper à l'analyste.

Le cadre participatif polylogal pose des problèmes méthodologiques propres du fait de la quantité de données disponibles. Le choix d'une caméra ne fait donc pas de doute pour Grosjean et Traverso (1998) :

> L'analyse des situations polylogales (tout comme trilogales) ne peut se fonder sur un simple enregistrement des paroles. Le recueil des données nécessite des enregistrements vidéo et une prise de notes simultanée.

Pour autant, tout n'est pas si simple car l'équipement pose deux problèmes :

- La caméra n'est pas un outil si simple à utiliser et il reste beaucoup de réglages à effectuer quant à la lumière, au cadrage, à sa fixation sur un point ou en usage mobile et, surtout, quant à la bonne qualité du son. En effet, si l'on peut maintenant obtenir des enregistrements vidéo acceptables grâce à des appareils aisément manipulables, la qualité de l'enregistrement synchrone du son demande d'autres réglages, voire un microphone extérieur ajusté à la distance de la source. Par rapport à une prise de note, il s'agit donc d'un équipement lourd, parfois encombrant, qui ne saisit qu'une partie de l'interaction.
- L'autre inconvénient tient à son gabarit reconnaissable par les sujets alors que l'on voudrait justement les observer quand ils ne sont pas observés[21]. La question ici rejoint celle portant sur la présence du chercheur dans la situation. Si l'on veut réaliser uniquement des enregistrements audio, on se demandera si l'on doit informer les sujets qu'il s'agit d'une interaction servant à recueillir des données, prenant le risque de biaiser l'interaction, ou si l'on cache les micros afin d'obtenir les données visées par la question de recherche. Les deux écoles existent et posent des questions au chercheur sur le bien-fondé de sa méthodologie prise entre recherche de données analysables et une pratique respectant un cadre déontologique : « *Il existe diverses solutions à ce paradoxe [de Labov], qui tendent toutes à réduire l'effet intrusif du chercheur dans le contexte des interactions, en préservant les principes éthiques qui prévoient l'information et l'accord des personnes observées à des fins de recherche* » (Pallotti, 2002). Nous mentionnerons d'abord quelques pratiques relevées dans la littérature avant de présenter la nôtre.

21 C'est le paradoxe de Labov : « chercher à observer le langage que parlent les gens quand on les observent pas – et choisir entre la réalisation d'enregistrements à micro caché ou d'enregistrement avec accord préalable » (Traverso, 1999 : 22).

i. Enregistrement non précisé

Quand il ne s'agit pas de conditions expérimentales, toutes les publications de recherches réalisées dans des conditions non provoquées ne font pas mention de l'enregistrement. Nous ne savons pas si les sujets ont été informés et, dans la mesure où les résultats présentés et commentés ne tiennent pas compte de cet élément de la collecte des données, on peut en conclure que les chercheurs considèrent l'équipement comme neutre. Il est donc possible que le micro ait été caché.

ii. L'enregistrement caché et consenti

Pour sa recherche sur les conversations familières, Traverso (1996) enregistre des conversations dans son propre appartement. Elle dissimule un magnétophone qu'elle met en marche avant l'arrivée des visiteurs. Elle cherche donc une authenticité des conversations, auxquelles elle participe elle-même, dans lesquelles elle apparaît pour ses invités comme à son habitude. Cependant, le mimétisme a ses limites puisque, comme le dit elle-même : « *en raison de la relation très proche entre les participants, la présence du micro n'a très vite été un secret pour personne* » (23). Les sujets savent donc qu'un microphone est peut-être branché, et qu'ils sont de temps en temps enregistrés, ce à quoi ils s'habituent et consentent.

iii. L'enregistrement consenti et annoncé

A une époque où les dispositifs de traçabilité se sont banalisés, la présence d'une caméra requiert l'autorisation écrite des sujets observés. Le consentement est souvent accordé mais les formulaires à remplir solennisent l'observation et risquent de la rende encore moins naturelle. Certains chercheurs affirment néanmoins que le dispositif d'enregistrement n'influence pas l'interaction, « *dont témoigne le fait qu'ils [les étudiants] n'y font jamais référence* » (Gauducheau &Marcoccia, 2007).

Ce n'est pas l'avis de Nussbaum (1999) qui enregistre avec un magnétophone des situations d'apprentissage d'une langue étrangère. Même à une époque où la technologie numérique de reproduction et de diffusion n'était pas aussi propagée que maintenant, elle attribue à l'équipement de collecte de données une place de « *participant* » certes silencieux mais qui joue le rôle de représentation de l'institution, au même titre que la tâche à effectuer ou les documents distribués, avec en plus un rôle de « *régulation extérieur et de contrôle* ». Elle justifie cette position par le fait que certains sujets, qui manipulent eux-mêmes l'appareil, arrêtent l'enregistrement quand ils sont en difficulté ou évoquent sa présence dans leur environnement immédiat. Nussbaum pensent donc que « *certaines formes de protection de la face (…) peuvent être interprétées par la présence du magnétophone* » (*ibid*.). L'appareil ferait par conséquent partie du cadre participatif, en tant que représentant de l'institution.

Sans penser que l'équipement modifie radicalement la situation ni le considérer comme neutre, nous constatons une position intermédiaire comme un objet occupant une place dans l'interaction.

iv. Les captures

La technologie numérique permet une collecte des données par capture dynamique d'écran (Develotte, 2010). Dans ce cas, l'appareil enregistreur est intégré à la « machinerie langagière » numérique afin de réaliser un « *filmage d'écran* » (Gauducheau & Marcoccia, *ibid*.) et de recueillir les échanges écrits ou vidéographiques. Ce moyen de collecte intégré au dispositif de communication présente l'avantage d'être plus léger qu'une solution externe.

C'est le cas du logiciel utilisé pour enregistrer les communications entre tuteur et apprenant(s) dans les recherches menées sur la formation des tuteurs en ligne : « *Cela permet de suivre la dynamique des activités multiples visibles sur l'écran des tuteurs sans que le dispositif de recueil ne vienne interférer sur le déroulement de l'interaction pédagogique* » (Guichon & Drissi, 2008).

Mais, là encore, le dispositif de collecte des données a ses limites. Ainsi, dans un dispositif plus expérimental sur les conversations en ligne, Cosnier et Develotte (2011) ajoutent une vidéoscopie externe afin de pallier les deux inconvénients des captures dynamiques d'écran :

- la capture n'enregistre que la partie mineure de la gestualité qui se trouve dans le champ de la caméra de communication ;
- en cas de rupture de communication, suite à un incident technique, la caméra externe continue d'enregistrer les comportements échappant à l'interaction en ligne interrompue.

c) La collecte des données en vidéoconférence de groupe

Bien que le terminal de communication des vidéoconférences de groupe à groupe dispose d'une fonction de streaming et autorise donc la capture dynamique d'écran sur un autre ordinateur, nous n'avons pas retenu cette possibilité. Outre la neutralisation des incidents techniques possibles, le recours à une caméra externe permet d'enregistrer ce qui se passe dans l'espace-classe en entier, où les apprenants se trouvent en grand nombre par rapport à une « interaction-desktop », où, de surcroît, les participants équipés d'un casque sont en quasi-immersion et donc moins réceptifs à « *l'arrière-plan* » (De Fornel, 1994). La caméra externe comprend par conséquent le hors-champ mais également l'arrière-plan des apprenants moins éclairés et moins visibles pour les interlocuteurs à distance mais disponibles dans l'environnement immédiat.

Notre dispositif de collecte des données s'apparente à celui des méthodologies du champ de recherche sur l'ACOA. Dans sa modalité « *autour d'un ordinateur* » (Cf. *supra*), à partir d'une hypothèse sur les modalités collaboratives, l'enregistrement permet d'accéder à des données sur l'apprentissage collectif (George, 2003) ainsi que sur le contexte interactionnel et social dans les groupes apprenant conjointement une langue étrangère (Mrowa-Hopkins, 2000 ; Dejean, 2001 & 2004). Si l'on considère le critère de la taille du groupe, les notions de collaboration et d'apprentissage collectif demandent à être précisée. Suivant Mangenot (2008b), la collaboration et la coopération « *se déroulent obligatoirement en groupes restreints* » et l'observation porte sur des données relatives à la répartition (coopération) ou la négociation (collaboration)

du travail pour atteindre une production collective. Eu égard à la taille de notre groupe, nous sommes dans une forme d'apprentissage collectif qu'il désigne par « *discussion* ». Dans ce cas, la recherche porte sur les tâches et la façon dont les outils informatiques facilitent ou rendent possible le dialogue, au sens de Kerbrat-Orecchioni, pour un apprentissage collectif, c'est-à-dire comment « *les apprenants doivent tenir compte des arguments des autres et s'y référer dans leur production* » (Mangenot, *ibid.*).

Dans ce cas, notre choix méthodologique par l'analyse conversationnelle se justifie pleinement puisque, ainsi que l'affirme Conein (1985) : « *les données conversationnelles à la différence des données quantitatives exhibent les procédures de connaissance des participants, c'est-à-dire des faits interprétatifs et pas seulement des faits bruts* ».

d) Le dispositif d'apprentissage observé

Nous partons du dispositif de recueil des données mis en place par Dejean-Thircuir (2004) dans sa recherche sur les modalités collaboratives d'apprentissage du français langue étrangère devant un ordinateur et en dyade. S'intéressant à la multimodalité comme facteur constitutif de l'interaction, elle affirme qu'elle n'a pas pu s'appuyer sur des travaux antérieurs portant sur des tâches collaboratives sur papier, car les recherches avaient été recueillies à partir de « *données audio ne prenant en compte que la dimension verbale et para-verbale des interactions* » (25). Dejean-Thircuir a par conséquent choisi de collecter les données en filmant une classe composée de plusieurs dyades travaillant devant un ordinateur pour résoudre une tâche de production textuelle avec un logiciel.

Ses conditions d'enregistrement sont les suivants :

- Matériel :
- caméscope posé sur pied,
- micro externe posé sur la table de travail,
- magnétophone ou mini-disque posés sur la table.
- Installation : caméra placée derrière l'ordinateur, face aux étudiants et en léger décalage latéral afin que les conduites non verbales des apprenants rentrent dans le champ.

Nous reproduisons, ci-dessous (figure 1), la disposition de collecte des données dans la recherche de Dejean-Thircuir (*ibid*.). Nous avons entouré en rouge le dispositif d'enregistrement se rapprochant de notre mode de recueil que nous présentons dans le graphique suivant (figure 2).

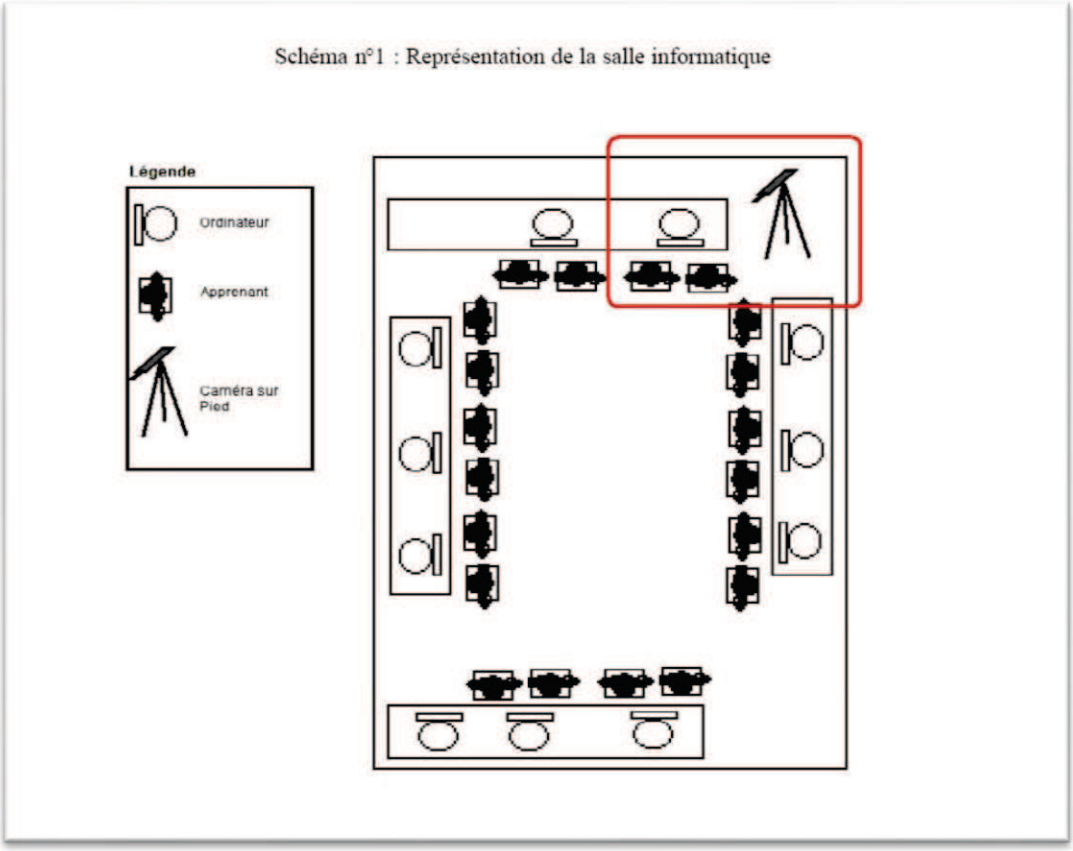


Figure 1 : collecte des données dans la recherche de Dejean-Thircuir (2004 : 14).

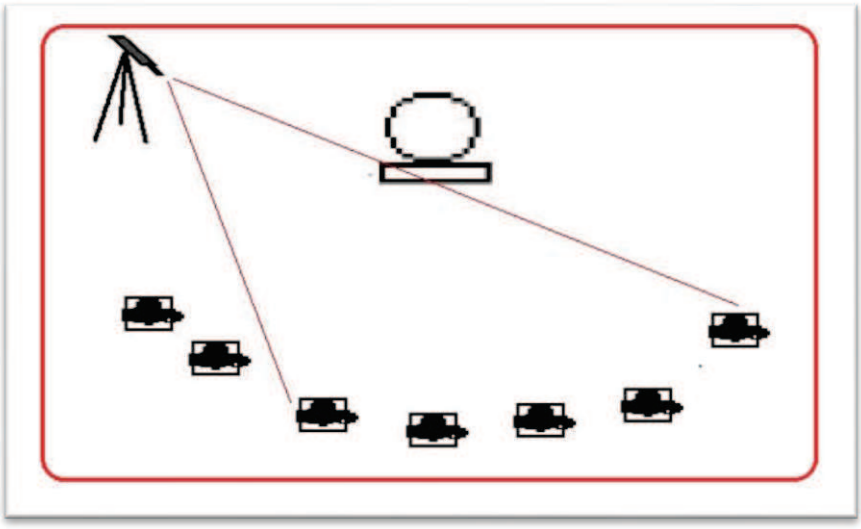


Figure 2 : Dispositif de collecte des données en conversation par vidéoconférence de groupe à groupe

Comme dans le dispositif de recueil des modalités collaboratives de Dejean-Thircuir, les apprenants se trouvent devant l'écran, la caméra, posée sur pied, est face à eux, à côté de l'écran.

Outre la taille du format interactionnel, les différences sont :

- Nous utilisons le microphone de la caméra,
- Deux projecteurs sur pied éclairent le plafond afin d'augmenter la source lumineuse,
- Une seconde caméra placée au fond de la salle, derrière les participants, film l'écran,
- Tous les participants sont impliqués conjointement dans une seule et même activité,
- Comme on le voit sur le graphique (Figure 2), une partie des participants n'entre pas dans le champ de la caméra, délimitée en rouge.
- L'enseignant est présent dans la situation, visible par tous les apprenants. Pour autant, il n'entre pas dans le champ de la caméra et n'est pas visible non plus par le groupe à distance.

La seconde caméra enregistre l'écran regardé par les apprenants. Cela permet, au moment de l'analyse, de comprendre certaines réactions du groupe observé non seulement à ce qu'ils entendent mais aussi à ce qu'ils visualisent. En revanche, les données que nous analysons sont uniquement obtenues avec la caméra placée en face du groupe observé, comme on le voit sur la figure 2.

Nous avons opté pour un mode d'enregistrement « caché et consenti », nous inspirant de Traverso (1996) pour enregistrer les conversations familières. Certes, la caméra extérieure est bien visible et non cachée, mais le dispositif de vidéoscopie se trouvant en permanence dans la salle de cours, les participants savent que chaque session avec vidéoconférence est enregistrée. Ils sont tous consentants mais ne savent pas exactement pourquoi ils sont enregistrés. C'est une méthode qui s'inspire des premiers travaux en ethnométhodologie dans le domaine de l'éducation où les chercheurs « *ne savaient pas très bien que chercher au début* » (Coulon, 2007 :83). Ils donnaient de de vagues instructions aux enseignants, car ils avaient « *peur que [leur] comportement en fût influencé* » (Mehan, cité par Coulon, *ibid*.). Nous avons indiqué aux étudiants que nous enregistrions dans le but d'évaluer le dialogue et d'améliorer la qualité de l'enseignement afin de ne pas modifier la relation, habituelle, d'enseignant à apprenant. Nous avons néanmoins garanti que nous resterions dans un cadre universitaire et qu'il ne serait fait aucune exploitation commerciale de ces enregistrements. Les apprenants savent donc qu'ils sont filmés et que leur comportement sera observé. Nous ne pouvons savoir dans quelle mesure cette variable produit un effet sur leur travail de figuration. Suivant les remarques de Nussbaum (1999), nous pouvons néanmoins faire l'hypothèse que cela dépend de leur relation à l'institution qui, par l'intermédiaire de la caméra, les observe.

e) Production d'un film

Le résultat du procédé de recueil des données est un film vidéo sonorisé sur lequel on voit des étudiants engagés conjointement dans une interaction verbale. Il ne nous paraît plus nécessaire de vouloir mettre en image une interaction verbale. Nous avons déjà signalé l'importance de la composante non verbale dans les interactions, qui a notamment justifié l'emploi d'une caméra par Dejean-Thircuir (2004) pour recueillir la multimodalité collaborative d'apprentissage d'une langue étrangère devant un ordinateur. Les recherches procédant par capture dynamique d'écran cherchent également à évaluer les indices non verbaux émis par les apprenants (Dejean-Thircuir *et al*., 2010) et permettent de montrer l'importance des compétences

interactionnelles des tuteurs à saisir certains indices non verbaux émis par les apprenants : échanges de regard entre apprenants, leur position posturale, mais aussi les pause et silences. Inversement, les tuteurs utilisent des régulateurs non verbaux (hochements, sourires, froncements des sourcils).
Cependant, il faut reconnaître que la mise en image n'est pas neutre. Notre film ressemble à une « *conversation médiatisée* » (Lochard, 1990) qui propose au spectateur, comme dans les dispositifs télévisuels, la mise en scène d'une interaction verbale à partir de certains points de vue, celui de l'observateur à l'origine de l'installation du dispositif, mais qui surtout essaie de saisir celui des interlocuteurs filmés. Trois éléments scéniques réalisent cette production filmique que Charaudeau (1991 : 23) appelle un « *jeu de monstration* »* : la sélection, la direction, la connexion entre l'image et le son.

i. La sélection

Nous avons un film réalisé en un seul plan par une caméra fixe qui sélectionne la majeure partie du groupe d'apprenants. Le cadrage, au moyen d'un plan d'ensemble, filme le groupe ainsi qu'une partie du décor. Nous n'avons donc exclut certains effets de montage et il en résulte un film statique le choix du cadrage s'est fait sur les participants situés en face de l'écran qu'ils regardent la plupart du temps. On voit cependant que la taille du groupe varie légèrement entre le début et la fin du film car des participants entrent ou sortent du champ.

ii. La direction

La caméra est située en hauteur par rapport au groupe et procure une légère perspective plongeante, se poursuivant au-delà du groupe, formant un arrière-plan profond jusqu'à la porte de la salle de cours, d'où entrent et sortent les étudiants. C'est donc un film montrant une image dynamique.
Comme la caméra se trouve à gauche de l'écran, l'observateur ne voit pas à qui s'adressent les sujets filmés. La dynamique du film emprunte à la technique du « champ-contre-champ » avec un « *regard personnalisé* » des acteurs, c'est-à-dire que ceux-ci ne regardent pas la caméra mais alignent leur regard « *sur l'axe de vision d'un protagoniste* » (Lochard, 1990) qui, dans notre dispositif, prend la forme d'un écran, mais qui, en revanche, comme aucun montage n'est effectué avec le film de la caméra pointée sur l'écran, est invisible. Nous voyons sur l'image suivante (Photo 2) le groupe-classe sélectionnée par la caméra et le regard personnalisé des participants en situation de réception :

Photo 2 : schéma de réception sélectionné avec regard personnalisé.

iii. La connexion image-son

En ce qui concerne le son, toute la bande son est *IN* avec deux sources énonciatives : les apprenants « dans le champ » et les locuteurs « hors-champ » visualisés sur l'écran, à qui les apprenants s'adressent visuellement.

Une partie du son émis par les apprenants « dans le champ » ne peut être enregistré par le micro de la caméra et n'est donc pas recueilli. En effet, comme dans toute interaction polylogale, celle-ci se divise en une conversation dominante et des foyers d'interactions subordonnées, de durée plus ou moins longue. Le micro de la caméra prend le son de la conversation dominante, c'est-à-dire la communication à distance, entre le groupe filmé et l'écran. Elle est équipée d'un micro que le locuteur tient en main pour pouvoir s'adresser verbalement au groupe à distance. S'il arrive qu'un des locuteurs situé « dans le champ » s'adresse à micro ouvert à son groupe (destinataire ratifié direct), l'écran est également destinataire ratifié indirect. Dans ce cas, le volume sonore est assez important pour être enregistré. En revanche, nous ne disposons pas de micros externes permettant d'enregistrer les apartés, souvent chuchotées.

L'image suivante montre deux communications :

- L'interaction verbale dominante, entouré en jaune, visible par deux indices de participation : d'une part, une locutrice, située à gauche, qui tient un micro devant le visage et qui s'adresse visuellement à l'écran ; d'autre part, des tiers, en majorité, ratifiés indirectement et orientant leur regard dans la même direction, et pouvant intervenir à la cantonade. Nous observons par conséquent une attention et une participation conjointe.

- Un aparté, entouré en rouge, entre deux étudiants qui délaissent momentanément la communication dominante.

Photo 3 : Interaction divisée en communication dominante (en jaune), et aparté (en rouge).

Concernant les données, le groupe-classe observé se caractérise par conséquent de deux façons :

- Une multi-activité dont seule la communication principale nous fournit des données verbales pour l'analyse de la conversation franco-allemande.
- Un état de coopération fluide, les apartés n'étant que de courtes durées.

Cette approche filmique nous a permis de signaler la transformation de la situation et les limites de toute observation qui procède par enregistrement vidéoscopique pour recueillir des données. L'objectivation passe par le jeu de monstration qui transforme une situation visualisable, celle qui se déroule dans l'espace classe, en situation visualisée, contenant des données à analyser. La partie des étapes préliminaires est alors achevée et il reste à articuler le film avec la seconde partie de la constitution du corpus. Ce travail commence par un « *couplage* » (Bonu, 2007) avec une transcription du film et permettra alors de rendre compte du dispositif conversationnel mis en place pour notre recherche.

8.2.3. La transcription

Pour Cicurel (2011 : 245), « *la transcription est une pratique minutieuse qui nécessite de prendre constamment des décisions pour traduire à l'écrit ce qui survient à l'oral* ». Elle participe au processus d'objectivation en figeant un objet dynamique mais elle exige, là encore, un travail de sélection face à l'ensemble des données que l'enregistrement contient : données verbales, prosodiques, non verbales, proxémiques pour ne citer que les indices et marqueurs habituellement retenues en analyse des

conversations. Le but doit être de donner une autre forme plus « *malléable* » pour l'analyse, afin de qualifier des comportements, de procéder à des recoupements ou de s'interroger sur des progressions ou des ruptures dans l'interaction. Elle doit produire un « *effet de loupe* » (Cicurel, *ibid*., 244) mais sans intention d'obtenir un texte écrit qui remplacerait l'enregistrement. En effet, l'analyse se mène par un constant retour à la source, c'est-à-dire au film de l'enregistrement, et avec lequel la transcription doit se confronter. Comprendre la spontanéité et la contingence de la parole, ou au contraire les évidences invisibles, demande de revenir à l'oralité du film pour expliquer le sens d'un échange.

On ne peut donc tout transcrire. Pour Traverso (*ibid*., 23), ce travail est d'ailleurs impossible et inutile : impossibilité de tout traiter du fait de la multimodalité de la communication et inutilité de transcrire exhaustivement des détails non utilisées, plus tard, dans l'analyse. Au contraire les principes de transcription sont :

- le réalisme : « *le choix doit s'effectuer selon l'objectif de l'analyse* » (*ibid*.) ;
- l'adaptabilité : « *on n'a pas toujours besoin des mêmes éléments dans tous les passages d'une interaction* » (*ibid*.).

8.2.3.1. Les données verbales

Suivant ces principes, on observe deux tendances de transcription. D'un côté, celles qui accompagnent la transcription des données verbales de leurs composantes prosodiques et/ou gestuelles. Elles conduisent à une précision assez fidèle mais avec un risque d'illisibilité. De l'autre part, celles qui privilégient la lisibilité de la transcription au risque de perdre en précision et fidélité.

Sur ce point nous accorderons la priorité à lisibilité pour le choix d'une convention de transcription qui néanmoins rendra compte de l'oralité de la communication dans une situation d'apprentissage de la langue utilisée, langue-cible pour le groupe d'apprenants, langue maternelle pour le groupe à distance. Les données verbales transcrites s'efforceront donc de reproduire les éléments de la classe, telle nous l'avons exposée ci-dessus, où elle est le lieu d'une parole adressée doublement définie : à la fois circulant entre les protagonistes présents et engagés dans une activité de coconstruction de sens et d'une relation, mais aussi, dans lequel les itinéraires langagiers sont des éléments et des produits des histoires interactionnelles comprenant « *toute la complexité et les implications identitaires de celles-ci* » (Arditty, 2003 : 22).

La transcription des éléments verbaux doit également refléter la modalité collaborative « discussion » des apprentissages en ligne faisant partie de notre orientation de recherche : l'emploi d'un outil de communication entre les participants. Nous intégrons donc l'emploi de notre « machinerie langagière » et ce qu'elle introduit dans la classe. Autrement dit, prendre en compte que « *les évolutions technologiques affectent de diverses manières les données linguistiques proposées aux apprenants et leurs modes d'exposition à ces données* (Coste, 1991) et savoir qu'au-delà des situations particulières, il existe quelques invariants dans le déroulement de l'interaction didactique, que Cicurel (2002) énumère.

- Du côté de l'apprenant :
    - des marques intonatives et des marques d'hésitation qui rappellent sa place dans l'interaction comme individu en train d'apprendre ;
    - une présentation de soi sous-jacente productive d'affect dans l'échange
- le système d'alternance des tours de parole, où l'enseignant occupe une place dominante ;
- des routines et des formats interactionnels prévisibles orientés vers la production verbale ;
- « *une activité tournée vers l'amélioration de la compétence langagière, se traduisant pour l'apprenant par des reprises, des reformulations, des hésitations, etc*. » (Cicurel, *ibid*.).

Nous pourrons alors montrer quels sont les modifications que la technologie apporte et ainsi mieux qualifier la conversation en classe de langue.

Toutes ces dimensions sont à la base de la sélection des données verbales que contient notre transcription. Elle se fera donc de deux manières par :

1. une présentation en forme de dialogue pour rendre compte de l'alternance des tours de parole ;
2. une ponctuation adéquate qui traduit les formes de l'oralité.

8.2.3.2. Les données non verbales

Bien que très tôt reconnus par Goffman (1963) comme essentiels, tant sur le plan de la communication que sur les aspects conventionnels et normatifs des interactions, ces « *signes expressifs corporels* » (*ibid*., in Winkin, 1981 : 268) constituent souvent le parent pauvre de la transcription. Les gestes, les mimiques, les postures ou les mouvements sont plus difficiles à codifier puis à rendre lisibles. En la matière, pour Houdebine (1991 : 270), « *la notation des données (…) est loin d'être un obstacle mineur. (…) Aussi, chaque descripteur se sent-il obligé d'inventer sa méthodologie et sa notation* ». Elle propose quelques pistes, mais on peut aisément comprendre que le choix primordial doit se faire entre deux options : d'une part les moyens graphiques iconiques ou symboliques, et, d'autre part, la description écrite incrustée sur la transcription des données verbales. Selon nous, dans un premier cas, l'iconique doit reposer sur des définitions sérieuses du langage non verbale, par exemple empruntées à l'éthologie ; dans le second cas, il s'agit davantage d'un commentaire du langage verbal.

Nous nous orientons vers du sérieux… sans interdire les commentaires. Les mêmes principes de lisibilité, de fidélité, de réalisme et d'adaptabilité doivent retenir nos options. Grâce au format numérique de la caméra, une transcription iconographique peut aisément être réalisée en extrayant des images présentées chronologiquement ou par catégorie d'activité. Cosnier et Develotte (2011) ont recours à ce procédé de présentation des unités mimiques au moyen de photos montrant des parties du visage. Nous ferons de même pour décrire la proxémique de la conversation.

Nous pouvons préciser que le choix de la transcription non verbale reposera sur les codifications développées par les analyses des interactions médiatiques (Charaudeau *el al*., 1991) et de communication

médiée par ordinateur d'inspiration anthropologique (De Fornel, 1994) qui proposent des codes de transcription pertinentes, c'est-à-dire en rapport avec les objets étudiés et les questions de recherche. Sur ce principe de pertinence, nous nous référerons, aux catégories de Cosnier (1982 ; 1987) et aux définitions proposées par Colletta (2005 : 32) sur la « *parole multimodale* » dans les interactions en classe.

8.2.3.3. convention de transcription

Nous avons utilisé la convention de transcription suivante :

1. Locuteurs

Ecran-P	Enseignant à distance (du point de vue de Hanovre)
Local-P	Enseignant présent à Hanovre
Ecran-As	Apprenant collectif à distance (du point de vue de Hanovre)
Local-As	Plusieurs apprenants présents à Hanovre
Etud-An	Apprenant identifié par un numéro

2. Gestes de la tête

Hochement	Signe d'accord
Secouement	Signe de désaccord

3. Éléments prosodiques

+	Allongement vocal
(++)	Allongement vocal long
/	Intonation ascendante
-/-	Enchaînement rapide
(.)	Pause courte
(Ns)	Pause longue avec durée de la pause
Majuscule	Accentuation ou emphase

4. Éléments verbaux

[…]	Traduction en français d'un énoncé allemand
'	Phonème non prononcé
/ … /	Forme incorrecte
Italique	Enoncé hors micro (en Off)

Italique sans numérotation du tour : soliloque de l'enseignant

_____	Chevauchement
=	Troncation
XXX	Élément inaudible

5. Éléments discursifs et interactionnels

   (italique) Informations et commentaires sur le non verbal ou la situation

   « … » Éléments du questionnaire : Mot-déclencheur ou réponse à ce mot-déclencheur

8.2.4. L'analyse

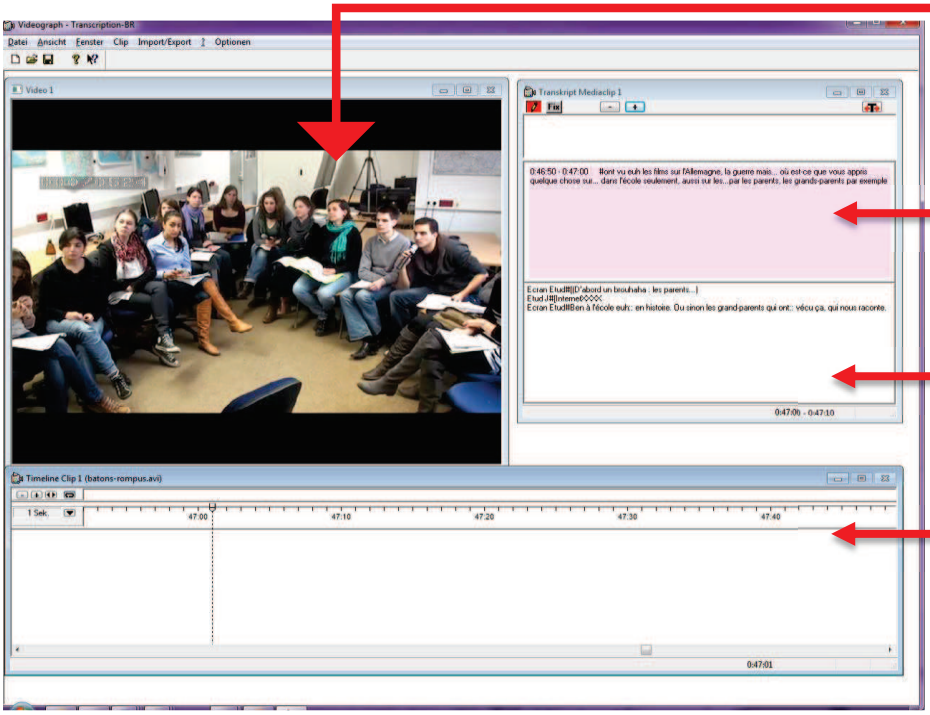
8.2.4.1. Logiciel Videograph

La transcription et l'analyse sont réalisées avec un seul logiciel. Nous avons utilisé le logiciel d'analyse de données vidéo numériques *VIDEOGRAPH*, développé à l'université de Kiel (Allemagne) par Rolf Rimmele, à l'institut de pédagogie des sciences naturelles, pour l'analyse des situations de classes. Le logiciel présente les fonctionnalités suivantes pour conduire l'analyse :

- Il accepte les formats habituels de fichiers vidéo sans conversion nécessaire.
- Il facilite le travail de transcription grâce à la fonction « loop » permettant d'écouter en boucle des intervalles prédéfinis par l'utilisateur pendant qu'il saisit le texte. Il existe 6 niveaux d'intervalle : 1, 2, 5, 10, 20 secondes et une minute.
- Il permet de codifier des événements en variables significatives et définies pour la recherche et d'observer leur apparition à l'intérieur d'un intervalle. Chaque variable peut prendre une ou plusieurs valeurs. Ces dernières sont en relation d'exclusivité. Ainsi, si l'on veut observer l'apparition des signes mimiques, observer la variable « bouche » se justifie et prendra comme valeurs les formes possibles de la bouche du locuteur pendant un intervalle donné. Mais, pour les signes expressifs localisés dans la région des « yeux », d'autres valeurs seront définies. Ainsi, il est possible, pour un intervalle donné d'observer la manifestation mimique en fonction des valeurs et des variables définies. En revanche, la manifestation d'une variable est traitée par le programme comme une seule unité dans l'intervalle donné. Cela veut dire que, par exemple, si un sourire apparaît dans un intervalle de 10 secondes, la variable définit cet intervalle dans toute sa durée, quel que soit le nombre d'apparitions de sourires ou leur durée respective. Le degré de finesse de l'analyse dépend donc du choix de la longueur de l'intervalle.
- Le fichier obtenu est au format txt et peut donc être ouvert avec les logiciels de traitement de texte ou de feuille de calcul courant.

L'interface de travail est présentée sur les graphiques suivant :

– Mode « transcription »



Fenêtre du film : mise en marche en cliquant sur l'image

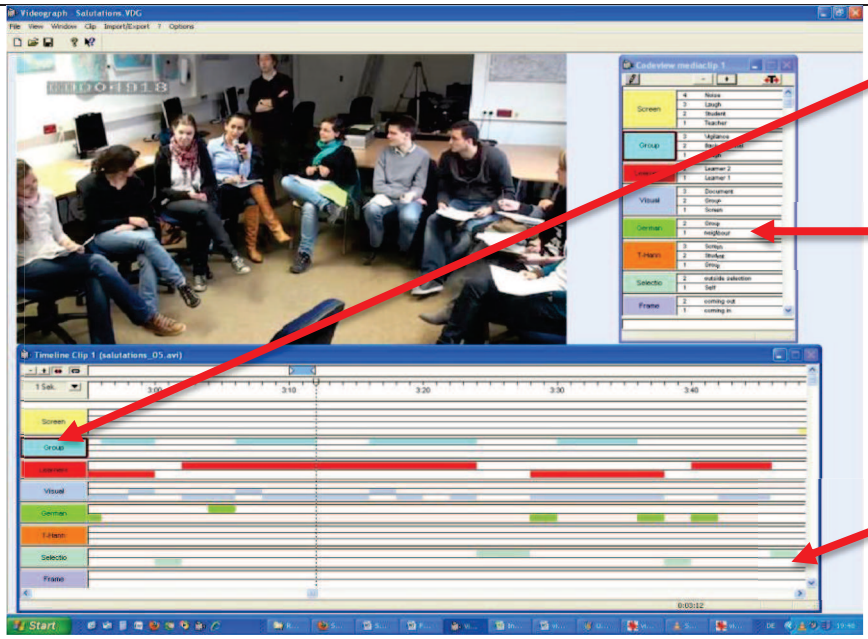
Fenêtre du texte à l'intervalle précédent

Fenêtre du texte de l'intervalle en cours

Ligne de défilement du temps

Graphique 5 : Interface du logiciel Videograph en mode « transcription »

– Mode « *événement* »



Variables

Fenêtre d'activation de l'apparition des variables.

Activation en cliquant sur une valeur.

Fenêtre du résultat de l'analyse

Graphique 6: Interface du logiciel Videograph en mode « événement »

8.2.4.2. Le corpus étudié

Le cœur de notre recherche a été constitué par l'interaction n°2, réalisée en novembre 2010, pendant le semestre d'hiver 2010/2011, qui en comprend quatre. Nous avons recueilli les données au Centre de Langues de Spécialité (*Fachsprachenzentrum*) de l'Université Leibniz de Hanovre en filmant le groupe d'apprenants, composé d'une quinzaine d'étudiants qui interagissent avec un groupe de taille semblable à Vannes, en France.

Nous avons constitué ce corpus de façon ciblée à partir d'observations préalables, enregistrées précédemment et non ciblées. En effet, nous avons utilisé un appareil de vidéoconférence pour la première fois pendant le semestre 2005/2006 dans le cadre du même cours, mais en complément d'une communication écrite asynchrone. Les étudiants, en France comme en Allemagne, avaient alors souhaité pouvoir se parler et surtout pouvoir mettre des visages sur des noms.

A ce corpus de base, nous ajouterons un corpus secondaire, composé d'extraits d'autres interactions par vidéoconférence de groupe à groupe, toujours issues de l'apprentissage du français à l'Université Leibniz de Hanovre. En effet, c'est à partir du semestre d'hiver suivant, en 2006, que nous avons pu proposer un cours entièrement conçu autour de quatre vidéoconférences. Ayant construit cette interaction en nous inspirant du scénario pédagogique *Cultura*, nous avons pu présenter cette expérience de formation Lansad dans quelques conférences. En octobre 2007, nous avons également été invités par Gilberte Furstenberg, co-auteure du scénario *Cultura*, à présenter notre travail au *Massachusetts Institute of Technology* à l'occasion du colloque entièrement consacré à ce scénario pédagogique. Ces expériences nous ont permis de confronter notre pratique à des cadres théoriques, d'évaluer notre travail et d'améliorer notre pratique.

Outre les échanges réguliers entre Hanovre et Vannes, aux semestres d'hivers, à partir de 2006 jusqu'en 2010, nous avons également pu expérimenter ce dispositif à plusieurs reprises :

Semestres	Types d'échange	Intérêts
Semestres d'été 2009 et 2010	Echanges trilingues et tripartites franco-anglo-allemand en coopération avec le Centre de Langue de l'Ecole Telecom-Paristech (France) et le Smith College (Northampton, MA, USA), dans le but d'intégrer une dimension européenne au projet franco-américain *Cross-Cultural-Connections* (Métral *et al*., 2009).	Situation trilingue
Semestres d'été 2008 et 2009	Echanges bilingues franco-allemands en coopération avec le Centre de Langue de l'Ecole Telecom-Paristech (France).	Rencontres franco-allemandes bilingues autour d'un même thème : le cinéma
Mars 2010	Interaction unique avec une classe d'allemand du Centre de Ressources de Langue de l'Ecole de Management de Strasbourg.	Rencontre bilingue, utilisation d'instruments de musique en Allemagne
Janvier 2011	Echange unique avec la classe d'apprenantes de français du Smith College en conclusion du cours d'où provient le corpus principal.	Rencontre interalloglotte : pratique du français avec d'autres apprenants. Evaluer les compétences acquises au cours de la conversation franco-allemande par confrontation avec un nouveau groupe.

Tableau 5 : Vidéoconférences dans les classes de français, Fachsprachenzentrum, Université Leibniz de Hanovre

Ces différentes expériences, plus ou moins ciblées, nous ont permis d'acquérir une plus grande maîtrise de l'outil et des dispositifs interactionnels que nous mettons en place. Tous ces projets ont en commun d'être bâtis sur des scénarios pédagogiques et communicatifs moins structurés que Cultura ; d'être plurilingues, demandant des compétences de communication comprenant des alternances codiques ; d'être de durée et fréquence variables. Nous avons filmé ces rencontres à titre de documentation.

L'originalité des coopérations successives avec l'Université de Bretagne-Sud réside dans la constance des dispositifs se caractérisant ainsi :

- Le nombre de vidéoconférences fixé chaque année à quatre toutes les deux semaines ;
- La planification de la rencontre construite sur la base du scénario pédagogique *Cultura* avec une progression du scénario similaire de la première à la quatrième rencontre ;
- La langue française comme seule langue de communication compte tenu du fait que les étudiants de Vannes ne suivent pas un cours de langue et ne parlent pas allemand.
- Une durée maximale de 90 minutes (jamais atteinte).

Le corpus principal a par conséquent été l'aboutissement d'observations préalables et a demandé le plus de préparation. Ce corpus sera étudié de façon longitudinale nous fournissant un schéma conversationnel que nous comparerons avec celui de Traverso (1996) pour la conversation familière. Nous pourrons enrichir

l'analyse micro des segments de ce premier corpus en extrayant des échanges au corpus secondaire composé d'interactions différemment structurées.

TROISIÈME PARTIE : L'ANALYSE DES DONNEES

Nous entendons dans cette troisième partie présenter les résultats de l'analyse de la conversation franco-allemande par vidéoconférence de groupe à groupe, en tant qu'activité sociale et didactique qui, selon nous, favorise la rencontre interculturelle. Le corpus établi à partir d'un enregistrement vidéoscopique nous permet de mettre en regard les résultats de l'analyse avec le cadre théorique exposé dans la première partie.

Nous menons notre analyse à partir de l'exploitation de deux types de données issues du corpus : des photos et une transcription. Les premières nous permettent de mener une analyse proxémique visant à présenter la dynamique de l'interaction observée. Ce sera notre chapitre 9. Les résultats viendront alors préciser la perception de l'espace et son usage par les participants pour former une situation d'énonciation collective et visualisable pour la médiatisation, c'est-à-dire un objet textuel susceptible d'être reconnaissable, à l'écran, comme contexte pour une conversation. Ce chapitre analyse la question du territoire, au sens d'inspiration éthologique que lui donnait Goffman (Joseph, 2009). L'analyse du comportement spatial est essentielle pour les programmes de mobilité internationale en rapport avec les notions de « culture élargie »* ou d' « espace d'expérience ». Elle est tout aussi importante dans les relations en ligne, spécialement dans les conversations vidéographiques, multimodales et synchrones.

L'analyse conversationnelle de la transcription, dans le chapitre 10, rendra compte de l'activité conjointe de construction de la conversation, au sens restreint d'un type particulier d'interaction verbale. Nous chercherons ici à confronter notre analyse de la conversation franco-allemande à celui proposé pour la conversation familière de Traverso (1996). Pour cette raison, notre présentation des résultats s'inspirera de la structuration proposée par la chercheuse : une analyse longitudinale qui met en lumière « *la description des séquences et des enchaînements d'actes* » (Traverso, 1999a : 27) et une analyse transversale, plus fine, permettant d'étudier les effets de la contingence au niveau local des échanges.

9. Chapitre 9 : Analyse proxémique

Nous présentons dans ce chapitre des éléments de la situation qui ont trait à l'organisation et la perception de l'espace par les participants, indépendamment d'une tâche ou d'un scénario de communication particulier qui les anime. En effet, il s'agit pour le moment d'une description de l'espace : le setting tel qu'il se présente aux utilisateurs. Notre acception du setting inclut par conséquent la façon dont les utilisateurs peuvent s'approprier l'espace, en considérant celui-ci en tant qu'« *espace dynamique* » (Hall, 1971 : 145), c'est-à-dire lié « *à ce qui peut être accompli dans un espace donnée* » (*ibid*.).

Dans leur travail de recherche, dans le domaine l'apprentissage du FLE, sur l'étude de l'utilisation de la multimodalité dans les interactions en ligne vidéographiques synchrones, Develotte *et al*., 2008 notent que les apprenants, aux Etats-Unis, réagissent à l'image des tuteurs visualisée sur leur écran d'apprentissage. Se présentant en dyade et cherchant à entrer tous les deux dans le champ de la caméra de communication, les tuteurs produisent une image qui suscite, de la part des apprenants, « *un intérêt certain quant à la possibilité d'observer les interactions physiques (gestes, expressions faciales, proximité) entre les deux tuteurs* » (143). Les entretiens menés avec les apprenants ont, en effet, révélé qu'ils avaient été attentifs à la distance entre les corps des deux tuteurs français qu'ils avaient, de façon intuitive, comparé avec la distance américaine. Eux-mêmes respectaient une distance qu'ils estimaient à environ 50 centimètres alors que les Français se tenaient *« shoulder to shoulder* ».

L'espace entre les corps, la structuration de l'espace et de l'usage collectif de l'instrument de communication constituent, selon Hall (1968), une « *forme de communication* » (195). C'est justement l'objet de la proxémique que de chercher « *à déterminer comment nous établissons les distances* » (196, n. 1). Aussi, allons-nous maintenant présenter la façon dont les participants utilisent l'outil pour créer un espace interactif dans lequel s'installe une relation par la conversation. Nous en viendrons par conséquent à étudier des mouvements, des manipulations d'objets et certains gestes ou regards. Ce sont donc les aspects proxémique du dispositif conversationnel, complétés par des éléments kinésiques, que nous analysons maintenant analyser.

9.1. Un espace double

A l'appareil soutenant la médiation technique, correspond une proxémique spécifique, adaptée au polylogue. Comme nous l'avons évoqué, Lacoste (1989) parle d'abord de « *paroles plurielles* », pour s'intéresser ultérieurement aux réunions de travail avec vidéoconférence (Lacoste, 1992). Celles-ci se caractérisent généralement par un président de séance qui attribue la parole. Le dispositif permet d'organiser des paroles plurielles de groupe à groupe, produisant « *un espace double et hétérogène là où le face-à-face ne comporte qu'un seul espace : tout participant doit désormais gérer des relations intrastudio et interstudio* » (*ibid*., 48). Sur le plan de l'attention et de l'engagement, cela demande de chaque participant

une double coordination : avec le groupe à distance et par rapport aux autres personnes en situation de co-présence physique. Toutefois, « *l'image à l'écran du locuteur de l'autre studio attire l'attention et produit une domination de l'interlocution médiatisée : globalement, les participants sont engagés bien plus souvent et nettement dans la communication principale que dans des échanges secondaires* ». (*ibid.*, 48). Pour analyser le dispositif de communication, nous devons donc d'abord tenir compte des différents lieux dans lesquels se réunissent les deux groupes d'étudiants pour utiliser l'outil de communication, destiné à jouer le rôle de « machinerie langagière ».

Cependant, il ne s'agit pas du même dispositif de communication. Si, dans les études de Lacoste (1992) sur les réunions, les studios sont spécialement équipés pour la vidéoconférence, il est encore rare de trouver ces conditions en milieu éducatif. Par conséquent, les deux classes d'étudiants se rencontrent certes dans un espace interactionnel médiatisé, mais à partir d'espaces et d'outils différents, de salles plus ou moins appropriées à la communication, à Vannes et à Hanovre. Nous allons par conséquent analyser les dispositifs respectifs : les lieux, les objets, les activités d'interlocution qui s'y déploient.

9.1.1. L'écran

9.1.1.1. Site en France

Du côté français, les étudiants se réunissent soit dans une salle de réunion de l'établissement, non dédiée à l'enseignement, soit dans une salle de classe adaptée au cours magistral frontal ou aux conférences, dans laquelle les sièges sont disposés en rang. Les participants en France ont pu utiliser deux salles à leur disposition grâce à un appareil de vidéoconférence mobile. C'est donc une modalité mobile, non prise en considération par Marcoccia (2011 : 98) quand il affirme que « *la visiophonie est à la visioconférence traditionnelle ce que le téléphone portable est au téléphone fixe* ». En effet, en plus de la vidéoconférence en salle dédiée, il existe des appareils mobiles permettant un usage dans des environnements variés. Il convient juste d'ajouter deux écrans légers au terminal de communication : l'un pour la visualisation du partenaire et l'autre comme écran de contrôle.

La taille de l'espace est un facteur déterminant pour la taille et l'emplacement de l'écran. Plus la taille du groupe est élevée, plus l'écran doit être grand ou situé en hauteur pour être visible de tous, ce qui exige une salle de taille appropriée. De ce point de vue, les deux écrans n'étaient pas adaptés à la taille du groupe d'étudiants sur le site français. Cela a donc posé quelques problèmes quant à la participation des étudiants. Nous voyons sur la photo 4 que la disposition et la taille du groupe rendent difficile, pour les étudiants du dernier rang, en position assise sur des chaises, l'accès à la partie visuelle de la rencontre.

Photo 4 : Groupe sur le site de Vannes (Semestre d'hiver 2010/11)

a) Division du groupe

La difficulté d'accès aux écrans divise le cadre participatif qui se compose d'un premier sous-groupe, ratifié par le regard des interlocuteurs à distance et d'un second sous-groupe, ratifié indirectement et jouant surtout le rôle de public-tiers. En outre, les participants des premiers rangs, destinataires ratifiés, voient également cette division des statuts participatifs grâce à l'image de contrôle.

Le public-tiers assiste au spectacle d'une conversation entre un groupe de locuteurs en coprésence immédiate et un groupe de locuteurs étrangers à distance. Il serait intéressant de savoir dans quelle mesure le public-tiers influence l'interaction. Nous savons, par les recherches sur les dispositifs conversationnels télévisuels que ceux-ci se réfèrent à des « *lieux archétypiques* » (Amey, 2009 : 105) qui convoquent chez les téléspectateurs un script et une forme d'engagement. En ce sens, le site de Vannes s'apparente au lieu « *studio-théâtre* » (*ibid*.) propice à la discussion et à la polémique, où les locuteurs ratifiés font réagir le « *public-plateau* » (*ibid*.), celui-ci relayant le spectacle à l'écran. On ne peut donc ignorer le rôle de ce public-tiers du côté français. On peut supposer qu'il existe une interaction entre les deux sous-groupes par des manifestations à la cantonade ou des rires. Effectivement, l'enregistrement vidéoscopique d'une autre interaction montre qu'un des locuteurs du premier sous-groupe se retourne pour demander au public-tiers une confirmation de son énoncé. A priori, les participants du public-tiers ont un statut participatif flottant. Il s'agit donc d'un dispositif *à interactivité multiple* puisque les locuteurs en France émettent à la fois pour des destinataires à distance et pour des participants situés dans l'environnement immédiat. D'ailleurs, il

serait imaginable d'enrichir l'interactivité multiple par une médiation technique supplémentaire qui permettrait de faire participer le public-tiers à la conversation dominante. Techniquement, il est possible de configurer un tel dispositif grâce à l'outil de communication utilisé à Hanovre qui permet une interaction multipoint. Nous l'avons d'ailleurs expérimentée avec deux autres universités, Telecom-ParisTech et Smith College (USA) avec lesquelles nous avons réalisé une conversation synchrone dans un « espace triple ». Nous n'avons en revanche pas essayé la solution d'émission en streaming d'une conversation dominante sur des ordinateurs individuels avec réaction des spectateurs en ligne, ressemblant alors clairement à un dispositif télévisuel.

b) Dimension matérielle du dispositif

Pour Levy et Stockwell (2006), l'écran fait partie des dimensions matérielles ou « *affordances* » (105) de la communication médiée par ordinateur qui sont difficiles à clairement définir et contraignent, rendent possible ou modèlent la communication en cours. La photo 4 montre que l'enseignant, pour suivre l'interaction, doit trouver un point de visionnement plus haut que le reste du groupe. Nous définissons cinq facteurs d'accès à l'image écranique :

- la taille du groupe ;
- la taille de l'écran ;
- la hauteur de l'emplacement de l'écran ;
- La disposition des sièges ;
- La distance entre le groupe et l'écran.

Par exemple, une salle en amphithéâtre compense la profondeur de la disposition des sièges.
La vidéoconférence, encore peu courante dans les classes de langue, peut devenir un « *outil pédagogique* » (Levy & Stockwell, *ibid*.) que l'on peut intégrer à l'environnement matériel de la classe selon deux axes : vertical ou horizontal. En effet, la présence d'un écran ou d'une surface accrochée à un mur, sur laquelle on écrit où on projette une image, un film ou des documents est loin d'être nouvelle. Depuis le tableau noir, devenu blanc, ou le rétroprojecteur, pour arriver au TBI (Tableau Blanc Interactif), la posture d'apprentissage, en position assise, en groupe, par observation conjointe, autour d'une image écranique, est ancienne. En France, l'axe retenu est celui d'une « *intégration verticale* » (*ibid.*), signifiant l'introduction dans le processus d'enseignement d'un objet ou d'une technologie utilisée en dehors de l'institution. La verticalité signifie que l'usage est connu en amont de l'usage pédagogique. A Vannes, la vidéoconférence mobile s'intègre par sa ressemblance avec la télévision portable. A Hanovre, au contraire, nous avons fait le choix d'une introduction horizontale en nous appuyant sur la posture pédagogique d'observation conjointe, à laquelle nous avons ajouté un nouvel usage : la modalité conversationnelle.

9.1.1.2. Site en Allemagne

Du côté allemand, la rencontre se tient dans une salle de cours du Fachsprachenzentrum (*Centre de langues de spécialité*) de l'Université Leibniz de Hanovre. L'appareil de vidéoconférence fait partie de l'équipement de cette salle multimédia, conçue pour un apprentissage/enseignement assisté par ordinateur, individuel ou collectif. L'écran mesure 1,50 X 2,40 m et sert à projeter un film ou d'autres types de documents, pour une présentation d'exposé ou pour un cours. Le projecteur est accroché au plafond et relié à un PC mais aussi au terminal de communication pour la vidéoconférence. Ainsi, l'image écranique est-elle visible par tout le groupe. En complément à l'outil de réception visuelle, se trouvent de chaque côté de l'écran des haut-parleurs. Enfin, une caméra de communication est fixée au mûr à côté de cet écran, à environ 2,60 mètres du sol, permettant l'émission de l'image du groupe d'apprenants.

Nous voyons, sur la photo 5, une partie de la salle multimédia. Le dispositif de communication fait partie de « l'outillage » destiné à l'apprentissage/enseignement. On voit par exemple ici un TBI, une photocopieuse (à droite) et la table de l'enseignant sur laquelle se trouve un PC. La photocopieuse est posée sur un meuble où se trouvent un amplificateur de son et des commutateurs (*switch*) permettant de choisir les sources de son ou d'image projetée par le vidéoprojecteur du plafond (non visible sur la photo 5). Le terminal de communication se trouve dans le placard (partie gauche de la photo 5), sous le TBI.

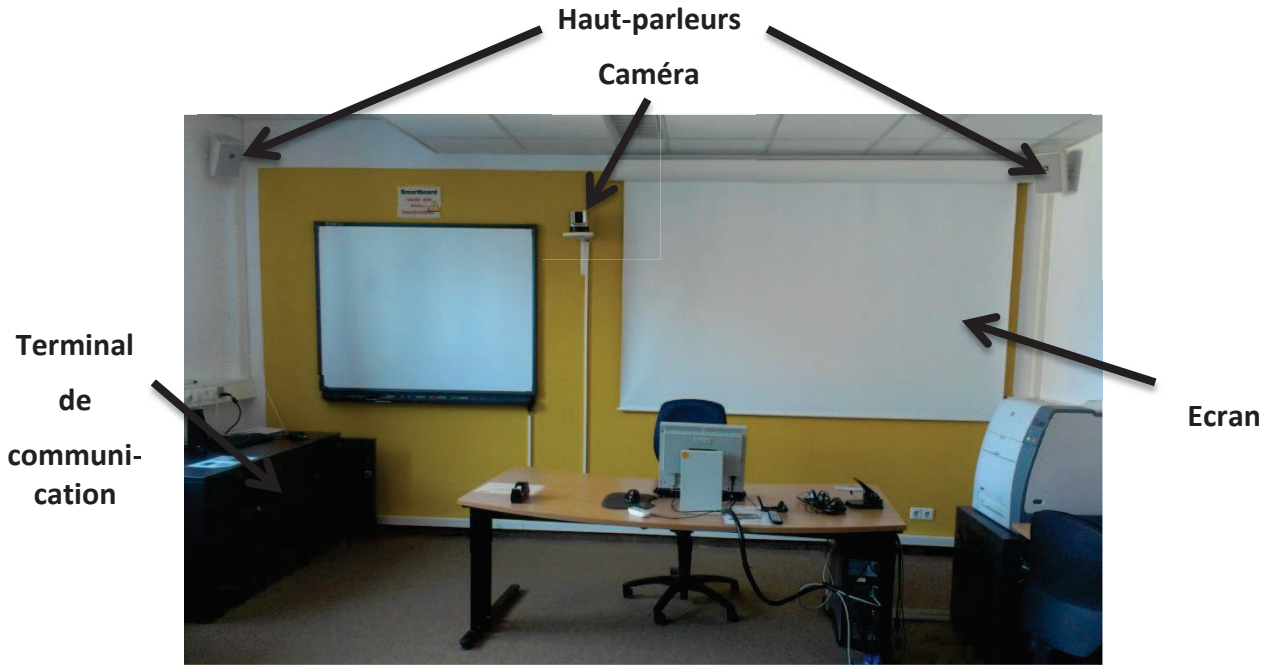


Photo 5 : Equipement en Allemagne

En raison du caractère facultatif du cours de FLE alors qu'il s'agit d'un cours obligatoire en France, le groupe d'apprenants en Allemagne est de taille inférieure à celui de France. A Hanovre, la combinaison des cinq facteurs d'accès à l'image écranique confère par conséquent au dispositif une configuration adaptée à l'outil : les participants voient donc tous l'écran et n'ont pas de difficulté à se rendre visibles.
Concernant le dernier facteur, la distance entre l'écran et le groupe, nous l'avons délimitée en prévoyant un espace libre, face à la caméra, grâce à un marquage au sol avec du ruban adhésif (*Gaffer*). Il s'agit d'une pratique courante au théâtre afin de délimiter des zones de jeu pour les acteurs. Signalons que, comme le rappelle Moeglin (2005), la technique du marquage au sol existe également dans certaines situations pédagogiques, par exemple pour l'enseignement du sport. De façon générale, le marquage et le traçage font partie de la culture scolaire depuis l'introduction du tableau marqué à la craie ou au feutre, et du traçage sur un TBI.
Le lieu archétype en Allemagne est l'amphithéâtre ou le cercle : une seule rangée, où tous les participants sont également visibles pour eux-mêmes. En outre, ils sont visibles pour eux-mêmes sur l'image écranique, où l'image de contrôle y est directement incrustée. On peut néanmoins choisir de l'effacer totalement.
Si l'on inclut maintenant la « *représentation écranique* » (De Fornel, 1994) des interlocuteurs, qui tiennent le rôle de « *participant collectif* » (Coste, 1991), on obtient un setting en cercle où tous les participants se voient et peuvent être vus, permettant, en principe, un engagement et une participation, même passive, de pondération égale entre tous les membres. Autrement dit, nous avons réaménagé l'espace-classe, afin de

l'adapter à des rapports de place symétriques, propices à une conversation. Les enseignants se tiennent trouvent toujours à la marge du cercle formé et n'y pénètrent que de courts instants.
Néanmoins, le gabarit de l'outil nous empêche d'évoquer le caractère « informel » du setting. Nous préférons parler, avec Amey (2009), de « *dispositif médiatique de proximité* » en référence aux dispositifs télévisuels avec participation des téléspectateurs. Ces dispositifs se marquent par la présence d'un écran qui joue le rôle de « *médium de contact au service de son téléspectateur et de ses attentes, instaurant avec lui une relation de proximité* » (72). Aussi, considérons-nous que l'innovation apportée par les outils numériques, consiste à avoir opéré une ouverture de l'espace-classe, non pas par une intégration horizontale, à partir de la télévision, mais en profitant de la technologie pour étendre l'usage d'un outil pédagogique existant, le tableau, et le transformer en dispositif de proximité*, qui, selon nous, correspond à un usage et une nouvelle attente dans les classes de langue. Sur le plan du dispositif, la proximité se traduit, selon Amey, par une interaction élevée entre les instances de réception et d'émission, d'une part, et se caractérise par des représentations écraniques d'espaces familiers, de thèmes du quotidien ainsi qu'un style et un format de parole familier allant dans le sens d'une recherche de convivialité, d'autre part. Nous retrouvons là les paramètres d'un dispositif conversationnel.

9.1.2. Le micro

Outre l'usage de l'écran, les apprenants doivent manipuler un deuxième objet de communication : le micro. Là-encore, les configurations sont différentes en France et en Allemagne.

9.1.2.1. Le système de micro en France

Les participants disposent d'une installation de transmission sonore à deux types de micros. D'une part, un micro d'usage collectif, d'autre part, un micro individuel sans fil. Le micro de table est relié par câble au terminal de communication. Il possède une sensibilité limitée à quelques mètres et ne permet pas de prise de son lorsqu'un obstacle se trouve entre la source et le micro. Dans une salle de classe configurée en studio-théâtre, la prise de parole devient difficile lorsque l'on ne se trouve pas au premier rang. Pour cette raison, un micro individuel sans fil a été ajouté. Le micro circule de mains en mains et il suffit de demander la parole pour obtenir le micro.
En général, le micro de table présente l'avantage de ne pas avoir à manipuler d'objets et de pouvoir garder les mains libres pour une autre activité. Cela diminue donc le sentiment d'une communication équipée. En revanche, il devient un vrai obstacle si la taille du groupe est trop importante. Cela signifie que, comme pour l'accès visuel, on rencontre une limitation à l'accès à la parole, fixant une taille critique en relation avec la disposition des participants dans l'espace.
Au-delà des conditions liées au site, lorsque la vidéoconférence devient un outil pédagogique, nous avons pu constater que le micro manuel sans fil présente un autre avantage pour l'interaction. En effet, le locuteur est

identifié sur la représentation écranique grâce à l'objet qu'il tient en main. Généralement, les destinataires scrutent l'écran et cherchent un micro, qui leur livre la multimodalité, verbale et non verbale, de l'intervention. De ce point de vue, la visibilité facilite donc la coordination de l'interaction, faisant du micro le « *lieu décisif d'identification* » (Gschwind-Holzer, 1993) avant de porter le regard sur le locuteur.

9.1.2.2. Le système de micro en Allemagne

Pour l'émission verbale, à Hanovre, les étudiants disposent de six micros sans fil. Cela permet une prise de parole plus rapide, risquant même les chevauchements de parole. Tous n'ont cependant pas été utilisés mais distribués à raison d'un micro pour un petit groupe de 3 ou 4 participants. Les participants les font circuler sans que cela ne prenne trop de temps entre chaque tour de parole. L'enseignant dispose également d'un micro, mais qu'il cède rapidement à un apprenant, afin de se mettre en retrait.

L'usage d'un micro pour prendre la parole n'est pas habituel dans une situation pédagogique en mode présentiel. Il n'est pourtant pas étranger depuis la création des laboratoires de langues. La nouveauté de notre dispositif vient de son usage communicationnel indispensable pour le polylogue dans l'espace double*. D'encombrement réduit et d'utilisation simple, l'objet technique ne pose à première vue pas de difficulté majeure. En général tous les participants connaissent cet objet dont la seule manipulation consiste à changer la position d'un interrupteur, permettant de couper ou d'ouvrir l'émission sonore. Il suffit donc de veiller à ce que le micro soit ouvert avant de parler. Seule la question de la distance à l'organe phonatoire, dont dépend le volume, demande un réglage.

L'échange suivant illustre la question du micro entre l'enseignant en France et une étudiante allemande à Hanovre. L'enseignant intervient pour signaler la mauvaise réception du côté français car, du côté de l'émetteur, il est impossible d'obtenir un retour, comme c'est le cas avec l'image, qui dispose d'un écran de contrôle.

60	Ecran-P	Est-ce que vous pourriez rapprocher le micro un peu de la bouche, c'est pas+ entend -/- audible, ici.
61	Etud-A12	Je m'appelle Judith et j'étude la science politique et je suis dans la /première/ semestre.
62	Etud-A13	Je m'appelle Melanie et euh j'/étude/ euh ökonomie et je suis sur le cinquième semestre.
63	Ecran-P	Excusez-moi la euh ce micro, i'doit être plus faible. On n'entend pratiquement rien ici. Vous avez un autre micro ?
		(*Passage de micro de A4 à A13*)
		Essayez-celui-là.
64	Etud-13	Oui, je m'appelle Melanie et j'/étude/ l'économie et je suis dans le cinquième semestre.
65	Etud-14	Salut je m'appelle Steffie et j'ai commencé à étudier le droit cette année.
66	Ecran-P	OK

Dans cet échange, qui intervient au début de la rencontre, c'est l'enseignant à distance qui régule l'interaction afin d'expliquer l'utilisation correcte de l'outil d'adressage verbal. Croyant initialement qu'il s'agissait d'un problème de volume, il s'aperçoit, grâce à son image écranique, qu'en réalité, c'est sans doute

le micro qui est défectueux. Il agit également à distance, au tour 66, en voyant que la participante a ensuite choisi un autre micro. L'enseignant local, dans la salle de classe à Hanovre, n'est donc pas intervenu.
Les seuls ennuis pouvant survenir tiennent à l'interrupteur et à l'amplification du son. Il peut ainsi arriver qu'une personne parle sans avoir ouvert le canal. Mais il peut également se produire des « bruits » par exemple lorsque deux personnes démarrent leur tour de parole simultanément produisant un chevauchement, vite réparé. Mais, c'est aussi le cas, lorsqu'un des participants « joue » avec son micro alors que celui-ci n'est pas éteint. Il se produit alors une nuisance car un simple tapotement est immédiatement amplifié et entendu dans l'instance de réception, ce qui provoque une agitation visible à l'écran, suivi du signalement du bruit. La fonction phatique du langage apparaît souvent dans ce type de dispositif où les participants opèrent eux-mêmes les réglages de communication au cours de l'interaction :

94 Etud-A1 Alors, on vous entend pas. (.) On n'entend rien (Rire). (2s) Non.

Les coupures de son provoquent souvent un amusement et mettent en place une interaction non verbale. L'échange suivant montre que les étudiants en France peuvent aussi régler l'incident de son, comme l'avait fait auparavant l'enseignant. Ils identifient donc le micro par l'emploi du déictique « ce » [tour 154] parmi l'ensemble des micros qui circulent sur leur écran.

152 A.-Ecran Pa -/- pardon mais on vous entend plus.
153 Etud-A2 Maintenant /
154 Ecran-As Ce micro-là doit pas marcher.
155 Etud-A2 Maintenant / (6s) maintenant / ou pas. Ça marche comme ça /
156 Ecran-As Oui

On voit donc que, comme l'indiquait Lacoste (1992) avec la notion de double espace, les locuteurs ont à coordonner l'activité intra et intergroupe. L'effet de proximité du dispositif montre que les interlocuteurs sont engagés, cognitivement et affectivement, dans l'interaction à distance. Ils sont en effet attentifs à l'activité de coordination à l'intérieur du groupe qu'ils voient sur leur écran. Le même énoncé se reproduit plus loin :

258 Ecran-As On entend pas avec ce micro-là.

Cette intervention, beaucoup plus rapide, indique que les apprenants à distance ont maintenant parfaitement reconnu le micro. Les étudiants de Hanovre changent alors de micro, sans autre commentaire, réduisant la durée de l'incident. Ainsi, au fur et à mesure du développement de la conversation, les participants de Hanovre exécutent une « valse » des micros, coordonnée en partie par les interlocuteurs à distance, que tous les participants ont progressivement intégrée à la conversation.
On constate que, du côté des apprenants de FLE, qui se trouvent dans une situation d'apprentissage inédite, le contexte rend possible une bonne compréhension des indications verbales dans la langue cible visant à une régulation technique de l'interaction à distance. Les deux groupes ont progressivement mis en œuvre

une pratique, ou une méthode, de coordination efficace, en français, de l'activité conversationnelle. Sur le plan verbal, il suffit, pour le groupe de locuteurs de la langue-cible, de désigner par un déictique l'outil qui cause une rupture de communication pour que les récepteurs s'ajustent. Nous retrouvons une demande de répétition ou de reformulation, habituelle dans les classes de langue, mais justifiée par le dispositif technique. Dans ce cas, les apprenants s'ajustent à la situation à la fois conversationnelle et didactique. En effet, après la régulation en [258], l'étudiant de Hanovre, ne sachant pas exactement à partir de quel moment il n'était plus entendu, ne fait pas que répéter son intervention mais la reformule pour la rendre plus claire.

Cette coordination intragroupe, mais également de groupe à groupe, localement comme à distance, contribue à définir ce que Goffman appelle une interaction focalisée et un foyer d'attention. De Fornel (1994), pour qualifier la façon dont les partenaires s'engagent à distance dans les échanges synchrones vidéographiques, nomme ce foyer le « *segment transactionnel* », propice, selon l'auteur, à l'échange pour la finalité de l'échange dans lequel ils se trouvent. Les pratiques pour créer et maintenir le segment transactionnel sont mises en évidences par l'analyse de la connexion du son et de l'image.

9.2. Le segment transactionnel

Au-delà de la visualisation et de la transmission sonore, se pose la question de la production de l'image, et donc de la caméra, autre objet du dispositif servant d'outil pour coordonner mutuellement un foyer d'attention et pour ainsi construire le segment transactionnel. Nous reprenons le jeu de monstration de Charaudeau (1991) afin d'analyser la façon dont les apprenants, à Hanovre, interagissent à distance avec la caméra de communication et des micros. Nous verrons ainsi comment, sur le plan de la médiatisation, les apprenants se rendent mutuellement visualisables.

9.2.1. Création d'un espace bilingue

9.2.1.1. L'effet de sens de la sélection

a) Les paramètres de sélection de la caméra de communication

La caméra utilisée à Hanovre permet d'obtenir différents paramètres visuels en la faisant pivoter de droite à gauche, de haut en bas ou en modifiant le cadrage, du plan d'ensemble au gros plan. Tous ces paramètres sont modifiables pendant la vidéoconférence grâce à une télécommande avec laquelle on allume et éteint le terminal. Elle permet de procéder à des effets filmiques comme la création de plans mobiles par un balayage l'espace et ou la variation du cadrage. De plus, améliorant la formation du segment transactionnel, la même télécommande permet d'agir sur la caméra située à distance, étant elle-même reliée au terminal de

communication dans l'espace local. Ainsi, une seule personne a la possibilité de modifier les paramètres de sélection de la monstration dans les deux espaces de visualisation.
Lors d'expériences précédentes, nous avions réalisé des réglages préalables de présélection des origines d'énonciation avec des cadrages sur chaque locuteur en plan de taille, similaires à celui produit par les caméras de visiophonie. Cela produisait, pendant la conversation, un effet de zoom sur le locuteur à chaque changement de tour de parole, qu'il suffisait d'activer en appuyant sur le chiffre présélectionné. En réalité, cette sélection comportait plusieurs inconvénients : d'abord, les étudiants ne sont pas toujours prêts à être regardés en plan rapproché, ce qui inhibe la prise de parole ; ensuite, cela oblige à conserver la disposition des chaises en fonction des présélections, ce qui n'est pas toujours possible si le nombre de participants change en cours d'interaction ; enfin, du côté de la réception, cela crée en réalité une image agitée et demande à l'enseignant un travail de réalisation scénique supplémentaire. Il serait également possible de laisser les participants le choix d'être à la fois les sujets regardés et les sujets montrant en leur donnant la télécommande. Nous n'avons pas fait ce choix pour la conversation de notre corpus principal et les avons limités à la manipulation des micros, produisant la même image pour toute la durée de l'interaction. A ce propos, Charaudeau (*ibid*., 29) suggère qu'un « *jeu de paramétrage visuel régulier, à angles neutres* » produit des effets de conversation ou de colloques, alors qu'un « *jeu de paramétrage visuel irrégulier* » et des successions de plans offrent des effets de « *discussion* » ou de « *joute* ». Nous avons donc opté pour une monstration à *paramétrage visuels régulier* afin de créer une configuration, sinon « *d'intimité* » (*ibid*.), du moins de proximité, approprié au dispositif recherché.

b) La sélection dans la conversation observée

Dans la situation observée, le plan ne varie pas : plan d'ensemble et fixe dans lequel nous avons choisi de sélectionner le plus de participants possibles. Ainsi, le nombre sélectionné par le champ de la caméra accentue le collectif sur l'individuel. A cet effet, nous avons aménagé un espace approprié, en disposant notamment les participants à bonne distance de la caméra. Plus le nombre de participant est important, plus les sièges doivent être éloignés de la caméra. Dans la situation observée, nous avions placé la bande de papier collant sur le sol, à environ 3,30 mètres, fixant ainsi une limite derrière laquelle les chaises devaient se trouver. Cette limite a été ajustée en fonction des champs de nos deux caméras : celle de la vidéoconférence, reliée au terminal de communication, et celle nécessaire pour recueillir les données.
Le fait que la caméra soit très proche de l'écran sur lequel ils portent leur regard, d'une part, et que les étudiants soient assis à plusieurs mètres de la caméra, d'autre part, amoindrit ce que certains appellent « *l'effet faux-jeton* » (Relieu, 2007), décrivant le fait que, comme dans les visioconférences duelles sur desktop, le locuteur produit une image de lui-même ne regardant pas son interlocuteur dans les yeux, puisqu'il regarde la régulation de son énoncé sur l'écran de son ordinateur. Ainsi, dans notre dispositif de parole plurielle, la ratification mutuelle par le regard n'est pas mise en péril.

9.2.1.2. Espace bilingue

Le marquage au sol avec du ruban adhésif découpe l'espace-classe en deux zones linguistiques. Certes, l'aménagement d'espaces et de zones de jeu est moins courant en classe de langue qu'au théâtre, mais certains chercheurs en didactique des langues considèrent la classe comme un « *espace plurilingue* » (Bono, 2005). Ils soulignent l'importance de la langue maternelle des apprenants (Castellotti, 2001) et le rôle joué par l'alternance codique, notamment dans l'interaction didactique en contexte alloglotte, entre des apprenants de langue et un enseignant dont c'est la langue maternelle (Causa, 1996).
Dans notre espace pédagogique, cette trace sur le sol symbolisait une frontière entre la France et l'Allemagne au-delà de laquelle une autre langue est parlée. Nous nous sommes inspirés des travaux de Gajo (2005) pour faire de la classe devient un espace bilingue, autour d'une frontière linguistique difficilement visible, comme dans le cas de la Suisse, où, « *les rapports interlinguistiques sont régis (…) par le principe de territorialité, qui consiste à reconnaître à chaque langue un territoire sur lequel elle est majoritaire* » (38). L'alternance codique, élément constitutif fondamental du bilinguisme, fait donc partie de la situation d'apprentissage.
A Hanovre, tous les participants sont sélectionnés par la caméra, y compris ceux qui ne s'adressent pas en français à leurs interlocuteurs en ligne. L'alternance codique est structurée par le dispositif technique avec des prises de parole en langue-cible, instrumentées par les micros et la caméra, et des prises de paroles en langue maternelle, non instrumentées, non audibles mais néanmoins visibles. Nous obtenons par conséquent un espace bilingue ainsi mis en scène :

- un marquage au sol symbolise une frontière linguistique ;
- le choix du destinataire provoque l'alternance codique ;
- l'alternance codique demande la manipulation d'instruments.

Nous ajoutons que la frontière linguistique marquée au sol n'est pas effacée après ou entre les vidéoconférences, conservant ainsi le caractère sociolinguistique de l'espace-classe. Le marquage au sol autorise l'alternance codique, en dehors des séances de vidéoconférence, en fonction du destinataire : avec un adressage visuel en langue-cible vers l'enseignant et un adressage visuel en langue maternelle entre apprenants. Ainsi, les apprenants ont conscience de se trouver dans un espace de contact de langues contenant « *une ligne de démarcation monolingue/plurilingue [et] la possibilité de 'traverser' cette frontière pour circuler dans les différents espaces selon les besoins communicatifs* » (Bono, 2005 : 195).
Rappelons que selon Pochard (1997), « *la classe de langue, quelle que soit la langue apprise et quel que soit le lieu où elle se déroule, définit un 'contexte linguistique'* ». Cinq variables le définissent : (1) le répertoire verbal de l'apprenant, (2) le répertoire verbal de l'enseignant, (3) la langue enseignée/apprise, (4) le sociolecte de l'institution, (5) le dialecte dominant de la société où se situe l'institution éducative. De ce point de vue, la classe de langue à Hanovre est un contexte hétéroglotte où l'allemand n'est pas toujours la

langue maternelle des apprenants. Ils s'adressent généralement, entre eux, la parole en allemand, qui est la langue de l'institution et dominante dans la société. Enfin, ils suivent un cours dans lequel la langue-cible est la langue maternelle de l'enseignant. La conversation franco-allemande se situe dans ce contexte sociolinguistique.

9.2.1.3. Espace d'engagement identitaire

Certains apprenants sont néanmoins déjà bilingues, parce qu'ils participent au programme d'échange Erasmus ou car ils sont issus de familles étrangères ou plurilingues. Dans ce cas, la communication non instrumentée ne se fait pas toujours dans la langue dominante de la société.

Cette configuration sociolinguistique s'est présentée dans une conversation avec des étudiants de l'université de Strasbourg (mars 2010), où deux étudiants bi- et trilingues de Hanovre se sont explicitement présentés comme de nationalité allemande avant d'ajouter qu'ils « venaient » de Turquie. L'un d'eux précise toutefois que sa langue maternelle est le kurde et l'autre qu'il est né en Allemagne. Ils présentent ensuite un instrument de musique turc puis l'un joue de l'instrument pendant que l'autre commence une chanson en turc. Après quoi, ils initient une discussion avec le groupe en ligne sur le thème des sociétés interculturelles et de l'immigration.

Le contexte sociolinguistique de la classe de langue fait partie des ressources pour l'interaction dans la classe de langue. Moore et Simon (*op. cit*.) indiquent à ce sujet qu'une alternance codique, initiée par un apprenant, constitue un moyen de « *déritualiser* » la coutume scolaire. Ce sont des changements de rôle qui « *réengagent l'identité de l'apprenant (qui redevient un sujet à part entière)* ». Néanmoins, comme on le voit dans l'échange suivant[22], issu de la même conversation, tout n'est pas si simple :

Etud 1	Nous sommes… Nous deux… Qu'est-ce que vous pensez ? Avez-vous une idée d'où nous venons ? D'Allemagne ou d'un autre pays ? De France peut-être ? Qu'est-ce que vous croyez
Ecran	De Turquie ?
Etud 2	Oui, moi en tout cas. (*regarde son voisin*). Une réponse était correcte.
Etud 1	De Turquie, oui. Mais, il est « mélangé ». Il est… (*hésitation*) *(à son voisin*) [tu peux le dire toi-même].
Etud 2	(*réponse au voisin, en allemand*) [c'est trop compliqué].
Etud 1	[Vas-y !]
Etud 2	[Laisse, c'est trop compliqué ; continue]
Etud 1	Oui, je suis aussi de Turquie, mais ma langue maternelle est le kurde.
Ecran	XXX
Etud 1	OK ?
Etud 2	Nous sommes tous les deux pourtant… En tout cas, moi… (*à son voisin*) pardon. Je suis né en Allemagne

[22] Clip 01-HANSTRAS : « Chapitre 2 : Identité-complexe ». Notre traduction.

Etud 1 Et je suis venu à l'âge de 6 ans en Allemagne.

Nous présentons l'intermède musical sur la photo 6[23]. Elle illustre le contexte sociolinguistique complexe que les apprenants cherchent à rendre visualisable dans une rencontre interculturelle. Cette image est le produit des étudiants qui ont eux-mêmes choisi de venir avec l'instrument de musique. Ils exhibent devant la caméra le symbole de leur propre contexte sociolinguistique, qu'ils ont précédemment tenté d'expliquer. Les spectateurs en France visualisent alors un symbole qui entre en contradiction avec les représentations sociales sur l'Allemagne, s'éloignant des stéréotypes. On peut penser que les deux Allemands sont conscients du caractère inattendu de leur choix. En effet, ils l'introduisent verbalement en réaction à une question du groupe à distance par laquelle celui-ci cherchait à relancer l'interaction : « *Avez-vous d'autres questions ?* ». A cette question, les deux apprenants de la classe de langue répliquent :

« Non, mais, nous avons une surprise pour vous ».

Ce « *non, mais* » s'interprète à la fois comme réponse à la question et comme une réplique à un présupposé sur le développement que peut prendre l'échange uniquement verbal. Ils rompent cette modalité de l'interaction pour introduire d'autres formes d'engagement : le visuel et le musical. En fait, la « *surprise* » qu'ils introduisent à l'écran, est offerte comme « cadeau » à la rencontre. Le symbole culturel contribue ici à créer un segment transactionnel par engagement identitaire. En créant une surprise, ils se sont fortement engagés dans l'inattendu de la rencontre. Mais, l'ayant préparée, ils donnent sans doute à la rencontre la dimension paradoxale de ce qui la définit : une attente de l'inattendu.

[23] Clip 01-HANSTRAS : « Chapitre 3 : Cadeau ».

Photo 6 : Contexte sociolinguistique

Le dispositif technique et conversationnel produit certes une frontière linguistique marquée, mais qui n'empêche pas un contexte sociolinguistique et identitaire plus complexe. Les apprenants sont à la fois allemands, originaires de Turquie, nés en Allemagne ou pas, et « *mélangés* ». Il semble ici que l'identité bilingue, et, avec celle-ci, la capacité à alterner les langues, soient mises en avant dans leur présentation. Le geste rituel qui suivra, à contre-courant de la « culture allemande » attendue, leur offre une occasion pour glisser vers une discussion sur la culture et les minorités culturelles[24]. Un des participants dévoile, sur le ton de la confidence, ses difficultés identitaires puis enchaine sur une question :

Etud 1	Chez nous, en Allemagne, c'est (.) Nous vivons depuis très très longtemps ici, en Allemagne. Le problème est qu'en Allemagne, c'est difficile d'être accepté comme allemand. (…) Ça m'intéresserait de savoir comment c'est en France.

Nous avons également trouvé dans la conversation de notre corpus principal la thématisation explicite, par les participants en France, de cette référence à la complexité possible du contexte sociolinguistique et des identités plurielles des interlocuteurs, indiquant qu'ils sont conscients de cette donnée situationnelle[25]. En effet, après les échanges de présentation, et avant de commencer à accomplir la consigne que leur enseignant leur rappelle, ils commencent par une question préalable pour connaître l'identité de leurs interlocuteurs, indiquant qu'ils anticipent un groupe hétérogène.

[24] Clip 01-HANSTRAS : « Chapitre 4 : Discussion ».

[25] Cf. Merkens et Kaufmann (2006 : 36), sur le nombre différent de familles mixtes en France et en Allemagne : « *Les échantillons révèlent d'énormes différences quant à l'origine des familles : tandis que dans l'échantillon allemand, la nette majorité des parents (95 %) et des grands-parents (92 %) est d'origine allemande, beaucoup de jeunes Français ont soit des parents, soit l'un des parents ou l'un des grands-parents originaires d'autres pays ou d'autres continents* ».

72 Ecran-As Oui bonjour en fait j'avais juste une question pour savoir un peu pour les réponses (.) vous êtes tous d'origine allemande ?

Nous verrons, dans l'analyse longitudinale de ce corpus, d'autres interventions manifestant un engagement identitaire des apprenants dans la création du segment transactionnel.

9.2.2. La distance relationnelle

9.2.2.1. La relation à distance

La notion de distance a été discutée dans les recherches sur les dispositifs de formation en ligne. Analysant un dispositif de formation en langue étrangère par visiophonie, Marquet et Nissen (2003) parlent de la « *distance spatiale* », comme type de « *distance matérielle* », qu'il entendre non comme une distance kilométrique mais une « *perception* » dépendant des paramètres visuels. Outre, l'effet « faux-jeton » que nous avons déjà mentionné, « *le cadrage opéré par la caméra de la communication* » est un élément proxémique organisant la relation dans le segment transactionnel. Autrement dit, pour revenir à une approche conversationnelle, en accord avec les travaux de Hall, la distance dépend de ce qui est visible et de ce qui est audible. Ces observations proxémiques lui ont permis de dégager des distances qui évoquent « *le type d'activité et de rapports propres à chaque distance* » (Hall, 1971 : 144). Il les regroupe en quatre types qu'il désigne en fonction des « *catégories spécifiques de relations et d'activité* » (*ibid*.) auxquelles il les associe : intime, personnelle, sociale, publique.

La photo 7 montre l'image écranique, avec l'image de contrôle, incrustée dans la partie supérieure gauche de l'écran.

Photo 7 : Image écranique avec image de contrôle incrustée

La photo a été prise derrière le cercle formé par les étudiants de Hanovre. Par effet de miroir, l'image incrustée montre ce cercle, que les étudiants à distance reçoivent sur leur propre écran. De France, ceux-ci voient la totalité des corps des apprenants de Hanovre sans changer leur angle de vision. En revanche, ils ne peuvent voir les « *détails visuels intimes du visage* » (Hall, *ibid*., 152). Selon les recherches de l'auteur, pour les Américains, en mode présentiel, « *les conversations peuvent s'entendre jusqu'à 6 mètres* » sans avoir à accomplir d'effort particulier pour la production vocale. Grâce au micro et à l'image des corps vus en totalité, les deux groupes se trouvent par conséquent à « *distance sociale* » (*ibid*.). C'est la distance des « *négociations impersonnelles* » avec deux modes de participation, un proche et un lointain. Le mode proche (de 1,20 mètre à 2,10 mètres), convient pour « *les personnes qui travaillent ensemble [et] les réunions informelles* » (*ibid*., 153). En mode lointain (jusqu'à 3,60 mètres), « *ce sont les yeux et la bouche qui sont vus avec le plus d'acuité* » (*ibid.*, 154). En outre, à cette distance, il est possible de « *séparer des individus [pour] travailler sans impolitesse en présence d'autrui* » (*ibid*.). Cela signifie que cette distance sociale permet de :

- S'entretenir verbalement sans élever la voix.
- Porter une attention limitée sur la communication non verbale, n'incluant pas les détails du visage mais incluant certaines mimiques faciales et les gestes.
- S'isoler tout en préservant la face de l'autre, sans risque de rupture de communication.

Comme Hall le fait remarquer, ce sont des observations sur des sujets américains qui fournissent des « *modèles d'informations sensorielles* » (*ibid*., 146) particuliers, donc à généraliser avec prudence. Ainsi, dans un échange par vidéoconférence entre les étudiants de Hanovre et des étudiantes américaines du *Smith College*, notre collègue nous a rapporté que ces dernières avaient trouvé impoli le comportement du groupe

rencontré. Celui-ci produisait des silences intergroupes de plusieurs secondes pour se concerter en allemand. Nous n'avons pas pu définir avec exactitude à partir de quelle durée l'isolement constituait une menace pour les faces. On peut tout de même conclure que leur perception de la distance était différente de celle du groupe en Allemagne.

9.2.2.2. La distance montrée

Comme nous l'avons déjà mentionné à propos du dispositif de formation *Le français Première Langue*, dans sa version franco-américaine synchrone par visiophonie, (Develotte *et. al.*, *op .cit*.), les apprenants américains avaient noté une différence entre la distance observée à l'écran et celle qu'ils avaient eux-mêmes. Ils s'étaient alors demandé s'il s'agissait d'un « *cultural thing* » (144). Aux Etats-Unis, les 50 centimètres de séparation, que l'étudiant observe, créent une « *distance personnelle* » en mode proche. Cette catégorie de relation autorise un regard focalisé sur le visage et demande un effort pour se concentrer sur un point unique « *de façon à faire coïncider les deux images* » (*ibid*., 151). Le visage prend d'ailleurs des formes inhabituelles : « *les plans et le volume de la face sont accentués, le nez prend du relief et les oreilles s'aplatissent* » (*ibid*.). C'est donc une distance d'influence certaine, où il importe de ménager les faces, mais où la présentation de soi dans l'espace public est possible. Ce qui a surpris les apprenants, c'est de voir des tuteurs qui se montraient à la caméra en « *distance intime* » où « *la chaleur et l'odeur de l'haleine de l'autre sont parfaitement détectables* » (*ibid*., 149). En 1966, date de publication de l'étude de Hall aux Etats-Unis, « *la distance intime en public n'est pas admise par les adultes américains de la classe moyenne* » (*ibid*.). Elle est généralement compensée, par exemple dans les services de transport public, par des tactiques comme « *rester immobile* » ou contracter les « *zones de contact* » (*ibid*.).

Que ce soit à Vannes ou à Hanovre, les étudiants pratiquent une distance entre l'intime et le personnel, que nous pouvons donc appeler « très personnelle » (40 à 75 centimètres). Dans les classes de langue habituelles, les distances personnelles (à partir de 45 centimètres) ou sociales en mode proche, sont plus courantes. Autour de l'ordinateur, en revanche, la distance se rapproche de l'intime. Pourtant, si le terme employé ne nous renseigne pas sur la nature de la relation entre les apprenants, il n'en reste pas moins vrai que ces zones de contact existent et qu'elles peuvent causer une immobilité, des contractions ou, en tout cas, de la nervosité, qui se manifestent alors sur l'écran du récepteur.

En France, le setting théâtral produit une distance plus serrée qu'en classe habituelle. A Hanovre, en revanche, les distances sont plus proches de l'intime car la disposition en cercle demande une plus grande surface, même pour un nombre de participants inférieur. Les étudiants se tournent moins vers le voisin que vers un participant se situant à distance sociale dans le même espace, comme on le voit sur la photo 8, où l'étudiant situé à droite (sur la photo) s'adresse à celle qui vient juste de prendre la parole avec le micro, située à l'opposé, et lui montre du doigt un document à sa portée de regard.

Photo 8 : distances intragroupes très personnelles et sociales

En revanche, la participante située immédiatement à la gauche de celle à qui s'adresse l'étudiant, produit un geste autocentré et adopte une posture de « *fermeture tonique* » (Cosnier, 1987). Cette participante ne s'est presque pas adressée par micro au groupe à distance. On peut penser qu'elle est liée par des distances trop proches avec ses deux voisines immédiates.

La distance intime a été explicitement abordée au cours de la conversation et montrée à la caméra. En effet, deux étudiantes du groupe allemand ont mimé l'intimité d'une relation. Ce petit jeu survient dans un échange sur les représentations sociales, où les étudiants de France avaient demandé pourquoi les étudiants en Allemagne avaient eux-mêmes associé, au mot-déclencheur « Allemagne », l'expression « gens distants ».

192 Ecran-As Et j'ai une autre question aussi. Euh.. pour euh l'Allemagne. Vous avez marqué « Gens Distants ». Donc on voulait savoir si en Allemagne les gens avaient du mal à s'ouvrir aux autres (.) ou++ ou à parler euh++

Après un court échange sur le langage corporel de la salutation, sous l'impulsion de l'enseignant à distance, deux étudiantes du groupe de Hanovre ont mimé une situation prototypique, tirée de l'expérience du quotidien existant dans la société en Allemagne :

199 Ecran-P D'accord. Pourriez-nous nous faire éventuellement (.) euh (.) imaginez une situation (.) vous vous êtes pas vus depuis++ (.) un mois (.) D'accord (.) Et vous vous rencontrez, vous vous donnez rendez-vous, dans un bar euh, et vous vous saluez (.) Vous pourriez nous faire une démonstration ? Comment vous vous saluez ? au bout d'un mois de=

La photo 9 montre la séquence manifestant la distance intime :

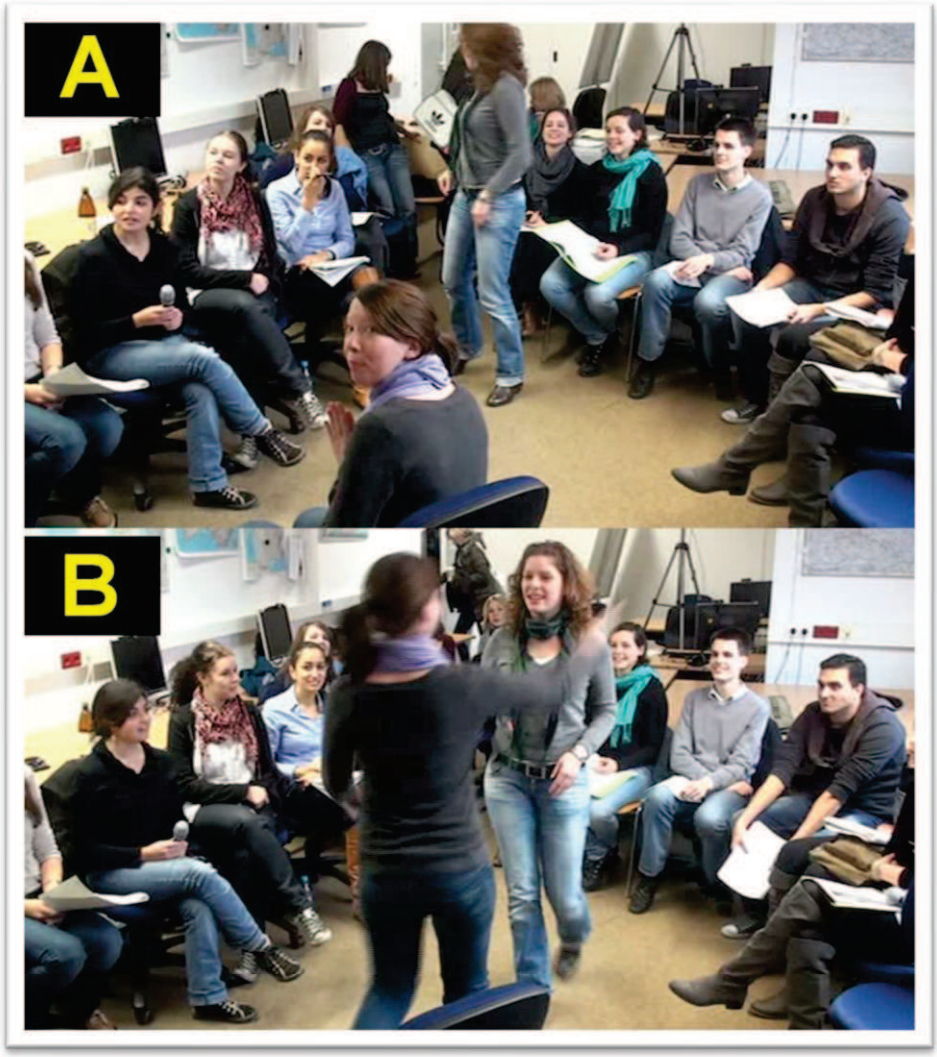


Photo 9 : Monstration de la distance intime (A-B)

Sur la vignette 9A, on voit la préparation de la monstration. Le regard d'une des deux étudiantes (au premier plan) est dirigé vers l'écran. Elle attend la seconde participante (debout) avec qui elle va mimer une distance intime. De même, le public immédiat porte son attention sur l'écran.

En 9B, le groupe d'apprenants est maintenant en train d'assister à la représentation, au sens théâtral du terme, d'une salutation existante en Allemagne, conformément au scénario imaginée par l'enseignant. La place laissée au milieu du cercle permet d'organiser cette mise en scène. On voit, à l'intérieur du cercle des participants participatif, la totalité des deux corps qui se dirigent l'un vers l'autre, accompagnés d'un geste d'ouverture tonique.

Photo 10 : Monstration de la distance intime (C)

La photo 10 présente la distance de relation intime, en mode proche, visualisable par le groupe à distance : « *Au cours de la phase de contact maximal, les muscles et la peau entrent en communication. (…) Les bras peuvent encercler le partenaire. (…) A cette distance, la voix joue un rôle mineur dans le processus de communication qui s'accomplit par d'autres moyens* » (Hall, *ibid*., 148). Cette scène provoque l'amusement ou le rire des autres participants de la classe de langue.

Photo 11 : Monstration de la distance intime (D)

La photo 11 montre les deux étudiantes maintenant séparées, après la monstration de la distance intime, qui dirigent leur regard vers l'écran. Elles observent maintenant la réaction du public à distance. Le reste du groupe à Hanovre fait de même.

Cette séquence de mime a été structurée comme le serait une *rencontre sociale*, telle que la définit Goffman (1987) : ouverture par attention mutuelle, activité, clôture par séparation des corps. De même, dans sa définition de la conversation, « *il insiste surtout sur les mouvements du corps, les gestes, les regards, bref les comportements verbaux par lesquels les acteurs en présence règlent l'engagement des uns et des autres* » (Nizet & Rigaux,2005 : 40). La représentation d'une distance intime, par définition non verbale, indique donc la compétence sociale des participants à savoir reproduire en public et de façon spontanée une civilité du quotidien, c'est-à-dire « *les miettes de la vie quotidienne qui forment l'expérience banale de chaque individu* » (Bonicco, 2006), dans le but de construire l'interaction à distance.

La complicité des deux actrices, qui se sont prêtées à ce jeu, avec leur public immédiat est visible par les rires et la coordination des regards. Ils réalisent tous conjointement la même activité de jeu théâtral, les unes mimant au centre du groupe, les autres assistant à la mise en scène, qui se finit par l'attente de la réaction du public à distance, à qui cette saynète s'adresse. Au fond, tout le monde, à Hanovre, partage cette même compétence sociale de civilité, ainsi que la connaissance de l'existence de comportements proxémiques intimes. L'activité collective devant la caméra consistait donc à communiquer sur la communication, c'est-à-dire à déployer une activité métacommunicative ou encore à dire : « *ceci n'est pas le réel ; ceci est à propos du réel* » (Bateson, cité par Scheflen, 1965 : 151). D'où une connivence et l'amusement à assister, et à jouer, à la mise en scène d'un geste ordinaire, alors que les destinataires ratifiés à distance ne partagent pas la dimension comique. Le geste prend le sens, moins cocasse, d'une transmission de savoir. L'outil pédagogique produit ainsi un effet de loupe sur des micro-comportements sociaux naturels dans une partie de ce double espace pédagogique, où, comme dans une rencontre interculturelle franco-allemande avec franchissement de frontière, l'étranger se trouve dans un nouvel espace d'expériences sensorielles, évidentes pour les uns et mystérieuses pour les autres.

La médiatisation de la distance intime crée, par contingence, un espace en clair-obscur et contribue ainsi à la construction d'un segment transactionnel. La rupture à l'intérieur de ce double espace n'en est pas moins manifeste par la réaction à cette mise en scène : d'un côté, où elle est jouée, elle déclenche le rire de la part du public ; de l'autre, chez les spectateurs, elle se traduit par un regard attentif et des sourires. Goffman procède de même : par rupture, afin de mettre à jour ce qui fondent les normes et la structure des rencontres sociales.

Nous venons de voir que la conversation par vidéoconférence de groupe à groupe permet cette observation microsociologique d'un rituel de salutation devenant, par le jeu, mais aussi par la distanciation, un objet d'apprentissage. « *C'est dans les rencontres les plus quotidiennes que se livrent les enjeux sociaux les plus*

riches d'enseignement » écrit Winkin (1981 : 94). Nous l'avons observé dans la séquence musicale inattendue, issue du corpus secondaire. De même, le mime a été suivi d'échanges verbaux visant à recontextualiser le rituel. Nous constatons, dans les deux cas, par la musique et par le mime, une utilisation des corps et de l'espace, qui convient à la pédagogie de la contingence, où, sur le mode conversationnel, ce sont les apprenants qui initient et enchaînent les tours de paroles et structurent ainsi cette rencontre franco-allemande. L'enseignant se prête à ce jeu et saisit l'occasion que lui donnent le thème et le dispositif scénique pour faire agir corporellement, et non verbalement, les apprenants. Libres à eux ensuite d'enchaîner sur ce qui est advenu. Comme nous le verrons dans l'analyse de la structure de l'interaction verbale, cet échange n'avait pas été ouvert par l'enseignant mais par les apprenants eux-mêmes et se sont également eux qui vont le clore et enchainer sur un nouvel échange. En outre, bien qu'il porte sur un rituel d'ouverture, l'échange n'apparaît pas au début de l'interaction, où on l'attend, mais dans le feu de la conversation, bien après les routines conversationnelles qui ordinairement succèdent aux salutations d'ouverture.

Il nous serait difficile de déterminer et planifier la localisation du thème dans la conversation. Dans une perspective interne, ainsi que l'écrit Traverso (2005 : 1) :

> Le développement thématique de l'interaction se construit dans le temps du déroulement des échanges, il s'invente de façon collaborative et locale : chaque tour de parole de chaque locuteur reprend, élabore ou travaille le thème d'une façon qui, bien que contrainte, reste dans une large mesure imprévisible pour les autres participants.

Dans ce type d'interaction, la progression thématique s'opère soit par rupture, après la clôture du thème précédent, soit par glissement conversationnel. Traverso (1996 : 130) rapporte que, selon Sacks et Jefferson, dans les conversations, le glissement est préféré. Nous aborderons ces questions dans le chapitre suivant. S'agissant d'une conversation pédagogique, on peut néanmoins retenir les cadres institutionnels (politique et éducatif) et faire l'hypothèse que la continuité thématique comme la profondeur d'un échange ne sont pas sans rapport avec l'histoire interactionnelle et les connaissances croisées des acteurs en coprésence. Nous constatons pour l'instant une forme de ce que nous avons appelé, au chapitre 7, la « personnalisation coopérative » de l'interaction didactique.

En conclusion, cette partie de l'analyse sur la distance relationnelle dans la construction du segment transactionnel montre, de la part des participants, un des usages de l'outil pédagogique pour construire un espace dynamique de communication. Les interlocuteurs s'engagent dans une conversation en faisant appel à leur compétence métacommunicative pour représenter, conjointement et sur un mode ludique, des comportements proxémiques et des relations sociales qu'ils estiment réels dans l'environnement social ordinaire auquel ils appartiennent. Le double espace forme également un espace d'apprentissage sur le mode conversationnel de la convivialité et de la contingence, apte à développer ou entretenir la relation.

9.2.3. La communication gestuelle

Nous avons jusqu'à présent plutôt mis l'accent sur la dimension collective de l'engagement dans la construction du segment transactionnel. Ceci repose sur une réalité certes visualisée par caméra et observable sur l'image écranique, mais qu'il ne faudrait pas surestimer au regard du seul jeu de monstration qui effectivement met en communication des groupes. Les travaux de Cicurel rappellent justement que l'apprentissage est un processus autant collectif qu'individuel et que, du point de vue de l'interaction, « *chaque apprenant est* un autre *pour chaque apprenant,* un autre *avec qui on co-apprend mais* un autre *quand même* »[26] (1994 : §29). Pourtant, si des recherches ont bien eu lieu sur les interactions verbales entre apprenants en général et dans la classe de langue en particulier, nous n'avons pas relevé de travaux s'intéressant au langage gestuel dans les interactions entre apprenants.

Nous allons maintenant voir les gestes de la main accomplis par le groupe d'étudiants à Hanovre afin de construire le segment transactionnel. La main certes agit, mais elle parle également, en tant qu'élément essentiel de la multimodalité. De plus, comme la parole, elle appartient en propre à un énonciateur unique et constitue donc, à ce titre, une marque de l'individualité des participants.

Rappelons que les apprenants ont à coordonner leurs activités de façon à produire une parole instrumentée par un micro, celui-ci servant en outre d'identification décisive du locuteur sur l'image écranique, impliquant donc une coordination supplémentaire afin de ne pas sortir du champ de la caméra. Ils disposent pour cela d'un écran de contrôle sur l'image écranique.

9.2.3.1. Gestes de la main

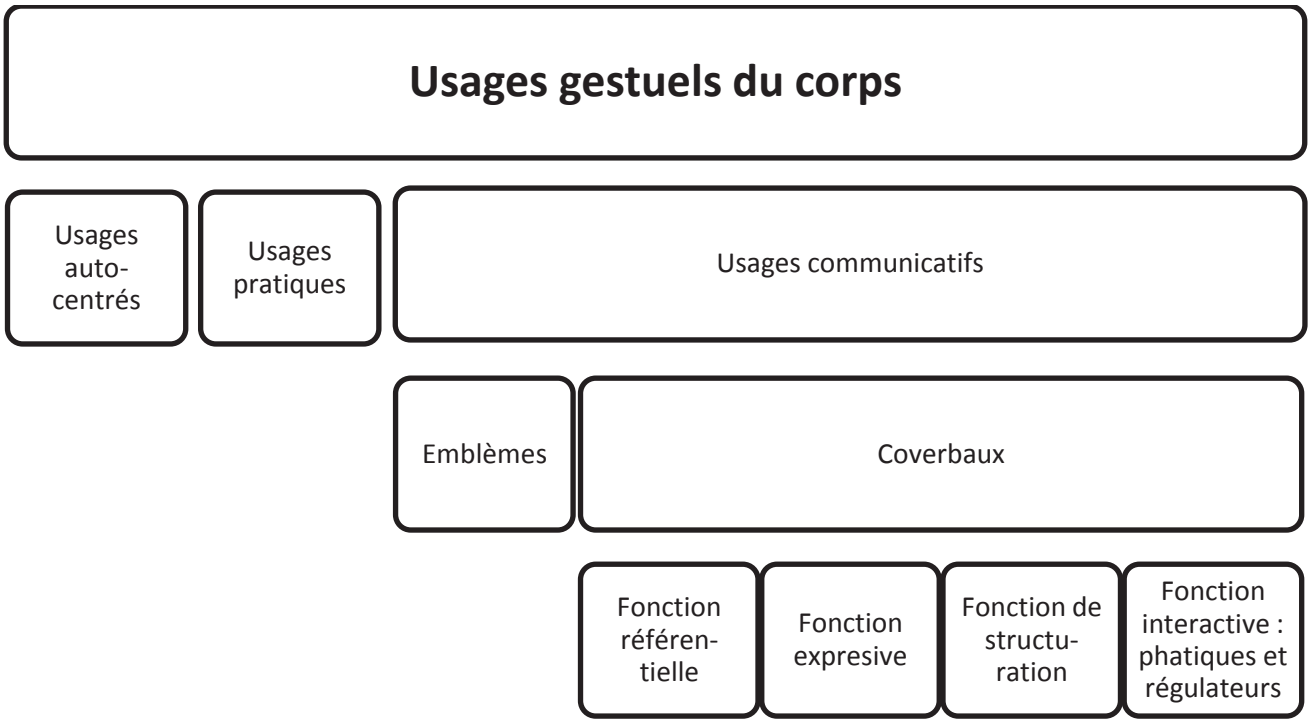
Nous nous focalisons sur la main pour plusieurs raisons. D'abord, parce qu'une analyse exhaustive du langage non-verbal dépasserait le cadre de notre recherche. Nous avons déjà souligné l'importance du regard et de la posture corporelle mais ne pouvons prendre en compte toute « *la panoplie des moyens* » (Heath, 1989) auxquels des interactants ont recours pour maintenir leur engagement mutuel dans une conversation. A la distance sociale se trouvant les deux groupes, parmi tous ces moyens, le choix de la main se justifie, car elle est plus visible que les mimiques faciales, plus fines (Hall, 1971). De plus, sur notre enregistrement vidéoscopique, la main se prête particulièrement bien à une observation de la gestualité, alors que la distance très personnelle entre les apprenants a pour effet de diminuer l'amplitude de gestes d'autres éléments corporels. En effet, « *la position assise n'offre pas une grande liberté de mouvement, toutefois les mains et (plus rarement) les bras, (…) ainsi que la tête de l'émetteur peuvent bouger librement* » (Ciolac, 2010).

Deuxième raison : nous avons déjà utilisé les termes « outil », « instrument », « machinerie » ou « appareil » qui renvoient à un univers sémantique d'objets techniques mais aussi, indirectement, à la main, soit dans un

[26] C'est l'auteure qui souligne.

rapport d'opposition à une activité « manuelle », soit parce qu'elle les manipule et amplifie son pouvoir pratique.

Enfin, troisième raison, la main fait partie de l'apprentissage en situation de classe, que ce soit pour la socialisation – on la lève pour pouvoir parler – ou pour l'enseignement, grâce au « manuel ». Aussi voulons-nous examiner « l'objet-main » dans un enseignement outillé. Nous le ferons cependant en restant dans le cadre de l'analyse proxémique et moins kinésique. Autrement-dit, nous nous intéresserons aux méthodes manuelles mises en place par les apprenants dans l'espace, tel qu'ils l'organisent et tel qu'ils le perçoivent. Nous ne prendrons donc pas en compte, les gestes autocentrés mais uniquement ceux qui sont orientés vers un interlocuteur, ratifié directement ou non. Notre présentation s'appuiera sur la classification de la parole multimodale de Colletta (2005) pour qui les gestes sont soit autocentrés, soit pour un usage pratique (un travail), soit pour un usage communicatif. Il distingue parmi ceux-ci : les emblèmes et les coverbaux. Les premiers « *ont un sens conventionnels, peuvent se substituer à la parole* » (33). Ce sont par exemple les signes de salutations, les hochements de tête ou l'appel du doigt pour demander à quelqu'un d'approcher. Les seconds n'ont pas de sens conventionnels et doivent donc être « *associés à la parole* » (*ibid*.). Nous présentons la classification de Colletta (*ibid*.) sur le graphique 7 :



Graphique 7 : Classification du langage corporel de Colletta (2005)

Nous puiserons également dans la classification de Cosnier (1987), pour qui les coverbaux à fonction interactive sont des « *synchronisateurs* » et classés au même rang que les emblèmes, qu'il dénomme « *quasi-linguistiques* ». Les synchronisateurs son également centrés sur l'interaction avec la même

distinction que chez Colletta. La synchronisation est particulièrement importante pour former un espace commun.

D'ailleurs, nous devons déranger légèrement ces classifications car notre analyse porte sur l'objet microphone, c'est-à-dire un objet à la fois à usage communicatif et à usage pratique chez Colletta et que Cosnier (1987) classe dans les gestes « *extra-communicatifs ludiques* », c'est-à-dire « *centrés sur des objets* » (297). Pourtant, parler de geste extra-communicatif de communication paraît antinomique. Nous nous intéressons aux deux usages de l'objet : la communication à distance ainsi que l'organisation et la structuration de l'espace de parole collective. Le micro permet, comme le téléphone, « *des gestes de communication* » (Licoppe, 2002) ou, comme l'indiquent Eckman et Friesen (cités par Cosnier, 1982 : 273) des gestes « *liés à la communication* » qui sont des gestes « *d'adaptation à autrui* » par la manipulation d'objets (ou l'adaptation à des objets). La synchronisation des deux espaces demande par conséquent des gestes d'adaptation à autrui et de communication avec le même outil de communication, donnant des gestes communicatifs à usage pratique. De plus, le jeu de monstration de la communication médiatique introduit des éléments visuels où ces gestes deviennent des signes pour les interlocuteurs qui les visualisent à distance : signes d'identification et signe de prise de parole.

9.2.3.2. Gestes à usage pratique : le passage de micro

Le nombre de micros est inférieur au nombre de participants. Le premier geste consiste donc à partager les micros, c'est-à-dire à les faire circuler. Pendant les premières minutes de la conversation, les participants s'identifient et pratiquent le passage de micro. Apparemment sans difficulté, cette activité demande toutefois une coordination qui s'effectue par des gestes de la main.

La séquence de présentation de soi (prénom, études) se déroule par des passages de micro. Le premier passage est entouré en jaune, à gauche de l'image : une étudiante donne le micro à sa voisine de gauche. Les flèches jaunes de la photo 12 indiquent la répartition des trois autres micros.

Photo 12 : Passage de micro. Situation 1.

Après s'être présentée, la deuxième participante passe ce même micro à sa voisine de gauche, qui l'imite et continue de faire passer le même micro à l'apprenante 3. Or, sur la photo 13, nous voyons que la quatrième locutrice montre, d'un geste et d'un sourire, qu'elle tient déjà un micro en main.

Photo 13 : Passage de micro. Situation 2.

L'imitation du geste par l'apprenante 3 n'était donc pas la bonne réaction. Les micros passeront finalement de mains en mains et ne resteront pas dans les sous-groupes de la situation de départ, comme on peut le voir sur la photo 14, où une étudiante, à droite sur l'image, fait passer le micro de l'autre côté du cercle, d'où il était parti.

Photo 14 : Passage de micro. Retour.

9.2.3.3. Gestes communicatifs du passage de micro

Nous avons vu, sur ces trois photos, un premier type de passage de micro, au moyen d'un geste ostentatoire à usage pratique : l'objet passe d'une main, tendue et donnante, vers une autre main, ouverte et saisissante. La photo 13 révèle un autre geste à usage pratique de la part du receveur qui montre au donnant que le passage n'est pas toujours nécessaire. En ce sens, ce geste devient également communicatif : les deux micros se rencontrent, montrant leur nature d'objet substituable. Nous pouvons ranger ce type de gestes du côté des interactifs à fonction phatique dans la mesure où ils sont médiatisés et donc, pour les spectateurs à distance, des signes annonçant une prise de parole « *qui assurent le contact, essentiellement sous forme de contact visuel (regard), parfois de contact corporel* » (Cosnier, 1982 : 269). La photo 13 montre également que cette collision de micros est suivie du regard par les participants du groupe qui, eux, attendent avec ou sans micro et, ainsi, observent l'organisation de l'usage collectif de l'objet de communication.
Nous allons maintenant nous arrêter sur deux variantes du passage de micro afin de montrer la multi-activité mise en pratique pour la coordination et l'engagement dans le double espace. Cette situation survient à l'occasion d'un incident de micro. Il déclenche deux types de passage au sein d'un passage collectif de micro, circulant de main en main avant d'arriver à son point de destination finale. Ce sont deux

types de gestes communicatifs à usage pratique, que nous avons appelé le « lancer » et le « tour de passe-passe ». L'échange en question se déroule pendant la séquence de présentation, est initié par une intervention verbale provenant de l'écran et dure 18 secondes pendant lesquelles l'interaction verbale intergroupe est par conséquent totalement silencieuse.

a) Le lancer

Sur la photo 15, la main tendue sur la vignette A ne veut pas saisir le micro, entouré de jaune, mais toucher la main de celle de la voisine. Par ce toucher, de main à main, elle lance le micro en lui donnant une impulsion, afin que la voisine le passe à son voisin immédiat jusqu'à ce qu'il arrive à la personne qui en a besoin, située à cinq sièges du sien (pointée par une flèche jaune). L'accomplissement de ce geste, toujours dans la même séquence de présentation où chacun est invité à prendre la parole, remplace la parole pour enjoindre la voisine à accomplir une action. De ce point de vue, il constitue certes un comportement de coopération dans le groupe d'apprenants, mais sous la forme d'un ordre, acte potentiellement menaçant pour la face du destinataire. Ce geste se substitue à la parole et atténue ainsi l'effet menaçant puisqu'il s'agit de venir en aide rapidement à un membre du groupe en train de réaliser la consigne, alors qu'une forme verbale demanderait des adoucisseurs langagiers et des termes d'adresse appropriés. La voisine a d'ailleurs réagit en exécutant l'ordre donné sans manifester la moindre résistance. Elle a ensuite passé ce micro à son voisin, qui ne l'avait pas demandé mais qui, dans la situation présente, savait à qui il était destiné.
La photo 15 montre deux étapes du lancer :

- Vignette A : point de départ du micro où l'impulsion de la main a lieu et point de destination finale ;
- Vignette B : transit par le passage de micro au voisin immédiat.

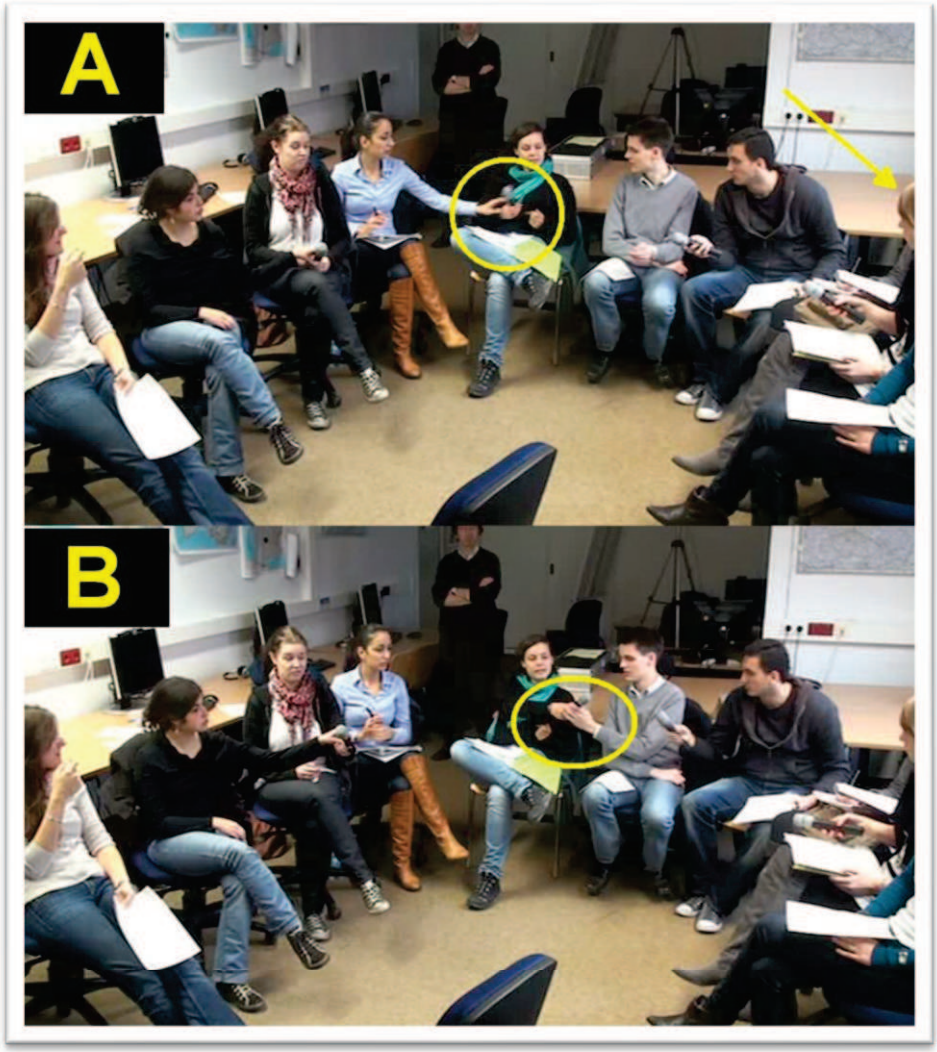


Photo 15 : Lancer de micro (A-B)

Il s'agit d'un geste d'entraide effectué dans le but de faciliter la communication. A l'inverse du passage de micro ostentatoire à usage pratique qui vient après la clôture du tour précédent et initie l'interaction gestuelle (donner/saisir), ce passage de micro est réactif. En effet, il se produit après l'intervention verbale de l'enseignant à distance qui venait de signaler à la locutrice que son énoncé n'avait pas été transmis à cause d'un incident de micro. En outre, c'est la rapidité de la réaction qui en fait sa caractéristique principale car il répond à une instabilité des outils à laquelle personne n'est préparé. En exécutant un lancer de micro, la participante réagit donc à une alerte et répare l'incident mais surtout, elle signale à la locutrice que malgré son statut participatif de destinataire directe dans ce tour, les autres participants sont collectivement ratifiés par tout acte, de quelque nature, produit par le groupe à distance. Dans ce cas précis, le lancer est donc un geste communicatif réactif, hétéro-initié qui instaure un sentiment de sécurité devant l'incertitude crée par l'instabilité des objets.

i. Communauté et coalition

Nous avançons deux voies pour qualifier ce geste communicatif appelé par la configuration du lieu. Tout d'abord, l'élaboration du lien social qu'il matérialise contribue à l'émergence d'une communauté, revêtant une importance certaine pour l'apprentissage collaboratif. C'est ce que soulignent Gauducheau et Marcoccia (2007) : « *en face en face, les relations affinitaires favorisent la sécurité affective, les échanges non-conflictuels et, par conséquent, le partage de connaissances* ». Ensuite, ce geste communicatif devient, une fois visualisé par le groupe à distance, le signe non verbal de l'existence d'une communauté en ligne.
Dans leur étude sur l'établissement de liens socio-affectifs et sociocognitifs dans une formation en ligne, Develotte et Mangenot (2004) examinent le concept de « *communauté virtuelle* » et tentent ainsi de distinguer ce qui peut être de l'ordre de l'apprentissage collaboratif et ce que l'on peut comprendre sous le terme de « communauté en ligne ». Que l'on se fonde sur une définition du lien social à caractère spatial, par analogie avec les relations de voisinage, ou à caractère social, sur le modèle du lieu de convivialité, ces communautés se comprennent comme « *des réseaux de liens entre personnes qui apportent de la convivialité, de l'aide, de l'information, un sentiment d'appartenance et une identité sociale* » (Wellman, cité par Develotte & Mangenot, *ibid*.). On peut interpréter le signe de la main pour réaliser le lancer de micro comme la réalisation d'un « *mouvement d'entraide* » (*ibid*.), s'inscrivant, pour Dillenbourg *et al.* (2003, cité par Develotte & Mangenot, *ibid*.), dans l'objectif plus général d' « *apprentissage* »[27] visé par les « *groupes de personnes se rassemblant pour acquérir des connaissances* » (*ibid*.), c'est-à-dire les « *communautés d'apprentissage* » (*ibid*.). Pour cela, il nous est possible de qualifier ce geste communicatif non verbal comme participant à la médiatisation d'une communauté linguistique d'apprentissage.
Néanmoins, si l'on se situe maintenant au niveau local de la situation didactique, et non plus à celui de la médiatisation du geste, nous devons le comprendre comme participant à la formation d'une alliance pouvant, le cas échéant, se transformer en coalition[28]. La vigilance et la fine coordination des participants se manifestent par un engagement dont l'effet a été vu de tous « *comme une alliance temporaire de personnes en vue d'une action conjointe* », que Weisser (2007), dans les interactions didactiques désigne par « *coalition* ». Par cet acte non verbal de réaction, l'étudiante fait preuve de son engagement au sens de Goffman (1963), c'est-à-dire une attention intellectuelle et affective. Il existe en effet pour Goffman, un « *dialecte de l'engagement* » qui passe par le « *langage du corps* », lequel répond aux « *convenances* » de la situation sociale mais qui, de plus, contribue à informer l'entourage immédiat sur son niveau d'attention :

> « Si l'activité corporelle semble être particulièrement bien faite pour diffuser ses informations à travers une situation sociale tout entière, de même, ces signes semblent être conçus pour fournir des informations sur

[27] Les deux autres sont : mutualisation et apprentissage. Selon Develotte et Mangenot (*ibid*.), ces trois objectifs, ne sont « *pas forcément exclusifs les uns les autres* ».
[28] Pour Bruxelles et Kerbrat-Orecchioni (2004) : « *When there is no conflict of any kind, the term alliance will be used (it will be said, for example, that two speakers become allies in a co-narration activity), the coalition being a particular type of alliance, an 'alliance against'* » (77).

> l'engagement de l'individu, (…) sur la façon dont son engagement se répartit entre différents actes et que la manifestation d'une certaine d'une certaine distribution est obligatoire » (272).

Le lancer de micro entre dans la catégorie d'occurrence des marques d'alliance, et donc, logiquement, de celle de coalition, une « *coalition par assistance* » (Bruxelles *et. al*, *ibid*). Selon Weisser (*ibid*.), la coalition soutient le travail de l'enseignant dans son rôle de modérateur en vue de la « *prise de parole personnelle* » de la part des apprenants. Dans une perspective d'argumentation dialogique, « *il s'agit pour lui d'inciter à la confrontation, de mettre à* [sic] *jour des controverses latentes* ». En ce sens, le dispositif conversationnel que nous avons mis en place autour de l'outil de communication collectif vidéographique, appuie l'intention de l'enseignant de créer les conditions de formation d'une communauté par la médiatisation de coalitions et celles d'un apprentissage collaboratif par confrontation des points de vue.

ii. Conversation pédagogique

Ce signe communicatif d'engagement dans l'interaction révèle la situation d'urgence dans laquelle il se produit. L'étudiante, comme le reste du groupe, a attendu 8 secondes avant d'intervenir. Alors que dans une modalité graphique asynchrone les participants disposent de temps pour la production de leur énoncé, peuvent organiser leur environnement local, et éventuellement préparer des aides matérielles, la conversation, dans sa modalité vidéographique synchrone et collective, est soumise à deux formes de pression : la parole publique, comme dans les classes de langue ou dans les forums ; l'injonction à interagir instaurée par l'appareil de communication orale spontanée. Le second type de pression nous a amené à utiliser l'image de « machinerie langagière » de Cicurel (1996b). Marcelli *et al*. (2005) parlent, à propos de la pression produite par la vidéoconférence collective, d'une « *tension communicative* » traduisant le moment où l'apprenant est « *contraint d'agir et de réagir en langue étrangère* ».

Cependant, si la tension se manifeste par le signe de l'engagement d'une participante, l'enregistrement montre que tous ne s'engagent pas de façon identique : les deux participants les plus proches du micro défaillant s'intéressent au micro alors que d'autres s'empressent de trouver une solution. Nous pensons par conséquent que la tension communicative s'explique par une forme de réactivation d'une habitude scolaire qui ne se manifeste pas au niveau micro de l'échange, comme la place et le rôle dans la distribution de l'échange ternaire, mais par la connaissance du développement de l'interaction didactique dans son ensemble, sur lequel certains participants s'alignent. D'autres, au contraire, s'alignent sur le format de la conversation ordinaire. Selon Cicurel (1996a : 70), une des différences entre les deux formats concerne la dynamique de la conversation :

> La conversation ordinaire n'exige pas de 'progresser' ; y est autorisé un rythme plus ludique où l'association d'idées est parfois le facteur de cohérence. Le dialogue didactique au contraire impose à ses participants d'*avancer*.

Rappelons que la conversation qui constitue notre corpus principal est en réalité la deuxième session par vidéoconférence. Or, pendant la première session, en contradiction avec tout développement ritualisé des

rencontres sociales ordinaires – et reproduits dans les manuels scolaires –, les deux groupes ne s'étaient pas livrés au rituel d'ouverture par des présentations. Nous avions délibérément préféré laisser les participants, sur les deux sites, se familiariser avec l'instrument et le dispositif conversationnel. Ils n'ont pas non plus été contraints de subir de tension communicative, car il leur était permis d'interrompre la communication s'ils ne savaient plus comment alimenter la conversation. En effet, en accord avec l'enseignant sur le site de Vannes, nous avions proposé comme première activité à caractère ouvertement ludique : issu de la psychologie sociale, il s'agissait d'un jeu où chaque groupe devait construire la plus haute tour à partir de morceaux de sucre. La première session avait trois buts : s'approprier le nouvel espace-classe, ne pas mettre l'accent sur l'interaction uniquement verbale et constituer une dynamique de groupe de chaque côté. Néanmoins, malgré cette introduction ludique, nous remarquons dans l'enregistrement vidéoscopique, notamment par la durée des silences, une certaine torpeur, une tension communicative et un embarras. Les participants se sont observés et se sont quittés après cinquante minutes sur les quatre-vingt-dix hebdomadaires allouées à une séance. A Hanovre, les étudiants de la classe de langue ont eu l'occasion d'expérimenter certaines caractéristiques du dispositif conversationnel : la synchronie, la multimodalité, la présence de micro, la coordination des actions, la frontière au sol. Nous pouvons donc penser que les étudiants qui ont participé à cette première séance ludique ont pu se rendre compte que le schéma habituel de l'interaction qu'ils avaient pu intérioriser se trouvait remodeler. Ils pouvaient maintenant, comme dans un débat émergent, faire preuve de plus de responsabilité, y compris sur le plan de la conduite des activités, de leur déroulement et de l'interruption de la machinerie pour ne pas subir, ou au moins pouvoir réguler, la tension communicative.

Néanmoins, nous ne pouvons pas savoir dans quelle mesure la première session a pu être déterminante pour les attentes dans la deuxième. Nous pouvons seulement constater, à ce stade de l'interaction, l'apparition d'une dualité du groupe d'apprenants : certains adoptent le mode ludique et non zélé de la conversation naturelle et d'autres se réfèrent à leur connaissance du scénario du cadre-classe. Cette deuxième attitude nous paraît d'ailleurs légitime, si l'on sait que la reconnaissance du scénario facilite la conduite de l'interaction et de l'acquisition. Nous constatons l'existence probable d'attentes et de comportements différents qui orientent les conduites individuelles vers l'une ou l'autre des formes de conversation. Cet ensemble formé par les deux orientations caractérise, selon nous, ce que l'on désigne par « conversation pédagogique ».

La photo 16 montre cette dualité. Sur la vignette C, nous voyons deux étudiants, assis à la droite de celle qui attend le micro. Ils ont reçu le micro lancé mais l'examinent en le comparant à celui qui ne fonctionnait pas. Ils ralentissent ainsi la conversation. De son côté, l'étudiante qui avait initié le lancer contrôle l'effet de son geste d'entraide et réalise cette fois un geste coverbal (pointé par la flèche jaune) désignant le point d'arrivée. Elle fait avancer l'interaction en réalignant ainsi les deux participants « promeneurs » sur l'activité

en cours alors que ceux-ci s'attardaient en chemin. Ils abandonnent alors leur digression et l'un des deux finit par passer le micro qui arrive à son point de destination finale (Vignette D).

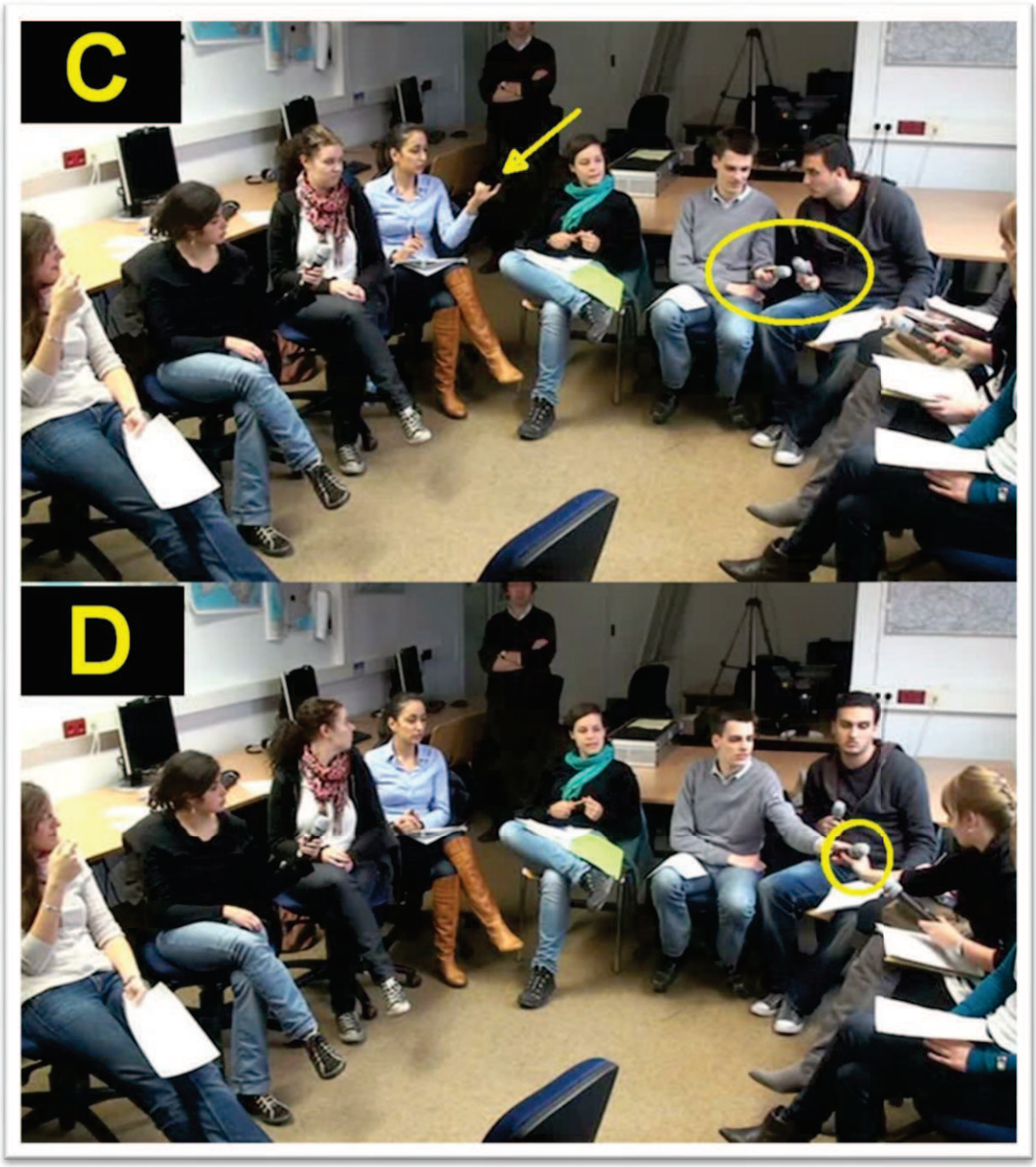


Photo 16 : lancer de micro (C-D)

Ainsi, la tension communicative provient certes de l'instrument mais également de la situation sociale qu'il crée à l'intérieur du groupe-classe. Pour le dire dans le langage de la microsociologique, les individus composant le groupe, même s'ils poursuivent l'objectif d'apprentissage et manifestent des signes d'entraide, n'attribuent pas la même valeur aux signes d'engagement des participants. Une partie de l'engagement de chacun consiste précisément à présenter une valeur positive, ce que Goffman appelle la « face », à préserver la sienne comme celle des autres personnes tout au long de l'activité. A l'issue de cette circulation de mains

en mains, des rapports de place au départ symétriques ont été distribués. Certains vont mobiliser une compétence communicationnelle conviviale et ludique pendant que d'autres font appel à leur connaissance du schéma de l'interaction didactique en classe de langue. L'enjeu, pour l'apprentissage, consiste à faire circuler les places interactionnelles dans leur rapport à l'activité proposée par le dispositif. Nous pourrons examiner cette question dans l'analyse des interactions verbales.

b) Le « tour de passe-passe »

On peut voir sur l'enregistrement qu'au moment où une participante effectuait le lancer, une seconde participante initiait un autre geste communicatif. La photo 17 montre la simultanéité des deux gestes.

Photo 17 : le passe-passe

Nous avons entouré en jaune la main de l'étudiante qui s'approche de celle de sa voisine alors que celle-ci ne lui avait aucunement signalisé un passage de micro par un geste pratique d'offre. La simultanéité de deux gestes communicatifs semble indiquer qu'au-delà de 8 secondes, le silence intergroupe devient problématique : une limite de temps est franchie pour la réparation de l'incident technique, au-delà de laquelle le silence nécessite une intervention extérieure, proposée ou imposée.

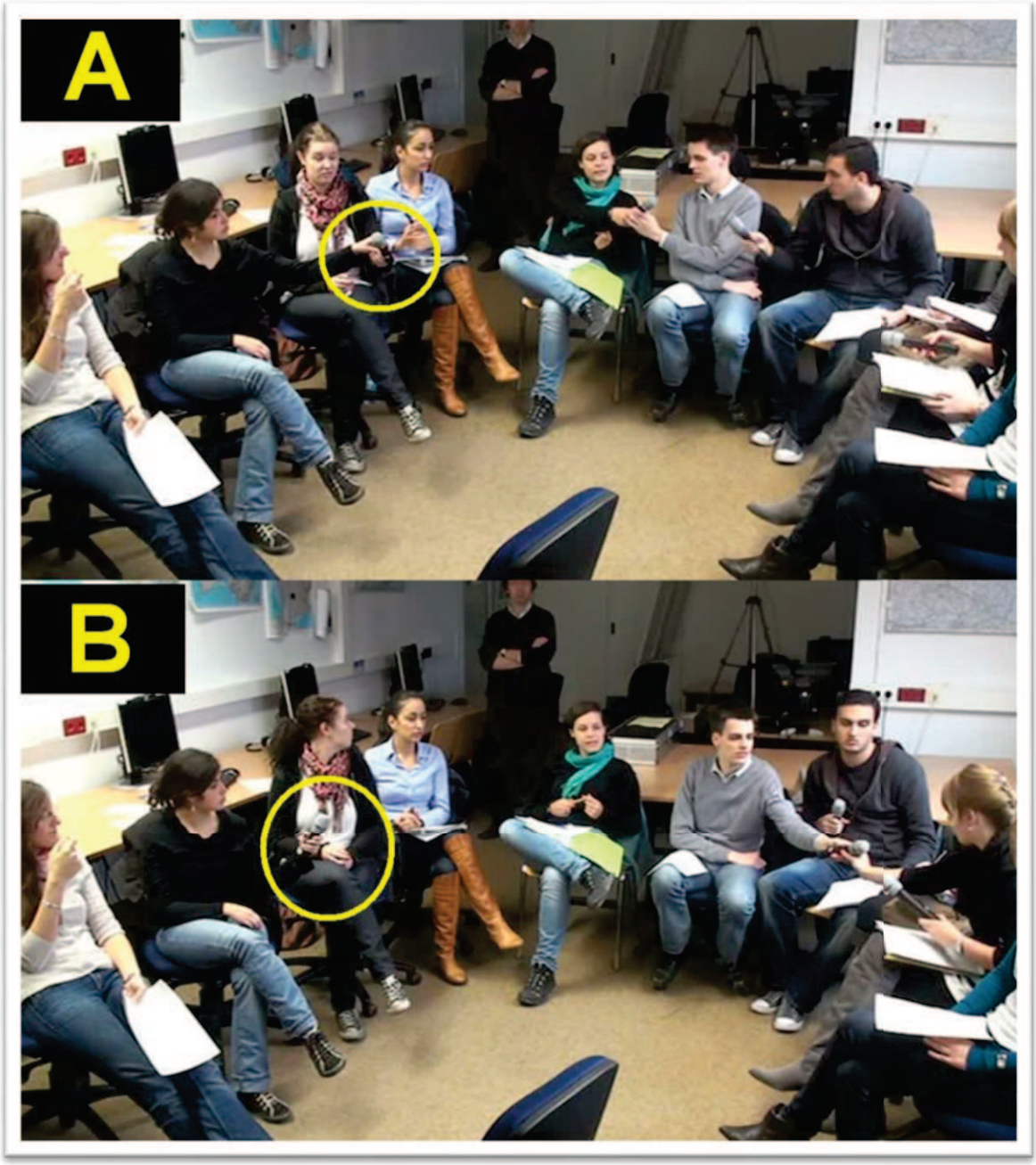


Photo 18 : Le passe-passe (A-B)

Sur la photo 18, vignette A, la participante saisit le micro, au moment où l'autre micro est déjà lancé. Elle s'en empare définitivement en 18B quand, de l'autre côté, la locutrice saisit le micro offert. Nous avons donc là deux gestes opposés se déroulant pendant l'incident. Alors qu'une participante produit un signe d'engagement collectif, la seconde en produit un autre qui passe inaperçu et dont la signification dans l'interaction n'est pas encore donnée. En effet, selon la relation entre les personnes, subtiliser le micro reçoit deux significations : cela peut constituer une offense pour le territoire (corporel ou celui des réserves matérielles) ; ou, être perçu comme inhérent à la relation de familiarité et n'est alors pas compris comme un empiètement. Dans le premier cas, le geste peut même devenir une forme de compétitivité, envisagée par

Cicurel (1994) comme l'une des quatre variantes du comportement entre apprenants, qui n'a cependant pas été attestée dans son propre corpus. Dans ce cas, nous dirions alors que ce passage de micro se déroule par « arrachage » ou « détournement ». A ce propos, Traverso (1996 : 129) note en effet que, dans les séquences à bâtons rompus :

> Chacun, porté en quelque sorte par la dynamique conversationnelle, désire prendre la parole et apporter sa contribution à l'échange ; c'est alors que la rivalité pour la place de locuteur risque d'apparaître et qu'on peut retrouver cette représentation courante de l'interaction associée à une 'lutte pour le crachoir'.

Comme nous ne savons pas si ce geste manifestait une rivalité, nous appellerons, dans le doute, « tour de passe-passe » ce type de geste communicatif, comme un illusionniste ferait disparaître le micro des mains du voisin pour le faire réapparaître ailleurs.

Dejean-Thircuir (2004) confirme l'effet coopératif plutôt que compétitif de la manipulation des outils informatiques dans son dispositif d'apprentissage en dyade devant un ordinateur avec partage d'un clavier unique. Lorsque celui ou celle qui occupe le rôle de scribe, le (ou la) non-scribe peut suivre à l'écran la production et éventuellement intervenir directement, sans demande d'autorisation préalable, en manipulant la souris ou le clavier. L'intervention se produit « *sans que cela semble perturber l'accomplissement de la tâche, bien au contraire* » (48). L'auteure confirme l'effet d'adoucisseur produit par le geste qui se substitue à l'intervention verbale, comme nous l'avancions nous-même à propos du geste communicatif de la main, lors du passage par lancer. D'après ses recherches, par interview auprès des apprenants, il est préférable, pour la face de l'apprenant scripteur, de corriger une erreur, vue sur l'écran partagé, par une action sur le clavier que de l'intimer verbalement, ce qui peut être perçue comme une évaluation, bien plus menaçante et non efficace. Ainsi, la coordination par l'action sur les outils participerait positivement à l'activité conjointe d'apprentissage. De ce point de vue, Dejean-Thircuir considère que « *l'ordinateur (écran, clavier, souris) fait partie du territoire commun de la dyade et peut être appréhendé comme un bien partagé* » (305).

Cependant, même si l'institution tend à prévenir les comportements belliqueux, Vinsonneau (2005) nous rappelle que dans des situations où l'identité culturelle se trouve en jeu, les engagements y sont alors plus intenses. On ne peut donc écarter l'hypothèse que l'engagement identitaire instrumenté ne se traduise par des comportements moins consensuels que lorsqu'ils ont lieu devant un logiciel. Le « territoire du moi » de Goffman n'est alors plus uniquement défini par le corps ou les réserves matérielles mais par les « réserves d'information », plus intimes et normalement dévoilées sur le ton de la confidence. La coordination intragroupe par les gestes demande une vigilance plus grande sur les instruments de communication, et leurs usages dans la classe de langue peuvent entraîner certaines manœuvres en trompe l'œil pour la communication intergroupe. Dans l'interaction, les participants adoptent ce comportement afin d'éviter une intrusion territoriale possible par amplification trilogale ou par glissement énonciatif. La protection du moi

identitaire résiste donc à la tentative de former une coalition qui, justement, se caractérisait par une tolérance à l'intrusion énonciative.

Nous avons ainsi observé, dans une séance de vidéoconférence issue du corpus secondaire[29], une des étudiantes de Hanovre, dépourvue de micro, en désaccord avec l'affirmation prononcée par la locutrice qui s'adressait en français au groupe à distance avec un micro. L'étudiante conteste cette affirmation par une alternance codique, en allemand et en aparté, inaudible pour les participants à distance. Cependant, la locutrice refuse de lui passer le micro et répète sa propre opinion. Cet échange portait précisément sur les représentations qu'avaient les Français sur les Allemands. Il avait été initié par une question venant du groupe de Hanovre, cherchant à savoir ce que les interlocuteurs français savent de l'Allemagne, à laquelle le groupe d'étudiants de France avait apporté plusieurs réponses. Ce type d'échange binaire (Question/Réponse) est généralement amplifié par un troisième tour de la part des initiateurs de l'échange, un commentaire en forme de « vrai/faux ». Il est donc naturel que certaines réponses appellent un commentaire, et, on peut penser qu'il est même attendu de ceux qui donnent une réponse. Or, l'un des commentaires voulait infirmer, ou, en tout cas, préciser une représentation, par définition trop générale. C'est précisément cette précision qui, dans le groupe des commentateurs, a été contestée par une autre participante.

Sur la photo 19, vignette A, nous indiquons, d'une flèche jaune, la locutrice sur le site de Hanovre. Elle tient le micro et s'adresse, au troisième tour de l'échange, à l'image écranique. Nous voyons également sa voisine immédiate qui porte son regard sur la locutrice pour produire une contre-proposition au commentaire. Cette petite négociation est sans doute restée inaperçue par les interlocuteurs à distance, qui finalement ont reçu une réaction unique à leur question. S'ils ont pu visualiser l'interaction en aparté, ils n'ont pas su quel en était l'objet. La photo montre la vigilance dont fait l'objet la locutrice qui tient son micro (pointée en jaune).

[29] Clip 02-HANPARIS-2009_Vigilance.

Photo 19 : Vigilance

La vignette A montre la locutrice qui penche la tête et répond en allemand « *Nein* » à la contre-proposition venant de celle qui se trouve à sa gauche en même temps qu'elle baisse le micro dans la direction opposée à la nouvelle source énonciative. La négociation se poursuit puisque la voisine reformule sa contre-proposition. On voit sur la vignette B qu'elle modifie légèrement sa posture et se tourne maintenant davantage vers la locutrice, laquelle lui sourit, ne la prenant pas au sérieux. La personne sans micro lui demande alors, toujours en allemand, de quelle région elle vient, sous-entendant que des différences régionales pourraient expliquer des opinions divergentes. Les autres participants assistent du regard à cet

échange en aparté à l'issue duquel seule l'affirmation de la locutrice au micro sera transmise. Ainsi, l'intervention venant du groupe à distance a bien déclenché une confrontation des points de vue dans le groupe d'apprenants à Hanovre, telle que nous l'entendons dans une perspective d'argumentation dialogique. Cependant, d'une part, la confrontation n'a pas été communiquée verbalement au groupe qui n'a donc vu que la médiatisation des comportements mimo-gestuels ; d'autre part, elle porte sur la représentation d'un trait culturel allemand en France et non sur un trait culturel français. On peut se demander pourquoi l'apprenante qui a contesté et initié la négociation a préféré ne pas insister. Deux réponses sont envisageables dans le cadre de ce dispositif conversationnel. Premièrement, l'instrumentation de la communication rend la prise de parole contestataire plus difficile et constitue une vraie menace pour la face et le territoire d'un autre participant. Deuxièmement, il est préférable pour la finalité de l'échange épistémique de modifier l'opinion des Français sur les Allemands que de le confirmer. Ainsi, cette négociation d'une durée de 15 secondes, donc parfaitement visible, médiatise un groupe qui parle d'une seule voix. Nous trouverons une forme de contestation aboutie dans l'analyse verbale.

Pour conclure cette analyse de l'usage du micro à usage communicatif, nous constaterons d'abord que la constitution d'une parole collective demande une coordination des comportements. Nous avons trouvé que les participants agissent de façon coopérative en développant des pratiques *ad hoc* qui manifestent des signes d'engagement dans la conversation. La personne qui initie le lancer en touchant la main de sa voisine anticipe une évaluation réciproque de la part de sa voisine, qui elle-même procède en l'imitant. Le groupe contribue à l'accomplissement de la conversation en ligne par l'usage de la main aussi bien sur le plan pratique que communicatif. Le groupe à distance voit une communauté linguistique d'apprentissage se constituer. Dans la classe de langue, l'entraide contribue à faire émerger une coalition conversationnelle. Celle-ci est cependant limitée lorsque des enjeux identitaires de nature culturels apparaissaient. Dans ce cas, la coopération par amplification trilogale peut être vue comme une intrusion territoriale. En cela, la situation est identique à celle se déroulant entre un enseignant et un apprenant dans le traitement didactique par l'échange ternaire. Certaines questions constituent bien des alertes et déclenchent, dans l'interaction didactique médiatisée une vigilance plus vive aux paroles autant qu'aux objets. Il semble que tous les participants n'aient pas les mêmes attentes ni les mêmes formes d'engagement. Ainsi, l'engagement identitaire par le « tour de passe-passe » indique qu'à l'intérieur de ce groupe, ce sont bien des personnes individuelles qui émergent et qui sont prêtes à accomplir des gestes de la main plus menaçants pour le territoire d'un voisin. Cependant, ces signes d'engagement sont moins perceptibles. La conversation médiatique, de ce point de vue, comporte une part d'illusion qui correspond à la part fictionnelle de la communication en classe de langue (Coste, 1991 ; Cicurel, 2002).

9.2.4. La conversation par l'usage du geste et du micro

Sur l'assemblage des deux entités main-micro, plusieurs variantes ont été observées :

- Les deux entités sont dépendantes mais séparables. Lors du passage par un acte ostentatoire du donnant au saisissant, il s'agit de l'usage pratique d'un objet. L'espace se prête à cet usage.
- Les deux entités sont dans une relation métonymique où une personne est désignée par le micro qu'elle tient en main. Dans ce cas, agir sur la personne, par un geste communicatif à usage pratique ou par un geste coverbal produit un effet sur le micro.
- Les deux entités définissent un territoire, symbolisé par le micro et protégé de la main, plus ou moins ouverte, tantôt comme *territoire commun*, tantôt comme *territoire identitaire*.

Ces formes du couple main-micro contribuent à la dynamique de l'espace et de la conversation qui s'y déroule. Elles constituent en effet une partie de l'activité interactionnelle et de l'effort d'attention déployé par les participants, qu'ils soient locuteurs ou non, définissant un territoire.

Nous allons maintenant présenter les trois configurations de cette relation entre la main et le micro. La première correspond à l'assemblage en interaction, où l'un répond à l'autre. Puis, nous examinerons des formes plus complexes de l'assemblage main-micro, mêlant pratique et communicatif, allant dans le sens de l'aménagement de l'espace pour la construction du segment transactionnel.

9.2.4.1. Donner/Recevoir : passage ostentatoire

Nous présentons des formes de passage de micro où l'un des participants donne et l'autre saisit quel que soit l'usage qui en est fait par le receveur. Nous suivons l'ordre chronologique de la conversation.

a) Distribution des micros

Photo 20 : passage ostentatoire 1. La distribution.

La photo 20 montre l'enseignant, en début de conversation, qui distribue en initiant le geste de donneur à receveur qu'il va reproduire quatre fois. Ce premier passage apparaît comme solennel : la receveuse est regardée par tous les participants, sauf sa voisine de droite, qui se trouve entre l'écran et la receveuse. Celle-ci, au moment de recevoir, produit même une mimique expressive manifestant une émotion. Chaque micro est testé en direct avec l'enseignant à distance avant d'être attribué à un participant.
Il s'agit bien d'un geste pédagogique, qui intime au receveur d'exécuter un travail, et non d'un présent. En effet, aucun des participants ne remercie le donneur. Le deuxième micro est d'ailleurs refusé par la participante à qui il est donné. L'enseignant accompagne alors son geste d'une explication de la consigne qui consiste seulement à recevoir un objet et non à s'en servir. Puis, l'explication se termine par une injonction verbale, « *prends le micro* », que la participante accepte. L'objet micro est donc parfaitement perçu dans sa fonction instrumentale d'objet destiné à faire parler dans la langue-cible, à des inconnus. Cette étudiante n'a pas encore reconnu l'usage collaboratif interne participant à la construction du territoire.

b) Passage relayé

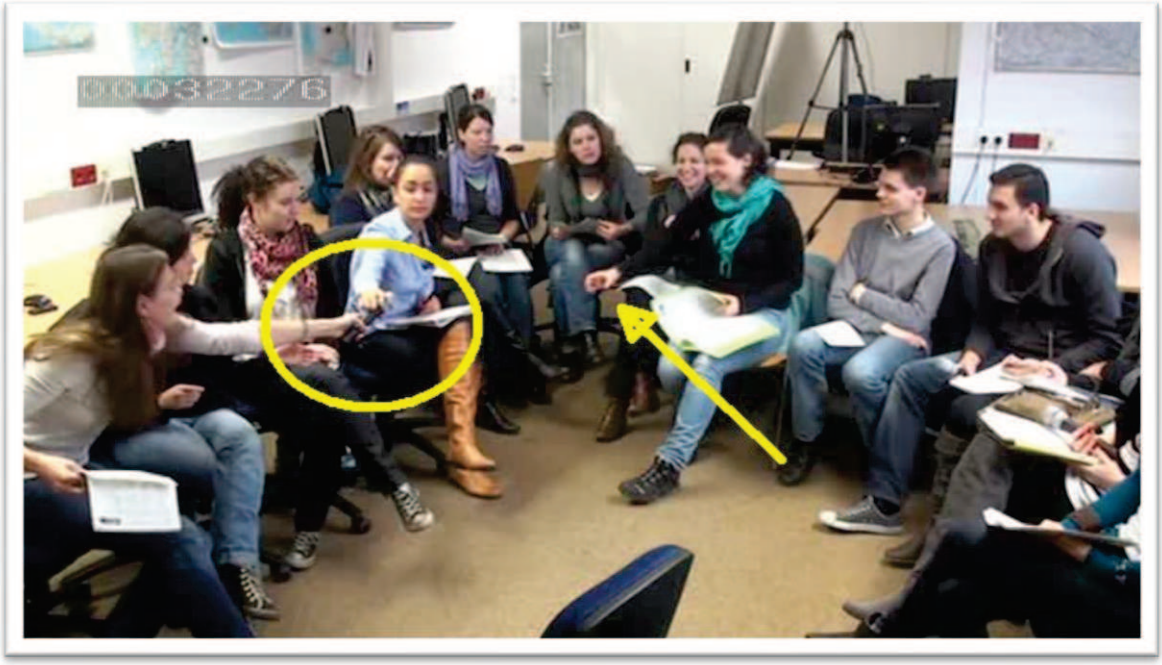


Photo 21 : passage ostentatoire 2. Le relais.

Sur la photo 21, le passage de micro entouré est un relais, de donneur à receveur, destiné à la main pointée d'une flèche jaune qui s'apprête à le recevoir. La personne-relais coordonne son activité sur le geste de la donneuse et celui de la personne receveuse.

c) Passage en extension

Photo 22 : passage ostentatoire 3. L'extension.

L'extension maximale des bras et la posture courbée en avant pour retrouver sa position assise le plus vite possible caractérise ce passage. Pour ce type de passage de micro, le donneur et la receveuse sont sortis de leur position assise, à distance très personnelle avec leur voisin immédiat, pour réduire la distance sociale qui les sépare et effectuer ce geste communicatif. Celui-ci se fait avec prudence : aucune « *emprise physique* » (Hall, 1971 : 151) sur l'autre n'est réalisable à cette distance inconfortable. Le passage de micro doit donc être un geste court car il n'est pas possible de garder longtemps cette posture en extension qui accompagne le geste. Cependant, la vélocité a été estimée comme une méthode préférable à celle du passage relayé.

Effectivement, la receveuse (à gauche sur la photo) veut prendre son tour et s'adresser à l'image écranique. Elle pourrait pour cela sélectionner un micro plus proche qui aurait été relayé. Elle a attendu 5 secondes avant que le donneur ne quitte son siège puis effectue le passage qui dure 2 secondes, soit un silence acceptable de 7 secondes, pendant lesquelles le passage est parfaitement visualisé de tous, au niveau local comme à distance. La recherche puis la sélection du donneur pose la question de l'alternance des tours de parole, que nous examinerons plus loin. Dans ce cas, nous constatons qu'elle a préféré s'orienter vers le locuteur précédent, même si cela peut provoquer des contrariétés, comme nous allons le voir maintenant.

d) Passage surprise et passage contrarié

La photo suivante reproduit un double passage de micro : l'un impromptu et l'autre contrarié.

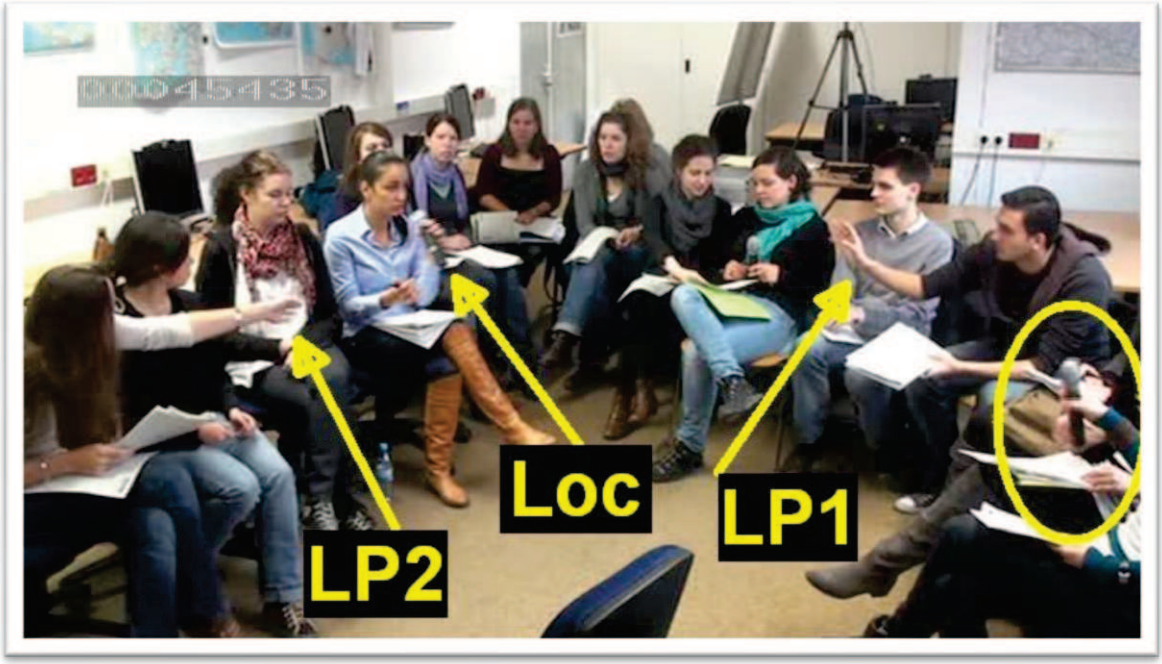


Photo 23 : passage ostentatoire 4. Passage surprise et passage contrarié.

On voit sur la photo 23, deux personnes concurremment en position de locuteur prochain (LP1 et LP2), pointés d'une flèche jaune. Ils sélectionnent la locutrice actuelle (Loc, pointée en jaune) comme prochaine donneuse, alors que cette dernière n'a pas encore achevé son tour de parole. Elle-même doit se préparer à finir son tour et à sélectionner l'un des deux receveurs. Nous pouvons également constater sur cette photo qu'un autre micro est disponible, tenu par la participante se trouvant sur la droite de LP1 (écharpe bleue). Mais, les demandeurs préfèrent s'adresser à celle qui tient le tour de parole.

Dans le même temps, un passage de micro par geste pratique se déroule entre deux participantes situées à droite de l'image (entourée en jaune). Nous retrouvons, comme avec le lancer et le passe-passe, une multi-activité où se sont simultanément déroulés deux passages de micro, dont l'un a surpris pendant que l'autre a été contrarié, allant d'abord vers LP2 pour finalement passer à LP1. Nous revenons d'abord sur ce passage contrarié.

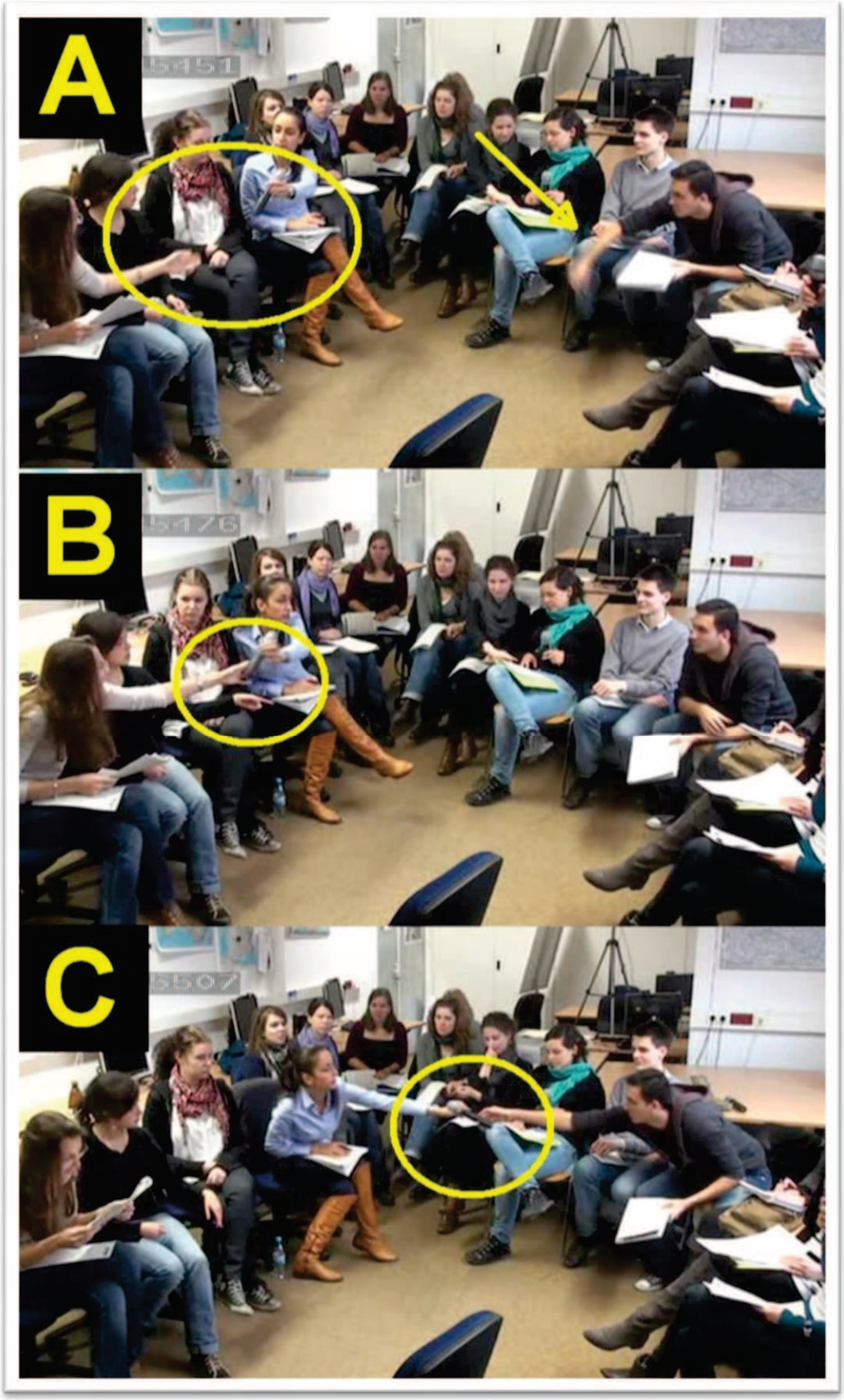


Photo 24 : Passage ostentatoire 5. Passage contrarié.

Devant deux mains tendues, Loc hésite puis commence par s'orienter corporellement vers LP2 (Photo 24, vignette A) pour lui offrir le micro. LP1 abandonne alors l'idée de recevoir le micro et laisse son bras descendre vers le sol. Mais, alors que LP2 s'apprête à saisir le micro, l'une des deux participantes se trouvant entre Loc et LP2, en position de le relayer, contrarie le passage. En effet, d'une geste déictique coverbal de la main, elle désigne du doigt LP1. Elle provoque ainsi la réorientation du regard de Loc qui tourne maintenant son visage vers LP1 puis dessine une boucle avec le micro pour le donner, en extension à LP1 (Photo 24, vignette C).

Simultanément, la prise de parole de LP1 est une nouvelle fois contrariée. En effet, c'est au moment du passage contrarié que la participante située à droite de la photo 23 (entourée en jaune) reçoit un micro de sa voisine immédiate et crée la surprise en entamant son tour de parole. Le passage de micro est un geste à usage pratique non communicatif qui se déroule dans la distance très personnelle. Il passe donc inaperçu pour les deux receveurs LP1 et LP2.

Il se produit alors un court chevauchement dans la classe de langue. A ce stade de l'interaction et dans un polylogue, le rythme de l'échange demande une plus grande coordination que les participants ne parviennent pas à réaliser complètement. La photo 23 montre les conditions d'apparition du chevauchement : la locutrice tient le micro et s'entretient mais ne ratifie pas explicitement une personne pour lui succéder ; trois participants sentent venir le point de transition d'un tour à l'autre et se préparent à devenir le locuteur prochain ; un des trois locuteurs prochains s'auto-sélectionne et enchaîne, selon le principe : « *le premier à l'avoir fait* [l'auto-sélection] *acquiert les droits sur le tour* » (Traverso, 2011 : 118). Certes, le chevauchement contrevient à l'une des règles de base de la coconstruction de la conversation par l'alternance des tours de parole. Il est néanmoins, selon Traverso (1996), davantage toléré dans la conversation familière où, parce que le thème n'est pas donné mais émerge de la situation, apparaissent des passages d'échanges à bâtons rompus. C'est précisément dans cette phase de recherche active de thème que les chevauchements se produisent, signe de dynamique conversationnelle où l'activité est principalement mobilisée vers les propositions de thèmes, les ratifications ou les rejets. C'est à ce moment que la mise en place relationnelle a lieu, car, à la ratification des thèmes proposés, se superpose la ratification du locuteur prochain. Le chevauchement qui se prépare sur la photo 23 provient de cette activité où le micro était souvent passé entre les mêmes mains.

La rapidité du passage de micro non associé à un geste communicatif surprend donc le groupe et surtout le participant (LP1), qui avait, lui, finalement reçu le micro, par un geste communicatif en extension. N'ayant pas porté son attention sur l'activité se déroulant sur sa gauche, mais plutôt sur l'autre « candidate » (LP2), il ne répare nullement le chevauchement par l'abandon de son propre tour. Traverso considère ce genre de comportement comme plus fréquent dans les conversations en ligne vidéographiques et synchrones où les interlocuteurs « *poursuivent leur tour comme si de rien n'était* » (*ibid*., 142). Dans son analyse de

conversations par visiophonie, de poste à poste, l'auteure revient sur « *l'égalisation opérée par les micros* » (120), c'est-à-dire l'incapacité pour les auditeurs à déterminer la source sonore d'une émission. Ainsi, celui qui cause le chevauchement en enchaînant sur la locutrice précédente, n'entend pas celle qui s'est déjà auto-sélectionnée et qui pourtant est parfaitement audible par les interlocuteurs à distance, présents sur l'image écranique et à qui elle s'adresse également du regard. Finalement, au moment où le chevauchement démarre, l'enseignant sur place indique d'un signe à LP1 que l'échange intergroupe avait déjà repris. La locutrice actuelle est maintenant dans l'échange en langue étrangère et n'a pas interrompu son énoncé. Nous ne voyons pas de marques, sur l'enregistrement ni dans l'enchaînement de la conversation, de l'intention de créer un effet de surprise de la part de l'étudiante qui a succédé à *Loc* et précédé LP1. C'est la rapidité de son geste qui lui a donné son caractère impromptu. En revanche, un effet de surprise peut être recherché, comme nous l'avons remarqué dans la conversation du corpus secondaire où deux étudiants avaient préparé puis annoncé une « petite surprise » et enchaîné avec une interprétation musicale.
C'est ce qui se produit également sur la photo 25 qui atteste un geste rapide créant intentionnellement la surprise pour le groupe sur l'image écranique. La préparation s'est faite dans la spontanéité de l'interaction intergroupe, en réaction à une intervention initiatrice venant du groupe sur l'écran. Il s'agit d'une nouvelle séquence à bâtons rompus où les étudiants, de part et d'autre, doivent proposer des thèmes pour la troisième prochaine session de vidéoconférence. A une proposition du groupe de Vannes, les apprenants de Hanovre veulent répondre par l'humour en proposant un thème qu'ils estiment embarrassant pour l'autre groupe. Traverso (1996 : 13) signale la marque de connivence que représentent les « *jeux langagiers* » dans les conversations familières, dont font partie la « *mise en boîte* ». Ce thème est vite ratifié au niveau local, produisant une connivence de fait puis, après un très bref échange non verbal pour le choix du locuteur, celui-ci accomplit une gestualité ludique et bondit sur le micro que lui tend une autre participante (Photo 25A).

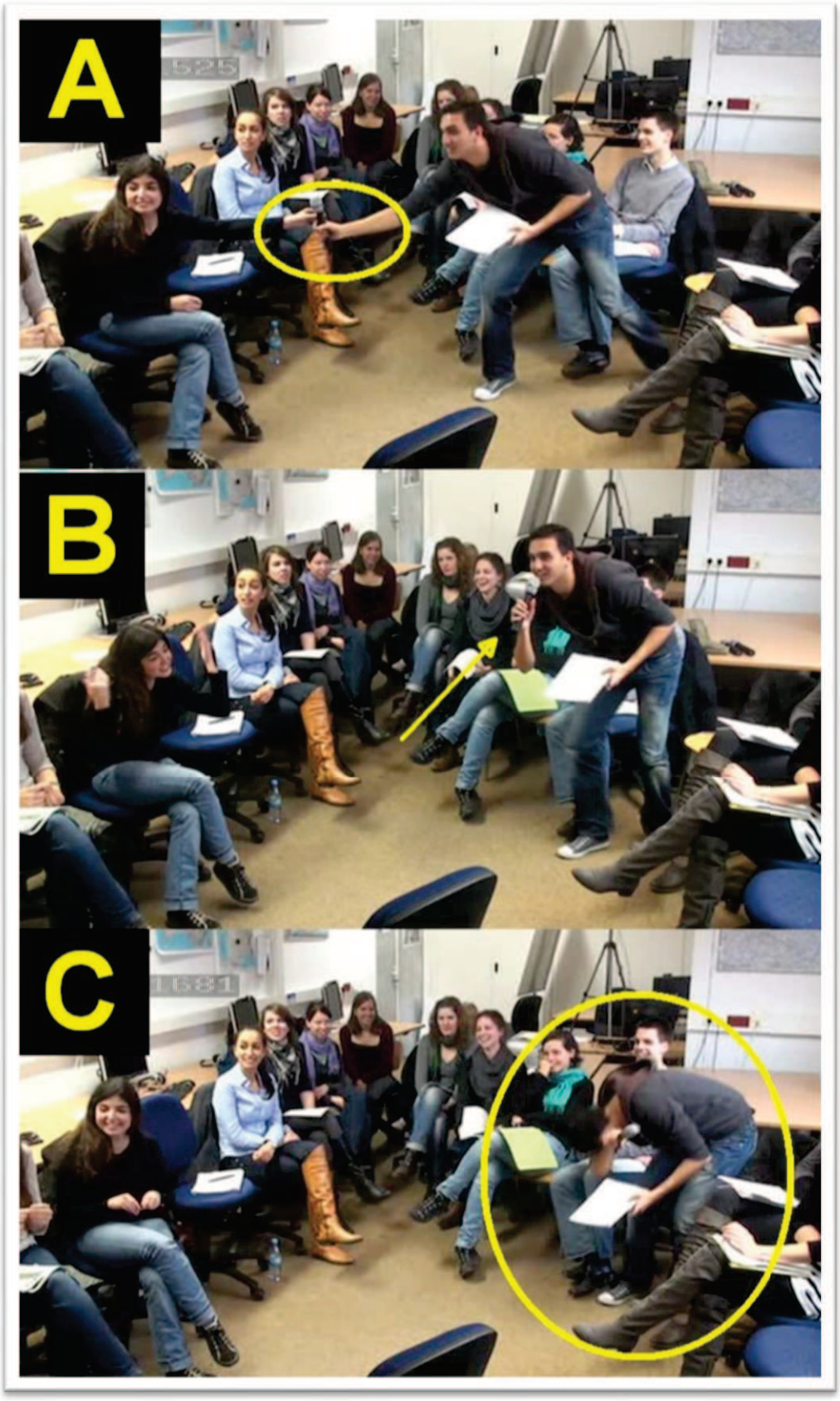


Photo 25 : Passage ostentatoire 6. La surprise.

La forme d'humour choisie est basée sur une répartie immédiate que les étudiants accompagnent d'une mise en scène. En effet, pendant le passage de micro, son bras est tendu mais sa posture générale est plus stable que dans le passage par extension, car, voulant créer la surprise, il ne cherche pas à regagner sa position assise et confortable. La classe de langue a choisi un humour « désarçonnant » qui montre leur dextérité mentale à créer une « *incongruité amusante* » (Barth, 2007). L'étudiant reste donc debout, légèrement penché en avant, comme s'il allait s'assoir puis s'adresse visuellement à l'image écranique et énonce une proposition incongrue et moqueuse, faisant rire son propre groupe et provoquant une huée collective et surjouée venant de l'écran, manifestant également la connivence. L'étudiant se prête alors à son propre jeu et continue la performance. Il mime la faute de tact et l'embarras en se cachant le visage (Vignette C). Là-encore, l'effet de coalition est atteint. On peut alors se poser la question de l'humour dans la classe de langue : il est certain que, généralement l'humour permet de pendre de la distance par rapport au réel, mais, dans une situation d'apprentissage d'une langue étrangère, est-il également métacommunicatif ? Autrement dit, l'incongruité proposée est-elle « à propos du réel » ? Nous reviendrons sur cette question dans l'analyse de l'interaction verbale et dans une observation additionnelle avec une analyse des joutes verbales à caractère rituel ou personnel.

Il est plus pertinent d'indiquer l'emploi de ressources de communication non verbale, consistant à surjouer des comportements, grâce à un dialecte de l'engagement, comme méthode de construction du segment transactionnel. Nous constatons une augmentation de la gestualité phatique, dépendante de la distance et de la disposition spatiale qui, pour les participants immédiats, paraît sans doute exagérée, provoquant un amusement. La photo 25A révèle par exemple que tous les participants ont leur regard orienté vers l'écran, y compris celle qui donne le micro, surveillant les interlocuteurs à distance pour voir leur réaction : s'ils vont entrer dans le jeu, en jouant à perdre la face et de quelle façon. L'espace double est parfaitement synchrone quand les interlocuteurs produisent effectivement à leur tour une image écranique exprimant la réaction vocale à une offense. Les deux groupes se sont coordonnés aussi bien au niveau intragroupe que dans la communication intergroupe, par le geste et le corps, pour s'adapter au dispositif technique afin de construire une conversation où l'altérité et les rapports sociaux restent l'axe de développement thématique.

9.2.4.2. Agir sur le locuteur

Nous venons de mentionner différents actes gestuels visant à montrer l'activité coordonnée de circulation des micros. Ce sont des gestes centrés sur l'objet. Nous allons maintenant examiner l'interaction par le geste faisant réagir le locuteur, c'est-à-dire celui ou celle qui tient le micro. Nous distinguons les gestes produits pendant le tour de parole du locuteur et ceux produits avant le tour suivant. Rappelons, à propos des premiers qu'il s'agit des gestes émis par le destinataire « *durant le tour du locuteur* » (Traverso, 1996 : 28), que l'on désigne également comme *régulateur* ou *back chanel signal*. C'est un principe essentiel pour pouvoir qualifier un énoncé d' « interactif », supposant que les participants ajustent leur comportement

mutuelle au fur et à mesure de l'action en cours, ou plutôt, ainsi que l'écrit plus justement Kerbrat-Oreccioni (2005), sont contraints « *de réorienter en cours de route l'énoncé programmé afin de le rendre mieux adapté à la situation nouvelle créée de façon contingente et largement imprévisible par le comportement de leurs partenaires* » (§1.1.1.3).

Les régulateurs nous posent deux types de difficulté. Premièrement, une difficulté pour la transcription. En effet, ils sont souvent produits en chevauchement mais peuvent également apparaître pendant une pause, c'est-à-dire à l'intérieur d'un tour de parole, alors que le silence se produit, lui, entre deux tours de parole. Or, que ce soit pause ou silence, leur durée n'est pas normée autrement que par l'usage au sein d'une communauté linguistique, plus ou moins « *volubile* » (Kerbrat-Orecchioni, 1994). Autrement dit, un régulateur vocal ou verbal, émis pendant un silence sera considéré par le transcripteur comme un tour de parole plein, alors qu'en chevauchement, il risque de pas apparaître, considéré, selon le mode de transcription, comme trop court. Le problème est encore plus délicat pour la transcription des gestes régulateurs, eux-mêmes silencieux et, même quand ils sont coverbaux, n'apparaissant pas en même temps que l'acte verbal (Colletta, 2005). Cela montre, une fois de plus, le caractère sélectif de la transcription, qui se focalise sur le verbal et oublie parfois les tours non-verbaux.

C'est d'autant plus vrai, et c'est le deuxième type de difficulté posée par les régulateurs, pour les polylogues. Traverso (*ibid*.) indique à ce propos que la notion de « tour de parole » est jugée par certains chercheurs comme trop rigide, car les silences et les chevauchements ne seraient, en réalité, pas des exceptions. Néanmoins, une fois ces concessions admises, ce modèle simple ne nous paraît pas manquer de souplesse pour pouvoir s'adapter à des situations plus complexes. Cosnier (1982) lui-même, à partir d'expériences de dispositifs conversationnels effectuées antérieurement par Argyle et Cook, reconnaissait que « *les pauses et les interruptions augmentent quand la régulation visuelle est altérée* » (270). Nous nous proposons de vérifier ces conclusions à partir du même cadre théorique d'analyse des conversations.

Pour Colletta (*ibid*.), les gestes régulateurs appartiennent à l'espèce des usages gestuels coverbaux à fonction interactive, qui inclut également les gestes phatiques. Tous les deux (régulateurs et phatiques) sont utilisés par les locuteurs durant l'interaction « *pour signaler ses intentions immédiates en matières de prise, maintien ou cession de parole* » (34). Dans la classification de Cosnier (1987), les régulateurs sont également en relation d'opposition avec les phatiques, comme sous-espèce de « synchronisateurs », au même rang que les coverbaux et les quasi-linguistiques, tous les trois comme espèces de gestes communicatifs. Là-encore, notre objet est d'analyser la perception et l'organisation de l'espace médiatique fragmenté, que l'outil pédagogique met en jeu.

a) Emblème de régulation

Nous revenons sur le passage de micro par le lancer (Photos 15 et 16). Sur le plan de l'interaction, le geste collectif constituait en réalité une activité réparatrice, c'est-à-dire un échange enchâssé dans une séquence

plus vaste. Or, une réparation est soit auto-sollicitée soit hétéro-sollicitée. Dans notre cas, il ne peut s'agir que d'une hétéro-sollicitation verbale venant de l'image écranique. En effet, quel que soit le site où se trouve le locuteur, celui-ci n'a d'autre moyen de savoir si le message sonore est émis qu'en regardant l'image écranique pour voir et entendre la réaction.

Nous venons de présenter le passage de micro de cet échange emboîté sans mentionner ni l'acte initiateur d'hétéro-sollicitation, ni l'acte de clôture permettant de revenir sur l'échange principal. C'est ce que nous voulons maintenant examiner car il s'ouvre par un acte verbal et se termine par un non-verbal de la main. Alors que la locutrice à Hanovre se présente en tenant un micro, l'hétéro-sollicitation est produite à distance, sans que l'on ne voie qui en est l'auteur. Il s'agit en fait de l'enseignant qui intervient pour signaler l'incident mais qui reste en dehors du champ de la caméra. C'est par conséquent un acte uniquement verbal, parvenu uniquement par le canal auditif vers la locutrice. Remarquons qu'il s'agit d'un authentique tour de parole et non d'un régulateur produit *pendant* le tour de parole de l'interlocuteur, par un chevauchement. L'enseignant a en effet attendu l'énoncé complet de l'étudiante avant d'enchaîner verbalement par une hétéro-sollicitation. De plus, il anticipe sur le risque perturbateur de son intervention, par une formule d'excuse (« *excusez-moi* »). Malgré l'énonciation sans image, son intrusion est efficace puisque le groupe récepteur s'adapte très bien à la nouvelle situation en réalisant un passage par lancer, comme nous l'avons vu. Le passage est visualisable par l'enseignant et le groupe à distance. L'échange réparateur s'achève verbalement par une répétition de l'énoncé, par celle qui avait subi l'incident. Pendant ce tour de parole, l'enseignant régule l'énoncé par un acte non verbal, produisant un signe de la main, introduit dans le champ de sa caméra, visible en bordure de l'écran. (Photo 26) [30].

[30] Nous avons étiré l'image dans le sens de la hauteur afin de pouvoir discerner le signe de la main qui a la forme de l'icône „Like" utilisé par les usager des réseaux sociaux.

Photo 26 : Emblème régulateur par la main en bordure d'écran.

Alors que l'enseignant avait initié l'échange latéral de réparation par un tour de parole, en modalité uniquement verbale, déclenchant à distance une activité réparatrice collaborative dans la classe de FLE, il choisit une modalité régulatrice, uniquement gestuelle et appropriée à la situation, pour clore l'échange. C'est un signe de rétroaction signifiant la bonne réception, destiné aussi bien à la locutrice qu'au reste du groupe à distance. L'enregistrement vidéoscopique du groupe de Hanovre montre en effet qu'une autre participante sourit en voyant le signe sur l'image écranique. Il s'agit donc d'un geste-emblème, ou synchronisateur, de régulation, se substituant à la parole, reconnaissable et appartenant à la communication médiatique multimodale. A cette distance, le hochement de tête habituellement employé n'est pas aussi efficace. De plus, comme nous l'avons dit, l'enseignant en France se trouve le plus souvent à la marge de son groupe. Un signe-emblème de la main fonctionne comme une alerte à distance et évite une intrusion de tout le corps dans le domaine spatial.

b) Coverbaux

Une des particularités de notre dispositif conversationnel tient à la monstration par sélection au moyen d'une caméra de communication permettant de rendre visualisable une production verbale collective. Par conséquent, contrairement aux analyses de la communication non verbale dans un dilogue, certaines

productions verbales sont parfois accompagnées d'un geste coverbal émis par une autre personne comme on peut le voir sur les deux photos suivantes.

i. Coverbal phatique

Le premier geste coverbal est intéressant puisqu'il montre la complémentarité de deux étudiantes qui produisent, simultanément, l'une verbalement et l'autre par le geste, un signe à leurs interlocuteurs à distance leur demandant de « parler mieux », c'est-à-dire réalisant, selon Cicurel (2011 : 38) « *une injonction à se corriger ou à reformuler son énoncé* ». En effet, le groupe à distance donne une réponse uniquement vocale qui ne satisfaisait pas les deux participantes de Hanovre. Pour expliquer le mot « mouton » aux apprenants de la classe de langue, plusieurs étudiants en France avaient spontanément et ensemble imité le bêlement de l'animal. Ce geste vocal collectif avait déclenché des rires mais uniquement en France, produisant une agitation visible que le groupe d'apprenants à Hanovre essayait de comprendre.

Photo 27 : Coverbal expressif phatique

L'image que les deux apprenantes, initiatrices de l'échange, produisent en réaction à l'explication vocale, visible sur la photo 27, se compose de plusieurs modalités. D'une part, le rire en France ne provoque pas d'écho dans le groupe d'apprenants de la classe de français à Hanovre. Ceux-ci n'ont pas été ratifiés par l'acte humoristique et ne se sentent pas en relation de connivence avec cette communauté « rieuse » qu'ils voient à l'écran. L'image est donc celle d'un groupe tiers, déconnecté d'une autre interaction, que son humour n'a pas atteint. Ensuite, une étudiante de ce groupe réagit non pas sur l'aspect ludique, mais revient sur l'explication elle-même et demande une clarification plus approfondie. Enfin, celle-ci est soutenue par la régulation de sa voisine immédiate qui verbalement, par un « oui ! » en français et hors-micro, l'invite à

poursuivre. Ce « oui » produit dans la langue cible, plutôt qu'un « Ja ! », indique la double énonciation car il s'adresse en même temps aux destinataires à distance. C'est donc une situation polylogale à « *plusieurs destinataires dotés d'un statut participatif différent* » (Kerbrat-Orecchioni, 2008 : 56) dans laquelle l'alternance codique hors micro montre la complexité de la coordination dans l'espace bilingue : d'une côté, le « oui » est un régulateur, un *continueur*, destiné à sa voisine dans l'espace local germanophone, l'invitant à poursuivre ; de l'autre, ce même « oui » est une co-énonciation traduisant « *une concomitance de pensée* » (Traverso, 1995 : 49) que cette apprenante double d'une geste expressif en coverbalité avec l'énoncé de la locutrice au micro. Ainsi, ce comportement bilingue est à la fois régulateur dans l'interaction immédiate et phatique dans la conversation médiatique. Il confirme donc la thèse de Colletta (*op. cit*.) pour qui « *les coverbaux entretiennent de multiples relations fonctionnelles avec la parole* ». Par ailleurs, cette double énonciation bilingue révèle, selon nous, une situation, certes de double espace, mais aussi probablement l'existence de l'enchâssement d'un espace d'apprentissage, germanophone, dans un espace de rencontre et de conversation francophone, où un même énoncé peut prendre deux significations différentes. Dans l'espace-classe de langue, il signifie sans micro : « *Ja, ich stimme Dir zu. Mach weiter* »[31]. C'est donc moins une co-énonciation, au sens de Traverso (1995), qu'un régulateur d'évaluation et de confirmation sur l'énoncé de l'autre. Il s'agit pour Doury (2001) une « *échoïsation co-orientée* » qui marque l'entrée en coalition. En revanche, dans l'espace médiatique de la conversation, le même énoncé est prononcé dans la langue du groupe rencontré afin de lui permettre de comprendre l'interaction dans l'espace du travail d'apprentissage. En outre, le geste coverbal expressif, quant à lui, s'adresse au groupe rencontré et s'associe à la demande de « parler mieux » de celle qui tient le micro.

Ce bilinguisme montrant l'emboitement d'une activité dans une autre confirme la position de Barbot (1999) pour qui « *la diffusion des médias puis des multimédias modifie radicalement les possibilités et les modalités d'accès aux langues puisqu'elle propose un type d'immersion* » (114). Ce concept renvoie aux situations sociales de rencontres interculturelles ou à l'apprentissage dans des « situations semi-naturelles » incluant ce que Gajo & Matthey (1998) nomment des « *séquences immersives* » qui caractérise notre dispositif médiatique d'apprentissage. L'explicitation de vocabulaire, située au début de la conversation, produit un échange non réciproque que l'on perçoit sur la photo 24 : si l'on sait qu'elle représente une classe de français face à des étudiants locuteurs de la langue-cible qui, eux, viennent de rire suite à l'émission collective d'un bêlement, on peut effectivement y reconnaître une sorte de malaise dans la rencontre.

ii. Coverbal régulateur

La même paire d'étudiantes continue l'échoïsation par un geste coverbal qui accompagne l'énoncé émis par sa voisine en direction en l'image écranique.

[31] Oui, je suis d'accord. Continue.

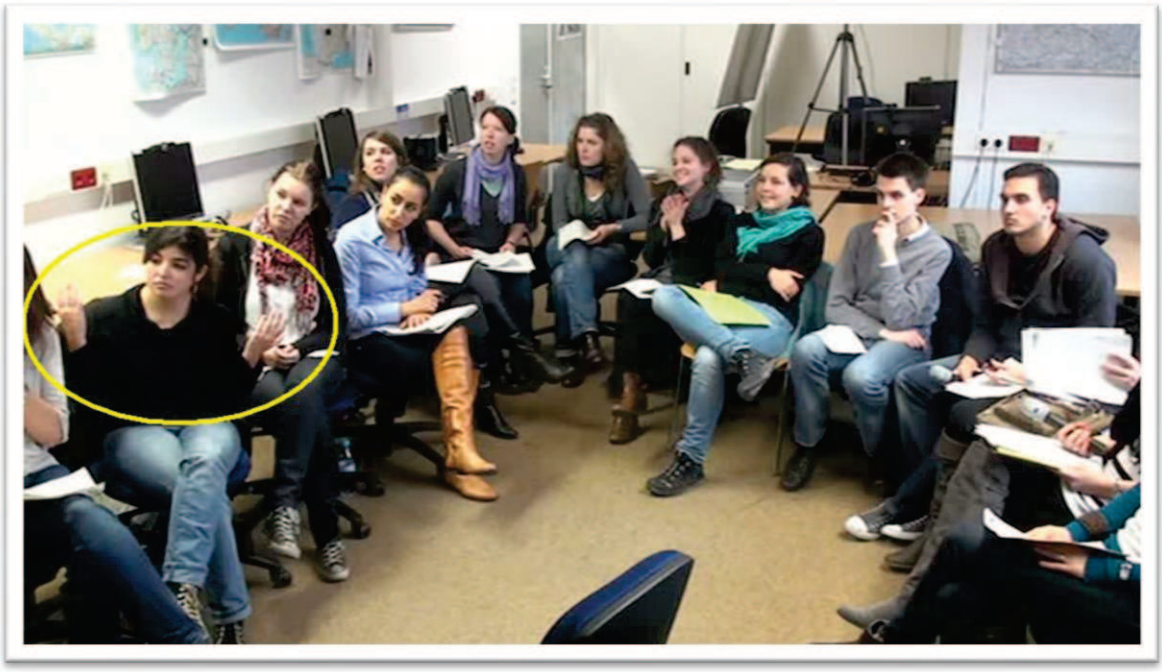


Photo 28 : Geste coverbal régulateur conjoint.

Nous voyons sur la photo 28, une étudiante qui accompagne du geste l'énoncé de sa voisine de droite (à gauche sur l'image). Elles essaient à deux de rétablir un incident de micro, l'une verbalement (il se peut que les locuteurs à distance entendent mais ne soient pas entendus), l'autre gestuellement (supposant que le canal sonore est complètement muet). Il s'agit donc d'un geste coverbal réalisé conjointement par deux personnes regardant le même objet. Elles sont dans le groupe en position de récepteur et pendant le tour produit par ceux qu'elles voient sur l'écran, elles essaient de faire comprendre qu'une répétition s'impose. Elles associent la parole, identifiée par le micro, et un geste quasi linguistique régulateur, par un balayement des deux mains autour des oreilles, afin d'agir sur leurs interlocuteurs.

c) Emblème expressif

Dans le groupe d'apprenants de langue, le passage de micro n'est pas systématique. En effet, comme nous l'avons vu, un des participants peut refuser de passer le micro si une voix contestataire se faire entendre dans l'environnement immédiat. A l'inverse, une situation plus coopérative consiste, pour celui ou celle qui tient le micro en main, à initier un échange de médiation intragroupe avant le tour intergroupe prochain, reproduisant en partie les « *comportements coopératifs* » de Little (1996) comme le *collaborative recall*, le *pooling previous knowledge* ou l'entraide, facilitant ou assurant l'attention conjointe des apprenants. Malgré le désengagement verbal, l'interaction avec l'image écranique de l'autre n'est pas interrompue (jusqu'à une certaine limite) pendant la médiation grâce aux comportements gestuels, qui mêlent parfois la quasi-linguistique et l'expressif, comme nous pouvons le voir sur la photo 29.

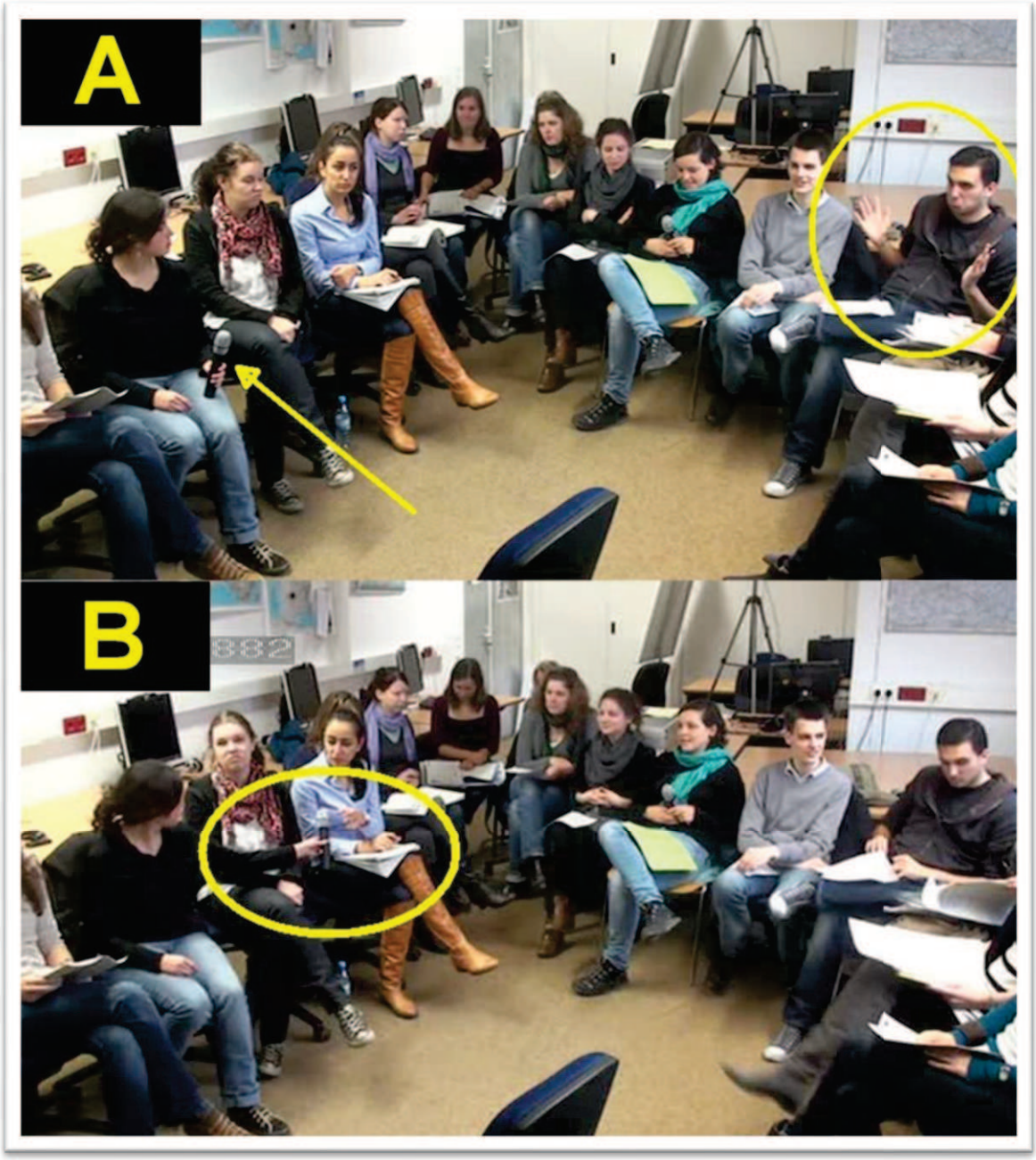


Photo 29 : Emblème expressif.

Le micro tenu par la participante, pointé d'une flèche sur la vignette A, confère une position de locuteur prochain potentiel mais également de médiateur. Après avoir entendue la question venant de l'image écranique, cette étudiante dirige son regard vers le groupe et reformule en allemand le sens de ce qu'elle a compris en français. Un des étudiants produit un geste emblème associé à une mimique expressive, le « *haussement d'épaule, paumes en avant* » (Cosnier, 1982) qui, en français comme en allemand, signifie « je l'ignore ». Ce geste est visualisé par les initiateurs de l'échange qui sur leur écran obtiennent, par une médiation interne, une première réponse. Mais la médiation ne s'arrête pas là puisqu'une autre participante s'adresse également à son groupe, hors micro. Son intervention est soutenue par la médiatrice qui lui passe

alors le micro afin qu'elle puisse maintenant s'adresser verbalement au groupe à distance (vignette B). L'échange verbal médiatique en français a été accompli par une médiation intragroupe qui s'est déroulée par des comportements gestuels : un changement d'adressage visuel et de posture, un emblème expressif et un geste adaptateur à autrui (passage de micro).

L'échange intergroupe était de type ternaire avec un premier tour venant de l'image écranique, en français, un tour réactif construit collectivement par le groupe d'apprenant, un troisième tour d'évaluation émis par l'écran : « *d'accord* ». Entre le premier et le deuxième tour, un travail collaboratif emboîté de 14 secondes a été visualisé. La médiation interne réalise un échange de type *recipient design**, qui se produit dans les polylogues lorsque certains participants ne « *partagent pas les mêmes informations d'arrière-plan* » (Traverso, 1999a : 17) et que l'un des mieux informés sur le thème de la conversation se tourne vers les autres pour réaliser un ajustement informationnel. Puis, après cet échange latéral, le locuteur reprend le cours de l'histoire où il l'avait laissé. C'est donc un échange enchâssé qui intervient « *au niveau des contenus et du déroulement de l'interaction* » (*ibid*.).

d) Apprentissage collaboratif

Nous l'avons vu, lorsqu'un des apprenants sur le site de Hanovre occupe la place de locuteur, il ratifie du regard l'image écranique comme destinataire direct, mais reste attentif au reste de son groupe, celui-ci jouant un rôle de tiers et destinataire indirect, pouvant à tout moment communiquer par un geste. Le locuteur peut également chercher à intégrer ce public dans son énonciation. Une possibilité consiste à créer une surprise ou une plaisanterie, provoquant ainsi des rires dans le public qui amplifie son propre tour de parole. Nous nous intéressons maintenant à un autre mode d'intégration qui consiste à aller chercher de l'aide dans le public. Il se produit alors un échange enchâssé que l'on peut décrire avec Traverso (1995 : 44) :

> Un premier échange à deux participants (soit (A/B) suivi d'un autre enchâssé, intégrant le tiers (soit A/C ou B/C), avant un retour à l'échange de premier niveau qui pourra cette fois être dyadique ou triadique.

C'est un type d'échange qui se construit de façon symétriquement opposée au *recipient design* mais qui, comme ce dernier, participe au caractère collaboratif de l'interaction (Traverso 1999a : 17).

De la même façon, l'intégration du public-tiers apparaît dans les trilogues et dans les polylogues. Il y est également attesté comme l'un des modes de formation des coalitions où le « *partenaire de la coalition collabore à l'énoncé en cours du locuteur allié en lui soufflant le mot sur lequel ce dernier existe* » (Zamouri, 1995 : 61). La situation représentée sur la photo ci-dessous se reproduit deux fois dans notre corpus.

Photo 30 : Soufflage gestuel enchâssé. (31:04)

Sur la photo 30, le participant pointé d'une flèche jaune interrompt son élocution car il cherche une précision chiffrée pour son argumentation. Il détourne alors son regard de l'image écranique pour le porter sur les participants qui lui font face, dans son environnement immédiat, intégrant ainsi le public-tiers dans son énonciation. Il ajoute au décrochage visuel une alternance codique, ratifiant ainsi par une alerte les participants de sa communauté linguistique qui tournent leur regard vers lui. La personne à droite de l'image lui souffle l'information d'un geste, grâce auquel il peut poursuivre le tour qu'il avait momentanément interrompu.

Que ce soit pour lancer un micro ou par soufflage, les échanges enchâssés, même très courts, contribuent à former une coalition par l'entraide. Nous ne pouvons capter tous les échanges mimiques que les participants ont pu s'échanger dans le dispositif mais il est possible qu'une multitude d'informations et d'expressions plus fines viennent étayer la construction d'un « Nous » si l'on en juge le mouvement de va et vient du visage qu'exécutent les étudiants entre le groupe immédiat et l'écran. Pour Dejean-Thircuir *et al*. (2010) qui observent les interactions dans un dispositif d'apprentissage en visiophonie régulées par des tuteurs, où une dyade d'apprenants partage un même écran, la multimodalité gestuelle manifeste « *la collaboration entre les deux apprenants pour construire un contenu informationnel* » (389).

e) Emblème de réponse

Beaucoup de chercheurs ont révélé des gestes de salutations particulièrement appuyés en ouverture comme en clôture, lors de communication vidéographique (Colon de Carjaval, 2006 ; Relieu, 2007). La clôture se prête particulièrement à cette emphase gestuelle, car, en fin de conversation le désengagement visuel est

plus difficile à coordonner (De Fornel, 1994). Ainsi, dans le cas de notre conversation par vidéoconférence, les groupes se sont salués gestuellement deux fois, entamant alors une pré-clôture puis une clôture. Nous ne nous attarderons pas ici sur ce point, sur lequel nous reviendrons dans l'analyse verbale.

Nous nous intéressons plutôt à un signe extrêmement courant en situation pédagogique qui consiste à faire lever la main à un ou plusieurs apprenants en signe d'auto-désignation, en réaction à une question-alerte de l'enseignant commençant pas le marqueur verbal interrogatif « *qui* ». La réponse gestuelle quasi-linguistique est un marqueur grammatical signifiant pour chaque personne « *moi* ». La photo 31 indique que la forme quasi-linguistique de la réaction à Hanovre produit un signe indiquant un « *nous* ».

Photo 31 : Réponse-emblème : « nous ». (50: 56)

Comme pour la monstration de la distance intime (Photos 9-11), l'enseignant à distance, dans une séquence portant sur les représentations croisées, saisit une occasion. Il initie l'échange en prenant le micro et s'adresse à son propre groupe, leur posant une question à laquelle les étudiants doivent répondre en levant la main. Il s'agit d'une question portant sur leurs connaissances de l'Allemagne. Il s'adresse avec micro aux étudiants en France en leur demandant de lever la main afin que les participants de la classe de langue puissent voir, et non entendre, la réponse. Symétriquement, la question est relayée hors micro par l'enseignant en Allemagne qui pose la même question aux étudiants allemands afin de voir si eux-mêmes partagent les mêmes connaissances sur leur propres pays. Il s'agit donc de visualiser un nombre, puis d'évaluer les résultats quantitatifs. Les étudiants en Allemagne partageaient tous la même connaissance sur leur propre territoire et répondent par un « Nous » plus volumineux que le « Nous » français.

L'analyse de la modalité verbale, au prochain chapitre, nous aidera à préciser le sens de cet échange en le situant dans le contexte d'une séquence particulière. En effet, comme dans d'autres échanges que nous venons d'analyser, la modalité gestuelle, ici liée à une question sur les représentations croisées, crée un événement contingent que les apprenants vont ensuite exploiter verbalement. L'enseignant a saisi l'occasion, estimant que, dans le déroulement actuel de l'échange, il pouvait faire agir les participants par le geste par une injonction. Cependant, dans ce cas, les signes reçus ne vont pas dans le sens de la proximité et de la connivence, comme c'était le cas lors des théâtralisations précédentes, davantage métacommunicatives, et reçues comme des actes confirmatifs, visant à développer ou maintenir le lien. Dans cette confrontation sur l'image de l'autre, le « Nous » inférieur du côté français demande une explication et une justification. Cette différence quantitative déclenche par conséquent un échange réparateur, prenant la forme d'une discussion franco-allemande sur plusieurs tours de parole. Nous ne pouvons pas savoir, à partir de la seule analyse proxémique, dans quelle mesure la discussion initiée par la demande de réparation rétablit l'équilibre rituel à la rencontre. Ceci sera discuté avec l'analyse verbale. Néanmoins, à ce stade de notre analyse, nous pouvons constater que la digression évaluative, initiée sur une intrusion de l'enseignant à propos des représentations croisées d'un « Nous » opposée à un « Vous », propose une nouvelle définition de la situation à l'ensemble des participants, en France comme en Allemagne.

9.2.4.3. La construction d'un territoire interactionnel

Notre analyse proxémique des différentes situations dans les paragraphes précédents a montré les échanges gestuels et des manipulations d'objet permettant aux participants de définir l'espace de conversation franco-allemand pour coordonner leurs activités en l'adaptant au dispositif technique. A partir des classifications du langage non verbal de Cosnier et de Colletta, nous avons d'abord observé les gestes accompagnant des passages et des manipulations de micro. Cette première étape, nous a mené à proposer une analyse proxémique de la conversation médiatique franco-allemande prenant pour point de départ la synchronisation gestuelle des deux espaces par les participants afin de créer un segment interactionnel. Nous avons donc séparé les différentes pratiques des acteurs en deux grandes catégories que nous avons appelé le « donner-recevoir » et l' « agir sur le locuteur », sur la base des deux types de gestes communicatifs à fonction interactive : les phatiques et les régulateurs. Nous obtenons ainsi la classification suivante :

donner-recevoir (fonction phatique)	***agir sur le locuteur*** (fonction régulatrice)
– Distribution des micros – Passage relayé – Passage en extension – Passage surprise – Passage contrarié	– Emblème de régulation – Coverbaux phatiques – Coverbaux régulateur – Emblème expressif – Emblème informatif collaboratif – Emblème de réponse

Tableau 6 : classification des comportements gestuels.

Cette typologie a été élaborée à partir de l'analyse longitudinale de la conversation, nous aidant à comprendre et caractériser la dynamique de la *rencontre sociale*, au sens de Goffman (1987 : 140), c'est-à-dire « *une ouverture, une clôture et une période qui n'est ni l'une ni l'autre* » et que Cicurel (2002), dans la classe de langue, appelle un « *échange actif* » (Cf. *supra*. chap. 6). Reste à savoir si notre classification est également opérationnelle pour la description d'échanges moins longs, lorsque les participants interagissent et mettent en place des pratiques de réciprocité et d'ajustement social. Nous allons donc tenter de le vérifier en analysant un échange particulier se situant au niveau local de l'interaction suite à une modification de la situation par l'augmentation du nombre de participants. Notre classification devra nous permettre de rendre compte de la multi-activité de l'échange, saisissant l'ajustement et la création collective du segment transactionnel.

L'échange en question se produit par glissement, après à la clôture de l'échange de présentation du groupe de Hanovre. L'ouverture de l'échange est déclenché par l'entrée dans la classe de deux participantes qui arrivent avec du retard, modifiant le cadre participatif. L'échange est essentiellement non verbal et dure 59 secondes. Il va consister à coordonner l'activité de construction d'un territoire commun, comme dans les situations d'apprentissage collaboratif autour de l'ordinateur, afin de pouvoir mener l'activité de conversation. Cette coordination se réalise à l'aide des objets et des gestes de la main.

Nous voyons sur la première image (Photo 32) deux étudiantes debout au fond de la salle alors que le reste du groupe est déjà disposé en cercle. Pendant que les étudiants sont encore en posture d'orientation conjointe vers l'interlocuteur collectif en ligne, avec qui ils viennent de clore un premier échange de présentation, une des participantes dirige son regard vers les deux nouvelles personnes, les désignant de la main (entourée en jaune). L'enregistrement vidéoscopique montre également qu'elle prononce des paroles, inaudibles sur le film. Il s'agit donc d'un geste coverbal référentiel qui a pour effet de détourner l'attention des autres participants vers le lieu désigné, afin que tous, conjointement, voient cette arrivée.

Photo 32 : création du territoire commun (1).

Le reste du groupe réagit à cette intervention et se tourne vers les deux nouvelles venues que l'enseignant sur place, situé près de la porte d'entrée, dirige vers le cercle des participants. Nous voyons sur la photo 33 des participantes qui regardent vers le fond de la classe mais également, entourée en jaune, une autre étudiante qui se prépare à agrandir le cercle en initiant un déplacement vers son voisin de gauche.

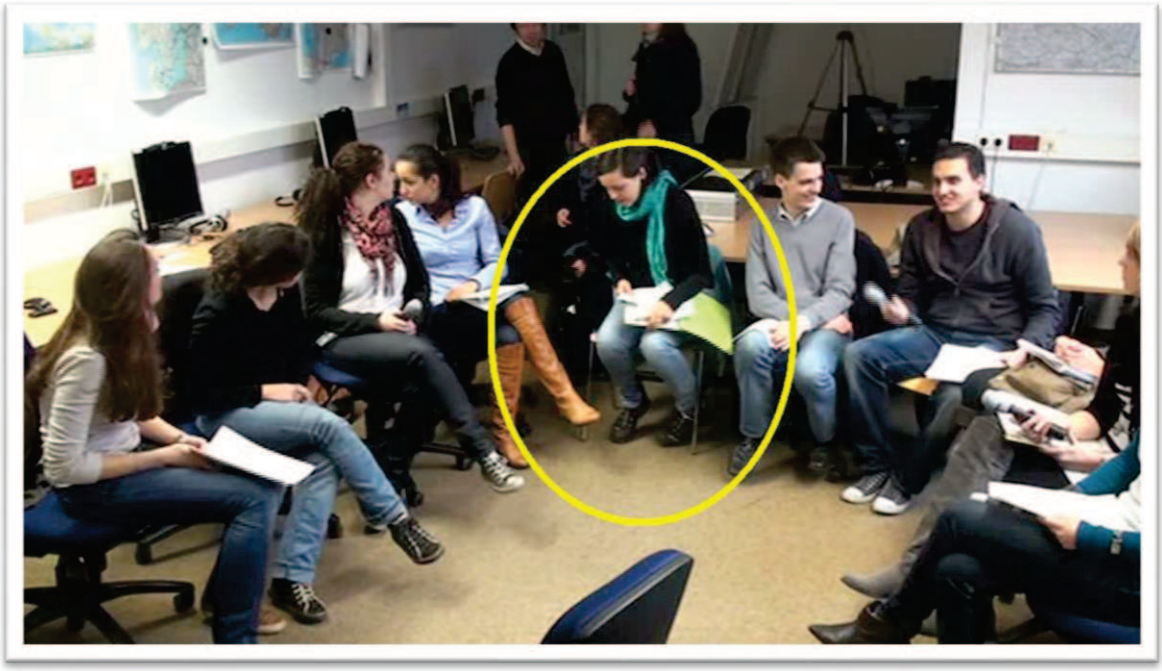


Photo 33 : Création du territoire commun (2)

Les participants se préparent donc à intégrer deux nouvelles personnes en modifiant l'espace tout entier, en conservant la même orientation corporelle et visuelle, sans altérer le segment transactionnel qui leur avait permis jusque-là de coordonner l'interaction. Ainsi, pendant qu'une participante fait un geste de la main (Photo 34, flèche jaune) pour demander d'élargir le cercle, la même photo montre une étudiante (entourée en jaune) qui vérifie la stabilité du segment transactionnel en redirigeant son regard vers l'écran.

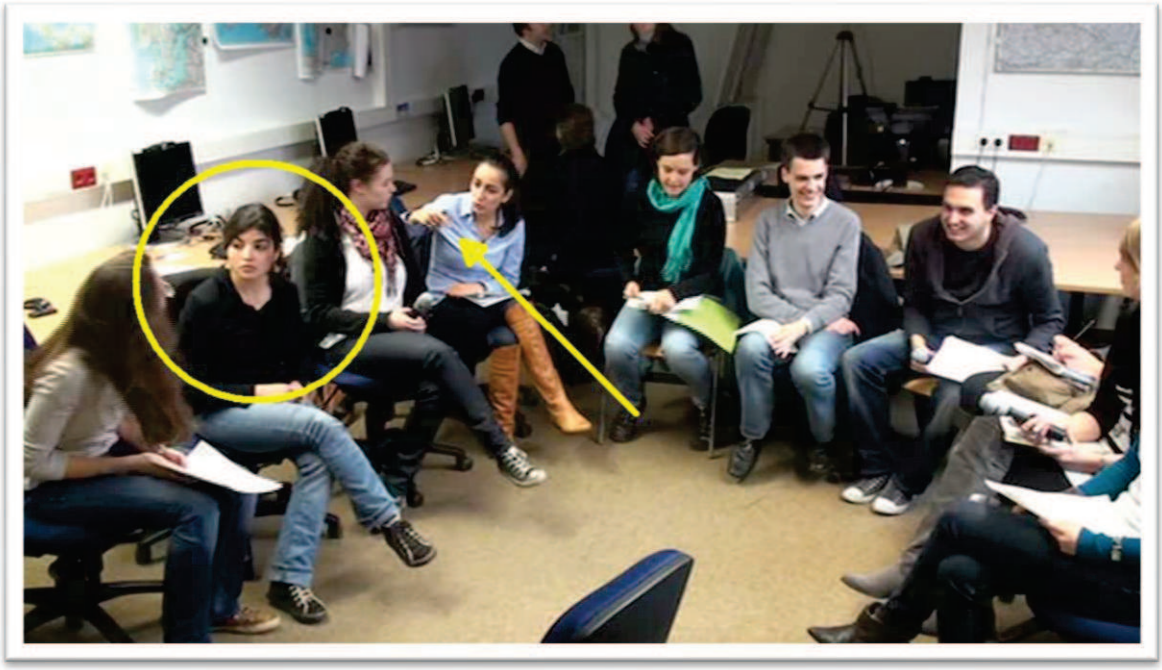


Photo 34 : Création du territoire commun (3).

Nous voyons également en 34 que celle qui avait débuté son mouvement d'agrandissement du cercle (Photo 33) continue son déplacement vers la gauche. Puis, celle qui surveillait visuellement le segment transactionnel en regardant l'image écranique amorce un passage de micro de type « passe-passe » visible sur la photo 35.

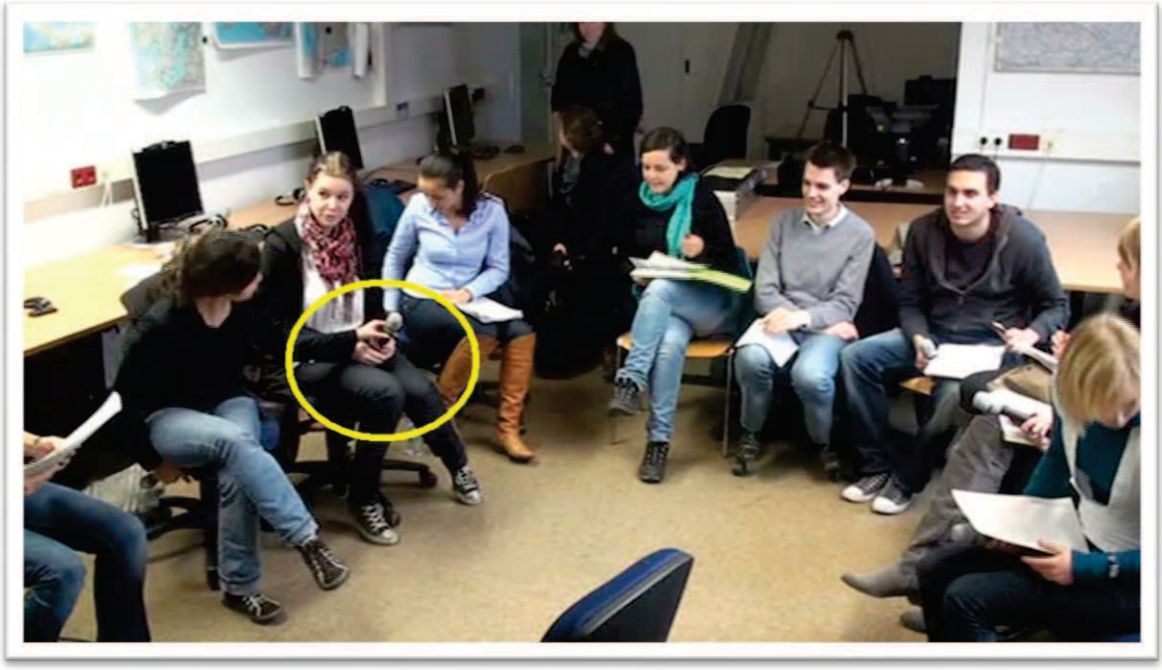


Photo 35 : Création du territoire commun (4)

En effet, nous voyons qu'elle regarde maintenant ce qui se passe au fond de la classe et, que, dans le même temps, elle saisit le micro de sa voisine alors que celle-ci ne le lui a pas offert (entourée en jaune). Elle porte son attention sur l'interaction locale.

La photo 36 montre que les deux nouvelles participantes ont trouvé une place assise mais qu'elles doivent s'insérer dans le cercle. Nous pouvons voir cette coordination par des gestes de la main sur les deux vignettes A et B.

Photo 36 : Création du territoire commun (5).

Pendant tout ce temps, l'interaction verbale dominante est en suspens. Le coin de la salle de classe d'où les deux nouvelles participantes arrivent est peu éclairé et donc moins visible sur l'image écranique à Vannes où néanmoins les participants perçoivent des mouvements. Ils vont alors être informés par l'étudiante de Hanovre qui vérifiait la stabilité du segment transactionnel et qui vient de s'emparer d'un micro par un passage en passe-passe. Elle revient vers eux par l'image et par le son. En effet, elle se désengage de l'action locale pour s'adresser visuellement et verbalement à l'écran grâce au micro (Photo 37). Pendant ce temps, l'ajustement proxémique par des échanges gestuels se poursuit à l'arrière du groupe (flèche jaune).

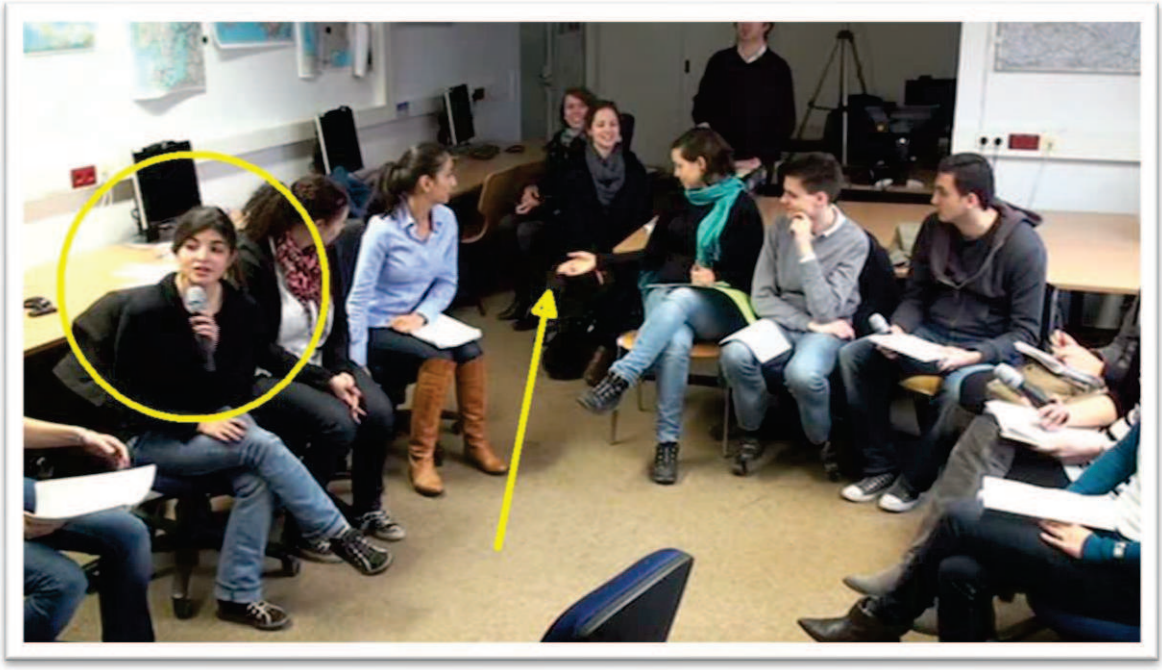


Photo 37 : Création du territoire (6).

Mais, plutôt que d'informer les participants à distance par une description de l'action en cours dans l'espace intragroupe, la locutrice préfère réaliser directement l'alignement des deux espaces en un énoncé :

67 Etud-A2 Bon il y a encore deux personnes qui veulent aussi euh se présenter.

Il s'agit ici clairement d'un comportement collaboratif de *recipient design* qui intègre le public à distance, moins informé, sur le déroulement de l'action au niveau local.

Cet échange indique le rythme soutenu de l'interaction médiatique, auquel l'intervention de cette participante contribue. Au lieu de découper son intervention en deux temps : (1) d'abord par un apport d'information sur les causes de ce changement de disposition, adressé au public sur l'image écranique, puis (2) par un ajustement local, en expliquant aux deux nouvelles arrivantes, elles aussi moins informées, le moment précis du déroulement de la conversation ; au lieu de cela, la locutrice préfère intégrer et synchroniser à la fois les deux espaces : par la forme verbale et le langage corporel, en informant en français les interlocuteurs à distance vers qui elle se tourne, et en annonçant aux apprenantes ce qu'elle doivent faire.

Faisant cela, elle commence par catégoriser la séquence précédente dans une activité pédagogique prévisible faisant partie du scénario intériorisé de la classe de langue, « savoir se présenter », définissant la concomitance du lieu et de l'activité ; après quoi elle distribue du travail. Dans le même temps, elle réaligne également la conversation médiatique en donnant un sens et une cohérence à l'activité didactique de présentation. Enfin, elle ajoute un geste phatique puisqu'elle réalise un passage de micro relayé vers les nouvelles participantes qu'elle vient de désigner verbalement (Photo 38).

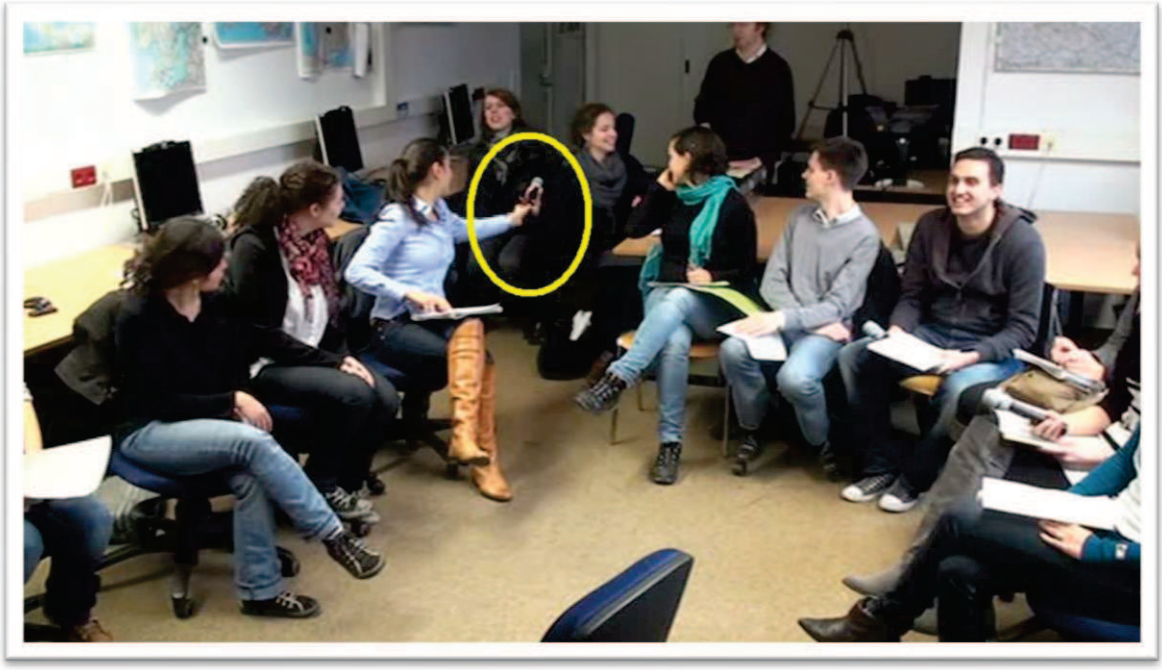


Photo 38 : Création du territoire commun (7).

Par ce geste, elle donne autant le micro qu'une injonction. Mais elle le fait de façon indirecte car en informant le public à distance et en prenant à témoin tous les participants, y compris ceux de la classe de langue, elle intime aux nouvelles venues d'accomplir une action. Comme l'injonction est validée, non seulement par les personnes qui relaient le micro, mais également par les deux personnes qui exécutent la requête, elle modifie également le rapport de place aux yeux de tous, dans un rôle communicatif où elle occupe maintenant une position haute. Elle assigne aux nouvelles étudiantes une place d'apprenantes et au reste du groupe un rôle actif d'interactants.

Ce geste phatique à la fois communicatif et pratique finalise la reconstruction du territoire, en tant qu'activité coordonnée par tout le groupe. Le passage collectif de micro est donc un signe du dialecte d'engagement du groupe-classe à participer à la conversation en commençant par une présentation de soi. Les nouvelles venues se présentent d'ailleurs autant au groupe à distance qu'au groupe local. En effet, en plus d'une déclinaison d'une identité, la présentation en classe de langue donne, directement ou indirectement, des informations aux autres participants sur le statut d'apprenant, le niveau de langue et parfois sur la relation à l'objet d'apprentissage, la langue-cible. Le groupe-classe évalue cette présentation, comme nous voyons sur la photo 39, où un groupe de trois participantes (pointées d'une flèche jaune), porte son regard sur les nouvelles interlocutrices, comme le font également, à distance, les étudiants en France.

Photo 39 : Création du territoire commun (8).

Celle qui saisit le micro sur la photo 39 se présente puis réalise un passage de micro ostentatoire à usage pratique à sa voisine. Durant le tour de parole de celle-ci, elle réalise alors un geste emblème co-verbale conjoint, des deux mains, comme on le voit (photo 39, entouré en jaune).

A ce stade de l'interaction, le groupe-classe a donc modifié le setting et simultanément créé un nouveau segment transactionnel. Nous avons montré que les participants ont en permanence coordonné les gestes et les objets pour réorganiser l'espace et l'adapter à l'outil. La coordination s'est déroulée de façon rapide en deux temps :

- un réajustement, par des signes gestuels, de l'espace de travail et d'apprentissage en s'adaptant à l'affordance de l'outil, que la majorité des étudiants venaient d'expérimenter ;
- un alignement des deux espaces par la manipulation du micro et des gestes emblème permettant de recréer le segment transactionnel dans un espace bilingue.

9.2.5. La circulation de la parole

Comme dans tout polylogue, l'allocation des tours de parole est déterminante pour la construction de l'interaction. Or, nous avons décrit différentes figures de la danse des micros sans savoir s'il existait une partition et une mesure. Ainsi, d'un côté, avons-nous pu constater, à l'aide de l'analyse de l'échange de présentation, que tous les participants ont reconnu le scénario et se sont alignés sur un ordre de passage « à la queue-leu-leu », assis comme dans une salle d'attente. Cependant, d'un autre côté, nous avons vu que l'ordre de prise de parole et celui de circulation des micros n'avait pas parfaitement coïncidé, provoquant même une collusion. Signalons que l'on aurait très bien pu établir un autre ordre où ceux et celles qui

avaient reçu un micro lors de la distribution commencent par se présenter puis passent leur micro sur la gauche, comme dans des cours de sport où la valse des balles obéit à d'autres contingences. Autrement dit, dans ce cas, c'est l'objet qui s'est adapté à un ordre d'interaction sociale partagé. Notons enfin, que l'ordre des tours, leur longueur, la technique des prises ou d'attribution des tours sont des savoirs culturels (Kerbrat-Orecchioni, 1994 : 24-32).

C'est un système complexe qui organise la prise de parole pour savoir qui initie, répond, propose, amplifie, refuse, accepte, etc. Une fois passée la séquence routinière de présentation, les participants doivent interagir, mais nous ne savons pas comment la conversation s'organise, qu'elle soit intra- ou intergroupe. Or, la prise de parole ne se produit pas sans un ordre. Selon Brunetière (1991 : 114), la trajectoire des micros et l'ordre de passage, qu'elle appelle « *parcours* »*, pour désigner la circulation de la parole, « *a un sens : une direction, des jalons, qui construisent une configuration proxémique, productrice de distances* ». Nous allons nous intéresser au sens de ce parcours.

9.2.5.1. La prise de parole

Lorsque les rapports de place sont asymétriques, la prise du tour est réglée par les conventions sociales. Dans une activité de conversation, au contraire, où les rapports de place sont symétriques, la règle est justement la liberté du parcours. Pour les conversations à deux, la règle de l'alternance des tours s'applique parfaitement. C'est moins le cas dès que l'on passe au trilogue et au polylogue. Nous rappelons que pour Vion (1992), la conversation se marque par « *l'implicite des règles de circulation de la parole* » (135). Cela s'observe dans les dispositifs télévisuels, où le format conversationnel de certaines émissions de parole est propice à la construction d'une relation de proximité avec le téléspectateur parce que les protagonistes « *bénéficient d'une même liberté d'accès à la parole pour décider du contenu et de l'orientation thématique* » (Amey, 2009 : 87). Nous-même, par analogie avec les dispositifs participatifs de production de connaissance en ligne, avions repris le terme de « *coopération fluide* » proposé par Auray *et al*. (2009).

Nous n'avons pu trouver d'expériences sur la prise du tour de parole dans les conversations en langue étrangère. En effet, comme nous l'avons dit, dans les rencontres interculturelles institutionnalisées, la partie privée échappe à l'institution et est impossible à observer par une méthodologie ethnographique. De plus, dans la classe de langue, on sait qu'il n'est pas aisé pour l'enseignant de se placer en position de neutralité cognitive. Enfin, la liberté de participer pose une difficulté dans les dispositifs de formation en ligne sur forum qui tentent d'encadrer la liberté et la fluidité en structurant la participation par des scénarios et des tâches (Mangenot, 2008b & c). Si l'on met à la disposition des apprenants des espaces de « *discussion informelle* » (Develotte & Mangenot, 2004), afin de soutenir la dimension socio-affective, ceux-ci sont en fait rarement observés.

Nous devons donc nous tourner vers une approche théorique pour comprendre la circulation de la parole dans la conversation. Pour cela, Goffman nous aide deux fois.

a) L'accomplissement de rituels

L'approche goffmanienne de la conversation tend effectivement à « *rendre explicite ce qui était implicite* » (Bonicco, 2006). Selon lui, il n'est pas d'acte qui n'accomplisse également une ritualisation et il soutient que « *toute définition de situation est construite selon des principes d'organisation qui structurent les événements – du moins ceux qui ont un caractère social – et notre engagement subjectif* » (Goffman, *in* Le Breton, 2008 : 108). La définition de la situation constituerait par conséquent la base de l'ordre de la prise du tour parole qui ne serait finalement qu'un des actes rituels de la vie quotidienne afin que les rencontres sociales se déroulent sans embarras et en ménageant les faces. Ainsi, l'implicite de Vion (*ibid.*) se base sur un sens pratique : « *chacun sait se comporter en fonction des exigences de la situation qui existent sous la forme d'attentes normatives* » (Bonicco, *ibid.*). Nous supposons donc que même si l'outil que nous mettons à disposition est inconnu des apprenants, ils disposent cependant de compétences sociales et d'attentes qui vont les guider dans une définition de la situation. S'ils n'y parviennent pas, ils peuvent également le demander explicitement comme cela fut le cas lors d'une conversation appartenant à notre corpus secondaire, basée sur la même structure participative, où un étudiant de Hanovre a ouvert la session en demandant aux interlocuteurs à distance pourquoi ils se trouvaient dans cette situation. L'approche conversationnelle consiste précisément à rendre compte des pratiques mises en œuvre par les sujets dans la situation en se posant cette même question. C'est le *why that now? de* Schegloff and Sacks (Traverso, 1996).

b) Le cadre participatif

Puis, Goffman nous aide encore par la notion de cadre participatif où le locuteur ratifie en principe son successeur par le regard en fin de tour. Cela dépend néanmoins de la taille de ce cadre : plus il est large et les participants lointains, plus il devient difficile de sélectionner du regard. Dans ce cas, un des récepteurs doit s'auto-sélectionner. De même, un participant non ratifié peut aussi intervenir par intrusion (plus ou moins opportune) en réaction, s'il se sent également destinataire de l'énoncé, ou en production, par co-énonciation ou échoïsation. Une autre double particularité du polylogue est que la bataille pour la prise de parole la rend, d'un côté, « *potentiellement plus conflictuelle* » (Kerbrat-Orecchioni, 1995 : 7) mais, de l'autre, « *le nombre a précisément pour effet de réduire les obligations de chacun des destinataires* » (Gofman, in Kerbrat-Orecchioni, *ibid*.), autrement dit permet de diminuer leur participation individuelle ; ce qui pose justement problème dans les formations en ligne construites sur un scénario polylogal. Néanmoins, afin de mener l'analyse de l'allocation des tours de parole, nous ne nous en tiendrons pas uniquement à une discussion théorique. Nous nous sommes appuyés sur les recherches menées dans le domaine des polylogues médiatiques, dans les émissions de paroles télévisées. Selon l'étude de Charaudeau (1991), les éléments de la ritualisation des débats télévisés sont :

- la macro-structure de l'émission, c'est-à-dire le découpage en séquences ;

- la thématique ;
- Les participants : leur statut respectif ;
- La gestion de l'émission, c'est-à-dire le « *mode d'animation choisi pour développer la thématique* » (*ibid*., 26) dont fait partie les « *modes de prise de parole* ».

Nous connaissons les participants et développerons la macro-structure et la thématique dans l'analyse verbale. Nous reprenons ici la dernière variable de ritualisation pour notre analyse de la circulation des tours de parole dans la conversation par vidéoconférence.

Sur les plateaux de télévision, l'allocation des tours de parole se réalise généralement grâce à la présence d'un animateur. On distingue, avec Charaudeau, trois modes de prises de parole : « *propres, sollicités ou autorisés* » (27) qui octroient trois rôles (Croll & Gormati, 1991 : 42) :

1. Le sollicité : prise de parole après sollicitation de l'animateur, sans l'intention du locuteur ;
2. Le prenant : prise de parole sans être sollicité par l'animateur, réalisant une intrusion ;
3. l'autorisé : prise de parole par auto-sélection et autorisée par l'animateur ou les autres.

Concernant notre dispositif, la neutralité cognitive limitée de l'enseignant dans la classe de langue lui impose une faible participation y compris dans son rôle d'animateur. Nous verrons plus loin, dans l'analyse verbale du corpus, sa part de temps de parole totale et à quel moment il intervient. Nous pouvons toutefois d'ores et déjà mentionner que l'enseignant du site de Hanovre n'apparaît presque pas dans le champ de la caméra, si ce n'est dans l'interaction avec l'autre enseignant dans les séquences d'ouverture et de fermeture de la conversation, ou pour s'occuper d'un micro défectueux. A telle point que, comme nous le verrons, dans la séquence de clôture de l'interaction, l'enseignant de Vannes s'adresse directement aux étudiants allemands Hanovre pour savoir si son collègue de Hanovre est présent dans la salle.

De son côté, l'enseignant de Vannes apparaît beaucoup plus sur l'image écranique de la salle de classe de Hanovre mais à la marge du groupe ou de cette image. Il lui arrive également de disparaître. Il ne joue donc pas son rôle de destinataire privilégié des tours de parole, tout en restant néanmoins en « état de parole » et donc comme participant ratifié indirect, c'est-à-dire dont les locuteurs ont conscience de la présence dans l'espace réceptif. De cet effacement relatif des animateurs, Il résulte un degré de liberté du mode de prise de parole qui, selon Charadeau (*ibid.*), « *donnera aux échanges un tour plus ou moins conversationnel* » (27). Nous allons maintenant voir comment s'organise l'allocation des tours de parole avec le micro dans notre dispositif conversationnel.

9.2.5.2. La prise de parole dans la vidéoconférence

Nous avons vu que, parmi les formes d'adaptation à l'outil, les participants ont à coordonner l'usage du micro. Il s'agit d'un objet de parole qui s'adresse à un « vous » collectif dans lequel, même si le locuteur est individuel, il engage un « nous ». Autrement dit, l'intervention est « *au pluriel* » (Traverso, 1995 : 49). Par conséquent, les apprenants sont liés par un « *contrat de co-énonciation* » (*ibid*.) par lequel le locuteur

endosse le rôle de « *porte-parole* » (*ibid*.) qui s'exprime au nom du groupe. Nous l'avons observé dans l'énoncé de l'étudiante qui enjoint aux deux nouvelles venues de participer à l'activité en cours en les intégrant par la parole et par un geste phatique de passage de micro relayé. Elle produit une intervention dans laquelle elle engage également le reste du groupe. D'autres fois, la prise de parole instrumentée constitue l'émission collective qui demande une validation préalable de la part des membres de son groupe. Pour cette raison, certains étudiants hésitent avant de s'adresser à la représentation écranique de l'altérité, qu'ils voient comme des autres, formés en coalition. Ils demandent parfois du regard une autorisation locale, souvent délivrée, pour enfin énoncer une parole qui engage celle du groupe. Sur le plan pragmatique, on constate donc l'effet de porte-parole, dont parle Traverso, dans le fait de recevoir le micro et de s'adresser au groupe interlocuteur. Bourdieu (1982), revenant sur la théorie des actes de langage, critique le fait que l'effet illocutoire ne tienne uniquement qu'à la parole émise :

> Essayer de comprendre linguistiquement le pouvoir des manifestations linguistiques, chercher dans le langage le principe de la logique et de l'efficacité du *langage d'institution*[32], c'est oublier que l'autorité advient au langage du dehors (105).

Le micro symbolise le pouvoir de la parole dans la situation d'interaction avec les interlocuteurs. Il joue donc le rôle de « *skeptron, que l'on tend, chez Homère, à l'orateur qui va prendre la parole* » (*ibid*.). Le locuteur se sent ainsi investi du « *pouvoir délégué du porte-parole* » (*ibid*.) tenant en main l'autorisation et la garantie de cette délégation. Possédant la langue de l'institution dont il est le représentant, le locuteur détient une légitimité en même temps qu'une autorité :

> Le pouvoir des mots réside dans le fait qu'ils ne sont pas prononcés à titre personnel par celui qui n'en est que le 'porteur' : le porte-parole autorisé ne peut agir par les mots sur d'autres agents, (…) que parce que sa parole concentre le capital symbolique accumulé par le groupe qui l'a mandaté et dont il est le fondé de pouvoir (107).

Cependant, comme nous l'avons vu, cette autorité est contestable. Pour Bourdieu, il s'agit d'une « *imposture autorisée* » et, dans ce cas, « *le porte-parole est un imposteur pourvu du skeptron* ». Cela explique, selon nous, les refus et les hésitations avant de s'autoriser à prendre la parole, des deux côtés de l'écran. Tout le monde n'est pas habilité à tenir le micro pour devenir le porte-parole du groupe. Il se peut que certains participants refusent, soit de prononcer une parole collective, soit de contester l'autorité de celle qui vient d'être dite. Nous l'avons vu, lors de la distribution de micro par l'enseignant, une participante résiste contre le geste ostentatoire. Certains cherchent à se débarrasser rapidement de cet objet qui leur confère un droit de parole et d'engagement collectif. D'autres au contraire le cherchent et le gardent.
Nous examinerons par conséquent les trois modes de prise de parole indiqués par Charaudeau auxquels nous ajoutons « le refus », consistant à opposer une résistance à un passage par hétéro-désignation.

[32] C'est l'auteur qui souligne.

a) Prise de parole sollicitée

Pour la régulation des interactions intragroupe, le micro est l'instrument permettant d'assigner une consigne à un apprenant. On peut penser que l'étudiante qui refuse le micro a parfaitement intégré la « culture scolaire » quant à l'apprentissage en classe de langue et son formatage particulier, décrit par Cicurel (2002) :

> L'apprentissage est comme formaté par l'activité didactique proposée. L'enseignant fournit les instructions nécessaires pour que les tâches puissent être réalisées. Aussi le discours de la classe est-il émaillé d'injonctions (nous allons faire des exercices de révision, vous allez vous présenter devant le groupe…) ou de questions poussant les apprenants à devenir des protagonistes de l'interaction didactique.

Le dispositif restitue donc une certaine autonomie sur le plan de l'allocation des tours de parole auquel participe l'instrument. Cependant, comme le souligne Cicurel, ce sont les *injonctions* et les *questions* que cette culture scolaire a transmis aux apprenants qui sont deux actes de langage parmi les plus contraignants sur le plan interactionnel puisqu'ils appellent, respectivement, une exécution et une réponse : « *certains actes, comme les ordres, les sommations ou les questions sont plus fortement solliciteurs que d'autres* » (Kerbrat-Orecchioni, 2008 : 58). Il est donc intéressant, non seulement du point de vue de la co-construction du discours, mais aussi du point de vue des pratiques d'apprentissage, de voir si les étudiants enrichissent cette culture scolaire.

Dans notre dispositif, la prise de parole sollicitée par un autre participant est une hétéro-désignation. Elle se réalise souvent après une médiation, par un passage ostentatoire pratique, relayé ou en extension. Notre corpus n'atteste pas de passage obligeant à devenir porte-parole qui risquerait de mettre à mal sa face. Le passage de micro sollicité se produit souvent après une délibération locale sur la contribution à apporter en réaction à l'acte initiatif. Une des personnes en possession d'un micro tend alors le micro vers le participant jugé et désigné apte à porter la parole du groupe. La personne sollicitée par les pairs est donc légitimée à prendre la parole.

Cette prise de parole confère au donneur un rôle d'animateur, lui procurant par ce même geste une sorte de pouvoir qui le place dans une position haute dans l'interaction.

b) Demande de parole autorisée

La photo 40 montre une demande de parole qui sera suivie d'une autorisation collective. Comme dans de nombreuses situations polylogales, la locutrice manifeste son intention par une « *préparation mimo-gestuelle* » (Lacoste, 1992 : 52). Lever le bras fait également partie des mouvements appartenant à la culture scolaire. Dans les réunions, Lacoste note une autre façon de se préparer à prendre la parole : « *en se calant vers l'avant et en dirigeant son regard pendant un moment vers l'interlocuteur principal pour attirer son attention* » (51). La photo atteste ces deux manifestations. L'étudiante accomplit une demande de micro après un silence de quelques secondes, l'interprétant comme un point de transition, pendant lequel la

plupart des participants consultent soit les papiers qu'ils ont sur les genoux, soit leur voisin ou voisine. Elle se décide par ce geste à initier un nouvel échange.

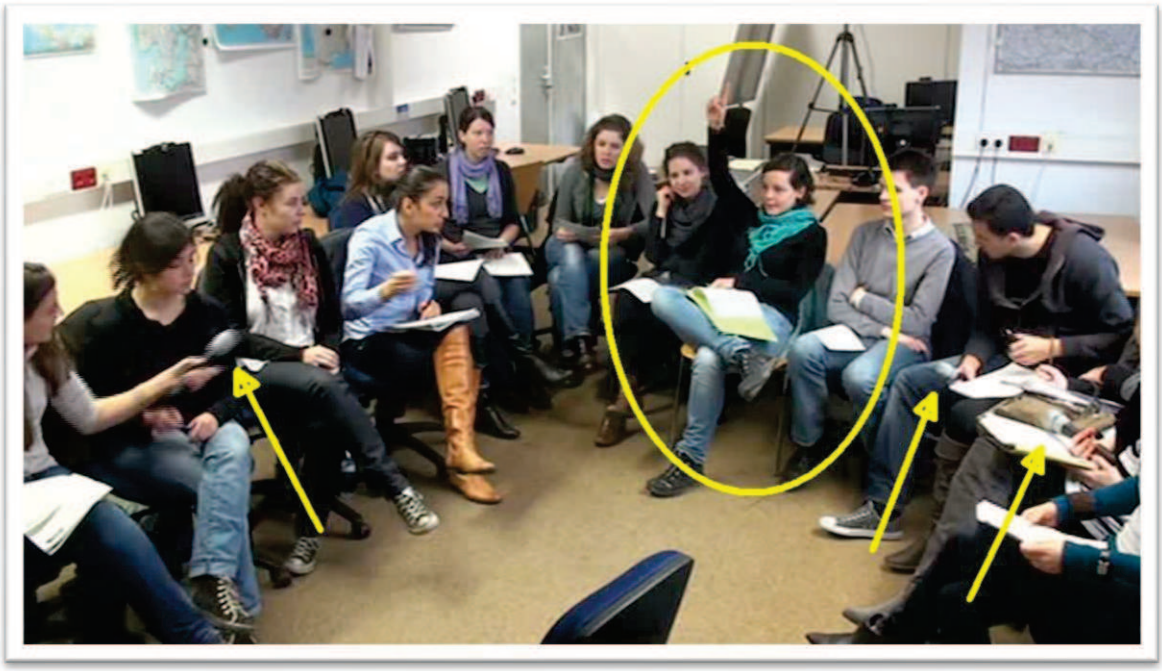


Photo 40 : Demande autorisée

Ici, nous devons faire observer que, d'une part, la locutrice prochaine demande la parole en levant le bras pour être vue de tous, y compris par les étudiants à distance, mais, d'autre part, qu'elle dirige son regard en direction vers l'étudiante située à sa droite (sur la gauche de l'image), alors qu'elle aurait pu demander un des micros tenus par un voisin beaucoup plus proche situé sur sa gauche (marqués par des flèches). Or, celle qui va lui passer le micro, et donc lui autoriser la prise de parole, est la locutrice précédente. Ce comportement a déjà été observé plus haut au moment du passage contrarié et à plusieurs reprises. Il a plusieurs conséquences :

- Il structure la coordination de l'alternance de parole de locuteur à locuteur car il permet de suivre matériellement l'enchaînement des tours de parole.
- Il confère une sorte de pouvoir à celui qui, par le geste de passage, autorise la prise de parole, lui donnant une position haute dans l'interaction.

Nous avons remarqué que la plupart du temps, la demande de parole se fait, verbalement ou non, vers le locuteur précédent. Cela représente certainement une économie de l'attention consistant à chercher le micro du côté de la dernière locution plutôt que de le chercher dans son environnement immédiat. On évite également un incident technique, car, apparemment, il s'agit d'un micro en bon état de marche.
Nous constatons donc une gestion collaborative des micros qui conduit à une attention portée, prioritairement, sur la construction conjointe de la conversation plutôt que sur l'instrument et la parole

individuelle. En ce sens, les demandes autorisées facilitent la coordination. Ce mode de circulation constitue donc un comportement tutélaire « *facilitant l'intercompréhension et/ou organisant la communication* » (Bigot, 2003) et les micros deviennent ainsi des « *tutelles pour communiquer* » (*ibid*.).

c) Auto-sélection

L'auto-sélection la plus commune et la plus simple à exécuter consiste à prendre la parole avec le micro que l'on a déjà en possession.

Ce mode de prise de parole convient à l'effet de surprise, plus efficace si le prenant n'a pas à attendre son tour. Cependant, l'effet n'est pas toujours volontaire. Nous avons par exemple signalé un passage en surprise qui a contrarié deux demandes autorisées (Photos 23-24) dont l'intention n'était sans doute pas de créer un coup de théâtre si l'on en juge par le contenu informationnel et une élocution non teintée d'émotion particulière sur le plan paraverbal.

Nous avons également mentionné la prise de parole auto-sélectionnée à propos du tour de « passe-passe ». Ajoutons enfin une pratique observée consistant à parler dans le micro tenu par son voisin immédiat.

De façon générale, prendre la parole sans avoir été sollicité est certes rapide et peut créer un effet de surprise. Cependant, d'une part, intentionnellement ou pas, cela peut contrarier la structuration des tours de paroles. D'autre part, quand il s'agit d'une langue étrangère, la rapidité de l'acte peut altérer la compréhension du début de la « *chaîne sonore* » (Klein, 1989 : 95). Le même phénomène se produit avec un micro de table ou lorsqu'une personne avait gardé son micro en main après son tour de parole.

Le rôle tutélaire par la prise de parole auto-sélectionnée est moins clair. Elle peut produire un enchaînement plus ou moins cohérent puisqu'elle demande une moindre attention portée sur l'énoncé précédent. En revanche, si c'est le cas, la rapidité d'enchaînement renforce l'effet de coalition.

d) Refus de prendre la parole

La force pragmatique de l'objet se reconnaît également par le fait que certains étudiants refusent de prendre un micro offert, même s'il ne signifie pas nécessairement de prendre la parole au tour prochain. On peut voir, sur la photo 41, deux façons de refuser un micro. Il s'agit à chaque fois de modalités non verbales empêchant physiquement le micro de pénétrer sur le territoire individuel du participant, et non d'un simple « *non-merci* ».

Sur la vignette A, l'étudiante fait un geste de protection de son propre territoire en opposant ses deux paumes ouvertes dirigées vers la donneuse, faisant ainsi écran contre toute intrusion. Les vignettes B et C montrent un étudiant qui, non seulement garde les bras croisés sur les genoux, signifiant le refus de toucher le micro (B) mais qui, de plus se cale vers l'arrière, s'éloignant et agrandissant ainsi la distance entre l'objet et son territoire (C).

Signalons que celle qui tente de faire passer le micro (entre les deux « réfractaires ») n'était pas la locutrice précédente, mais l'avait reçu de sa voisine de droite qui venait de prendre son tour, après une médiation et une sollicitation du groupe. Celle-ci s'en était débarrassé immédiatement après son énoncé. Elle s'était pourtant présentée comme une étudiante suivant un cursus d'Etudes Européennes, ayant déjà obtenu une licence franco-allemande, possédant une très bonne compétence de français. Le refus n'est donc pas lié à une barrière linguistique ; de même, inversement, une participation élevée n'atteste pas une bonne connaissance du français. On peut penser avec Cicurel (2002), que « *les participants sont là pour apprendre, mais ils n'en sont pas moins fréquemment amenés à définir leur identité, à indiquer les modalités de la rencontre* ».

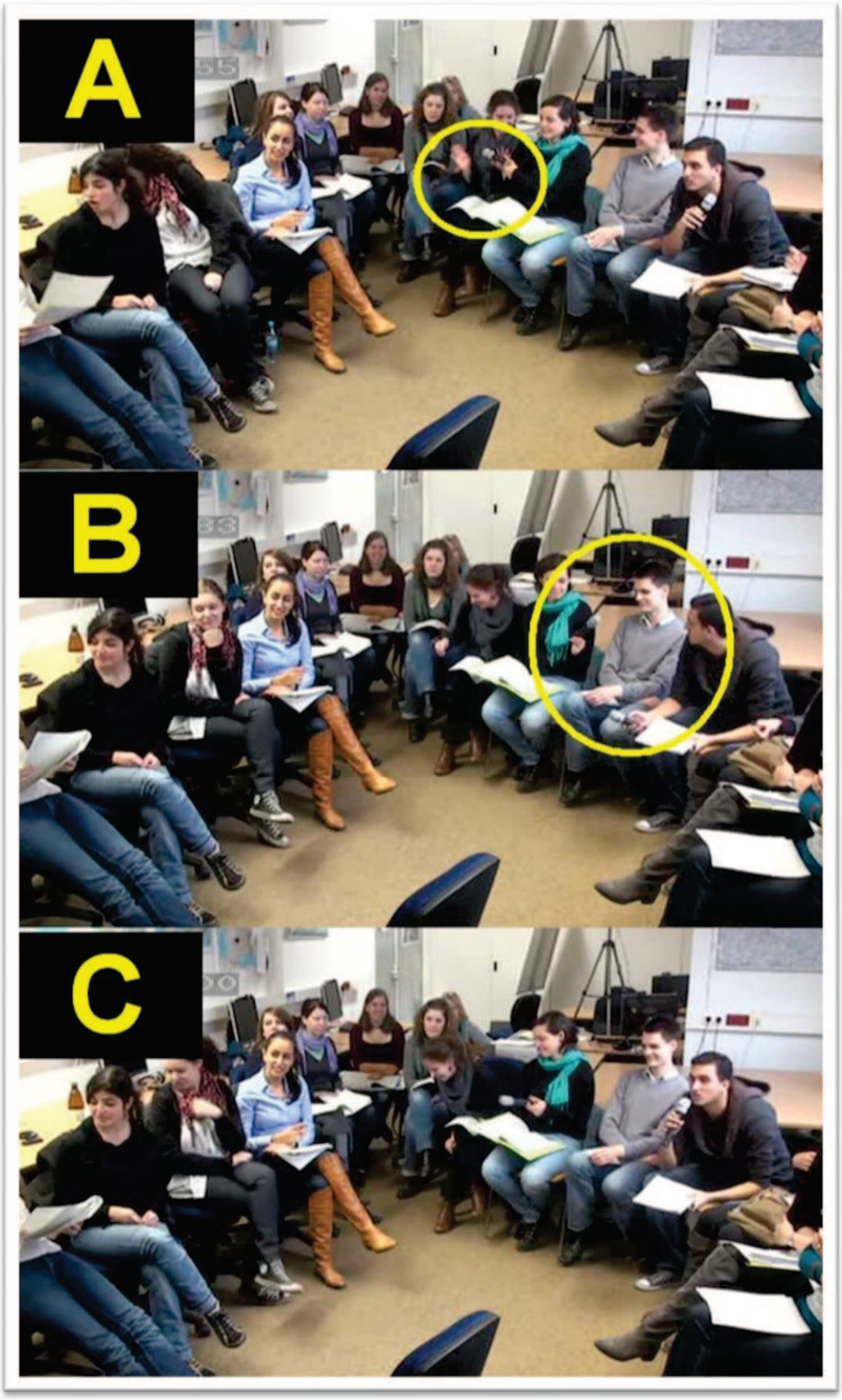


Photo 41 : refus de prendre le micro de part et d'autre

Ce même micro est refusé de toute part, puisque celle qui l'a entre les mains vient elle-même de le recevoir mais cherchait également à s'en débarrasser. Essuyant deux refus, elle décide de garder l'objet mais réussira à le donner trois tours de parole plus tard, par une injonction gestuelle. Suite à une question-alerte de l'enseignant à distance, qui introduit une consigne, elle soutient la consigne donnée en passant le micro à une étudiante qu'elle hétéro-désigne alors que celle-ci n'avait répondu qu'au niveau local. On note que l'attention portée sur l'interaction est élevée et permet de faire circuler l'objet et la parole.
Dans le même sens, on remarque sur l'enregistrement vidéo que l'étudiante placée entre celle qui enjoint à parler et la prochaine locutrice ne relaie pas l'offre puisqu'elle ne s'empare pas de l'objet pour le faire passer. Cela demande de la part de l'offreuse un passage en extension et rend l'offre plus visible pour les interlocuteurs à distance. Tous les autres participants sont également tournés vers cet acte. De fait, l'étudiante sollicitée accomplit la consigne donnée par l'enseignant à distance.

9.2.5.3. Analyse de la circulation de la parole

a) Modes de circulation de la parole

L'analyse des prises de parole dans la conversation montre les résultats suivants :

Prises de parole	Hétéro-sélections	Auto-sélections	Demandes
101	27	58	16
	26,7%	57,5%	15,8%

Tableau 7 : Circulation de la parole

En ce qui concerne la structuration de la circulation, le nombre dominant de prises de parole par auto-sélection nous indique que la conversation est dynamique, compte tenu du fait que ce mode de prise de tour est bien plus rapide que les deux autres, le locuteur prochain n'ayant pas besoin d'annoncer qu'il va prendre la parole.
Les demandes de micro avec autorisation ont joué un rôle moins important dans la structuration. Cependant, l'hétéro-sélection a pu compenser ce mode de structuration puisque, qu'elle soit demandée ou sollicitée par le groupe, la prise de parole est annoncée, soit par un micro qui passe, soit par le groupe qui ratifie collectivement la prise de parole, comme le ferait un enseignant qui attribue les tours dans la salle de classe.
La conversation présente donc, dans l'ensemble, une structure relativement équilibrée entre, d'un côté des initiatives individuelles qui dynamisent le flux verbal, et de l'autre des gestes instrumentés, qui jouent un rôle tutélaire de communication.
Il est également intéressant de comparer ce premier résultat avec le parcours de la parole dans le corps de la conversation, c'est-à-dire sans les séquences d'ouverture et de fermeture dont la structure est

généralement bien connue. Nous avons ainsi enlevé la séquence de test d'émission et de réception des micros ainsi que l'échange de présentation, qui d'une part avait été introduite par l'enseignant de Vannes et d'autre part fait partie des routines conversationnelles en classe de langue, dans lequel chacun sait qu'il doit solliciter son voisin à prendre son tour.

Prises de parole	Hétéro-sélections	Auto-sélections	Demandes
76	9	51	16
	11,8%	67,1%	21,1%

Tableau 8 : Circulation de la parole dans le corps de la conversation.

Nous constatons que le nombre relatif de prises de parole auto-sélectionnées a augmenté et, comme nous l'attendions, la part des hétéro-sélections a fortement diminué, devenant ainsi le mode de prise de parole le moins utilisé alors qu'en proportion la demande autorisée croît.

Nous devons toutefois indiquer que nous avons compté dans les auto-sélections les cas explicites où le locuteur demande à l'interlocuteur à distance de répéter son énoncé, considérant que le nombre de micros distribués permettrait à un autre apprenant de produire la requête, ce que le corpus atteste. Nous en avons retenu quatre à laquelle, suite à un léger malentendu, nous devons ajouter une excuse produite par la locutrice produite entre deux tours. En corrigeant à la baisse le résultat du tableau 3, nous obtenons alors 64,8% d'auto-sélections, 12,7% d'hétéro-sélections, et 22,5% de demandes autorisées, soit une légère diminution des auto-sélections et une augmentation proportionnelle des autres modes de prise de tour.

Ce chiffre doit nous interroger : si l'on sait que le micro donne le pouvoir de porte-parole, comment se fait-il que l'auto-sélection y soit le mode de prise de parole majoritaire ? Ne devrait-on pas s'attendre à plus de délibération avant chaque intervention ? Peut-on en conclure qu'il existe un relatif consensus sur le contenu à apporter aux interlocuteurs étrangers dans cette conversation ?

Nous ferons pour l'instant deux observations :

- Il est possible que le porte-parole endosse également un rôle de médiateur qui ne délivre pas uniquement des messages à contenu informationnel, mais également interpelle l'autre groupe sur la base de connaissances partagées avec son groupe d'appartenance. Dans ce cas, les interventions auto-sélectionnées reposent sur des représentations communes ou en construction.
- La répartition entre dynamique individuelle et collective semble indiquer qu'il s'agit bien d'une conversation où règne une liberté de circulation de la parole. Malgré le caractère public de l'interaction et le refus de certains participants, les apprenants n'hésitent pas à prendre la parole. On peut alors se demander quelles sont les conditions situationnelles qui l'expliquent. Nous avions évoqué la pression communicative, suggérée par d'autres recherches, qui finalement ne se révèle pas être une pression accablante, étouffant les voix. Nous pouvons alors revenir aux caractéristiques de la conversation : convivialité, plaisir de converser et goût pour la relation avec les interlocuteurs. Enfin, il est possible que l'on trouve une combinaison de deux facteurs : d'une part, le polylogue réduit l'incertitude et donne un

sentiment de sécurité ; d'autre part, le format conversationnel se prête à une mise en scène de soi dans un espace médiatique où l'on prend plaisir à bien s'entendre.

Nous avons néanmoins signalé que certains gestes instrumentés remodelaient l'interaction en attribuant des rapports de places asymétriques. Il serait donc également intéressant de savoir comment se répartit la prise de parole auto-sélectionnée entre les individus et dans le déroulement de l'interaction pour savoir comment se répartissent certaines interventions plus menaçantes pour la face comme l'autorisation, l'hétéro-sollicitation ou l'auto-sélection. Etant la parole d'une personne parlant au nom d'un « nous », nous pouvons avoir une première idée de la façon dont certains apprenants, dans une interaction avec des locuteurs de la langue-cible, s'arrogent la parole des autres.

b) Le refus

Pour commencer, le refus de micro nous renseigne sur le caractère menaçant de la prise de parole. Nous avons noté huit refus. L'un d'eux se produit pendant la séquence de présentation. Nous voyons donc que même dans une séquence ritualisée, bien structurée et sans engagement collectif, la prise de parole comporte un risque. La même personne provoque le second refus. En effet, un incident de micro rend inaudible à distance la présentation de son identité. L'enseignant signale l'incident provoquant un lancer de micro. Elle le reçoit mais préfère ne pas répéter sa présentation et le passe directement à sa voisine qui alors le refuse à son tour et sollicite la « réfractaire », l'obligeant à une répétition. Ainsi, cette étudiante semble être en état d'anxiété et, pour elle, la pression communicative est également interne, provenant moins de la distance sociale que personnelle. Elle n'ouvrira plus la bouche de toute la conversation pour s'adresser à la représentation écranique. Pour autant, elle ne sera pas inactive dans l'espace de travail et d'apprentissage. Elle aura même un rôle de complice en soutenant un voisin, moins anxieux, mais dont la prise de micro aura été contrariée. Nous voyons également sur l'enregistrement qu'elle refuse une troisième fois, bien plus tard, le micro que lui tend le voisin, dans un échange en aparté, l'invitant à prendre la parole. Mais elle refusera encore, préférant lui déléguer son tour de parole. Ainsi, les coalitions se font également au niveau micro des territoires très personnels de la classe.

Le troisième refus survient après la séquence de présentation, dans l'échange que nous avons présenté dans le paragraphe 4.1.3, sur l'engagement identitaire, initié par une requête venant de l'image écranique. Une locutrice vient de finir son tour de parole en réaction à la requête et cherche un locuteur prochain. Elle vient de prendre la parole, répond en son nom propre, en réaction à une question française sur l'identité culturelle à laquelle il est impossible de parler au nom du groupe d'appartenance. Dans ce cas, seules les « non allemands » prennent la parole. Le refus vient d'une « Allemande » sélectionnée par la locutrice précédente, signifiant son identité à celle qui offre le micro. Nous reviendrons plus loin sur le sens de cet échange identitaire dans l'analyse verbale.

Le quatrième refus se produit en fin de première moitié de la conversation. Celle qui vient de finir son tour sélectionne sa voisine de gauche par le micro qui elle non plus n'a rien dit depuis la séquence de présentation et qui n'agit pas non plus beaucoup à distance très personnelle, sauf comme personne-relais du micro. Il est possible que sa voisine lui ait tendu le micro dans un souci de « justice participative », elle qui, depuis le début, occupe le terrain conversationnel par de nombreuses prises de parole.
Nous avons déjà présenté les cinquième et sixième refus provenant respectivement d'un étudiant, qui n'a pas pris la parole du tout, en dehors de la présentation, et, une nouvelle fois de l'étudiante « allemande », se produisant dans la seconde moitié. Le comportement de celle-ci n'est d'ailleurs pas transparent, car, comme nous l'avons déjà dit, elle parle très bien français, et, de plus, venait de prendre la parole et de se débarrasser du micro immédiatement après. En revanche, si elle refuse donc « d'en dire plus », elle n'hésite pas, au niveau local, à structurer par hétéro-sélection. Elle enjoint en effet une étudiante qui possède le micro à se presser de répondre car elle estime que le silence, s'il s'installe, peut devenir gênant.
Quant à l'étudiant, il refuse plus tard une nouvelle fois le micro alors qu'il venait de souffler une idée à la cantonade, s'étant ainsi auto-désigné. Son voisin s'auto-sélectionne pour « dire tout haut » ce qui a été dit « tout bas ». C'est à ce même voisin que l'étudiante anxieuse du deuxième refus avait déjà délégué son tour de parole.
Les refus nous indiquent :

- D'une part que certains étudiants s'opposent systématiquement à une prise de micro. Une des étudiantes a accepté de parler parce qu'elle avait été sollicitée par le groupe. Mais elle a cherché à se débarrasser du micro très vite et à ne plus avoir à le toucher.
- D'autre part, qu'un sous-groupe d'étudiants semble avoir élu, en aparté, un porte-parole qui accepte d'endosser ce rôle le mettant en position haute. Il semble donc que, au moins au niveau de la distance très personnelle, existent des coalitions locales où l'un des participants est ratifié pour occuper le rôle de porte-parole.

A l'issu de cet examen, trois participants sur douze refusent de prendre la parole. Ils participent à la circulation dans les communications secondaires, soit par relais, soit par hétéro-sélection qu'ils initient ou ratifient, soit par des apartés qui sont ensuite transmises par un porte-parole. Différents comportements ou tactiques interactionnelles se mettent donc en place. Certaines personnes occupent une position interactive haute, légitimées par quelques participants qui, eux, ont accepté une position plus basse dans la communication principale.
Nous pouvons présenter ces participants comme les « *lurkers* » identifiés dans les formations en ligne asynchrones en modalité écrite et collective, dont on ne sait généralement pas s'ils participent ou pas (Audran & Garcin, 2011). Nous constatons par l'analyse des données que l'étudiant qui a refusé par deux fois mais souffle des idées à son voisin et fait des propositions à la cantonade, participe néanmoins à la coconstruction de la conversation. De plus, son comportement témoigne d'un engagement et d'un intérêt à

ce type d'interaction. Non seulement il n'a pas manqué une seule session des quatre vidéoconférences prévues dans le cadre de ce cours, mais, en plus, il est venu participer à une session exceptionnelle, organisée en dehors du cours, réalisée avec d'autres participants à distance, apprenants de FLE aux Etats-Unis. Démontrant sa motivation évidente, il n'a pourtant pas davantage pris la parole dans cette vidéoconférence.

c) La circulation de la parole auto-sélectionnée

Les tableaux suivants indiquent comment se répartissent dans le fil de la conversation les prises de parole auto-sélectionnées.

Le tableau 9 montre un découpage de la conversation en intervalles de temps. Le premier intervalle d'ouverture comprend les tests de micro et la séquence de présentation et dure moins de dix minutes. Nous avons découpé en intervalles de dix minutes le reste de la conversation, avec un sixième intervalle résiduel pour une durée totale de 105 minutes.

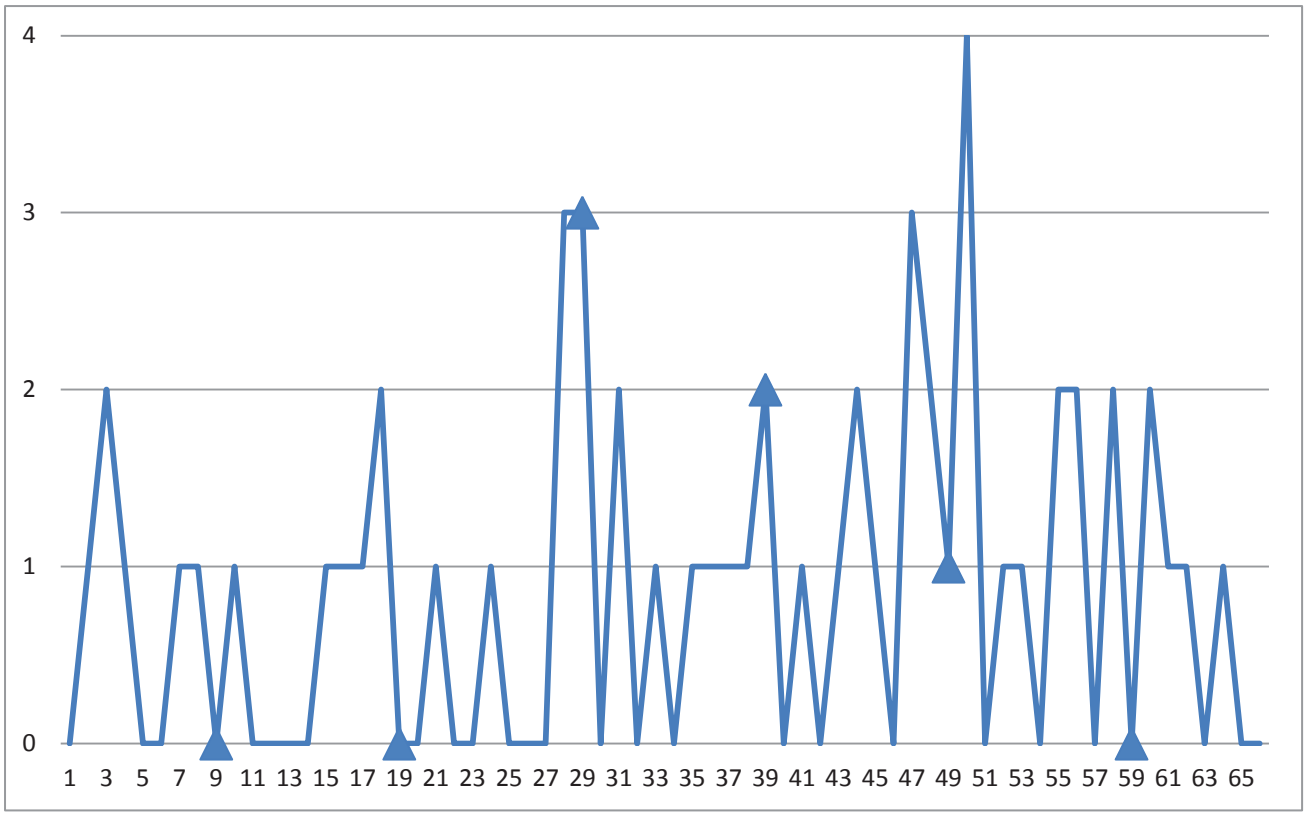
Intervalles	Prises de parole auto-sélectionnées	Part des prises de parole
Ouverture	7	30%
Intervalle 1	5	38%
Intervalle 2	8	62%
Intervalle 3	9	60%
Intervalle 4	13	81%
Intervalle 5	9	82%
Intervalle 6	6	67%

Tableau 9 : Répartition des auto-sélections par intervalles de 10 minutes.

C'est dans l'intervalle 4, entre les minutes 39 et 49, que le nombre d'auto-sélections est le plus élevé. Pendant la séquence d'ouverture, l'enseignant a distribué quatre micros à quatre personnes dont deux ont participé aux tests. Les autres font partie des personnes que nous avons qualifié de *lurkers*, ayant toutes les deux refusé de saisir le micro.

Après l'ouverture, le nombre d'initiatives autonomes pour prendre la parole augmente graduellement pour atteindre le maximum à partir de la quarantième minute puis décroît au même rythme. C'est donc pendant cet intervalle que les échanges sont les plus rapides. Nous voyons par ailleurs que les prises de parole auto-sélectionnées augmentent proportionnellement dans la part totale des prises de tour par intervalle. Elles se substituent petit à petit aux demandes autorisées qui deviennent nulles à partir de l'intervalle 5.

Une analyse plus fine, minute par minute, est représentée sur le graphique 8. Nous avons indiqué par un triangle les points de limites des intervalles en faisant commencer l'intervalle 1 à la neuvième minute, après les séquences d'ouverture et de présentation.



Graphique 8 : Circulation de la parole par auto-sélection (nombre d'auto-sélection par intervalle d'une minute)

Nous constatons deux zones de pics à trois prises de parole auto-sélectionnée par minute. Cela nous donne l'occasion d'examiner de plus près la proxémique des échanges entre les deux espaces.

d) Deux parcours comparables

i. Développement d'un trilogue

Le premier se situe entre les minutes 27 et 29. L'enregistrement montre que le micro est tenu par une étudiante située à la place numéro deux du cercle, au plus près de l'écran. Ce micro a réalisé un parcours à travers le groupe depuis la distribution initiale. Deux minutes plus tôt, elle l'avait demandé au locuteur précédent situé de l'autre côté du cercle. Cela lui avait donné l'occasion d'enchaîner puis de le passer à sa voisine (Photo 42, entourée en jaune) par demande autorisée et enfin de le reprendre.

Ce premier aller-retour entre les deux étudiantes, reproduisant la ritualisation des échanges de la classe, par demande et consentement, annonçait une suite beaucoup plus rapide. En effet, la prise de parole suivante (27 : 24) se fait en auto-sélection par un passe-passe d'une spontanéité sidérante. Les autres membres du groupe sont à la fois surpris et amusés par la réaction, comme nous le voyons sur la photo 39.

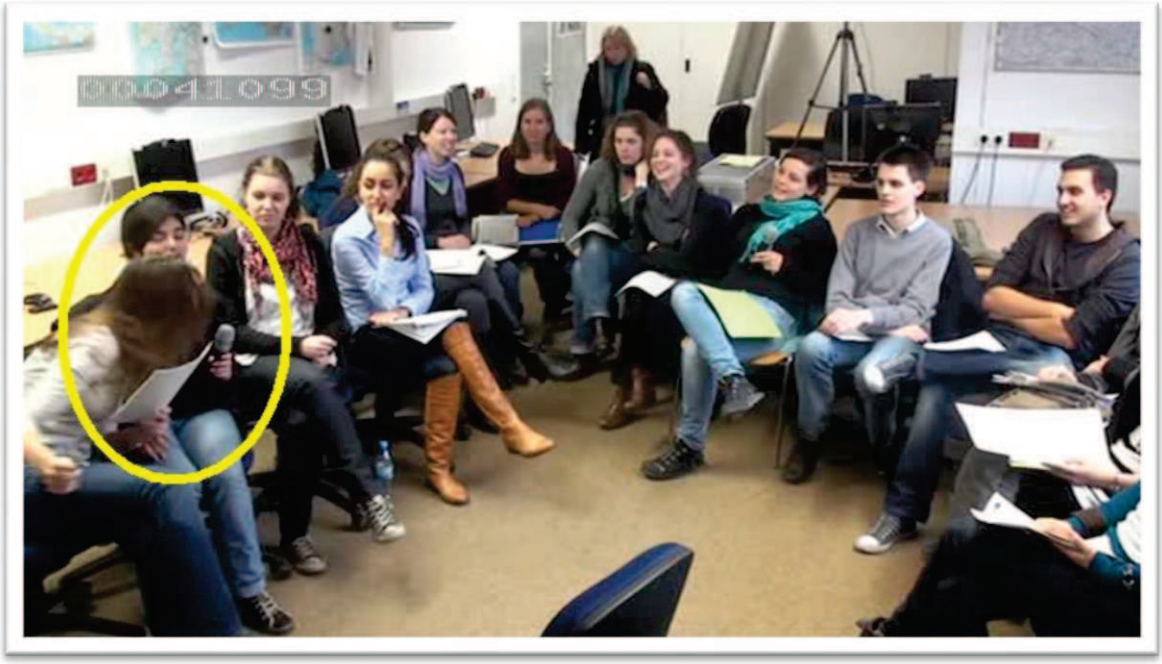


Photo 42 : Auto-sélection en tour de passe-passe.

Les cinq passages suivants ne se réalisent uniquement qu'entre ces deux étudiantes qui effectuent encore un seul aller-retour par simple saisie de la main de l'autre. La sixième auto-sélection montre même une course entre les deux étudiantes qui se chevauchent au moment de la prise de tour, celle qui tient le micro démarre au moment où l'autre amorçait son tour de passe-passe.

Elles sont beaucoup plus rapides que les autres qui, trop lents, ne peuvent pas « en placer une » mais suivent l'échange. C'est donc clairement un trilogue entre ces deux étudiantes et l'écran auxquels ils assistent, comme public. Nous ne pouvons cependant affirmer que le reste du groupe, dans l'espace d'apprentissage, n'est pas attentif ni même qu'ils n'apprennent pas. Ils n'ont pas diminué leur engagement comme on peut le voir par leur réaction. Ainsi, quand l'une d'entre elles fait une plaisanterie (prise de tour n°3), le reste du groupe rit. Nous les voyons également commenter. De plus, la locutrice en position n°2 se tourne vers le public-tiers plusieurs fois, initiant même une médiation interne avec le groupe. C'est également pendant ce court échange qu'elle propose le micro à son autre voisine, qui le refuse. Elle enchaîne alors cinq tours de parole de concert avec son autre voisine. Elles forment pendant cet échange une coalition en couple, chacune amplifiant la parole de l'autre, qui accélère le rythme de la conversation. La clôture de l'échange se réalise par un passage de micro en extension hétéro-sélectionné, provoquant une ouverture du trilogue. Le couple ne s'est donc pas orienté exclusivement sur l'interaction à distance. Nous constatons que cette série de prises de parole auto-sélectionnées en coalition a également assigné à l'une des deux étudiantes une fonction d'animateur. Etant elle-même plus souvent locutrice, elle devient également plus souvent celle vers qui les regards se tournent lors d'une prise de parole qu'elle autorise ou prescrit.

L'analyse du non verbal dans la prise de parole auto-sélectionnée indique l'accélération du rythme de l'interaction pendant cet échange de deux minutes. Nous constatons en effet que le nombre de prises de parole auto-sélectionnées passe de 38 à 62% du nombre total de mode de prises de parole, dans le découpage en intervalle de 10 minutes (Tableau 4), soit une prise toutes les vingt secondes. Notre analyse de l'interaction verbale apportera un complément qualitatif sur les actes réalisés pendant cet échange. Pour l'instant, l'analyse proxémique de ce court extrait nous permet de souligner certains apports de l'activité conversationnelle :

- D'une part, qu'il est important de mieux prendre en compte l'intérêt de l'exposition aux dialogues des autres apprenants. L'analyse proxémique montre que la concentration des micros dans une partie de la classe, formant dans l'espace-classe un trilogue au premier plan et un public assis en arrière-plan, ne nuit pas forcément à l'engagement des autres participants. C'est également le sens de la remarque de Coste (2002 : §39) :

  > Quel que soit le mode d'interaction orale considéré, une des questions que pose l'analyse des activités en classe est de déterminer quel bénéfice acquisitionnel les apprenants qui ne prennent pas directement part à la prise de parole tirent des échanges dont ils sont spectateurs/auditeurs attentifs ou distraits. Institutionnellement, ce sont des participants légitimes et concernés : même une remarque personnelle adressée par l'enseignant à un apprenant est censée, dès lors qu'elle est faite publiquement (et non en aparté), pouvoir profiter en quelque manière à tous les autres élèves. Ce n'est pas parce qu'un élève ne se montre pas spontanément actif dans l'interaction orale en grand ou en petit groupe qu'il n'acquiert rien de nouveau grâce à ce qui est produit dans ces échanges.

- L'apprentissage collaboratif met l'accent sur le fait d'apprendre *avec* les autres mais moins sur le fait d'apprendre *par* les autres, c'est-à-dire par une « *confrontation à des dialogues* » (Cicurel, 2002), avec lesquels on n'en est pas moins engagé par une « coopération fluide »
- Enfin, en complément au deuxième point, la tâche conversationnelle a déclenché une accélération subite du rythme à l'intérieur de l'espace de travail et d'apprentissage résultant d'une compétence que l'on caractérise habituellement par la fluidité, en tant que « *capacité de production continue et absence de marques de rupture du flux verbal* » (Nussbaum & Unamuno, 2000). On peut donc conclure que, de ce point de vue, la conversation par vidéoconférence de groupe favorise le développement d'une fluidité collective. La liberté et l'implicite de la prise de parole dans la conversation médiatique admet trois modes de prise de parole. Nous constatons un mode dominant mais surtout émergent parmi l'ensemble des possibilités. Nous voulons ainsi dire que la fluidité se met en place si elle est soutenue par une activité interactionnelle et des instruments permettant, conjointement, une variété de prises de parole. Nous avons vu que certains gestes instrumentés, induits par notre dispositif médiatique de parole plurielle et d'engagement conjoint, ont soutenus la mise en place de pratiques de coopération faisant émerger une fluidité coopérative.

Ce premier échange est marqué par une communication intense et joyeuse dans la langue-cible. C'est un petit moment ludique et de plaisir partagé par les deux étudiantes autour de l'instrument et qui s'accompagne du rire des autres participants. Il se clôt par une hétéro-désignation indiquant qu'elles n'ont cependant pas le privilège de droit de parole. Elles ont contribué à redéfinir la situation en exhibant à tous une liberté encore plus grande dans la prise de parole que ne le sont les deux autres modes de participation,

plus ritualisé. Elles ont ainsi renforcé l'espace conversationnel en français par rapport à l'espace de travail et d'apprentissage, germanophone. Elles ont également remodelé les rapports de place par leur compétence à rendre la conversation plus fluide, leur prérogative à s'auto-sélectionner et leur fonction de médiateur-animateur. Nous pouvons donc parler de « pré-virage interactionnel », au sens que donnait Vasseur (2000) au virage interactionnel, lorsque les interactants sortent du rôle habituel qui est le leur dans le script prévisible. Vasseur ajoute cependant la présence d'une négociation conversationnelle pour que l'on puisse parler de virage. Or, nous n'en constatons pas, d'où l'ajout de notre préfixe. Reste à savoir ce qu'annonce le pré-virage. C'est pourquoi nous allons maintenant comparer ce premier échange avec le second extrait.

ii. Des coalitions qui évoluent

Le second échange commence à la quarante-sixième minute et dure jusqu'à la cinquantième. Il se situe à la limite des intervalles 4 et 5, sachant que notre structuration temporelle ne reflète pas nécessairement l'activité interactionnelle, sur laquelle nous reviendrons au chapitre suivant. Comme dans l'extrait précédent, il se produit trois prises de parole auto-sélectionnées dès la première minute. Ajoutons, pour bien comprendre le contexte, que deux micros sont sortis de la circulation.

Le participant qui prend son tour est situé de l'autre côté du couple formé par les deux étudiantes de l'extrait précédent. Il s'agit d'une auto-sélection complexe en deux mouvements (ou actes) qui décrit la dynamique de la circulation de la parole et l'importance de l'instrument.

Le premier acte de cette prise de parole auto-sélectionnée est en réalité une demande contrariée qui dure huit minutes. Elle commence par une demande autorisée par la participante en position 2 dans le couple précédent et réalisée sous la forme d'un passage en extension, présentée sur la photo 20. Cependant, l'enregistrement montre que l'étudiant de la classe de langue ne prend pas la parole, contrarié par l'initiative de l'image écranique qui n'a pas interprété ce signe comme annonçant un tour prochain. Il se produit parfois en effet des passages de micro en parallèle qui n'enchaînent pas toujours sur une prise de parole. Afin d'éviter un chevauchement, il a donc accompli un acte de retrait. La même situation se reproduit une deuxième fois. Puis la conversation prend un tour inattendu puisque celle qui lui avait autorisé la prise de parole lui redemande le micro. L'étudiant a donc perdu son micro et le droit à la parole, privé du moyen de s'exprimer. Il doit de nouveau attendre un point de transition possible. Le film montre qu'il tente une nouvelle demande en direction de la locutrice précédente, qui est ainsi de nouveau ratifiée comme animatrice, mais nous voyons aussi que celle-ci tourne son regard vers l'image écranique et lui fait un geste référentiel de la main lui désignant où il doit porter son attention, c'est-à-dire l'écran. Nous montrons sur la photo 43 le geste de la main et l'étudiant qui, lui, porte son attention sur celle qui occupe la place haute. La plupart des autres participants regarde l'écran.

Photo 43 : demande contrariée par l'animatrice.

Cet étudiant semble donc avoir définitivement perdu son tour. Cependant, un coup de théâtre inattendu provoque le deuxième acte. En effet, suite à cette demande contrariée, une étudiante *lurker*, située à une distance personnelle, est témoin de cette forme de refus. Or, celle-ci a un micro en main dont elle ne se sert pas et qui l'embarrasse. Effectivement, elle avait elle-même refusé de prendre le micro lors de la distribution de l'enseignant, en tout début d'interaction. Puis, dans le développement de la conversation, elle avait accepté de tenir un micro avec lequel elle restait néanmoins discrète. Elle profite donc de la demande contrariée de son voisin pour faire un geste d'alliance et lui passer son micro. C'est également un geste de ratification du droit à devenir porte-parole. Cependant, il ne s'agit pas pour nous d'une hétéro-désignation ou d'une autorisation. D'une part, elle le désigne autant qu'elle se débarrasse de l'objet qui constitue une menace pour sa face personnelle. D'autre part, l'étudiant ne prend pas la parole immédiatement après le tour précédent, mais attend encore quelques secondes pour éventuellement voir si, cette fois-ci, la voie est libre. Constatant une transition possible, il initie alors une série de prises de parole auto-sélectionnées.
Sa première prise de parole se trouve amplifiée par une seconde auto-sélection, co-orientée, venant d'une deuxième étudiante, formant alors une coalition. Puis l'étudiant enchaîne immédiatement sur cette deuxième intervention. C'est donc une longue intervention, en deux voix et trois mouvements, de la part du groupe-classe, qui dure 52 secondes grâce à deux micros.
Le film du corpus montre que la demande autorisée initiale s'accompagnait d'un autre geste de la main avec laquelle il désigne d'un geste référentiel le cahier qu'il a sur ses genoux (Photo 44).

Photo 44 : Geste référentiel sur le support

Ce déictique porte sur le travail préparatoire collectif fait en amont de cette deuxième session par vidéoconférence. Il semble donc qu'il veuille recadrer la conversation à partir de ce travail. Pendant ces huit minutes, il cherche à effectuer ce recadrage : d'abord grâce à un micro, puis, une fois privé de la parole, en agissant directement sur celle qui a souvent tenu le rôle l'animatrice-médiatrice et qui l'en avait dépossédé. Finalement, au moment où il reprend la parole, il initie son intervention en regardant vers son cahier y cherchant un support écrit pour son énoncé.

Le parcours de parole pendant cet échange est différent et plus large que dans le trilogue de l'extrait précédent. Le couple qui avait accéléré le rythme de l'interaction n'a plus de micro à l'ouverture de ce second échange. Celui-ci se construit en partant d'une autre région de la salle, située plus en arrière, après un geste complice. Nous avons un trilogue pendant six tours entre l'image écranique, l'étudiant initiateur et celle qui forme une coalition avec lui. En outre, l'animatrice qui détournait l'attention du demandeur sur l'écran et l'empêchait d'accéder à sa demande, produit une médiation en interne dans le cours de l'échange et réalise d'un geste une demande de prise de parole. Or, le locuteur manifeste un geste de vigilance, comme sur la photo 17, en protégeant le micro de la main. Alors qu'il commence par tendre le micro, il se rétracte et le ramène vers lui. D'une façon ou d'une autre, après cette courte négociation, qu'elle désire prendre la parole elle-même ou qu'elle le lui laisse faire, il juge préférable de garder le micro près de lui. On peut donc émettre l'hypothèse que l'insistance à vouloir prendre la parole, le geste pointant le support écrit, la complicité, la coalition et peut-être également le détournement de l'attention, tout cet enchaînement d'actes dessinant un territoire traduisent un échange à engagement et d'opposition identitaires. Nous vérifierons cette question dans l'analyse verbale.

Après la sixième intervention, le parcours du micro élargit la participation. Une étudiante prend son tour de parole après une demande autorisée à une locutrice de la coalition. Comme elles ne sont pas immédiatement voisines, on voit un passage en extension sur lequel la nouvelle locutrice enchaîne très vite puis interagit avec l'image écranique par quatre prises de parole auto-sélectionnées supplémentaires, réalisant cinq interventions en une minute.

L'analyse de ce second extrait, nous apprend tout d'abord que la prise de parole n'est pas chose aisée. La liberté de circulation dans ce dispositif, caractérisant la conversation, n'est pas donnée mais se conquiert, en formant parfois des alliances. A partir du moment où certains acceptent de se mettre en retrait dans l'espace de la conversation, d'autres doivent accepter d'être plus actifs, attribuant des rapports de place devenant asymétriques. Ainsi, comme le prochain locuteur cherche un micro en suivant l'ordre des tours de parole, le locuteur actuel occupe une place haute de distributeur, par hétéro-désignation ou par autorisation de parole. Cela peut conduire, comme nous l'avons vu, à imposer son point de vue sur le cours à donner à la conversation et à arbitrer entre un enchaînement des tours prévus par la planification et un déroulement implicite et contingent. C'est finalement un arbitrage entre, d'un côté, une définition de la situation mettant l'accent sur les finalités de l'espace de travail et d'apprentissage, et, de l'autre, une définition mettant en avant la relation, s'appuyant sur l'informalité et la familiarité de l'interaction rendue possible par le dispositif médiatique. Certains participants ont endossé ce rôle d'arbitre, encouragés par des complices souvent situés à des distances personnelles, avec la présence de négociations sur le droit à la parole et l'accès au micro.

De plus, le deuxième extrait indique la formation d'une coalition par un autre mode que dans le premier. Ici, les deux participants ne partagent pas le même micro mais enchaînent les tours de parole à partir de sources sonores différentes. Ils se coordonnent l'un avec l'autre, chacun attendant le point de transition possible pour enchaîner, appliquant un contrat tacite de co-énonciation. Selon nous, deux facteurs situationnels peuvent expliquer la formation de cette nouvelle coalition. D'abord, l'autre coalition, située près de l'écran, davantage engagée dans l'espace de la conversation, est sans micro. Ensuite, par ses gestes répétés vers son cahier et par de courtes interventions verbales dans l'espace germanophone, lors de prises de tour précédents, l'initiateur a depuis longtemps manifesté sa volonté de recadrer l'activité vers la planification. Il est donc également possible que la coalition ait pu se former sur cette base.

Il est en tout cas certain que cette prise de tour a recentré la discussion là où l'initiateur l'avait laissé huit minutes auparavant lorsqu'il avait demandé et obtenu le micro. Il a été immédiatement suivi par une autre étudiante, indiquant qu'il n'était pas le seul à vouloir en découdre. Comme dans les classes de langue, les glissements conversationnels apparaissent mais, dans le dispositif conversationnel médiatique, ce sont les apprenants eux-mêmes qui se remettent dans le « *carcan interactionnel à visée didactique* » de Cicurel (1994), avant de glisser une nouvelle fois. Cela n'est pas sans effet sur la structuration et la cohérence de l'interaction qui se déroule sur le mode de ce que Goffman (1987) appelle « *un état de parole ouvert tel que*

les participants ont le droit mais non l'obligation de se lancer dans un bref échange puis de retomber dans le silence, et cela sans le moindre marquage rituel visible » (144).

Finalement, la conversation avance, comme l'interaction didactique, mais elle le fait par à-coups. De plus elle tolère les incohérences d'enchaînement. Cela rejoint la notion de conversation pédagogique, avec des alignements fluctuants, mais aussi, dans les polylogues, des coalitions mouvantes. Nous verrons au prochain chapitre comment les transitions se font. Cependant, la rapidité avec laquelle l'étudiante du trilogue précédent demande le micro à la participante de la co-énonciation en cours, et enchaîne sur une série de prises de parole adressée à l'image écranique laisse à penser qu'elle amplifie l'échange sur la base de ce qui vient d'être dit mais en lui donnant un nouveau sens. Nous pouvons penser qu'il se reproduit une intégration de l'activité didactique dans la conversation d'une manière analogue à l'intégration de deux nouvelles arrivantes par l'activité de présentation, prolongeant d'un sens authentique une activité didactique.

L'analyse du second échange par prises de parole auto-sélectionnées suggère que, sur la base du travail didactique préparatoire, la co-énonciation trilogale qui ouvre l'échange se prolonge par un glissement conversationnel par lequel la nouvelle participante recontextualise les propos précédents dans une activité sociale de type immersive. Là encore, nous vérifierons ceci au prochain chapitre.

9.3. Conclusion

9.3.1. Sur les données

Partant d'une analyse conversationnelle d'inspiration éthologique, nous avons tenté une analyse ethnographique en nous dotant préalablement d'un langage approprié. Nous avons donc construit étape par étape cette analyse, commençant par les outils, l'espace relationnel et sociolinguistique, puis, nous nous sommes concentrés sur les gestes et le micro pour finir sur les procédures de circulation de la parole. Nous basant sur des captures de l'enregistrement vidéoscopique, par définition non verbales, nous avons par conséquent cherché à « *faire parler les données* », ce que préconise Arditty (2004) à propos des recherches dans le domaine de l'acquisition interactionniste des langues étrangères. Nous avons parfois accompagné ces données non verbales d'un énoncé afin de rester au plus près de ce qu'elles disent.

9.3.2. Sur l'espace

Nous ajouterons une remarque plus générale à partir de la comparaison réalisée sur les deux échanges où dominent les prises de parole auto-sélectionnées. A l'issue de cette analyse, il nous semble qu'il se met en place un double espace à l'intérieur même de l'espace-classe, produisant des va-et-vient entre l'espace de conversation et l'espace de travail et d'apprentissage. Mais l'un va-t-il sans l'autre ? L'idée de « glissement conversationnel » indique qu'il existe un fondement d'où l'on s'écarte. La question est donc de savoir

comment s'écarter puis se rétablir sur ce fondement. Nous en avons eu un exemple avec l'intégration de nouvelles arrivantes au moment opportun de la séquence de présentation. Elles arrivaient à un instant congru et il était donc relativement évident de les intégrer dans le contexte. En revanche, d'autres, arrivant plus tard, n'ont pu être intégrées dans l'interaction en cours. On peut en déduire qu'elles arrivaient de façon inopportune, avaient choisi un moment incongru. Il était alors impossible d'accomplir un *recipient design* pour formater la conversation. Il aurait fallu qu'elles-mêmes créent une surprise, ce que l'instrument permet, mais qui n'entre pas forcément dans les attentes des apprenants. Un des espaces serait plus métacommunicatif au sens où nous l'avons envisagé, non pas fictionnel, mais construit sur une médiatisation du réel. La question des rires dans ce dispositif interactionnel devra se traiter en fonction du type d'espace où l'on se trouve.

C'est donc là également, dans le groupe d'apprenants que se produisent des complicités et des alliances mais aussi des contestations, des résistances et des formes d'exercice de la négativité, comme le refus de prendre le micro, signifiant le refus de collaborer avec la « machinerie communicative » ou encore comme l'introduction de formes de contrariété.

Nous avons pu rendre visible des comportements plus ou moins coopératifs et émis l'hypothèse d'une relation inverse avec l'engagement identitaire. Le comportement apparaît moins coopératif au moment d'engagement de nature identitaire et plus coopératif lorsque l'engagement serait moins menaçant pour les faces. L'analyse de l'interaction non verbale ne nous permet pas de distinguer le type d'engagement en dehors des scènes mimées, plutôt ludiques, que nous avons qualifié de métacommunicatives. Nous ne pouvons aller plus loin dans l'analyse du non verbal. Cependant, nous avons mis en évidence des formes d'interaction et d'engagement dans la conversation que nous devrons en principe retrouver dans l'analyse du verbal. Ainsi la formation de coalition nous semble essentielle dans la définition de la situation et l'articulation des différentes orientations données à la conversation. La question que nous examinerons dans l'analyse de l'interaction verbale est celle de la formation de coalitions à l'intérieur de l'espace de travail et d'apprentissage en rapport avec la constitution de la rencontre sociale, c'est-à-dire dans le segment transactionnel. Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, la technologie permet de réunir alors que la culture fragmente. Nous devons donc nous interroger sur les formations de coalition dans un espace double, fragmenté par les langues et les cultures. Si nous constatons la formation de plusieurs coalitions dans l'espace germanophone, elles ne peuvent se composer, se décomposer et se reformer qu'en rapport avec l'interaction dans cet espace d'interaction médiatique. Autrement dit, les conditions de la conversation, posant une situation interculturelle franco-allemande de fait – c'est le *déjà-là* du cadre interactif –, doit pouvoir rendre compte de la construction de l'interaction et de l'engagement des acteurs.

L'analyse des données verbales du second échange où se réalisent le plus grand nombre de prises de parole auto-sélectionnées devrait par exemple nous dire quel a été l'effet de la recontextualisation, que nous

supposons, opérée par l'étudiante. En particulier, comment vont réagir ceux qui avaient formé une coalition sur la base du préparatoire effectué en amont avec l'enseignant. Ils peuvent s'aligner sur ce nouveau rythme et former une coalition contre la représentation écranique, ou revenir à une interaction didactique. Si nos observations sur les alignements multiples se confirment, la question des conversations pédagogiques serait donc celle des aller-retour entre la contextualisation du didactique et la didactisation du contexte.

9.3.3. Sur l'outil

Nous avons dans cette première partie de l'analyse essayé de présenter et décrire la façon dont des apprenants d'un cours de français langue étrangère se sont appropriés l'espace pour s'adapter à un outil de communication, la vidéoconférence, dans le but d'interagir à distance avec des étudiants de la langue cible sur le ton de la conversation. Il serait plus pertinent, après cette analyse de pratiques conversationnelles, de parler d'artefact interactionnel à usage d'apprentissage, selon la définition donnée par l'artefact de De Fornel (1994) :

> A la différence de l'outil qui ne fait qu'augmenter ou amplifier une capacité cognitive ou pratique, l'artefact interactionnel restructure l'activité interactionnelle elle-même, et, par voie de conséquence, la nature des tâches pratiques auxquelles doivent faire face les interlocuteurs. On peut considérer que l'artefact interactionnel se situe entre l'outil et l'artefact « cognitif », qui transforme une tâche de façon à ce qu'elle puisse être accomplie avec les capacités cognitives et interactionnelles existantes (n. 30, p.126).

Parmi ces tâches pratiques, les interlocuteurs doivent manipuler un certain nombre d'objets de communication, comme les micros, pour se faire entendre, et orienter leur corps de façon à se rendre visibles pour leur interlocuteur. Les interactions de classe à classe ne se manifestent pas seulement par des activités verbales, mais par l'emploi de ressources offertes par le dispositif : la caméra, pour s'adresser visuellement à leur destinataire avec des gestes, des déplacements et des mimes ; les micros qui matérialisent la locution et la circulation de la parole, que l'on se passe ou que l'on garde. En outre, l'espace lui-même crée un décor que l'on peut utiliser comme ressource ou modifier.

Nous avons vu que le micro n'est pas un simple instrument de communication mais remplit le rôle d'un artefact interactionnel. Il confère une force pragmatique de porte-parole au locuteur qui, par délégation collective, endosse une responsabilité difficile. Si le locuteur doit préserver sa face, chaque participant cherche en outre à protéger son territoire en n'acceptant ou en allouant le micro qu'avec prudence. Il constitue donc une menace potentielle pour la face et le territoire, d'où une vigilance accrue portée sur l'interaction, particulièrement dans les engagements identitaires. En outre, le micro participe directement à la structuration de l'interaction et, en fonction du mode de prise de parole, instaure des places conversationnelles : porte-parole, arbitre, médiateur, animateur.

Dans notre dispositif de vidéoconférence, lorsque la circulation de la parole est conditionnée par celle d'un micro individuel sans fil, et que les participants occupent des positions symétriques, nous avons identifié trois modes de prise de parole. Nous avons en outre introduit le refus comme mode de participation. Il se

manifeste par un geste ou une position du corps indiquant, à celui qui offre le micro, l'intention de « passer son tour » et de ne pas laisser l'objet sur le territoire du bénéficiaire. L'intention de ne pas prendre la parole doit donc être regardée comme un acte de participation produisant un effet sur la coordination de l'interaction. Cicurel (1994) parle de contestation ou de personnalisation lorsque les comportements des apprenants ne vont pas dans le sens de la coopération attendue. Dans une situation de communication médiatique, où une participation active est nécessaire, on peut penser qu'il s'agit d'un refus de rôle, qui n'est pas « *le refus de participer au débat, mais le refus d'avoir à parler d'une certaine manière* » (Charaudeau, 1991 : 33). Nous verrons dans le prochain chapitre que le refus en général, et celui de jouer le rôle attendu, peut également se manifester de façon verbale à l'occasion d'une rencontre interculturelle. Ce qui nous interrogera sur le fondement des refus dans notre prochain chapitre, notamment le refus des thèmes, que Goffman (1974), appelle « *l'évitement* ».

10.Chapitre 10 : Analyse de l'interaction verbale

10.1. Introduction

L'analyse proxémique a conduit à observer les mouvements et les relations dans l'espace-classe en vue de réaliser une activité pédagogique de conversation en langue-cible avec un groupe d'étudiants se trouvant en France au moyen d'une vidéoconférence de groupe. Nous avons observé dans ce dispositif interactionnel, mis en place par l'institution, des échanges actifs entre apprenants afin de construire conjointement un segment transactionnel dans l'espace double dans lequel ils se trouvent. L'attention mutuelle et la coordination gestuelle et corporelle de leurs actes ont également montré l'accomplissement d'une conversation en tant qu'activité sociale ordinaire mettant l'accent sur le ménagement des faces, les rapports symétriques, la convivialité, le loisir et la liberté de prise de parole. Sur ce dernier point, l'analyse de la circulation des micros a montré une part croissante de l'auto-sélection au cours du développement de l'activité. Nous avons pu constater la formation de coalitions dans le groupe d'apprenants et la présence d'un double alignement, l'un sur l'activité didactique dans l'espace germanophone et l'autre sur l'activité sociale dans l'espace de communication médiatique francophone. La conversation pédagogique ainsi composée se construit donc par l'alternance d'actes individuels à la fois verbaux et non verbaux qui s'enchaînent avec une cohérence floue où la principale activité consiste à articuler la contingence mise à disposition par le cadre de l'artefact interactionnel, c'est-à-dire une situation polylogale franco-allemande proposant une distance sociale médiatisée et des séquences immersives.

Il nous reste maintenant à analyser les données verbales de ce polylogue médiatique franco-allemand que nous fournit la transcription de l'enregistrement vidéoscopique. Avant cela, nous devons toutefois présenter trois éléments organisationnels de la conversation. Tout d'abord, la composante discursive du contexte de l'interaction, c'est-à-dire le support didactique de nature verbale avec lequel les apprenants ont préparé l'activité de conversation. Puis, nous présenterons le cadre participatif de l'interaction tel que nous l'avons défini afin de mener à bien la lecture de la transcription du polylogue et l'analyse de nos données. Enfin, nous présenterons l'état des connaissances préalables au moment de la conversation analysée afin d'en appréhender le contexte cognitif.

10.2. Le support

Nous nous situons au niveau de la classe de langue en tant qu'espace de travail de l'enseignant qui impose aux apprenants, « *par des énoncés de type directif* » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : §2.3.1.5) de mener ensemble telle ou telle activité. Nous entendons par support un élément de la coordination opérée par l'enseignant lui permettant de proposer et de diriger l'activité didactique. Cet élément prend deux sens, l'un

se réfère à l'activité, l'autre à la matérialité d'un objet manipulable présentant un contenu discursif destiné à l'apprentissage.

10.2.1. Les supports de la conversation

Le support se comprend d'abord comme un scénario communicatif au sens de Tricot (2004) :

> Un guide ouvert, un ensemble de possibles et non un ensemble de contraintes. Mais un ensemble structuré, de sorte que quand l'apprenant ne sait plus ce qu'il doit faire (il n'arrive plus à prendre de décisions) une suggestion d'action est là, disponible (cité par Nissen, 2006 : 49).

Nous en retenons la nature exploratoire du support, le fait que le support n'impose pas de contenu observable et transmis, mais qu'il s'agit pour les participants de partir à la découverte de l'objet de l'apprentissage à travers un certain nombre d'activités devant donner le plus d'interactions possibles et une certaine liberté d'initiative par rapport aux tâches proposées.

Nous retenons également la dimension temporelle de la formation, celui du cours, au sens allemand de *Kurs*, en rapport avec une unité disciplinaire et composé de plusieurs « séances » liées entre elles, « *dont la longueur et le nombre par semaine varient suivant les institutions* » (Bouchard, 2005b : 68).

Dans une seconde acception du mot, notre scénario repose sur deux autres types de support. Nous avons abondamment décrit l'une des deux au chapitre précédent : le terminal de communication, l'écran, les micros et leurs affordances. C'est un support numérique dont la propriété est de proposer de « *nouveaux contenus discursifs objets de l'apprentissage : acte de parole, inventaires fonctionnels, etc*. » (Pendanx, 1998 : 66) destinés à l'activité d'apprentissage et que transforme et didactise l'enseignant.

Nous n'avons jusqu'à présent pas directement évoqué le second support entrant également dans l'organisation du cours. Il a trait à la « *nature oralographique, c'est-à-dire le rôle qu'y joue non seulement l'interaction orale (…) mais aussi des activités d'écriture et des écrits structurés* » (Bouchard, *ibid*.). En effet, le scénario prévoit des activités préparatoires réalisées par les apprenants avec l'enseignant qui « *précèdent les échanges verbaux, les suivent, les scandent et les accompagnent en adoptant des formes et des genres variés* » (*ibid*.). Pendant la conversation à distance sur support numérique, les participants intègrent au contexte des éléments linguistiques de l'activité préparatoire, auquel ils peuvent, sans contrainte, se référer directement dans leurs énoncés ou au contraire s'en distancer. La séance précédant la conversation de notre corpus principal est consacrée à analyser les réponses du groupe des locuteurs de la langue-cible que ceux-ci avaient donné sur un questionnaire en ligne (*Survey Monkey*).

Selon Anderson & Laseldi-Grelis (2003), « parler une autre langue, c'est faire la découverte et éprouver par exemple, que l'on a une autre voix, que celle que l'on a dans sa langue dite maternelle, mais c'est aussi pouvoir ou ne pas pouvoir lever certaines inhibitions ». Les apprenants se préparent à l'épreuve de leur voix dans une autre langue, la langue-cible, que certains, comme nous l'avons vu au précédent chapitre, appréhendent et parfois cherchent à éviter. De plus, l'écriture en amont prépare également à l'épreuve de la

voix de l'autre imaginaire (Cicurel, 1994) avec qui l'on entre en conversation par une parole adressée, directe ou indirecte. Les deux extraits de la transcription suivants illustrent comment les apprenants s'approprient l'énonciation de cet autre en se référant à la nature du support.

176 Etud-A2 Bon mais -/- mais maintenant nous avons parlé des clichés. Nous voulons savoir pourquoi est-ce que vous avez écrit toujours de la « Guerre » pour « L'Allemagne ».

Dans un même tour de parole en français, ayant valeur de question, l'étudiante produit deux actes et se réfère à plusieurs supports d'énonciation. Avec le premier *Nous*, elle intègre le destinataire et constitue le cadre participatif de la conversation médiatique franco-allemande, incluant le support numérique de la représentation écranique. Le deuxième *Nous* s'ancre dans une autre espace, celui de la classe immédiate, sans autre support que le groupe dont elle fait partie et au nom duquel elle prend la parole. En outre, ce second *Nous* est contrastif puisqu'il n'inclut plus le destinataire mais s'adresse à un *Vous* collectif représenté par le support numérique. Pourtant, ce *Vous* est plus vaste que celui de la médiatisation puisqu'il introduit une énonciation de nature graphique accomplie dans le passé, sur un autre support, auquel elle se réfère par le verbe *écrire* conjugué au passé. Cette opposition des supports d'énonciation est d'ailleurs réfutée par la première interlocutrice qui répond à l'écran :

177 Ecran-As Ben moi, je sais (.) je sais qu'personnellement j'ai pas écrit ça donc j'vais passer euh++ 'fin j'sais pas si XXX

Celle-ci se resingularise en se référant au support écrit et réalise une hétéro-sélection du locuteur prochain dans son groupe, qui accepterait de se reconnaître dans le *Vous* et de porter la parole du *Nous* contrastif. D'un point de vue interactionnel, cette paire adjacente *question-réponse* est initiée par une première intervention dans laquelle les paroles écrites des deux groupes sont opposées et rapportées dans le contexte oral. L'étudiante, dans la première proposition de sa question, commence par adopter une position méta-conversationnelle, caractérisant davantage le genre « discussion » que la conversation familière spontanée, en attribuant un cadre thématique à ce qui vient d'être prononcé. Elle introduit l'acte lui-même par le marqueur de clôture d'échange *bon* de type « *ponctuant* » (Traverso, 1999a) puis vient le connecteur de type argumentatif *mais* indiquant la concession sur la position du contradicteur, qu'elle reconnaît comme vraie. Elle accomplit ainsi un acte proleptique dont nous avons dit qu'il tendait à préserver la face de son interlocuteur dont la parole n'est ainsi pas réfutée mais ouverte à la négociation. Cependant, le recentrage thématique qui s'intercale entre les deux marqueurs et l'argument, pose également le cadre temporel par l'adverbe *maintenant*. C'est après ce deuxième acte préliminaire de recentrage qu'elle énonce son argument en rapportant dans le présent la parole écrite et passée de cet autre imaginaire. Elle oppose dans son argumentation les deux énonciations : d'un côté, un discours écrit et passé, de l'autre, un discours oral et présent. En cela, la conversation pédagogique est également une activité de nature oralographique.
Si nous considérons maintenant cet énoncé du point de vue du développement thématique de la conversation, nous constatons que la question est exprimée de façon indirecte sous la forme d'une assertion

signifiant le but de la prise de parole, « *nous voulons savoir pourquoi* », située également au présent et dans le contexte thématique que la locutrice vient de définir. La valeur interrogative de cette assertion provient, dans une perspective interactionniste, de la connaissance de « *l'état supposé des savoirs du destinataire au moment de l'énonciation de l'énoncé* » (Kerbrat-Orecchioni, 2008 : 89). L'étudiante sait que leurs interlocuteurs à distance savent que ce *Vous* collectif, à qui elle s'adresse maintenant et oralement, a effectivement écrit dans le passé ce qui se trouve sur son support écrit. Autrement dit, son intervention provient d'une dissonance entre les deux supports de l'énonciation du groupe à distance, ce qu'elle a lu et ce qu'elle a entendu, qu'elle constate et qui donne à son énoncé le sens d'une demande d'explication. Cette explication viendra deux tours plus loin lorsque la voix aura été désignée pour ce *Vous* collectif.

Nous observons là la nature à la fois exploratoire, non contraignante et structurante des supports du scénario communicatif. Celui-ci soutient l'exploration des énoncés permettant parfois d'identifier certaines dissonances appelant des demandes d'explications. Il ne contraint pas, car il dépend de la contingence de l'interaction. Enfin, il structure car il offre des ressources qui s'intègrent sans rupture dans le développement de l'interaction, comme c'est le cas de cette étudiante qui accomplit ainsi une amplification du thème en relançant la conversation.

Notons, pour finir, que ce type de relance fondé sur un *Vous* contrastif et une dissonance se manifeste également grâce au support numérique oral où la prolepse est de même nature sur le plan de l'interaction et de l'argumentation mais où la question est alors explicite :

263 Etud-A2 Bon mais vous avez dit que vous alliez aussi en Italie. Je crois que l'Italie c'est plus loin, non ?

Nous retrouvons la clôture préalable, la marque d'une concession, la référence au support de l'énonciation par le verbe introductif, un savoir partagé, l'argument contradictoire dénotant une dissonance et la relance de la conversation par une question.

Cette similitude de la construction dialogique en relation avec le scénario du cours est l'objet du prochain paragraphe.

10.2.2. La construction du dialogue

10.2.2.1. *Cultura* : support et scénario

Nous voulons maintenant présenter l'organisation du *Kurs* à laquelle appartient la séance particulière dont nous allons analyser les interactions verbales. Les séances sont organisées entre elles et liées par un enchaînement que nous pouvons, avec Chanier et Cartier (2006), appeler un « *cadre dialogique* »* qui rend compte de l'espace collectif de communication co-construit par le groupe d'apprenants, les interlocuteurs en ligne (tuteur ou pair) et l'enseignant. Mettant en face à face des classes à l'intérieur de formations en mode présentiel, nous n'avons pas de tuteurs mais en revanche, deux enseignants.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, le cadre dialogique s'inspire et s'appuie sur le *design* de la formation *Cultura*, développé dans le département langues étrangères au M.I.T. Nous ferons remarquer que, lorsqu'on entreprend une analyse des interactions pédagogiques, la dénomination des enseignements est floue. Aussi, de quoi parle-t-on ?

Nous avons déjà montré que le cadre pédagogique des formations était différent à Hanovre et à Vannes dans la comparaison des outils et des classes. La comparaison des enseignements devient difficile dans les interactions pédagogiques en ligne, mettant en contact également des cadres institutionnels. Faute d'unité, nous appelons « formation *Cultura* », le cadre dialogique et le cours, développés en 1997 au M.I.T., bien qu'ils aient été encore présentés, en 2010, comme un « *projet d'échanges pédagogiques* » (Dejean-Thircuir *et al*., *op. cit*.). Dans un article de recherche publié en anglais en 2005 (Develotte *et. al*., 2005), *Cultura* était également présenté, au même titre que *Tandem*, comme *project*. Voulant surtout signifier *e-Tandem* ou *Teletandem*, ils partagent le même but : « *to connect students from two countries who do not share the same language and culture* ». Entre la France et l'Allemagne, on parle, en allemand, de *Tandemsprachkurs* (Elstermann : 2008) pour les expériences de contacts franco-allemands en présentiel, puis intégrant progressivement les méthodologies audio-visuelles par des enregistrements prélevés de la vie quotidienne dans le pays partenaire. García et Crapotta (2007) retiennent également dans leur définition l'usage des médias, comme forme de communication (*Web-mediated model of telecommunication*) et c'est pour eux un « *Model of Telecollaboration* » qui « *focuses on the integration of culture into the language classroom* » (64). Cette formation repose donc sur l'usage des médias pour la mise en contact d'espaces linguistiques plus ou moins éloignés dans un but d'apprentissage collaboratif et croisé de la langue de l'autre, en mettant l'accent sur la culture. Parler de projet est sans doute réducteur, pour ce qui apparaît comme un cours, un modèle ou, comme pour Tandem, une méthode. D'autant plus que *Cultura* a également eu des antécédents, également co-développés par le département de langues étrangères du M.I.T., comme celui de Gilberte Furstenberg *A la rencontre de Philippe*. Dans son analyse, Lancien (1998 : 179) met en avant qu'il s'agit d' « *images mobiles* » qui permettent, non pas seulement le visionnement, mais la « *rencontre des documents vidéo* ». Celles-ci vont en effet « *donner la possibilité à l'apprenant d'interagir avec les images elles-mêmes* » (179) grâce à un support « *en vue d'une manipulation interactive* » et un scénario sous la forme d'une « *histoire vidéo arborescente* ». C'est donc plutôt la combinaison d'un scénario basé sur la rencontre, d'une part, et de supports divers et évolutifs offrant également la possibilité à des enseignants d'adapter ces éléments à leur programme et leurs institutions, d'autre part, qui donnent à ces partenariats collaboratifs le caractère de projet.

Nous présentons la façon dont nous avons construit notre formation en nous basant sur le cadre dialogique de *Cultura*.

10.2.2.2. Cadre dialogique de la conversation par vidéoconférence

Le socle de la formation originelle *Cultura* du M.I.T. s'articule sur les étapes suivantes:

1. Activités préliminaires de sensibilisation à la communication interculturelle à l'aide d'un exercice ou d'un jeu dans le cadre habituel en présentiel de son espace-classe.
2. Les étudiants français et américains répondent sur le site Internet de *Cultura* à une série de trois questionnaires identiques, formulés dans les deux langues. Chaque participant répond dans sa langue maternelle.
3. Les réponses françaises et américaines s'affichent sur le Web. Chacun a donc connaissance des réponses aux questionnaires qu'il lit dans la langue cible. Ils doivent alors construire des hypothèses, qu'ils vérifieront en interrogeant l'autre.
4. Vient ensuite la phase de comparaison et discussion en ligne. C'est à cette étape que les apprenants, s'appuyant sur les réponses des autres, se transforment en ethnographe de la rencontre.
5. Phase d'élargissement. Les étudiants analysent ensuite une variété d'autres documents qui leur permettront d'élargir leur champ d'investigation et de vision. Certains viennent s'afficher sur le Web, d'autres sont lus ou exploités en classe.

Nous avons adapté ce scénario à notre dispositif par les modifications suivantes :

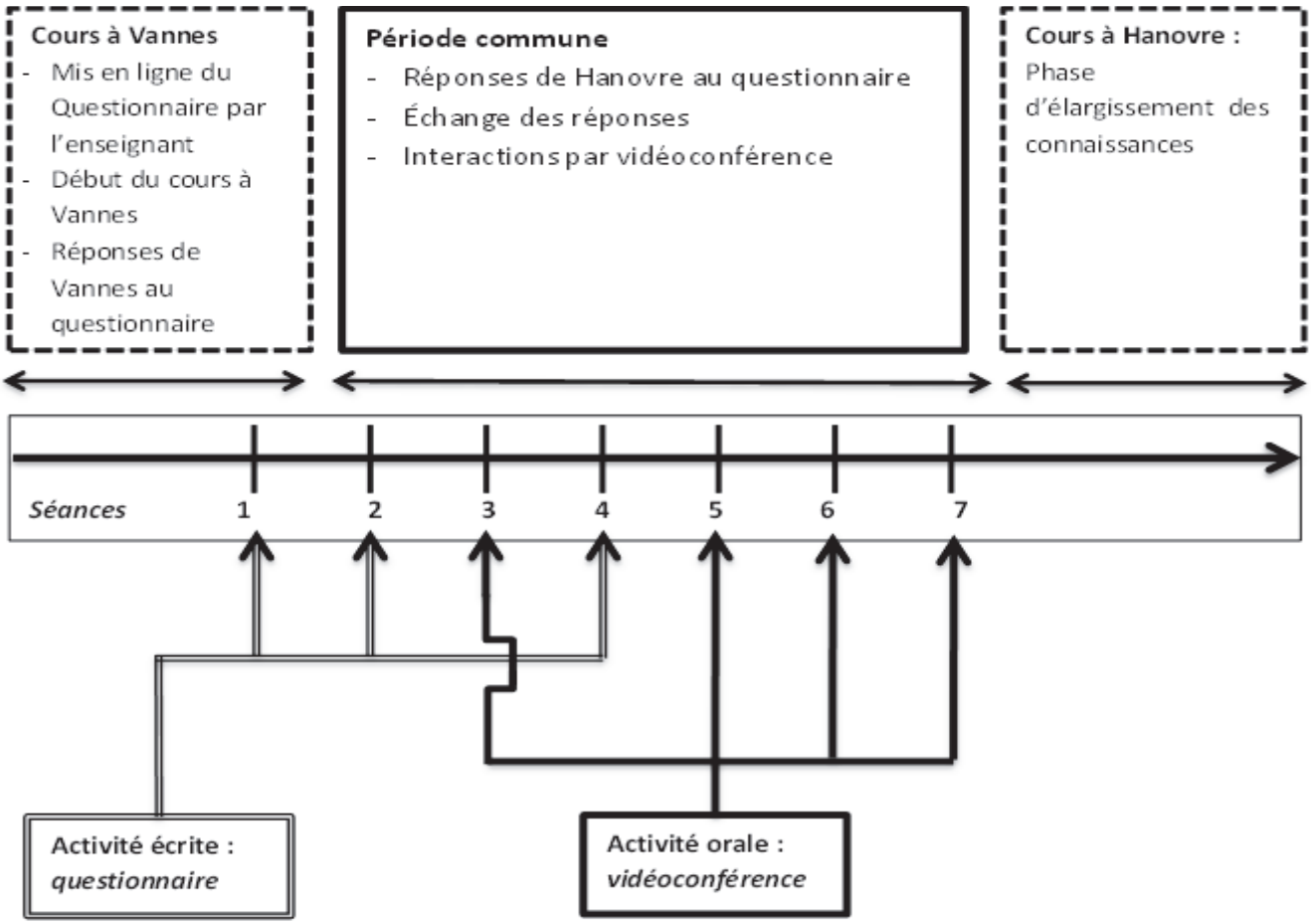
- *Modalité de l'activité préliminaire de sensibilisation* : une interaction, non pas en présentiel, mais en ligne avec le même support numérique oral qui sert aux phases de contact ultérieures (la vidéoconférence de groupe) ;
- *Support numérique écrit* : sur les trois questionnaires, nous n'avons retenu que celui comportant 20 mots déclencheurs ; de plus, quelques mots ont été supprimés ou introduits, comme par exemple les mots *France* et *Allemagne* (Cf. Annexe) ; le questionnaire est déposé sur un logiciel en ligne en accès gratuit (*Survey Monkey*) ;
- *Langue de contact* : Le questionnaire et les réponses sont uniquement en français.

Nous avons conservé :

1. *L'affichage sur le Web des réponses en France et en Allemagne*. Les enseignants recueillent les réponses, modifient la mise en page pour en faire un document pédagogique à partir duquel les étudiants, en présentiel, analysent des réponses et construisent des hypothèses qu'ils vérifient en mode distanciel, pendant la deuxième vidéoconférence.
2. *La phase d'élargissement*. Comme la phase préliminaire, elle a lieu en ligne. Les étudiants se revoient, s'ils l'estiment utile, après la séance de vérification des hypothèses. Ce sont à eux de décider de la suite à donner à la deuxième séance en mode distanciel. Puis, la quatrième séance en ligne est consacrée à une réflexion sur l'ensemble de la formation.
3. De plus, bien que ne figurant pas de façon explicite dans les principes pédagogiques, la neutralité cognitive et la mise en retrait de l'enseignant font partie du cadre dialogique comme l'expriment les auteures-enseignantes : « *nous n'intervenons jamais dans les forums* » (Furstenberg & English, 2006).

Graphique 9 : Télécollaboration franco-allemande

Pour finir cette présentation, précisons l'asymétrie temporelle des deux institutions. Les deux cours, en France comme en Allemagne s'étendent sur une durée semestrielle. Pendant que les séances avec vidéoconférence sont en fin de semestre en France, elles constituent la première moitié du cours semestriel en Allemagne. Pour les étudiants français, il s'agit d'illustrer par la pratique une première moitié du cours, plus théorique, sur la communication interculturelle. A Hanovre, une phase d'élargissement se poursuit dans la seconde moitié du cours de langue. Nous appelons la partie commune une télécollaboration même si, comme nous l'avons précisé ultérieurement, il serait plus approprié, selon la classification de Mangenot (2008b) de parler de « discussion ». Néanmoins, afin de rendre plus claire la distinction entre type d'interaction et type de collaboration, nous nous en tenons au générique *télécollaboration* pour désigner le dispositif pédagogique reposant sur des échanges en ligne, laquelle est représentée par le graphique 9.
Le schéma de notre cadre dialogique est représenté sur le graphique 10.



Graphique 10 : Cadre dialogique

Le cadre dialogique se construit sur l'organisation oralographique en sept séances que nous présentons dans le tableau 10. On voit que le dialogue commence dès la séance 1, avant même que ne commence le cours de FLE en Allemagne.

Séances	**Activités oralographiques**
1.	Université française : Saisie des réponses au questionnaire « *Association de mots* ».
2.	Université allemande : Saisie des réponses au questionnaire « *Association de mots* ».
3.	Vidéoconférence 1 : Jeu « construction d'une tour de sucre ».
4.	Universités allemande et française : Analyse des réponses du groupe partenaire.
5.	Vidéoconférence 2 : Conversation en rapport avec les réponses du groupe partenaire.
6.	Vidéoconférence 3 : Suite de la conversation précédente.
7.	Vidéoconférence 4 : Evaluation de la télécollaboration.

Tableau 10 : Organisation oralographique de la télécollaboration.

Pour finir, l'utilisation d'un instrument de communication synchrone a demandé un aménagement de la grille habituelle de l'offre de cours à Hanovre pour s'adapter à celle de Vannes. L'inverse n'était pas possible,

car le cours de *Communication interculturelle* est obligatoire à Vannes et s'intègre dans un module de la formation diplômante des étudiants, alors qu'il s'agit d'un cours facultatif en Allemagne s'adressant à tous les étudiants de l'université à un horaire fixé avec plus de flexibilité. Les étudiants peuvent participer, arriver et repartir en fonction de leur propre emploi du temps de leur discipline respective.

Le dispositif de conversation par vidéoconférence propose à Hanovre une activité ouverte. Elle nous a été inspirée par deux projets artistiques urbains utilisant des dispositifs de communication dont l'un s'est déroulé à Hanovre. Le premier, *Hole in Space*, a été proposé dans les années 1980, entre New York et Los Angeles, « *établissant un lien audio-vidéo entre deux lieux publics situés respectivement à New York et à Los Angeles, Hole in Space favorisa des entrées en interaction entre inconnus ainsi que la formation de différents collectifs improvisés* » (Relieu, 2007). Le second, nommé TRASA, a eu lieu en Europe, entre l'Allemagne et la Pologne, avec deux différentes interactions, l'une entre Berlin et Varsovie, l'autre entre Poznań et Hanovre, réalisées par l'artiste allemand Georg Klein, en 2006. Cette dernière installation était visible dans les deux stations principales du métro et doublée d'un élément sonore. Les passants pouvaient se voir en agissant sur leur propre image et exécutant des gestes, mais ils pouvaient également émettre des extraits sonores d'enregistrements de textes littéraires en traversant des fils de laser disposés sur le sol. Nous avons acquis un DVD montrant différents enregistrements analysés par l'auteur en fonction du type d'interactions des passants.

Le dispositif germano-polonais propose une interaction ouverte, non ritualisée par des ouvertures et des clôtures, qui nous a inspiré pour notre dispositif de rencontre interculturelle. Nous avons notamment retenu le cadre participatif fluctuant, que nous exposons dans le paragraphe suivant.

10.3. Le cadre participatif de la classe de langues au centre de langues de Hanovre

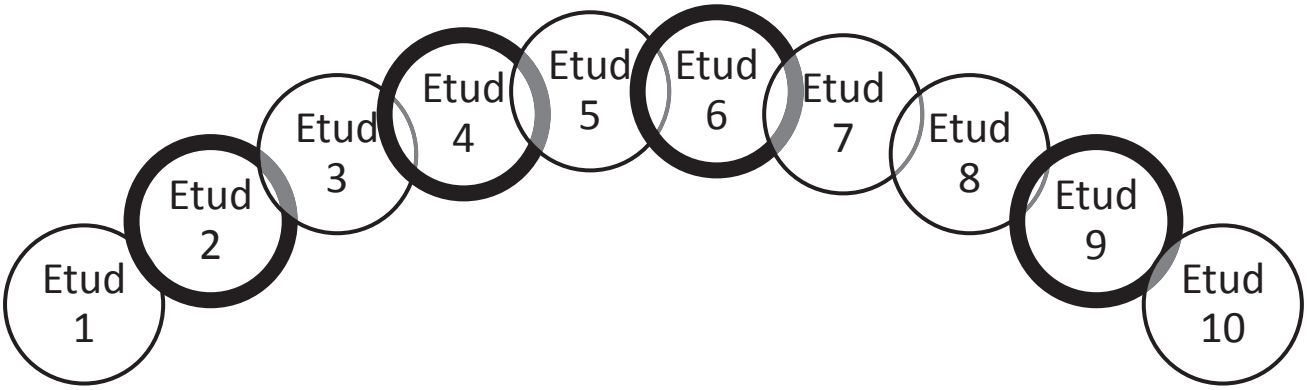
10.3.1. Le double cadre participatif

Le cadre participatif rend compte du nombre de participants, de leur statut, de leur rôle dans l'interaction. Le premier cadre participatif se compose d'étudiants germanophones en coprésence pour la même finalité : apprendre le français dans une classe. Tant que l'instrument ne fonctionne pas, ils parlent en allemand et il est impossible de savoir leur compétence dans l'autre langue. Ils partagent donc le même statut et le même rôle. En raison de la sollicitation à distance, le cadre participatif se modifie et provoque une alternance codique car l'interaction avec les nouveaux participants situés à distance ne peut se faire qu'en Français. D'un point de vue sociolinguistique, le cadre participatif de la classe est enchâssé dans celui de la conversation médiatique. L'objet de notre analyse est de rendre compte du cadre participatif de la conversation entre tous les participants, ceux de la classe de français et la représentation écranique du locuteur collectif. Il se présente en réalité comme un double cadre participatif dont le passage se réalise par

l'alternance codique. Cependant, pour des raisons de compréhension, nous parlerons du cadre participatif qui, quand il ne sera pas autrement précisé, sera celui de la conversation médiatique franco-allemande. Comme nous l'avons indiqué, le dispositif conversationnel se caractérise par l'ouverture et l'évolution du cadre participatif. Si la modification du cadre participatif germanophone de la classe est inaugurée par la sommation d'une sonnerie qui retentit, d'autres interviendront au fil de la conversation. Il est donc difficile de fixer un nombre définitif de participants. Nous devons en suivre l'évolution et la quantifier tout en sachant qu'il ne s'agit pas d'un nombre constant mais d'une définition élaborée rendant l'analyse compréhensible.

10.3.2. L'évolution du cadre participatif dans une interaction ouverte

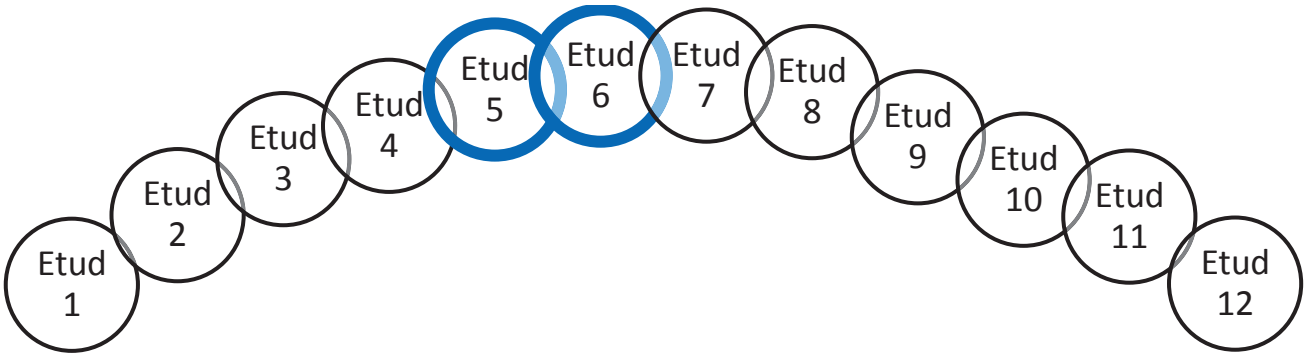
La situation initiale débute après le réaménagement de l'espace pour en faire un espace propice à la conversation. La conversation commence avec un participant collectif, représenté sur l'écran, 10 apprenants et un enseignant, soit onze participants, tous ratifiés au départ. Puis, l'enseignant change de statut rapidement pour devenir participant non ratifié. Dans ce premier cadre, l'enseignant teste les micros avec son collègue sur la représentation écranique et les répartit entre les ratifiés.
Le graphique 11 montre le cadre participatif initial avec les participants ratifiés, c'est-à-dire sans l'enseignant, ainsi que la disposition des micros après la distribution (cercle en gras).



Graphique 11 : Cadre participatif ratifié initial et distribution des micros (02 : 57)

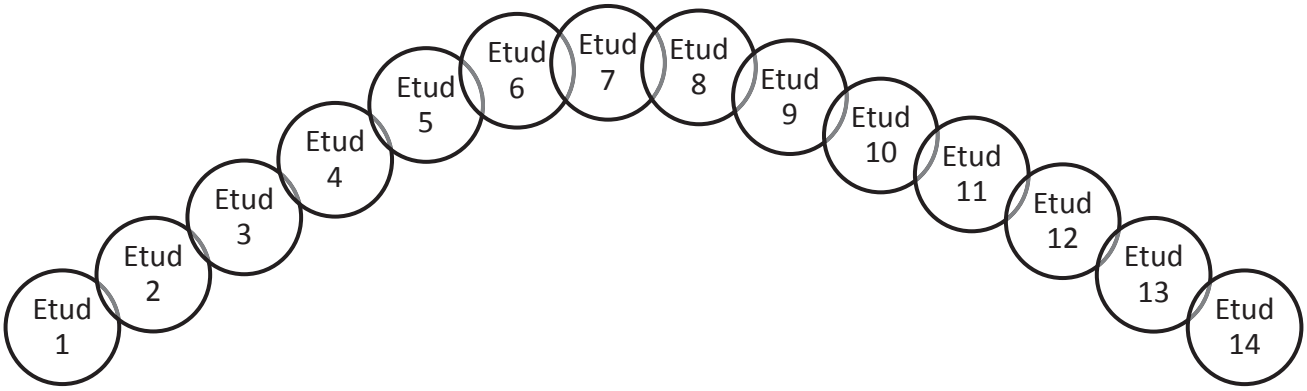
Pour des raisons techniques, au moment où débute l'enregistrement, la sonnerie a déjà retentie depuis quelques secondes. Le temps 00 : 00 correspond à la mise en marche de la caméra d'enregistrement. L'enseignant entre dans le champ de la caméra quatre secondes plus tard et commence la distribution des micros, présentée au chapitre précédent. Le graphique 11 représente le schéma de participation dans la classe à la minute 02 : 57, lorsque les participants ratifiés ont reçu les micros.
A 09 : 04, deux étudiantes ouvrent la porte de la salle pour participer à la conversation et s'installent entre les participants 4 et 5. Le nouveau cadre est représenté sur le graphique 12 où les deux entrantes sont

marquées en bleu, aux positions 5 et 6. Le participant 5 du cadre précédent devient alors 7 et tous ceux qui sont à sa gauche sont indexés en conséquence. Les micros n'ont pas changé de main.



Graphique 12 : Deuxième cadre participatif ratifié (09 : 04)

A 14 : 44, deux nouvelles étudiantes entrent dans la salle pour participer à la conversation et s'installent derrière les participants 5 et 6. Le cadre est donc à nouveau modifié et compte maintenant quatorze participants ratifiés à Hanovre. Ces deux vagues d'arrivée provoquent une disposition irrégulière des sièges dans une partie du cercle plus dense en participants que dans le reste de la classe. De plus, ce petit groupe se trouve près de la porte d'entrée, une partie de l'espace-classe moins éclairée, qui déclenchera une intervention de l'enseignant à distance afin de modifier le setting et d'obtenir une meilleure répartition et un meilleur éclairage. Le troisième cadre participatif ratifié est représenté sur le graphique 13.



Graphique 13 : Troisième cadre participatif ratifié (14 : 44)

A la suite de ce deuxième élargissement du cadre, quelques modifications interviennent : deux nouveaux participants entrent et deux autres sortent, selon la fréquence présentée dans le tableau 11.

Temps	Evénements
24 : 04	Entrée d'une étudiante
27 : 13	Entrée d'une étudiante
41 : 51	Sortie d'une étudiante (place n°14)
52 : 32	Sortie d'une étudiante (place n°3)

Tableau 11 : Modifications successives du troisième cadre participatif

Nous considérons cependant que ces événements ne modifient pas en profondeur le cadre participatif précédent. En effet :

1. Les deux étudiantes entrantes ne sont plus intégrées dans le cercle qui a déjà atteint sa taille maximale. Elles restent en retrait, derrière les participants 5 et 6. De plus, elles ne prennent pas la parole et sont assises trop loin de la caméra pour que nous puissions entendre ou voir leurs mouvements. Elles ne modifient donc pas profondément le cadre déjà installé.
2. Les deux étudiantes sortantes ont très peu pris la parole mais ont participé à plus de la moitié du temps de cette séance. La première sortante en bout du cercle (place 14) a pris la parole deux fois et la seconde une fois (place 3). Nous considérons que leur sortie n'a pas profondément modifié le cadre participatif et les incluons donc dans le cadre définitif pour l'analyse.

Pour cette double raison, nous admettons que notre cadre participatif définitif correspond à celui représenté sur le graphique 7, dont nous donnons, sur la photo45, la disposition dans l'espace. Nous avons numéroté les participants de 1 à 14. Cette numérotation a été retenue pour la transcription, y compris avant l'installation du cadre participatif définitif, et pour l'analyse de conversation.

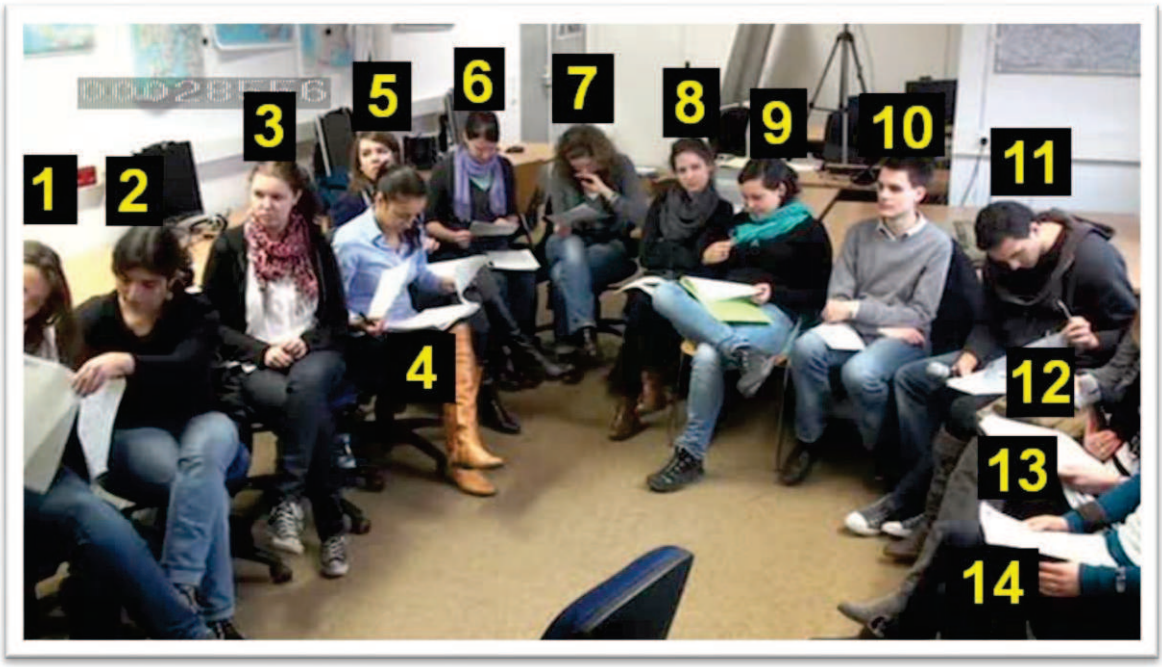


Photo 45 : Cadre participatif analysé. Participants ratifiés dans la classe de langue.

Les participants n°1, 12, 13 et 14 sont donc à la marge du champ de la caméra d'enregistrement. Nous les suivons par les prises de parole, les passages de micros et par les interventions verbales. La photo ne représente pas l'image écranique reçue par les étudiants du groupe de Vannes qui, eux, visualisent l'ensemble du cadre participatif ratifié.

C'est ainsi que les apprenants se présentent sur l'écran de l' « autre imaginaire » : un cadre participatif de conversation paritaire et ouvert au dialogue. Dans notre cadre dialogique, cette conversation a cependant été précédée de deux autres interactions qui elles-mêmes ont intégré un « *savoir préalable permettant de donner sens à ce qui se dit* » (Arditty, 2004).

10.4. Les savoirs et informations préalables

Nous venons de fixer un cadre de participation défini en termes de participants et de temps, que nous avons fait débuter au moment où la caméra d'enregistrement est enclenchée. Pour autant, le temps conversationnel se réfère à l'histoire interactionnelle sur laquelle s'appuient les participants et qui inclut le temps de la relation au cours de laquelle se sont formés des connaissances sur l'autre, permettant de l'identifier, de le reconnaître, d'interpréter des implicites et « *la manière éventuellement spécifique qu'ont les interactants de s'indiquer s'il faut ou non prendre au sérieux ou de manière ludique tel ou tel énoncé* » (Arditty, *ibid*.). Différentes notions se réfèrent à ce bagage de connaissance communes : mémoire commune, connaissance partagée, *background informations*, informations préalables, système cognitif, assomptions (Kerbrat-Orecchioni, 1990) pour désigner un « *ensemble de savoirs, de croyances et de représentations* » (*ibid*.) qui forme un contexte externe informationnel, constitutif de la conversation, duquel émerge un processus interactionnel dynamique et cohérent (Goodwin, *in* Kerbrat-Orecchioni, 2005 : §1.1.3). Mettant l'accent sur le discours, le savoir préalable correspond également à l'apprentissage du « *déjà-dit faisant partie de la mémoire discursive de l'énonciateur et structurant son inscription en discours en tant que sujet social* » (Brès & Détrie, 1996 : 122).

Notre corpus s'inscrit dans un temps plus long, celui des relations franco-allemandes et de la construction de représentations sociales, celui des savoirs préalables et croisées, mais également celui de la télécollaboration pédagogique, que nous nommerons ici le temps des « informations préalables », c'est-à-dire un temps plus court et incarné, celui de la relation pédagogique, au cours de laquelle des échanges d'information ont lieu. Tous ces savoirs préalables ne sont cependant pas immuables et sont, au contraire, soumis à la négociation conversationnelle et au phénomène de l' « *interpénétration* » : « *les pensées de l'un comme l'autre peuvent se modifier au cours du dialogue* », selon Norbert Elias (cité par Kerbrat-Orecchioni, *ibid*.). C'est le « *changer en échangeant* » de Kerbrat-Orecchioni que l'on s'attend à retrouver au cours du développement de la conversation franco-allemande à propos des regards croisés que chacun porte sur sa propre identité :

> Au cours du développement d'une interaction, et *a fortiori* d'une histoire conversationnelle, les représentations identitaires des participants ne cessent d'évoluer, de s'enrichir et de se réajuster, au fur et à mesure qu'ils captent de nouvelles informations les uns sur les autres (Kerbrat-Orecchioni, *ibid*., §2.4.1.1).

Nous allons nous intéresser aux informations préalables résultant du temps court de l'histoire conversationnelle de la télécollaboration dont l'une a servi à élaborer le support écrit de l'épisode interactionnel de ces deux groupes. Dans le cadre dialogique, notre analyse porte sur la séance n°5 (Tableau 10). Nous devons par conséquent présenter ce stock d'informations préalables, acquis durant les deux séances précédentes (3 et 4), dont disposent en communs les participants des deux espaces, au moment où ils vont co-construire la conversation, en commençant par montrer à l'autre l'image d'un cadre participatif propice à la conversation. Nous laissons donc de côté les séances 1 et 2, consacrées aux saisies des réponses au questionnaire en ligne, respectivement à Vannes et à Hanovre, qui reposent sur les représentations et savoirs préalables.

10.4.1. La première vidéoconférence

Elle fait partie des « *activités préliminaires* »[33] de la méthodologie conçue par les auteurs de *Cultura* destinées à sensibiliser les participants à la notion de compréhension interculturelle. Parmi les activités suggérées, nous nous sommes inspirés du jeu de carte censé simuler les « *cultural clash* ». C'est une activité se déroulant en mode présentielle, que nous ne pouvons pas proposer avec la vidéoconférence mais que nous avons adapté en en gardant la finalité : « *It is a very easy game which perfectly illustrates what happens when one encounters a foreign culture* ». L'activité ludique doit faire découvrir une différence cachée dans les évidences invisibles que partage un groupe. Ainsi le jeu de carte consiste à faire jouer des équipes de deux, l'une contre l'autre, avec une légère différence de règles amenant les joueurs à adopter des stratégies incohérentes pour l'équipe adversaire.

Nous avons imaginé une variation au scénario en suivant le principe d'une différence dans les évidences invisibles. Notre scénario est le suivant :

- Lors de la première visioconférence, chaque groupe reçoit le même poids de sucre en morceaux (entre 6 et 8 kilos) et doit construire la tour la plus haute en 25 minutes. La différence invisible tient à la taille des morceaux de sucre, en général plus courts en Allemagne qu'en France. Cependant, nous ne fournissons pas d'indices pouvant les orienter vers cette différence.
- Nous demandons à chaque équipe, l'une en France, l'autre en Allemagne : (1) de définir un groupe de quatre personnes pour construire la tour, (2) de désigner une personne pour observer l'image écranique et (3) une deuxième personne pour observer les « constructeurs » sur place.
- Les deux « observateurs » de chaque espace reçoivent des grilles d'observation des comportements : comportements individuels, comportement du groupe, interactions verbales, interactions non-verbales, étapes de l'activité, résultat final.

[33] Les citations sont issues du Blog Cultura http://cultura.mit.edu/

- Une fois les tours construites, on demande aux équipes de livrer leur observation et d'expliquer pourquoi telle ou telle équipe a construit la tour la plus haute.
- De plus, les deux enseignants s'étaient mis d'accord pour qu'un seul des deux conduise l'interaction par vidéoconférence. C'est celui à distance (vu de Hanovre) qui joue le rôle de modérateur. Nous voulions ainsi observer la réception et la compréhension de l'enseignant à distance.

Nous avons réalisé ce jeu quatre années consécutives sans qu'aucun des observateurs, en France comme en Allemagne, ne fournisse d'autres explications que comportementales et non en raison d'une différence tenant à une norme technique. Nous ne donnons pas l'explication pendant la vidéoconférence et laissons les étudiants décrire et comparer les résultats notés sur les grilles d'observations. La première vidéoconférence a principalement pour but de familiariser les apprenants avec le nouveau dispositif, notamment la présence d'écran et de caméras. Ils doivent apprendre à coordonner leur attention sur l'interaction, y compris non verbale, en mode présentielle et sur celle de l'image écranique, à utiliser des micros et occuper l'espace différemment aménagé[34].

A ce propos, le setting de l'espace-classe est absolument différent de l'image du cadre participatif représenté sur la photo 45. La salle de classe est aménagée par les participants en fonction des deux activités principales (construction et observation) et de l'artefact interactionnel. Les participants placent une table face à la caméra et à l'écran, prennent deux chaises pour les « observateurs » et le reste du groupe se disperse dans la salle. C'est donc d'abord un espace de travail. Une fois la construction et les comparaisons effectuées, les participants ne changent pas l'aménagement de façon à en faire un espace de conversation. Ils cessent assez rapidement d'alimenter la conversation, se saluent et mettent fin à l'interaction en éteignant l'appareil.

L'enseignant sur place essaie alors, en groupe, d'évaluer l'activité, comme il le ferait après le visionnement d'un document vidéo, en mettant toutefois l'accent sur certains éléments visuels proxémiques (le nombre de personnes à l'écran, leur apparences et tenues d'étudiants, l'espace-classe) afin de les rendre sensibles à la multimodalité de l'image écranique et non uniquement à la langue-cible. De plus, nous donnons l'explication tenant à la taille des morceaux de sucre.

Pendant la séance 3, les participants apprennent donc :

- Sur le plan culturel :
- qu'il existe des différences entre les cultures qui ne sont pas nécessairement d'origine comportementale ;
- que l'on cherche des explications en formant des catégories basées sur l'existence de représentations (l'observatrice française trouve les constructeurs allemands « *méthodiques* », « *organisés* » et « *calmes* », alors que l'observatrice allemande trouve les Français « *chaotiques* ») ;
- Sur l'instrument de communication : que l'interaction par vidéoconférence demande une coordination des regards et des micros ;

[34] Clip 03-HANVAN_01_Tour-de-sucre.

- Sur le plan de l'interaction :
- qu'ils ne sont pas obligés de prendre la parole ;
- qu'ils ont tous le même droit à prendre la parole ;
- que l'enseignant participe peu à l'interaction verbale ;
- qu'ils peuvent mettre fin à l'interaction en langue-cible sans attendre la fin de la séance ;
- Sur la situation d'apprentissage :
- que l'enseignant ne corrige pas les énoncés des apprenants ;
- que l'espace-classe est réaménageable en un espace de jeu ;
- que la classe de langue est un espace bilingue où l'on peut échanger en allemand.

Ces apports de la première vidéoconférence ont eu pour effet de redistribuer les places des participants dans l'interaction didactique où le rôle de l'enseignant, dans la classe de langue, a été modifié dans le sens d'une approche dialogique du rapport au savoir. Selon Weisser (2003), cette modification se traduit de trois façons :

- Une circulation de la parole non fixée définitivement et organisée sur un rapport symétrique ;
- Une neutralité cognitive de l'enseignant ;
- Une baisse manifeste voire un abandon de la correction afin que les apprenants soient moins « *attentifs à la forme de leur messages qu'à leur ouverture vers autrui* » (Weisser, *ibid*.).

Enfin, sur le plan de l'interaction verbale suivant le jeu de la construction, l'activité collective de la tour invite les apprenants à se positionner comme un locuteur pluriel (un *Nous*) dans une confrontation ludique avec un interlocuteur pluriel (un *Vous*). La courte intervention verbale qui suit le jeu porte sur les collectifs qui ont agi et ont été observés. Cette interaction est le premier contact synchrone entre les deux espaces qui font connaissance de groupe à groupe et s'observent.

Ils essaient également de mettre en place une relation dans l'interaction sans pouvoir s'appuyer sur le contexte institutionnel qui ne leur fournit pas de données à interpréter, attribuant à chacun une place dans l'interaction. Cela ouvre la voie à des négociations sur les tours de paroles, les rôles interactionnels, le thème mais aussi leur opinion sur l'activité proposée ainsi que sur le sens du cours. Les deux groupes cherchent d'ailleurs à négocier cet ensemble d'objet comme nous le voyons dans l'échange suivant qui advient après les commentaires sur les constructions et un silence embarrassant. L'échange est initié par une étudiante de Hanovre :

Classe-Etud	Vous -/- vous savez que++ bon on va filmer ça pour faire de la recherche sur la communication franco-allemande et j'ai -/- j'ai un peu la -/- peur que+ ça marche pas trop bien (rire). Donc est-ce que quelqu'un veut -/- veut++ encore dire quelque chose parce que sinon c'est peut-être un peu euh j'sais pas. Ça va pas donner beaucoup d'chose pour analyser après, quoi. (.) C'est++ c'est mon idée, j'sais pas. Si vous voulez sinon euh. On s'en fout un peu, j'sais pas (Rire).

Elle rappelle d'abord la finalité du cours par un « *on* », à valeur de pluriel, contrastif, concernant le groupe d'apprenants à Hanovre, mais qui à ce stade de l'énonciation peut également être interprété comme un inclusif. Elle fait ensuite part, cette fois-ci à titre personnel, de son sentiment sur les conditions de réussite

de la rencontre. Elle se positionne dans son rapport au savoir en tant qu'apprenante et participante active, en rappelant implicitement aux autres le fonctionnement dialogique de la construction de connaissance (*pour faire de la recherche sur la communication, il faut communiquer*) et en exhortant les interlocuteurs à distance à ouvrir la discussion pour que les apprenants de FLE puissent ensuite avoir de la matière à analyser. Mais, même si la dernière partie de l'énoncé (« *on s'en fout* ») semble méprisante, nous ne retenons pas cette interprétation trop offensante et incohérente pour une participante dans un cours non obligatoire, où rien n'oblige personne à venir. Il est plus à penser qu'elle signifie l'inutilité de continuer l'interaction présente à distance si plus personne n'a rien à dire. C'est dans ce sens que le second « *on* » prend sa signification de contrastif.

Sur le plan de la négociation conversationnelle, elle réalise néanmoins une pression qui donne à sa requête, sans adoucisseurs, une valeur de taxème de position haute dans l'interaction. Elle s'octroie le droit d'évaluer la participation des interlocuteurs et de distribuer les tours de parole. Ce comportement sera d'ailleurs repoussé par la réaction non préférée du groupe en France :

Ecran-Etud Euh++ Vous m'entendez ? Euh++ Mais qu'est-ce que vous voulez savoir exactement ? Par rapport à la construction ? A comment ça s'est passé pour nous ? Vous ?

Celle qui s'exprime à présent au nom de son groupe réplique par un message de fin de non-recevoir invitant visiblement l'initiatrice de l'échange à mieux définir son objectif. Elle conteste la proposition sur l'initiative du tour de parole et entend négocier les places dans l'interaction. Avec cette réaction, elle la renvoie à son statut d'apprenante, par lequel elle s'est présentée, mais elle la sollicite pour qu'elle répare la définition de la situation qu'elle entend donner à l'interaction en cours. C'est donc une première négociation sur le type d'interaction, sur les places interactionnelles et sur le rapport au savoir : l'apprenante de français attend une présentation de soi spontanée des locuteurs de la langue-cible alors que ceux-ci attendent des demandes. Chacun est donc sur son territoire en position d'attente : que l'inconnu se présente de lui-même, dans un cas, qu'il exprime son projet, de l'autre.

Après cet échange sur la négociation de l'ouverture, l'étudiante qui s'était vu contester sa place, initie deux échanges, qu'elle ouvre par une question :

- Le premier échange recentre la discussion sur le jeu de la tour et comprend trois tours : la question, une réponse suivie de la même question en écho et la réponse du groupe d'apprenants à Hanovre ;
- Le second tour porte sur le cours que suivent les étudiants à l'université française et comprend quatre tours : une paire question/réponse, suivie d'une relance par la même locutrice en Allemagne apportant une réponse du groupe en France.

Les étudiants en Allemagne ont donc initié deux échanges et posé trois questions. La première négociation les a amenés à adopter un rôle d'intervieweur que le groupe en France a accepté en se plaçant comme interviewé. En retour ils n'ont produit qu'une question en écho et n'ont initié aucun échange. Ce départ est à mettre en parallèle avec l'asymétrie des histoires interactionnelles des participants. En effet, comme nous

le verrons dans le développement de la rencontre, pour le groupe en France, cette prise de contact constitue la première interaction avec des « Allemands authentiques » alors que, comme ils le diront eux-mêmes, tous les membres du groupe de Hanovre sont déjà allés en France et ont pu voir des « Français ». Leurs savoirs préalables respectifs ne reposent donc pas sur les mêmes représentations. A la clôture du dernier échange succède l'échange de clôture finale de l'interaction à distance.

Comme nous l'avons dit, cette séance constitue la phase préliminaire du cadre dialogique où l'on cherche à prendre contact et à annoncer les autres séances. Cela est explicitement exposé par les enseignants.

- Avant le jeu :

  Ecran-P On ne fait pas aujourd'hui les présentations, Christophe. C'est la prochaine fois je crois.

- Après le jeu (séquence de clôture finale) :

  Ecran-P Dans quinze jours on se revoit en visioconférence et avec d'autres projets. Et je pense que dans quinze jours, on aura le temps aussi de se présenter individuellement, ici et là-bas.

Si l'on fait maintenant un rapide bilan de la structure de cette conversation particulière, nous constatons qu'elle se structure en cinq parties : une ouverture par les enseignants, une activité ludique comprenant une partie non verbale et une évaluation verbale, une ouverture par les étudiants, un corps de conversation entre étudiants, une clôture par l'enseignant à distance. Nous avons décrit ci-dessus que le corps de la conversation se réduit à une négociation et à deux courts échanges comprenant, respectivement, trois et quatre tours de parole. Afin de comprendre la construction de cette conversation, nous nous arrêtons sur la séquence d'ouverture, initiée par les étudiants, et de clôture, qui font toutes les deux partie des rituels confirmatifs, en faisant notamment appel à des routines conversationnelles.

Si l'on analyse les programmes de rencontre franco-allemande avec mobilité par le modèle de la conversation familière de Traverso, il s'agit d'un visiteur qui s'introduit dans le territoire privé de l'hôte. Dans ce cas, après les civilités de salutations, les séquences comprennent d'autres échanges comme l'amadouage et les offres (rafraîchissement, cadeau). On peut très bien imaginer aussi que l'arrivée d'un jeune « ami » déclenche une « petite fête ». Dans le même sens, Perrefort (2006 : 149), à partir d'interview, signale que les jeunes qui participent à des échanges franco-allemands longs (*Programme Voltaire*) éprouvent souvent un sentiment de « *dette* » et de « *gratitude* » envers la famille mais également plus généralement « *envers le groupe d'accueil* » et que ces sentiments « *fonctionnent alors comme des scénarios* ». Rien de tout cela ne se produit dans notre rencontre en classe de langue. L'ouverture ne donne lieu à aucune « cérémonie » mais commence immédiatement par une négociation pour savoir qui est l'hôte et qui est le visiteur. Autrement dit, il n'existe aucune routine, aucune de ce que Goffman nomme « ressources sûres » permettant de garder les faces.

En réalité, ce que l'on nomme couramment « briser la glace » est bien plus complexe qu'il n'y paraît :

> La phase d'ouverture comporte de nombreuses négociations, explicites ou implicites, en ce qui concerne les identités, la relation, le but de la rencontre, son type et son style, et parfois, son existence même : lorsque

> l'initiative de la rencontre est unilatérale, son responsable a à se faire admettre dans l'espace de l'autre, et à 'réparer' par des excuses ou des justifications l'incursion territoriale qu'il inflige à son partenaire (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 221).

Non seulement, le silence après l'exécution de la tâche commence à devenir envahissant, mais en plus, le rompre devient presqu'aussi embarrassant. Pourtant les participants font preuve de créativité pour sauver les faces car si la proposition de l'étudiante du groupe allemand d'arrêter la communication n'avait pas été négociée mais acceptée, l'interaction aurait été interrompue par une simple manipulation de la télécommande. Nous avons dit plus haut que les rencontres franco-allemandes officielles s'ouvraient souvent par un rappel du mythe de l'amitié franco-allemande. N'ayant pas utilisé cette ressource, les étudiants se trouvent démunis et la rencontre se transforme en embarras et risque même de tourner court. Or, comme nous l'avons mentionné, c'est au moment où la conversation se tarit, lorsque les interactants sont à court de ressources que naissent les tensions et les provocations. Nous avons donc un déficit de routines conversationnelles dans ce type d'interaction qui a causé une offense et demandé une réparation. Ainsi, l'ouverture peut aussi bien comporter des échanges confirmatifs que des échanges réparateurs, tous aussi importants à connaître. Nous aborderons le thème de l'ouverture dans l'analyse de la deuxième vidéoconférence et retrouverons des échanges réparateurs tout au long de cette conversation.

En ce qui concerne la séquence de clôture, elle a été initiée par l'enseignant à distance et se rapproche davantage de la cérémonie des conversations familières, avec pré-clôture et salutations finales. Nous constatons ainsi la présence d'un des actes de pré-clôture relevées par Traverso (1996) dans son corpus, le « *projet* » lorsque l'enseignant annonce « *que l'on prévoit une prochaine rencontre* » (86). Il donne l'échéance et une partie du projet : la présentation.

Nous pensons que, plus que l'activité ludique, l'ouverture et la clôture font partie du nouveau savoir informationnel commun. La première négociation, et le fait qu'une ouverture avec une mise en place de l'espace interactif ait déjà eu lieu, constituent une première étape pour poursuivre la conversation. La définition de la situation sera modifiée par le format conversationnel proposé pendant la séance avec vidéoconférence, deux semaines plus tard, où les groupes auront cette fois à proposer des thèmes en fonction des informations recueillies sur le questionnaire en ligne.

10.4.2. L'analyse des réponses au questionnaire

Nous reprenons ici, en substance, la présentation de la phase de préparation à la deuxième vidéoconférence que nous avons faite en 2009 au Colloque de Grenoble de l'ADCUEFE[35] (Bouyssi, 2010). Il avait pour thème l'enseignement/apprentissage du FLE à l'aide du numérique, avec l'idée de la mobilité, et non de la seule distance, dans le sous-titre : « *du présentiel au nomadisme* ».

[35] Association des Directeurs de Centres Universitaires d'Études Françaises pour Étudiants Étrangers.

Entre la première et la deuxième session de vidéoconférence, les étudiants allemands prennent connaissance des réponses des étudiants français au questionnaire. En groupe, les étudiants sont invités à construire des hypothèses sur les Français en général et non pas sur les Français spécifiques ayant participé à la construction d'une tour de sucre et répondu à ce questionnaire. Nous entendons par « construire des hypothèses », l'activité qui consiste à interpréter les réponses en fonction de leur connaissance antérieure afin de décrire un état de chose sur les Français. L'hypothèse porte ensuite sur une relation possible entre au moins deux états de chose qui doit se transformer en une demande d'explication et non pas sur une question pour savoir si un état de chose serait vrai ou faux, risquant de mener à une réponse trop courte. Dans la conversation 2008/09, issue du corpus secondaire, le terme *voisin*, avait donné le travail suivant :

1. Les étudiants constatent que les termes associés au mot *voisin* ont une connotation plutôt positive alors qu'en Allemagne, selon eux, le voisin a une connotation négative. Une première hypothèse serait que les Français ont de bon rapport avec leurs voisins et déboucherait sur la question : « *en général, avez-vous de bons rapports avec vos voisins ?* », trop générale et finalement peu intéressante.
2. Ils constatent, par ailleurs, qu'au terme *religion* est plusieurs fois associé le mot *musulman*.
3. Enfin, au mot *liberté*, les français ont associé *égalité*.
4. Ces trois analyses, conduisent les étudiants, à Hanovre, à penser que les Français sont tolérants et que la société française est multiculturelle. Ils cherchent alors une question qui puisse entraîner un échange. Au lieu de poser deux questions générales (« *Etes-vous tolérants ?* », « *la société française est-elle multiculturelle* »), ils construisent deux questions plus précises : « *Comment réagissez-vous si votre voisin est musulman ?* », « *Est-ce que la fraternité est une valeur qui s'applique également à votre voisin ?* »

La première question posée apporte trois réponses du côté des étudiants en France permettant à chaque prise de parole d'apporter un nouvel élément sur le voisinage et les musulmans en France. La première réaction se compose d'une réponse (« *bien* », « pas de problème ») et d'une justification par généralisation (« *tolérance* », « *pas de discrimination à ce niveau-là*). La deuxième réaction s'enchaîne par un accord (« *j'suis d'accord avec mon collègue* » suivi d'une concession (« *mais* ») apportant une différenciation (« *les personnes âgées* »). Enfin, un troisième sollicite le micro pour apporter une autre distinction (« *plutôt une question de quartier* »). Nous voyons là l'ébauche d'une discussion heuristique, préparée en amont, où les apprenants, sur le plan des connaissances, sont amenés à explorer un domaine précis des relations sociales en France, guidés par l'alignement sur la conversation qu'ils laissent également glisser.

Pour préparer la conversation du corpus principal, l'analyse des réponses au questionnaire « *association de mots* » s'est déroulée selon le même principe : les étudiants ont accédé aux réponses, leur fournissant une grande quantité de données qu'ils ont ensuite triées pour en sélectionner et comparer quelques-unes. Ce travail leur a apporté des informations nouvelles sur le domaine de connaissance qui les réunit en communauté d'apprentissage, même si celui-ci n'a pas été explicitement et nommément identifié. En dernier ressort, l'interaction verbale de la prochaine séance se situe dans ce nouveau contexte externe d'informations préalables, ayant donné lieu à l'élaboration d'un document écrit, en tant que « guide

ouvert » et « ensemble de possibles » pour la mise en œuvre du scénario communicatif, au sens de Tricot, alimentant le dispositif conversationnel. Le travail d'élaboration du nouveau document s'inscrit également dans la perspective dialogique du rapport au savoir que l'enseignant met en place à travers l'activité préparatoire. Celle-ci répond à l'objectif pédagogique d'engager les apprenants dans le dialogue didactique :

> *Susciter la demande de savoir*[36] en mettant à la disposition de la classe un matériel expérimental, des textes littéraires (…) appropriés pour provoquer des discussions riches, c'est-à-dire contenant en germe des faisceaux d'objet aux aspects variés, 'discutables'. (Weisser, *ibid*.)

Nous donnons ici le contenu du support écrit élaboré pour la conversation de notre corpus principal (Document 1). Le document présente d'abord une liste de termes inconnus en vue d'une explicitation ; puis vient le nouveau contenu informationnel sous forme de « *thèmes de discussion* » avec les hypothèses sur les Français, issues du questionnaire, ainsi que quelques questions, formulées par les apprenants de langue, dans la syntaxe qu'ils ont construites pour en faire des énoncés de la langue orale (Maingueneau, 1996).

Questions

Craignos	Épanouissement
Mouton	HLM
Cocon	Démesure

Thèmes de discussion

Le but de la conversation avec les Français est de vérifier les hypothèses suivantes :

Individualisme

Les Français semblent avoir une vision négative de l'individualiste.

- Hypothèse 1 : Cela vient de l'éducation.
- Hypothèse 2 : Pour les Français, il est important d'être en groupe.

→ Discussion : « Qu'apprenez-vous sur l'individualisme à l'école ? »

Allemagne

Les Français ont donné 4 fois la réponse « guerre » au mot « Allemagne ».

- Hypothèse : Les Français ne connaissent que des clichés sur l'Allemagne.

→Discussion : « Où avez-vous appris quelque chose sur l'Allemagne ? »

Document 1 : Support écrit élaboré en préparation à la conversation

Outillés de ce document et de ces informations préalables, les apprenants poursuivent la conversation ouverte pendant la première vidéoconférence du cadre dialogique, conformément au projet annoncé par l'enseignant à distance.

10.5. L'analyse macroscopique de la conversation franco-allemande

Rappelons que nous ne conduisons pas une analyse contrastive visant à formuler des différences entre la conversation allemande et la conversation française. Depuis Germaine de Stael, nous savons que des

[36] Souligné par l'auteur.

différences existent et que celle-ci ont été ailleurs observées, notamment dans les situations de travail. Perrefort (*op. cit*.) confirme d'ailleurs la pertinence des observations de l'auteure de *De l'Allemagne*. Dans son étude sur les programmes d'échange franco-allemand long, elle rapporte en effet l'importance sociale et culturelle de l'activité de conversation en France, menant à l'interruption prématurée du séjour d'une jeune Allemande devant retourner dans sa famille d'origine, car elle n'en n'avait pas saisit les codes culturels. Pour Perrefort, « *la réaction de la famille française démontre l'importance attachée à la conversation, érigée en emblème culturel, à valeur identitaire et dont les règles et valeurs sous-jacentes ont échappé à l'élève allemande* » (193).

Il existerait donc des différences. Pour autant, il nous semble que l'on peut concevoir l'existence d'un genre culturel et d'un format interactionnel originaux, qui serait la conversation franco-allemande dont nous proposons l'analyse d'une de ses manifestations possibles.

La conversation enregistrée a eu lieu le 17.11.2014 pendant la séance du cours de FLE, se tenant le mercredi de 11 H 30 à 13 H 00 au centre de langues de spécialité, à Hanovre. L'enregistrement lui-même dure 1 heure 5 minutes et 26 secondes, soit 65 minutes et 26 secondes.

Nous allons d'abord donner une vue d'ensemble et une segmentation par séquences. près quoi nous analyserons chaque séquence.

10.5.1. Analyse macroscopique

Selon Cosnier (1987 : 293) :

> Toute approche éthologique commence par une évaluation macroscopique du matériel étudié c'est-à-dire par le relevé d'impressions d'ensemble étayées par une description quantitative.

Concernant l'activité verbale, il est ici question de mesurer un « volume » que l'on peut, selon Cosnier, exprimer en unités sonores, comme le mot, ou en temps, le rapport des deux donnant un débit (par seconde, minute,…). Le nombre de mots est souvent retenu dans les analyses linguistiques qui s'intéressent aux activités langagières ou l'automatisation du langage afin de distinguer les unités lexicales, les marques d'hésitation et les silences (Duez, 2001). Nous ne conduirons pas ce délicat travail dans le cas d'une observation de la classe de langue et ne procèderons donc pas au comptage de mots. Si l'on peut la justifier lorsqu'il s'agit de natifs ou pour mesure la progression de la fluidité des apprenants, on sait que, dans une interaction exolingue, le non natif ne dispose pas du « *confort conversationnel* »* (Perrefort, *ibid.*) du locuteur natif et produit des énoncés émaillés d'hésitations et autres marques qui, par ailleurs, traduisent son activité d'acquisition et rappellent son identité d'apprenant. En éliminant les marques du travail comme les hésitations, les pauses ou les autocorrections par reprise, on opère ce qu'Arditty (2004) nomme un « *élagage* » des données. Dans ce cas, « *la notion de 'contexte' est donc réduite au minimum, et on efface plus ou moins radicalement le rapport à l'autre et donc le caractère social du langage* ».

Nous prendrons par conséquent la seconde option macroscopique et effectuerons une mesure volumétrique en temps comme dans nombre d'études qui s'intéressent à la répartition du temps de parole entre enseignant et élèves en classe. Nous devons indiquer que, comme Duez et Le Douaron (1991), nous prenons comme variable temporelle la *durée de temps total de parole* qui se décompose en *temps totale de pause* et *temps total d'élocution*. Autrement dit, un tour de parole commence au moment de l'élocution et se finit au moment de l'élocution du prochain tour. Il en va de même pour les unités de rang supérieur : l'échange et la séquence. Nous incluons donc dans le chronométrage d'une unité les silences ou toute émission vocale contigüe jusqu'à la prochaine intervention. Ainsi, la durée de temps total d'un échange ternaire comprend les trois tours de parole et l'amplification trilogale vocale, comme les rires du groupe, survenant après le troisième tour.

Enfin, nous devons ajouter une dernière remarque concernant l'opération de chronométrage. Nous avons indiqué que nous avons travaillé avec le logiciel *Videograph* qui permet de transcrire et de compter l'apparition d'événements dans un intervalle de temps. Or, nous avons réglé cet intervalle sur deux secondes, ce qui signifie que l'apparition d'un événement comme « prise de parole » est associé à une unité temporelle de deux secondes alors qu'en réalité il s'agit d'un événement soudain, apparaissant dans cet intervalle. Pour cette raison, nos indications temporelles sont toujours des chiffres pairs : un tour qui apparaît sur le film de l'enregistrement à 03 : 15 sera en fait mesuré par le logiciel comme survenant à 03 : 14. Nous avons estimé qu'une précision avec une tolérance d'une seconde n'était pas de nature à modifier les résultats en profondeur.

10.5.2. Résultats

10.5.2.1. Segmentation en séquences

a) Définition des séquences

Nous avons découpé la conversation en six séquences en nous basant d'abord sur le démarrage de l'enregistrement, fixant le chronomètre au point zéro. Puis, nous avons pris en compte l'activité des enseignants lorsqu'ils ponctuent explicitement les échanges par une intervention d'ouverture de la prochaine séquence, soit précédée d'une manifestation de clôture, soit directement. Enfin, nous avons retenu l'activité des étudiants pour la segmentation entre les séquences 3 et 4, que nous avons considérée comme une nouvelle séquence malgré l'absence de marque explicite. Nous justifierons ce choix au moment de l'analyse de la quatrième séquence. Nous reproduisons dans le tableau 12 les énoncés de l'enseignant marquant la clôture d'une séquence et l'ouverture d'une prochaine.

Seq.	Ouverture	Participants	Enoncés d'ouverture
1	00 : 00	Enseignant local	
2	03 : 14	Enseignant à distance	*Bien + je propose à:::: + Christophe. Je prends la parole /*
3	12 : 32	Enseignant à distance	*Est-ce que ce micro--/ Vous m'entendez aussi ? Avec ce micro ? Ouais. Bon ben écoutez. Tout le monde a reçu je pense les réponses de l'autre groupe + et:: ben je propose que l'on commence la séance de questions.*
4	34 : 44	Image écranique	*En fait on a une question:: euh:: sur les réponses que vous avez eues sur la France. + En fait on-- (rire) on remarque euh qu'y a beaucoup de:: ben de stéréoty::pes ou de:: (rires à Hanovre)*
5	57 : 20	Enseignant local (hors micro)	*Est-ce que voulez préparer un thème de discussion pour la semaine prochaine ?*
6	1 : 04 : 58	Enseignant local (avec micro)	*Euh:: Est-ce qu'on arrête ? Nous on a déjà dit au revoir, nous de notre côté.*

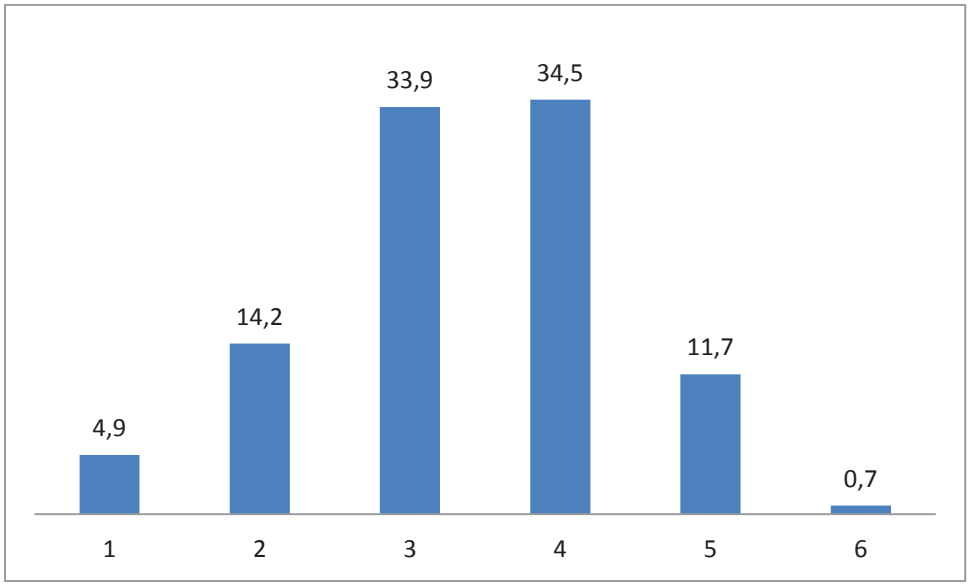
Tableau 12 : Segmentation en de la conversation en séquences

Les interventions des enseignants énoncent des activités reconnaissables par les apprenants. Soit ce sont des activités qui rendent la communication techniquement praticable (test de micros en séquence 1), soit elles se rapportent au cadre dialogique prévu. La séquence 2 accomplit le projet de présentation, énoncé lors de la pré-clôture de la première vidéoconférence. Avec la séquence 3, l'enseignant veut maintenant mettre le groupe au travail (Rivière, 2005) en liaison avec l'analyse des réponses au questionnaire et la production, en amont, du support écrit. L'enseignant local initie la séquence 5 par un énoncé hors micro qui prédit la clôture. Enfin, la prise de parole au micro par l'enseignant local initie les salutations finales. Nous avons appelé la quatrième séquence « discussion ».

La durée de temps total de parole par séquence est présentée dans le tableau 13 et représenté par le graphique lui succédant.

Séquence	Activité de la séquence	Ouverture	Temps total de parole	Temps total de parole en secondes	Temps de parole relatif
1	Test des micros	00:00:00	03:14	194	4,9%
2	Présentation	00:03:14	09:18	558	14,2%
3	Analyse des réponses au questionnaire	00:12:32	22:12	1332	33,9%
4	Discussion	00:34:44	22:36	1356	34,5%
5	Pré-clôture	00:57:20	08:06	458	11,7%
6	Clôture finale	1:04:58	00:28	28	0,7%
Total	Conversation		01:05:26	3926	100%

Tableau 13 : Durées du temps total de parole par séquence



Graphique 14 : Durées relatives du temps total de parole par séquence (%)

Nous voyons immédiatement sur le graphique 14 la part importante du corps de la conversation dans la durée du temps total de parole (69%). Sur ce point, la séance est structurée comme une conversation familière : une première partie, fortement ritualisée, comportant une pré-ouverture destinée au réglage technique et une ouverture de présentation ; un corps de conversation dont nous exposerons plus loin la segmentation en deux parties ; une pré-clôture et une clôture.

Cette structuration séquentielle corrige le découpage en intervalles de temps égaux, opéré pour l'analyse proxémique, avec laquelle nous avions cherché à identifier les prises de parole auto-sélectionnées. Les auto-sélections que nous avions analysées pour leur densité élevée, se manifestent en réalité pendant les troisième et quatrième séquences. Ainsi, même si nous ne comptons pas les mots, nous avons pu observer par l'analyse des passages de micro, que ce sont des séquences à rythme rapide, que nous avons caractérisé

par leur « fluidité coopérative » et, pour la dernière, par son activité intense, mêlant la finalité relationnelle et la didactique.

b) Taux de participation

Les tableaux suivants ont pour but de présenter la structure de participation de la conversation et de chaque séquence. Autrement dit, dans cette conversation pédagogique : *qui parle ?* Nous considérons quatre acteurs : les deux enseignants et les deux groupes, puis nous mesurons pour chacun d'eux leur taux de participation, c'est-à-dire la part du temps de parole dans la durée du temps total de parole. Ces mesures d'émission et de réception verbales ne correspondent pas tout-à-fait à des durées additionnées de tours de parole puisque nous avons compté des temps de production verbale, avec le logiciel, dans chaque intervalle de deux secondes. Ainsi, sont comptés les signes vocaux comme les exclamations, les paroles audibles adressées directement au récepteur en France et indirectement à la classe de langue en Allemagne, ainsi que les « ratés ». Inversement, ne sont pas comptés les silences de plus de deux secondes et les rires. Cela doit nous mener à une mesure quantitative de la répartition de la parole entre les deux groupes et à nous fournir une première approche, quantitative, de la réciprocité.

i. Les enseignants

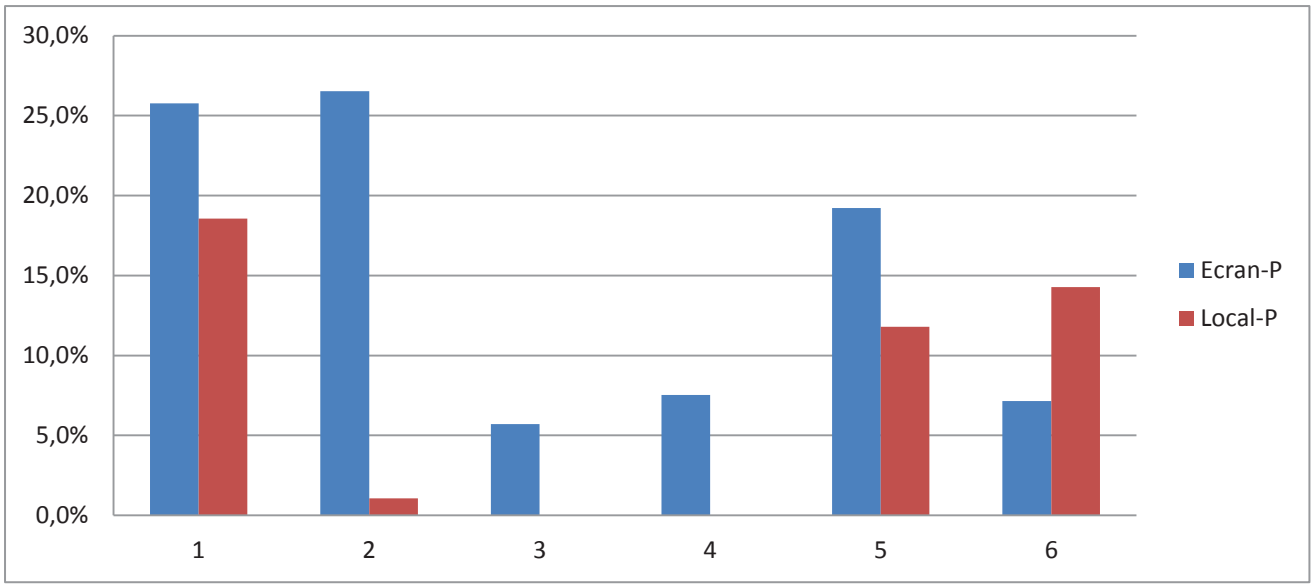
Nous avons adopté les abréviations suivantes[37] :

- **Ecran-P** : Enseignant à distance du point de vue de Hanovre
- **Local-P** : Enseignant présent à Hanovre

Durée des séquences (sec.)		**Ecran-P**		**Local-P**	
1	194	50	25,8%	36	18,6%
2	558	148	26,5%	6	1,1%
3	1332	76	5,7%	0	0,0%
4	1356	102	7,5%	0	0,0%
5	458	88	19,2%	52	11,4%
6	28	2	7,1%	4	14,3%
Total	3926	466	11,9%	100	2,5%

Tableau 14 : Participation des enseignants par séquence

[37] Nous nous transposons les abréviations proposées par Cicurel (2011 : 245).



Graphique 15 : Taux de participation des enseignants par séquence

Ensemble, les deux enseignants ont un taux de participation verbale réduit, inférieur à 15%, leur donnant un rôle minoritaire sur le plan de la conduite de la conversation. Le graphique montre également que l'enseignant à distance est majoritairement plus actif que l'enseignant local avec un taux de participation presque 5 fois plus important. Il n'est pas étonnant de voir que les enseignants ont surtout participé pendant les séquences d'ouverture et de fermeture, où ils tiennent leur rôle institutionnel qui leur demande de fixer un cadre temporel. Les deux premières séquences voient un taux de participation de l'enseignant à distance de niveau similaire alors que celui de l'enseignant local chute, passant de 18,6 à 1,1% du temps de parole. Comme dans la première vidéoconférence, l'enseignant à distance joue également le rôle d'animateur de l'interaction médiatique. Ainsi, c'est lui qui ouvre la deuxième séquence. C'est donc rapidement que l'enseignement de la classe de langue se met en retrait et change de statut participatif pour devenir un *bystander*. Sans micro, il ne participera plus aux échanges du corps de la conversation.

Finalement, la fonction d'animateur se concentre dans les séquences d'ouverture, pour définir la situation, établir des relations et lancer la conversation. Nous pouvons voir qu'ils laissent largement le terrain aux apprenants, abandonnant donc dans cette activité didactique leur relation verticale. En particulier, dans la classe de langue, l'enseignant ne participe plus, n'accomplissant ni correction, ni glissement énonciatif, ni évaluation sur l'énoncé. Il ne prendra la parole que pour clore la quatrième séquence et aligner l'activité conversationnelle vers la clôture finale, non sans observer l'échange confirmatif de projeter une prochaine autre rencontre.

Cette longue mise en retrait des enseignants pendant plus de quarante minutes et une plus forte participation des apprenants des deux groupes dans les deux séquences précédentes, se traduit par une nouvelle répartition dans l'interaction didactique. Nous reviendrons sur les négociations que doivent engager les enseignants pour se repositionner, dont celui à distance qui ne retrouvera pas sa place.

Enfin, l'enseignant local initie les salutations finales qui ne durent que 28 secondes pour mettre fin à cette activité immersive, puis éteint l'appareil pour revenir dans l'immédiateté du cadre-classe en mode présentiel.

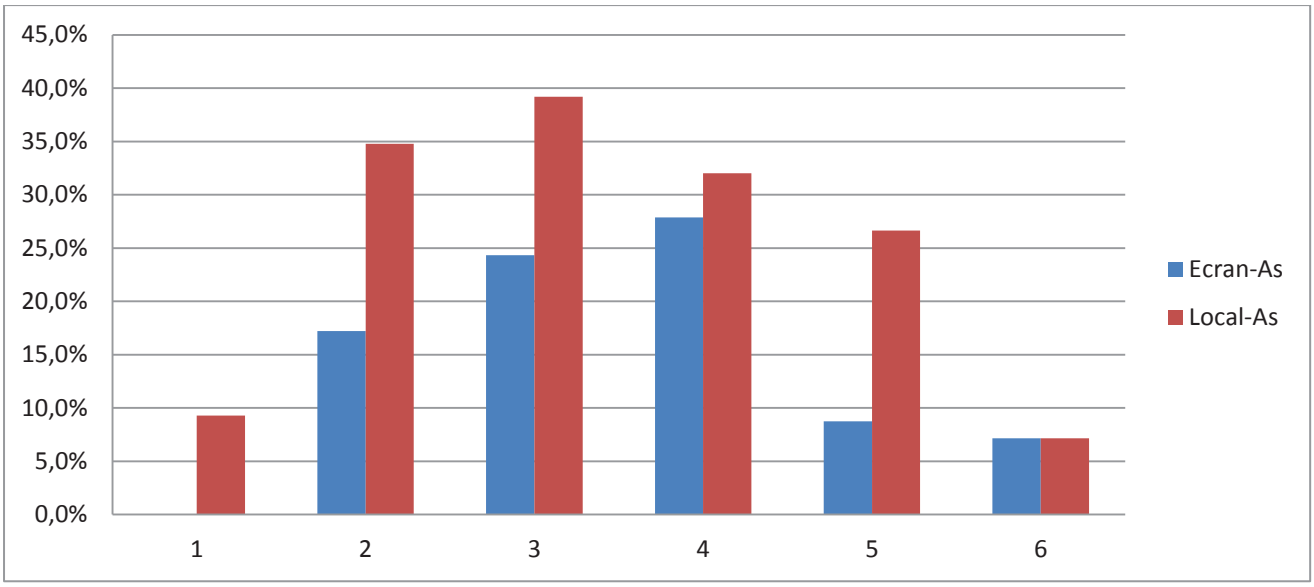
ii. Les apprenants

Nous avons adopté les abréviations suivantes :

- **Ecran-As** : Apprenant collectif à distance du point de vue de Hanovre
- **Local-As** : Plusieurs apprenants présents à Hanovre
- **Etud-A*n*** : Apprenant identifié par un numéro

Participation des apprenants					
Seq.	**Durée**	**Ecran-As**		**Local-As**	
1	194	0	0,0%	18	9,3%
2	558	96	17,2%	194	34,8%
3	1332	324	24,3%	522	39,2%
4	1356	378	27,9%	434	32,0%
5	458	40	8,7%	122	26,6%
6	28	2	7,1%	2	7,1%
Total	3926	840	21,4%	1292	32,9%

Tableau 15 : Participation des apprenants par séquence

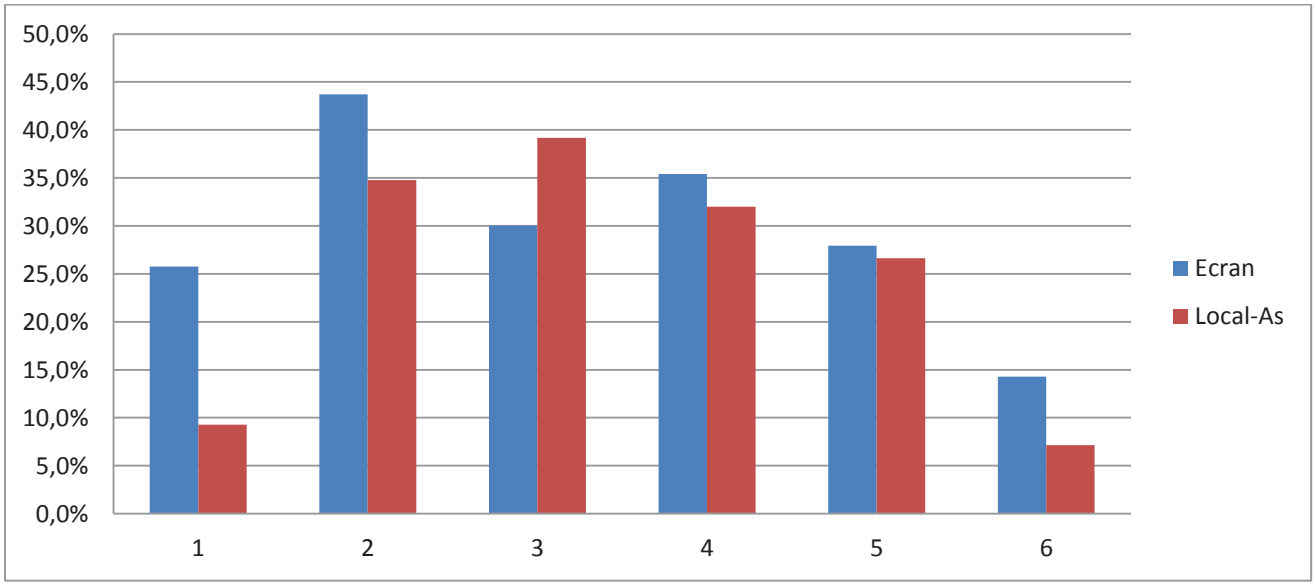


Graphique 16 : Taux de participation des apprenants par séquence

Nous constatons une répartition inégale des taux de participation entre les deux groupes d'apprenants avec un taux plus élevé pour le groupe de la classe de langue dans chaque séquence, à l'exception de la séquence de clôture finale, d'une très courte durée, où chacun salut l'autre en un mot échangé.

Le graphique 16 laisse apparaître deux tendances :

- D'abord on voit que les taux de participation des deux groupes suivent la même tendance à la hausse et à la baisse jusqu'à la troisième séquence. A la quatrième séquence la tendance s'inverse : le taux de participation des étudiants en France continue de croître tandis que celui en Allemagne diminue. A ce moment-là du développement de l'interaction, les taux de participation deviennent presque similaires, avec toutefois une légère différence de +4,1% pour la classe de langue, signifiant la mise en place d'une position symétrique. Comme nous ne savons pas qui entraîne l'autre, en l'absence de l'analyse pragmatique, nous nous conterons d'affirmer pour l'instant que chaque groupe exerce une influence mutuelle sur l'autre et donc qu'ils développent ensemble une interaction, certes légèrement déséquilibrée, mais réciproque où l'on signifie ici une participation évoluant dans le même sens : mis à part la séquence 4, où l'on constate un léger rattrapage du groupe à distance, de façon générale, si l'un augmente ou diminue son activité verbale, dans une séquence, l'autre suit.
- La deuxième tendance est relative à la parole des étudiants du cours en France. Nous voyons que pendant la séquence 1, la parole émise est entièrement celle de l'enseignant. Celui-ci occupe une place dominante dans la production verbale à distance, autrement dit, les apprenants de langue n'entrent pas encore verbalement en contact avec leurs interlocuteurs de la première vidéoconférence. Il faudra pour cela attendre une dizaine de minutes, à la fin de la deuxième séquence, de présentation. Si nous ajoutons maintenant la parole de l'enseignant à distance à celle des apprenants francophones, nous obtenons la *durée du temps total de parole émise par l'image écranique en français*.



Graphique 17 : Taux de participation de l'image écranique et de la classe de langue

En comparaison avec le graphique 16, nous voyons que, à l'exception de la troisième séquence, les apprenants de la classe de langue sont toujours en déficit de participation verbale en français dans l'interaction médiatique. Cela signifie qu'ils sont dans un environnement linguistique où la langue française

domine. Mais, si l'on compare les taux de participation des quatre acteurs, ils ont tendance à dominer dans l'interaction entre pairs et, par conséquent, c'est la classe de langue qui occupe le plus le terrain à chaque séquence de la séquence 2 à la séquence 5, dès qu'ils ont les micros et que les canaux de communication sont ouverts. Aussi, pouvons-nous conclure que le dispositif est bénéfique sur le plan de l'acquisition : ils ont une exposition discursive qui dépasse modérément leur production tout en occupant le terrain de façon avantageuse par des échanges actifs.

10.5.2.2. Discussion

En conclusion à cette première analyse, nous formulerons trois observations relatives à la situation d'apprentissage.

a) L'enseignant

La place de l'enseignant : nous pourrons examiner plus loin les activités de cet enseignant dans la conversation, en dehors de celle d'ouvrir les séquences, notamment l'influence qu'il peut jouer sur la classe de langue, directement, en s'adressant à eux, ou par l'intermédiaire de son groupe qui interagit avec la classe de langue. Autrement dit, nous pourrons répondre à la question : *à qui s'adresse-t-il ?*

b) Rapport de place

Ces graphiques montrent des taux de participation et des évolutions qui indiquent que la classe de langue est effectivement le lieu d'un échange actif, caractérisé par une activité conjointe où les apprenants, en position basse dans les interactions didactiques conduites par un enseignant, participent pleinement au développement de l'interaction et se placent en position haute par le volume de parole qu'ils produisent. Le dispositif conversationnel donne aux apprenants de langue la possibilité de guider l'interaction avec le groupe d'étudiants à distance tout en étant dans une forme d'apprentissage guidé. Les recherches interactionnistes sur l'acquisition des langues étrangères ont tenté d'observer les interactions sociales où, précisément, les rôles et les places ne sont pas distribués de façon immuables. L'apprenant dispose en effet d'une liberté de conduite et le rapport expert-profane s'inverser :

> L'affirmation de l'autonomie de l'apprenant, qui, s'il peut être guidé par plus expert que lui dans la langue d'interaction, est au moins expert, lui, pour décider des moments où il a besoin d'aide et de la manière d'indiquer ses problèmes éventuels de compréhension, quand il n'est pas par ailleurs plus expert que son partenaire dans le domaine ou l'activité qui les occupe. (Arditty, 2004 : §62).

Les apprenants s'engagent dans l'interaction sociale avec leur statut d'étranger actif qui ne les assigne pas à adopter ou à se maintenir dans une position basse. Le dispositif conversationnel se caractérise donc par son ouverture au partage des responsabilités et à l'autonomie des apprenants, tel que nous l'avions vu à propos du débat émergent (Cf. *supra*, Chap. 6).

c) Vue d'ensemble

Pour finir cette vue d'ensemble de la participation à la conversation, évaluée en durée de temps de parole, nous présentons l'analyse macroscopique avec le tableau 16.

Séquences	Séq. 1	Séq. 2	Séq. 3	Séq. 4	Séq. 5	Séq. 6	Conversation
(A) Temps total de parole	194	558	1332	1356	458	28	3926
(B) Local-P	36	6	0	0	54	4	100
(Ecran-P + Ecran As) et Local-As	158	552	1332	1356	404	24	3826
(C) Ecran-P	50	148	76	102	88	2	466
Conversation	108	404	1256	1254	316	22	3360
(D) Prod. Ecran-As	0	96	324	378	40	2	840
Emission Local-As	108	308	932	876	276	20	2520
(E) Prod. Verbale As	18	194	522	434	122	2	1292
(F) Volume verbal total	104	444	922	914	304	10	2698
Volume non verbal	90	114	410	442	154	18	1228

Tableau 16 : Tableau d'ensemble de la participation à la conversation

Nous obtenons des résultats intermédiaires de participation. En retranchant de la durée de temps total (A), pour la conversation et pour chaque séquence, la participation de l'enseignant sur place (B), nous obtenons le volume de l'interaction de la classe de langue avec le dispositif médiatique émettant en français. Si nous ôtons à ce résultat la participation de l'enseignant à distance (C), nous avons une idée du volume de l'interaction en français entre les apprenants de la classe de langue et leurs interlocuteurs apprenants de la classe en France. Cette partie de l'interaction médiatique forme le cadre interactif symétrique recherché par le dispositif de formation. C'est dans ce cadre qu'advient la conversation qui forme le cœur du dispositif et celui de notre recherche.

En retirant de ce cadre conversationnel la participation verbale des apprenants à distance (D), nous obtenons maintenant le *temps d'émission multimodale* venant des apprenants de la classe de langue, c'est-à-dire tout ce qui entre dans le jeu de monstration, visualisé par les participants en France : les sons, les paroles, les silences, les rires ainsi que tout ce qui compose l'image animée non verbale comme les passages

de micro, les gestes et les mimes, que nous avons étudiés dans le chapitre précédent. Font également partie de l'émission les échanges en allemand, de médiation ou de collaboration, entre apprenants, qui n'entrent pas dans le corpus des interactions verbales. Enfin, l'addition de la participation verbale en français des quatre acteurs, nous obtenons le *temps total d'élocution* (F).

La différence entre l'émission multimodale et la production verbale des apprenants de la classe de langue (E), nous donne la partie non verbale de la conversation, également égale à la durée de temps total de parole (A) à laquelle on soustraie le temps total d'élocution (F). Ce dernier résultat correspondant à ce que Duez et Le Douaron (*op. cit*.) nomment le temps total de *pause*, cette dernière désignation ne reflétant pas la réalité de l'activité proxémique, gestuelle et bilingue.

Il est intéressant de souligner que la part de temps de production non verbale représente près d'un tiers du temps total de parole en français (31,5%), indiquant que la classe de langue est loin d'être uniquement un lieu d'élocution, même engagée dans des activités orales. On ne sera pas surpris des résultats par séquence qui montre que ce sont les phases d'ouverture et de clôture où l'on observe la part de non verbal la plus élevée (respectivement 46,4% et 64,3%) qui confirme l'importance du gestuel dans les échanges ritualisés et confirmatifs, spécialement en ce qui concerne la clôture confirmant l'acte menaçant que peut représenter le désengagement visuel dans une communication en ligne et la difficulté à envisager un échange lorsque l'on ne connaît pas les rituels. De même, inversement la séquence de présentation est plus routinière et par conséquent celle où la part de signes uniquement non verbaux est la plus faible (22,2%). Quant au corps de la conversation et à la pré-clôture, ces séquences se situent dans la moyenne de la durée du temps total de parole, avec 30,8% pour la 3ème séquence, 32,6% pour la 4ème séquence et 33,6% pour la pré-clôture.

Nous ne disposons pas d'éléments de comparaison pour savoir si le temps non verbal est plus ou moins important par rapport à une conversation en milieu naturel ou à une moyenne d'interaction didactique verbale dans la classe de langue, sachant que celle-ci recouvre une grande variété d'activités. Une moyenne de près d'un tiers peut paraître importante eu égard à l'activité d'apprentissage consistant à faire produire du verbe. En réalité, nous pensons que l'instrument peut autoriser un usage où la part de communication non verbale serait encore plus importante. Dans une certaine mesure, nous pensons même en avoir fait trop peu, si l'on pense à la valeur de la communication non verbale dans la communication interculturelle. Nous avons nous-même considéré cette dimension dans nos premières utilisations de la vidéoconférence (corpus secondaire) en nous inspirant d'un exercice de simulation, conçu dans le cadre de formation au management interculturel (mis en ligne sur le site allemand *interculture.de*). La simulation que nous avions choisie devait précisément sensibiliser aux différences du langage corporel et prévoyait des interactions non verbales de plusieurs minutes.

L'usage de cet outil permettrait d'accorder une place plus importante à la communication non verbale, terriblement manquante dans la plupart des méthodes d'apprentissage, si l'on excepte les jeux de rôle et les

simulations. Nous n'avons pas retenu les méthodes basées sur la simulation et pensons malgré tout que l'apprentissage des interactions verbales non simulées, grâce à la vidéoconférence, contribue à l'apprentissage de ce que Cosnier (1996) appelle les « *gestes du dialogue* ».
Après ce survol global, nous allons maintenant procéder à l'analyser de chacune des séquences en commençant par les plus ritualisées, après quoi nous étudierons le corps de la conversation où nous verrons quels en sont les thèmes et comment ils structurent la conversation.

10.6. Les séquences d'ouverture et de clôture

Ainsi que nous avons pu le montrer, les séquences d'ouverture et de fermeture comportent deux caractéristiques qui nous intéressent : elles sont formées par les échanges les plus ritualisés et la participation des enseignants est plus importante que dans les séquences du corps de la conversation.
Les routines conversationnelles de la conversation familière ont été étudiées par Traverso (1993 ; 1996). Nous avons vu la menace que peut constituer la négociation d'ouverture lorsque les routines sont manquantes. La gêne provoquée par l'incursion territoriale est normalement réparée par ce que Traverso appelle l'*amadouage*. De même, le compliment et le commentaire de site sont des échanges qui relèvent de la politesse où l'on témoigne, selon Goffman (1974), « *tenue et déférence* » qui sont les activités cérémonielles et symboliques liées à l'interaction. On y exprime la sacralité de la personne et le respect envers ce qu'elle représente. Deux points sont ici importants à souligner :

1. Si le respect et la sacralité sont plutôt de l'ordre du religieux, Goffman réinvestit ces principes dans l'ordre du profane : « *il cherche en fait à faire comprendre que le sacré est au cœur du séculier le plus quotidien* » (Winkin, 2005 : 71). Les cours de langues ont intégrés depuis longtemps l'apprentissage de telles routines conversationnelles comme les salutations, l'excuse et autres formes de politesse en préparation à une « communication authentique » en dehors de la classe, dans des situations quotidiennes, confirmant l'importance de leur apprentissage. Souvent perçues comme de simple « banalités d'usage » à fonction phatique pour les locuteurs d'une communauté linguistique, Traverso (1996 : 42) souligne au contraire que « *l'apprenant d'une langue étrangère, quant à lui, sera loin de considérer que les routines sont des actes vides, une fois qu'ayant dépassé les sentiments d'incompréhension, de désarroi voire de colère qu'auront suscités en lui les multiples déboires auxquels l'expose le fait d'en être ignorant, il sera en mesure de les identifier* ». Dans les conversations en ligne, ce sentiment peut sembler plus prégnant encore du fait de l'absence d'un territoire où le savoir commun propre à l'hospitalité « *comme système de prises offertes par un espace* » (Joseph, 1997 : 135) ne peut être que partiellement mobilisé. Cependant, il nous semble que la métaphore de l'hospitalité fournit une voie de recherche pour les études sur les rituels dans les conversations en ligne. Nous avons déjà mentionné que notre corpus atteste un certain nombre d'actes de « dons » ou « cadeaux », que Casilli (2004) considère comme des pratiques appartenant au « *pattern narratif* » de l'hospitalité dans la cyberculture, caractérisée, entre autres, par la navigation, l'accueil, l'accès, les hôtes et le partage. Cette approche rejoint notre démarche inspirée par la sociologie urbaine des conversationnalistes, s'intéressant aux individus d'origines culturelles différentes qui apprennent à vivre dans des espaces où la proximité « *est une mise à l'épreuve des conventions disponibles, notamment en matière d'ouverture*

et de signes d'hospitalité » (Joseph, *ibid*.). Sans nous pencher spécifiquement sur la question de la construction d'un cyberespace, nous cherchons à observer comment les acteurs éprouvent leur territoire en accomplissant des actes de « bornage » de la rencontre. La classe de langue devient ainsi un espace de civilité où émergent de nouvelles routines conversationnelle.

2. Les rituels et routines, qui permettent de coordonner et de faciliter la rencontre, ne sont pas des comportements naturels mais le résultat d'un apprentissage discursif de banalités « *constituées de proverbes, de phrases toutes faites capables d'assurer des consensus provisoires* » (Joseph, *ibid*.). L'ouverture et la clôture d'une interaction avec un étranger fait plus ou moins partie de cet apprentissage informel et dépendent fortement des contextes. Les routines de la conversation franco-allemande sont apprises sur des modes différents et évoluent avec l'histoire interactionnelle. Nous avons vu qu'elles se bâtissent sur le mythe de l'amitié dans les rencontres institutionnelles. Dans la société civile, elles prennent la forme des civilités mises aux programmes des cours de la langue étrangère du voisin. En dehors de ce contexte, on peut supposer que l'apprentissage des rituels et routines conversationnels s'effectue avec celui des savoirs préalables, comprenant des discours stéréotypés et la construction des représentations de cet étranger. Ayant peu de connaissances sur les séquences ritualisées dans les programmes de rencontres interculturelles franco-allemandes, nous allons observer comment elles se déroulent dans les conversations par vidéoconférence.

10.6.1. La pré-ouverture

L'entrée en conversation par vidéoconférence passe par plusieurs étapes avant d'arriver à la séquence d'ouverture proprement dite. Comme la conversation par téléphone, elle débute avec la sommation au moyen d'une sonnerie, c'est-à-dire une « *sollicitation distante* » (Morel, 2006) produisant deux effets : l'interruption de l'action en cours et la modification du cadre participatif. A la différence de la sollicitation distante par téléphone, l'appelé n'a pas à choisir entre la poursuite de l'engagement local et l'engagement distant, puisqu'il attend celui-ci et pour lequel il s'était préparé. De plus, la sonnerie n'attend pas de confirmation technique. Elle ne fait qu'annoncer la connexion à laquelle succède l'apparition de l'image du site distant. On assiste alors à « *l'alignement des participants* », abandonnant généralement leur conversation locale (Licoppe & Dumoulin, 2007).

Puis débute une séquence de « *pré-ouverture servant à la mise en route de l'interaction* » (Kerbrat-Orecchioni, 2011 : 183). Cette séquence dure 3 minutes et 14 secondes dans le corpus analysé et se compose de 35 tours de parole. Le groupe de Hanovre reçoit la sollicitation distante et ouvre cet échange. Une fois la connexion technique réussie, nous voyons comment « *avec le temps, on s'achemine vers une communication interstudio* » (Lacoste, 1992 : 49).

1	Local-P	OK, vous m'entendez, là ? (5s.) Bonjour bonjour. Nous on vous entend. (4s.) Ouais, on vous entend, nous, ça va.
2	Ecran-P	Good morning.
3	Local-P	Ouais c'est bon ouais ouais c'est bon ouais bonjour. (Off) Dites Bonjour.
4	Local-As	BONJOUR.

5 Local-P (Off) Aucune réaction.
6 Local-As (Rires)
7 Local-P Là, vous m'entendez ? Non plus.
8 Ecran-P Allô allô.
9 Local-P Allô. Ouais, tu m'entends là ?
10 Ecran-P Ja.
11 Local-P Ça marche. Bon alors on recommence. Attendez.
12 Local-As BONJOUR. (Rires)
13 Ecran-P Bonjour Hanovre.

Comme on le voit, la sollicitation distante interrompt l'activité locale. En 1, le « OK » de l'enseignant est une réaction à cette intrusion subite qui modifie considérablement le cadre. Pour Kerbrat-Orecchioni (*ibid*.), c'est un ouvreur « *d'attaque* » marquant des ruptures franches entre les phases d'une conversation en ligne où les transitions se font moins en douceur qu'en présentiel. Comme dans les interactions plus formelles, on est plus explicite sur l'organisation de l'échange. Après un silence de cinq secondes à sa question, l'enseignant local voit à l'image que le son qu'il émet n'est pas entendu, alors qu'à Hanovre, les participants voient et entendent ceux de Vannes. La communication interstudio se réalise donc d'abord par l'émission d'un signal verbal de l'enseignant local qui essaie d'occuper le canal sonore en parlant de façon continue. Il tente également de donner de la voix en ordonnant aux étudiants de répéter le mot *bonjour* [3]. Cette simulation d'un cours de langue pour débutant, à laquelle ils se prêtent [4], provoque le rire des apprenants. Ainsi la pré-ouverture commence par un jeu où le vide discursif se remplit par des connaissances linguistiques élémentaires apprises et maîtrisées. Ce jeu sera répété lorsque le réglage du son est effectué, où la consigne de l'enseignant local est reprise [12], provoquant de nouveau le rire collectif. Ce premier échange verbal est cependant réalisé uniquement entre les deux enseignants qui sont encore en possession des micros. A ce stade, ils ouvrent les canaux et cherchent à installer la stabilité technique de l'interaction.

Apres cet acheminement, les enseignants doivent élargir la communication afin de permettre l'engagement des autres participants. Ils procèdent alors au réglage : amélioration du cadrage et vérification des micros qu'ils doivent ensuite répartir. Pendant le réglage, le cadre de participation s'élargit, se traduisant par un échange plus mouvementé.

14 Local-P Donc euh, là j'fais un test micro. Donc là tu m'entends ? Ouais. C'est bon ? Celui-là.
15 Ecran-P Oui.
(*Distribution des micros à Hanovre*)
Vous êtes combien aujourd'hui ?
16 Etud-A2 Est-ce que vous pouvez le répéter ?
17 Local-P Bon i'marche ce micro, là ? Vous m'entendez ?
18 Ecran-P Vous êtes combien aujourd'hui ?
19 Local-P Euh++ (*se tourne vers son groupe d'étudiants et avec micro*) nous sommes combien ?

20	Etud-A2	Nous sommes dix personnes.
21	Ecran-P	Combien ?
22	Etud-A2	di' (.) dix.
23	Ecran-P	Je ne vois que (.) six sept.
24	Local-P	Tu m'entends, là. Tu m'entends ?
25	Ecran-P	Oui.
		(*Règlement du cadrage de la caméra*)
26	Ecran-As	Ah++
27	Local-As	(Rires)
	Local-P	(*Augmentation du volume sonore*)

A ce moment-là, la multi-activité rend la coordination plus difficile. Lacoste (*ibid*.) signale qu'une des difficultés consiste à « *trouver un interlocuteur dans l'autre studio* ». Nous l'avons constaté de façon évidente dans échange du corpus secondaire[38], entre Hanovre et Strasbourg, où nous avons testé une rencontre par vidéoconférence après un premier contact par visioconférence de poste à poste. Après s'être présenté, un des deux étudiants de la classe de langue cherche immédiatement à reconnaitre son interlocuteur :

Etud 1	Bonjour tout le monde. Je m'appelle Hussein euh++. Oui j'étudié l'économie aussi. Et++ oui. (.) Stephane
Stephane	Ja !
Etud 1	Ça va ?
Stephane	Gut.

Dans un polylogue plus large, la transcription rend compte de la confusion qui règne tant qu'un interlocuteur n'a pas été reconnu. L'incohérence des enchaînements 16 et 17 témoignent ce désordre. D'un côté, l'enseignant à distance cherche à régler le cadrage en vérifiant si tous les étudiants de Hanovre sont visualisés. De l'autre, l'enseignant local débute la distribution des micros, c'est-à-dire l'engagement des apprenants dans l'activité didactique. Or, le refus d'une étudiante l'empêche de répondre à la demande venant de l'autre espace. Nous avons donc une double interaction mieux transcrite sous forme de tableau (Tableau 17) :

[38] Clip 01-HANSTRAS : « Chapitre 1 : Sélection d'un interlocuteur ».

14	Local-P	Donc euh, là j'fais un test micro. Donc là tu m'entends ? Ouais. C'est bon ? Celui-là.	15	Ecran-P	Vous êtes combien aujourd'hui ?
15	Ecran-P	Oui.	16	Etud-A2	Est-ce que vous pouvez le répéter ?
		(*Distribution des micros à Hanovre*)	18	Ecran-P	Vous êtes combien aujourd'hui ?
17	Local-P	Bon i'marche ce micro, là ? Vous m'entendez ?	19	Local-P	Euh+ (*se tourne vers son groupe d'étudiants et avec micro*) nous sommes combien ?
24	Local-P	Tu m'entends, là. Tu m'entends ?	20	Etud-A2	Nous sommes dix personnes.
25	Ecran-P	Oui.	21	Ecran-P	Combien ?
			22	Etud-A2	di' (.) dix.
			23	Ecran-P	Je ne vois que (.) six sept
				Local-P	(*Réglage du cadrage de la caméra*)
			26	Ecran-As	Ah++
			27	Local-As	(Rires)
				Local-P	(Augmentation du volume sonore)

Tableau 17 : Double activité de réglage de la communication.

Dans la colonne de gauche, l'interaction a lieu entre les deux enseignants alors que dans celle de droite, les étudiants de Hanovre sont entrés dans le cadre, par la distribution du premier micro, en répondant à la question de l'enseignant à distance [15]. Cette entrée dans l'interaction est d'ailleurs confirmée par l'enseignant local qui saisit cette occasion. Alors qu'il vient de distribuer le deuxième micro et revient vers l'image écranique pour le test du prochain [17], il n'obtient pas de réponse de son collègue mais une question, qu'il préfère alors faire passer aux étudiants [19]. Il interrompt son test, laisse les étudiants procéder au réglage avec l'enseignant à distance et revient à son activité [24]. Une fois celle-ci accomplie, il intervient maintenant dans le réglage de l'image et du son. Il clôt ainsi cet échange d'élargissement du cadre à Hanovre qui effectivement fait réagir les étudiants à Vannes [26] déclenchant le rire de ceux de Hanovre. Ce sont donc par ces éclats de voix d'acclamation que les deux groupes communiquent pour la première fois. Le marqueur d'attaque (« *bon* ») du tour suivant, venant de l'enseignant à distance, structure de nouveau le discours et traduit l'entrée dans une nouvelle activité.

28	Ecran-P	Bon, très bien. Bonjour merci, on voit tout le monde. Tous les dix, plus le prof. Aucun problème.
29	Local-P	J'fais un dernier test micro. Tu m'entends, là.
30	Ecran-P	Oui. Bon, on va faire la même chose chez nous. Ça ça marche ?
31	EtudA2	Oui.
32	Ecran-P	Ça marche ?
33	EtudA2	Oui.
34	Ecran-P	Ça marche ?
35	Local-As	(*Réponse collective avec micro et hochement de tête*)

L'échange a retrouvé une cohérence puisqu'il reconnaît maintenant qui est son interlocuteur à Hanovre : non plus l'autre enseignant mais le groupe d'étudiants, à qui il s'adresse directement pour faire ses tests de micro. De plus, l'enseignant à distance peut maintenant saluer la classe de langue où la distribution des micros s'achève. Nous verrons que d'autres réglages interviennent ultérieurement. Néanmoins, la pré-ouverture se termine sur cet élargissement du cadre participatif, d'abord à Hanovre puis à Vannes, permettant d'ouvrir la conversation.

Une part de 5% du temps total est consacrée à l'acheminement, à essayer les micros, à dire « allô ». On peut se demander s'il est important de se soumettre à ce rituel d'ouverture. Après tout, au téléphone, la fonction phatique est bien plus courte. On pourrait donc très bien imaginer que l'appareil soit opérationnel au moment où l'on veut s'en servir. Mais, rappelons que c'est d'abord une salle de classe réaménagée pour la conversation et non une salle spécialement dédiée à une activité de vidéoconférence. Les trois minutes passées pour le cheminement et l'élargissement de la communication interclasse sont également un moment ludique où les étudiants voient apparaître une image et peu à peu arriver le son. Ils voient donc se transformer la salle de classe habituelle en un espace de parole inhabituel et participent à sa construction. Ils s'approprient cet espace qu'ils connaissent déjà mais en découvrent une nouvelle dimension plus sociale, en déplaçant des sièges, en émettant des sons dans des micros et en s'observant dans l'image de contrôle. Avant la conversation de la troisième vidéoconférence, l'enseignant saisit cette occasion pour thématiser et qualifier le geste communicationnel lié au micro afin d'accroître la capacité des participants à savoir communiquer à distance. A l'ouverture de cette même conversation, on voit également que les étudiants s'emparent de la télécommande, pendant l'absence de l'enseignant local, pour effectuer le réglage de la caméra[39]. Nous n'aurions sans doute pas cet effet de constitution d'un territoire d'interaction sociale en pénétrant dans un espace préformé.

10.6.2. L'ouverture

Faisant partie des rituels conversationnels de prise de contact ou de première rencontre, la conversation s'ouvre par une séquence de présentation de soi. Cependant, ayant été annoncée, cette ouverture s'apparente à un rendez-vous où « *chacun des participants à eu le temps nécessaire pour se fabriquer le rôle qui lui correspond ou qu'il aimerait lui correspondre* » (Salins, 1988 : 84). Dans la classe de langue, les apprenants ont rendez-vous avec des locuteurs de la langue-cible qu'ils ont déjà vu à distance deux semaines auparavant, mais à qui ils ne s'étaient pas présentés. A défaut de routines conversationnelles spécifiques à l'ouverture de rencontre interculturelle franco-allemande, après l'acclamation vocale et gestuelle, la conversation s'ouvre sur un exercice routinier des situations d'apprentissage des langues : *savoir se présenter*.

[39] Clip 04-HANVAN_03_Phatique-Reglage_Discussion : « Chapitre 1 et 2 ».

10.6.2.1. La prescription de l'activité

La séquence est d'ailleurs introduite comme une consigne par l'enseignant à distance. Pour les apprenants de FLE, la vidéoconférence se conforme finalement à un cours de langue ordinaire : un enseignant se trouve face à eux et leur prescrit une tâche destinée à les faire parler. Ce que modifie le dispositif provient de la volonté de donner à la situation un cadre temporel et spatial. L'enseignant à distance construit ce cadre interactif par deux moyens : d'une part, en inscrivant la consigne dans une continuité conversationnelle commencée deux semaines plus tôt, et, d'autre part, en construisant le segment transactionnel au moyen d'une métaphore, en évoquant une *table*. De plus, il situe l'interaction sur le mode convivial et ludique. Nous notons enfin que ses prescriptions sont adoucies par un verbe introducteur. Il n'ordonne pas, ni même produit de requête mais fait des *propositions*. On retrouvera plusieurs fois cette forme de politesse dans ses énoncés de consigne, manifestant sa présence extérieure au territoire commun de la classe de langue, où il intervient avec prudence. C'est d'ailleurs pour cette raison que son énoncé est erratique, avec des faux-départs : il commence son attaque (« *bien* ») puis veut introduire la consigne, se rétracte et justifie sa prise de parole auto-sélectionnée (c'est moins une question qu'un rappel de ce qui avait été convenu entre les deux enseignants) et introduit la récapitulation.

36 Ecran-P Bien, Je propose Euh+ Christophe, je prends la parole ? La semaine dernière, nous avons fait donc le jeu avec le sucre. Vous avez constaté que les morceaux de sucre sont plus petits que les morceaux+ -/- les morceaux en Allemagne plus petits que les morceaux en France. C'est la raison pour laquelle (.) que la France a gagné.

37 Ecran-As (Acclamation) Ooooohhh!

38 Local-As (Rire général)

Le dernier énoncé rappelle le jeu et ancre la conversation dans une rencontre sportive France-Allemagne provoquant une acclamation de la part des vainqueurs et le rire dans la classe de FLE. Ensuite, l'enseignant à distance introduit la consigne et précise ce qu'il attend des étudiants de Hanovre en pointant immédiatement une différence entre la France et l'Allemagne : à Vannes, tous les étudiants suivent la même formation disciplinaire, alors qu'en Allemagne, la classe réunit des apprenants qui suivent des études différentes.

39 Ecran-P Euh, je propose aujourd'hui que+ on fasse peut-être avant de+ d'entamer les questions un tour de table quand même pour euh+ que chacun puisse se présenter (.) euh+ pour euh vous à Hanovre, il serait intéressant de savoir (.) ce que vous faites comme études. Ici ce n'est pas la peine parce que tout le monde fait la même chose. C'est donc une+ un I.U.T ici comme j'vous -/- on vous a déjà dit euh la dernière fois. Euh en allemand une Fachhochschule. Euh qui se termine généralement au bout de deux années et les étudiants ici (.) font des études de gestion des entreprises et des DES administrations euh les Allemands ont un mot en allemand moderne ça s'appelle management (.) voilà, c'est comme

Dans cette intervention, l'enseignant lance l'activité, la contextualise et définit son rôle de médiateur. L'activité « tour de table » vise à la création d'un segment transactionnel : « *on peut voir des participants parodier des actions qui leur sont interdites du fait de la médiatisation* » (De Fornel, 1994 : 112). La

métaphore de la table introduit du mobilier et propose une parodie* de réunion ou de repas solennel où les convives ne se connaissent pas encore. Alors que la classe a été réaménagée pour une conversation, l'activité proposée réintroduit une table. Souvent présentes dans les décors des émissions de paroles médiatiques, « *les tables rassemblent et unissent les invités dans des échanges informels et égalitaires (ex. : la discussion), mais les*
opposent et les séparent (par des pupitres individuels) dans les interactions plus compétitives (ex. : le débat) » (Amey, 2009 : 116).

La consigne suit le schéma familier du lancement de l'activité dans la classe de langue : « *en annonçant le travail à faire, en précisant la localisation de l'exercice sur le livre et en désignant l'exécutant* » (Cicurel, 2002). Pourtant, ce n'est pas une localisation dans un livre dont il s'agit. En effet, l'enseignant n'a pas besoin d'autre support que l'identité personnelle des exécutants, qui se trouvent de l'autre côté de la table, sur le support écranique. Il leur demande donc de prendre la parole dans le but de faire apparaître une différence qu'il estime intéressante pour la définition de la situation interculturelle. Il légitime d'ailleurs l'activité langagière par la présentation de la classe en France : « *il serait intéressant de savoir + ce que vous faites comme étude. Ici ce n'est pas la peine parce que tout le monde fait la même chose* ».

Ce faisant, il se situe dans le cadre en tant qu'expert en communication interculturelle. Il joue ainsi un rôle de médiateur en traduisant en allemand des termes français. Cependant, cette position haute devient l'objet d'une négociation avec l'enseignant local qui produit une intrusion pour rectifier une traduction.

40	Local-P	En France, En France, on dit on dit management depuis (.) depuis toujours aussi hein.
41	Local-As	(Rires)
42	Ecran-P	Non mais, c'était d'l'ironie parce que les Allemands ne trouvent jamais de mot allemand donc il -/- ils empruntent à l'anglais quoi voilà. Non ici on dit pas management hein donc euh je dis tout simplement ce G.E.A. Euh en les Allemands disent pour ça management, voilà. Donc euh, bah vous++ commencez (.) à vous présenter

Enfin, il attribue la parole aux étudiants de Hanovre qui se présentent chacun à tour de rôle, comme nous l'avons déjà étudié au chapitre précédent, à l'aide des micros.

10.6.2.2. L'exécution de la présentation

La séquence de présentation prend différentes formes dont la plus simple consiste à donner son prénom (introduit par *je m'appelle*) et le nom de la discipline étudiée (introduite par un verbe avec certaines variations et plus ou moins correctement conjuguées). Tous les étudiants ne s'arrêtent pas à cette forme simple et d'autres informations sur l'identité sociale sont également communiquées.

a) Salutations

Pour certains participants, se présenter, c'est aussi se prêter au rituel de salutation. Les cinq premiers étudiants commencent leur présentation par un « bonjour », le sixième par « salut ». Les trois suivants se

présentent sans salutations puis la dernière commence par un « salut ». Pendant la séquence, deux étudiantes entrent dans le cercle avec du retard et sont immédiatement intégrées. Seule la première introduit un *bonjour* de salutation.

b) Le niveau d'étude

Mises à part les deux participantes arrivant en fin de tour de table, tous les étudiants ont voulu donner leur niveau d'étude. Or, l'organisation des études en France et en Allemagne sont différents et on ne calcule pas le niveau selon le même principe. Ainsi, en Allemagne, on indique le nombre de semestre écoulé depuis le commencement des études, alors qu'en France on définit l'année dans un cursus, indépendamment du temps écoulé pour atteindre ce niveau. Ne possédant pas ce savoir croisé, les étudiants allemands produisent donc des énoncés incompréhensibles tant sémantiquement que syntaxiquement, souvent avec une préposition hasardeuse :

être étudiant ?en/?au/?dans le premier semestre.

C'est précisément un des intérêts de suivre des cours dans un centre de langues universitaire que de savoir se situer dans un programme académique. Sur ce point, aucune négociation n'a été enregistrée pendant la vidéoconférence. Soit les auditeurs en France ne veulent pas prendre l'initiative d'une correction, acte menaçant en dehors d'un cadre explicitement didactique, soit ils estiment que cela n'a pas d'importance.

c) Le cadre culturel

Une participante apporte une information sur le cadre culturel des études.

52 Etud-A4 Bonjour, je m'appelle Elvira, je suis de droit (.) Hmm je suis dans le cinquième semestre. Et+ euh dans l'Allemagne, études de droit est très long. Alors, ça veut dire que je dois étudier encore pour cinq semestres peut-être (rire).

d) Interactions

Toutes ces formes d'amplification apportent des informations supplémentaires. La salutation montre la compétence sociale à savoir se présenter, le niveau d'étude et le cadre allemand font référence à un cadre institutionnel. Dans cette séquence, les amplifications sont de type monologal : chaque étudiant exécute la consigne, certains ponctuant par un « *c'est tout* » final avant de passer le micro.
A ce stade du développement de la conversation, c'est une séquence peu interactive mais plutôt une juxtaposition de contributions. De plus l'enseignant à distance occupe encore bien le terrain : il donne la consigne, distribue la parole et légitime sa position par un jugement sur la pertinence des énoncés. La coconstruction du discours pendant cette séquence se manifeste cependant, discrètement sur le plan informationnel et un peu sur le plan discursif. Nous présentons trois manifestations interactives.

i. L'entraide et le glissement énonciatif

Sur le plan informationnel, comme la dénomination française de la discipline étudiée n'est pas toujours connue, un autre étudiant souffle une traduction. Nous constatons que ce point n'a pas non plus fait l'objet d'un apprentissage et que l'activité de présentation n'est donc pas si simple. La première à se présenter bénéficie de l'aide de sa voisine ainsi que de celle de l'enseignant à distance pour arriver à se présenter :

43 Etud-A1 Alors ben bonjour (.) hmm je m'appelle (.) Isabelle et euh+ oui je sais pas le nom de mon+ euh oui mes études en+ en français parce que c'est Lanschaftsarchitektur und Umweltplanung.

Cette alternance codique provoque trois réactions :

- Le rire d'une autre participante et quelques sourires ;
- Le soufflage d'une voisine ;
- Un glissement énonciatif de l'enseignant à distance interrompant l'étudiante qui cherchait à fournir une explication.

44 Local-As (Rires).

45 Etud-A1 c'est (rire) c'est un peu compliqué euh c'est euh + C'est affaire avec le+

46 Etud-A2 (Soufflage, hors micro) paysage.

47 Etud-A1 oui avec le

48 Ecran-P architecture + tu permets (.) architecte paysagiste et+ environnementale.

49 Etud-A1 Oui c'est quelque chose comme ça ouais (rire) ouais (.)

C'est le seul glissement énonciatif de la part de l'enseignant [49] pendant cette séquence. Notons, encore une fois, l'incertitude de l'enseignant qui ne s'invite pas sans frapper dans l'énonciation de la locutrice sur un autre site, en usant d'un marqueur préliminaire de politesse : « *tu permets ?* ». Cependant, s'agissant de la première locutrice à Hanovre, les autres participants savent maintenant que ce dispositif permet l'intrusion de l'enseignant à distance sur le territoire d'élocution des apprenants de FLE.

ii. Enchaînement

- Reprise d'un élément de l'énoncé précédent

Dans sa présentation, la locutrice suivante ne se contente pas de répéter la structure de la contribution précédente en conservant le mode simple salutation/prénom/études.

51 Etud-A3 Bonjour je m'appelle Jasmin, et euh+ je suis -/- J'étudie les sciences sociales. Et je suis aussi euh au troisième semestre.

Le mot *aussi* indique également la prise de ce qui vient d'être dit.

- Reprise d'identité

Un élément contingent rend la situation didactique plus authentique : deux étudiants assis l'un à côté de l'autre portent le même prénom, font les mêmes études et sont au même niveau :

57 Etud-A11 Oui, moi aussi, je m'appelle aussi Marvin et je suis aussi dans le troisième semestre de la science politique.

On n'imaginerait pas un enseignant de langue construisant un dialogue fictif dans lesquels deux personnages ont la même identité. C'est même un élément générationnel qui vient subvertir le contraste culturel que l'enseignant à distance avait planifié et annoncé : non seulement, deux étudiants font les mêmes études mais portent en plus le même prénom. Une des nouvelles conditions de ce type d'activité vient de l'aléatoire de la réalité sociale difficile à planifier. Nous avons déjà évoqué cette complexité à propos d'une conversation où de jeunes allemands plurilingues avaient eux-mêmes des difficultés à définir leur identité entre l'Allemagne et la Turquie.

La « gémellité » dans la classe de langue est un aléa des rencontres. D'autres exemples liés au hasard ont été attestés dans corpus secondaire. Ainsi, le cas d'une étudiante chinoise en séjour d'études en Allemagne dans le groupe des apprenants de FLE confrontée à un étudiant d'origine chinoise, né en France, dans le groupe à Paris. Dans ce cas, la complicité a été contrariée car, celui-ci ne parlait pas chinois et se disait français, provoqué l'irritation de la participante du groupe des « Allemands » qui ne le reconnaissait pas comme l'Autre imaginaire qu'elle attendait.

Au contraire, le hasard des deux prénoms a déclenché un amusement dans les deux classes, à Vannes comme à Hanovre.

- L'intégration

Nous avons présenté cet épisode d'intégration, au chapitre précédent, où une participante qui a déjà exécuté la consigne sélectionne les deux retardataires leur enjoignant de poursuivre l'interaction.

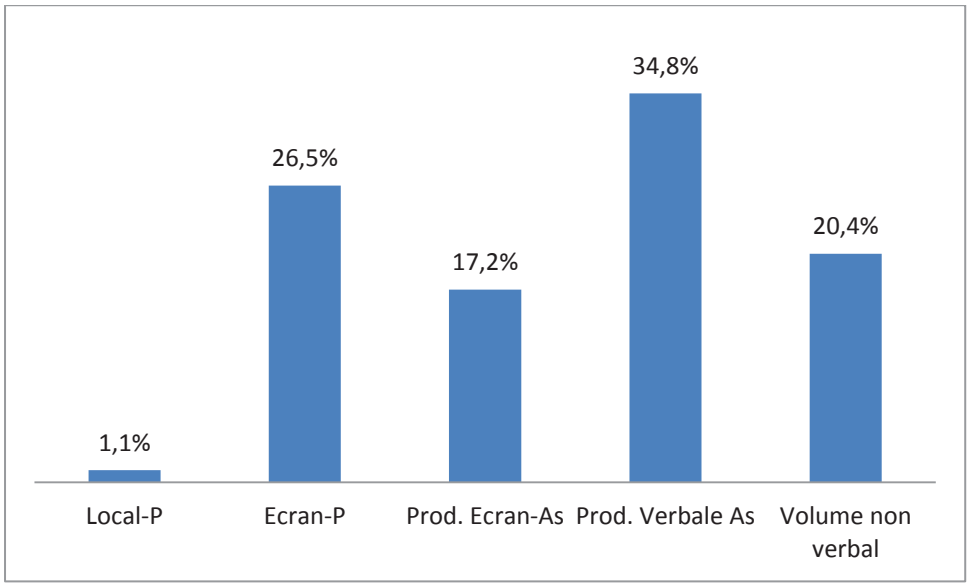
67 Etud-A2 Bon il y a encore deux personnes qui veulent aussi euh se présenter.
68 Etud-A8 Bonjour je m'appelle Sabine euh++ et je suis étudiante en études européennes. C'est tout (Rire).
69 Etud-A5 Oui, Moi aussi je m'appelle XXXX et on a fait une licence franco-allemande ensemble.

La seconde [69] fait une ellipse de la salutation du tour précédent, enchaîne sur la dernière information, se présente, puis forme une dyade avec la première étudiante par le pronom « on ». Après cette dernière intervention de présentation à Hanovre, aucun participant ne s'auto-sélectionne dans la classe de langue. C'est donc au tour du participant collectif, sur l'image écranique, de prendre la parole.

e) L'interaction à distance

Les étudiants à Vannes produisent un discours composé de phrases de présentation produites sur une structure presque identique : salutation/prénom (avec verbe d'introduction)/âge. Ils se présentent l'un après l'autre, après un signe d'accord de la part de leur enseignant, à une vitesse telle qu'il est en réalité impossible de retenir les prénoms et les âges. Il s'agit plutôt de la présentation du locuteur collectif qui se trouve être une classe au sens sociologique du terme : une classe d'âge composée de 23 étudiants et étudiantes, située en France, âgée de 18 à 22 ans.

Les 23 apprenants ont exécuté la consigne en un seul tour de parole et moins de deux minutes, c'est-à-dire sans interruption ni d'un enseignant ni des apprenants à Hanovre. Le graphique 18, calculé et établi à partir du tableau de l'analyse macroscopique, indique la répartition du temps total de participation verbale.



Graphique 18 : Répartition de la participation dans la deuxième séquence.

Les étudiants allemands occupent le double du temps de parole, bien qu'ils ne soient que 14, soit une participation individuelle supérieure. Nous avons vu qu'ils ont amplifié leur présentation par l'information sur les études. En France, l'enseignant produit ce contenu par le long glissement énonciatif, en amont, dans la prescription de l'activité.

La durée de temps total non verbale a été étudiée au chapitre précédent (lancer de micro, intégration des nouvelles venues). De plus, la séquence s'achève par un silence de seize secondes avant que l'enseignant à distance ne reprenne la parole pour annoncer la prochaine activité.

10.6.2.3. Discussion sur l'activité de présentation

L'ouverture proprement dite commence avec l'activité de présentation des étudiants. L'enseignant à distance occupe le terrain en agissant sur plusieurs registres, étant tantôt animateur, tantôt expert en communication interculturelle et tantôt médiateur. Si l'attribution des deux premiers rôles est confirmée par l'enseignant local, le dernier lui est contesté. De plus, il assure la coordination de l'interaction à distance en participant à la construction verbale du segment transactionnel : il parodie le réel et s'occupe de la circulation des micros y compris dans l'autre espace (Cf. Chap. 09). Cette coordination l'amène à occuper une position haute : il produit un premier glissement énonciatif en amont de l'intervention de sa classe et un second en interrompt une participante à distance. A Vannes, les participants agissent sont en position basse. Ils acclament, rient et se présentent en groupe par juxtaposition d'énoncés courts et peu interactifs.

A Hanovre, les étudiants se présentent de façon plus différenciée, en s'appropriant parfois le contenu. De plus, ils construisent l'activité conjointement et de façon interactive : en soufflant, en se référant à l'énoncé du tour précédent et en intégrant de nouveaux participants. L'inattendu advient puisque l'annonce d'une différence interculturelle dans la classe allemande est subvertie par la réalité sociale de deux participants avec la même identité.

Sur le plan de la conversation, l'activité scolaire a été utilisée comme rituel d'ouverture car elle fait partie de la culture d'apprentissage des langues étrangères. Elle offre un cadre cognitif pour structurer la séquence. Elle se révèle finalement moins simple qu'elle n'y paraît. En effet, au niveau universitaire, les apprenants de langue ne sont pas conscients des différences d'organisation de la formation académique dans les deux pays. Cela entraîne une méconnaissance de la dénomination des disciplines et une inaptitude à situer leur niveau de formation. On peut se demander si cette activité a bien joué son rôle d'ouverture de conversation. Ainsi, le silence de seize secondes en fin de séquence n'a finalement pas servi d'amorce à la poursuite de la conversation. Dans les conversations familières, l'hospitalité se manifeste, par exemple, par un échange sous la forme de *commentaire de site* pouvant fournir une « *routine d'amorce* » (Traverso, 1996 : 116) qui enchaîne sur un thème de conversation. Certes, l'enseignant à distance avait prévu une différence culturelle, mais Il semble que les sujets déposés sur la table virtuelle n'aient pas créé un site favorable pour une amorce. La désignation des disciplines, l'organisation du système de formation supérieure, les objectifs des deux cours n'ont donc pas suscité une demande de savoir*. En outre, l'enseignant-animateur occupe une place dominante en évaluant ce qui est intéressant ou non, en évaluant la production de son groupe avant même que ses participants n'aient pris la parole et en se glissant dans l'énonciation d'une participante à distance. Selon Drissi (2007), dans son étude de dispositifs d'apprentissage des langues en ligne, en modalité écrite asynchrone, l'ouverture est une « *phase particulièrement cruciale pour le développement de la relation socio-affective* ». Pour les tuteurs qu'elle observe, à la fois pairs et enseignants, la présentation de soi est certes un « *moyen pour les participants d'entrer en contact* » dans un apprentissage à distance. Mais le positionnement est délicat et un comportement trop correctif peut constituer un « *élément inhibant pour les étudiants* » (*ibid*.). Dans cette deuxième vidéoconférence, les étudiants, de part et d'autre, attendent la prochaine activité, sans doute prêts à réactiver la routine scolaire.

La routine de salutation et de présentation est donc, certes nécessaire sur le plan des rituels conversationnels, mais la présence d'un enseignant en position institutionnelle haute exige que ce soit lui qui assure l'enchaînement ultérieur. Nous verrons que, dans l'étude du corps de la conversation, l'enseignant à distance diminue progressivement sa participation, laissant les étudiants prendre plus de responsabilité dans l'ouverture des échanges. Nous allons d'ailleurs en voir les effets en nous penchant maintenant sur les séquences de clôture, autres échanges ritualisés, mais après que les participants à la

conversation franco-allemande en aient remodelé le contexte et redistribué des places, reflétant moins le contexte institutionnel qu'à l'ouverture. Nous étudierons d'abord la pré-clôture puis la clôture finale.

10.6.3. La pré-clôture

Le moment de la séparation se fait de façon plus ou moins abrupte selon les sociétés (Kerbrat-Orecchioni, 1994 : 57). Cela correspond sans doute à la valeur accordée à la relation et à ce que signifie la séparation pour un temps plus ou moins long. Elle s'accompagne donc d'une séquence de pré-clôture fortement ritualisée, forme de préliminaire à la prise de congé. Dans les conversations familières, comme nous l'avons déjà vu, les vœux et les projets appartiennent au rituel. Il existe donc pour cela une série de formulations adéquates : *à bientôt*, *bon week-end*, etc. Selon Kerbrat-Orecchioni (2008), elles cohabitent très bien de façon désordonnée, avec les formules dédiées uniquement aux salutations. Cette « *équivalence fonctionnelle* » (*ibid.*) rend d'ailleurs la tâche difficile pour les apprenants d'une langue étrangère qui voient parfois s'enchaîner « *au revoir – à bientôt* », c'est-à-dire d'abord une salutation puis un projet.
Dans les classes de langue, il existe une multitude de procédés pour mettre la fin à une séance. Mais c'est souvent l'occasion de quitter le cadre métacommunicatif et de revenir à une relation plus personnelle où se mêlent le dedans de la situation d'apprentissage et le dehors de la classe. Cet espèce de passage saumâtre peut même pour Bigot (2002) se présenter comme un jeu avec les règles du rituel et celle de l'apprentissage : « *L'intérêt de cette séquence, du point de vue de la construction de la relation interpersonnelle, est de chercher à jouer sur les deux tableaux* » (168). Pour autant, le lancement de la cérémonie n'est pas permis à tout le monde. Dans les classes de langue de « *type traditionnel* » étudiée par Bange (1992), la séquence de clôture, comme celle d'ouverture, sont « *imposées par l'enseignant* ». En revanche, lorsque des interactions en ligne sont introduites dans le dispositif de formation, la clôture peut s'accomplir sans rituel préalable, par une simple déconnexion. Nous avons rencontré ce cas lors de la première vidéoconférence où une participante de la classe menaçait de couper la communication. Le manque de rituel a relancé une négociation puis un nouvel échange. Les enseignants ont ensuite clos l'interaction de manière moins abrupte.
Nous faisons cependant remarquer que si l'on met généralement fin à une conversation familière, en France comme en Allemagne, par des rituels de pré-clôture, il existe quelques différences verbales. Traverso (1996) fait mention de trois types d'actes de clôture : les remerciements, les projets et les souhaits. Elle n'atteste pas de l'acte, courant en Allemagne, que nous pourrions nommer l'« évocation du plaisir partagé », consistant à conjuguer le verbe « sich freuen » au passé, qui signifie « se réjouir », et à exprimer le plaisir que l'on a éprouvé à partager ce moment qui malheureusement prend fin : « *es hat mich gefreut, …* ». Un équivalent français serait « j'ai passé une bonne soirée », moins personnel que la version allemande, et non attesté dans le corpus de Traverso (*ibid.*). Notre corpus secondaire, en revanche, contient une clôture de conversation germano-américaine, entre deux classes de FLE, où l'enseignante à distance énonce un « *c'était*

un vrai plaisir de vous parler » certainement calqué d'une routine conversationnelle de clôture américaine. On peut envisager cet acte comme un remerciement complémentaire : « merci, ça m'a fait plaisir ». D'autres études linguistiques contrastives seraient nécessaires, il n'en reste pas moins que, généralement, la clôture paraît courte pour les étudiants de FLE allemands.

La séquence de pré-clôture dans la conversation par vidéoconférence est initiée par l'enseignant local, hors micro, qui s'oriente autant sur le développement de l'échange auquel il assiste comme spectateur et qu'il ne souhaite pas interrompre inopinément, que sur la temporalité de la séance. En effet, la durée de la séance avait été fixée à environ une heure, compte tenu de l'emploi du temps des étudiants en France qui devait libérer la salle et suivre un autre cours. A Hanovre, le cadre institutionnel n'impose pas aux participants de partir ensemble puisqu'ils n'étudient, en principe, pas la même discipline. Ce caractère non contraignant est d'ailleurs visualisé, lorsque deux participantes quittent la conversation en sortant de la salle avant les autres. Comme nous l'avons vu dans les conversations en modalité écrite tutorées étudiées par Vetter (2004), la double dimension de la conversation pédagogique, à la fois activité sociale et activité didactique, empêche l'enseignant d'imposer la clôture, conduisant à une négociation.

10.6.3.1. Négociation de la pré-clôture.

Après 54 minutes et 26 secondes, l'enseignant local resitue la conversation dans l'activité didactique en se référant au travail de préparation de l'interaction. Il demande alors, sans micro :

266 Local-P (hors micro) J'fais une p'tite pause. Est-ce que vous avez vérifié vos hypothèses ? (4s) Oui. Oui. Est-ce que vous voulez maintenant vous mettre d'accord sur un thème XXX

La question provoque un regard quasi-général porté sur le document écrit et une réponse de confirmation. Puis, il enchaîne une nouvelle question introduisant la pré-clôture, mais est interrompu :

267 Ecran-As Est-ce que vous pouvez nous euh++ nous donner euh ben nous expliquer un de vos repas typiques.

Dans le polylogue médiatique, la proposition d'entamer la séquence de pré-clôture, énoncée au niveau local, non amplifiée par micro, n'est pas entendue à distance où les étudiants initient un nouvel échange, avec une question. De fait, il se produit un chevauchement provoquant l'arrêt de la proposition de l'enseignant. La prise de parole auto-sélectionnée par l'image écranique intervient donc comme une contre-proposition que l'enseignant accepte car les participants de la classe de FLE se réalignent sur l'écran.

La nouvelle proposition de pré-clôture se produit à la minute 57 : 20, après l'échange-miroir achevé, où l'interlocuteur du deuxième tour pose en retour la même question qu'il avait reçue au premier tour, et au moment où un léger flottement se produit :

280 Local-P (hors micro) Est-ce que vous voulez préparer un thème (.) de discussion pour la s'maine prochaine ? Que vous voulez approfondir. Peut-être un thème de l'actualité (.) française.

Il s'adresse à toute la classe, aussi bien à ceux qui tiennent le micro qu'à ceux qui ont moins communiqué en français. L'auto-sélection d'une étudiante (Etud-A4) qui répond à la proposition de pré-clôture ratifie celle-ci

comme une acceptation. De plus, la réaction suscite des rires dans le groupe qui indiquent aux interlocuteurs à distance qu'un échange se produit à Hanovre.

Un « faux départ » provenant de l'image écranique (« *Et euh :::* ») n'interrompt pas l'échange verbal local. Une étudiante (Etud-A8), cependant, pointe l'écran de la main afin d'attirer l'attention sur les interlocuteurs. Par ce geste, elle élargit le cadre participatif et ouvre la négociation à une éventuelle contre-proposition. Mais ce faux-départ n'arrête pas l'interaction dans le cadre de la classe de langue qui a réalisé une alternance codique et devient maintenant germanophone. L'acceptation de la proposition de clôture se produit au second geste de pointage sur l'écran (Etud-A8), encore une fois huit secondes plus tard, lorsqu'une autre étudiante s'adresse à l'écran :

283 Etud-A2 Bon maintenant nous cherchons /une/ thème pour la prochaine fois. Un thème différent pour parler. Est-ce que vous avez peut-être une idée, de quoi est-ce que vous voulez parler avec nous par exemple, parce qu'on a beaucoup de thèmes ici, et -/- et quelques -/- tout le monde pense non peut-être pas. Oui parce que il y a la politique la culture, il y a (.) beaucoup de choses. Qu'est-ce qui vous intéresse ?

Puis par la réaction à l'écran :

284a Ecran-As Pas vraiment la politique.

Ainsi, le thème proposé est certes refusé mais la proposition d'entamer la séquence de pré-clôture a été médiatisée et ratifiée par l'ensemble du cadre participatif de la conversation franco-allemande. Suit alors un échange à bâtons rompus pour sélectionner le thème de la troisième vidéoconférence.

10.6.3.2. L'échange à bâtons rompus

Comme l'écrit Traverso (1996 : 224), les échanges à bâtons rompus qui adviennent en pré-clôture ont pour fonction d'alléger les tensions après « *la tension des participants vers l'augmentation des savoirs partagés et vers l'engagement dans l'interaction* ». De plus, « *ils contribuent au ralentissement de l'interaction au moment de la clôture* » (*ibid.*). L'échange à bâtons rompus en pré-clôture est donc une phase d'apaisement avant l'achèvement. Elle nous paraît nécessaire aussi bien dans la conversation franco-allemande que dans le cadre dialogique. Dans l'analyse des conversations familières, elle passe par des propositions, refusées ou ratifiées, des silences et des luttes pour le micro, dernier aspect que nous avons étudiées au chapitre précédent. Nous nous intéressons ici à l'aspect verbal.

a) Première proposition de thème : le rejet

Le thème « politique », premier proposé, est d'abord refusé puis fait l'objet d'une négociation.

284b Ecran-As (Délibération. 30s.) Vous aviez une idée de sujets ?

285 Etud-A2 quoi ?

286 Ecran-P J'voulais=

287 Ecran-As Vous avez une idée de sujet ?

288 Etud-A1 Alors pour nous euh la politique actuelle en France euh ça peut être intéressant mais si vous n'avez pas envie de parler de ça, on respecte ça. Mais on se demande pourquoi euh vous voulez pas parler de la politique parce que++ je sais pas.

289 Ecran-As Euh ben+ c'est surtout parce que++ ça nous intéresse pas beaucoup et que on n'est pas vraiment calé sur l'sujet, en fait.

Dans la seconde proposition [288], la locutrice prend la parole pour parler au nom du groupe (*On=Nous*) et argumente le choix du thème. Elle fait également preuve de tact en acceptant l'objection des étudiants à distance dans son intervention. La contre-proposition ménage la face des adversaires en reconnaissant leur décision. C'est donc un acte de politesse et favorable à la relation. Elle ajoute cependant un troisième acte produisant un double effet : d'une part, elle accomplit un ajustement informationnel en rapportant ce qui a été discuté pendant la pause interclasse, et, dans le même temps, elle produit une demande indirecte aux interlocuteurs de se justifier. C'est à l'acte indirect que réagit le groupe à distance, mettant fin à la négociation sur le choix du thème « politique en France ». La justification se déroule sur le même ton de politesse, visant à ménager l'adversaire de la négociation, avec la présence du marqueur d'adoucisseurs comme *ben* ou *en fait*, indiquant l'embarras de contrarier le projet de l'autre.

Cet échange montre que les rapports de places ont été remodelés depuis la séquence d'ouverture de la conversation. La dynamique de l'échange à bâtons rompus arrête l'intrusion de l'enseignant à distance qui s'était auto-sélectionné [286]. En effet, le chevauchement entre sa prise de parole et la demande de répétition de l'étudiante de la classe de langue se solde finalement par la répétition du premier énoncé et non par le passage de parole à l'enseignant. La réaction de ratification, par la locutrice à distance, de l'apprenante à Hanovre plutôt que de son professeur, nous permet de constater que des rapports de places symétriques se sont instaurés au fil de l'interaction. L'interaction médiatique est dominante.

La politesse manifestée dans la négociation du thème (dans la contre-proposition et la demande de justification) et la ratification d'un pair plutôt que de l'enseignant indiquent un échange coopératif de type conversationnel où la relation est tout aussi importante, voire davantage, que l'objectif assignée au départ. Chaque groupe semble accepter l'autre et la possibilité d'ajustement interne ne constitue plus une menace. Cette attitude est confirmée avec la deuxième proposition.

b) Deuxième proposition de thème : l'accrochage

Après cette négociation et le rejet du thème, les participants choisissent un thème plus ouvert et davantage centré sur un quotidien qui les unit, plutôt qu'un thème précis qui les divise. La proposition énumère un cadre très large immédiatement ratifié :

290 Etud-A2 Peut-être quelque chose plus culturel, ou quelque chose avec l'université euh qu'est-ce que nous faisons ici euh et qu'est-ce que vous faites en France peut-être et++ plus tard euh oui (.) et des choses qu'on fait aussi au temps libre par exemple. (.) C'est pour nous aussi intéressant.

291 Ecran-As Euh oui oui pourquoi pas.

L'enregistrement vidéoscopique de l'écran montre que l'acceptation a également fait l'objet d'un court ajustement de concertation préalable, également visible par la classe de langue. La locutrice qui s'exprime en 291 reçoit par conséquent la légitimité de sa parole, renforçant d'autant plus la ratification de la proposition de thème. L'accrochage de tous sur un thème s'étant réalisé, la séquence pourrait maintenant s'achever pour laisser la place aux salutations finales. Mais, les participants semblent savourer ce consensus et font durer l'échange quelques instants encore en élargissant le projet.

c) Troisième proposition : la relance confirmative

En confirmation de l'accrochage, la locutrice de la classe de langue [292] reformule sa proposition puis élargit le projet en prévoyant une deuxième partie, introduite par le marqueur de structuration temporelle « *un peu plus tard* ». Cette troisième proposition qui relance l'échange est tacitement acceptée par le groupe à distance qui répond et enchaîne par une autre proposition [294].

292	Etud-A2	Et on peut plus oui et un peu plus tard aussi parler de choses plus grandes comme l'Europe, les voya+ges par exemple, qu'est-ce qu'on veut faire, qu'est-ce qu'on veut voir et -/- et plus tard avec euh oui l'Europe. Ça c'est aussi une idée.
294	Ecran-As	On pourrait parler de+ des sports aussi par exemple.
295	Etud-A2	De quoi ?
296	Ecran-As	De sport.

Cette troisième proposition de thème de la part des participants sur l'image écranique relance une nouvelle négociation et une surprise.

297	Etud-A2	Bon les femmes ici (Rire) On est++ je sais pas (.) ça ne m'intéresse pas mais++
298	Ecran-As	Ben nous on adore le sport, c'est un bon sujet=
299	Etud-A11	Les tricolores par exemple c'était très drôle pour nous.
300	Ecran-As	Ah bouh ! (Huée)
301	Local-As	(Rires)
302	Ecran-As	Sinon, on pourra parler euh=
303	Etud-A4	oui oui ça marche.
304	Ecran-As	Les sorties=

Nous présentons les deux formes de réaction. D'abord, la locutrice refuse en avançant une argumentation fondée sur la logique en 297 : les femmes ne s'intéressent pas au sport / des femmes composent notre classe / les femmes de la classe ne s'intéressent pas au sport. C'est un argument rationnel proposant des réfutations à partir des prémisses. Cette division de la classe par le genre aurait pu être retenue comme argument pour rejeter, ou au contraire, négocier la proposition initiale portant sur un thème du quotidien : quotidien des femmes. En fait, la voix féminine au tour 298 énonce alors un *Nous* à la fois inclusif (les femmes) et contrastif (les femmes françaises) par lequel elle rejette la contre-proposition. Cependant, la négociation sur le genre n'a pas lieu car une seconde réaction au thème proposé produit un coup de théâtre.

La première contre-proposition a été contrariée par la prise de micro par surprise, étudiée au chapitre précédent (Photo 22). Cette seconde recentre l'échange sur la recherche d'une relation conviviale et finira par emporter un consensus dans la classe de langue permettant l'accrochage du thème. Dans cet échange, le locuteur A11 signale de façon humoristique qu'un tel thème serait désavantageux pour les « Français » et amusant pour les « Allemands ». Apparaissant en phase de clôture, la classe de langue s'inscrit dans la même relation de compétition ludique utilisée par l'enseignant à distance, qui avait en ouverture rappelé le résultat du jeu de la tour de sucre.

Après l'accrochage définitif, les deux groupes s'orientent vers la clôture de l'interaction et les salutations finales, proposées non par les enseignants mais par une participante de la classe de langue, comme le montre l'extrait [305-311].

305	Etud-A4	Je pense que (.) l'université et le sport sont deux sujets qui sont intéressants.
306	Ecran-As	Oui voilà, la -/- la vie étudiante. Ça peut être=
307	Local-As	(Hochement de la tête de plusieurs participants)
308	Etud-A4	Alors. Nous pouvons dire au revoir et merci pour la conversation. Et XXX connaître.
309	Ecran-As	Oui.
310	Etud-A4	Bye bye (signes de salutations de la main).
311	Ecran-As	Salut (signes de salutations de la main).

On perçoit ici la finalité interne de la conversation. Ils semblent que les étudiants aient « joué les prolongations » en élargissant l'accrochage. Ils sont davantage disposés à profiter du moment d'accord plutôt qu'à rechercher et à imposer un nouveau thème. Les actes confirmatifs révèlent l'agrément dont jouissent les participants de pouvoir et de savoir faire preuve de civilité, de jouer et surjouer avec la langue-cible. C'est l'aspect plastique de la conversation qui, comme pratique pédagogique, est également l'objet textuel que Lamy (2001) cherche à faire émerger comme dans les conversations contingentes en ligne. Comme dans une conversation familière, c'est donc la finalité interne qui prime et non la finalité externe (accomplir la tâche).

Prenant l'initiative de la clôture, les apprenants révèlent qu'ils savent, selon Weisser (2003), « *marquer des achèvements* » indiquant par-là la capacité « *à segmenter leurs actions, à s'appuyer sur des réponses intermédiaires, partielles (plan cognitif), mais aussi à percevoir les articulations d'une discussion (plan communicationnel)* ». Effectivement, les apprenants ont, dans cet échange, su reconnaître la structuration de la conversation, s'appuyant sur leur connaissance des rituels conversationnels, pour pouvoir prendre congé de façon appropriée sur le plan des faces. Les groupes ont montré qu'ils savaient coordonner leur compétence et le dispositif technique pour organiser une conversation de façon cohérente.

Pourtant, la clôture n'est pas encore complétement réalisée puisqu'il reste à ceindre le double espace en désactivant l'outil. Ce décrochage est opéré par les enseignants.

10.6.3.3. L'épilogue

Alors que les étudiants se sont salués et pourraient quitter la salle, les enseignants ont le mot de la fin. Cet épilogue peut prendre plusieurs formes possibles : de la simple confirmation de la salutation précédente à un rappel du prochain rendez-vous, en passant par le commentaire. Dans notre corpus, l'enseignant tente une variante intéressante puisqu'il s'agit d'une réouverture de la conversation en train de se clore. L'enseignant à distance intervient pendant les gestes de salutation finale [310-311]. C'est donc très rapidement et avant que les autres participants n'envisagent la clôture au sens de Goffman, comme un éloignement réel, qu'il initie l'épilogue. Cela provoque un effet de surprise qui se manifeste par des rires et un acte d'excuse dans la classe de langue. Alors que l'accrochage sur le prochain thème a été réussi, il réalise néanmoins une nouvelle proposition de thème pour la prochaine séance de vidéoconférence.

312	Ecran-P	Euh. Est-ce que je peux. J'aimerais bien=
313	Etud-A4	Excusez-moi. (Rire)
314	Ecran-P	Non c'est pas grave. J'voulais juste euh si vous ne trouvez pas XXX de sujet. I'y a un sujet qui m'intéresse, et je voulais vous suggérer d'en parler la semaine prochaine. Mais il faudrait que tout le monde lise un article. Dans
315	Local-As	(Rires)
316	Ecran-P	un magazine français. Sinon c'est difficile. Christophe, tu peux me dire si vous avez accès à Télérama chez vous. (.) Il est là Christophe ? (.) Christophe. Est-ce que vous avez Télérama ?

La réaction en 315 traduit la surprise et l'incongruité de la proposition. En effet, les participants de la classe de langue ne souhaitent pas lire de texte en français pour la semaine suivante alors que cela n'était pas prévu dans le script du cours, qui leur avait été communiquée par leur institution. Cependant, le refus n'est pas exprimé verbalement, incitant l'enseignant à développer sa proposition, déclenchant de nouveaux refus.

317	Local-P	Oui. Mais sur Internet seulement
318	Ecran-P	Ah ! (.) Ben écoute. Mais i'y a XXXX I'y a, dans le dernier Télérama, il y a deux articles très intéressants sur la construction du mur de l'Atlantique.
319	Local-P	La construction de quoi ?
320	Ecran-P	La construction du mur de l'Atlantique.
321	Local-P	Oui. C'est super intéressant !
322	Local-As	(Rires)
323	Ecran-As	Personnellement, on préfère la vie étudiante, hein.
324	Local-As	(Rires)

Le thème qui fait l'objet de multiples contre-propositions. D'abord, les apprenants de la classe de langue ne répondent pas alors qu'ils ont encore deux micros. N'ayant plus d'interlocuteur, l'enseignant à distance interpelle alors son collègue qui, lui, n'est pas visible sur l'image et n'a pas de micro à disposition, ce qu'il signale au niveau local, avant d'être hétéro-désigné. Il devient le porte-parole du groupe, quittant la position de retrait.

Après avoir indiqué une première contre-proposition en évoquant la difficulté technique pour avoir accès à un article issu d'un journal sur format papier imprimé et distribué en France, l'enseignant produit une réaction ironique censée traduire l'expression de refus des apprenants de la classe de langue, sur le mode humoristique. La contre-proposition est d'ailleurs ratifiée par l'intrusion des apprenants à distance qui s'auto-sélectionnent pour former une coalition avec les étudiants allemands.

La négociation continue puisque l'enseignant poursuit et justifie le thème proposé, qui concerne en effet la relation franco-allemande. L'enseignant local, constatant le refus par les signes de l'expression corporelle des apprenants de la classe de langue, rejette de façon indirecte et propose un autre thème franco-allemand puis confirme la pertinence du choix des étudiants.

325	Ecran-P	Vous savez c'que c'est ? Bon c'qu'on appelle en allemand -/- en français -/- en allemand die Bunker, qui ont été construits tout le long de (.) de la côte atlantique. Et++ il suffit d'aller à cinq kilomètres d'ici et on en trouve.(.) Si -/- J'vais t'envoyer l'article Christophe.
326	Local-P	D'accord. Mais ça++ là, ça suscite -/- ça ne suscite pas l'enthousiasme, de ce côté-là, le mur de l'Atlantique.
327	Ecran-P	C'est parce que la question de la guerre a été soulevée plusieurs fois.
328	Local-P	Moi j'préfèrerais le transport Castor.
329	Local-As	(Rires). Oui.
330	Local-P	Le nucléaire, l'énergie. Euh. (.) Mais bon on verra pour la semaine prochaine. Donc a priori c'est le sport et l'université. I'y a déjà d'quoi parler hein si -/- parce que c'est vraiment pas la même étudier en Allemagne, étudier en France. (.) I'y a beaucoup de mythes des deux côtés. I'y a beaucoup de mythes euh sur -/- tel qu'on imagine les études en Allemagne et puis tel qu'on imagine les étudiants en France. I'y a des croyances, des mythes, des légendes. Sans doute c'est un peu=
		(Adressage visuel et verbal vers le groupe local) Quelqu'un a fait Erasmus ici ?
331	Local-As	(2 étudiantes lèvent la main)
332a	Local-P	(Adressage visuel vers l'écran) Par exemple vous, vous avez fait Erasmus. Vous avez expérimenté XXX. Déjà i'y a eu le thème du travail en groupe. Le travail en groupe XXX

La contre-proposition a finalement été acceptée et l'épilogue peut se conclure. Selon Traverso (1996 : 183), une telle tentative de réouverture d'un échange clos est le signe évident d'un désaccord. En effet :

> Les relances après clôture indiquent de façon très nette que les participants sont en désaccord. Si l'on considère que l'accord conduit à la clôture, le fait que l'un des participants produise des clôtures refusées par les autres indique une divergence entre les points de vue des participants sur le stade atteint par la discussion.

Ce refus confirme, selon nous, la redistribution des places au cours de la conversation. Nous avons pu mettre au jour la position haute qu'occupait l'enseignant à distance dans les séquences d'ouverture. Or, l'intervention des apprenants à distance dans la clôture indique que ceux-ci attendent de lui qu'il ratifie leur choix et non qu'il refuse. Ceux-ci forment donc une coalition en restant sur l'accord atteint avec le groupe interlocuteur.

Nous percevons la difficulté pédagogique de la mise en place d'un tel dispositif. Alors que l'enseignant local avait fait le choix d'une neutralité cognitive, laissant le champ libre aux apprenants pour faire usage des supports qu'il met à disposition et qu'il a préparé avec eux, l'enseignant à distance occupe un rôle

d'animateur, certainement utile pour mettre en route la conversation. Cependant, dans le même temps, il s'expose davantage et doit accepter que les apprenants « *ne témoignent d'aucune docilité à l'égard de la coutume didactique* » (Weisser, *ibid*.). La relation de symétrie créée pendant la conversation franco-allemande remodèle l'interaction pédagogique. Entre l'ouverture et la clôture, l'activité de conversation dessine donc un nouvel espace interactif par la contestation de la position haute de l'enseignant et la personnalisation de l'échange les étudiants, aussi bien les apprenants de langue que les locuteurs de la langue-cible.

La relance contrariée par l'enseignant suggère également que le territoire du d'intervention de l'enseignant à distance est limité. N'étant pas légitimé par l'institution de référence des apprenants, il ne peut agir et leur donner des « devoirs ». Même sous la forme d'une suggestion et même en justifiant son intérêt, le travail en fin de séance essuie un refus.

Reste la question de savoir pourquoi avoir relancé l'interaction après la clôture. Autrement dit, savoir avec qui ou avec quoi l'enseignant était en désaccord. Cette tentative de réoccuper une position plus prototypique de la relation didactique en fin de séance peut être interprétée comme une évaluation sur l'interaction advenue et irréversible. Par conséquent, cette relance joue le rôle du troisième tour de l'échange ternaire où l'enseignant évalue la réponse de l'apprenant. Considéré sous cet angle, il est donc possible, selon nous, que l'enseignant à distance voit dans cet artefact interactionnel un moyen de différer l'apport d'information, comme le réalise l'échange ternaire. Son intrusion post-clôture confirme son rôle d'expert en communication et médiation interculturelle qu'il s'arroge en ouverture et qu'il accomplit dans le corps de la conversation. Son désaccord se situe donc au niveau du thème choisi par les participants auquel il oppose un thème qu'il estime bien plus riche. Or, la conversation franco-allemande s'est achevée sans retenir sa proposition qui tombe alors « hors-sujet ». A y regarder de plus près, on ne peut que constater une divergence entre ce thème historique et culturel, qui s'ancre dans les relations conflictuelles franco-allemandes, et le choix des étudiants qui s'ancre, lui, dans la banalité du quotidien et dans le format informel de la conversation. Ce choix correspond davantage à la notion de « culture élargie » des programmes d'échange de jeunes. L'analyse du corps de la conversation montrera que la conversation a déjà abordé le thème de la guerre, provoquant une tension que les participants ont dénoué pour pouvoir revenir et clore sur un accord. Même s'il émerge, le thème ne fait pas partie des souhaits pour une rencontre future dans le cadre informel d'une conversation.

10.6.4. Clôture finale

La négociation dans la classe de langue avec l'enseignant local a momentanément interrompu la conversation en ligne. N'ayant pas entendu de nouvelles propositions, l'enseignant local propose de passer à la clôture définitive signifiant aussi l'extinction de l'appareil et la disparition de l'image écranique. La réponse d'accord par l'enseignant à distance déclenche de nouveaux gestes de salutations.

332b	Local-P	(Adressage visuel vers l'écran) Euh+ est-ce qu'on arrête ? Nous on a déjà dit au revoir, nous d'notre côté.
333	Ecran-P	Oui. Ok.
334	Ecran-As	Au revoir. (Salutations générales par signe de la main)
335	Local-As	(L'enseignant local tend le micro aux apprenants) Au revoir. (Sourires et salutations générales par signe de la main)

Ces salutations mettent fin à la conversation et l'enseignant local coupe la connexion. La séquence de clôture est extrêmement courte : une annonce, une confirmation, une salutation. L'épilogue est la charnière de la clôture de la conversation franco-allemande entre étudiants et de celle de l'interaction didactique. Certes, nous aurions donc pu également considérer que la séquence de clôture comprend l'épilogue et la clôture définitive. Pourtant, nous avons inclus l'épilogue dans la pré-clôture, car, selon nous, il concerne également les apprenants, qui n'ont pas rompu le segment transactionnel. Nous le remarquons en 358, où l'énoncé à distance réagit en échoïsation aux rires de la classe de langue et où son « *Personnellement, on* » n'est plus contrastif mais inclusif puisqu'il verbalise les rires entendus dans l'autre espace.

10.6.4.1. Signification de la clôture finale

La clôture finale est une séquence paradoxale, car elle est à la fois redoutée et attendue. D'un côté, elle implique une cessation de coprésence sans heurt et sans faux-pas, tout en prolongeant d'autant l'interaction ; de l'autre, elle est nécessaire pour diminuer la tension de l'engagement sur les plans intellectuel et affectif. Mais elle n'est finalement qu'un passage vers plus d'interaction.

En effet, ce qu'elle clôt, ce n'est pas la conversation elle-même, mais son mode d'organisation, c'est-à-dire son sens de l'équilibre rituel, à maintenir dans l'interaction future. Les étudiants ont mis en place une telle organisation qui permet à chacun de participer et de construire l'interaction verbale franco-allemande sans mettre en danger sa face ou celle de ses interlocuteurs. Chaque participant sait désormais « *déterminer sa conduite en confrontant la signification symbolique potentielle de ses actes aux diverses images de soi qui se projettent dans la conversation* » (Goffman, 1974 : 36). Dans la conversation, qui se poursuit deux semaines plus tard, les participants retrouveront une dynamique et un rythme alternant engagement et allègement des tensions. C'est le rapport au temps que partagent les participants au moment de chaque ouverture d'un nouvel épisode de la rencontre : « *toute interaction nouvelle s'enrichit de la mémoire commune, qu'elle enrichit à son tour* » (Traverso, *ibid*., 230). En tant qu'interaction à finalité interne, le rapport au temps est une des caractéristiques spécifique de la conversation familière.

Nous le retrouvons de façon plus évidente dans le corpus secondaire. Dans la quatrième vidéoconférence entre Vannes et Hanovre, consacrée à l'évaluation des trois précédentes, une étudiante du site de Vannes définit la conversation dans sa dimension temporelle. Elle évoque cette histoire interactionnelle, son expérience passée et envisage l'éventualité d'une suite interactionnelle, dans le futur. Elle déclare

Ecran-A Par rapport à la séance où on avait parlé des banlieues et tout ça + moi j'avais un avis euh::: + 'fin comment dire j'avais l'impression que:: ++ l'échange était plus ouvert et que justement 'fin j'avais l'image que les Allemands euh étaient p't-êt' plus fermés qu'ça par rapport même au sujet d'Hitler et des choses comme ça + comme vous avez dit + et c'est vrai que ça nous a permis d'échanger un peu plus sur ça. Et que:: finalement de mon point de vue j'pense que vous êtes beaucoup plus ouverts que c'que j'pensais au départ et j'aurai moins d'appréhension à aller en Allemagne maintenant même si j'y ai déjà été + et mon expérience j'pense sera différente.

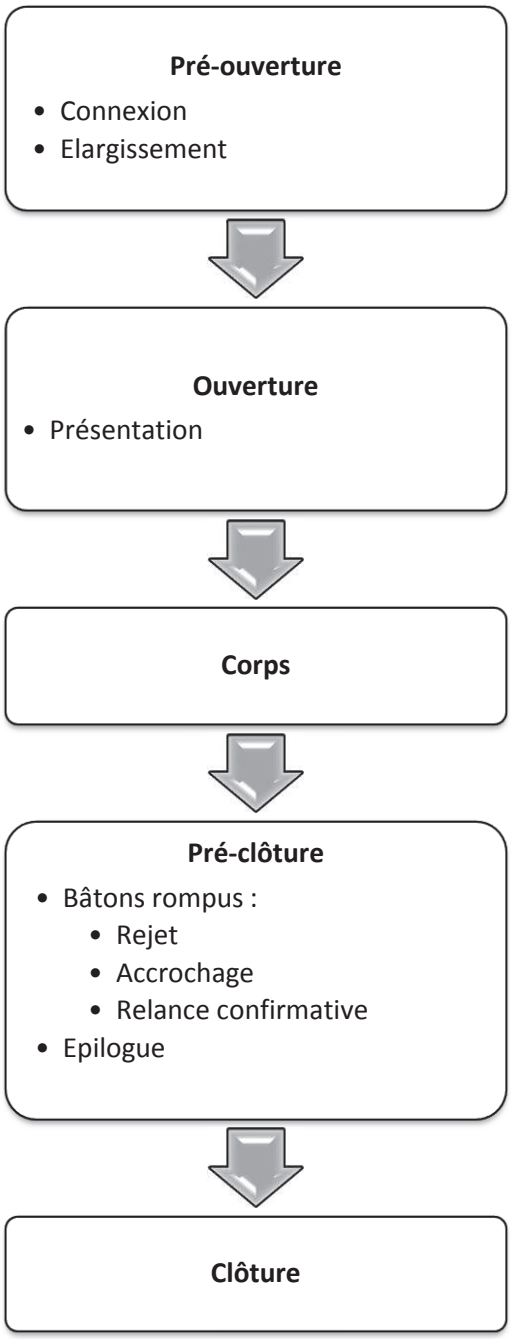
Le tableau 18 présente la description de l'étudiante qui décrit et se situe dans son histoire interactionnelle.

Temporalité	**Enoncés**
Temps (t-∞) avant les conversations par vidéoconférences : représentations	« *image que les Allemands étaient fermés* » sur certains thèmes de conversation ;
Temps t-1, des conversations par vidéoconférence	« *ça nous a permis d'échanger un peu plus* » ;
Moment présent t0 de l'élocution	« *je pense que vous êtes plus ouvert que ce que je pensais* » ;
Temps t+1 après les conversations par vidéoconférence	« *moins d'appréhension à aller en Allemagne* ».

Tableau 18 : Histoire interactionnelle

Si l'on faisait maintenant le récit de cette histoire, le passé composé employé dans l'action rapportée en *t-1* constitue donc l'*événement* modifiant l'état initial, énoncé à l'imparfait en *t-∞* (le *Hintergrund*). L'arrière-plan de l'histoire interactionnelle est émotionnellement marqué par une appréhension à aborder certains sujets. Ce comportement d'évitement diminue du fait de l'engagement dans des échanges verbaux et produit un effet sur les expériences futures.

L'événement de ce récit est une interaction dont la structure suit celle du schéma de la conversation familière de Traverso. Nous présentons dans le graphique 19 la structure de la conversation franco-allemande de notre dispositif de rencontre sur un axe temporel. Nous détaillons les séquences les plus ritualisées à la lumière de notre analyse des séquences d'ouverture de de clôture.



Graphique 19 : Schéma conversationnel de la rencontre franco-allemande

Les séquences de pré-clôture et de clôture satisfont les rituels conversationnels de présentation de soi et de confirmation de la relation. Elles ferment l'événement conversationnel, sans introduire de rupture, en reflétant la nouvelle organisation pragmatique. La redistribution des statuts participatifs entre l'ouverture et la clôture signifie donc que les relations changent et que dans la conversation, « *la stabilité structurelle n'est donc pas un donné mais un acquis* » (Bouchard, 1988 : 109).

10.6.4.2. L'expérience interactionnelle

A l'issue de la deuxième vidéoconférence, les deux groupes ont acquis une nouvelle expérience. Dans une conversation expérimentale, Bouchard (*ibid.*) analyse la différence de comportements de deux personnes qui s'engagent dans une conversation duelle après avoir, séparément, participé préalablement à la même conversation avec d'autres interlocuteurs (même nombre et même statut social des participants, même thème). Il conclut à un effet d'expérience à trois niveaux :

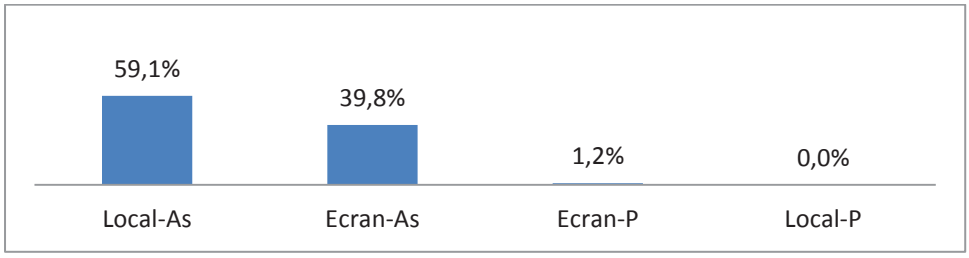
> On observe qu'ils utilisent et généralisent la triple expérience thématique, interpersonnelle et structurelle ainsi acquise, qu'ils se fondent sur ce qui fait partie maintenant de leur 'histoire conversationnelle '.

L'analyse macroscopique de la troisième vidéoconférence traduit cette expérience dans la participation.

Vidéoconférence	temps total	Ecran-P	Ecran-As	Local-P	Local-As	Elocution	Pauses
3	3433	120	1094	44	1630	2888	545
2	3926	466	840	100	1292	2520	1228

Tableau 19 : Comparaison des durées de temps de parole et des participations

La participation de l'enseignant-animateur et expert interculturel a décru ainsi que la durée du temps total des pauses, augmentant d'autant la durée du temps total d'élocution des apprenants en valeur absolue mais avec une répartition exactement identique de la durée du temps d'élocution que dans la vidéoconférence précédente (60% pour les étudiants de la classe de langue et 40% pour les locuteurs de la langue-cible). La part de l'enseignant local a augmenté, mais il n'est intervenu que dans l'épilogue pour communiquer avec l'enseignant à distance. Si l'on considère maintenant la même conversation sans l'épilogue qui intervient après 92 secondes de silence, succédant à la première clôture auto-initiée par les apprenants des deux classes, nous obtenons des résultats encore plus éloquents de la nouvelle relation et de l'effet d'expérience de la deuxième vidéoconférence. Le graphique 20 montre les taux de participation de la troisième vidéoconférence sans l'épilogue.



Graphique 20 : Taux de participation de la troisième vidéoconférence sans l'épilogue

Pour cette troisième conversation, les apprenants de la classe de langue n'avaient pas préparé de support écrit et ne disposaient par conséquent que du support numérique. Leur activité consiste à « avoir une conversation franco-allemande », ce qui finalement n'est pas si simple à décrire en terme pédagogique. Pour

reprendre la terminologie de Traverso (2003), « *si l'on veut formuler les choses en termes de 'tâche', on dira que celle que les participants ont à accomplir dans une conversation est de l'alimenter* ». L'enseignant local, dans la classe de langue, a laissé l'initiative de la pré-ouverture à la classe et n'est intervenu que pour un élargissement du champ de la caméra. Ceux-ci ont immédiatement ratifié par des salutations les apprenants à distance. L'enseignant à distance a également salué puis les apprenants de la représentation ont enchaîné par une question sur la vie étudiante puis la conversation s'est développée sans intervention d'un des deux enseignants. Les participants sont restés sur la ligne définie pendant la pré-clôture de la conversation précédente avec une durée de temps totale de pauses beaucoup plus réduit (435 contre 1228 secondes dans la deuxième conversation). En revanche, la conversation est moins mouvementée, les participants enchaînant les questions, les réponses, les commentaires, les demandes de précision et d'éclaircissement en privilégiant l'échange d'information. Pour autant, l'échange d'ouverture était une question incongrue provoquant les rires. Ainsi, le registre convivial instauré depuis la première vidéoconférence a pu être conservé. Les participants ont conduit une conversation de type de celle mise en place par Kinginger, où l'échange avait été organisé sur un transfert de connaissances civilisationnelles à partir de thèmes et de questions. La deuxième vidéoconférence a cependant permis de réellement briser la glace et d'instaurer la symétrie qui manquait au projet pionnier franco-américain.

Il nous paraît maintenant plus évident que la clôture ne ferme pas la conversation mais ponctue la rencontre après avoir atteint un accord dans une phase d'allègement des tensions et qui recentre l'interaction sur l'organisation pragmatique. Nous allons donc à présent aborder l'analyse du corps de la conversation, celle de la séquence du choix des thèmes et celle des tensions, dans lequel s'accomplit la triple expérience et s'enrichit l'histoire conversationnelle.

10.7. La séquence d'analyse des réponses

Dans la vidéoconférence du corpus principal, la séquence d'échanges à propos des réponses au questionnaire constitue le cœur de la conversation, que ce soit en tant qu'activité sociale ou didactique. Elle a été préparée en s'inspirant du cadre dialogique de la formation *Cultura*, et a demandé une coordination pour que, au moment d'entamer l'interaction, les participants disposent d'informations préalables croisées suscitant des demandes de savoir. Du point de vue de l'activité didactique, cette séquence se caractérise donc par son rapport au savoir et son format interactionnel.

10.7.1. L'activité didactique

10.7.1.1. Un discours potentiel

Le matériel élaboré contient une base de problématisation à partir de laquelle l'enseignant peut volontairement adopter une position de neutralité cognitive et laisser les apprenants construire et

développer un échange verbal. Certes, on ne peut prédire avec exactitude l'émergence des enchaînements préférentiels et la mise en œuvre des pratiques de ménagement des faces. En revanche, l'étude des situations d'apprentissage polygérée (Weisser, 2003), fondée sur l'engagement des apprenants dans l'interaction, souligne ce que l'on peut entendre par problématisation et discours potentiel :

> Comme dans toute situation d'apprentissage, il est possible à l'enseignant d'imaginer quels aspects de l'objet de pensée seront évoqués. Autrement dit : si on ne sait pas *qui* va en parler, ni *à quel moment*, on sait malgré tout *ce qui va se dire*, puisque l'expérience envisagée ou le texte lu mettent en scène des connaissances obstacles, des nécessités, des régularités.

Sur ce point, notre connaissance des situations de rencontres interculturelles franco-allemandes dans différents contextes, les études sur les discours du mythe de l'amitié ainsi que le traitement de la Seconde Guerre mondiale dans la société et l'éducation allemande nous ont permis d'imaginer que les représentations croisées émergeant des questionnaires mis en ligne susciteraient une problématisation et un discours potentiel.

De même, les échanges en ligne du cours Cultura franco-américain, sur plusieurs années, ont pu montrer quelques thèmes récurrents, par exemple à partir du mot-déclencheur « individualisme », provoquant des demandes. Selon Mangenot et Zourou (2007), « *les questions posées ne le sont pas au hasard* ». Dans nos expériences précédentes du dispositif conversationnel franco-allemand, entre Vannes et Hanovre, nous avons constaté que les échanges s'organisaient souvent thématiquement sur des questions relatives à la Seconde Guerre mondiale, aux représentations et stéréotypes qu'elle a pu faire naître ou aux relations à la nation. Nous avons également remarqué que ces questions demandaient un tact particulier pouvant, comme dans les programmes de mobilité franco-allemande, entraîner un « malaise dans l'interaction ». Autrement dit, ce sont des questions embarrassantes, menaçantes pour les faces et les territoires des interactants, mais également incontournables.

Nous avons ainsi pu expérimenter le discours potentiel et l'embarras dans deux conversations par vidéoconférence entres les étudiants de Hanovre et des étudiantes du *Smith College*, situé aux Etats-Unis. Elles-mêmes avaient participé à plusieurs interactions par vidéoconférences avec des étudiants d'une université de France (*Telecom Paris-Tech*). Ce sont donc deux classes de FLE qui se rencontraient et avaient déjà une expérience de dialogue avec des « locuteurs imaginaires » à distance. Dans la conversation germano-américaine, ces locuteurs imaginaires jouaient donc le rôle de tiers. En 2009[40], à la question directe de la part du groupe allemand « *quels sont les stéréotypes sur l'Allemagne ?* », le groupe de l'image écranique a réagi avec des rires pendant 13 secondes avant de finalement donner une réponse sur le football allemand, évitant toute problématisation. Une année plus tard, dans le même dispositif triangulaire, à l'issue des quatre conversations franco-allemandes par vidéoconférences, dont celle de notre corpus principal, les étudiants de Hanovre ont rencontrés d'autres apprenantes du *Smith College*. Les apprenants de

[40] Clip 05-HAN-SMITH-2009_Representations-croisees

la classe de langue de Hanovre ont pu se servir de cette expérience interactionnelle pour leur demande sur les stéréotypes américains vis-à-vis des Allemands. Cette fois-ci, plutôt que de poser une question directe, ils ont d'abord introduit le locuteur-tiers en posant la question des stéréotypes américains sur les « Français », puis se sont fait les porte-paroles de ce tiers en énonçant les stéréotypes français sur les « Allemands ». Enfin, ils se sont appuyés sur cette déclaration pour susciter une prise de position de la part des interlocutrices américaines. De cette façon, par une double énonciation, ils problématisent une situation[41] :

Etud-A1	Mais je pense qu'il y a des choses + des stéréotypes négatifs sur l'Allemagne et sur la France aussi.
Etud-A6	Quand on a parlé à + les Français euh ils ont dit que euh la guerre c'est euh euh.
Etud-A1	(hors micro) Stéréotype.
Etud-A1	(hors micro) hein?
Etud-A1	(hors micro) Stéréotype important
Etud-A6	Oui un stéréotype de euh les Allemands ou c'est un mot qui ++ associe avec l'Allemagne. Est-ce que c'est la même chose à l'Amérique ?
Ecran-As	Je pense que oui je pense que le nazisme c'est:: c'est bien euh c'est associé maintenant bien que c'était plusieurs ans. Maintenant c'est moins c'est pas beaucoup parce que avec les XXX grands-parents c'est moins maintenant. + + J'ai une question euh est-ce que votre opinion euh des= du= des Etats-Unis avait changé après euh Prédisent Obama ?

La réponse est certes plus embarrassante pour la relation que celle du football mais la problématisation réduit l'« *investissement affectif* » (Weisser, *ibid*.) des interlocutrices qui se distancie de son énoncé. Elle atténue d'ailleurs la menace de l'acte en y adjoignant un complément d'information sur la tendance à la baisse de cette représentation, indiquant que le contenu de l'énoncé est potentiellement offensant. De même, elle produit un glissement dans le même tour de parole, par lequel elle réoriente la discussion tout en restant dans le même champ thématique. Ce glissement tend à rééquilibrer l'ordre du rituel. En réaction à cette question, les apprenants de la classe de langue répondent tout d'abord avec un large sourire, contrastant avec les mimiques faciales plus fermées du début de l'échange, où l'on peut lire le soulagement de clore l'échange précédent en même temps qu'une annonce de la réponse.

A de nombreux égards, le questionnaire contient donc un discours potentiel qui peut, certes conduire à l'évitement, que l'on peut induire à partir de la réponse dans la première expérience germano-américaine, mais qui peut également conduire à une problématisation et une discussion. Nous le montrerons avec l'analyse du corps de la conversation de notre corpus principal.

Pour nous, en tant que concepteur de ce cours, le corps de la conversation commence par une séquence d'analyse des réponses au questionnaire qui, dans la conversation familière, correspond à une séquence d'échanges à bâtons rompus, c'est-à-dire où l'activité consiste, pour les participants, à faire émerger les

[41] Clip 06-HAN-SMITH-2010-11_Representations-croisees. Nous avons repris le même code de numérotation (de gauche à droite sur l'image) que pour le cadre participatif de la conversation du corpus principal bien que les participants aient changé de place ou que certains étaient absents de ce cadre de référence.

thèmes pour la discussion. Dans un cadre dialogique didactique, ce type d'échange prend une forme spécifique que nous allons maintenant étudier.

10.7.1.2. L'émergence des thèmes dans la conversation franco-allemande

Pendant la deuxième vidéoconférence, la proposition de thèmes de discussion est réalisée de façon explicite. Cela contraste avec la conversation familière observée par Traverso (1996), où « *ces propositions explicites ne sont pas attestées* » (133). C'est donc un comportement marqué, qui ne convient pas avec l'aspect spontané et non contraignant de la convivialité. On le constate toutefois en cas d'intention d'introduire une rupture, c'est-à-dire lorsqu'un des participants agit par le « *rejet d'un thème en cours et la proposition d'un nouveau thème* » (*ibid*.). Une rupture vient corriger un acte d'évitement non accompli, puisque, par souci de respecter des faces, les participants prennent soin « *de ne rien amener dans la discussion qui puisse peiner, embarrasser ou humilier celui à qui l'on s'adresse* » selon Goffman (1987 : 58). Dans l'interaction didactique des classes de langue, les ruptures s'expliquent par la finalité. Le contexte d'apprentissage justifie généralement que l'on utilise « *de telles procédures nécessitant l'adoption d'une position métaconversationnelle* » (Traverso, *ibid.*). Notre conversation ne déroge pas à la règle : la séquence se caractérise, d'une part, par une ouverture explicite, émanant de l'enseignant à distance, et, d'autre part, par des ouvertures et des clôtures d'échanges marquées, énoncés par les étudiants.

10.7.2. La structure des échanges

10.7.2.1. L'ouverture de la séquence par l'enseignant à distance

Là-encore, l'enseignant-animateur ouvre la séquence comme on lance une consigne didactique dans la classe de langue : indication du support, désignation de la consigne par son intitulé, localisation de l'emplacement des informations, procédure de prise de parole.

71	Ecran	Est-ce que ce micro ? Vous m'entendez aussi ? Avec ce micro ? Ouais. Bon ben écoutez, euh, tout le monde a reçu je pense les réponses de l'autre groupe (.) et+ ben je propose que l'on commence la séance de questions. (4s) On pourrait peut-être tout simplement dire (.) à quel numéro on (.) on fait référence. « Etats-Unis », « France », « Allemagne », « drapeau » ou le numéro (.) bon et après vous XXX vos questions euh à tour de rôle (.) à Hanovre ou ici à=

En formulant la consigne de façon métacommunicative, il transforme l'activité sociale en une activité didactique : lire des réponses et poser des questions. Le « *on* » n'est pas inclusif puisque l'enseignant ne participe pas directement à l'activité. Il fonctionne comme un marqueur de généralité de la règle et sans doute également comme « *marqueur d'empathie* » (Bigot, 2002 : 232), l'enseignant s'associant au travail à accomplir. Seul le choix de l'exécutant, c'est-à-dire de la ratification du locuteur prochain, reste ouvert. Le dispositif semble rendre difficile la mise en place du dilogue ostensible, propre à l'échange ternaire, et donc la sélection d'un locuteur. Comme dans la séquence de présentation, le « tour de rôle » est proposé mais le

terme d'adresse *Vous* ne désigne personne pour ouvrir l'activité. La consigne « faire émerger des thèmes pour la conversation », implique donc également que c'est aux participants, « *à Hanovre ou ici* », de se mettre d'accord sur la prise de parole.

Notons enfin que l'intitulé « séance de questions » renvoie à un type de tâches didactiques extrêmement courantes :

> L'enseignant fournit les instructions nécessaires pour que les tâches puissent être réalisées. Aussi le discours de la classe est-il émaillé d'injonctions (…) ou de questions poussant les apprenants à devenir des protagonistes de l'interaction didactique (Cicurel, 2002 : §18).

La fréquence des injonctions et des questions dans le cadre didactique réside dans leur force contraignante : la question sollicite une réponse. En effet, dans de nombreux contextes institutionnels, comme celui de la classe de langue, lorsque la relation verticale domine l'échange, « *refuser de répondre à une question constitue donc une offense conversationnelle grave* » (Kerbrat-Orecchioni, 2008 : 92). Pour cette raison, les interviews formatées constituent souvent un support pour les interactions en ligne, que ce soit dans les dispositifs de formations ou dans des situations expérimentales de travaux de recherche (Cosnier & Develotte, 2011).

10.7.2.2. Structure de l'échange dans la conversation franco-allemande : poser des questions et évaluer

Nous présentons ici les premiers et troisièmes tours de l'échange ternaire dans le corps de la conversation franco-allemande.

a) Initier un échange avec une question

Le recours au support préparé en amont structure les propositions de thèmes de façon proche de l'interview de profane à expert : les étudiants sélectionnent un item, posent une question, attendent une réponse et produisent un troisième tour d'évaluation. C'est la fonction « *accès à des experts* » décrite par Macedo-Rouet (2009) dans son études sur les usages de la vidéoconférence de groupe. Dans la conversation franco-allemande, l'énonciation collective et le lieu de l'émission dotent la réponse d'une force d'expertise. En réalité, la question n'est pas l'unique façon d'initier la proposition de thèmes dans les échanges à bâtons rompus. On aurait donc pu imaginer une consigne plus proche de la conversation naturelle, consistant à produire des assertions de présentation de soi, destinées à surprendre l'interlocuteur, ou bien des énoncés de commentaire, c'est-à-dire qui enchaînent sur la réponse au questionnaire, tout en ayant une valeur de demande. L'exemple suivant, issu du corpus secondaire[42], illustre la valeur de demande d'un énoncé émis par une locutrice du groupe représentée sur l'image écranique :

[42] Troisième vidéoconférence Hannover-Vannes 2010, Clip 04-HANVAN_03_Phatique-Reglage-Discussion : « Chapitre 3 ».

Ecran-As Donc en fait euh 'fin c'est::: dès l'enfance on va décider si vous allez faire des études ou pas /

Le connecteur initial *donc* signifie l'enchaînement conclusif sur la démonstration effectuée précédemment. La prosodie ascendante indique une forme de question ou une réaction d'étonnement devant un fait nouveau. On peut également y voir une demande de clarification ou même une critique. Quoi qu'il en soit, la réaction (« *oui* ») invite à penser qu'il s'agit d'un énoncé respectant la *loi de confirmation* (de Labov et Fanshel), que Traverso (1996 : 115) rappelle : « *un énoncé de type assertif sur un élément appartenant au savoir de l'autre est traité comme une demande de confirmation* » et qu'elle atteste effectivement dans les commentaires de site des échanges d'ouverture. Dans un tel cas, la locutrice affirme une chose sur un objet localisé sur le site d'où parle également son interlocuteur. La « table » évoquée par l'enseignant à distance pourrait, dans une conversation en ligne, jouer le rôle de site sur lequel seraient déposés des objets. En réalité, ce sont les apprenants qui vont les « poser », comme nous allons le voir.

Par conséquent, la demande est un acte initiatif caractérisant les interactions didactiques comme les conversations familières. La demande directe par une question fait partie, selon Kerbrat-Orecchioni (2008), des actes directifs. Ceci nous entraîne à faire deux remarques.

1. Que ce soit à propos d'une demande d'information ou de confirmation, l'analyse conversationnelle considère moins l'information sollicitée que les raisons pour laquelle on pose une question. Ainsi, l'enseignant pose des questions sur lesquelles il détient déjà l'information et toutes les questions ne sont pas des demandes d'information. La « *fonction conversationnelle* » (Kerbrat-Orecchioni, 2008 : 87) peut varier : « *les questions régulatrices, les demandes de clarification ou de reformulation, les questions préliminaires, (…) les questions rituelles (…) ainsi que les questions absurdes ou ludiques* » (*ibid.*). A cette liste, nous pouvons également ajouter les formulations indirectes de reproche ou de critique (Kerbrat-Orecchioni, *ibid*., 75).
2. La seconde remarque concerne la relation entre les interlocuteurs, en conséquence à ce qui vient d'être dit sur les valeurs conversationnelles, à travers la valeur taxémique de la question. En effet, tout le monde n'est pas habilité à poser n'importe quelle question à n'importe qui, car sommer son interlocuteur de répondre, c'est également se mettre en position dominante par rapport au questionné qui peut alors se sentir menacé. Dans un contexte interculturel, cela peut être un acte embarrassant qui empiète sur le territoire de ses « réserves personnelles ». Dans ce cas, la proposition de thème peut se traduire par un rejet et une rupture. Ainsi, Philipp (2003) montre que dans les entretiens de premier contact entre un Allemand et un étranger en Allemagne, la *Rückkehrfrage* (question sur le retour) initiée par l'autochtone est une question critique et un facteur de dysfonctionnement de la communication. Pourtant, « *elle est souvent posée par les Allemands sans qu'ils ne se doutent de toutes les interprétations possibles* »[43].

Aussi, dans les conversations pédagogiques en ligne, tutorées ou entre pairs, le jeu des questions-réponses modifie-t-il la nature des activités didactiques. Guichon et Nicolaev (2009) constatent que le degré de difficulté des tâches narratives et argumentatives s'inverse lorsqu'elles sont exécutées en mode présentiel ou à distance. Les tâches narratives plus complexes en présentiel car monologiques deviennent interactives

[43] „*Eine kritische Frage, die von Deutschen häufig gestellt wird, ohne deren breites Interpretationsspektrum zu erahnen*".

et donc moins complexes dans l'échange avec le tuteur qui intervient « *durant la production de l'apprenant, afin de corriger, élucider ou guider par le biais des questions* ». De façon générale, Mangenot (2008b) note que parmi les paramètres à prendre en compte dans la mise en place d'un scénario de communication en ligne (au sens de Tricot), la dimension sociale, de communication et d'encadrement, favorise la communication interindividuelle entre tuteurs et apprenants. Dans un dispositif d'apprentissage du FLE en ligne à partir d'un « *mode de communication (un à un en oral différé) quasiment absent de la vie réelle* », les apprenants sont malgré tout parvenus « *à sortir du cadre scolaire* » et glisser vers une « *communication authentique, sinon dans ses modalités, du moins dans ses contenus et dans ses participants* ». En conséquence, d'une part, l'acte de question modifie la structure de l'activité, d'autre part, le contenu thématique suscite le glissement conversationnel. L'analyse verbale de la séquence « Analyse des réponses » nous permettra d'examiner les échanges à bâtons rompus et les propositions de thèmes dans une conversation pédagogique, structurés par des questions en acte initial. Nous complétons cette présentation de la structuration des échanges en examinant maintenant la clôture d'échange par l'évaluation.

b) La clôture d'évaluation

Nous avons évoqué le caractère contraignant de la question pour l'enchaînement, il nous reste alors à envisager, non pas la réponse mais le troisième tour. En situation didactique, l'évaluation par l'enseignant clôt le dilogue ostensif alors qu'elle est moins « attendue » dans les conversations selon Kerbrat-Orecchioni (2008 : 95). C'est d'ailleurs moins une évaluation sur le contenu qu'un « *accusé de réception* » (*ibid*.) exprimant la prise en compte du tour précédent.

Le plus connu des énoncés de troisième tour est le « *oui* » qui peut aussi être renforcé par des connecteurs comme : *en effet*, *je suis d'accord*, *parfaitement*, *bien sûr*, *c'est vrai*, *vous avez raison*, etc. pour indiquer l'adhésion au contenu (Doury & Kerbrat-Orecchioni, 2011). Lorsqu'il s'agit de signaler la réception, sans accord sur le fond, d'autres marqueurs sont fréquents : *bien*, *très bien*, *d'accord*. Un accusé comme « *ah bon* » indique en plus la surprise ou signifie une ironie.

Pour Bouchard (1988), le *d'accord*, attesté dans notre corpus, a une fonction de clôture et de structuration de la conversation. En effet, il exprime explicitement un accord en « *laissant à l'interlocuteur la responsabilité d'évaluer la portée même de l'acte évaluatif* » (109) entre la réception de l'opinion de l'autre et le partage de cette opinion. En réalité, ce marqueur d'accord sert aussi, et parfois principalement, de « *bornage de l'échange en cours* » (*ibid*.) afin de reprendre le tour de parole. En réalisant une clôture d'accord, le locuteur relance par une question et contrôle la structure de l'interaction voire son contenu. Le travail du questionné, s'il ne veut pas se laisser enfermé dans cette structure d'échange ou de thèmes sera donc de proposer, en plus de l'intervention de réponse, des glissements et amplifications coordonnés. Ainsi, certains conflits portent-ils moins sur le contenu que sur le rôle de celui qui aura le « dernier mot » pour enchaîner sur une nouvelle question.

Dans une interaction didactique, on attend de l'enseignant qu'il ait ce dernier mot avec lequel il évalue en même temps qu'il structure. La valeur de ce troisième tour est donc essentielle pour permettre ou maintenir la mise en retrait de l'enseignant et ainsi à la conversation d'émerger. Weisser rappelle en effet que la neutralité cognitive implique de ne s'en tenir qu'à un accord de bonne réception : « *de cette manière, progressivement, l'enseignant signale à la classe qu'il n'entend pas occuper la position haute sur le plan cognitif* » (2003). Le remodelage demande alors de la part des apprenants un « *investissement affectif* » (*ibid*.) plus important dans la conduite d'une discussion argumentative. L'évaluation au troisième tour de l'échange demande l'endossement d'un rôle où ils s'exposent et prennent plus de risques. Cela peut également placer les participants devant un vide qui les rend vulnérables, c'est-à-dire une situation d'embarras. Pour y répondre, il est important, selon Weisser, de tempérer l'investissement affectif en opérant une « *mise à distance* » (*ibid*.), c'est-à-dire une protection entre les apprenants et leurs énoncés afin que les opinions et arguments avancés ne s'adressent pas à la personne à qui ils les adressent mais concernent ses propos. Nous l'avons évoqué précédemment à propos de la problématisation, dans un échange germano-américain. Nous avons opéré cette mise à distance par le jeu de monstration adopté pour la vidéoconférence, notamment la représentation d'une distance sociale.

Nous avons constaté que les apprenants connaissent les limites d'une position dominante excessive et cherchent à éviter l'embarras pour eux comme pour leurs interlocuteurs. De ce point de vue, le dispositif conversationnel préserve d'un engagement affectif trop intense. Nous avons ainsi observé, dans notre corpus secondaire, que l'enseignant à distance a souhaité s'entretenir, en allemand, avec les étudiants de la classe de langue, à Hanovre. Il leur a clairement annoncé qu'il souhaitait simuler une dispute franco-allemande, afin de vérifier le comportement des deux groupes dans les conflits. Après avoir justifié son intention et demandé aux apprenants de la classe de langue leur complicité pour jouer le rôle d'initiateur des critiques, et donc d'endosser une position dominante, ceux-ci ont unanimement refusé. Le refus apparaît dans la première réponse.

Etud-A2	Oui, c'est une expérience sans doute intéressante mais personnellement il me serait difficile d'aborder un étudiant au hasard, et de devenir plus personnel. Ce serait bien sûr un bon projet si on pouvait parler d'un thème où on pourrait discuter de façon critique. Nous avons essayé de le faire dans les questions que nous avons préparées. Ça n'a pas complètent marché mais critiquer un étudiant individuellement serait pour le moins trop difficile.

Même si cela n'a pas parfaitement fonctionné, ce participant pense qu'une discussion sur un désaccord reste envisageable. Pour lui, la distance et le type d'interaction ne permettent pas d'aller plus loin qu'une discussion argumentée et non d'engager une interaction plus personnelle qui mêle des émotions. A cette distance, le dispositif ne protègerait plus. Il est préférable pour lui d'accomplir un acte d'évitement (Goffman, 1974) visant à rétablir la distance sociale. Dans ce cas, le participant rejette moins le thème, qu'il accepte dans sa concession (« *expérience intéressante* »), que la position dominante qu'il aurait à occuper. Le troisième tour d'évaluation demande donc de la part des apprenants un engagement affectif élevé que le

dispositif tend à atténuer, par un comportement d'évitement, même si, comme nous le verrons, la mise à distance n'est pas absolue. Dans l'expérience germano-américaine mise en place par O'Dowd (2006), le dispositif interactif n'a pas joué ce rôle. Le fait d'avoir ajouté un dispositif de communication individuel et écrit au dispositif collectif de la vidéoconférence a autorisé un investissement affectif excessif et offensant. Ainsi, il est important de considérer que, dans cet échange à bâtons rompus où des thèmes sont proposés et où l'on vise à un accrochage sur un thème à discuter, les participants ont à ménager les faces et préserver les territoires des interlocuteurs ainsi que les leurs. La structure interactionnelle des propositions met en place des relations, aussi bien en ouvrant par des questions qu'en réalisant un acte de clôture, même par un accusé de réception. Chaque acte de clôture réalisé fait endosser à son locuteur une position interactionnelle haute et lui demande un investissement affectif. Le dispositif opère une « *distance de protection* » (Goffman, 1974 : 63) qui permet, jusqu'à une certaine limite, de tempérer la prise de risque. Après cette présentation structurelle, nous examinons les échanges de cette séquence d'échange à bâtons rompus à un niveau plus fin.

10.8. Analyse des échanges à bâtons rompus

Après l'ouverture de la séquence par l'enseignant à distance, les étudiants des deux groupes s'engagent dans une interaction comportant quatorze échanges. En plus du lancement de l'activité, l'enseignement à distance intervient une seconde fois, après le premier échange pour recomposer le segment transactionnel afin de tenir compte de l'arrivée tardive d'étudiants à Hanovre, modifiant le cadre participatif.

10.8.1. Les échanges

10.8.1.1. Echange préliminaire : retour sur la présentation

Alors que la séquence canonique de présentation avait été close par l'enseignant à distance, les étudiants de l'image écranique reviennent sur l'identité en initiant le premier échange. Cet échange se différencie de tous les autres puisqu'il ne s'agit pas d'un échange en rapport avec le questionnaire mais d'un préliminaire d'ouverture visant à préciser l'« *identité contextuelle* » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : §2.4.4.1) des interlocuteurs à distance. En effet, la séquence précédente avait pour but de présenter l'identité statuaire des participants en énonçant certains attributs. Or, l'identité n'apparaissait pas complète ou plus exactement n'était pas « *contextuellement pertinente* » (*ibid.*), aux yeux des interlocuteurs sur le site de Vannes, qui cherchent à en savoir plus sur l'origine des auteurs des réponses venant d'Allemagne. Ils commencent donc par s'informer sur l'origine de l'énonciation des interlocuteurs qu'ils vont devoir confronter à leurs réponses : celles-ci ont-elles été données par des Allemands ou par d'autres étrangers ?

72 Ecran-As Oui bonjour en fait j'avais juste une question pour savoir un peu pour les réponses (.) vous êtes tous d'origine allemande ? (8s)

	Local-As	(secouement latéral de la tête de quelques étudiants)
	Ecran-As	Si vous pouvez juste donner euh parce que -/- vos origines en fait euh si vous étudiez en Allemagne ou+
73	Local-A2	Euh bon euh par exemple avec moi euh je suis allemande mais ma mère est de la Colombie de sud America ouais. Et+ j'ai habité à la Colombie aussi. Maintenant je (.) fais des études en Allemagne parce que mon père est aussi allemand, c'est une raison par exemple, oui.
74	Local-A4	Bonjour mon parent euh+ vient d'/Azerbaïdjane/ C'est un pays à côté de Turquie et de la /Russe/ (rire) hmm c'est au pays petit, alors c'est pourquoi peut-être vous ne /connez/ pas.
75	Ecran-As	On connaît
76	Etud-A11	Oui euh ma mère est allemande et euh vient de /Pakistane/ mais je suis né en Hanovre et+ j'habite là toute ma vie à Hanovre.
77	Ecran-As	OK Ben merci.
78	Etud-A2	Mais maintenant j'ai une petite question /parce que/ tu voulais savoir donc euh notre oui (.) nationalité.
79	Ecran-As	Non mais en fait c'était juste pour savoir pour euh comme on est en communication interculturelle, si+ c'était pas forcément les origines mais si quelqu'un venait juste en Allemagne pour étudier qui était d'origine étrangère pour voir pour les réponses quoi (.) sinon euh=.

La question ouvrant l'échange [72] est effectivement d'importance. Dans la mesure où les réponses sont censées se rapporter, voire refléter une culture, il est pertinent de savoir si l'auteur qui en parle en est membre ou pas, si elles reflètent une réflexion identitaire. Autrement dit, les interlocuteurs de Vannes s'informent sur la distance existante entre l'auteur de l'énoncé et l'information qu'elle contient.

La question portant sur une partie de l'identité non encore dévoilée, les apprenants doivent s'auto-sélectionner pour produire la réponse. Il se produit d'abord une réponse non verbale [73] qui régule l'interaction et invite l'image écranique à poursuivre son tour de parole par une requête : donner son origine. Se pose alors la question au niveau local du prochain locuteur et donc de la distribution des micros. Au *Vous* de la question, s'enchaînent des *Je*. On peut supposer que les hétéro-sélections se font sur la base des réponses gestuelles, mais certaines sollicitations sont refusées sans qu'il soit possible de savoir si le refus correspond à une opposition à la prise de parole ou à une négation à la question. Finalement, trois étudiants se présentent comme d'origine étrangère.

Cette question de définition du contexte est interprétée différemment en Allemagne. En effet, nous constatons qu'elle n'est pas interprétée comme pertinente pour les apprenants de la classe de langue. Non seulement, elle fait l'objet d'une demande de justification [78], mais de plus elle n'est pas suivie par une question-miroir visant à s'enquérir de l'origine énonciative. Deux interprétations sont possibles pour l'absence d'enchaînement symétrique : soit ce n'est pas un facteur à prendre en compte pour l'analyse des réponses, soit ils pensent s'adresser à un groupe homogène de même origine, c'est-à-dire des « Français ». Nous pensons que cette ambiguïté est récurrente dans les rencontres interculturelles où l'origine culturelle de l'énonciation, le degré de sentiment d'appartenance et l'attribution culturelle sont variables selon l'objet de l'échange. Il est intéressant de noter que cette question de la pertinence contextuelle est abordée par le

biais de l'identité culturelle dès l'ouverture de l'échange à bâtons rompus. Mais, il est tout aussi intéressant de constater que cette proposition de thème, qui aurait légitimement pu être développée sans contrevenir à la finalité « *interculturelle* » de la rencontre n'a finalement pas donné lieu à un accrochage sur l'identité ou le sentiment d'appartenance.

En réalité, il semble que la réponse apportée par les trois apprenants de la classe de langue ne soit pas celle attendue en termes de pertinence puisqu'il était surtout question de prendre en compte la présence d'étudiants ayant le statut d'étranger au sens que l'on donne aux « étudiants étrangers » participant à un programme d'échange. Les réponses reflétaient une instabilité identitaire similaire à celle que nous avons déjà mentionnée dans l'analyse non verbale (immigration, diglossie ou bilinguisme familiale) qui n'a donc pas été abordée.

Signalons enfin que la sélection de la parole pour répondre à la requête et la demande de justification traduisent l'empiètement sur le territoire de réserve qu'implique la question. De plus, alors que la séquence précédente consacrée à la présentation statutaire, et traitée interactionnellement de façon plus scolaire, avait permis d'intégrer facilement deux étudiants retardataires, la question sur l'origine n'a pas eu cet effet pour les deux nouvelles participantes qui entrent dans le cercle pendant le tour 76. L'enregistrement vidéoscopique montre que l'étudiante locale A2 qui avait précédemment réalisé l'élargissement du cadre participatif, regarde bien les deux nouvelles arrivantes mais choisit cette fois-ci de s'adresser à l'écran et de demander le motif plutôt que de « *didactiser* » l'événement imprévu. Cela l'obligerait en effet à s'informer sur l'origine culturelle des deux nouvelles, dès leur arrivée. Ainsi, si la présentation statutaire, définie par un âge et une place dans une institution, est complémentaire des salutations, la fonction interactionnelle de la question sur l'identité culturelle introduit une rupture.

La question initiative comporte d'ailleurs un certain nombre de signes indiquant la prise de risque : le marqueur d'hésitation *en fait* en début d'énoncé et la présence d'adoucisseurs comme la proposition préliminaire et les minimisateurs *juste* et *un peu*. Ces marques de politesse visent à soigner la valeur taxémique de la question qui place les locuteurs de la langue-cible en position haute. A cet égard, la demande de justification ne constitue pas moins un acte menaçant, si l'on considère la proposition préalable et les minimisateurs. Ces marqueurs sont d'ailleurs autant une menace pour la personne que pour l'ordre de l'interaction dans la mesure où ce sont des questions personnelles qui sortent du scénario conversationnel prévu par l'activité didactique. Par son remerciement, la locutrice initiatrice de l'échange engage une clôture et exprime sa gratitude envers l'accord manifesté par les interlocuteurs.

Cet échange se clôt par une intervention de l'enseignant à distance qui demande un réaménagement de l'espace en Allemagne suite à l'élargissement du cadre participatif. C'est à partir de ce nouveau réglage que le cadre de participation atteint la taille que nous avons retenue pour la codification définitive des participants, même si les deux nouvelles arrivantes ne se sont pas présentées. Elles n'en auront d'ailleurs pas

l'occasion dans cette vidéoconférence. Cette interruption de 50 secondes dans l'échange à bâtons rompus se clôt par une relance de l'enseignant à distance qui, selon la procédure du « tour de rôle » qu'il avait proposée dans la consigne, enjoint cette fois-ci aux étudiants de la classe de langue de prendre la parole.

94 Ecran-P Allez-y à Hanovre. Pour les questions.

Les apprenants de langue enchaînent en se référant à la préparation et entrent dans l'activité didactique proprement dite après avoir, jusqu'à présent, accompli des échanges de présentation à caractère rituel. La question préliminaire sur l'identité d'appartenance introduit une rupture et constitue une transition vers l'activité conjointe de recherche des thèmes.

10.8.1.2. Demande d'explication

La première partie du document écrit en préparation à la conversation contient une liste de mots qui, de l'avis des apprenants, ne sont pas compris en association avec le mot-déclencheur. Mis à part dans le deuxième échange, les questions portent donc, non pas sur la définition du mot, qu'un dictionnaire franco-allemand pourrait fournir, mais sur sa signification dans le contexte de l'association réalisée par le groupe en France. D'un point de vue de l'analyse conversationnelle, une telle association entre deux mots au sein d'un même échange pourrait donner lieu à un « *glissement* », c'est-à-dire à une progression de l'interaction par la création ad hoc d'une classe ou champ : « *le champ des objets se crée par des associations entre éléments en vertu d'un point commun entre eux* » (Traverso, 1996 : 155). Or, dans la conversation, le lien entre les objets n'est pas toujours reconnu amenant plusieurs réactions d'enchaînement : surprise, rires, justification (Traverso, *ibid*., 150). Les questions portent donc ici sur des glissements conversationnels possibles qui enchaînerait sur la question-type : « *Oui, quel est le rapport ?* » (*ibid*.)

a) *L'individualisme*

Ce thème est présent dans des conversations du corpus secondaire et a déjà fait l'objet de la préparation d'une question pour le support papier en 2008. De plus, comme nous l'avons mentionné, c'est un thème récurrent dans le cours *Cultura* franco-américain. Les deux groupes, en France et en Allemagne, en 2010, ne partagent pas non plus la même conception de l'individualisme.

83 Etud-A2 Euh Bon par exemple. Euh premièrement nous voulions savoir quelques euh oui quelques mots parce que nous avons des problèmes avec le vocabulaire parce que euh par exemple vous avez au « individua::lisme ». Euh (.) c'est (.) Vous avez donné la réponse de « mouton ». Qu'est-ce que c'est des moutons / Ok, XXXX dire des moutons.

84 Ecran-As (imitent le bêlement puis rires)

85 Etud-A1 Oui, les moutons, un mouton c'est un animal et on sait ça mais (.) pourquoi vous avez mis euh moutons. On a pas compris ça.

Etud-A2 (hors micro) Oui

86 Ecran-As (Concertation 22 s.) Euh+ ben du coup euh++ on sait pas qui est-ce qu'a mis ça. Euh Mouton c'est quelqu'un qui euh suit toujours euh des leaders, plus ou moins. C'est une expression en fait. Euh

après le rapport avec l'individualisme euh moi j'comprends pas. (Rires) C'est pas moi qui ai écrit ça donc j'pourrai pas vous aider.

C'est un échange court, ouvert par une question formulée indirectement qui constitue l'acte directeur et contextualisé avec un acte structurant (« *premièrement* ») et un acte thématique (« *problème de vocabulaire* »). Le connecteur de structuration indique que l'on entame une série d'activités portant sur les incompréhensions d'origine lexicale. Vient ensuite la première question, associée au thème de l'individualisme, qui déclenche un amusement unilatéral que nous avons déjà décrit au chapitre précédent. Cet échange montre un malentendu provenant d'une mauvaise maîtrise de la syntaxe liée au questionnement métalinguistique. Il est vrai que, comme le souligne Castellotti (2001 : 56), les apprenants, en classe de langue, ont généralement recours à la langue première dans les interactions de réflexion métalinguistique avec l'enseignant. Ce qui signifie, entre autres, qu'ils utilisent peu la forme interrogative dans la langue-cible lorsqu'il s'agit de traiter la langue comme objet de l'apprentissage. Ce n'est donc pas avec un « *qu'est-ce que* » mais plutôt avec un « *pourquoi* » que la question directe aurait dû commencer pour connaître la raison de l'association du mot *individualisme* avec *mouton*.

Les questionneurs enregistrent une fin de non-recevoir à cette question puisque, une fois le malentendu levé, la porte-parole à distance ne peut elle-même ni fournir de réponse ni trouver l'auteur de la réponse dans son groupe. Personne n'interprétant l'association, la question reste sans réponse et ne produit aucun enchaînement. La clôture est réalisée de façon implicite par l'enchaînement de la question suivante par le même groupe qui s'auto-sélectionne. L'alternance de la prise de parole ne se produit donc plus selon la procédure indiquée par l'enseignant à distance.

b) *Craignos*

Là encore le mot provoque l'amusement du groupe de locuteurs de la langue-cible. Cette fois-ci, c'est le changement de prononciation du mot qui crée l'élément incongru. En effet, ce mot appartenant au registre de la langue parlée et d'orthographie instable, est lu par l'apprenante sans la prononciation du [s] final, en accord avec les règles habituelles de prononciation de la lettre *S* en fin de mot : [krénjo] à la place de [krénjos][44]. Mais, cette fois-ci, par hasard, celle qui tient le micro en France est la participante qui a réalisé l'association de mots en question. Comme elle commence par s'identifier ainsi [88], cette coïncidence déclenche le rire général chez les apprenants. L'échange se solde par un gain puisque les questionneurs ont obtenu une réponse. Il a cependant fallu que les locuteurs natifs endossent un rôle d'enseignant par une question de vérification et d'une relance.

87 Etud-A2 Oui. Et il y avait aussi /une/ autre mot qui a -/- euh oui c'était euh beaucoup de réponses. « /Crégno/ ». Par exemple avec « banlieue ». Qu'est-ce qu'est /crégnio/ ?

88 Ecran-As OK. Alors, ça c'est moi. (Rires)

[44] Transcription phonétique du site d'apprentissage du FLE http://phonetique.free.fr/.

	Local-As	(Rires en écho)
89	Ecran-As	Alors craignos en fait c'est euh++ hmm comment expliquer ? En fait quand c'est -/- c'est une expression aussi c'est quand ça craint. Donc ça veut dire que c'est euh (.)
		(Soufflage) malfamé.
		Oui, c'est malfamé en fait. C'est euh.
		(Soufflage) inhabitable.
		C'est un endroit qui vaut mieux pas+ où i'vaut mieux pas y aller parce que c'est dangereux (.) voilà (2s) Vous avez compris ?
90	Local-As	Non (Rires et secouement de la tête)
91	Ecran-As	Craignos craignos c'est un endroit qui est dangereux où euh i'vaut mieux pas + y aller. En gros.
	Local-As	(Ajustement interne, 8s)

Dans cet échange, le mot à expliquer est lui-même inconnu et non le contexte d'apparition. Même collectivement (soufflage en 89), les locuteurs natifs éprouvent des difficultés à donner une explication compréhensible du mot. L'absence de réaction et le silence des interlocuteurs agissent comme régulateur, leur indiquant cependant que l'explication n'est pas satisfaisante. En l'absence du troisième tour d'évaluation, ils posent alors une question montrant qu'ils sont conscients de leur rôle d'apporteurs de connaissance. La réaction de la part des apprenants de FLE les invitent à reformuler leur explication. La troisième reformulation, moins générale, et en rapport avec un « *endroit* », contextualise le mot et les met sur la voie de la compréhension. La clôture est réalisée par la marque exclamative de compréhension puis quelques ajustements de l'explication, dans des sous-groupes, au niveau local. Ensuite, les apprenants de la classe de langue se penchent sur leur support papier pour chercher le prochain *item*.

Dans ce deuxième échange, les apprenants collaborent en opérant un échange collectif actif et réussissent ainsi à obtenir une réponse satisfaisante. Par l'ouverture, les régulations et la clôture, ils conduisent l'échange. Les régulations par le rire collectif permettent de coordonner l'interaction en tant que signe de réception du hasard de cette interlocution puis d'incompréhension, assignant à l'interlocuteur le rôle d'enseignant devant trouver une reformulation plus appropriée. Cependant, le thème n'est pas sélectionné pour un développement. L'échange suivant est également ouvert par ceux qui ont clos le précédent.

c) *Épanouissement*

La question sur ce terme se réalise de façon collaborative et là aussi se solde par un gain d'information. Cet échange est également marqué par l'autonomie des participants à réparer l'incident technique survenant après la question.

92	Etud-A1	Et ici il y a un autre mot c'est « épanouissement ». (Elle feuillète son document) Vous avez mis ça euh euh pour « liberté » et pour euh euh pour je sais plus. Oui, euh (.) peu importe. Mais euh (.) Alors le mot « épanouissement ». Ça veut dire quoi ?
	Etud-A11	(Off) « La famille » auch. « La famille » steht hier.
93	Etud-A2	Ah oui avec « famille » aussi.

	Etud-A11	(Off) « Le travail » auch
94	Etud-A1	Ouais. Oui euh alors. Ça veut dire quoi ? « Epanouissement ». Y a quelqu'un qui peut l'expliquer ? (.) Alors, on vous entend pas. (.) On n'entend rien (Rire). (2s) Non.
	Local-As	(Secouement négatif de la tête)
	Ecran-As	(Bruit)
95	Etud-A1	Ah oui.
96	Ecran-As	Oui ? (Rires) Un problème de micro. Euh ben quelqu'un qui est épanouit, c'est quelqu'un qui est heureux+ euh. Hein c'est ça ? qui+ s'sent XXX
97	Lcoal-A1	Ah d'accord
	Etud-A11	(Off) Was? (Ajustement interne + sélection du prochain locuteur, 26s)

Après les rires achevant l'échange précédent, celui-ci est d'abord coordonnée par un partage de l'énonciation [92-93] où un second apprenant souffle à la cantonade une information oubliée par la locutrice en cours. Comme nous le voyons, ces énoncés enchâssés sont bilingues, attestant l'alternance codique lors d'un discours métalinguistique. L'apprentissage collaboratif commence donc à se mettre en place avec une locutrice qui s'appuie sur son groupe pendant qu'elle accepte de jouer le rôle de porte-parole. L'objet demandé, associé à plusieurs mot-déclencheurs, a permis de mettre le doigt sur un terme polysémique formant un champ plus large. Mais surtout, il permet au groupe d'apprenants de se coordonner en collectif, capable de structurer l'interaction dans le double espace plurilingue. Par ce moyen, souvent présent et accepté dans la classe de langue, l'étudiant sans micro intervient pour la première fois dans la conversation, même s'il s'agit d'une prise de parole interne et encore dans la langue maternelle. De plus, son intervention structure la participation en ratifiant la locutrice dans son rôle de porte-parole.

Un autre comportement allant dans le sens d'une collaboration s'observe dans la résolution du court incident technique de réception en France, où l'on voit la classe de langue, dans son entier, réguler la communication. De même, après la marque de clôture « d'accord », une alternance codique [97] introduit une médiation interne.

Symétriquement, le locuteur apparaît en collectif également sur l'image écranique. Les apprenants de langue voient en effet que l'interlocutrice demande confirmation à son groupe en 96 (« *c'est ça, hein ?* »). La confirmation apportée la légitime alors également dans son rôle de porte-parole.

Après la clôture verbale de l'échange intergroupe, les étudiants à distance sont les spectateurs silencieux de la médiation interne, qui dure 26 secondes. Ils semblent attendre la prochaine question de la série initiée. Ce sont donc encore une fois les apprenants de langue qui ouvrent l'échange prochain par la voix de la même locutrice et à partir du support écrit.

d) *Démesure*

Là encore, l'énoncé prend le format de la consigne : désignation de la réponse apportée par la classe française au questionnaire, construction du champ d'objets par référence au mot-déclencheur, indication verbale du changement de tour [98].

98 Etud-A1 Oui, ici il y a un autre mot c'est+ « dé -/- démesure » ou+ c'est avec « Etats-Unis ». « Démesure », ça veut dire quoi ?

99 Ecran-As (6 sec.) « Démesure » dans l'sens où les Américains font+ tout en gros. 'fin comment vous dire ? Ouais, des grosses voitu+res. Même les big mac i'sont énOOrmes.

100 Local-As (Rires)

101 Ecran-As I'sont des grosses maisOONNs euh, quand i'font la guerre i'font pas semblAANNt euh 'fin voilà ce genre de choses. C'est la démesure \

102 Etud-A1 OK. (Ajustement interne + sélection du prochain locuteur, 22s)

Ce troisième échange, le plus court, ne réalise aucun accrochage lié au thème. Il montre en revanche le fonctionnement de l'interaction que les deux groupes ont réussi à mettre en place aussi bien intergroupe qu'intragroupe : la question contient les éléments sémantiques et référentiels propres à aligner tous les membres du cadre participatif général sur l'activité ; les interlocuteurs à distance se coordonnent assez rapidement (en moins de 8 secondes) pour trouver un porte-parole ; celui-ci manifeste son engagement par une parole adressée impliquant les apprenants étrangers (« *comment vous dire* ») tout en ouvrant la possibilité d'une co-énonciation ; les apprenants réalisent implicitement la clôture par l'expression de l'accord. Enfin, les participants entretiennent un lien affectif par des interventions amusantes auxquelles les récepteurs réagissent opportunément par le rire, conférant un climat convivial à la conversation. Ainsi, sur le plan du déroulement de l'activité didactique, cet échange réalise une figure prototypique de la conversation pédagogique équilibrée et réussie.

e) *Communautarisme*

La stabilisation d'un schéma interactionnel est l'occasion pour une des apprenantes de la classe de langue d'introduire un élément absent de la liste, au risque de secouer cette paisible harmonie. En effet, après une négociation interne dans la classe de langue, une étudiante demande la parole pour poser une question, certes appartenant aux réponses du questionnaire mais non prévue dans la préparation du support écrit. La structuration de la conversation, thématique comme pragmatique, autour d'un schéma d'activité didactique qu'elle reconnaît, lui permet de modifier l'interaction en sa faveur, contre toute attente. Du point de vue du développement de la conversation, il s'agit bien d'une nouvelle proposition de thème, aucun des trois propositions précédentes n'ayant été ratifiée. Une des propriétés distinctives de la conversation, en effet, « *étant de laisser à chacun une relative liberté quant aux enchaînements qu'il peut produire (…) [et] le loisir, à*

l'intérieur de certaines limites bien sûr, de 'tirer' le thème dans un sens ou dans un autre » (Traverso, 1996 : 132).

103	Etud-A9	Bonjour. Euh. J'ai une question de vocabulaire aussi euh avec « Banlieue » vous avez (.) « commenu -/- communautarisme ».
104	Ecran-As	(Sélection du prochain locuteur, 46s) Pour l'idée de communautarisme c'est le fait d'être++ en groupe (.) très proche++ 'fin euh+ de+ d'avoir euh+ des valeurs communes euh+ Voilà i'vivent plus entre eux et moins avec les autres à l'extérieur.
105	Etud-A9	Est-ce que tu peux moi donner un exemple ?
106	Ecran-As	Euh par exemple les (.) les sectes sont très communautaristes.
107	Etud-A9	Ah !
108	Ecran-As	Ils sont renfermés en communauté.
109	Etud-A9	Alors c'est (.) c'est négatif, non ?
110	Ecran-As	Euh la secte est négatif mais le mot pas forcément.
111	Etud-A9	Oui. Merci.

Cette participante qui sollicite la parole pour la première fois, et salue à cette occasion [103], reproduit le schéma de l'activité développée jusqu'ici. Elle énonce le mot-déclencheur et le mot inconnu dans un acte directeur qu'elle introduit par un acte subordonné dont la fonction est d'insérer son intervention dans la séquence didactique en cours. Ses hésitations syntaxiques montrent une moindre aisance élocutive que les participantes précédentes mais le schéma d'interaction qu'elle a intériorisé lui permet d'avancer dans son questionnement pour obtenir, par une requête directe et non adoucie [105], une reformulation de l'explication, à partir d'un exemple. Dans sa dernière intervention [109], elle énonce une demande de confirmation du sens en formulant une assertion qu'elle finit par un morphème interrogatif. Ainsi, cette apprenante s'est parfaitement appuyée sur le registre informel et didactique qui lui a permis, malgré le risque de malentendu socio-pragmatique « *sur la façon de traiter les autres* » (Béal, 2002 : 30), jouant sur la relation interpersonnelle, de développer et clore une interaction en français avec des locuteurs natifs. Sa clôture de remerciement, la première de l'activité didactique sur le vocabulaire, manifeste la reconnaissance d'avoir éventuellement commis une infraction à l'équilibre rituel.

En outre, sa troisième intervention [110], en demande de confirmation, montre qu'elle cherche à évaluer les propos qu'elle vient de contribuer à produire. Elle livre ainsi, pour elle, mais aussi pour son groupe une information situant le mot sur une échelle de valeur, enrichissant le vocabulaire d'un contexte culturel. Cette caractéristique contingente de la définition du mot se prête souvent à des discussions ou des débats en classe visant à comparer des systèmes de valeur. Néanmoins, la clôture indique que ce n'est pas, à ce stade du développement de l'interaction, le choix des participants. Pourtant, ce n'est pas sur l'aspect thématique que se produit le changement introduit par la nouvelle proposition de thème mais sur le plan des rapports de place qui s'inversent. En effet, le prochain échange n'est pas ouvert par le groupe qui vient

d'exécuter la clôture mais par le locuteur collectif de l'image écranique qui jusqu'à présent tenait le rôle de répondant, en position basse dans l'interaction.

f) *Etats-Unis*

Le cinquième échange intervient après un silence inter-échange plus court que les précédents et en-deçà de la limite des huit secondes, qui semblent être donc ressentis comme une gêne. Les experts linguistiques à distance ouvrent la prochaine question sans acte préliminaire annonçant ce changement de rôle. Cependant, ils ne changent que les rôles, sans modifier le discours. On note que l'intervention est marquée par le ralentissement du débit, caractéristique du *foreigner talk* (Tarone, citée par Bigot, 2003). La question ainsi énoncé ne pose pas de problème de compréhension, atténuant la rupture réalisé par l'auto-sélection. C'est donc la première fois que les étudiants de la classe de langue doivent réagir dans cette séquence. Sans demander une répétition de l'énoncé reçu, ils réalisent un ajustement en interne pour le comprendre. Puis, ils doivent résoudre la question du *next speaker* qu'ils n'avaient pas encore rencontrée. Mais, comme l'auteur de la réponse se reconnaît, il s'auto-sélectionne et livre une longue réponse.

112	Ecran-As	Pour ma part j'voulais savoir euh pourquoi vous aviez associé le mot ignorance à Etats-Unis ? 'fin aux Etats-Unis.
113	Etud-A11	Oui j'ai écrit ignorance parce que euh parce que je pense /toute/ non pas toutes les Américains mais euh beaucoup des Américains sont très euh oui ils ne savent beaucoup sur le monde et ils savent beaucoup sur euh seulement sur les Etats-Unis. Et ils pensent aussi qu'ils sont les euh oui les meilleures euh nations de la monde et /pourquoi/ euh pour cela euh. Ils pensent aussi que les autres nations sont pas très euh très forts. tout ça c'est les raisons pourquoi j'ai écrit euh « ignorance ».
114	Ecran-As	D'accord.
115	Etud-A11	J'ai aussi -/- j'ai aussi parlé avec des personnes euh qui [z]-ont été pour une année euh en Amérique en Etats-Unis et qui XXX.
116	Ecran-As	D'accord.

Ainsi, les locuteurs natifs, en position élevée sur le plan linguistique, ont intériorisé également le schéma interactionnel et ont pu s'adapter à leurs interlocuteurs. La réciprocité de la conduite de l'interaction produit une forme de comportement tutélaire de la part des locuteurs-natifs qui facilite l'intercompréhension mais également l'apprentissage des étudiants.

Le locuteur A11 s'exprime d'une longue tirade qu'il s'efforce de construire syntagme après syntagme afin de parvenir au bout de sa pensée. Il conclut en se positionnant par rapport à sa réponse, puis, après une première marque d'accord de l'image écranique, sur le contenu ou sur la réception, il amplifie en confirmant son opinion par la convocation de témoins-tiers absents. Les interlocuteurs répètent la marque d'accord une seconde fois, sans produire de développement de l'échange, qui ainsi se clôt.

g) Remarques sur la séquence de demandes d'explication

Au terme de six échanges, les deux groupes ne sont pas parvenus à réaliser un accrochage sur les thèmes proposés. Ils ont cependant établi le format interactionnel de la conversation pédagogique qui leur permet de construire l'interaction : ils disposent maintenant d'un protocole de prise de parole, se sont constitués comme collectif d'apprentissage de part et d'autre, ont sélectionné des porte-paroles et posé les bases d'une relation. Par ailleurs, leur engagement coopératif réciproque a permis aux étudiants de la classe de langue de se positionner dans l'interaction comme apprenants, avec toutes les marques d'hésitation et les risques de malentendu que cela comporte. Pour autant, ils n'occupent pas une position interactionnelle basse, confirmant ce que nous avons déjà mentionné dans l'analyse macroscopique sur leur rôle actif dans la conduite de l'échange.

La procédure du « *tour de rôle* » proposée par l'enseignant pour l'ouverture des échanges a été rapidement subvertie sans que quiconque ne viennent la rappeler. Il est possible que la seconde intervention de l'enseignant, enjoignant aux étudiants de Hanovre de commencer les « questions », ait été interprétée comme une invitation à ouvrir la série de questions qu'ils avaient préparée. Là-encore, ni le groupe à distance, ni les enseignants ne sont venus rappeler la consigne. Les apprenants de la classe de langue ont donc d'abord choisi un ordre d'enchaînement des échanges où celui qui a réalisé la clôture conserve la parole et prend l'initiative de l'ouverture. Dans le même temps, une relation conviviale par des rires régulateurs et un comportement collaboratif se sont installés et ont autorisé l'alternance de l'ouverture et la clôture par une auto-sélection. La ratification de la transgression par tous les participants a ainsi permis un usage interactif basé sur la liberté de prise de parole, coordonnant l'interaction selon une pratique proche de la conversation familière.

La conversation pédagogique a émergé en s'appuyant sur deux usages : la liberté prise par rapport à l'allocation des tours de paroles telles qu'elle avait été définie par la consigne et un scénario communicatif considéré comme guide ouvert. Par ailleurs, l'outil de communication constitue un artefact interactionnel qui met en relief et favorise les liens socio-affectifs, tant au sein des groupes que de groupe à groupe. Ceci se manifeste par l'alternance des prises de parole du dernier échange. En effet, les deux apprenantes de la classe de langue qui ont occupé le rôle de porte-parole dans les quatre premiers échanges suivent le scénario en enchaînant des questions prévues sur leur support écrit. Puis, sans doute par souci d'équité, elles cherchent un locuteur prochain dans leur propre groupe, par adressage visuel et échanges verbaux en allemand, sans sélectionner l'image écranique, à qui pourtant elles s'adressent pendant l'échange. L'alternance intergroupe de l'ouverture des échanges n'est donc pas aisée et demande un effort supplémentaire par rapport à l'activité d'allocation des tours de parole au niveau local. Ainsi, le groupe-classe de langue conserve l'usage de l'ouverture des échanges.

La demande autorisée du micro, au cinquième échange (*communautarisme*), est facilité par ce fonctionnement. Ce faisant, l'ouverture du nouvel échange introduit donc non seulement une rupture du scénario puisque l'*item* de figure pas sur la liste préparée, mais également une transgression de la sélection du locuteur prochain, qui, selon la consigne indiquée, aurait dû devenir l'interlocuteur à distance. La sixième question est donc introduite par une prise de parole auto-sélectionnée venant du groupe de Vannes qui voit, à l'écran, se dessiner des comportements sociaux et collaboratifs d'apprentissage à Hanovre.
Dans le même temps, les libertés et les transgressions autorisées par le dispositif sont régulées par la mise en place de la relation de groupe à groupe. Ainsi, les interactions intergroupes contiennent de nombreux relationèmes de familiarité et des marques de politesse visant l'accord et l'atténuation de la valeur taxémique de certains actes conversationnels, comme l'initiative répétée de l'ouverture des échanges.
A ce stade de la conversation, nous pouvons caractériser l'interaction de trois traits :

- Les locuteurs natifs et la classe de langue ont un comportement fortement coopératif ;
- La classe de langue a guidé l'interaction didactique vers l'apprentissage de la langue par une activité d'explicitation de vocabulaire ;
- La classe de langue a initié la plupart des échanges, s'octroyant plutôt un rôle de demandeurs et assignant au locuteur collectif un rôle d'expert ;
- Les membres du cadre participatif global francophone, à défaut de thème pour la conversation, ont pour l'instant stabilisé l'interaction didactique sur le plan énonciatif et interactionnel.

Une deuxième phase se met alors en place réalisant implicitement la clôture de l'activité didactique portant sur le vocabulaire.

10.8.1.3. Vers l'accrochage

La double rupture et l'espace de liberté, que la question sur le communautarisme a introduit, se confirme à partir de l'échange suivant. En effet, alors que le support écrit comporte encore un item, l'activité d'explicitation de mots est abandonnée en Allemagne. Après une demande de micro autorisée, celle qui avait ouvert la première série de questions en Allemagne reprend la parole et fait une proposition de thème en revenant sur un des termes de l'activité précédente. Cette intervention entame une nouvelle phase de la conversation pédagogique s'orientant vers la discussion heuristique.

a) *l'individualisme*, de nouveau

L'intervention amplifie l'échange ouvert précédemment et initie cette fois-ci une nouvelle activité : l'échange de point de vue. La demande est introduite par un acte préalable où elle se réfère à l'autre activité prévue par le support écrit. Comme dans la question sur le communautarisme, la locutrice s'oriente vers une discussion sur les systèmes de valeurs, en termes de négatif et positif. L'échange est ponctué de légers incidents techniques qui contribuent à la convivialité puisqu'ils fournissent toujours une pour rire de l'effet comique provoqué : un film muet et les mimiques de l'étonnement.

117 Etud-A2 Euh. (Vérifie le micro) Ça va ?

118 Ecran-As Oui. (.) Oui.

119 Etud-A2 Bon maintenant nous avons une petite question parce que (Bruit émis par l'écran) Euh, oui. Ça va ? euh OK (.) parce que oui nous avions un problème avec euh « individualisme » le (XXX) (.) avec « l'individualisme » parce que vous écrit beaucoup de fois, « c'est « égoïste » c'est « égoïsme » et toujours des mots négatifs pour euh oui pour les (.) pour le titre « individualisme ». Maintenant euh c'est nous qui avons écrit ça : pourquoi est-ce que vous pensez que c'est quelque chose négatif ? parce que nous avons écrit toujours que c'est c'est quelque chose POsitif.

120 Ecran-As Ben en fait j'pensais euh par exemple dans les++ quand on fait des travaux en groupe (.) les personnes qui sont un peu individualistes. I's ont tendance à+ à pas partager leur information en fait (.) et à garder tout pour eux donc du coup euh le groupe ne peut pas travailler ensemble. C'était dans cette idée-là en fait que+ j'ai mis ça. (.) J'sais pas si vous comprenez (Rire).

121 Local-As (hochement de la tête)

122 Ecran-As I'sont un peu personnels en fait (.) parfois.

123 Etud-A1 Et en général vous pensez aussi que l'individualisme est+ est une chose négative ou+ c'est juste euh+

La proposition contient des marques de minimisation de l'offense produite par la prise de parole. Elle introduit une question plus importante concernant des valeurs, bien polarisées par des symboles, « positif » et « négatif », proposant une confrontation. De plus, la locutrice s'exprime comme porte-parole de l'opinion collective, par un *Nous* contrastif, opposé à un *Vous*. Enfin, elle demande une clarification sur le fond qu'elle pose maintenant avec une question directe introduite par le marqueur *pourquoi*. L'individualisme est donc explicitement une proposition de thème réalisée par une mise en contraste et une question, mais aussi marquées d'adoucisseurs, signifiant un acte plus menaçant que la simple demande d'explicitation. Le glissement conversationnel à partir de ce champ d'objet enchainerait sur une intervention-type : « *je ne suis pas d'accord* », plus agonale, ou plus « problématisante » que dans les six échanges précédents. L'enchaînement par le marqueur *ben* [120] confirme l'accord pour la confrontation des valeurs tout en exprimant l'embarras de l'interlocutrice qui doit avouer la divergence constatée. Elle enchaîne par un exemple tiré du quotidien qui minimise le risque d'un débat d'idées mais revient sur des situations connues et partagées. Elle réagit par conséquent à l'acte initiateur à relationème négatif, par un acte relationnel rappelant la proximité, préférant éviter la mise à distance. Elle complète sa réponse par une demande de confirmation de la réception de contenu, qu'elle obtient. Cependant, l'échange se poursuit par l'amplification du thème, initié par la classe de langue, dans une question cherchant à dépasser le quotidien [123]. Ainsi, la locutrice refuse de s'aligner sur l'offre de proximité et de rebondir sur le thème commun des études. La recherche du thème se révèle donc laborieuse. Traverso (1996 : 132) indique que la construction d'un thème se réalise par des enchaînements à partir des éléments du contenu de l'intervention précédente :

> Une intervention contient un certain nombre d'éléments susceptibles d'être supports d'enchaînements, (…) l'intervention suivante sélectionne un ou plusieurs de ces éléments qu'elle reprend et qu'elle élabore.

Le recentrage sur le thème initial opéré en 123 ne reprend pas directement d'éléments fournis dans l'intervention précédente. Nous constatons donc que les interlocuteurs ne s'engagent pas de la même façon dans la construction du thème.

124	Ecran-As	Ben pour nous oui c'est plutôt euh++ négatif. Ben par exemple dans nos études on travaille beaucoup en groupe donc euh+ c'est vrai que++ on n'a pas l'habitude de travailler tout seul.
125	Etud-A2	pour nous
126	Ecran-As	Sauf pour les partiels (Rires)
127	Etud-A2	OK euh bon pour nous c'était l'individualisme comme quelque chose de liberté aussi si quelqu'un peut être euh oui libre de se montrer de être lui-même son son règle. et ça ça c'était pour l'individualisme
		(Aparté : Orientation vers le groupe) Oder ?45 (Hochement de tête)
		Oui (.) et pour cette raison toutjours euh très positif (.) pas (.) Hmm. Etre individualiste ça ne veut dire être seul toujours pour nous (XXX).

La réponse en 124 revient sur le quotidien et évite de nouveau le débat contradictoire. Elle complète son énoncé d'une plaisanterie compensant l'insécurité de l'échange et relançant la relation de proximité. Or, l'interlocutrice reste dans la confrontation en sélectionnant la dernière unité lexicale « *tout seul* » pour élaborer sa prochaine intervention [127]. Elle commence par donner maintenant sa conception de l'individualisme puis obtient un ralliement de son groupe, par un court échange enchâssé en deux tours de paroles, et enfin oppose cette opinion collective à l'idée d'être « *tout seul* ».

Cette élaboration construit un thème de façon contrastive, d'une longueur limitée à quelques interventions et sans clôture explicite. En effet, la dernière intervention d'amplification du thème produit un échange tronqué puisque les interlocuteurs sur l'image écranique réalisent implicitement une clôture en ouvrant l'échange prochain. Les locuteurs de langue-cible ne ratifient pas le thème pour une discussion sur l'individualisme après l'assertion de la locutrice. On peut émettre deux explications à cette clôture subite :

- la valeur conversationnelle de l'assertion ne permettait pas de réagir pour le groupes à distance alors que les deux questions précédentes les y contraignaient, signifiant que les interlocuteurs n'ont pas réuni d'élément par sélection et élaboration ;
- les relationèmes négatifs contenus dans la proposition par confrontation produisent un déséquilibre du rituel. Nous constatons que l'un des groupes s'arrête sur les éléments du quotidien, adoptant un comportement plus consensuel, tandis que l'autre ne sélectionne pas ces éléments et prend le risque, toutefois atténué, de refuser ce lien et préfère poursuivre sur l'opposition des contenus. Il semble donc que pour le groupe à distance la finalité est interne alors que le groupe local s'oriente déjà vers une finalité externe.

Ces deux explications sont d'ailleurs cumulatives. Cependant, en matière d'interaction interculturelle, nous restons prudents car rien n'indique que ces deux finalités soient fondamentalement antinomiques : une finalité externe visant à la construction d'un savoir peut favoriser le développement de la finalité interne. Nous citerons, toujours avec prudence, une comparaison germano-américaine, datant de 1986, sur la

[45] [N'est-ce pas ?]

dimension conflictuelle ou consensuelle dans la construction des relations interpersonnelles par l'interaction. Les Américains attacheraient « *plus d'importance à la relation qu'au contenu* », alors que « *pour les Allemands au contraire, l'enjeu principal de l'échange, c'est l'établissement d'une certaine vérité, ce qui implique la confrontation des points de vue, donc éventuellement l'affrontement* » (Byrnes, citée par Kerbrat-Orecchioni, 1994 : 84).

Dans une perspective conversationnelle s'intéressant à l'élaboration des contenus, nous nous demandons surtout si le choix de la question comme acte directeur constitue une base pertinente pour proposer un thème et s'il n'aurait pas été préférable d'initier l'échange par la dernière intervention. En effet, comme nous l'avons dit, c'est la fonction conversationnelle qui peut poser problème. Or, donner sa conception personnelle ou collective, avant de poser une question visant à cliver les groupes, peut devenir une marque de précaution préliminaire, anticipant la fonction de la question, et ainsi pouvant éviter un échange tronqué. Dans ce genre de dispositif, il serait donc utile de mieux considérer l'effet pragmatique de la question. Nous avons-nous même intégré à notre cadre dialogique un questionnaire en modalité écrite qui s'est révélé opportun pour la sélection et l'élaboration du discours potentiel. Nous constatons cependant que, dans une interaction orale, d'autres voies seraient sans doute à explorer pour initier les conversations pédagogiques. Outre les marques préliminaires, Kerbrat-Orecchioni (*ibid.*, 89) suggère qu'il est possible de solliciter des demandes d'information de façon indirecte par des énoncés ayant « *valeur de question* ». De manière générale, notre corpus n'atteste pas d'acte d'ouverture qui ne soit suivi par une première réaction. Il nous semble par conséquent que dans un échange contrastif, la valeur informative d'une assertion anticipe la valeur taxémique des questions, restituant à ces dernières leur fonction première de recherche d'information et leur conservant une valeur conversationnelle d'acte appelant une réaction.

Les échanges suivants montrent des exemples d'échanges courts qui ne sont porteurs d'aucun thème mais qui néanmoins sont conduits jusqu'à la complétude.

b) Echanges sans objets

Nous ne détaillerons pas l'analyse des deux échanges suivants qui n'apportent aucun développement et qui sont dus à de mauvaises interprétations de l'activité. Ils présentent néanmoins chacun un intérêt, même minime, qui invite à les mentionner.

i. Mots allemands

Le premier échange est suscité par une erreur de compréhension du questionnaire. En effet, un étudiant de la classe de langue n'a pas associé un mot français à un mot-déclencheur mais en a donné sa traduction en allemand. Les locuteurs-natifs, ne parlant pas allemand, ne comprennent pas les réponses et en demandent la signification. La situation tourne au rire car les locuteurs de l'image écranique ne savent pas prononcer ces mots. Ainsi, le premier mot demandé est *Frankreich*, la traduction de France, prononcé *Francrèche*, lequel

n'est pas reconnu par les locuteurs germanophones. Le malentendu pédagogique a l'intérêt de mettre le doigt sur un malentendu linguistique qui dans cette situation se transforme en farce.
Au niveau relationnel en revanche, cet échange montre l'asymétrie sur le plan du plurilinguisme entre les deux groupes et rappelle la compétence des étudiants de la classe de langue à participer à une conversation dans une seconde langue. Le groupe à distance, en revanche, montre une incompétence absolue en matière d'intercompréhension franco-allemande moins par des erreurs de prononciation que par l'incapacité à reconnaitre la traduction écrite de France, même quand les deux mots sont placés l'un à côté de l'autre sur le même support.

ii. Questions sans *next speaker*

La question initiée par le groupe à distance porte sur une association non comprise. Elle rouvre donc l'activité sur le vocabulaire que le groupe à Hanovre avait implicitement fermée. Cependant, le schéma interactionnel est différent :

138 Ecran-As Et sinon, pourquoi vous avez mis « Les bleues » dans « Communauté ». C'est pour parler du foot ou+ pas ?

C'est une question de type « interview journalistique » qui demande une justification puis oriente la réponse par une question totale qui « *sollicite de préférence une réponse positive ou négative tout en laissant au répondeur la liberté de contrarier cette attente* » (Kerbrat-Orecchioni, 2008 : 93). Or, dans ce cas, personne ne se prononce. Mais le changement de schéma interactionnel va à l'encontre du comportement tutélaire et oblige d'abord les apprenants de langue à une demande de répétition puis à une fin de non-recevoir :

141 Etud-A2 Euh bon on doit dire+ cette fois il manque quelques élèves. Peut-être que (.) (Rires du groupe) ou quelques étudiants (.) peut-être c'était (.) c'était eux

Cette intervention produit un ajustement intergroupe à propos du cadre participatif, indiquant son instabilité d'une session à l'autre à Hanovre. Ne produisant pas d'enchaînement verbal, ce tour réalise la clôture de l'échange.

c) *Elite, autorité, travail*

A la suite de cet échange sans objet, le groupe de locuteurs-natifs revient sur l'activité en cours de la conversation et prend l'initiative trois fois, en enchaînant sur les classes d'objets formés à partir des réponses du groupe allemand au questionnaire. Les trois échanges restent dans la cohérence de l'échange de construction de thème par confrontation, avec des enchaînements plus rapides entre les échanges et des actes d'ouverture plus courts. Le rythme s'accélère, car chaque échange est clôt par un « *d'accord* » auquel succède une allocation des tours de parole intragroupe, puis l'ouverture de l'échange prochain. Les trois échanges suivants montrent une orientation progressive vers un accrochage.

i. *l'élite*

C'est un échange ternaire simple composé d'un acte initiatif, d'un réactif et d'une évaluation :

142 Ecran-As D'accord. Et dans « Élite » vous avez mis le métier de « Banquier ». Alors que pour nous c'est pas+ une élite.

(Soufflage) Pas forcément.

Pas forcément.

143 Etud-A4 (Ajustement interne, 12s). Peut-être parce que le banquière Euh+ avoir beaucoup d'argent et les élites ont beaucoup d'argent aussi et++ il y a /une/ parallèle pour les /banquières/ les juristes tous les /métières/ qui gagnent beaucoup d'argent.

144 Ecran-As D'accord. (…)

Nous voyons que l'ouverture ne se réalise pas par une question mais par un acte a valeur de question dans le schéma interactionnel contrastif et reçoit par conséquent sur réaction d'explication.

ii. *l'autorité*

Le terme suivant est introduit par une question indirecte avec acte directeur et contextualisation par référence au champ d'objets formé. Cet échange réalise un accrochage dans la classe de langue où trois apprenants réagissent par des réponses dont la dernière s'appuie sur la division identitaire introduite par la question sur l'origine des apprenants.

144 Ecran-As D'accord. (8s) Euh+ au niveau d'l' « Autorité » (.) Vous avez mis pour la plupart d'entre vous « Les parents ». Et moi j'voulais savoir si vous considérez qu'c'est l'autorité la plus forte.

145 Etud-A4 (Ajustement interne, 14s). Oui. Pour moi, oui parce que parents sont Hmm c'est pas autorité mais ils sont une personne (.) respectée / Et ça aussi c'est même chose peut-être /.

146 Etud-A14 Mais je pense que les parents sont très importants. Et c'est pourquoi ils ont toujours l'autorité principale.

147 Etud-A11 Mais je pense aussi qu'il y a une une différence culturelle aussi + JE pense + pour les personnes en Allemagne ils sont d'autres euh des autres euh cultures qui z-ont des autres cultures + pour pour les personnes euh les parents sont [eh (allemand)] sont plus respectés. Et l'Allemagne euh:: ils sont respectés aussi mais pas trop forts que les autres cultures + et je pense que:: vous avez aussi écrit « parent » très très souvent. Mais je pense aussi qu'il y a une -/- une différence culturelle aussi (.) JE pense (.) pour les -/- pour les personnes Euh en Allemagne /ils/ sont euh d'autres euh des autres cultures qui z-ont des autres cultures (.) pour -/- pour les personnes euh je pense les parents sont /eh/ euh sont PLUS respectés. Et l'Allemagne, ils sont respectés aussi mais pas trop forts que les autres cultures. Et je pense euh que vous avez aussi écrit « Parent » très très souvent.

(Aparté: wie oft haben sie geschrieben?46)

Quatre fois (.) pour vous. Vous avez aussi écrit « Parent » très souvent.

148 Ecran-As (12s) Ah oui et nous pour euh les parents euh c'est sûr c'est important mais c'est pas 'fin on les voit pas comme l'autorité principale euh oui pour nous euh (Rire) c'est plutôt à la rigueur la police euh++ le président de la République tout ça.

149 Local-As (Rires)

[46] [Combien de fois ils l'ont écrit ?]

Les participants réactifs ont ratifié la proposition initiale permettant ainsi de construire un thème sur les parents et l'autorité. Le clivage d'appartenance identitaire à l'intérieur de la classe se reflète par la réaction en 147 où l'étudiant fait référence à une « d*ifférence culturelle* ». Ce locuteur a élaboré sa réponse en sélectionnant « *respectée* » dans la réaction en 145, qu'il complète. Le film de l'enregistrement montre que l'étudiante régule positivement le tour 147 en hochant de la tête.

C'est la deuxième fois que le groupe d'apprenants de la classe de langue présente l'« Allemagne » par référenciation nominative. La première fois, pendant la séquence de présentation, il était question de l'organisation des études de droit. Dans cet échange, il est question des relations familiales « *en Allemagne* », catégorie composée de deux sous-groupes distingués sur un critère culturel. La référenciation n'est pas contestée dans le groupe en Allemagne. Le locuteur produit dans le même tour une question symétrique sur l'occurrence du mot *parent* dans le champ d'objet *autorité*, soutenu par un acte collaboratif gestuel après une question en aparté. L'échange se clôt par la réponse des étudiants à distance provoquant des rires de part et d'autre.

Un thème a donc émergé dans cette courte discussion à quatre locuteurs, en cinq tours de parole et un tour de réaction par les rires, qui se tarit faute d'amplification supplémentaire après le dernier tour de l'image écranique. L'information sur la « différence culturelle » apportée dans le tour 147 indique un engagement élevé de la part des apprenants de langue pour présenter l'Allemagne à leurs interlocuteurs au-delà des réponses aux questionnaires. Cependant, l'information n'a finalement pas été relevée par le groupe à distance qui enchaîne sur l'échange prochain.

iii. *Le travail*

L'intervention d'ouverture oppose, dans une assertion, les deux champs d'objets formés, en France et en Allemagne, par les associations avec le mot *travail*. Le groupe à distance commence par se référer au champ formé par les apprenants de la classe de langue puis oppose leur propre formation. C'est une assertion à valeur de question à laquelle les apprenants réagissent par une explication. Un incident de son, rapidement écarté, vient perturber la réponse de la locutrice qui répète son énoncé.

150	Ecran-As	Et euh++ pour -/- pour euh++ « Travail » vous avez beaucoup mis « Plaisir » alors que nous c'est++ j'crois pas qu'c'est c'qu'on mettrait en priorité quoi. Nous on a plutôt mis « Argent » euh++ « Réussite » et tout ça.
		(Incident de son)
157	Etud-A2	Bon encore une fois euh oui. Qu'est-ce que j'avais dit /une seconde euh oui vous écrit aussi que c'est fastidieux le travail et pour moi je pensais que je fais des études pour travailler un jour et j'ai l'espérance de euh d'avoir un travail où j'ai du plaisir aussi parce que je fais quelque chose que je veux. Et je ne gagne seulement d'argent mais, je fais quelque chose (.) parce que je peux pas penser une vie complètement avec des vacances par exemple ou sans à faire parce que (.) ça ne marche pas avec mon caractère par exemple.

Cette question sur le champ des objets, comme celle sur celui de l'individualisme, illustre ce que Béal (2002) appelle le « *conflit sur les valeurs et la relation personnelle* » dans les interactions interculturelles et qui

proviennent de la façon différente « *dont les interactants évaluent la situation et le rôle personnel qu'ils ont à y jouer* ». Nous voyons que la locutrice répondante se justifie en partant de son expérience personnelle pour expliquer le champ d'objets partagé dans son groupe. Cette confrontation proposée par le groupe à distance ne semble pas la mettre en état d'insécurité, comme c'était le cas avec la confrontation des systèmes de valeurs sur l'individualisme. Le *Je* de son énoncé fonctionne comme un Nous par une extension du *moi* que les membres de son groupe légitiment, puisque non seulement personne ne la contredit, mais une seconde locutrice enchaîne avec une intervention formant une coalition.

158 Etud-A1 Et est-ce que vous faites des /travails/ que+ vous n'aimez pas ou quoi / (Rire) Alors, vous faites des études mais vous aimez ça ou vous aimez ça+ pas (.) alors euh.

Par cet un argument conjoint, elle confirme implicitement l'énoncé précédent et réfute le champ d'objets proposé par le groupe opposant qu'elle estime inacceptable, établissant ainsi un conflit de valeur.
Les participants réussissent par conséquent un accrochage sur le thème travail mais l'amplification du thème par réfutation comporte une valeur taxémique de position haute mettant l'adversaire dans une position basse. De plus, le taxème est renforcée par la coalition opposant un *Vous* ratifiant l'extension du *moi* précédente. Cette réfutation oblige donc les opposants à se justifier.

159 Ecran-As Ben peut-être qu'on a(.) peut-être qu'on a mis ça par euh+ pour les+ 'fin l'été pour gagner d'l'argent (.) on fait des p'tits boulots pas forcément très intéressants (.) et là c'est vraiment dans l'but de gagner d'l'argent+ pour se faire des cadeaux++ sortir. (Soufflage) Ouais, on pensait pas au travail plus tard (.) Parce que c'est sûr que+ on espère tous faire un++ un métier qui nous plaît

160 Local-As (Hochement de la tête).

La justification indique la résolution du malentendu interculturel car le champ d'objets est finalement compris et accepté par le groupe d'apprenants de la classe de langue. Les locuteurs natifs concluent sur une réciprocité des points de vue, exprimant finalement l'accord avec la classe d'objets proposée par les non-natifs. Cet accord permet de réaliser la clôture.
Le glissement conversationnel que réalise le groupe de locuteurs natifs à partir de l'objet *travail* provoque un malentendu interculturel portant sur les valeurs et la relation interpersonnelle. Nous verrons dans l'analyse de la quatrième séquence que ce type de malentendu peut également conduire à un conflit explosif. Nous observons, avec ce dernier échange, que la phase des bâtons rompus se caractérise par une moindre attention à la préservation des faces et des territoires.
Le nouveau schéma interactionnel choisi par les participants pour mettent en évidence les différences de champs d'objets formés constitue certes une tutelle pour communiquer mais ne permettent pas de soigner la relation interpersonnelle. Dans les trois derniers échanges, notamment, l'ouverture ne contient plus les minimisateurs que nous avions constatés dans l'énoncé des apprenants de langue. Le dernier échange ne fait qu'asserter la différence dans un énoncé à valeur de demande de justification. L'ouverture est construite comme une simple lecture du schéma de la négociation (Tableau 20) :

Echange	Proposition par glissement	Contre-Prop par glissement	Enoncé d'ouverture
Travail	Plaisir	Argent, Réussite	*pour « travail » vous avez beaucoup mis « plaisir » alors que nous c'est... j'crois pas qu'c'est c'qu'on mettrait en priorité nous on a plutôt mis « argent » euh réussite et tout ça*.

Tableau 20 : schéma de la négociation à partir de la classe d'objets Travail.

On peut donc s'étonner de cette moindre attention à la politesse.

d) Discussion sur la recherche de thème

De manière plus large, les trois propositions de thème sur le mode contrastif occasionnent des désaccords, plus flagrant dans l'échange sur le travail. Selon Traverso (1996 : 161) un désaccord conduit soit à un « *accord immédiat entraînant la clôture* » soit à « *une expansion de l'échange* ». Dans l'échange *élite*, les participants accomplissent l'accord et réalisent donc un ajustement. Dans le deuxième échange (*Autorité*), le désaccord porte sur une inférence que la question indirecte, orientée vers une réponse en oui ou non, indique. En fait, la réponse se développe par une expansion dans le groupe des répondants. Les demandeurs acceptent cette élaboration de thème, ajoutent leur proposition puis, après l'accord, se dirigent vers la clôture.

Le troisième échange de cette série est plus problématique pour les faces des participants. Cela s'explique par son schéma interactionnel, ouvrant par une assertion, qui, dans ce cas, est à l'état brut, c'est-à-dire sans marque de ménagement des faces. Selon Kerbrat-Orecchioni (2008 : 59) l'assertion se caractérise par trois facteurs : (1) faire savoir au destinataire un état de chose que l'on tient pour vrai ; (2) faire partager cette opinion ; (3) le cas échéant, obtenir une prise de position, de préférence positive. Or, dans une confrontation, l'enchaînement attendu est une prise de position négative. Le deuxième tour n'est sans doute pas préféré sur le plan des faces mais pertinent pour la coconstruction de l'interaction. Si la première réponse de l'apprenante allemande [157] satisfait la règle de pertinence conditionnelle en s'exprimant sur le contenu informatif, tout en préservant les faces, la seconde réaction [158] est une prise de position moins consensuelle. En effet, la locutrice enchaîne sur l'assertion par une réplique « *mettant en cause sa pertinence* » (Kerbrat-Orecchioni, *ibid.*, 92). Outre la force taxémique d'une telle réplique, son emplacement, en seconde réponse, produit un effet de coalition, qui place le groupe d'apprenants de langue en position dominante et renvoie les locuteurs natifs, initiateurs de l'échange, dans une position basse.

Cette deuxième phase de l'activité didactique est donc marquée par une interaction moins consensuelle que la première, où les participants étaient parvenus à définir un cadre communicatif stable. La conversation est sortie des chemins rassurants et protégés par des rituels pour suivre une route plus accidentée. Outre, la

recherche de thèmes, les échanges à bâtons rompus se caractérisent, selon Traverso (1996 : 129), par une observation réciproque, où se forment des territoires et se met en place la distance relationnelle.

On ne s'étonnera pas que l'activité interactionnelle de construction du territoire commun par le partage des outils communicationnels se reflète également au niveau de l'engagement dans les idées et opinions qu'il s'agit de communiquer. Sur le plan proxémique, les locuteurs natifs sont certes moins aptes à créer une impression de spectacle. En revanche, sur le plan verbal, ils participent au dynamisme de l'interaction en proposant systématiquement les thèmes. De leur point de vue d'experts dans la langue-cible, ils commencent par rejeter l'échange sur l'individualisme, puis lancent des thèmes à propos des classes d'objets formées par leurs interlocuteurs. Or, ceux-ci sont non seulement apprenants de la langue utilisée pour la conversation dominante, mais de plus, ils produisent des champs d'objets étrangers, se référant à un champ d'objet défini culturellement. Dans une conversation naturelle, ces associations produiraient des glissements conversationnels, discutables ou négociables, mettant en évidence la distance culturelle entre les deux groupes. Le dispositif communicationnel rend objectives la distance et l'asymétrie des connaissances culturelles liée à celle de la compétence linguistique. Les thèmes proposés par les locuteurs de langue-cible soulèvent donc des questions et des réponses qui contribuent également à la formation de territoire. Ceci apparaît notamment avec l'échange *autorité* où *l'Allemagne* et la *culture* apparaissent explicitement dans la réponse collective produite, en partie, par ceux-là mêmes qui s'étaient identifiés comme *étrangers* au moment de la question préliminaire sur l'origine des apprenants.

En outre, l'analyse des échanges d'élaboration des thèmes suggère que les propositions créent une tension dans le groupe d'apprenants. En effet, la parole qu'ils doivent produire face à des étrangers qui leur demande de prendre position de façon collective contribue, au fil des propositions, à la constitution d'un groupe homogène. L'outil pédagogique exerce par conséquent une tension communicative et une pression sociale importante car il établit une réciprocité, obligeant autant à observer qu'à être sous le contrôle d'autrui, l'assignant à un territoire défini culturellement. L'instrument donne donc aux interactions verbales la force illocutoire de contrôle et attribue aux étrangers à distance le rôle de « *juge* » (Mondada, 2002). Selon nous, cela permet d'expliquer, en partie, la réplique *ad hominem* de l'apprenante de FLE qui refuse de s'expliquer au bout de la troisième assertion et de se justifier sur le champ formé par l'objet *travail* en Allemagne.

Sur la tension inhérente à la dynamique des échanges à bâtons rompus, Traverso (1996 : 224) suggère « *que les participants [sont] en attente d'autre chose* ». Après les premiers échanges proches des interactions didactiques, tant sur le plan interactionnel que sur celui des contenus, la recherche d'un thème correspond à une phase demandant un investissement personnel plus important. Cependant, là-encore, on note une asymétrie des situations. D'un côté, nous observons un engagement important dans le groupe des apprenants de langue pour initier une discussion, répondre aux questions et transmettre du savoir. C'est ce

qui se passe dans l'expansion sur les divisions culturelles en Allemagne. D'un autre côté, dans le même temps, les locuteurs de la langue-cible manifestent encore de la retenue. Ainsi, ils réalisent une clôture par un échange tronqué (*Individualisme*) et initient une proposition qu'ils n'amplifient pas (*Autorité*). Nous notons un manque de sécurité dans l'expression d'un désaccord, que les rires semblent traduire, même si, en dehors des incongruités produites par la mauvaise prononciation allemande, les participants rient moins pendant les bâtons rompus. Notre analyse suggère que le décalage d'engagement pour orienter la conversation sur d'autres types d'échange explique la tension.

Ce dernier facteur n'est sans doute pas sans rapport avec l'organisation de l'interaction dans la classe de langue. Premièrement, nous constatons que les apprenants produisent plus de relances que les locuteurs de la langue-cible. Sur le plan de l'interaction didactique, la classe de langue, en Allemagne, est donc bien le lieu d'un échange actif, comparé à la classe en France, qui suit un cours disciplinaire en langue maternelle. Ceci produit certainement un décalage de la dynamique interactive en rapport avec celui observé précédemment. Deuxièmement, le cadre participatif en Allemagne s'est élargi à des locuteurs nouveaux qui n'avaient pas pris la parole dans la première phase. Ils sont entrés d'abord par la collaboration et l'entraide puis en prenant la parole avec micro. L'activité demande donc plus d'attention sur la circulation de la parole et le passage de micro. D'autant plus que, les locuteurs natifs étant en position d'initiateurs de cinq échanges sur six, les apprenants doivent coordonner dans l'intragroupe la sélection du locuteur prochain pour produire une réponse. C'est pendant cette phase que les prises de parole auto-sélectionnées se mettent peu à peu en place. Le taux d'auto-sélection par minute, analysé au chapitre précédent, s'élève pendant la recherche de thème. Les passages de micros que nous avons qualifiés de « passage surprise » et de « passage contrarié » se produisent au moment de l'échange *autorité*. Sur un plan interactionnel, l'analyse confirme donc une activité intense de partage de la parole, de production collective par co-énonciation et de formation de coalition par extension du moi ou argumentation conjointe.

Ces facteurs liés à la pertinence conditionnelle du schéma interactionnel, à l'asymétrie des usages et de l'expérience de la langue, aux territoires qui se forment sous la pression de l'instrument, mais aussi à l'asymétrie des situations didactiques et pédagogiques, nous invitent à considérer que l'engagement dans l'interaction interculturelle à distance contribue à l'exercice d'une forme de négativité. La réplique de l'apprenante qui refuse les rôles d'étrangère, auquel elle est assignée, et de juge, que la médiatisation confère à l'étranger à distance, dont elle apprend la langue, ne remet pas en question l'activité de conversation par cette négociation. Au contraire elle contribue à dessiner un territoire et une limite dans un espace à construire. En exprimant clairement son malaise, elle quitte la distance sociale et entre dans une relation plus personnelle qu'elle pourra toujours remodeler par la suite. Dans un tel dispositif conversationnel de rencontre interculturelle, les échanges à bâtons rompus sont marqués par des déséquilibres rituels et par des actes de négativité et de malaise qui traduisent, selon Traverso (*ibid*.), une

attente : « *Tout se passe comme si cette tension vers l'engagement tirait les interactants hors de l'échange à bâtons rompus vers des séquences à enjeu plus fort* » (224). Ainsi, l'analyse montre que la classe de langue manifeste un refus du schéma d'interaction didactique connu, où il s'agit uniquement de répondre à des questions et donner des informations à des interlocuteurs inconnus, dont l'évaluation est incertaine. La tension provient de l'attente d'une discussion et de la façon de négocier le virage interactionnel tout en restant dans une éthique du conflit devant l'altérité de l'image écranique.

Après la justification apportée par les locuteurs de la langue-cible et la clôture de l'échange, cette phase de bâtons rompus propre à la conversation familière s'achève. En effet, ainsi que le décrit Traverso (*ibid*.), nous observons un ralentissement de l'interaction produit par un long silence de 26 secondes, pour partie dû à l'attente d'un tournant dans la rencontre mais aussi par une sélection difficile du locuteur prochain dans le double espace. Après un « tour de table » dans la classe de langue, celle qui venait de clore l'échange précédent ouvre l'espace à l'ensemble du cadre participatif. Elle s'adresse maintenant au locuteur collectif de l'image écranique en lui proposant de continuer le jeu des « questions » :

161 Etud A1 Est-ce que vous avez d'autres questions/ pour nous ou++

Loin de vouloir remettre en cause cette activité didactique, celle qui vient d'en modifier la nature en déséquilibrant le rituel relance les échanges en se référant au type d'exercices alors que les locuteurs natifs ne posent déjà plus de questions depuis quelques échanges. Les interlocuteurs à distance satisfont alors les attentes de la conversation familière en introduisant un enjeu plus fort.

10.9. Une nouvelle séquence

10.9.1. Structure de la séquence

10.9.1.1. Ouverture d'une séquence

Après le flottement important, caractérisant les clôtures d'échange, un nouveau thème est lancé. Nous considérons qu'il s'agit d'une nouvelle séquence et non d'un nouvel échange appartenant à la séquence précédente. Notre segmentation s'appuie sur plusieurs événements conversationnels. Nous constatons tout d'abord un « flottement ». N'ayant pas rencontré cette notion dans la littérature, nous le définirons comme un silence survenant en raison d'une hésitation sur l'enchaînement, qui, de fait, ne vient pas. C'est certainement un trait spécifique des polylogues lorsque chaque participant hésite à prendre la parole et pense qu'un autre participant va ou devrait le faire. C'est donc un problème d'absence de ratification, (« Suis-je autorisé à parler ? ») qui permettrait de reprendre la parole. Pendant ce long flottement, l'enseignant à distance, dans son rôle d'animateur, a le temps d'intervenir pour relancer la conversation, comme il l'a fait pour les séquences précédentes. Pourtant, il se met en retrait et n'intervient pas.

De plus, l'ouverture diffère des précédentes. D'abord, la réplique lors de l'échange précédent demande d'avancer plus prudemment, en reprenant soin de la relation interpersonnelle. Ensuite, cette ouverture porte sur les représentations croisées des deux groupes qui opposent les deux territoires. Enfin, il ne s'agit plus d'expliquer le glissement conversationnel mais de le réparer. Par rapport au schéma interactionnel des trois échanges précédents, l'assertion est implicitement contenue dans l'énonciation puisqu'elle porte sur un hétéro-stéréotype auquel le locuteur est confronté. L'acte d'ouverture possède deux valeurs conversationnelles : elle sollicite à la fois une justification et une reformulation.
Mais c'est surtout l'accrochage effectué qui nous incite à traiter les échanges suivants comme une séquence à part entière. L'ouverture introduit un glissement par la formation d'un champ d'objet sur un thème identitaire, constituant un accrochage sur lequel se développe le reste de l'interaction. Certes, après l'accrochage et l'amplification du thème, trois échanges se succèdent, réalisant une clôture implicite. Cependant, nous observons plutôt une discontinuité de l'échange, permise par le dispositif. En réalité, le thème élaboré par les participants n'est pas clos, comme nous le verrons. Il serait donc concevable d'analyser la séquence en excluant ces trois échanges emboîtés, sans produire de rupture tant sur le plan thématique. Mais la réintroduction du thème, après ces trois échanges, est cependant un élément significatif pour l'unité pragmatique de cette séquence.

10.9.1.2. Analyse macroscopique

La séquence commence à la minute 34:44 et s'achève avec la séquence de pré-clôture de la conversation à la minute 57:20, soit une durée de 22 minutes et 36 secondes. Le tableau d'ensemble (Tableau 16) nous donne pour cette séquence la répartition de participation suivant (Tableau 21) :

Temps total de parole	Local-P	Ecran-P	Ecran-As	Local-As	Temps total d'élocution	Temps total de pauses	Non verbal relatif
1356	0	102	378	434	914	442	32,6%

Tableau 21 : Répartition de participation des acteurs dans la séquence 4

La séquence est segmentée en six échanges que nous présentons dans le tableau 22.

Segmentation de la séquence			
Intitulé de l'échange	**Début**	**Durée**	**Durée %**
1. Cliché	00:34:44	210	15,5%
2. Banlieue	00:38:14	78	5,8%
3. distance allemande	00:39:32	322	23,7%
4. Réussite	00:44:54	76	5,6%
5. Allemagne	00:46:10	512	37,8%
6. Plat typique	00:54:42	158	11,7%

Tableau 22 : Segmentation de la séquence 4

Ces deux tableaux indiquent d'abord une participation de l'enseignant à distance qui intervient pendant la séquence, alors qu'il s'était mis en retrait à l'ouverture de la séquence. Il participe en s'auto-sélectionnant dans deux échanges : l'échange 3 (*distance allemande*) et l'échange 5 (*Allemagne*).

Nous avons déjà analysé ces deux interventions dans le chapitre sur l'analyse proxémique. Dans le premier, il demande à deux participants de produire un mime pour illustrer un comportement proxémique de relation intime allemande (photos 9-11). Avec la seconde intervention, il enjoint aux étudiants de son groupe de lever la main pour que les apprenants du cours de langue voient un résultat quantitatif sur leur image écranique. De façon symétrique, ces derniers produisent alors le même geste emblème (photo 31) afin d'établir une comparaison.

Ensuite, le tableau 21 indique une durée totale de temps de pauses importante. Celles-ci se concentre essentiellement dans l'échange *distance allemande* où la scène du mime donne lieu à une interaction non verbale.

Enfin, le tableau montre que l'élaboration de ce thème représente 60% de la durée totale de temps de parole de la séquence. Les premier, cinquième et sixième échanges, constitue bien le thème de la séquence. Ajoutons que la digression vers l'échange 3 (*distance allemande*) ne produit de véritable rupture thématique, puisqu'il s'agit de comparer des pratiques générales en France et en Allemagne. Quant aux échanges 2 et 4, ils représentent à eux deux 11,3% de la durée du temps total de parole, soit une durée ne remettant pas en cause la construction thème de la séquence, que nous avons appelé « image de soi : image de l'autre » en référence à l'acte d'ouverture de la séquence, énoncé par la représentation écranique.

10.9.2. Image de soi : image de l'autre

Suite à notre introduction sur la segmentation de cette séquence, nous présentons cette séquence sur l'altérité en trois parties :

1. L'ouverture et l'accrochage

2. Les digressions
3. La réintroduction

10.9.2.1. Ouverture et accrochage

a) L'échange de représentations

Comme nous l'avons mentionné, la locutrice à distance ouvre la séquence avec prudence et hésitation après une phase de flottement. Son intervention porte sur la valeur de vérité de la classe d'objets formée par le groupe d'étudiants de Hanovre, à partir du mot-déclencheur « France ». Par cette ouverture, elle propose donc la construction d'une discussion heuristique. Mais, avant de poser une question, elle ouvre au préalable par un acte préliminaire dans lequel elle évalue la classe d'objets formée.

162 Ecran-As En fait y a des questions euh sur les réponses que vous avez eues sur la France. En fait, on (.) on remarque (Rire) qu'y a beaucoup de++ ben de stéréotypes ou de++

163 Local-As (Rires)

164a Ecran-As (Rire) des clichés (Rire).

Elle reprend le schéma interactionnel de la toute première phase, situant le contexte sur le support écrit, et introduit un commentaire métacommunicatif, qualifiant les réponses de clichés. Le marqueur *en fait* prend sa double valeur pragmatique, à la fois connecteur argumentatif visant à rectifier une assertion précédente et mot-du-discours exprimant l'hésitation. L'incertitude se reconnaît par le petit mot *ben*, exprimant l'embarras pour Bruxelles et Traverso (2001). La transcription essaie de rendre compte quelques éléments paraverbaux de l'énoncé qui se construit pas à pas, émaillé d'hésitations et d'amusements. L'enregistrement vidéoscopique montre que cet amusement de la locutrice produit une échoïsation. Dans la classe de langue, on voit des sourires sur les visages, qui amorcent un rire général à la fin de l'énoncé entendu.
La locutrice semble informer les interlocuteurs qu'elle croit davantage à une farce qu'à une vraie réponse, faite d'images stéréotypées, ce que confirment les rires de réaction dans le groupe de Hanovre. Puis, après ce préliminaire récréatif, elle poursuit avec une question indirecte sur le « vrai » glissement conversationnel produit par l'item « France ».

164b Ecran-As Et euh enfin' j'aimerais bien savoir quelle image en fait quand on vous parle de la France quelle image vous avez par exemple. Parce qu'on peut retrouver souvent euh « Baguette » « Vin » « Champagne » 'fin « Croissant » « Pain » donc euh++.

La locutrice initie avec cet échange une nouvelle activité. En effet, alors que jusqu'à présent les échanges portant sur les classes d'objets étaient suivis d'une demande d'explication ou de justification, la question demande maintenant une reformulation. C'est donc moins une question qu'une requête que la locutrice effectue par cette ouverture d'échange. Il se produit un remodelage de l'interaction, car la locutrice occupe la position haute habituellement réservée à l'enseignant, lorsque celui-ci requiert une reformulation après

avoir jugé la pertinence de la réponse. « *Ce n'est pas la réponse attendue* » semble dire en substance cette locutrice de la langue-cible. L'embarras naît de cette tentative de modification de l'espace interactif.
L'échange repose sur le schéma de la négociation suivant (Tableau 23) :

Prop	Hétéro-stéréotype allemand (France = baguette, vin, champagne, croissant,…)
Contre-Prop	Auto-stéréotype sous-entendu : « Moi, Française, dans un groupe de Français, je ne me reconnaît pas »
Négociation	« *quand on vous parle de la France quelle image vous avez ?* »

Tableau 23 : schéma de la négociation à partir de la classe d'objets France.

Dans une conversation en milieu naturel, ce glissement conversationnel de la part du groupe allemand serait donc parfaitement compris et provoquerait le rire des locuteurs comme des destinataires, ce que notre corpus atteste. Au contraire, les glissements précédents provoqueraient une incompréhension ou un malentendu, suivis d'un échange latéral de clarification, s'ils n'étaient pas tout simplement évités.
Le glissement par l'hétéro-stéréotype produit d'abord le rire puis ouvre un nouvel échange. En posant cette question, la question entérine la frontière culturelle créée par le dispositif en opposant une vision externe, formée de clichés et d'images, celle des étrangers, et une vision interne, une représentation de soi qui ne correspond pas à cette image. La question contient donc une valeur de ce que nous avons appelé un taxème territorial, dans le sens où il attribue à l'interlocuteur une place d'étranger. Enfin, au-delà des stéréotypes et de la farce, la locutrice qui ouvre la négociation cherche à savoir ce que les Allemands pensent réellement des Français. Or, la question est légitime si l'on sait que les étudiants suivent un cours de « *Communication interculturelle* » et que, selon Schapira (1999 : 31), « *une caractéristique importante du cliché est sans doute son rapport idéologique avec la mentalité de la communauté linguistique à laquelle il appartient* ». La question porte donc sur « *des représentations mentales stéréotypées* » (*ibid*.) que le groupe en France, par la voix de la locutrice, choisi de problématiser pour entamer une discussion heuristique. L'échange repose sur deux implicites : d'une part, que « les Allemands » aient réellement une image différente de l'hétéro-stéréotype contenu dans leur classe d'objets ; d'autre part, que la classe de langue, à Hanovre, sache quelle est cette autre image éventuelle. Sans ce double implicite, les destinataires de la question ne peuvent pas jouer leur rôle de groupe-informateur. Or, la réponse montre que l'un, au moins, des deux implicites n'est pas vérifié, puisque la locutrice n'obtiendra pas d'information.

165 Etud-A1 Vous aussi pour -/- pour « L'Allemagne » vous avez mis « Bière » « Saucisse » oui ça c'est c'était la même chose non ?

166 Ecran-As Oui c'est vrai (rire)

167 Local-As (Rires)

168 Etud-A1 Oui je crois que ça c'est le=

169 Ecran-As C'est -/- j'pense que c'est un peu des clichés aussi des deux côtés quoi enfin.

170 Etud-A1 Oui (.) Oui je crois la même chose. En fait.

171 Ecran-As Hmm.

Finalement l'échange se conclut par un accord commun. Les deux groupes reconnaissent qu'ils ont eu recours à des clichés et s'alignent vers une première clôture. Cependant, si l'échange est réussi d'un point de vue relationnel, nous ne savons pas s'il existe une autre image de la France au-delà des stéréotypes. C'est donc soit une réponse « *aveu d'ignorance* » (Kerbrat-Orecchioni, 2008 : 93), soit une sorte de réplique mettant en cause la pertinence de la question, mais cette fois-ci sur un ton de complicité. En revanche, la question symétrique, sur l'image de l'Allemagne en France, sera immédiatement abordée dans la discussion. Dès le tour suivant, une participante de la classe de langue s'auto-sélectionne pour amplifier le thème, sous la forme d'une explication.

172 Etud-A2 Mais par exemple pour moi c'était difficile de euh trouver UN mot pour « La France ». Et+ là qu'est-ce qu'on veut dire oui les vacances oui et c'est pas seulement les baguettes pour « La France ». Ça c'est vrai. On le sait ou XXX c'était /une/ exemple. Par exemple comme (.) j'aime le petit déjeuner des Français. Parce que c'est avec (.) avec beaucoup de calme euh, j'ai trouvé. Pour cette raison, des baguettes, c'était une image, je suppose.

Nous sommes donc dans l'informalité de l'interaction de type conversationnelle en tant qu'activité sociale. Son explication, en effet, comme dans la construction tronquée sur l'individualisme où les étudiants de France s'inspiraient de leur environnement quotidien, repose sur des représentations provenant de situations informelles : « *l'expérience comme ressource formative, dans le contexte de la vie quotidienne, au travail et dans les loisirs notamment* » (Brougère & Bézille, 2007).

Cependant, cette première relance ne constitue que la première partie de l'amplification. Comme nous l'avons mentionné, la classe de langue se caractérise par davantage d'échanges actifs. Aussi, après cette explication, la même participante relance le thème par une question sur un autre glissement réalisé par le groupe de participants en France. Par une question sur le champ d'objets, elle en conteste la pertinence.

176 Etud-A2 Bon mais -/- mais maintenant nous avons parlé des clichés. Nous voulons savoir pourquoi est-ce que vous avez écrit toujours de la « Guerre » pour « L'Allemagne ». Parce que euh bon, la guerre c'est déjà passé. Pourquoi est-ce que ça vous concerne encore, trop fort ?

Elle poursuit l'élaboration du thème sous la forme d'une discussion, introduisant une négociation symétrique à celle proposée en ouverture comme on le voit sur le schéma ci-dessous (Tableau 24).

Prop	Hétéro-stéréotype français (*Allemagne = Guerre)*
Contre-Prop	Auto-stéréotype
Négociation	« *la guerre c'est déjà passé. Pourquoi est-ce que ça vous concerne encore, trop fort ?* »

Tableau 24 : schéma de la négociation à partir de la classe d'objets Allemagne.

Autrement dit, la négociation proposée revient à la question-type implicite « *oui, mais quel est le rapport ?* » à propos du champ d'objets formé. S'il est négocié, c'est moins quant à sa valeur de vérité que par l'acte

menaçant qu'il représente pour la face, ainsi associée à un événement tragique et violent, et pour le territoire des réserves personnelles. La négociation porte sur un comportement d'impolitesse, au sens pragmatique interactionniste, « *en termes de conformité d'un comportement aux attentes normatives des participants dans une situation donnée* » (Kerbrat-Orecchioni, 2011) qui met à mal la relation interpersonnelle. En pointant ce comportement, la locutrice agit comme un enseignant qui relèverait une incivilité ou une désobéissance et réagit « *en lui administrant une petite leçon de savoir-vivre et en le contraignant à se justifier comme un enfant pris en faute* » (*ibid*.).

N'ayant pas satisfait au rite d'évitement, le groupe à distance introduit dans la discussion un élément embarrassant qui contraint de rétablir l'équilibre rituel par un échange réparateur. Le processus de la réparation est ainsi décrit : « *à la suite d'un événement offensant exigeant une réparation, l'offensé peut effectuer une sommation, qui entraîne de la part de l'offenseur une offre de réparation ; celle-ci peut être acceptée, d'où un remerciement en retour* » (De Fornel, 1989 : 183). Nous allons voir comment ce « *comportement rituel interpersonnel* » (Goffman, 1974 : 23) prend place dans la conversation franco-allemande.

b) Le rituel interpersonnel dans la conversation franco-allemande

L'offre de réparation est d'abord différée par la première interlocutrice à distance qui cherche une autre personne de son groupe. La seconde personne donne alors une explication qu'elle introduit par des actes rituels d'excuse.

177	Ecran-As	Ben moi, je sais (.) je sais qu'personnellement j'ai pas écrit ça donc j'vais passer euh++ 'fin j'sais pas si XXX. Ben par exemple c'est vrai qu'c'est un peu dommage pour vous mais euh nous euh dès qu'on voit un film euh allemand, c'est surtout sur la guerre. Donc euh+ on a du coup euh vraiment beaucoup cette image un peu qui r'vient. Donc c'est vrai qu'c'est un peu dommage pour vous mais (.) nous on -/- on a que++ pratiquement des films sur la guerre et des films allemands. Donc voilà. (Rire) Et puis c'est c'qu'on apprend aussi en histoire euh++ au collège ou euh++ au lycée (.) donc c'est pour ça que certaines personnes=

La seconde offre de réparation prend la forme d'une demande d'excuse indirecte (Kerbrat-Orecchioni, 2008 : 129) comprenant :

- un acte de description d'un « *état d'âme approprié* » (*ibid*.) : « *c'est un peu dommage* » ;
- une « *justification de l'offense* » (*ibid*.) : médias, cours d'histoire à l'école.

Les marqueurs d'embarras expriment la reconnaissance de la maladresse. Cependant, remarquons que le minimisateur « *un peu* » dans la description de l'état d'âme exprime la perception de la gravité de l'offense qui, dans ce cas, ne semble pas très élevée pour le groupe à distance. Il s'agit plutôt d'un faux-pas vite réparé par les justifications données avec lesquelles la locutrice s'exonère de la responsabilité de l'offense. En outre, cette fois-ci, l'explication convoque une situation d'apprentissage formel, le système scolaire, et non une représentation issue de l'expérience du quotidien. De cette façon, l'offense est contextualisée dans

un système culturel auquel il serait plus difficile d'échapper qu'aux situations informelles et personnelles du quotidien. Cependant, c'est l'autre élément de la justification que sélectionne la locutrice prochaine de la classe de langue, les médias, pour élaborer sa réplique qu'elle chevauche légèrement sur l'énoncé de la réponse du tour précédent, l'interrompt.

178 Etud-A4 Est-ce qu'il y a un (.) Est-ce qu'il y a un film populaire allemand/ avec les guerres parce que, je ne sais pas /une/ film allemand qui parle de guerre (.) avec les guerres.

179 Ecran-As Euh personnellement je j'm'en rapp -/- j'ai pas un nom comme ça qui m'vient mais dès qu'on voit un film euh++ avec des Allemands ben y a tout de suite la guerre quoi en fait.

210 Local-As (Rires)

Nous voyons avec cette clôture que la question en 178 est une demande d'information, qui sans refuser l'offre de réparation, cherche néanmoins à vérifier l'exactitude de la justification. Le rire général est perçu dans le groupe des locuteurs natifs comme une acceptation de l'excuse. Ainsi, l'échange se clôt par la réparation de l'offense produite par ce glissement conversationnel. D'un côté, en France, les apprenants ont accompli une impolitesse vite réparée par la convocation du contexte culturel. De l'autre, les apprenants ont obtenu réparation à leur sommation.

Si l'on compare maintenant, l'enchaînement des interventions des deux échanges sur l'image de soi et l'image de l'autre, nous constatons que :

1. Les deux groupes accomplissent des comportements d'impolitesse :
   - la classe de langue en refusant de répondre au groupe de locuteurs natifs sur la question de l'image au-delà des clichés réalise une offense conversationnelle.
   - le groupe de locuteurs natifs en produisant un glissement conversationnel inapproprié.
2. Les deux groupes produisent des clôtures par le rire général qui ont valeur d'accord.

Dans les deux cas, le rire peut prendre deux valeurs : soit l'acceptation du retour à l'équilibre et à la proximité, soit l'insécurité de la situation. Accepté d'un commun accord, le rire reconstruit le cadre communicatif informel et convivial de la conversation. Cependant, ces deux positions ne s'excluent pas, car les participants, de part et d'autre, peuvent partager le même sentiment d'insécurité. Après un schéma interactionnel contrastif de confrontation explicite, demandant des actes d'adoucissements, la séquence en cours accomplit un tournant. La conversation entre maintenant dans une phase où l'on n'évite pas certains affrontements, sans pour autant approfondir les thèmes au-delà des règles de la conversation. Montandon (1995) rappelle celle-ci à propos des thèmes : « *les sujets ne doivent point être trop particuliers, ce qui ferait empiéter sur le territoire de l'autre* » (132). Ce qui ne signifie pas qu'un thème est définitivement abandonné, comme le montrera le développement de cette conversation franco-allemande. Mais, plutôt que l'on ne perd pas le sens de la relation. De ce point de vue-là, la micro-société allemande que représente cette classe d'apprenants cède à la pratique sociale franco-allemande et prend ses distances avec la description que

donnait Byrnes de la conversation allemande (Cf. *Supra*.). Aussi, le thème est suspendu et l'interaction glisse vers un autre champ d'objets, plus pacifique.

10.9.2.2. Digressions

a) Banlieue

Estimant avoir rétabli l'équilibre du rituel, le groupe de locuteurs à distance propose une digression en introduisant un glissement, suscité par un étonnement : les banlieues en France. Cet objet fait également partie des thèmes récurrents, revenant dans différentes interactions franco-allemandes, que notre corpus secondaire atteste.

181 Ecran-As Et oui. Nous on avait une question pour euh « Banlieue ». Vous mis « Nettoyage ». Pourquoi ? et « Karcher » ?

Les étudiants du groupe de Vannes progressent dans la recherche de thèmes et varient les types de glissement proposé. En effet, il est question ici d'un champ d'objets construit sur le lien issu des « *éléments contextuels de l'élément source* » (Traverso, 1996 : 156). Parmi ceux-ci, Traverso mentionne « *la situation politique du moment* » (*ibid*.). Dans ce cas, l'association réalisé par les étudiants à Hanovre fait référence à une déclaration de l'homme politique Nicolas Sarkozy, qui, ministre de l'intérieur français, avait déclaré à propos de ces agglomérations urbaines : « *le terme 'nettoyer au Kärcher' est le terme qui s'impose, parce qu'il faut nettoyer cela* »[47]. Le lien contextuel renvoie à un épisode français survenu en 2005 très médiatisé en France mais également en Allemagne, où *banlieue* est souvent restitué directement en français, et non traduit littéralement en allemand par *Vorort*. Banlieue est alors plutôt un synonyme de « quartier sensible », c'est-à-dire « *Soziale Brennpunkt* ». Selon Wikipédia, « *Les mots ' Kärcher' et 'racaille' restent par la suite associés à Nicolas Sarkozy* »[48].

La question traduit l'étonnement devant le champ d'objets qu'une participante de la classe de langue explique :

185 Etud-A8 Bonjour. Moi, donc, moi je -/- c'est pas moi qui a écrit ça, mais j'ai -/- je pense que j'ai une idée pourquoi quelqu'un a mis ça. C'est pour euh++ à cause de++ des remarques de Sarkozy à propos de++ des++

186 Ecran-As Ah non, mais en fait c'était juste pour vérifier si vous aviez entendu parler d'ça, en fait.

187 Etud-A8 Mais oui bien sûr. Je pense que c'était pour ça que -/- ce n'est pas moi qui a mis ça mais je pense que c'était pour ça. Donc ça a fait beaucoup d'écho même à l'étranger. Donc euh bravo Sarkozy.

En 185, la locutrice sur l'image écranique interrompt la participante du groupe d'apprenants de langue. Son intervention précipitée a pour but d'expliquer la raison pour laquelle l'échange en question a été initié. Pour la première fois, les questionneurs de l'image écranique justifient leur question.

[47] Wikipédia, entrée « *Nicolas Sarkozy* ».
[48] Consulté le 24.04.14

Cet échange montre une cohérence pragmatique avec le thème de l'échange précédent. Certes, le glissement thématique n'est pas explicite, mais il est toujours question de l'image de soi dans cet échange. En effet, la fonction de la question n'est pas d'obtenir une information inconnue, mais de vérifier les connaissances que les interlocuteurs ont de l'Autre. L'évaluation ironique de soi-même en 188 confirme la cohérence relationnelle. De plus, ce court échange se clôt par un bref échange confirmant le comportement rituel interpersonnel. , avec l'évaluation en 188,

188 Ecran-As (Rires) Ça donne une très belle image de la France.
189 Local-As (Rires)
190 Etud-A8 T'inquiète-pas. Ça va.

En effet, l'autodénigrement énoncé en 188 est une attaque pour sa propre face rompant l'équilibre interactionnel (Vincent, 2001) qui interpelle et sollicite l'interlocuteur en le contraignant à une réaction visant à « *réparer le déséquilibre en rejetant la proposition négative* » (*ibid*.), qui se produit en 190.
En comparaison avec les deux impolitesses précédentes, où l'offense est hétéro-déclenchée et la réparation est requise, l'impolitesse auto-déclenchée enchaîne naturellement sur un comportement rituel réparateur. L'échange prend une valeur de confirmation du lien de familiarité et de proximité. Notons enfin que, comme dans l'échange *Allemagne*, les médias sont à l'origine de connaissances menaçantes pour l'image de l'interlocuteur. La production de transferts culturels par l'espace des médias de masse contribue à dévaloriser l'image de l'autre territoire. Dans une conversation, le transfert peut devenir une offense pour les faces, déclenchant un échange réparateur ou confirmatif, selon l'origine de l'énoncé. Le glissement conversationnel suivant s'ouvre une un énoncé auto-dénigrant.

b) Distance allemande

Après cette première digression sur la *banlieue* « à la française », où les apprenants de langue satisfont au processus rituel confirmant la relation sociale, les locuteurs natifs enchainent avec un deuxième glissement où les étrangers portent un jugement dévalorisant sur un élément de leur propre territoire, provoquant une demande d'explication.

191 Ecran-As Et j'ai une autre question aussi. Euh.. pour euh l'Allemagne. Vous avez marqué « Gens Distants ». Donc on voulait savoir si en Allemagne les gens avaient du mal à s'ouvrir aux autres (.) ou++ ou à parler euh++

L'autodénigrement provoque sans doute un effet d'étonnement. En effet, selon Goffman (1974), chaque société enseigne à ses membres la capacité de participer aux rencontres sociales :

> On lui apprend à être attentif, à s'attacher à son moi et à l'expression de ce moi à travers la face qu'il garde, à faire montre de fierté, d'honneur et de dignité (41).

i. L'autodénigrement

Ce type d'échange avec comportement d'auto-dévalorisation et d'étonnement des locuteurs natifs est également attesté dans notre corpus secondaire[49].

Ecran-As	Pour l'Allemagne, vous avez mis « tristesse », « pluie », « sérieux ». On comp= on a l'impression que vous avez une mauvaise image de votre pays.

Cette demande de confirmation d'un doute par une assertion est suivie d'une justification par les « Allemands ».

Etud-A4	Ben c'est plutôt de l'ironie + Parce que ce sont les stéréotypes que les étrangers de l'Allemagne, qu'il pleut tout le temps, que le temps ne fait pas beau, et que les gens sont un peu:: loin [distants].
Ecran-As	Pas nous parce qu'on dit la même chose des Bretons.
Local-As	(Rire général)

Cependant, si le groupe d'apprenants de langue accepte ce *Votre pays* et dément le champ d'objets dévalorisants, il ne relance pas une nouvelle association créée à partir de l'item *Allemagne*. Les initiateurs de l'échange réagissent à cette offense auto-déclenchée par un comportement rituel de confirmation comme nous le voyons dans le dernier tour de l'échange, déclenchant le rire. A propos d'un tel échange de réparation d'autodénigrement Vincent (*ibid*.) note : « *Bien sûr, les rires de part et d'autre montrent que cet échange était plutôt ludique, mais il aura nécessité, malgré tout, les réparations d'usage* ».
L'autodénigrement allemand correspond par conséquent à une boutade bâtie sur un méta-stéréotype (ce que l'on croit que l'autre pense de soi).
Ce type d'échange semble constituer un rituel visant à garder une relation sociale où chacun s'adapte aux attentes de l'autre. Sur le plan informationnel, il nécessiterait une relance portant sur la valeur épistémique. Pour l'instant, la question sur l'auto-stéréotypie dévalorisante vise, chez ceux qui veulent l'élaborer en thème, à restaurer l'équilibre rituel dans le sens des rites de présentation de soi de façon valorisante. On peut même penser que la question n'a d'autre but que de vérifier que l'autre accorde à sa propre image une valeur aussi sacrée que celle qu'il accorde aux autres, condition de base d'un comportement social intelligible et du caractère non menaçant de la rencontre.

ii. La distance dans les salutations

L'autodénigrement s'organise par conséquent comme un type d'échange dont l'offre de réparation, ou de confirmation, selon la perspective, constitue l'enchaînement préféré. Dans notre corpus principal, cet échange se situe dans une relation de continuité par rapport à la confirmation de l'échange *Banlieue*.
Dans la vidéoconférence du corpus principal, la demande d'explication de l'autodénigrement entraîne une réponse sur les rites de salutations de part et d'autre. Vient ensuite un échange de démonstration de la distance intime par le mime, ainsi que nous l'avons vu dans le chapitre précédent. La locutrice suivante

[49] Clip 07-HANVAN_WiSe0910_Tristesse

sélectionne de la demande une des formes de la présentation de soi (Goffman, 1974 : 65)[50], aidée par une autre participante qui enchaîne sur la question des bises.

192 Local- A2 Je l'ai pas écrit euh mais peut-être quelqu'un qui vient d'un autre pays euh euh en Allemagne les -/- les gens sont un peu plus distants en -/- et par exemple euh++ avec les++ quand on dit Hallo, on s'embrasse, tout ça, les Allemands ne le -/- ne le font pas rapidement. Peut-être euh, c'est ça. On est plus oui distant toujours mais (Cantonade) oui on fait pas les bises ou tout ça.

C'est en réaction à cette réponse que l'enseignant saisit l'occasion, pour montrer que, malgré des formes différentes, le rituel de présentation de soi par l'expression de la distance intime se trouve également en Allemagne. Nous ne développerons pas davantage ici cet échange, essentiellement visuel, que nous avons déjà largement présenté. Là encore, la clôture se fait par un rire général permettant d'ouvrir un dernier échange digressif.

c) Réussite

L'échange se présente comme le schéma interactionnel de la demande d'explication, à partir de l'incompréhension d'une classe d'objets. Les interlocuteurs de l'image écranique réalisent l'ouverture. Cependant, l'auteur de l'association étant absent, c'est une réponse collective qui se forme par une délibération préalable, puis une hétéro-sélection, et enfin la médiatisation de la réponse.

216 Ecran-As Et pour en -/- en revenir aux questions, dans++ « Réussite » vous avez mis « Charles de Gaulle » (.) Quelqu'un a mis « Charles de Gaulle », pour euh « Réussite ».

217 Etud-A4 (délibération collective et sélection)

Ah OK, Alors quelqu'un dit que euh peut-être Charles de Gaulle avait le succès parce que il était très connu et populaire, alors il y a euh aéroport, qui est Charles de Gaulle Aéroport. Je sais pas peut-être. (Rires)

Nous observons une plus grande collaboration dans la classe de langue. En effet, dans la seconde phase de la séquence précédente, l'absence de l'auteur de la réponse au questionnaire entraîne des questions sans réponses et des échanges quasi-tronqués (Cf. Supra. §7.1.3.2). Cette fois-ci, les apprenants s'engagent dans l'échange en prenant en charge la parole des absents. Ils se concertent d'abord en interne pour comprendre le sens de la classe d'objets incomprise comme s'ils devaient résoudre collectivement un exercice sur la langue-cible. Cela avait commencé dans l'échange précédent, où la locutrice avait été sollicitée par le groupe alors qu'elle n'en était pas l'auteure. Sur le plan de la conversation franco-allemande, les participants s'autorisent à prendre la parole de façon plus libre, sur le modèle de la conversation familière. Comme dans l'échange *distance allemande*, ils retiennent l'aspect ludique de l'échange en sélectionnant produisant une explication incongrue, bâtie sur un lien linguistique entre Charles de Gaulle et l'aéroport du même nom. Le jeu de mot entraîne le rire collectif dans la classe de langue. Malheureusement, la boutade opérée par des

[50] « *Les rites de présentation comme marques de déférence prennent couramment quatre formes : salutations, invitations, compliments et menus services* ».

glissements, partiellement en allemand et hors micro, dans la classe de langue ne reçoit pas du tout le même accueil sur l'image écranique, où les étudiants ne manifestent pas d'échoïsation.

d) Discussion sur la digression

Les différents échanges de la digression se sont structurés par une forte dimension sociale autour des rituels de présentation. Après la phase animée de démonstration du dialecte corporel de l'engagement dans des salutations , le dernier échange verbal s'est ouvert par un flottement de 16 secondes qui indique que la conversation atteint de nouveau un tournant vers une remontée en tension ou au contraire vers un abandon de l'engagement. Comme tout virage interactionnel, c'est un événement de renégociation des places qui, selon Vasseur (2000), s'assimile à un « prise de pouvoir », d'où une dimension politique que nous allons tenter d'exposer avec les concepts de rituels et de politesse, en analyse conversationnelle. Mais c'est également un moment pivot pour notre analyse et notre définition de la rencontre car, de l'option choisie par les participants, dépend la caractérisation du type de conversation et de relation.

i. Réparation par l'amadouage

Au terme de l'accrochage, au double sens du terme, sur les territoires *France* et *Allemagne*, chacun se trouve « chez soi ». Les deux groupes ont commis des actes d'impolitesse, menaçant ainsi la face et le territoire de l'autre, dont l'un a entraîné un échange de réparation. Ces faux-pas et ces embarras signifient que les locuteurs natifs ont pénétré de façon trop abrupte sur le territoire de l'autre, sans satisfaire à l'échange rituel de l'amadouage (Traverso, 1996), caractérisant les rituels d'ouverture des conversations familières. Pour le visiteur, l'amadouage consiste à accomplir une présentation de soi acceptable. Selon Goffman (1974), les interactants doivent savoir se présenter en accomplissant des « *actes spécifiques par lesquels l'individu fait savoir au bénéficiaire comment il le considère et comment il le traitera au cours de l'interaction à venir* » (63). En minimisant l'intrusion que sa présence représente sur le territoire de l'hôte, l'étranger se présente comme une personne qui sait reconnaître un territoire. De son côté, l'hôte sait témoigner de sa disponibilité « *en exprimant le partage du désir de passer un moment ensemble* » (Traverso, *ibid*., 52). Autrement dit, l'amadouage est un acte préliminaire de précaution, avant d'aller plus avant dans la conversation. Dans le segment conversationnel du double espace de la vidéoconférence, l'amadouage ne se réalise pas en amont mais *a posteriori*, c'est-à-dire par une réparation plutôt que par présentation de soi. Nous observons donc une conversation quelque peu déstructurée puisque la construction verbale du segment transactionnel ne débute pas par un échange rituel d'ouverture mais une fois l'intrusion constatée. Pendant l'accrochage réalisant la définition des territoires, les participants ont fait l'expérience que décrit Traverso (1996 : 45) lorsque l'on pénètre sur le territoire de l'Autre :

> Le lieu peut révéler des informations que l'occupant n'a pas envie de partager, quel que soit l'arrivant. La menace est donc toujours présente même si elle est contre-balancée par le plaisir de l'entrevue avec un ami.

Dans la conversation à distance, les trois échanges de digression accomplissent l'amadouage, après la réparation, par des recherches de thèmes mettant l'accent sur la présentation de soi. Ce sont dans notre conversation :

- par des offres de réparation après des offenses auto-déclenchées (autodénigrements) ;
- par une présentation des rituels de salutation et la démonstration de l'espace intime ;
- par la recherche du rire en proposant une explication incongrue a une demande d'explication.

En plus de leur effet ludique, les rires ont par ailleurs révélé une insécurité partagée, que les apprenants ont cherché à apaiser. Ainsi, on peut penser que l'un des passages de micro contrarié, analysé dans le chapitre sur la partie proxémique, était un comportement d'évitement. Il a en effet contribué à faire baisser la tension qu'avaient créée la définition des territoires et l'absence d'amadouage. En pointant l'image écranique d'un geste référentiel (Photo 40), la locutrice demande au participant de la classe de langue, qui demande la parole, de ne pas revenir sur le support écrit en amplifiant le thème de l'accrochage. Cet étudiant réintroduira cependant le thème huit minutes plus tard, grâce à la complicité de sa voisine immédiate, comme nous le verrons dans le paragraphe suivant.

ii. La double contrainte de politesse

Il semble que le flottement précédant le dernier échange de digression s'explique par une sorte de double contrainte à laquelle sont soumis les participants :

- d'un côté, le passage par les échanges digressifs ont permis d'observer certains rites de présentation nécessaires à la relation. A ce stade du déroulement de la conversation, il est donc possible d'envisager un retour sur le thème élaboré antérieurement.
- d'un autre côté, la digression a permis de confirmer la relation sans se préoccuper de la menace sur le territoire des informations personnelles, duquel il serait donc préférable de se tenir à distance. En cela, satisfaire aux rites d'évitement semble un comportement poli, c'est-à-dire approprié aux attentes normatives dans le cadre de la conversation.

En réalité, il n'est pas certain que l'on puisse parler d'impolitesse. Non seulement, les normes de politesse connaissent des variations culturelles (Kerbrat-Orecchioni, 1994), rendant impossible tout jugement par rapport à une norme unique, mais, comme nous l'avions dit à propos des échanges verbaux pendant la construction de la tour de sucre, on ne peut penser que les participants à la rencontre affichent une attitude ouvertement impolie. Selon une approche interactionnelle de la politesse, le comportement d'évitement s'interprète de deux façons. Pour certains participants, il s'agit d'une hyperpolitesse, c'est-à-dire un comportement « exces*sif par rapport aux normes en vigueur [qui] (…) peut basculer dans l'impolitesse* » (Kerbrat-Orecchioni, 2010.). Sur le plan des attentes des participants, l'hyperpolitesse est un comportement « *poli, mais non politique* » (*ibid.*) puisqu'il ne satisfait pas à la finalité de l'interaction. Au contraire, pour d'autres participants, empiéter sur le territoire est un comportement d'impolitesse inconvenant. Il n'est « *ni*

poli, ni politique » (*ibid*.). La contrainte consiste à se situer sur un axe de politesse, évitant l'hyperpolitesse et l'impolitesse, pour rester dans un rencontre « politique », entre les deux positions suivantes :

- La politesse : consistant à ménager les faces et les territoires par un comportement « *à la fois poli et politique* » (*ibid*.) au moyen d'adoucisseurs des menaces potentielles ou d'actes confirmatifs ;
- La non-politesse : consistant à produire une « *absence normale* » (*ibid*.) de marques de politesse, sachant que la politesse ne s'impose pas dans toute situation et qu'il est donc parfois préférable d'être « *poli, mais politique* ».

iii. Enjeu théorique

En ce qui concerne notre analyse, ce point est important car il en va de la définition de la situation. En effet, la conversation, en tant que type d'interaction verbale, se caractérise avant tout par son caractère informel qui la rend plus difficile à observer et à définir que d'autres formes dont la finalité leur donne une ossature en termes de prise de parole, de relation, de structure ou de thèmes. Cela permet de les apprécier selon qu'elles ont abouti, réussi ou échoué. La conversation, au contraire, se laisse moins bien catégoriser et modéliser. La conversation fait partie des objets omniprésents et, de ce fait, engloutis dans un « *ordre devenu invisible à force d'exister et à force d'évidence* » (Flonneau, 2004). Au point même qu'elle pose des problèmes de traduction d'une langue à l'autre, comme nous avons pu le voir dans les échanges franco-allemands de longue durée. Il devient donc périlleux, voire prétentieux, de vouloir en proposer une typologie alors que son informalité la rend transparente. D'où, sans doute, la crainte de certains enseignants de langues étrangères, et même d'apprenants, de voir apparaître un glissement conversationnel en classe de langue, donnant l'impression qu'il ne se passe plus rien.

C'est pourtant une meilleure connaissance de cet objet que propose l'analyse conversationnelle en cherchant notamment des différences spécifiques au sein de l'espèce appelée *conversation*. Ainsi, la conversation familière se distingue du *Small Talk* ou de l'entretien. A titre d'exemple, les « menus propos » où l'on parle de « tout et de rien », de la pluie et du beau temps, conviennent aux situations difficiles. Les traités de conseils en communication préconise ce genre d'interaction lorsque, par exemple, le rapport de place vertical crée des barrières (Portner, 2000). Dans ce cas, on s'abstient de développer des thèmes, c'est-à-dire de franchir une ligne politique. Ce n'est pas le cas des conversations familières, selon Traverso (1996), pour qui « *la différence majeure concerne le thème. La contrainte de ne pas les développer ne semble pas s'appliquer dans une conversation entre des familiers* » (13). Une conversation pédagogique dans les classes de langue s'oriente parfois vers le *small talk*. Elle s'approche de la conversation familière selon la capacité des participants à s'engager dans des thèmes plus politiques, au sens large, concernant notamment les partenaires de l'interaction ou « *l'expression de leur états d'âme* » (14). La conversation familière, au-delà des variantes culturelles, se reconnaît à son rythme, entre politesse et non-politesse, faisant appel à l'histoire conversationnelle des participants pour la construction des thèmes, d'où surviennent des tensions. Le dispositif conversationnel de rencontre franco-allemande par vidéoconférence repose sur la mise à

distance, permettant de réguler les comportements politiques en ménageant faces et territoires, donnant un rythme propre à la construction des thèmes.
Nous allons maintenant entrer dans l'analyser du changement de rythme produit par la réintroduction du thème élaboré avant la digression.

10.9.2.3. La montée en tension

Pendant l'échange digressif précédent, un passage de micro par un participant « complice », donne l'occasion au locuteur prochain de préparer sa prise de parole. Nous allons à présent analyser l'interaction verbale dont nous avons étudié, dans le chapitre précédent, l'ouverture par une prise de parole auto-sélectionnée survenue après des passages de micro contrariés. Le locuteur qui prend son tour réalise alors une « *renewal* » ou « *reintroduction* » (Traverso, *ibid*.), en ouvrant un thème qui avait déjà été discuté et fait l'objet d'une clôture. La conversation familière est en effet un état de parole ouvert où « *un élément qui n'est pas retenu d'emblée dans le fil thématique peut rester en arrière-plan de la conversation, puis réapparaître un moment plus tard* » (161).

a) La réintroduction

i. L'amadouage *a posteriori*

La réparation, dans l'échange sur le thème des clichés, ne semble pas satisfaisante à tous les participants de la classe de langue. Pourtant, après la sommation par une étudiante [176], l'offre de réparation s'est réalisée selon deux des procédés possibles observés dans les routines d'amadouage : la justification et la complicité. Ces deux procédés sont attestés dans les ouvertures du corpus des conversations familières de Traverso, qui s'appuie sur l'étude des excuses de Goffman. D'abord, les locuteurs natifs, en invoquant l'école et les médias, se sont justifiés sur le mode de la « *limitation de la responsabilité* » (Traverso, *ibid*., 55). D'autres justifications auraient pu être avancées : circonstances inévitables, imprévoyance des conséquences néfastes, inadvertance. Ensuite, l'acception tacite de l'offre de réparation par un rire général et l'ouverture du prochain échange sont des marques de complicité qui minimisent la gravité de l'offense en jouant sur, ou faisant appel à, une « *mémoire commune* » (*ibid*.). Pourtant, selon Traverso, dans un échange réparateur lié à l'intrusion sur un territoire, « *la justification est soumise à l'acception de celui à qui elle est présentée* » (63), y compris quand il « *fonctionne sur le mode ludique* » (*ibid*.) souvent avéré lorsque des marques de complicité sont possibles.

ii. La réintroduction du thème

Si la marque de complicité semble être acceptée par le rire en échoïsation, il n'en est pas de même de la justification. C'est l'objet de la réintroduction du thème *Allemagne*.

218 Etud-A11 Nous avons une question euh. Vous avez dit que euh vous avez euh étudié sur l'Allemagne par les films par exemple. Et nous avons la question euh où avez vous euh appris quelque chose sur l'Allemagne ? Seulement dans l'école par exemple, seulement sur les films, Internet, les parents, par les grands-parents ?

Par cette question, le locuteur se fait le porte-parole du groupe en se référant au support écrit. Alors qu'il confirme qu'il a pris en compte la première justification au glissement inapproprié, il réitère la question, sans marque de politesse et en orientant la réponse par des sollicitations de réponses. Sa prise de parole est immédiatement ratifiée par une co-énonciation, également auto-sélectionnée, formant une coalition par un énoncé conjoint [219].

219 Etud-A4 Est-ce que vous pouvez visiter l'Allemagne aussi ?

220 Ecran-As On -/- on comp= on n'a pas compris.

221 Etud-A4 Est-ce que vous visitez l'Allemagne peut-être aussi ?

Après un court incident de son, le locuteur répète sa demande mais introduit une reformulation par une « *attribution généralisante* »* (Perrefort, 1996). En effet, il transforme « *Vous avez dit que vous avez étudié sur l'Allemagne par les films* » en « *Vous avez dit que tous les français ont vu les films sur l'Allemagne* », indiquant l'ambigüité de l'adressage verbal inhérent au dispositif conversationnel.
Les étudiants de la langue-cible produisent alors une deuxième justification [225] :

225 Ecran-As Ben à l'école euh:: en histoire. Ou sinon les grands-parents qui ont:: vécu ça, qui nous racontent comment étaient les Allemands euh quand ils étaient chez eux.

De nouveau, les locuteurs se déresponsabilisent mais en invoquant, cette fois-ci, une médiation réalisée au sein de l'espace familiale, dans la relation privée et personnelle. Ils se réfèrent à l'histoire franco-allemande et la narration de l'intrusion allemande sur le territoire familial, où le terme « histoire » glisse du contexte scolaire à celui de la transmission informelle. Dans le cadre théorique de la politesse, l'échange de réintroduction correspond par conséquent à un acte de non-politesse mais acte politique, dans lequel les participants s'engagent au point qu'ils n'émettent pas la réaction attendue et préférée.
Du côté de la classe de langue, la réintroduction manifeste l'intention de ne pas en rester sur la clôture réalisée implicitement par la digression, alors que l'accord n'avait pas été atteint. Sur ce point, Bouchard (1987) indique que les négociations sur le rôle de celui qui a le « dernier mot », habilité à réaliser la clôture de l'échange est parfois aussi important, sinon plus, qu'un désaccord sur le contenu. Les apprenants de langue manifestent leur désaccord sur la conduite de l'interaction autant que sur son contenu. Agissant ainsi, ils contreviennent au rituel de l'amadouage, observé par Traverso (1996), où l'acceptation de l'offre de justification est l'acte préféré par rapport au refus. Lorsqu'il se produit, il se situe immédiatement après l'offre et s'accompagne le plus souvent d'un acte subordonné d'explication du refus. De ce point de vue, la réintroduction du refus constitue donc un acte de non-politesse et non d'impolitesse. L'absence d'explication du refus révèle la gravité de l'offense que la politesse viendrait contredire. La non-politesse indique l'engagement des participants dans une conversation familière et leur attente normative.

La réponse de la part des étudiants de la langue-cible se situe au niveau des attentes. La deuxième justification par la référence à l'histoire personnelle resserre la relation entre les deux groupes, même si elle mobilise un événement douloureux, comme le feraient les cérémonies symboliques dans les rencontres institutionnelles. La non-politesse est une opportunité pour l'étude des conversations pédagogiques lorsque celles-ci s'orientent vers la conversation familière et dépassent l'échange phatique. L'échange de réintroduction signifie l'engagement, parfois non-poli mais politique, des apprenants dans une nouvelle phase de tension, après la digression confirmative du lien.

Cela nous donne l'occasion d'analyser maintenant le mécanisme de « *montée en tension* » que la réintroduction d'un thème conflictuel a amorcé. Ce type d'échange suscité par un engagement identitaire fort, particulièrement marqué comme exercice de la négativité dans l'interaction didactique, n'a pas reçu beaucoup d'attention dans les recherches sur les interactions en ligne[51]. Soulignons qu'en ce qui concerne notre travail de recherche sur la mise en place de la conversation familière, la montée en tension a toute sa place. Selon Vion (1992), en effet, « *il n'existe aucune interaction qui ne soit que coopérative. Même dans la conversation, les sujets peuvent chercher à se faire valoir, à mettre l'autre en boîte, et donc à jouer sur les registres de la compétition* » (251). Nous verrons en particulier que cette construction conflictuelle ne signifie pas la rupture de l'interaction, qui s'oriente ensuite vers une clôture d'accord et conviviale.

b) Les étapes de la montée en tension

Du point de vue de l'interaction, le conflit se définit, selon Moïse (2006), comme une « *divergence de points de vue, manifeste sur le plan interpersonnel et des normes sociales* » (105). Sur le plan verbal, c'est un « *processus langagier dynamique qui se rejoue sans cesse dans les prises de parole* » (*ibid*.). Dans les conversations, le conflit se présente comme une interaction fragmentée qui se traduit par un enchaînement rapide des prises de parole et d'actes spécifiques. L'élaboration d'une montée en tension « *s'articule autour d'actes de langage menaçants (provocation, menace, insulte…), voire les actes de condamnation (accusation, reproche, dénigrement…)* » (Moïse, 2012).

La montée en tension conversationnelle de notre corpus se structure en quatre phases, identifiées par Moïse (2006) :

1. La situation préalable de tension,
2. L'amorce,
3. La cristallisation,
4. La violence (verbale ou physique).

Nous les présentons ici :

[51] Cf. Cependant, Dejean-Thircuir (2004) dans les dyades observées, apprenantes de FLE, en collaboration autour de l'ordinateur (Supra. Chap. 8). Elle considère que « *la réactivité systématiquement positive d'un apprenant à toute proposition du partenaire, (…) ne saurait être considérée comme la trace d'un engagement suffisant dans l'accomplissement de la tâche collective et dans la relation* » (172).

1. La première phase correspond à une « *violence potentielle* ». Ce terme nous paraît excessif pour caractériser la situation pédagogique que nous analysons. Nous préférons, avec Degache *et al.* (2007), parler de « *fond de polémique* », qui décrit les « *tensions interculturelles* » dans une formation plurilingue sur la plateforme Galanet. Dans la conversation franco-allemande par vidéoconférence, la réintroduction repose sur ce fond de polémique qui, comme dans la situation décrite par Moïse (*ibid*.), est notamment lié à des « *représentations ou mises en scènes médiatiques* ».
2. Avec l'amorce, il faut comprendre les éléments linguistiques ou interactionnels manifestant une certaine agressivité. Moïse ajoute également le manque de politesse et l'incivilité, introduisant chacun une rupture ; la première du point de vue « *des rituels conversationnels* » et la seconde quant aux « *codes sociaux* ». L'incivilité commise par les locuteurs natifs et la non-politesse de la classe de langue constituent des amorces de la montée en tension.
3. Comme les négociations, la montée en tension peut être évitée, par l'ajustement des propositions, ou, au contraire, s'accomplir par cristallisation autour du désaccord. Moïse (*ibid*.) parle de « *boucles interactionnelles où A et B interchangent leur place* » signifiant l'impossibilité de dénouer le fil de la discussion et la difficulté de délimiter les actes initiatifs et réactifs de l'échange.
4. Nous n'attestons pas de violences dans la montée en tension étudiée mais la présence d'actes de condamnation, comme points culminants. Plutôt que de parler violence, nous préférerons donc polémique, en accord avec la première étape. Elle résulte d'un désaccord entre les interlocuteurs, qui peu à peu déborde et se transforme alors en conflit. Pourtant, la polémique se distingue du conflit. La cristallisation permet au conflit d'éclater et donne lieu à une polémique avec parfois des actes de violence verbale. En cas d'ajustement ou d'évitement, le désaccord ne débouche pas sur une polémique et les comportements de violence verbale sont évités. Pour autant, le conflit n'est pas toujours dissipé.

La construction conflictuelle de la conversation franco-allemande se présente donc selon le schéma suivant :

1. Fond de polémique ;
2. Amorce ;
3. Cristallisation ;
4. Polémique.

Nous avons décrit la réintroduction du thème ainsi que l'échange d'amorce, non poli, rappelant le passé conflictuel. Nous démarrerons donc à la troisième étape, celle de la cristallisation, l'analyse de la tension, des boucles interactionnelles et des actes verbaux débouchant sur une polémique.

c) La cristallisation

La polémique relevée dans la conversation franco-allemande par vidéoconférence se cristallise après la deuxième justification, où les locuteurs natifs sont contraints d'abandonner la « limitation de la responsabilité » précédente. Ils l'attribuent à la transmission familiale et font pénétrer ceux qui demandent

réparation dans « *l'intimité du foyer* » (Joseph, 2009 : 41), en principe infranchissable et contenant « *les seules valeurs sacrées qui résisteraient aux menaces inhérentes à l'exposition de soi* » (*ibid*.). A cette première offre, qui reste dans le registre non poli mais politique, ils ajoutent, un second énoncé : une mise en boîte. Comme dans l'acte d'amadouage, celle-ci est censée souligner une relation de complicité, qui, sur le plan interactionnel, est une proposition de clôture de l'échange. En fait, le contraire se produit et cristallise le désaccord par l'ambigüité de la mémoire commune à laquelle elle fait appel. Toujours, à propos des récits sur les « Allemands », ils ajoutent deux interventions :

227 Ecran-As Ah oui euh pendant la guerre hein. Ah non (.) Maintenant on sait pas si c'est comme ça. On espère qu'i'sont plus comme ça. Mais (6s.) Mais sinon, non euh, on connaît pas l'Allemagne, 'fin (.) moi non mais (.) p't-être quelqu'un.

Ben euh nous en fait on voit les Allemands euh ben à travers le cliché (.) mais comme des personnes très sérieuses et++ qui travaillent beaucoup.

De façon générale, l'humour permet un recul par rapport aux événements. En cela, la justification et la complicité pourraient être acceptées. Mais, le dernier énoncé cristallise alors le conflit, car le fond de polémique, sur lequel il repose, provient autant de l'ambiguïté de la plaisanterie, sur glissement conversationnel *Allemagne-guerre*, incontestable par ailleurs, que du fait de son caractère univoque. En termes linguistiques, c'est sur la monosémie de l'objet Allemagne que se crée le conflit. L'assertion « *on connaît pas l'Allemagne* » confirme qu'entre les événements à l'origine des récits et des représentations et le moment de la conversation, rien n'a été transmis, ni par l'école, ni par les médias, ni dans les familles. Face à cette méconnaissance, les étudiants allemands ont deux réactions. Ils tentent, d'une part, d'invalider le cliché avancé [229], et, d'autre part, de relancer la polémique. Ils cherchent, par une question, à vérifier si, à défaut de connaissances transmises ou apprises, les Français disposeraient de connaissances issues d'une confrontation informelle sur le territoire allemand [230]. La boucle interactionnelle est alors lancée car les Français confirment sèchement leur méconnaissance par un acte de négativité [231], à peine atténué.

229 Etud-A4 Ça ne marche pas pour les étudiants.

230 Etud-A11 Est-ce qu'il y a des personnes euh++ qui-z-aiment bien euh++ peut-être euh visiter l'Allemagne ou quelqu'un qui qui (Soufflage) qui a déjà visité l'Allemagne ? ou qui++ qui prépare un voyage en Allemagne ?

231 Ecran-As Euh+ non.

232 Locals-As (Rires)

233 Ecran-As Ben on va -/- pendant l'été il y a beaucoup d'All -/- d'Allemands qui viennent en France donc des fois on en rencontre. Mais sinon euh+ dans le groupe après XXX

234 Etud-A4 Parce que je pense que toutes personnes de notre groupe a déjà été à la France.

235 Local-As (Hochement général de la tête)

236 Ecran-As C'est normal, c'est trop bien. (Rires)

237 Local-As (Rires et secouement de la tête)

De nouveau, à la contre-proposition des apprenants de FLE [234], ils répondent par une boutade [236] qui semble confirmer le sentiment de dénigrement sur lequel se construit la mise en tension. La négativité et la boutade manifestent la méconnaissance active*. Alors que les apprenants de FLE estiment avoir fait l'effort d'apprentissage par une mobilité, les locuteurs rencontrés réagissent par des énoncés contenant des taxèmes interculturels territoriaux, type de taxème que nous avons proposés pour désigner les échanges où le locuteur s'affranchit de justifier son manque de connaissance sur l'étranger, plaçant ce dernier alors à distance, sur un territoire différent, dans une position basse. Dans la communication de groupe à groupe, le taxème est amplifié par les rires et l'image. Le dispositif, construit sur le double espace, renforce l'effet de territoire des énoncés, dans la mesure où chaque groupe se trouve en réalité sur son territoire familier. Le conflit se cristallise sur une polémique, qui prend la forme du reproche.

d) Le reproche

La montée en tension entre dans sa quatrième phase avec la boucle interactionnelle suivante dans laquelle les apprenants de la classe de langue réagissent par un comportement de condamnation. Leur jugement porte non seulement sur l'asymétrie des connaissances mais également sur le rapport de place instauré par l'autre groupe dans l'échange. Perrefort (1996) analyse certaines polémiques dans des rencontres interculturelles organisées par l'OFAJ. Lorsque de jeunes Français se trouvent sur le territoire allemand, les conversations, en allemand, sur l'appartenance culturelle font également référence à des catégorisations et des attributions de stéréotypes. Dans ce cas, l'étranger alloglotte « *n'a souvent pas les moyens linguistiques pour réagir de manière adéquate* » (*ibid*.). En cas de polémique, la chercheuse observe alors deux réactions : d'un côté, la position de l'alloglotte est fragilisée par l'inconfort conversationnel, et, de l'autre, ceci est compensée par l'effet cohésif et coercitif des « *stéréotypages* » (*ibid*.), qu'ils soient valorisants ou dévalorisants. Autrement dit, l'asymétrie linguistique produit un effet de groupe et de coalition.
Dans la conversation franco-allemande par vidéoconférence, la polémique éclate du fait de l'entrée de nouveaux participants : d'abord, une apprenante de la classe de langue, puis l'enseignant à distance.

i. Reproche de groupe à groupe

L'offense dont fait l'objet le groupe d'apprenants en Allemagne provient d'une double cause. Premièrement, avec les limitations de responsabilité, invoquées par le groupe des locuteurs natifs, les étudiants allemands constatent qu'en France, les médias, les familles et l'institution scolaire produisent des discours de médisance, c'est-à-dire, selon la définition proposée par Laforest & Vincent (2005), une activité des conversations quotidiennes, où les participants construisent un « *propos malveillant* » à propos des actions ou des paroles d'un tiers absent. Certes, la médisance ne se base pas sur la haine ou le racisme, comme dans la stigmatisation, mais ce sont des comportements qui excluent en agissant comme une sorte de « *sanction de ce qui constitue aux yeux du locuteur la transgression d'une norme de comportement* » (*ibid*.). Ainsi,

l'emploi du pronom personnel de la troisième personne en 227 révèle la médisance : « *J'espère qu'*ils *sont plus comme ça* », censé désigner des tiers alors que ceux-ci sont en coprésence. Le *Vous* aurait été soit un signe de complicité dans un rapport plus personnel, soit une provocation de dénigrement. Dans notre partie théorique, nous avions également évoqué cette médisance au sein de l'institution scolaire, par le témoignage d'un enseignant allemand participant à une rencontre franco-allemande en France, à qui l'on demandait de rester à l'écart du cours d'histoire.

Deuxièmement, plutôt que de prendre de la distance, le groupe de Français participe à cette médisance en témoignant une méconnaissance active. Ils affirment en effet ne pas vouloir confronter les représentations construites sur des commérages à la réalité de l'Allemagne. De plus, l'invitation lancée par les jeunes Allemands provoque une réponse de refus, créant une « *tonalité euphorique* » (*ibid*.), autre caractéristique de la médisance, importante par sa fonction de cohésion.

Visée la médisance, la classe de langue enchaîne en énonçant une première condamnation qui prend la forme d'un *reproche*, acte de langage que Laforest (2002) distingue de la *critique*. Selon Laforest (*ibid*.), le reproche désigne une conduite qui se caractérise par deux éléments :

- l'expression d'un mécontentement adressée par un individu A à un individu B concernant le comportement de B ressentie comme insatisfaisant par A ;
- le reproche est adressé à la personne identifiée comme la cause du problème, c'est-à-dire l'individu responsable du comportement jugé insatisfaisant.

Si les deux actes expriment un mécontentement, l'auteure du reproche considère que l'allocutaire est responsable de son comportement transgressif, alors que la critique exclut sa responsabilité. Cette distinction est intéressante car elle est basée sur l'implicite de la proximité géographique et politique. En effet, si l'on peut critiquer la méconnaissance passive, en revanche on reproche leur méconnaissance active. Celle-ci sous-entend que l'on n'a délibérément pas cherché à voyager, de façon informelle, afin de combler le manque de connaissances et remettre en cause certaines représentations.

Autre caractéristique mise en avant par l'analyse interactionnelle, le reproche est un acte de langage généralement indirect. Cela s'explique, d'une part, parce que c'est un acte très menaçant, d'une valeur comparable à une insulte ou à une accusation (Laforest, *ibid*.) et, d'autre part, parce que le locuteur, étant conscient de cette forte menace, a alors recours à des « désamorceurs de conflit » comme la forme indirecte. Fonctionnant comme une insinuation au sens de Goffman (1974, Cf. *supra*. Chap. 2), en cas de contestation par le destinataire du reproche, il est toujours possible de nier l'acte en se référant à sa valeur littérale. Le reproche dans la conversation par vidéoconférence prend la forme d'un enchaînement rapide de questions.

238 Etud-A1 Alors, vous allez où en vacances euh vous restez en France ou vous allez ou alors ?
239 Ecran-As On va surtout au soleil par exemple en Espagne beaucoup. En Italie ou dans le sud de la France.
240 Etud-A1 Et pourquoi pas en Allemagne ? Parce que XXX

241 Local-As (Rires)

242 Ecran-As Euh Ben l' fait pas très beau et i'y a pas la mer. Enfin la mer est pas très chaude.

243 Etud-A1 Mais si i'y a la mer.

244 Ecran-As Oui mais elle est pas très chaude.

245 Etud-A1 Pourquoi vous pensez que l'Allemagne n'est pas belle ?

246 Ecran-As Euh ben c'est surtout que nous, dans notre groupe, on fait de l'espagnol en deuxième langue, donc on parle pas du tout un mot d'allemand en fait. Après, 'y a un groupe, dans notre école qui fait d'l'allemand et j'pense qu'i'sont déjà tous allé en XXX Donc c'est p'tet pour ça qu'ça nous freine pour aller là-bas parce que++ la barrière de la langue c'est difficile.

247 Etud-A1 D'accord, mais bon. Ça n'a rien à voir avec euh+ le pays, non ?

Nous avons analysé la rapidité de la prise de parole auto-sélectionnée en [238] dans le chapitre précédent où la locutrice utilise le micro tenu par sa voisine, accélérant la conversation. Cette série d'échanges qui s'enchaînent les uns aux autres par des questions de la porte-parole en fait moins une interview qu'une remise en question de la position des locuteurs français. Elle procède comme un enseignant qui ferait réfléchir sa classe en réfutant l'attribution externe et la limitation de la responsabilité. Le rythme des enchaînements indique le désir de contraindre les interlocuteurs vers la reconnaissance de la responsabilité. Ce sont des questions contenant des sous-entendus (« *vous restez en France* »), exprimant un fort désaccord. Chaque nouvelle question cherche à mettre les Français en contradiction avec leurs représentations sociales sur l'Allemagne. A la fin, le glissement proposé avec la justification relative à la compétence en langue est également réfutée [247]. De plus, le rythme des questions donne à cet échange de reproche l'effet d'une joute verbale qui chercherait à disqualifier les interlocuteurs en les poussant à commettre des erreurs, ce qui se produit en 242.

L'erreur sur la géographie de l'Allemagne est un nouveau dénigrement de la part des locuteurs natifs. Ils refusent l'invitation par une excuse infondée, dévalorisant le territoire de l'hôte. Nous retrouvons le manquement à une routine conversationnelle, celui du commentaire de site, consistant pour le visiteur à montrer qu'il est attentif au territoire de son hôte, visant ainsi à construire un savoir commun. La réponse implicite indique l'intention délibérée de ne pas vouloir partager les mêmes connaissances.

ii. Le reproche de l'enseignant

En complément du reproche formulé par la classe de langue, l'enseignant à distance enchaîne par un nouvel échange. Il saisit l'occasion du malentendu sur les représentations croisées pour réaliser un sondage dans son groupe d'apprenants afin de montrer, visuellement, leurs connaissances sur l'Allemagne aux interlocuteurs allemands. Sélectionnant l'élément sur la représentation sociale « la mer en Allemagne n'est pas très chaude » [242], il donne une injonction à son groupe de répondre par un geste-emblème de réponse, en levant la main. Utilisant pour cela le micro, il ratifie également la classe de langue qu'il souhaite faire réagir. Son intervention reprend le modèle canonique de l'échange ternaire d'apport d'information : il

introduit une question didactique, ses étudiants produisent une réponse fausse, il évalue puis donne l'information correcte.

248 Ecran-P J'ai (.) Vous m'entendez ? Est-ce que mon

249 Etud-A1 Oui.

250 Ecran-P micro marche ? C'est moi, hein. J'ai envie de poser une question à mon groupe. Qui c'est qui pense que l'été, on peut se baigner dans la mer baltique ? Levez la main. (.) Levez. Levez la main. (4s) Non Mer Baltique Ostsee. Bon, i'y a a peu près la moitié de mon groupe qui pense que, en été, on peut se baigner dans la Mer Baltique.

251 Etud-A1 Oui bien sûr.

252 Local-As (Rires)

253 Local-P ici. Combien pour vous. Levez la main.

254 Local-As (Tous lèvent la main)

255 Ecran-P La mer, en été, est plus chaude que la mer, ici, en Bretagne.

Prenant les apprenants de la classe de langue à témoin [250], il rappelle son statut d'expert et de médiateur puisqu'il traduit en allemand un élément lexical (« Mer Baltique ») qu'il estime inconnu pour les destinataires indirects. Sur le plan de l'activité didactique, cet échange se construit dans le double espace de deux façons :

- Par un dilogue ostensif où l'enseignant sélectionne un participant pour informer le polylogue,
- Par un glissement énonciatif de l'enseignant, qui s'empare de la parole de son groupe pour s'adresser à la classe de langue.

La température de l'eau en mer Baltique, l'été en Allemagne, devient l'objet d'un échange ayant pour but de produire l'image d'un groupe d'étudiants qui, non seulement partagent des connaissances erronées, mais produisent des propos malveillants sur des étrangers en coprésence. Cette coordination du double espace se réalise sur un mode conflictuel.

e) Vers la clôture du reproche

A l'issue de ces deux échanges, les locuteurs natifs doivent de nouveau se justifier. Dans la typologie des déclencheurs de conflit, de Moïse (2006), le reproche venant de la classe de langue est d'abord déclenché par un « *conflit de valeurs* » où les divergences portent sur « *des représentations, des idées morales liées aux groupes sociaux ou ethniques* ». Ces conflits sont susceptibles de se développer vers un conflit interpersonnel.

> Le conflit interpersonnel repose sur une remise en question de l'autre, dans un reproche de ce qu'il est, forme de *conflit d'identité* (…) On est dans le non-respect de la face, sans précaution locutoire et dans une recherche de l'avantage conversationnel pour un maintien ou prise d'une place haute (*ibid*.).

Face à la méconnaissance active, il semble que le reproche adressé par la classe de langue visait à condamner un système de valeurs, qui correspond à la représentation du nationalisme français, dont nous avons parlé avec Lipiansky (1996, Cf. *supra*. chap. 4), auquel s'opposerait la mobilité dans le groupe des

étudiants allemands. Par son intervention disqualifiante, l'enseignant se situe dans un contexte interpersonnel. Il réagit dans le but d'opérer la redistribution des places en faveur des apprenants de la classe de langue après le taxème de territoire produit par la médisance, où les locuteurs natifs forment un groupe bien soudé et peu accessibles. Ceux-ci enchaînent alors par une nouvelle explication, justifiant l'asymétrie de la mobilité dans les relations franco-allemandes [256]. Ils ne poursuivent pas le thème introduit par l'enseignant sur la mer Baltique.

L'échange réparateur se clôt sur acceptation implicite de la nouvelle justification. En effet, la classe de langue réagit par une question de relance [259], proposant un nouveau glissement conversationnel (interrompu par un léger incident de micro rapidement résolu) permettant de faire baisser la tension et de faire repartir la conversation.

256 Ecran-As Mais j'pense (.) j'pense que oui c'est ça, comme on a dit tout à l'heure, on est un groupe, en fait, on a++ choisi l'espagnol en deuxième langue et après français. Et c'est vrai que ben même pour les voyages d'étu++des ou des choses comme ça euh+ ben on a plus l'habitude d'aller dans des pays euh ben en Espagne quoi surtout++ ou euh++ mais si on prend euh par exemple le groupe qui font allemand dans l'IUT, j'suis sûr que eux, i's-ont surtout été euh en Allemagne.

259 Etud-A11 Ça marche ? Hmm. Est-ce qu'il y a beaucoup /des/ relations entre les écoles de la France et de l'Allemagne. Pour exemple, euh++ pour euh mon école il y a une relation entre l'école /français/ et ma -/- euh mon école -/- ma école. Et euh est-ce qu'il y a beaucoup /des/ relations entre les deux ? Parce que par exemple,

260 Ecran-As Oui. Ben si.

261 Etud-A11 Les écoles -/- Les écoles ici elles ont des -/- des relations, chaque année, des étudiants vont en France et les euh étudiants français vont en Allemagne. Est-ce qu'il y a beaucoup ?

262 Ecran-As Oui, I'y a++ c'est vrai qu'il y a beaucoup aussi de++ de liens entre les écoles. Même entre certaines communes, il y a des jumelages. En fait, deux communes qui sont jumelées euh une en France et une en++ en Allemagne. Et i'y a beaucoup d'échanges. Donc euh ben les personnes -/- les étudiants qui font allemand en langue étrangère, c'est vrai qu'i'sont souvent 'fin i'sont amener à faire, au moins dans leurs études, un voyage, par euh par ces biais-là, euh, en Allemagne. (4s.) Et comme ici on fait tous espagnol. Et euh j'voulais dire aussi euh comme nous on est ben j'sais pas si vous savez, exactement, où on s'situe en fait, on est en Bretagne. Donc c'est à l'ouest, complètement de la France. Et euh on n'est pas vraiment euh 'fin à la frontière de l'Allemagne. Donc c'est vrai que peut-être c'est peut-être un p'tit peu loin++. Enfin si vous prenez des personnes qui habitent à l'est de la France, i'sont plus frontaliers, i'ont p'têt plus l'habitude d'aller en Allemagne que nous. 'Fin je sais pas, j'dis ça comme ça. Mais euh on est++ ouais on est à pas mal de distance.

Euh, le++ (.) Monsieur Bergmann nous disait qu'il y avait quinze heures de trajets en voiture de chez nous à chez vous euh.

263 Etud-A2 Bon mais vous avez dit que vous alliez aussi en Italie. Je crois que l'Italie c'est plus loin, non ?

264 Ecran-As (Rires)

265 Etud-A2 C'est vrai, nous n'avons pas beaucoup de -/- de soleil et tout ça, mais (.) mais c'est joli, encore. Et par exemple les villes aussi Hambourg, Berlin, Hannover, c'est excellent.

La nouvelle justification rétablit une symétrie relationnelle, car elle signifie que la méconnaissance et le manque de mobilité s'explique par le choix de l'apprentissage des langues. C'est moins une limitation de responsabilité que la logique de l'apprentissage des langues qui est ici invoquée. Implicitement, elle diminue également la pertinence de l'énoncé sur la mobilité constatée dans la classe de langue : les apprenants

d'espagnol langue étrangère partent en Espagne et, logiquement, les apprenants de FLE se rendent en France. Enfin, en mentionnant l'enseignement de l'allemand langue étrangère en France, le groupe à distance signifie également à leurs interlocuteurs la contingence de cette rencontre. Il est inhabituel, en effet, que dans les rencontres franco-allemandes, on mette face à face des apprenants d'une classe de langue avec des locuteurs de la langue-cible qui ne soient pas apprenants de la langue des autres. C'est un des effets de l'innovation technique que d'élargir le cadre des relations franco-allemandes à des locuteurs qui ne sont, en général, pas directement approchés par les dispositifs de rencontre.

Nous observons que contrairement aux précédents échanges de réparation, la marque de complicité est réalisée par le groupe d'apprenants allemands. La dernière justification se référant explicitement à la géographie et à la distance entre les deux territoires, fournit l'occasion à une apprenante de la classe de langue de corriger l'éloignement avancé. Cependant, les participants reviennent sur une tonalité ludique avec une réaction de rire général. Enfin, la locutrice recherche le consensus, d'une part, par la marque de concession (« *c'est vrai … mais…* »), et, d'autre part, par la personnalisation de la relation, en resituant l'échange sur la ville de Hanovre et non sur l'Allemagne, entité plus abstraite. Du côté des locuteurs natifs, la recherche de complicité par la mise en boîte est abandonnée. Il semble qu'ils veuillent surtout rendre compte de leur méconnaissance en invoquant des justifications plus acceptables.

Une fois l'accord constaté, un flottement de quelques secondes de silence (16 sec.) se crée. Les locuteurs natifs proposent alors un nouveau thème qui enchaîne sur l'asymétrie des connaissances. En ratifiant ce thème, l'offre de réparation est acceptée et l'alignement mutuel vers un équilibre rituel est accompli.

f) Amplification par relance

L'échange s'ouvre par une nouvelle question qui amplifie le thème *Allemagne*. Le groupe de locuteurs natifs sélectionne un élément du domaine culturel n'appartenant pas aux valeurs mais à celui du quotidien. Sur le plan de l'interaction, les territoires étant clairement définis, ils quittent alors totalement l'activité proposée par le support en sélectionnant un élément de l'échange précédent, introduit par la classe de langue : le tourisme, la cuisine, les plats nationaux. La question donnera lieu à une délibération interne dans la classe de langue mais qui ne débouche malheureusement pas sur une réponse. La question symétrique, en revanche, du groupe allemand vers le groupe français, apporte une réponse précise.

267	Ecran-As	Est-ce que vous pouvez nous euh++ nous donner euh ben nous expliquer un de vos repas typiques.
268	Etud-A2	Quoi ? (Cantonade : Quoi typique ?)
269	Ecran-As	Un de vos plats préférés. C'que vous mangez euh++ en Allemagne XXX
270	Etud-A2	Il y a beaucoup.
271	Etud-A1	(4s) On n'a pas euh un plat préféré euh Mais euh chacun a un autre plat préféré. On peut faire ça comme ça. Ici euh je crois que euh pas tout le monde euh boit des bières euh tous les soirs. Et on mange pas seulement des saucisses, ici. Un plat préféré, je crois que++=
272	Ecran-As	Pas préféré mais typique euh un plat qui représente l'Allemagne.

273 Etud-A1 Les saucisses, c'est surtout en Bavière. On peut pas dire ça pour toute l'Allemagne. Peut-être le poisson pour le Nord. Ça dépend d'la région. On n'a pas=

274 Ecran-As Ben nous c'est pareil=

275 Etud-A4 Peut-être euh c'est drôle mais pour nous étudiants, est le Döner, le Kebab et++ Plat allemand. Mais dans le Nord, on mange beaucoup de hmm poissons. Et pour Noël, nous mangeons des (réponse à une co-participante) Non pas des saucisses. (Rire) Pas des saucisses, non non. Des canards. Gans, Gans.

276 Ecran-As Des quoi ?

277 Etud-A4 Des poulets. (10s.) Et pour vous ?

278 Ecran-As Ben nous, pareil, XXX d'la région. Donc euh nous ici, en Bretagne euh le plat typique c'est euh les galettes, les crêpes, et le cidre, en boisson hein.

279 Etud-A4 Nous mangeons des crêpes aussi ici. Spécialement au Noël.

L'intervention de l'image écranique provoque une agitation dans le groupe d'apprenants. Ils sont embarrassés par la question et peinent à trouver une réponse commune. Le tour 306 montre qu'il s'agit d'une part d'un malentendu linguistique (*typique* vs. *préféré*) et d'autre part d'une réaction de refus de coopérer, basée sur un méta-stéréotype. La locutrice, en effet, tente dans sa réponse de combattre le stéréotype *Allemagne-Bière-Saucisse* qu'elle croit entendre derrière la question, dont elle n'a pas compris la fonction. La réponse du groupe est finalement imprécise. De leur côté, les locuteurs natifs n'ont aucune difficulté à citer un « *repas typique* » [278].

La question d'ouverture produit une demande d'information qui, contrairement aux questions d'explication ou de justification précédentes, reflète une méconnaissance et témoigne de leur intérêt pour la culture allemande, au-delà des stéréotypes. Par ce type de question, les locuteurs natifs acceptent de se placer en position basse et assignent les questionnés en position haute. Nous constatons donc une stabilisation de la relation, où, à ce stade du déroulement de la conversation, les locuteurs natifs acceptent de produire un acte menaçant pour leur propre face. La non-réponse des informateurs en Allemagne est partiellement un « *aveu d'ignorance* ». Autrement dit, comme au commencement de la séquence où la requête de reformulation de l'image des Français n'a pas donné lieu à un apport d'information, pour la seconde fois, les locuteurs natifs n'obtiennent pas l'information recherchée sur la culture allemande. En revanche, d'autres thèmes ont été construits permettant aux deux groupes de définir des places et des territoires.

g) Discussion sur la montée en tension

La réintroduction du thème a amorcé une montée en tension à partir du fond de polémique créé par la construction du thème, dans la première phase de la séquence. Contrairement à ce que l'enchaînement vers la digression peut laisser croire, la construction conflictuelle, avec l'échange de reproche, indique donc que le premier échange n'était pas clôt.

i. La redistribution des places

Des six échanges composant et structurant la séquence, seul ce dernier a été ouvert par la classe de langue. Dans tous les autres, l'image écranique a produit des actes d'ouverture et de clôture. Ainsi, si en durée de temps de parole, les apprenants de langue occupent le terrain, la séquence est également activement structurée par les locuteurs à distance. En outre, la réintroduction indique l'engagement des apprenants de langue dans l'interaction, dans un rôle qui ne consiste pas uniquement à reformuler, à expliquer et à rendre compte de comportements ou de représentations. La réintroduction du thème redistribue par conséquent les places conversationnelles en donnant aux apprenants l'occasion de revenir à une position plus haute que dans les échanges précédents.

Cependant, cette position leur sera contestée car en ouvrant cet échange thématique, les interactants se livrent à ce que Bouchard (1987 : 114) décrit comme un « *pugilat conversationnel à finalité structurale* ». La conversation dépasse donc, de notre point de vue, l'enjeu d'un simple échange phatique pour entrer dans une conversation familière où les « familiers » manifestent le désir d' « en découdre » et de développer un thème, sachant qu'ils prennent le risque de rompre avec les échanges confirmatifs précédents. En effet, pendant la phase de digression, les participants s'étaient « attribués » un certain nombre de relationèmes permettant d'effectuer un rapprochement que la montée en tension vient contrecarrer. Faire ressurgir un thème sur la base d'un fond de polémique a déclenché un conflit interculturel sur les valeurs, attachées à l'identité des participants ainsi qu'un conflit interpersonnel, remodelant le contexte relationnel de la conversation. Or, c'est justement l'une des caractéristiques fondamentales de la conversation familière que d'avancer à un rythme binaire où les phases de tension alternent avec les phases consensuelles, où l'on relâche l'attention, en attente d'un nouvel enjeu.

Outre cette propriété macroscopique, les propriétés interactionnelles, au niveau micro des échanges et de l'enchaînement des tours de parole, caractérisent cette dernière séquence en tant que conversation familière :

1. La liberté de prise de parole pour ouvrir un nouvel échange, y compris s'il revient sur une polémique ;
2. L'évolution par glissement et non selon un agenda ;
3. La priorité accordée à la construction de l'interaction, c'est-à-dire l'alimentation de la conversation, plutôt qu'à l'achèvement d'un but préétabli ;
4. Le cadre informel de l'interaction qui se manifeste par les marques de complicité mais aussi par l'évocation de situations du quotidien et de la réalité « hors école » comme la famille et la distance géographique ;
5. La présence d'actes faisant partie de rituels conversationnels comme l'amadouage ou le commentaire de site.

Toutes ces caractéristiques sont à considérer sur un axe du « plus ou moins de lien social », comme il est d'usage dans les approches microsociologiques, s'intéressant à la vie sociale, moins en termes de contrat que de réciprocité, d'embarras et de ménagement des faces et des territoires.

ii. L'évaluation dans les pratiques sociales

Dans ce dernier échange conflictuel, l'activité de la classe de langue et du groupe de locuteurs natifs consiste pour beaucoup à rétablir l'équilibre rituel par des comportements interpersonnels. Autrement dit, les participants de la classe de langue se sont orientés vers une interaction verbale où l'objectif commun, qui faisait d'eux une communauté d'apprentissage du FLE, se porte au moins autant vers l'apprentissage du système linguistique que des conditions sociales de cet apprentissage. Cette conception est défendue par le courant de recherche interactionniste de l'acquisition des langues étrangères et secondes, que nous avons qualifié de conversationnel, pour qui « *en tant qu'activité sociocognitive, l'apprentissage d'une langue étrangère est indissociable de relations interpersonnelles, de contexte d'action et de significations sociales* » (Pekarek, 2000).

La prise de risque pour les faces que constitue la réintroduction du thème polémique signifie que les échanges actifs entraînent des glissements conversationnels contingents, c'est-à-dire imprévisibles et dépendant plus du contexte participatif que du scénario, où la finalité interne structurante constitue un véritable enjeu. Or, cela nous semble un objectif légitime de la didactique des langues étrangères que rendre les apprenants actifs et responsables non seulement du guidage de l'interaction, ce que suggèrent Arditty et Vasseur (Cf. Arditty, 2004), mais également de l'évaluation d'une situation sociale face à des locuteurs natifs. En effet, si l'un des apports reconnus des projets télécollaboratifs est bien de permettre une évaluation sociale permettant « *une circulation hors de l'école des écrits produits par les élèves* » (Mangenot, 2008c), il est rarement fait mention d'une réciprocité de l'évaluation sociale. Cela s'inscrirait, selon nous, dans une perspective conversationnelle de l'acquisition, qui considère que la définition de l'objet de l'acquisition « *apparaît comme le développement de la capacité même de participer à une pratique sociale* » (Pekarek, *ibid.*). En effet, la réciprocité des points de vue, au cœur de la recherche conversationnelle, implique une évaluation commune des finalités de tous les participants. Cela signifie pour les apprenants de ne pas uniquement subir une évaluation sociale, du fait de l'asymétrie linguistique, mais aussi de savoir prendre le risque d'entrer dans un échange actif identitaire, où ils sont capables d'évaluer et de critiquer, voire de produire un reproche, si, comme dans la conversation présente, ils se trouve face à une médisance provenant du support de l'énonciation de l'apprenant imaginaire. L'engagement dans l'interaction perd en politesse ce qu'elle gagne en stabilité énonciative.

Nous constatons que l'évaluation sociale, par les apprenants, de la justification invoquée pour une offense culturelle et interpersonnelle a permis d'ouvrir un échange sur fond de polémique, de rétablir l'équilibre rituel et de parvenir à une clôture où les places ont été remodelées. Ce sont donc les apprenants qui, en pré-clôture, produisent les marques de complicité et non plus les locuteurs natifs. Par des « *infléchissements* » (Weisser, 2003), les apprenants font prendre conscience de leur altérité qu'ils définissent, par un territoire et des attentes, à laquelle les interlocuteurs à distance sont finalement sensibles.

iii. Le sens du corpus franco-allemand

La situation analysée nous permet de caractériser la conversation franco-allemande dans le contexte d'une rencontre par vidéoconférence avec une observation portée sur la classe d'apprenants en Allemagne. Cependant, notre propos ne prétend essentialiser ou substantialiser les « cultures » en rendant compte d'une réaction « allemande » face à une offense « française ». Certes, nous l'avons mentionné, certaines classes d'objets opérées par le groupe de français du corpus principal se retrouvent également dans le corpus secondaire, mais, d'une part, elles ne sont pas propres à des groupes d'étudiants français, et, d'autre part, elles ne sont pas systématiques. Selon nous, le conflit de valeur et la montée en tension :

- auraient pu être étudiés à partir d'une offense et d'une réparation allemandes ;
- effectuent un effet de loupe sur un élément du contexte interactionnel peu étudié.

Comme nous l'avons indiqué dans la partie théorique, le mythe de l'amitié franco-allemande facilite généralement le déroulement des rencontres, car il permet de procéder à l'ouverture des interactions sans heurts pour les faces et territoires. Nous avons pu, grâce à cette rencontre interculturelle par vidéoconférence, qualifier les pratiques de participants qui doivent eux-mêmes construire une interaction sociale sans heurts dans un cadre pédagogique. Nous avons mis en évidence comment ils se situaient dans l'histoire conversationnelle franco-allemande entre expériences informelles, contexte éducatif, représentations sociales et constructions médiatiques ou discursives et comment, dans ce contexte, ils ouvraient, conduisaient et achevaient une conversation. Nous avions imaginé comme fortement probable qu'un échange de montée en tension puisse advenir sur ce thème, permettant une analyse. Cependant, rien n'interdit de penser que l'évaluation sociale ne puisse porter sur un dénigrement allemand à l'encontre des français. Ainsi, les questions sans réponses ou le reproche auraient pu entraîner une demande de réparation. Notre recherche actuelle ne permet pas de vérifier cette hypothèse mais propose une base pour des études comparatives des interactions interculturelles.

h) Observation complémentaire

Dans le prolongement de cette réflexion sur l'apparition contingente de l'échange de reproche, nous proposons de revenir sur la partie fictionnelle de ce jeu des faces, à la base des interactions didactiques des classes de langue. Le contrat de fiction de Cicurel, constitutif du scénario intériorisé, est-il réellement effacé par les apprenants dans une rencontre par vidéoconférence ? Le vocabulaire de la dramaturgie belliqueuse que nous avons employé, emprunté à l'analyse des conversations, ne doit pas nous faire oublier que le danger n'existe pas vraiment du fait d'une coprésence à distance. Des études en communication médiée par ordinateur ont mis au jour les métaphores dans les descriptions des interactions en ligne (Casilli, 2004). Dans les dispositifs de conversation pédagogique, Guichon et Drissi (2008) notent la présence « *d'une communication surjouée afin d'installer une ambiance psychoaffective propice* » et notamment destinée à

compenser l'insécurité. Dans un même ordre d'idée, constatant l'infléchissement des locuteurs à distance après un acte de reproche, nous nous interrogeons sur la coopération affichée après le reproche, alors qu'il s'agit d'un acte considéré comme particulièrement menaçant pour la face (Laforest, *op. cit*.). Nous avons nous-mêmes indiqué que l'échange de reproche pouvait se rapprocher des joutes verbales. Si la mise à distance a effectivement permis de réduire le risque d'investissement affectif par une théâtralisation des échanges, le cours de langue propose alors un aspect fictionnel de l'engagement quasi-authentique. Dans ce cas, nous pouvons qualifier la vidéoconférence comme un outil pédagogique particulier, adapté à des dispositifs conversationnels, autorisant des échanges conflictuels, tels que le reproche, et donc ouvrant l'espace des contingences à des rencontres interculturelles. Cette interrogation fait l'objet d'une observation supplémentaire.

11.Chapitre 11 : Observation complémentaire

11.1. Introduction

Cette deuxième observation a pour but de vérifier la force illocutoire d'un acte de langage particulièrement menaçant dans la conversation didactique. La vérification est pertinente car l'acte en question présente la caractéristique de ne pas être formulé directement par le locuteur et, donc, de posséder une valeur interactionnelle imprécise, donnant lieu à des orientations fort différentes de la poursuite de l'interaction. Ce second aspect est également discuté au vue du résultat de la vérification. Si l'interprétation du chercheur est valide, on peut alors qualifier l'échange où l'acte menaçant apparaît, étudier sa justification et l'embarras qu'il déclenche, son influence sur la suite de la conversation.

Cette démarche s'inspire de Béal (2000) qui présente les procédés mis en place en linguistique des interactions afin d'effectuer afin d'en saisir les dimensions culturelles. Une méthode, dite contrastive, consiste à comparer des corpus d'interactions, obtenus par enregistrement dans différentes situations culturelles, dans le but mettre en évidence certains comportements interactionnels (Traverso, 2000). Or, l'interprétation ex-post des données par les chercheurs ne correspond pas toujours à ce qui se passe dans le cours de l'interaction verbale où plusieurs éléments situationnels, comme la politesse et l'établissement de la relation, occupent une place importante dans la co-construction de la conversation. On s'assure de la fiabilité de l'analyse en vérifiant d'abord la similarité des cadres externes des situations et en validant l'interprétation de la force interlocutoire de certains actes de langage. Une possibilité consiste à demander aux participants de réinterpréter certains énoncés, au moyen de questionnaires ou d'une confrontation directe aux enregistrements ou aux transcriptions.

Les études portant sur les interactions en ligne pour l'apprentissage des langues laissent souvent de côté ce travail[52] alors que l'on sait, depuis (De Nuchèze, 2004), que les situations de rencontre interculturelle reposent sur une asymétrie multiple et constitutive[53], dont l'observateur ne saisit qu'une parcelle. De plus, même si l'observateur dispose d'une éventuelle familiarité avec les deux cadres culturelles, ses analyses peuvent être influencées par des représentations. Ceci a été constaté lors d'une étude menée en Espagne, à partir d'entretiens sur les représentations culturelles des étudiants étrangers en séjour dans une université espagnole. L'analyse des données s'est poursuivi par un travail introspectif des chercheurs qui, en dernier ressort, reconnaissent non seulement l'ethnocentrisme de leur système représentationnel mais surtout « *la résistance naturelle à admettre l'inattendu* » (Atienza, 2006 : 480), c'est-à-dire à accepter des propositions contredisant leur propres représentations sur leur propre culture d'appartenance ou sur la culture, étrangère, des personnes interrogées. De même, il nous semble que certaines analyses de la dimension

[52] Dans Dejean-Thircuir *et al*. (2010), l'analyse des interactions verbales est toutefois « *croisée* » avec les entretiens des participants.
[53] Quadruple asymétrie : linguistique, sociologique, interactionnelle, informationnelle.

interculturelle de dispositifs d'apprentissage du FLE avec des échanges en ligne, tendent à donner une image stéréotypée des apprenants. Nous avons pu le constater dans l'étude d'un dispositif d'apprentissage du FLE par un groupe d'étudiants japonais (Mangenot et Zourou, 2007), présentés comme des personnes modestes et obséquieuses, vision sans doute influencée par la perception des deux auteurs. Certes ils légitiment leur interprétation en se référant à une publication scientifique, dont l'éditeur de renom valide la qualité, mais, une fois prise cette précaution morale, n'hésitent pas à procéder à une simplification stéréotypée des comportements observés dans leur situation particulière. Nous notons par exemple une tendance à l'ethnocentrisme dans l'attribution inductive du caractère « *plutôt zen* » des « *Asiatiques* », à partir d'exemples pris dans les messages d'un étudiant, en exécution d'une consigne de description de sa journée. Qualifier de « Zen », quelqu'un qui se lève tôt, accomplit des « *exercices d'assouplissements* » dans le but de « *restaurer [ses] forces* » nous semble trop rapide alors qu'une autre interprétation, moins poétique, pourrait y voir un comportement martial. D'ailleurs, il n'est pas certain qu'une analyse du même corpus, effectuée cette fois par un chercheur coréen – alors que le Japon a envahi de nombreuses fois la Corée –, confirme cette vision française, frappée d'exotisme. En matière interculturelle, l'analyse comparative des interactions invite à un principe de prudence, que nous rappelle Kerbrat-Orecchioni (2005 : § 4.1.3.2) : « *partir d'une description correcte des données, c'est-à-dire que le chercheur doit prendre en considération tous les faits pertinents sans se laisser aveugler par ses propres normes* ».

L'analyse longitudinale que nous avons menée nous a permis de situer l'échange de reproche dans le développement de la conversation et ainsi d'éviter un premier écueil, en montrant que l'asymétrie de l'échange n'était pas figée mais qu'elle évoluait au cours de l'interaction. Nous cherchons maintenant à répondre à la question de la valeur illocutoire, fortement menaçante, du reproche en revenant sur la montée en tension dans la conversation. Il nous semble que la valeur taxémique du reproche, par lequel le locuteur impose un rapport de place vertical dans l'interaction, pose un problème à la définition de la situation de rencontre interculturelle comme activité didactique. En effet, les apprenants sont confrontés à une opposition symbolique telle, que cela conduit à une telle cristallisation de la négociation où ces derniers transgressent les règles de préservation des faces et des territoires et à produire un acte de reproche. A cela s'ajoute le fait que les locuteurs de la langue-cible enchaînent par un nouvel échange qui ne semble pas indiquer que ceux-ci soient particulièrement offensés par l'acte de reproche adressé, en sollicitant une réparation en retour. La valeur de la réaction devrait, théoriquement, nous donner une compréhension du caractère plus ou moins conflictuel de la rencontre franco-allemande dans le cadre de la classe de langue. En effet, accepter un acte par ailleurs menaçant signifie une interprétation de sa valeur illocutoire en rapport avec la situation, interactive et relationnelle, et l'horizon d'attente des interactants. L'acte de reproche se situe à la jonction des deux aspects de la conversation, comme activité sociale et comme activité didactique, car Il s'agit d'un acte d'évaluation. Il est pourtant inhabituel que les apprenants en soient les auteurs. Ce

sont donc le fonctionnement et la valeur de ce comportement introduit par l'activité didactique proposée que nous cherchons à mieux comprendre et à mieux caractériser.

Nous prenons en compte le fait que la montée en tension ne remet pas en cause la finalité interne de la conversation, ce que nous observons dans les échanges actifs de préparation à la prochaine conversation, dans la conclusion vers un accord, ainsi que dans la compétence des participants à prendre l'initiative de la clôture de l'interaction. Dès lors, l'activité didactique n'est pas remise en cause non plus. Pour l'exprimer en termes positifs, nous pensons que la montée en tension, en général, et le reproche, en particulier, participent à la « *mise en scène énonciative* »* (Cicurel, 2011 : 100) dans la conversation interculturelle. Nous situons à nouveaux l'analyse de l'échange dans le cadre rituel de l'analyse conversationnelle, afin de mieux définir la nature de cet acte péjoratif qui ne viserait pas personnellement le destinataire mais répond à la situation. Ainsi, nous vérifierons plus spécifiquement, dans cette seconde observation, le caractère rituel du reproche.

11.2. Cadre théorique

La notion d'interaction didactique contingente, exposée dans la partie théorique, nous a permis d'approcher la conversation dans la classe de langue. Le point de vue socio-interactionniste de l'acquisition des langues secondes et étrangères souligne pourtant l'hétérogénéité et la complexité de telles activités conversationnelles. Dans cette perspective, Pekarek (2003) s'intéresse à l'aspect social de l'environnement acquisitionnel afin de distinguer des formes d'interactions « *dans les dispositifs mis en place pour pratiquer l'interaction verbale* » qu'elle classe sur un axe de régulation de l'interaction allant de l'hétéro-régulation à l'auto-régulation. Nous retrouvons celui de Lamy et Goodfellow (1998) mais avec des logiques communicatives distinctes, respectivement de la logique de reproduction à la logique d'ouverture et d'interprétation, c'est-à-dire « *de créativité, collaborative et localement co-construite* ».

Le dispositif conversationnel dans laquelle sont engagés les étudiants de notre rencontre franco-allemande en classe de langue se situe clairement du côté des activités auto-régulées de Pekarek si l'on s'en tient aux « *paramètres discursifs* » qu'elle énumère : dépassement du format interactif canonique IRE où les apprenants réagissent à une intervention initiale contraignante de la part de l'enseignant ; véritables questions d'information ; prise de position et expression des points de vue ; élaboration conjointe des thèmes ; glissement hors du scénario préfabriqué. Si l'on s'entend pour dire que les apprenants ne se contentent pas de réagir en produisant des réponses attendues et que la conversation autorise la diversité des interventions, qu'observe-t-on ? La réponse de Pekarek sur ce point est que, dans une activité conversationnelle avec la présence de l'enseignant, les apprenants « *se mettent à expliquer et à justifier leur propos (…) voire à contrer ceux du professeur* » (8). Les deux premiers types d'intervention ont également été attestés dans des formations tutorées en ligne par visioconférence de poste à poste (Dejean-Thircuir *et*

al., 2010) où l'on observe que les apprenants reçoivent de la part du tuteur « *des requêtes, des demandes d'information et des demandes de justification* ». En outre, il a été observé que, toujours par visioconférence, dans les triades composées de deux apprenants et d'un tuteur l'activité collaborative, la collaboration entre deux apprenants « *pour construire un contenu informationnel pour la tutrice* » se développe lorsque l'échange porte sur un thème interculturel, c'est-à-dire « *lorsque les apprenants ont à s'exprimer sur leur environnement socioculturel, (…) contrairement à ce qui se passe la plupart du temps* ». Notre analyse a également montré l'occurrence de ces conduites langagières. Mais, à la différence de celui issu des triades, le polylogue atteste la présence du troisième type d'interaction signalé par Pekarek (*ibid.*), faisant mention de la possibilité de contester la parole de l'expert. En effet, comme Dejean-Thircuir *et al*. (*ibid*.) le remarquent eux-mêmes, c'est le tuteur qui initie les demandes de justification, lui permettant ainsi d'occuper une « *position centrale* » et d'exercer une fonction de « *contrôle des thèmes* ». Dans le polylogue, au contraire, on voit que les apprenants exercent leur négativité en initiant des échanges de demande de réparation et en évaluant la justification offerte par les locuteurs de la langue cible, allant même jusqu'à formuler un jugement critique péjoratif sur leur méconnaissance active à propos de la culture allemande. Plusieurs raisons nous fondent toutefois à penser que trois éléments spécifiques tenant au dispositif conversationnel de la rencontre en classe de langue atténuent l'offense provoquée par la négativité et de leur évaluation :

- la focalisation latente sur la forme ;
- la transgression ludique des rituels ;
- la mise en scène d'une joute verbale.

Nous allons présenter maintenant ces trois éléments. Signalons que ces trois formulations contiennent elles-mêmes des adjectifs atténuant le sens du substantif qu'ils accompagnent, indiquant par-là que ces trois éléments sont loin d'être explicites dans l'interaction. C'est précisément cette ambigüité que nous cherchons à interroger.

11.2.1. La focalisation latente sur la forme

Par cette notion, Cicurel (2011) revient sur deux facteurs du cadre communicatif de la classe de langue que nous avons exposés ultérieurement : l'instabilité énonciative et la présence d'un locuteur imaginaire. Il en résulte une injonction paradoxale pour l'apprenant qui doit collaborer à l'activité interactionnelle dans laquelle l'enseignant encourage sa production verbale, tout en sachant que ses énoncés, en langue étrangère, répondent souvent à un espace fictionnel « *qu'il construit selon la représentation qu'il se fait des situations imaginées dans la langue culture apprise* » (107). D'autres fois, c'est la situation inverse qui se produit : les demandes de justification ou d'explication, de la part de l'enseignant ou d'un autre participant, obligent le locuteur à quitter l'espace fictionnel et à se dévoiler. Il sort alors de ses réserves pour produire des énoncés appartenant au domaine de la vie privée. Dans ce dernier cas, le paradoxe de l'injonction à

communiquer se manifeste par le décalage avec le cadre de l'interaction sociale : « *au nom de cette même communication, on rompt la règle sociale de réserve, en usage dans la 'vie réelle'* » (108).
Toutefois, que ce soit dans l'espace fictif ou dans celui de la confidence, Cicurel avance que « *dans toute interaction à portée didactique, il existe une focalisation latente sur la forme* » (*ibid*.). Entre la focalisation sur le débat et celle sur le code, domine le contexte de la classe où « *tout objet textuel traité en classe tend à prendre une valeur métalinguistique* ». Cela signifie notamment que n'importe quel support ou document se dépossède de son caractère d'authenticité pour devenir un objet où la forme compte au moins autant que le sens. Ainsi, selon l'auteure, « *un enseignant peut être conduit à aborder des sujets que la conversation ordinaire catégorise comme privés* ».
Sur ce point, la conversation pédagogique conserve donc son statut d'objet fragile et ambigu que le deuxième élément situationnel renforce.

11.2.2. La transgression ludique des rituels

L'humour à des fins de connivence ou de complicité passe souvent par une transgression des rituels et règles de politesse. Ceci serait notamment un des traits de la politesse en contexte familier et notamment le fait des « *conversations entre jeunes* », selon Kerbrat-Orecchioni (2005 : §3.4.2.1). L'une des « *figures ludiques préférée de cette population* » consiste précisément à détourner certains rituels d'ouverture des conversations. Il en est ainsi du rituel de l'accueil. On fait alors appel à une règle implicite dans un contexte déterminé que la profanation momentanée ne remet pas en question. Ainsi, le dénigrement ou l'offense sont trop ostensibles pour être vraies et personne n'est tenu de se justifier.
La difficulté en situation interculturelle tient donc à la possibilité d'un présupposé non partagé, entrainant alors la transgression authentique des règles de politesse. Nous avons indiqué ce rapport difficile entre politesse et humour dans notre partie théorique lorsqu'apparaissent des formes d'altérité inconnues. Cela signifie que dans une offre de réparation, où l'offensé demande et s'attend à une excuse, marquer le désaccord plutôt que l'accord peut devenir une forme de complicité car c'est justement l'enchaînement le moins attendu. Tel est d'ailleurs ce qui semble se passer dans la première partie de la discussion, lorsque les deux groupes élaborent conjointement le thème de la guerre. A la demande de réparation sur cette image dévalorisante produite par le glissement du groupe de Français, ceux-ci se justifient, puis, lorsque les Allemands relancent l'échange par une question, ils transgressent la règle de justification provoquant le rire des apprenants, pourtant visés par l'offense :

208	Local-A4	Est-ce qu'il y a un film populaire allemand avec les guerres parce que, je ne sais pas [une] film allemand qui parle de guerre. Avec les guerres.
209	Ecran-As	Euh personnellement je:: j'm'en rapp= j'ai pas un nom comme ça qui m'vient mais:: + dès qu'on voit un film avec des Allemands ben + y a tout de suite la guerre quoi en fait.
210	Local-As	(Rires)

L'échange ne s'achève pas sur un accord mais possède une valeur relationnelle qui permet de considérer que la justification a été acceptée. Notre analyse longitudinale nous a pourtant permis de voir qu'il n'en était rien car le thème sera réintroduit quelques échanges plus loin, par un participant de la classe de langue que les échanges confirmatifs qui ont succédé à la digression n'ont pas apaisé.

11.2.3. la mise en scène d'une joute verbale

Ajoutant à l'ambigüité de la recherche de connivence par la transgression ludique de certains rituels conversationnels, la mise en scène énonciative s'apparente selon nous à une « joute verbale ». Là encore, une composante générationnelle intervient puisque ce concept sociolinguistique décrit des pratiques conversationnelles entre jeunes : « *ces adolescents (…) se livrent à des concours d'insultes et de vannes* » (Joseph, 2009 : 47). Or, l'ambigüité vient ici du fait que les conduites langagières offensantes sont en réalité des actes « affectueux » lorsqu'ils s'inscrivent dans un rituel permettant de se reconnaître entre pairs. Il est donc aisé de les confondre avec des actes péjoratifs personnels puisqu'ils en empruntent apparemment la forme. Trois traits permettent cependant de distinguer le caractère rituel des offenses verbales par rapport à des offenses personnelles :

- D'abord, l'offense rituelle n'est pas niée par l'intervention suivante mais donne lieu à une relance qui traduit la compétence des interlocuteurs à interpréter correctement le cadre communicatif. Dans ce contexte, comme dans la situation de conversation interculturelle médiée par ordinateur, « *l'important pour les participants, c'est que la parole circule et que le jeu continue* » (Joseph, *ibid*.) ;
- Ensuite, l'ambigüité est levée par l'emploi s de formules exagérées : « *l'exagération a pour fonction de signaler que ce qui est dit n'a pas valeur de vérité* » (*ibid*., 48).
- Enfin, la présence d'un public confère à l'échange menaçant une « *condition de théâtralité* » qui le transforme en une « *parenthèse rituelle* » (*ibid*.).

Ainsi, la rencontre interculturelle entre « jeunes » comprend une dimension conflictuelle inhérente aux rituels conversationnels de l'activité verbale. Pour le dire de façon plus courante, nous pouvons effectuer un rapprochement avec l'étude de Léglise et Leroy (2008) qui, dans leur étude sur les « *parlers jeunes* » urbains en France, reprennent le vocabulaire des sujets informateurs : « *se charrier* » et produire des vannes, sortes de « *plaisanteries désobligeantes et de moqueries échangées sur le ton de l'humour entre personnes qui se connaissent ou du moins font preuve d'une certaine complicité* » (définition empruntée à Lapoutre, 1997). Encore faut-il que le pôle humoristique soit reconnu. Ainsi, un énoncé offensant peut être « *affectueux s'il est prononcé à l'intérieur d'un groupe mais comme 'faisant mal'* » pour quelqu'un de l'extérieur. De même, on sort de la vanne rituelle en fonction de « *degré de véracité de l'affirmation* ». Autrement dit, dans une interaction verbale interculturelle, la recherche de connivence s'appuie sur des ressources ambigües. Nous voyons cela à l'œuvre au travers des deux échanges suivants dont le premier est reconnu comme une vanne, entrant dans un rituel de rencontre, alors que l'autre reçoit une réaction plus floue où l'on frôle l'offense personnelle.

Exemple 1

294	Ecran-As	On pourrait parler de+ des sports aussi par exemple.
295	Etud-A2	De quoi ?
296	Ecran-As	De sport.
297	Etud-A2	Bon les femmes ici (Rire) On est++ je sais pas (.) ça ne m'intéresse pas mais++
298	Ecran-As	Ben nous on adore le sport, c'est un bon sujet=
299	Etud-A11	Les tricolores par exemple c'était très drôle pour nous.
300	Local-As	Ah bouh ! (Huée)

Dans cet échange, bien qu'offensante pour le groupe à distance, la proposition de thème par l'étudiant de la classe de langue est clairement interprétée comme faisant partie du rituel ludique : l'énoncé n'est pas contesté par les destinataires ; l'utilisation d'un terme aggravant « *très* » renforçant la valeur menaçante ; les réactions, tant du public à distance, que du producteur de cette vanne sont surjouées, assurant une condition de théâtralité et refermant cette parenthèse rituelle. Par ailleurs, les faits sur lesquels reposent l'énoncé humoristique ne concernent pas directement les destinataires sur le plan personnel. Autrement dit, cette plaisanterie touche sa cible et la classe de langue a marqué un point. Mais les faces et territoires des participants ne sont ni engagées ni menacées personnellement.

Exemple 2

265	Etud-A2	C'est vrai, nous n'avons pas beaucoup de -/- de soleil et tout ça, mais (.) mais c'est joli, encore. Et par exemple les villes aussi Hambourg, Berlin, Hannover, c'est excellent.
266	Local-P	J'fais une p'tite pause. Est-ce que vous avez vérifié vos hypothèses ? (4s) Oui. Oui. Est-ce que vous voulez maintenant vous mettre d'accord sur un thème XXX
267	Ecran-As	Est-ce que vous pouvez nous euh++ nous donner euh ben nous expliquer un de vos repas typiques.
268	Etud-A2	Quoi ? (Cantonade : Quoi typique ?)
269	Ecran-As	Un de vos plats préférés. C'que vous mangez euh++ en Allemagne XXX
270	Etud-A2	Il y a beaucoup.
271	Etud-A1	(4s) On n'a pas euh un plat préféré euh Mais euh chacun a un autre plat préféré. On peut faire ça comme ça. Ici euh je crois que euh pas tout le monde euh boit des bières euh tous les soirs. Et on mange pas seulement des saucisses, ici. Un plat préféré, je crois que++=
272	Ecran-As	Pas préféré mais typique euh un plat qui représente l'Allemagne.
273	Etud-A1	Les saucisses, c'est surtout en Bavière. On peut pas dire ça pour toute l'Allemagne. Peut-être le poisson pour le Nord. Ça dépend d'la région. On n'a pas=
274	Ecran-As	Ben nous c'est pareil=
275	Etud-A4	Peut-être euh c'est drôle mais pour nous étudiants, est le Döner, le Kebab et++ Plat allemand. Mais dans le Nord, on mange beaucoup de hmm poissons. Et pour Noël, nous mangeons des (réponse à une co-participante) Non pas des saucisses. (Rire) Pas des saucisses, non non. Des canards. Gans, Gans.

Après une ouverture par les locuteurs natifs, partiellement acceptée mais invalidée pour les destinataires de la classe de langue, alors que les deux traits de caractère *sérieux* et *assidu* ne constituent pas, en soi, des insultes, ceux-ci enchaînent sur une question d'information qui porte sur leur propre territoire mais aussi

leur culture qu'ils opposent, comme contre-argument, au cliché qui, lui, ne reposerait que sur des croyances. Nous nous trouvons dans le cas, énoncé par Pekarek (*op. cit*.), de la logique communicative auto-régulée avec la contestation par la classe de langue. L'argumentation est construite sur un savoir de sens commun consistant à croire que l'on connaît une culture en se rendant dans un pays. Nous pouvons appeler cette représentation l' « *argument de la mobilité* » ou encore l' « *hypothèse de l'immersion* ». Finalement, le « coup » ne prend pas puisque, au tour 274, les locuteurs visé par cette contestation retournent l'argument contre leurs auteurs par une répartie ludique, puisqu'elle va à l'encontre du principe de modestie, « *qui enjoint d'éviter de se faire valoir ou 'mousser' trop ostensiblement, et qui exerce des pressions très fortes sur les comportements des interactants* » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : § 3.2.3.1). Cette vanne, filée sur l'exagération du propos, provoque le rire d'une partie du public, alors qu'une autre partie, visible sur l'enregistrement, semble considérer la répartie comme offensante personnelle. On voit en effet des secouements négatifs de tête indiquant l'incompréhension devant un comportement provocateur, allant dans le sens d'une offense rituelle.

11.2.4. L'interprétation du reproche

Aussi, quel sens donner à l'échange de reproche qui enchaîne sur cette parenthèse rituelle ? Formellement, ce reproche prend la forme d'une série de questions, s'enchaînant rapidement les unes aux autres. Elle provient d'une apprenante pour qui la parenthèse menaçante n'était pas fermée et dont la seconde constitue l'amorce de l'explosion. En effet, après une première question sur les destinations de vacances du groupe à distance, employant un « Vous » fortement contrastif, la locutrice enchaîne directement, sans intervention d'évaluation de la réponse, sur une deuxième question. Cette question prend un double sens : elle constitue d'abord un jugement implicite de la réponse, en forme de contestation critique ; mais, dans le même temps, l'énonciation par une personne allemande, incarnant le territoire, réalise un acte d'invitation : « *Et* [les vacances] *pourquoi pas en Allemagne ?* ». Ici, l'instabilité énonciative inhérente à la classe de langue est levée. La locutrice revendique son identité culturelle allemande et non une identité d'apprenante. Or, à l'offre d'invitation répond, selon le principe de politesse de l'enchaînement préféré, une acceptation. Les interlocuteurs sur l'image écranique sont ainsi sommés de fournir une réponse polie soit positivement en acceptant, soit négativement en adoucissant le refus. Ils choisissent finalement la seconde (contenant des marqueurs d'hésitation et de réponse non préférée « *Euh... Ben*... ») ; ce qui les conduira dans une impasse d'où ils ne ressortent pas indemnes puisqu'ils seront contraints, une nouvelle fois, de se justifier.
Notons que cette interaction se développe sur l'élaboration conversationnelle par glissements et non sur une construction argumentative du thème. En effet, alors que toute la négociation portait sur l'image et la représentation stéréotypée de l'Allemagne par les jeunes Français, l'argument des adversaires se construit sur l'argument < Si vous ne savez pas que l'Allemagne possède une côte où la mer est plus chaude qu'en Bretagne, alors l'association Allemagne-Seconde-guerre-mondiale est invalide >, ce qui est une réfutation

fallacieuse et douteuse fonctionnant à la fois sur l'hypothèse de l'immersion et sur un savoir de sens commun mettant sur le même niveau des connaissances encyclopédiques et des représentations. Or, la mer Baltique, comme la côte normande, ne sont pas des caractéristiques contingentes, mais appartenant en propre aux territoires respectifs depuis longtemps, déjà présentes avant la guerre. Nous sommes donc plutôt sur le registre des rituels de la conversation de jeunes avec l'apparition d'une vanne, qui pourtant risque de glisser vers l'offense personnelle. En effet, comme dans les joutes verbales urbaines, l'enchaînement « *touche l'autre en s'appuyant sur des faits réels le concernant, lui et son entourage proche, l'intimité étant réduite par le fait que tout se sait dans le quartier* » (Leglise & Leroy, *ibid*.). Dans cette rencontre interculturelle, les territoires, « l'Allemagne » et « La France », sont donc des constructions symboliques qui s'apparentent au quartier, où tout est, plus ou moins, connu.

Nous retrouvons le modèle des interactions de la ville sur lequel s'est appuyé notre cadre théorique goffmanien pour décrire les interactions verbales dans l'espace numérique. C'est en effet une question qui se posait aux fondateurs de la sociologie urbaine de Chicago et que reprenait Goffman : « *non pas celle des manières convenables du savoir-vivre, mais celle des formes d'ajustement à la vie publique en milieu urbain* » (Joseph, 2009 : 16). Nous avons exposé cette base théorique dans notre présentation de la construction conversationnelle des contenus de l'interaction (Cf. *supra*). Dans la communication de groupe à groupe mettant en jeu des territoires, il est facile d'envisager un glissement de l'offense rituelle vers l'offense personnelle : « *la frontière entre l'insulte rituelle et l'insulte personnelle est ténue* » (Laforest & Vincent, 2004). C'est donc encore une fois une frontière que nous allons tenter d'appréhender dans la rencontre interculturelle franco-allemande.

11.3. Approche par test d'évaluation subjectif

Partant d'une méthodologie appropriée à l'analyse du discours en interaction, d'inspiration ethnométhodologique, nous n'avons pas choisi de compléter par une confrontation avec les interlocuteurs, par interview ou questionnaire, nous avons choisi de réaliser une analyse en montrant la conversation à un autre groupe. Desoutter (2011) appelle ceci un *test d'évaluation subjectif* et relève de la « *méthodologie de l'entretien* » en posant à des informateurs une « *question volontairement vague* » à propos d'un corpus d'interactions. L'analyse consiste alors à déterminer l'objet sur lequel se porte l'attention des informateurs dans l'évaluation des énoncés. Dans son étude sur les échanges franco-italiens par mail, Desoutter (*ibid*.) cherche ainsi à déterminer laquelle des trois « *dominantes* » sont perceptibles dans les réponses des informateurs. Cette méthodologie introduit une distance entre le corpus décontextualisé et les informateurs permettant de repérer assez rapidement ce qui a été le plus saillant dans l'interaction verbale à laquelle ils ont été confrontés.

Notre but est de savoir si les évaluateurs que nous avons choisis éprouvent la séquence comme un reproche. En fait, nous ne leur demandons pas si c'est un reproche au sens ordinaire du terme, mais s'ils pensent qu'il y a eu un désaccord, sur quoi, et de juger la réaction. On ne s'attend pas forcément à ce qu'ils nomment la séquence comme un reproche, car c'est un concept que nous avons, nous-même, ainsi désigné en référence à la linguistique des conversations. Le résultat est donc plutôt de savoir s'ils trouvent que la réaction est justifiée compte tenu du cadre social et didactique, orientée vers la construction du lien, et de dire s'il s'agit d'un comportement risqué. Sur cette base, les réponses des informateurs nous indiquerons s'il s'agit d'un comportement plutôt de type rituel ou de type personnel.

Reprenant les deux propriétés de la définition du reproche de Laforest (2002)., l'expression d'un mécontentement et l'attribution de la responsabilité à l'allocutaire, nous avons d'abord posé une question générale :

1. « *Qu'est-ce qui dans les réponses successives des étudiants à distance ne satisfait pas l'étudiante allemande ?* ».

De plus, afin d'évaluer la portée rituelle ou personnelle de l'échange, nous demanderons simplement de fournir une réaction à la dernière interaction de l'étudiante :

247 D'accord, mais bon. Ça n'a rien à voir avec euh+ le pays, non ?

La seconde question est donc :

2. « *Quelle serait votre réponse à cette question ?* »

Enfin, nous poserons la question deux fois : une première fois à l'écrit, à l'aide du questionnaire, sur lequel les informateurs portent des réponses individuelles ; une seconde fois, oralement au groupe entier. Ceci pour deux raisons :

- D'une part, afin de produire un effet de mimétisme avec les étudiants du groupe d'étudiants en France. Nous pensons en effet que la réponse écrite individuelle risquerait de ne pas projeter suffisamment les informateurs dans la situation de rencontre interculturelle médiatique visualisée. En s'engageant dans une discussion orale, ils se réfèrent davantage aux apprenants et ne font pas uniquement appel à leur expérience personnelle.
- D'autre part, dans le but de provoquer une négociation dans le groupe pour la recherche d'une réponse collective. Nous pourrons alors évaluer quelles sont les dominantes sur lesquels se focalisent les informateurs, notamment la place qu'occupe le ménagement des faces dans la négociation.

Nous pourrons alors comparer la réponse avec celle produite par le groupe de notre corpus. Cela nous permet ainsi de mieux saisir le reproche comme acte particulièrement menaçant pour la suite de la relation et de savoir si l'on reste dans les limites acceptables du dialogue didactique qui n'entache pas l'image de l'autre.

11.4. Résultats

11.4.1. Le groupe d'informateurs

Neuf étudiants en séjour Erasmus à Hanovre ont accepté de répondre au questionnaire. Après une présentation de notre recherche, nous avons distribué un document en quatre chapitres : définition du reproche ; transcription ; conventions de transcription et questionnaire. Puis, nos informateurs ont visionné l'extrait et ont, enfin, répondu aux deux questions par écrit.

Ensuite, nous leur avons demandé de fournir une réponse collective. Cette question adressée au groupe a provoqué une délibération dans le groupe dont nous voulions avoir un enregistrement sonore. Nous avons donc sollicité, et obtenu, l'autorisation des participants, puis avons installé un micro. Comme, dans l'enregistrement vidéoscopique, nous enregistrons toute la séance afin que les participants se soient déjà habitués à la présence du micro lors de l'échange qui nous intéresse.

Signalons enfin que les étudiants Erasmus se sont montrés coopératifs et, même s'ils ont fait en sorte de se différencier des étudiants du corpus, se sont néanmoins, tout au moins partiellement, projeté dans le dialogue. Ils ont notamment souhaité, à l'issue du test, connaître la suite de la conversation, c'est-à-dire la « vraie » réponse apportée par les étudiants du site de Vannes, afin de confronter leurs propres réponses, individuelles et collectives.

Rappelons que l'identification ne peut être que partielle. En effet, ces étudiants-informateurs :

- ont suivi des cours d'allemand langue étrangère en formation scolaire et universitaire ;
- sont à Hanovre depuis environ six mois et y restent encore pour environ deux mois.

Autrement dit, ils ne découvrent ni l'Allemagne, ni les Allemands, comme c'est le cas pour les étudiants de notre corpus principal. Ils ont une meilleure connaissance de la langue, de la culture et une meilleure compétence interactionnelle avec des locuteurs de la langue-cible. On peut donc s'attendre à une réponse différente de celle apportée par le groupe d'étudiants de notre corpus. On peut même penser qu'un tel reproche ne serait pas apparu de la part de la locutrice allemande car les étudiants n'auraient pas commis d'impair de ce type. Cependant, nous avons supposé que leur séjour long en Allemagne n'a pas pu se dérouler sans qu'ils n'aient connu une situation d'échange verbale comparable, où une opposition symbolique se transforme en un échange critique, fortement menaçante pour leurs propres faces. Les étudiants français de notre corpus, eux, en font leur première expérience. Aussi, étions-nous autoriser à penser que les étudiants-informateurs pouvaient se projeter dans le dialogue présenté et comprendre la position française comme allemande.

11.4.2. Les résultats

11.4.2.1. Question 1

Les réponses des étudiants-informateurs confirment notre analyse de l'échange : le groupe d'apprenants de la classe de FLE réalise un reproche à l'encontre des étudiants de la représentation écranique, soit de façon explicite, soit de façon implicite en évoquant l'état d'esprit de celle qui prend la parole et inflige une série de questions. Dans ce dernier cas, les informateurs se réfèrent à son insatisfaction, mais aussi à sa « *frustration* », au fait qu'elle se sent « *offensée* » ou « *peinée* » et même « *un peu insultée* ». Aucune réponse n'émet de doute sur le caractère réprobateur de l'intervention de la part des Allemands, ni sur l'attribution de la responsabilité.

En conséquence, nous disposons des réponses identifiant les causes du reproche. En premier, Il apparaît clairement que les étudiants français, bénéficiaires de l'invitation, refusent de se rendre en Allemagne. Les Français de l'image écranique témoignent d'un manque d'intérêt flagrant pour l'Allemagne en réponse à une invitation. Les informateurs indiquent :

- le « désintérêt » :
- une réduction de l'Allemagne « à la météo qu'il y fait et l'accès à la plage » ;
- que le groupe de Français ont une idée de l'Allemagne « *sans jamais avoir cherché à approfondir cette idée* » ;
- une « récalcitrance » ;
- un pays qui ne semble pas « *attractif* » pour passer des vacances ;
- que « les Français ne semblent pas intéressés par l'Allemagne ».
- Renforçant le manque d'intérêt, les informateurs expliquent le reproche par le sentiment de déséquilibre des relations:
- une « *asymétrie des voyages* » en parlant de la non-réciprocité des visites des pays respectifs ;
- une « rivalité dans cet échange » où les Français « cultivent juste une certaine supériorité » ;
- « les Allemands attirés par la France ».

A cela s'ajoute une mauvaise volonté évidente : les arguments pour décliner l'invitation sont jugés comme fallacieux :

- des réponses « pas réellement fondées » ;
- « jugement négatif sur l'Allemagne sans fondement » ;
- « ne savent pas expliquer » ;
- « prétexte ».

Les causes d'insatisfaction sont donc :

- le désintérêt pour l'Allemagne ;
- l'absence de réciprocité de la visite ;
- les justifications fallacieuses au refus d'invitation.

Une première conclusion s'impose sur les interprétations données par les informateurs :

- Refuser une invitation constitue un dénigrement qui justifie déception et reproche ;
- Fournir un mauvais motif pour le refus aggrave le dénigrement.

Concernant le motif avancé pour refuser à une invitation, seule la barrière de la langue a été considérée par les informateurs comme une excuse possible, sans toutefois faire l'unanimité. En effet, selon un informateur, c'est en effet une « *fausse excuse* » car on peut utiliser l'anglais en Allemagne. Pour un autre, au contraire, cette excuse est considérée non pas comme *vraie* mais au moins comme *vraisemblable*. Par conséquent, avancer la barrière de la langue apparaît comme un acte de politesse atténuant l'acte non attendu, dans le sens où il est « *moins péjoratif* » et a plus de chance d'être « *mieux acceptée par les Allemands* ». Allant dans le même sens, un autre informateur suggère le travail de figuration en évoquant une « *esquive* » face à un « *malaise qui s'installe* ». Enfin, pour un autre informateur, la barrière linguistique explique réellement l'asymétrie des connaissances et le désintérêt. Même s'il comprend la « *déception* », cet informateur ajoute que la locutrice « *oublie que tous les Allemands présents apprennent le français alors qu'aucun Français n'apprend ou n'a appris l'allemand* ».

Certains informateurs confirment donc la justification évoquée par les étudiants, montrant ainsi l'intérêt de l'apprentissage des langues tant sur le plan des compétences linguistiques que culturelles. De plus, pour certain, la compétence linguistique constitue sur le plan pragmatique une justification permettant de préserver la face de l'offrant et celle du bénéficiaire de l'invitation. Autrement dit, les informateurs reconnaissances implicitement l'existence d'une frontière linguistique, soit véritable soit vraisemblable.

Nous allons par conséquent maintenant pouvoir examiner les réponses que nos informateurs ont jugées comme infondées car elles reposeraient sur l'existence d'une frontière culturelle que les informateurs réfutent. Nous désignons ainsi les justifications non attribuées à la barrière linguistique mais au manque de connaissances culturelles et liées à l'attractivité du pays. Sur ce point, les réponses des informateurs indiquent une séparation entre ceux qui s'en tiennent au thème des vacances en Allemagne, proposé par la question, et d'autres qui élargissent le thème à tout type de séjour en Allemagne.

Allemagne comme lieu de vacances

Une des réponses fournie par les informateurs considère comme infondée que, en réaction à l'invitation venant d'une Allemande de choisir l'Allemagne comme « *destination touristique* », des étudiants français, « *réduisent tout simplement son pays à la météo qu'il y fait et l'accès à la plage* ». La réponse signifie donc que l'Allemagne propose d'autres offres touristiques que l'activité balnéaire. Selon un autre informateur, les Français vus dans le film pensent que l'Allemagne n'est pas un « *pays attractif (…) pour aller passer des vacances* ».

D'un point de vue touristique, la justification par la frontière culturelle semble infondée. Il s'agit davantage d'un changement de comportement à adopter dans son acte de consommation. L'Allemagne se situe sur un autre segment de marché, inconnu des étudiants français et sur lequel le terme « *vacances* », qu'ils ont sélectionné pour élaborer le thème, ne leur a pas permis d'enchaîner. Rien n'indique *a priori* qu'il s'agisse d'un malentendu interculturel provoqué par la maîtrise asymétrique du code ou un transfert pragma-linguistique (Béal, 2002) tant les interprétations du mot « vacances » peuvent être larges. Le glissement des vacances au soleil et la mer afin de créer une frontière culturelle est par conséquent jugé comme non pertinent. Au contraire, comme l'indique un informateur, le passage de frontière et la différence culturelle fondent l'attractivité de l'Allemagne « *sur bien des points, notamment culturels* ». Selon les informateurs, le reproche porte donc sur la méconnaissance d'autres formes de vacances que celles proposées par les Français, qui, de fait, excluent l'Allemagne.

Aller en Allemagne

Répondre à l'invitation et se rendre en Allemagne demande de franchir une frontière culturelle, construite à partir d'éléments qui, justement, n'existe pas pour les informateurs qui considèrent donc les justifications comme des « *excuses infondées* ». Le jugement des informateurs nous intéresse car il provient d'étudiants, certes de même origine que les bénéficiaires de l'offre de l'invitation, mais qui ont suivi un autre parcours de formation en apprenant l'allemand langue étrangère. Ils reconnaissent les éléments invoqués par les étudiants du corpus et confirment donc l'existence de barrières culturelles, mais réfutent l'argumentation.

- La référence à « *quelque chose de négatif, la guerre, pour parler de l'Allemagne* » est perçue comme un acte péjoratif à éviter. A cette aune, la plaisanterie basée sur l'auto-déférence « *c'est normal, c'est trop bien* » en parlant de la non réciprocité des visites, allant uniquement de l'Allemagne vers la France, est qualifiée de « *patriotisme/nationalisme* » par un informateur. La réponse révèle particulièrement la stratégie de contournement de la frontière culturelle franco-allemande, indiquant, en parlant du nationalisme : « *ce sentiment, même si nécessaire à l'unité nationale, peut être mal interprété* ». Dans sa réponse, l'informateur ne se réfère d'ailleurs qu'implicitement à la guerre et parle « *des événements politiques et historiques de l'Allemagne* », adoptant elle-même un comportement d'évitement de référenciation.
- Allant dans le même sens que l'élément précédent, les informateurs indiquent que les étudiants français du corpus affichent une connaissance de l'Allemagne peu actuelle (« *d'un autre âge* ») et basée sur des « *récits* ».
- La connaissance inexacte de l'Allemagne provient de clichés, « *ou des choses entendues* » et des « *idées qu'ils se font du pays* ». Les informateurs mentionnent ainsi « *le fait que les Français pensent qu'il n'y a pas de soleil en Allemagne* ». Selon un autre informateur, le reproche advient car la locutrice allemande « *parvient à la conclusion que les Français ont une image négative de l'Allemagne* ».
- Enfin, pour beaucoup d'informateurs, qui ont accompli le voyage de la France vers l'Allemagne, la connaissance culturelle vient de la mobilité. Selon eux, les étudiants « *ne connaissent rien à l'Allemagne* », portent des jugements « *alors qu'ils ne sont jamais allés dans le pays* » et fournissent des réponses qui « *ne reposent pas réellement sur une expérience et donc objective* ».

Ces quatre éléments, la Seconde Guerre mondiale, la référence à des récits (y compris médiatiques), les représentations stéréotypées et l'hypothèse de l'immersion sont donc de nature à créer une frontière culturelle franco-allemande. Dans un échange d'invitation, ce sont des justifications vraisemblables pour un refus, donc contestables par l'offrant. En situation didactique, ils peuvent constituer des thèmes de discussion, de débats ou encore de conversation, dans un dispositif de rencontre en ligne. Mais, ces éléments peuvent également devenir des insultes, donnant lieu à des comportements appartenant à l'ordre du rituel, comme l'évitement ou les joutes verbales.

Seul un informateur, dans la délibération pour obtenir une réponse collective à la seconde question du questionnaire évoque la dimension rituelle. Il émet la supposition qu'une rencontre entre un groupe d'Allemands apprenant l'espagnol et un groupe de Français apprenant l'allemand, produirait également « *ce genre de petit jeu, chat et la souris, charrier l'autre* ». Il serait sans doute intéressant de vérifier cette hypothèse pour se rendre compte de l'effet de l'asymétrie des compétences linguistiques, des connaissances culturelles et de l'intérêt pour le pays sur l'accomplissement rituel de joutes verbales dans les rencontres interculturelles.

Les réponses des informateurs nous ont par conséquent renseignés sur la valeur des frontières qu'elles entrent dans une joute verbale ou deviennent des offenses personnelles. Au terme de l'analyse des réponses écrites à la première question, il n'est pas exclus que les locuteurs de la langue-cible n'étaient pas dans la transgression ludique, cherchant la complicité avec ceux qui ont fait l'effort d'apprendre leur langue, mais, par méconnaissance du groupe interlocuteur, aient manqué de tact, transformant la joute verbale en une offense personnelle. Certains participants de la classe de langue, victimes de l'incident, ne rentrent pas dans le jeu et leur adresse une opposition symbolique. Nous pensons que cette contestation, de la part de certains apprenants, traduit deux phénomènes.

D'une part, l'effort fourni pour l'apprentissage de la langue étrangère, indiquant une propension à savoir dépasser la barrière linguistique leur permettant de communiquer en français avec des locuteurs natifs, ne trouve pas de reconnaissance sociale dans le groupe interlocuteur. L'évaluation sociale ne va pas dans le sens du travail accompli. C'est ce que semble dire l'étudiante allemande dans la dernière question de sa série lorsqu'elle s'oppose à l'argument de la frontière linguistique : « *[La langue], d'accord, mais bon. Ça n'a rien à voir avec le pays, non ?* ». Alors qu'elle parle de la méconnaissance de la langue allemande, ne peut-on y lire également une critique réflexive lancée à son propre savoir : apprendre une langue, certes, mais tant qu'elle reste étrangère, que sais-je de ce qui nous oppose culturellement ?

D'autre part, ces apprenants ne sont pas prêts à partager certains symboles transgressant leur propre identité culturelle, même dans une situation pédagogique, même de façon ludique et même dans une joute verbale. Il manque encore certains rituels d'ouverture propres au dépassement des frontières culturelles existantes dans l'espace franco-allemand pour que, dans un dispositif conversationnel, cette limite devienne

un thème pour une discussion heuristique. Une autre façon de remédier à la limite symbolique consisterait également à savoir enseigner, dans les cours de langue, l'existence des divisions et conflits existant dans ce que Dejean *et al*. (*op. cit*.) désignent comme « *l'environnement socioculturel* ». Nous pensons que l'étudiante qui profère le reproche cherche à s'opposer à la vision stéréotypée de la culture allemande, telle qu'elle apparaît dans les réponses écrites des locuteurs de la langue-cible ainsi que dans leurs plaisanteries. Elle ne prend pas du tout en compte que les étudiants français rencontrés savent que ces stéréotypes ne correspondent pas à la réalité. Selon nous, elle bâtit donc un métastéréotype, réagissant à l'attribution d'un stéréotype qu'elle produit elle-même sur ce qu'elle croit imaginer chez les Français. D'où une mise à distance plus difficile et le refus d'une logique de joute verbale, comportant une offense rituelle, à l'encontre de son identité dans cet environnement acquisitionnel.

11.4.2.2. Question 2

a) Réponses individuelles

Les informateurs ont donné des réponses longues en forme d'explication. Ils n'ont en réalité pas simulé la conversation franco-allemande mais se sont positionnés en tant qu'experts de la France et de l'Allemagne qui tenteraient d'expliquer aux étudiants allemands pourquoi les étudiants français ont eu des propos offensants. La plupart des réponses prennent la forme de discours indirects libres, au présent, traduisant une introspection sur ce qu'ils diraient s'ils devaient intervenir comme tiers dans la conversation au prochain tour de parole. Quelques réponses comprennent d'ailleurs une phrase contenant un verbe introducteur au conditionnel : « *je chercherais à…* », « *ma réponse serait que*… », « *je dirais*… ». Une autre réponse réalise une ellipse du verbe introducteur et commence directement par la conjonction « *que* ». De même, leur énonciation évoque « *les Français* », « *ces étudiants* », « *l'Allemagne* » ou « *les Allemands* » indiquent également leur distanciation par rapport aux locuteurs français de la conversation observée. Les réponses témoignent donc de la difficulté qu'ils ont eu à se projeter en tant que participants engagées dans la conversation franco-allemande dont ils ont vu un extrait enregistré. De ce point de vue, nous constatons que la conversation, en tant que type d'activité interactive est difficilement simulable. En effet, ayant montré aux informateurs un segment de la rencontre sociale, nous confirmons avec Goffman (1981) que « *toute vision transversale, toute coupe instantanée centrée sur la parole et non sur l'échange, ne peut évidemment que manquer des caractéristiques importantes* » (140). Une activité aussi ordinaire, telle que la conversation que nous avons soumise aux informateurs, confirme les premiers travaux des conversationnalistes. Ils notaient que pour les individus enregistrés en situation authentique, dire « *le sens de leurs conversations banales de la vie de tous les jours n'était pas facile* » (Coulon, 2007 : 69). Comme aux chercheurs en analyse de conversation, il manque à nos informateurs les éléments qui ont permis aux participants observés de construire conjointement un contexte et d'y indexicaliser leurs énoncés. Ainsi, les données relationnelles y

jouent un rôle important. Comme l'écrit un informateur : « *difficile de répondre à la question quand on aime l'Allemagne* ». Il semble douter que ce soit le cas des locuteurs à qui s'adresse le reproche.
Aussi, nous ne détaillerons pas le contenu des réponses individuelles. Elles reprennent l'essentiel de ce qui a été dit dans la question précédente. Il nous semble plus intéressant de signaler qu'ils adoptent une position de médiateur fournissant des explications allant généralement dans le sens d'un apaisement de la tension. Ainsi, un informateur commence par généraliser le fait qu' « *il existe en France de nombreux préjugés sur l'Allemagne* » et que « l*es Français s'ouvrent très peu sur le monde* » pour ensuite concéder que « *l'intérêt pour l'Allemagne est grandissant ces dernières années* ». La structure argumentative par la concession se retrouve dans d'autres réponses, anticipant le risque d'une menace pour les faces. Nous nous intéressons davantage à la réponse collective.

b) Réponse collective

La délibération pour recueillir une réponse collective a duré 13 minutes et 33 secondes. Nous avions informé les informateurs de cet exercice et avons ouvert la séquence de mutualisation des réponses individuelles en répétant indirectement la question du questionnaire : « *j'aimerais bien savoir quel serait votre réaction maintenant en tant que groupe* ».
Nous avons constaté que les réponses orales confirment les déclarations écrites mais que les informateurs éprouvaient des difficultés à enchaîner par un tour en réaction directe avec l'échange initié au tour précédent. Bien qu'ils aient abandonné la position d'expert qu'ils tenaient dans leur réponse écrite, ils restent explicatifs pendant plus de la moitié du temps. Nous avons donc cherché à leur faire produire un énoncé qui serait un enchaînement direct à la question du l'étudiante allemande du corpus. La réponse donnée par les informateurs était alors l'expression « *oui mais non »*, que Kerbrat-Orecchioni (2001) appelle un « *bloc* ». Introduit préalablement par un signe d'accord, enchaînement préféré, ce « oui » confirme l'assertion précédente. Puis, la concession par le « *mais* » marque l'orientation vers le désaccord. En fait, selon les informateurs, le ton de l'étudiante allemande laisse peu de choix. Un des informateurs explique ainsi le risque « *de se faire engueuler, si on continue* ». Pour le collectif d'informateurs, il est important, après un tel assaut verbal, de sauver la relation et de rétablir l'équilibre rituel. En effet, la délibération dans le groupe d'informateurs laisse de côté toute explication sur les barrières culturelles apparaissant dans les réponses écrites. Elle se cristallise sur trois données situationnelles expliquant le déséquilibre et sur la possibilité d'un retour à l'équilibre.

i. Relation de pouvoir intrinsèque

Un informateur démontre qu'il existe dès le départ une « *relation de pouvoir* » entre les deux groupes d'étudiants du fait de l'asymétrie de la mobilité France-Allemagne, manifestant un intérêt du côté allemand contre un désintérêt en France (« *[ils] en ont clairement rien à faire, du pays* »). L'attitude française

s'explique, selon l'informateur, du fait que les Français détiendraient une chose que les Allemands n'ont pas, « *à savoir, la 'beauté du pays'* ». Nous retrouvons l'effet de territoire de Vinsonneau et la présence, selon l'informateur, d'un taxème de territoire. Nous avons transcrit, par des guillemets, le geste des mains de cette réponse, avec lequel l'informateur indique le discours rapporté, vis-à-vis duquel il prend, visiblement, ses distances.

ii. Rapport de place

De plus, pour ce même locuteur, la relation verticale est créée par la situation d'interlocution « puisque, dès le début, dès la première phrase, c'est les Allemands qui ont une question, donc c'est les Français qui ont le pouvoir puisque c'est eux qui ont la possibilité d'une réponse ». Cette analyse est confirmée par un autre informateur qui souligne que les Français, par leur comportement verbal, établissent une distance horizontale entre eux et le groupe d'Allemands. L'entorse au principe de modestie des Français n'est pas considérée comme un jeu rituel mais comme une insulte personnelle envers les Allemands : « *I's'la pète carrément, les Français !* ». La question ayant une valeur conversationnelle dépendant du contexte, cette déclaration de l'informateur va dans le sens de la question comme aveu d'ignorance et marque « d'une supériorité de savoir du questionné » (Kerbrat-Orecchioni, 2008 : 87), et non une valeur conversationnelle de sommation, qui « *souvent reflète une position dominante du questionneur* » (*ibid*.). Alors que l'informateur ne remet pas en cause l'effet de reproche, cette réponse confirme le caractère indirect de cet acte de langage ambigu où l'on peut emprunter une position basse pour enjoindre à de se justifier.

iii. Le cadre interactif

Finalement, s'ils n'ont pas la capacité de se projeter dans le rôle des participants à la conversation franco-allemande pour savoir comment enchaîner pour élaborer un thème, les informateurs disposent néanmoins d'une compétence interactionnelle telle, qu'ils reconnaissent dans l'extrait visionné un type d'interaction. Un informateur se réfère explicitement à « *cette conversation* » et en définit la finalité :

> « Le but d'une conversation, c'est que ce soit une relation saine, qu'il y ait pas de conflit et quoi que soit, surtout avec des gens qu'on ne connaît pas particulièrement. Donc il faut apaiser les tensions et répondre quelque chose pour un peu (inaudible) une relation pas hiérarchique, en fait. Donc, pour moi, j'ai pas analysé ça en tant que la question en elle-même, est-ce que l'Allemagne, c'est bien, ou est-ce que la langue, c'est un frein ou pas ; mais plutôt dans : comment rétablir la relation, pour qu'il n'y ait pas de relation de pouvoir entre les deux, en fait. »

La délibération se poursuit en complétant cette orientation, bâtie sur leur compétence interactionnelle. Ainsi, les informateurs commencent par convoquer un principe de pertinence conditionnelle en réaction à l'acte initiateur : « *toi quand on te dit un reproche, soit tu calmes le jeu, soit au contraire tu rentres à fond dans le rôle de 'je-suis-français- je-suis-fier-de-l-être'* ». Puis, ils s'arrêtent sur le type d'interaction et son enjeu : « *mais, là, dans ce genre de conversation, qu'est un dialogue d'échange, où il n'y a rien à prouver* ».

Cela leur permet de conclure en optant pour l'enchainement préféré dans cet échange : « *contrebalancer* », autrement dit *réparer*.

11.4.3. Discussion sur la seconde question

Les réponses fournies par les informateurs confirment la valeur illocutoire de l'échange en tant qu'acte de reproche constituant une menace pour la face des interlocuteurs. La locutrice du groupe d'apprenants de langue apparaît comme insatisfaite, tient les Français à distance pour responsables d'un comportement qu'elle juge inacceptable pour la relation franco-allemande, puisqu'elle fait partie d'un groupe dont tous les membres se sont rendus en France. Enfin, elle parvient à faire savoir son mécontentement puisqu'elle contraint ses interlocuteurs, par son comportement verbal et interactif, à réviser leur comportement. Pour les informateurs, il ne s'agit pas d'une classe de langue mais bien d'un dialogue interculturel franco-allemand, dont l'enjeu dépasse largement l'apprentissage du français. Les informateurs confirment que les étudiants observés dans l'interaction par vidéoconférence participaient à une rencontre s'inscrivant dans les relations franco-allemandes. Ils sont donc conscients du caractère symbolique de l'interaction, qui s'inscrit dans une histoire.

La dimension rituelle de la mise en boîte a, en grande partie, échappé aux informateurs qui ne voient pas dans l'utilisation de l'humour une possibilité de maintenir le lien et la connivence. Les informateurs perçoivent surtout la volonté réparatrice des locuteurs du groupe à distance. Selon eux, c'est en priorité la relation qu'il convient de restaurer plutôt que d'argumenter sur les faits. En ce sens, bien qu'ils n'éprouvent pas le caractère ludique de la transgression de la même façon que leurs auteurs, les informateurs ont également interprété l'activité interactionnelle en cours comme une conversation dont la finalité est essentiellement interne.

Il ressort de la délibération entre étudiants Erasmus que les participants français du corpus font face à un mécontentement tel qu'il est nécessaire de rétablir la relation entre les deux groupes. Les étudiants allemands s'étant tous rendus en France, se sont attendus à une reconnaissance et une forme de déférence de la part des Français. Or, ceux-ci, non seulement n'ont pas acquiescé face à cette demande implicite et n'ont pas répondu par l'enchaînement de politesse approprié, mais ils ont renchéri dans l'impolitesse par un acte aggravant la réaction précédente, commettant alors une transgression offensante. Le groupe de locuteurs de la langue-cible ont par conséquent affaire à ce que Goffman appelle une « *rébellion sournoise* »* (1974 : 54) se produisant lorsque celui qui se sent en droit d'être le bénéficiaire d'une marque de déférence doit « *arracher à quelqu'un un signe dû, même s'il faut pour cela lui rappeler ses obligations et l'avertir des conséquences de son impolitesse* ». On voit, encore une fois, l'ambiguïté des termes employés, qui traduit, dans un contexte interculturel, la difficulté de l'activité conversationnelle mais qui indique néanmoins qu'il ne s'agit pas d'un objet informe, c'est-à-dire sans limites.

11.5. Conclusion de l'observation additionnelle

Pour conclure, on peut tout de même se demander si, somme toute, il est légitime de reprocher à un Français qui n'a pas suivi de cours d'allemand langue étrangère de ne pas connaître le relief côtier allemand ? Dans la classe de langue, le locuteur imaginaire ne commet pas de fausse-note, ni de plaisanterie. La médiation par l'instrument introduit une contingence qui oblige les apprenants à rencontrer des locuteurs à distance. Cet environnement acquisitionnel les contraint à devenir plus créatifs pour s'adapter à de nouvelles logiques communicatives. L'observation additionnelle par évaluation subjective montre que l'inscription de la classe de langue dans une histoire relationnelle et la présence de barrières et d'implicites clairement identifiées.

De leur côté, les « Allemands » connaissent-ils autre chose de la France que la Tour Eiffel et ses plages ? Si l'on en croit les résultats de l'enquête de l'IFOP *Regards croisés* de 2013, ce sont surtout des destinations et activités touristiques qui sont associées à la France. Par ailleurs, les réponses apportées par le groupe de locuteurs français, pour justifier leur méconnaissance de l'Allemagne, ne sont pas surprenantes. En effet, nous savons avec Colin (2008) que, dans les échanges internationaux de jeunesse, les constructions sociales de l'altérité sont « *établies essentiellement à partir des médias, de l'histoire personnelle et des groupes d'appartenance* » (68). Or, ces trois éléments sont conformes aux offres de réparation invoqués par les étudiants français : le cinéma, les grands-parents et le groupe d'appartenance lié au choix de la langue. On peut donc s'attendre à ce que les réponses soient comprises par les auteurs du reproche qui devraient ainsi se rendre compte de l'épuisement des justifications et donc des sources de connaissances sur l'autre. Eux-mêmes devraient être capables de se soumettre à une réflexion sur les sources de représentations provenant du tourisme. Si la notion élargie de la culture dans le contexte franco-allemand, se transforme en une confrontation de mode de vie au quotidien et de comportement de consommation, la question en didactique de l'interculturel se pose, selon nous, au niveau du contenu et notamment des valeurs que ces pratiques traduisent. Dans le cadre interactif donné, se pose finalement la question du type d'altérité auquel sont confrontés les apprenants pour que la rencontre interculturelle advienne.

Puis, en considérant l'asymétrie des compétences linguistiques et culturelles, le reproche traduirait la prise de conscience de l'inutilité de l'effort d'apprentissage de la langue étrangère qui finalement ne permet pas d'entrer en relation avec des locuteurs de la langue-cible, qui, eux, témoignent d'un comportement ambigu, entre connivence et opposition symbolique. Toutefois, nous ne considérons pas cette exercice comme vain, pour deux raisons :

- les apprenants ont pris conscience que tous les jeunes Français ne parlent pas allemand ni n'apprennent l'allemand, ce qui les met en contact avec un groupe plus représentatif de la majorité des jeunes français ;

- savoir demander réparation par le reproche et savoir exprimer des critiques sont de nouvelles compétences qui permettent de sortir des relations de courtoisie, parfois superficielles, auxquelles mènent les apprentissages de langues étrangères lorsque l'on n'y enseigne pas l'exercice de la négativité.

Sur le plan des compétences linguistiques, culturelles, interactionnelles et relationnelles, la classe de langue s'enrichit donc des conversations par vidéoconférence de groupe à groupe.

CONCLUSION

12. Conclusion

12.1. Notre analyse de la rencontre

A l'issue de l'analyse de la rencontre, nous pouvons d'abord faire le constat que la plupart des échanges verbaux peuvent être décrits selon l'approche conversationnelle et la théorie des actes de langage. L'apport du champ interactionniste dans le domaine de l'acquisition des langues secondes et étrangères tient à sa volonté d'avoir accès à des processus plus longs, à des rencontres sociales au sens strict, donné par Goffman, c'est-à-dire bornées par une orientation mutuelle et un éloignement des corps, d'une part, mais aussi de rendre compte de la structure d'objets dialogiques en rapport avec la situation dans laquelle ils se réalisent. Cela nous a permis de nous concentrer sur la classe de langue comme « *genre interactionnel spécifique* » (Cicurel, 2002) dans lequel l'une des principales questions tourne autour de la façon dont les participants vont prendre la parole. Nous avons pris nos distances par rapport aux grandes options régissant la circulation de la parole, celle guidée par les actes directs de l'enseignant et celle qui obéit à une simulation, où, dans les deux cas, il s'agit d'agir sous une contrainte. Nous avons fait le choix d'articuler le genre « classe de langue » à la situation institutionnelle des relations franco-allemande, pensant que le couplage de cette relation particulière et d'un instrument de communication collective permettrait d'installer une dynamique conversationnelle où la prise de parole se développerait. Il nous fallait donc un modèle d'interaction afin de mener une analyse longitudinale. Nous avons retenu le schéma conversationnel propre à la conversation familière, de Traverso (1996). Pour la conversation franco-allemande par vidéoconférence, nous en avons retenu :

- l'accent mis sur l'équilibre rituel de l'interaction ;
- l'importance des échanges à bâtons rompus ;
- la segmentation en trois parties principales, l'ouverture, le corps et la clôture.

En plus de ces éléments, nous avons mené une analyse non verbale, souvent mentionnée par les linguistes conversationnalistes comme exerçant une influence, mais peu réalisée.

12.1.1. Les rituels

Notre travail de recherche a porté sur l'interaction didactique, en en privilégiant les rituels par rapports aux contenus métalinguistiques. De façon générale, même si l'analyse du corpus ne le révèle pas explicitement, l'asymétrie des compétences linguistiques, entre les deux groupes d'apprenants, produit un effet de compliment. On peut aussi y voir un « *don* » (Bull *et al*., 2005), de la part de l'étranger s'exprimant dans la langue de son interlocuteur. Complémentairement, on peut s'attendre à voir se manifester un comportement rituel de modestie en réaction au compliment. Nous ne l'avons pas du tout pris en compte,

dans la mesure où aucun acte de compliment n'a été explicitement réalisé. En outre, second élément contextuel, notre analyse a tenu compte des études tendant à considérer que les relations franco-allemandes ont construit et ont alimenté un mythe, celui de l'amitié franco-allemande. Pour ces deux raisons, au moins, tout échange franco-allemand comporte nécessairement une part « substantielle » et une part « cérémonielle », et se prête par conséquent à une analyse des rites d'interactions de type goffmanienne.

Nous avons clairement identifié des échanges fortement ritualisés avec la présence de routines conversationnelles en ouverture comme en clôture, ainsi que des échanges confirmatifs et réparateurs. Cependant, par rapport au schéma de la conversation familière, l'activité de structuration de la rencontre franco-allemande *via* la vidéoconférence se réalise différemment. Le placement de certaines initiatives verbales tend, notamment, à produire un déroulement différent de l'interaction. Pour autant, comme l'indique Marcoccia (2004), à propos des conversations dans les espaces numériques, « *ces erreurs de placement font partie de la dynamique d'une interaction dans la mesure où elles ne la perturbent visiblement pas* ». Autrement dit, la structuration s'en trouve modifiée mais les participants savent reconnaître un type d'activité sociale et réorganiser l'interaction. Nous avons en particulier observé une combinaison de l'échange d'amadouage et de l'échange de réparation, fonctionnant sur l'absence de l'intrusion sur un territoire matérialisé physiquement. Les acteurs de la rencontre franco-allemande ont construit un segment transactionnel et installé des places interactionnelles à l'aide de taxèmes et de relationèmes, conduisant à des effets de territoire. Nous avons ainsi observé comment l'offense que représente la méconnaissance active, constitue une intrusion. L'équilibre rituel est rétabli par la réalisation de l'amadouage *a posteriori*, déclenché par une réparation demandée.

Notre analyse a également permis de faire ressortir un échange de reproche, en réaction à la médisance perçue par les apprenants de langue, puis à un refus d'invitation. En l'absence du rituel rappelant le mythe de l'amitié franco-allemande, les participants n'ont pas su respecter certains rites d'évitement et de présentation, censés anticiper les offenses d'intrusion. Notre dispositif conversationnel à distance a donc contrarié certains rites, allant jusqu'à déclencher une *rébellion sournoise*, d'où surgissent des réparations et des justifications. Nous constatons une structuration propre de la conversation franco-allemande par vidéoconférence autour de certains rites :

- les échanges de réparation : sommés, suite à une offense, ou sollicités, suite à l'autodénigrement ;
- la recherche de complicité par les rires, n'entraînant pas toujours l'accord, puis la clôture définitive d'un échange ;
- les échanges confirmatifs par des surprises et des cadeaux symboliques.

Si certains actes de réparations ont déjà été étudiés, soit dans les dispositifs d'échanges franco-allemands par mobilité (Dausendschön-Gay, 1988), soit dans des dispositifs d'échanges en ligne pour l'apprentissage des langues étrangères (Eisenbeis, 2003), ceux-ci concernaient surtout des erreurs de langue puis

débouchaient sur l'étude des séquences latérales, « *potentiellement acquisitionnelles* » de la langue-cible. Nous nous inscrivons dans cette problématique des échanges réparateurs, en l'élargissant cette fois-ci aux actes menaçant la relation.

12.1.2. les bâtons rompus

L'analyse des échanges à bâtons rompus fait ressortir l'aspect thématique de la conversation. En outre, comme le souligne Traverso (1996), ils dotent l'interaction d'un rythme propre à ce type de conversation, lui permettant de se développer en alternant des phases informelles, sans enjeux autre que relationnels, où néanmoins on s'observe et on cherche à meubler les silences, et des séquences thématiques, de discussion et de« *tension vers l'engagement* » (Traverso, *ibid.*, 224).

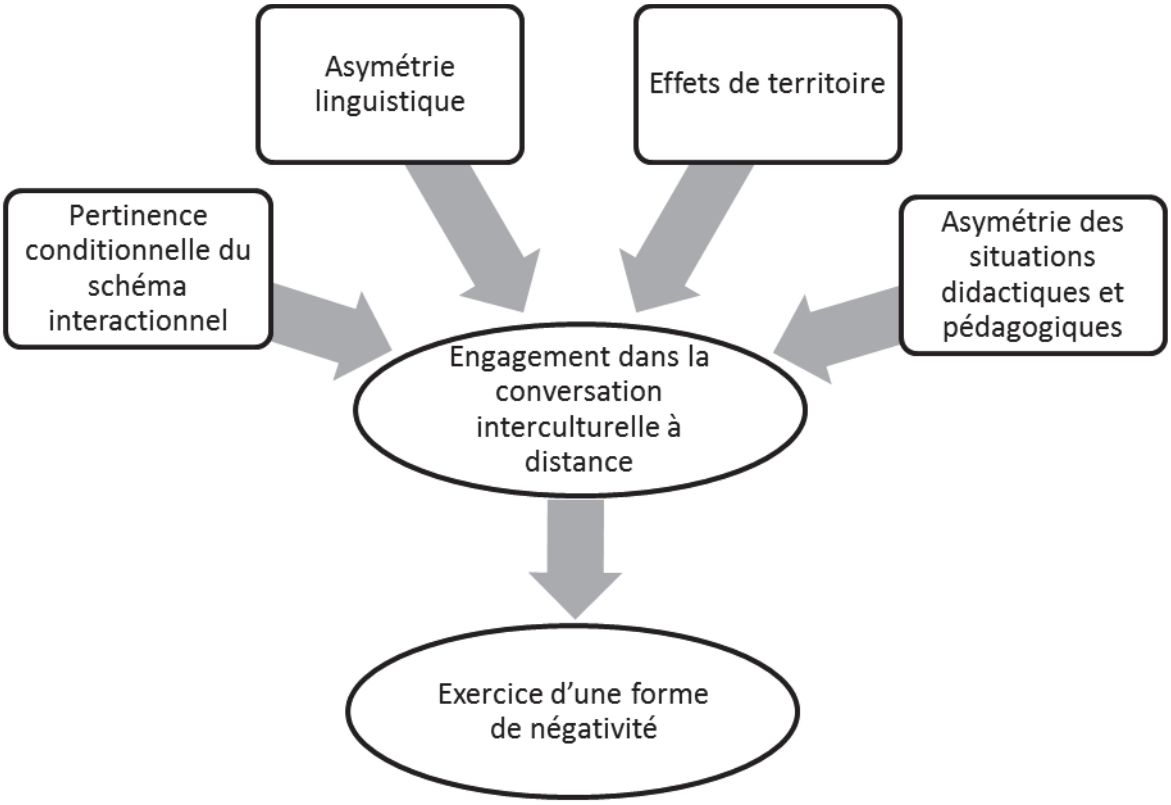
Autrement dit, organiser une rencontre interculturelle dans la classe de langue demande de respecter les silences, les embarras et donc, sur le plan conversationnel, de laisser la place aux échanges à bâtons rompus. Il n'est pas certain que les experts-enseignants possèdent toujours cette pratique de mise en retrait, autrement dit, pour le dire avec Cicurel (2002), qu'ils l'incluent dans leur répertoire didactique. Ils sont en général davantage préoccupés par l'évitement des silences, perçus comme menaçant la circulation de la parole. A propos des activités conversationnelles en classe de langue et de certains échanges lourds de silence, Pekarek (2003) fait la remarque suivante : « *le problème dans ce cas est alors non pas que les élèves seraient incapables d'engager des activités de discours plus complexes, mais que la situation, telle que co-construite, ne leur demande pas de le faire !* ». Les échanges à bâtons rompus, par le jeu interactif des propositions de thème, contribuent précisément à créer une situation où même les silences donnent du sens à l'interaction.

Nous avons par conséquent apporté certaines clarifications au sujet des échanges à bâtons rompus, en tant que type particulier d'échange didactique. Il nous semble que ce travail mériterait d'être poursuivi à propos d'autres types d'échanges récurrents dans les scénarios et interactions pédagogiques, notamment à propos des interactions en ligne. Nous nous appuierons sur deux exemples. D'abord, les « séquences de questions », plus ou moins imposées aux apprenants afin de nourrir les échanges et de constituer des corpus. Ces séquences ressemblent davantage à des interrogatoires qu'à des interviews. Elles pourraient être préparées afin de prévoir des relances, des amplifications, des glissements, des digressions. En réalité, ces séquences sont semblables à une interview « formatée », peu productives, que les journalistes débutants doivent précisément apprendre à améliorer afin qu'elles deviennent, selon l'expression de Charaudeau (1997) un « *événement provoqué* ». Avant de connecter la classe de langue avec l'espace public, les apprenants ne doivent pas seulement prévoir d'initier un échange de paroles mais participer à la mise en scène médiatique d'un événement. Ensuite, second exemple de type d'échange à clarifier, nous avons constaté la polysémie du terme « discussion », renvoyant parfois à un type d'interaction symétrique à finalité externe, tantôt à un type de travail collaboratif ou encore à une sous-séquence à l'intérieur d'une interaction. A l'heure où se

développent d'autres activités interactives dans les dispositifs d'apprentissage, comme le conseil et les entretiens, en présentiel ou à distance, nous souhaiterions une plus grande précision terminologique. La connaissance des processus interactifs permet de mieux en appréhender les finalités.

12.1.3. La structure de la conversation

L'analyse a d'abord permis de compléter les séquences d'ouvertures et de clôture, respectivement, par une pré-ouverture et par un épilogue. L'ouverture est précédée d'une courte séquence destinée à stabiliser la communication. La séquence de clôture, qui dans le modèle de base comprend une pré-clôture et une clôture, gagne donc une troisième sous-séquence finale. Nous avons proposé un premier schéma révisé (Graphique 10) qui détaillait les séquences les plus ritualisées, d'ouverture et de clôture.
Ensuite, nous avons divisé le corps de la conversation franco-allemande en deux séquences, l'une composée d'échanges courts, à partir du support écrit, et l'autre d'une discussion de type heuristique. Nous avons pu observer, au cours du déroulement de la conversation, une évolution du schéma interactionnel des échanges. Les premiers échanges s'appuyaient sur l'échange canonique didactique visant à différer l'apport d'information grâce à un dilogue ostensif en trois mouvements : question-alerte, réaction, évaluation. Cette phase est marquée par des échanges coopératifs, fournissant l'information dans le deuxième tour. Lorsque la classe de langue initie l'échange, la qualité de celui-ci dépend de certaines aptitudes : initier l'échange, se faire comprendre par l'interlocuteur, comprendre l'énoncé en réaction, savoir évaluer pour clore l'échange. En situation de groupe-informateur, la classe de langue doit savoir identifier l'initiative d'échange, comprendre l'énoncé, réagir en conséquence et comprendre l'évaluation. De plus, les apprenants de la classe de langue ont montré leur capacité à relancer l'échange. En revanche, par rapport à une conversation ordinaire ou didactique en présentiel, nous avons constaté, qu'en raison du double espace, formé par l'instrument utilisé, il est plus difficile de coordonner la prise de parole au moment d'initier un nouvel échange. La tendance étant de chercher le prochain locuteur dans son propre espace, l'alternance intergroupe se fait parfois « en force ». Le dispositif tend par conséquent, de temps en temps, à rendre légèrement plus formelle la conversation, alors qu'il s'agit au départ, d'une interaction informelle.
Après cette phase coopérative, les participants ont initié une phase de confrontation franco-allemande, marquée par un schéma interactionnel moins consensuel que précédemment, puisqu'à l'alerte doit répondre, cette fois-ci, une différence interculturelle. Le tour de parole d'alerte prend la forme d'une assertion, sollicitant une prise de position. L'enchaînement pertinent se révèle donc plus menaçant pour les faces et nous avons observé un exercice de la négativité, sous l'effet de plusieurs facteurs, dont nous rendons compte dans le graphique suivant (Graphique 21).



Graphique 21 : Exercice de la négativité

Toutefois, la négativité fait partie intégrante de la conversation qui sans cela, resterait trop courtoise, sans engagement et surtout sans personnalisation de l'interaction didactique. Celle-ci se traduit notamment par des comportements de refus et nous donne l'occasion de dresser la liste des objets sur lesquelles ils portent, pour l'ensemble de la conversation. Refus :

- de prendre le micro suite à une sollicitation,
- de passer le micro suite à une demande,
- de ratifier une proposition de thème,
- d'exécuter la requête de l'enseignant à distance,
- de clore un échange en s'alignant sur l'accord,
- d'adresser une critique individuelle à un interlocuteur,
- de se justifier,
- de s'enfermer dans les seuls rôles d'apprenants, assignés par la situation didactique,
- de l'image renvoyée par les représentations,
- de franchir une frontière pour se rendre sur le territoire de l'Autre.

Tous ces comportements conversationnels visent à la personnalisation de l'interaction et contribuent à fixer des limites à la rencontre franco-allemande. Ce sont autant de différences spécifiques qui en font un type d'activité interactionnelle particulière, entre interaction didactique, conversation ordinaire et interaction exolingue « nomade », sous-entendant la mobilité d'un des participants.

Enfin, dans la discussion, la conversation emprunte un schéma interactionnel moins stable. Elle commence par un échange qui reprend le schéma consensuel, anticipant en fait un échange franchement conflictuel, incluant des échanges confirmatifs d'autodénigrement contredit, puis une montée en tension, pour finir sur un échange informationnel portant sur des éléments culturels, moins identitaires, permettant d'atteindre l'accord.

L'observation additionnelle a montré que, théoriquement, l'échange conflictuel aurait aussi bien pu s'orienter vers une joute verbale, mais que l'opposition de la part de la classe de langue était telle qu'il devenait évident pour les interlocuteurs qu'une limite avait été franchie et que les participants s'orientaient vers un conflit interpersonnel. Notre groupe-informateur a suggéré l'existence d'une « barrière culturelle ». Nous en concluons qu'il est difficile de parler, par analogie avec l'expression « langue-cible », de « culture-cible », comme on peut parfois le trouver dans la littérature du domaine (par exemple Audras & Chanier, 2007). On ne s'approprie pas une culture, comme on peut acquérir une langue, sans prendre en compte la part conflictuelle inhérente à l'interaction interculturelle et aux schémas de confrontation qu'elle suppose. Les conflits sont en outre une des composantes de la dynamique de tout contexte culturel. Il nous semble cependant que l'expression « culture-cible » peut s'envisager dans une perspective de transfert culturel, au sens de Lüsebrinck (2003), comportant sélection, médiation et réception d'artefacts culturels provenant d'une « culture-source ». La séquence de discussion a révélé que les savoirs sur l'Allemagne dont disposent les locuteurs de la langue cible sont issus de la transmission narrative, éducative et médiatique. Or, le transfert de ces savoirs fait l'objet d'un investissement affectif élevé, qui se change en résistance, du côté des apprenants de la langue-cible. Pour traiter un tel désaccord, l'espace formé par la conversation devient inapproprié. Le format interactif atteint ses limites au-delà desquelles le dialogue argumentatif, autour d'une question bien définie, devient nécessaire.

Ainsi, les deux groupes ont enchaîné des échanges variés sur le plan interactif, dessinant un rythme où ils ont alterné des moments ludiques et d'autres laissant se manifester la mésentente. La construction conflictuelle s'achève pour enchaîner sur un cours échange orienté vers l'accord. Le nouvel échange à bâtons rompus qui lui succède est beaucoup plus consensuel et réduit les tensions. Les participants peuvent alors s'orienter vers la recherche de thèmes pour une autre discussion, qui aura lieu par vidéoconférence, lors de la prochaine séance, puis vers la clôture de la conversation en cours. L'épilogue, pendant lequel l'enseignant à distance réintroduit une proposition de thème, plus conflictuel, sur le passé franco-allemand, a montré que l'ensemble du groupe franco-allemand a su former un espace unique pour marquer un achèvement (Weisser, 2003) et, ainsi, soigneusement éviter la mésentente.

En conclusion, nous pouvons qualifier la rencontre interculturelle par vidéoconférence comme une interaction ritualisée, où s'enchaînent plusieurs types de schémas interactionnels : des demandes explicites d'explication consensuelles ; des confrontations, par des assertions sollicitant une confirmation (y compris

des demandes portant sur des autodénigrements) ; des demandes de réparation, entraînant des justifications pouvant elles-mêmes donner lieu à des négociations. Toutes ces demandes rencontrent parfois des refus, indiquant les limites à ne pas franchir, signes que l'investissement affectif est trop important. Cela nous conduit à pointer une limite à ce genre de pratique. Contrairement à une représentation trop simple des rencontres interculturelles, la dimension collective de l'exercice ne convient pas à tout groupe, ou plutôt, à toute personne du groupe. Certes des coalitions se forment, comme nous l'avons montré, donnant l'illusion d'un collectif. Mais, elles peuvent se désintégrer lors d'une prochaine recherche de thème ou pendant une discussion. Comme le rappelle Cicurel (1994), on a trop tendance à considérer la classe comme une masse homogène. Dans l'espace de la conversation, le collectif des étudiants allemands se trouve confronté à une image de lui trop univoque, avec laquelle certains participants ne peuvent prendre de distance par la joute verbale. La discussion prend alors le pas d'une dispute évitée où chaque nouvelle intervention se retourne contre son locuteur. Il reste intéressant de faire remarquer que, dans le corpus étudié, ceux qui réintroduisent le thème sont, en partie, ceux qui s'étaient présentés comme « étrangers » dans la séquence de présentation. Il serait donc pertinent de poursuivre notre recherche par une étude de ce groupe : partant du principe qu'une partie de l'activité consiste à produire une parole collective, visible pour les interlocuteurs, que le concept de coalition rend explicite, il serait intéressant d'étudier si des coalitions sont plus difficiles à former que d'autres, et lesquelles. On peut, au vu de notre travail, faire l'hypothèse que les coalitions ayant trait à l'identité culturelle sont plus difficile dans la classe allemande que française. Une telle hypothèse n'aurait toutefois pas force de prédiction sur la culture mais sur un rapport à la connaissance de soi et des autres. On pourrait obtenir une meilleure compréhension, lors de la mise en place d'une rencontre interculturelle, des conflits potentiels liés de la formation d'un collectif. Nous finirons ce chapitre de conclusion sur la question de l'éthique du conflit dans les rencontres interculturelles.

12.1.4. Analyse proxémique

L'analyse proxémique a conduit à observer les mouvements et les relations dans l'espace-classe. Ils ont permis de construire un segment transactionnel à partir du double espace proposé par l'instrument de communication. La coordination gestuelle et corporelle des actes de langage ont montré l'accomplissement d'une conversation mettant l'accent sur le ménagement des faces, les rapports symétriques, la convivialité, le loisir et la liberté de prise de parole. Dans le même temps, nous avons retrouvé certains gestes reconnaissables de l'interaction didactique en classe de langue, notamment liés à la prise de parole, permettant d'identifier les participants à la conversation comme des apprenants de langue.
Nous avons cherché de tirer sur les deux fils de la conversation, tantôt comme activité didactique, tantôt comme activité sociale. A ce sujet, l'analyse de la circulation des micros a montré une part croissante de l'auto-sélection au cours du développement de la conversation. Nous avons également pu constater la formation de coalitions dans le groupe d'apprenants et la présence d'un double alignement, l'un sur

l'activité didactique dans l'espace germanophone et l'autre sur l'activité sociale dans l'espace de communication médiatique francophone.

Nous avons par conséquent observé un second facteur de la dynamique de la rencontre par vidéoconférence. Comme Traverso (*ibid*.) parle des « *passages* » entre ludique et tension, nous nous sommes appuyés sur la notion de « glissement conversationnel » pour indiquer un rythme qui alterne les deux visées d'un axe de la conversation, entre interaction didactique et activité sociale.

L'analyse non verbale montre que le dispositif conversationnel par vidéoconférence permet d'osciller entre ces deux activités, donnant pleinement son sens à cette description de la classe de langue qui, selon Cicurel (2002), « *donne lieu, de la part de ses usagers, à des pratiques, spontanées ou calculées, inventées ou reproduites, qui sont intermédiaires entre la planification qu'exige une stratégie et la ruse qui est saisie au vol* ». La classe de langue est le théâtre de « *jeux* » et de « *coups* » (*ibid*.), que nous avons observés apparaissant comme des surprises ou des coups de théâtre. La contingence de la rencontre crée une tension provenant de l'attente de l'inattendu de ces événements.

L'enseignant de la classe de langue étant en retrait, il laisse une place plus grande aux autres participants de la rencontre, l'apprenant à distance et l'ensemble des apprenants. Les apprenants de langue alternent entre la didactisation du contexte et les glissements conversationnels. Par comparaison avec la conception de De Nuchèze, partagée et citée par Coletta (2005), pour qui « *la rencontre interculturelle [est] l'objectif ultime de l'apprentissage d'une langue étrangère* », nous trouvons qu'une caractéristique essentielle du dispositif conversationnel est de ne pas séparer les deux opérations, mais de faire coïncider l'apprentissage et la rencontre. La médiatisation éducative, selon Mœglin (2005 : 77), ne rompt pas l'unité de lieu et de temps, elle « *n'est pas une médiation à distance ou retardée. Elle substitue ou ajoute l'écrit à l'oral, le différé au direct* ». Le dispositif conversationnel, oralographique, produit le contraire : il ajoute l'oral à l'écrit, sans pour autant imposer l'immédiateté de la coprésence. Au contraire : « *Là où, entre émetteur, message et destinataire, il y a coïncidence, elle* [la médiatisation] *introduit l'écart* » (*ibid*.). Nous l'avons notamment remarqué avec l'activité didactique de présentation de soi, qui glisse vers la conversation, grâce au passage de micro opportun, permettant d'intégrer deux nouvelles arrivantes, d'élargir le cadre participatif et de réaliser un ajustement avec le groupe à distance.

Enfin, l'analyse de la circulation des micros a permis de mettre en évidence le rôle de tutelle de communication. Nous avons, en effet, constaté que les participants portaient leur attention sur le locuteur du tour de parole en cours, celui tenant un micro pour la communication intergroupe. De plus, même si la qualité de la participation est inégale entre les apprenants de la classe de langue, la présence de plusieurs micros, sans fil, circulant facilement dans le groupe, permettait, non seulement de suivre la conversation, mais d'agir au niveau local, par des co-énonciations, voire des complicités. Ainsi, il nous semble que, dans ce

type de dispositif basé sur la communication médiée par ordinateur, le nombre et le type de micros sont aussi, sinon plus, important que la caméra pour structurer l'interaction.

12.2. Perspectives de recherche

Dans un chapitre sur le « répertoire » de l'enseignant, c'est-à-dire sa capacité à saisir des occasions, Cicurel (2011) fait état de la résistance d'une enseignante face à son groupe : « *l'enseignante est décidée à faire ce qu'elle voulait faire et à ne pas céder à la demande de ses étudiants* » (184). L'auteure indique que ceux-ci opposent un refus des activités proposées, car ils sont « *friands de grammaire* ». C'est sur ce terrain des conduites de refus et de résistance, car elles ressortent de façon notable dans l'usage de la vidéoconférence de groupe à groupe, que nous voudrions refermer notre travail.

Notre étude produit un effet de loupe sur l'interaction didactique pour montrer que, finalement, la classe de langue n'est pas un lieu pacifique. Il peut devenir récréatif et ludique, mais il est aussi un espace de luttes. L'exemple de la grammaire indique qu'une première confrontation se situe au niveau des représentations des participants au sujet de l'objet d'apprentissage et la façon dont doit se passer l'apprentissage. Sur ces représentations, ni les méthodologies successives, ni les travaux développés dans le domaine des interactions en ligne ne nous fournissent de réponses sans équivoque. Les recherches sur les dispositifs d'apprentissage des langues par des interactions en ligne ont souligné une modification des relations enseignant/apprenants. Certains chercheurs ont notamment insisté sur les apports socio-affectifs de la présence des tuteurs qui font montre d'empathie (Celik, 2007) et se positionnent en tant que pairs (Dejean-Thircuir & Mangenot, 2006). Certes, la régulation à distance y gagne en présence sociale, mais il n'est pas certain que cela modifie vraiment les représentations des activités d'apprentissage, comme le souhaiterait Celik (*ibid*.) pour qui « *le rôle de tuteur en ligne implique l´abandon de la représentation qu´on se fait de sa fonction d´enseignant* ». D'une part, ces études montrent qu'il s'agit en réalité d'un double rôle, celui de pair et celui d'enseignant. Or, cette combinaison ne se révèle pas si heureuse lorsque, une fois installé un climat coopératif, l'autre rôle doit émerger au moment d'une correction ou d'une évaluation finale. Les tuteurs font alors preuve de comportement de prudence pour reproduire « *la structure ternaire assez classique des échanges et une correction des erreurs presque systématique* » (Mangenot & Zourou, 2007). D'autre part, les études plus détaillées sur la régulation à distance, comme celle de Guichon et Drissi (2008), s'appuient sur le modèle de l'activité régulatrice de l'enseignant en présentiel. Les résultats indiquent certaines variations tout en conservant le modèle de base. Il nous donc semble qu'on ne changera pas les représentations par la seule intégration d'objets sociaux collaboratifs. Le changement est d'une autre nature :

> La collaboration est une culture, un processus pédagogique dont la maîtrise doit passer d'abord par une phase de déconstruction des pratiques traditionnelles basées sur la compétition individuelle et individualiste, puis par une phase de reconstruction fondée sur les pratiques collectives de co-construction du savoir (Coulibaly, 2006 : 552).

Nous présenterons trois pistes de réflexion, pour des recherches à venir, en rapport avec l'outil collaboratif dans la classe de langue. Tout d'abord, sur le plan méthodologique, la connaissance du processus collaboratif, ou conflictuel, gagnerait à s'enrichir des observations basées sur l'analyse proxémique et non uniquement verbale des interactions entre apprenants. La classe de langue est un espace divisé en foyers d'attention et d'interactions. Même quand l'objet d'apprentissage est de nature verbale, la réintroduction du corps, des gestes et des regards permettrait, selon nous, de savoir comment se co-construit l'interaction didactique. L'espace et la distance sont des données majeures des rencontres interculturelles, qui sont aussi des espaces de tension, dans lesquels « *c'est bien le corps qui dit le soutien ou le refus, la présence ou l'abandon, la confiance ou la peur* » (Hatchuel, 2005). Si, comme nous l'évoquons, la technologie du numérique, et les dispositifs qu'elle permet, sont propices à organiser des rencontres, la part non exclusivement verbale de la communication trouve une place légitime dans les travaux de recherches. Allant dans ce sens, Codreanu et Develotte (2010) analysent les mimiques du tuteur dans les régulations pédagogiques par visioconférence afin d'identifier la dimension socio-affective de l'apprentissage.
Une deuxième perspective de recherche, plus théorique, nous interroge sur le concept de dialogue. Les notions de « coutume », ou d'« habitude », scolaire, dont nous avons fait usage, rejoignent celle du rôle des représentations dans l'acquisition des langues étrangères et secondes, mais en déplaçant celle-ci dans le domaine des recherches d'inspiration interactionniste. Cela confirme que les apprenants ont tendance à avoir intériorisé un type d'interaction, l'échange ternaire, à propos d'une activité particulière, l'étude de textes écrits. Il est possible que l'arrivée des approches communicatives ait permis de placer le dialogue au centre des activités didactiques, mais qu'il ait été absorbé par le même traitement didactique, comme objet linéaire et non interactif. Or, il nous semble que la question ne s'est pas non plus posée avec l'introduction des outils du numérique. Nous rejoignons une interrogation plus ancienne, posée par Parpette (1997), dans une contribution qui comparait les interactions en milieu naturel, tel qu'elles étaient analysées par la linguistique interactionniste, et les dialogues élaborés comme support d'apprentissage des langues étrangères. L'auteure se demandait :

- si de tels dialogues préparaient vraiment à une situation authentique ;
- si ces dialogues n'étaient pas traités, en didactique, comme des discours écrits plutôt qu'oraux ;
- si les dialogues présentés n'étaient pas trop linéaires pour parler de discours interactif.

Il ne suffit pas, semble suggérer Parpette, de proposer des activités de communication, y compris orale, pour « faire de l'oral », c'est-à-dire aller vers le fonctionnement de l'interaction. La force de gravitation qu'exercice la grammaire dans les représentations sur activités d'apprentissage, trouve son équivalent dans la reproduction d'une coutume scolaire, qui invite à préférer un format de dialogue que Parpette qualifie de « *monologique* » et que, sur l'axe de la relation pédagogique de Van Lier (cité par Lamy & Goodfellow, 1998), nous situerons du côté du monologue et du contrôle. Il nous semble que ces questions valent également à propos des interactions en ligne pour l'apprentissage des langues : les apprenants qui participent à de tels

dispositifs apprennent-ils le fonctionnement d'une interaction dans la langue-cible ? Les glissements thématiques sont-ils autorisés ? Quelle polyphonie contient-il ? Sur quels sous-entendus, quelle histoire conversationnelle, quel vécu commun se construisent-ils ? Vers quel type d'interactions le cadre dialogique peut-il s'orienter ? Le scénario prévoit-il des phases de tension ou de bâtons rompus ? Ce sont des questions qui, de notre point de vue restent à poser. Le but de cette réflexion n'est pas de privilégier la communication authentique par rapport à une communication jugée non naturelle. Il ne s'agit pas non plus de mettre en cause ou défendre telle ou telle méthodologie. Ces pistes tendent à s'intéresser à ce qui, à certains moments de l'interaction, permet de penser que les apprenants arrêtent de penser qu'ils vont être évalués sur leur articulation, au sens linguistique du terme, pour entrer dans une négociation et une évaluation sociale, politique, interpersonnelle.

Enfin, la troisième réflexion que nous suggère notre travail concerne plus particulièrement les échanges interculturels en ligne. Nous avons en effet organisé une rencontre, tout en connaissant la probabilité élevée d'un conflit. Nous étions conscient qu'en élargissant le cadre des rencontres franco-allemandes à des locuteurs de la langue-cible, étudiants français, non germanistes, nous nous exposions à une nouvelle donne. Nous sortions en effet du terrain protégé des relations franco-allemandes, où tout le monde n'est pas autorisé, voire parrainé, à apprendre « la langue de l'autre » et participer à des rencontres qui n'ont d'informelles que le cadre didactique. Merkens et Kaufmann (2006) dressent ainsi un portrait social des familles d'où sont issus les jeunes participants et concluent que « *les enfants qui participent au programme Voltaire sont issus d'un milieu social aisé* » (36). Ouvrir ce cadre serait pourtant prendre au pied de la lettre la notion élargie de la culture.

Nous avons certes tenté de travailler la question de l'échange actif autour de la notion de contingence, mais, avec le voisinage comme prototype de la relation franco-allemande et la notion sociolinguistique de « langue voisine », nous avons également tenté de construire une « pédagogie de la proximité » dans l'apprentissage des langues. Or, l'évaluation sociale à laquelle conduit le cadre interactif informel de la conversation nous pose une question éthique. En principe, une classe de langue se définit par deux traits : un contrat didactique et des « *rituels spécifiques mutuellement reconnus* » (Pallotti, 2002). Or, sur le plan du contrat didactique, notre recherche a utilisé une institution pour organiser un cours de langue pendant lesquels les apprenants risquent d'être offensés par leurs interlocuteurs de la langue-cible. Inversement, le dispositif a permis le déploiement d'un investissement affectif des apprenants allant jusqu'à la critique et au reproche à l'encontre des locuteurs natifs. Il n'est donc pas certain que le contrat didactique soit compatible avec la conversation familière, dont l'engagement et l'exercice de la négativité sont des conditions nécessaires. Quant aux rituels de la classe de langue, ils sont mis à mal par la distance et la position de retrait, occupée par l'enseignant.

La question de la construction d'une « *éthique du conflit* », terme antinomique, proposé par Colin et Müller (1996), nous semble ici pertinente pour entamer la réflexion, même si – ou plutôt, puisque – les auteurs ne définissent pas le concept. Nous avons, nous-même, mentionné des questions éthiques dans la partie théorique :

- éthique du savoir, à propos des nouveaux discours multimédias ;
- éthique de la conversation, qui demande de respecter l'équilibre rituel, entre relation à préserver et contenu à développer ;
- éthique du dialogue pour la constitution légitime de normes dans l'espace public ;
- éthique des relations sociales, conduisant à une éducation à la civilité des mœurs ;
- éthique de l'éducation interculturelle, à ne pas confondre avec la propagande ou l'inculcation.

Une première ébauche d'une éthique du conflit dans les classes de langue s'inscrit dans les questions qui concernent les domaines ci-dessus : à quel type de savoir donne-t-on accès ? Quelle dose de désaccord peut-on accepter pour qu'un contenu émerge ? Tout le monde a-t-il accès à la parole ? Quelle vision de l'homme social préfigure la mise en contact ? Quelle pression morale sous-jacente existe-t-il en amont de la rencontre ?

Notre revue de la littérature, dans le domaine de l'enseignement des langues et des cultures par des interactions en ligne, a montré que la question du conflit n'est pas toujours anodine chez les concepteurs. Ainsi, Audras et Chanier (2007), adoptent une approche de l'apprentissage interculturel, où l'on ne doit pas « *chercher l'évitement des conflits au prix de l'aplanissement des différences* ». Ils se réfèrent explicitement au cadre des « savoirs » de Byram, dont s'inspirent les indications du Conseil de l'Europe, et du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues étrangères, sur le développement les compétences plurilingues et interculturelles. D'un autre côté, Degache *et al*. (2007) choisissent de prévenir le risque inhérent aux interactions interculturelles en ligne. Ils ont recours à une charte, « *fixant les règles de bonne conduite, [qui] font que les sources potentielles de conflit sont en général gommées* ».

Selon Antier (2013), ces deux démarches vont dans le même sens d'une formalisation de l'éthique de la rencontre interculturelle, visant à apporter des réponses normatives plutôt que de poser des questions, ce qui, selon lui, serait plus utile pour l'agir professionnel des enseignants. Cette vision normative fait l'objet d'une double critique de l'auteur. Elle est d'abord « *limitée* » car, fondée sur des valeurs trop abstraites et universalistes, risquant ainsi de conduire à un ethnocentrisme. Elle est ensuite « *moralisatrice* », comme le suggère la notion de « savoir-être » de Byram, qui selon Gohard-Radenkovic ou Porcher, cités par Antier, n'est pas du ressort de l'enseignant et se situe du côté de l'inculcation. Une réflexion éthique serait à mettre au service de l'agir professionnel, devant développer chez les enseignants « *la capacité de justifier leurs propres comportements* » (Antier).

Il propose, comme hypothèse de travail, de décliner l'éthique de l'agir professionnel en six dimensions.

1. Dimension identitaire : la langue est un élément déterminant dans la construction identitaire des individus.
2. Dimension politique : La langue-culture est au service d'intérêts politiques dans un contexte de concurrence avec d'autres langues.
3. Dimension mercantile : les apprenants est aussi consommateur d'un objet à valeur marchande.
4. Dimension axiologique : l'enseignement dépasse celui de la seule langue.
5. Dimension interculturelle : les valeurs et représentations de l'enseignant peuvent s'opposer à celle des apprenants. Ajoutons à cela que, dans les projets télécollaboratifs, les enseignants ont parfois d'importantes divergences sur le plan pédagogique mais aussi éthique.
6. Dimension méthodologique : l'enseignement des langues se caractérise par son éclectisme méthodologique.

Nous proposons, à partir de cette approche en six dimensions, un questionnement éthique sur le conflit, en tant qu'élément constituant des rencontres interculturelles :

1. A quelle contestation identitaire se heurte le projet éducatif ?
    - Du côté des apprenants : un changement d'identité rencontre des « *réactions de rejet et de résistance à l'altérité* » (Antier, *ibid*.) ;
    - Du côté des enseignants : le rapport, plus ou moins affectif, avec l'objet d'enseignement.
2. Comment se positionne l'enseignant(e) par rapport au contexte politique que la langue contribue à diffuser ?
3. Dans quelle filière de services se situe la prestation de l'enseignant(e) ?
4. Quelles sont les objets, réels et symboliques, véhiculés par l'enseignement de la langue ?
5. Quelle(s) différence(s) culturelle(s) l'enseignant(e) peut-il/elle accepter de la part des apprenants ?
6. Le projet fait-il appel à une ou plusieurs méthodologies sous-jacentes ?

« *La morale répond, l'éthique questionne* » écrit Antier (*ibid*.). N'entrant pas dans un discours normatif, nous n'apporterons donc pas de réponses mais avons, dans notre travail de recherche, tenté une esquisse de la notion d'éthique du conflit, à partir de l'éthique de la conversation et du dispositif conversationnel par vidéoconférence. Notre outil de communication, du fait de son énonciation collective, présente l'avantage de rendre ces questions plus palpables. Elles sont néanmoins, selon nous, à l'œuvre dans d'autres formats d'échange télécollaboratifs et applicables pour les travaux de recherches du domaine de l'acquisition des langues étrangères et secondes, par des interactions en ligne.

Si nous devions maintenant ébaucher une définition de la rencontre, nous dirions en premier qu'elle n'est pas définie, ou pas seulement, par une temporalité, sa durée ou son emplacement dans une interaction. Il nous semble beaucoup plus qu'elle a à voir avec la réalité et, même, avec la vérité. En cela, la classe de langue n'est pas un terrain vague, où l'on pourrait simuler une rencontre. Bien au contraire, ce qui fait la spécificité de la didactique de langue, par rapport à d'autres disciplines, vient du fait que l'interaction qui advient est une rencontre. Cela signifie qu'à tout moment, l'inattendu peut y survenir et que cet inattendu-là fonde la tension. Nous avons écrit plus haut que, dans la rencontre, on attend l'inattendu. Or, qu'est-ce que l'inattendu, sinon la réalité ? Arendt (1972) écrit :

> Le mensonge est souvent plus plausible, plus tentant pour la raison que la réalité, car le mensonge possède le grand avantage de savoir d'avance ce que le public souhaite entendre ou s'attend à entendre. Sa version a été préparée à l'intention du public, en s'attachant tout particulièrement à la crédibilité, tandis que la réalité a cette habitude déconcertante de nous mettre en présence de l'inattendu, auquel nous n'étions nullement préparés (11).

Cicurel (1996b) nous rappelle que dans la classe de langue on peut feindre d'asserter, sans pour autant qu'il ne s'agisse d'un mensonge. Nous sommes dans la fiction « *sans avoir à répondre de la vérité de la proposition exprimée* » (81). On peut y préparer des scénarios plausibles pour des publics-cibles, les glissements vers la réalité y sont pourtant tolérés voire recherchés. La rencontre est donc inhérente à l'interaction didactique dans la classe de langue, où le discours se construit par un jeu de la vérité, entre mensonge et réalité. L'expérience de la vidéoconférence de groupe a mis en lumière cet aspect de la classe de langue. L'enjeu du numérique est de permettre ce jeu de la vérité où les acteurs sont confrontés à plus de société et peuvent, de façon contingente, interagir et apprendre.

Glossaire de la rencontre interculturelle en ligne

Ce glossaire reprend les définitions des termes accompagnés d'un astérisque.

1. Glossaires existants en sciences de l'éducation et de la communication

Petit glossaire de la technologie de l'éducation : Glossaire en ligne de la technologie de l'éducation sur le site « édu-tice.org ». (http://www.edu-tice.org/approche-th%C3%A9orique/glossaire).

Dictionnaire des nouvelles technologies en éducation. 100 notions-clés. Beziat, J., Ameka, B. (2006). Nathan.

2. Glossaire

Acte de langage : Intervention, ou énoncé, produite « *pour agir sur autrui, mais aussi amener à réagir* » (Kerbrat-Orecchioni, 2008 : 58).

Amplification trilogale : Réaction d'un autre participant ou de tout le groupe. Elle se situe soit après le deuxième tour, soit après le tour final. Dans une rencontre interculturelle, l'amplification trilogale (comme la co-locution par glissement énonciatif) se traduit également par des échanges enchâssés, avec alternance codique, d'où surgissent des coalitions favorisant la cohésion des groupes et les polémiques.

Analyse externe : Analyse qui s'intéresse « *aux relations s'établissant entre les interactants par le biais de l'échange verbal (et paraverbal)* » (Kerbrat-Orecchioni, 1986 : 21).

Analyse interne : Analyse qui « *a pour tâche de décrire les relations existant entre les unités constitutives du texte échangé, et de voir comment est assurée la cohérence sémantico-pragmatique* » (Kerbrat-Orecchioni, 1986 : 20).

Attribution généralisante : Accompagnant la catégorisation, attribution de toutes les caractéristiques associées à une catégorie. L'attribution généralisante vise essentiellement à souligner les divergences avec ses propres appartenances (Perrfort, 1996).

Cadre communicatif : Type de conversation dont les acteurs connaissent le scénario et qui tient compte de pratiques sociales (Kerbrat-Orecchioni, 2008 : 105). Celles-ci sont définies par Burger (2004 : 178) en tant que « *savoir-faire intériorisés et supposés en partie partagés qui sont le produit de l'expérience interactionnelle et reflètent l'historicité des pratiques sociales* ».

Cadre dialogique : Organisation et enchaînement des séances entre elles qui rend compte de l'espace collectif de communication co-construit par le groupe d'apprenants, les interlocuteurs en ligne (tuteur ou pair) et l'enseignant (Chanier et Cartier, 2006).

Clair-obscur : Désigne un espace de relations médiés par des dispositifs de communication où l'opposition entre privé et public se définit de façon subtile. Rejoignant la notion d'espace extime, on note une « *tendance expressive qui conduit les personnes à afficher de plus en plus d'éléments de leur identité personnelle* » (Cardon, 2009). Ressemblant aux échanges de confidence de la conversation familière,

l'espace clair-obscur se caractérise par le « *développement de comportement à risque comme la révélation de situations intimes* » (*ibid*.).

Champ de pratiques : Représente un monde vécu en commun dans lequel les sujets s'impliquent par des actes et à partir desquelles des relations interpersonnelles se construisent (Caune, 1999 : 177).

Co-locution par glissement énonciatif : Procédé de formation de coalition par lequel un interlocuteur prend le tour du destinataire sélectionné par le locuteur précédent. Dans l'échange ternaire de l'interaction didactique, à la suite de la question-alerte de l'enseignant, la co-locution se manifeste de deux façons : par un glissement énonciatif de l'enseignant ou par celle d'un apprenant autre que celui désigné par l'enseignant.

Confort conversationnel : Capacité des locuteurs compétents, dans les interactions exolingues, à produire des énoncés non erratiques (Perrefort). Le locuteur moins compétent, par contraste, produit des énoncés émaillés d'hésitations, de pauses ou d'autocorrections qui, toutes, traduisent son activité d'acquisition et rappellent son identité d'apprenant.

Construction conflictuelle : Selon Vion (1992 : 251), « *il n'existe aucune interaction qui ne soit que coopérative* ». La construction conflictuelle de la conversation franco-allemande se présente selon le schéma suivant : fond de polémique, amorce, cristallisation, polémique (Moïse, 2006). Dans les rencontres interculturelles à distance, les réserves d'information forment le territoire du moi et suscitent chez les participants des comportements non coopératifs visant à éviter une intrusion territoriale.

Contexte : « *Un ensemble de* représentations *(partagées au moins partiellement par les différents participants) qui se renouvellent et s'enrichissent sans cesse, même s'il est évident que tout n'est pas également renouvelable dans le contexte* » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : § 1.5.2),

Contingence : En linguistique des interactions, Kerbrat-Orecchioni (2005) parle de contingence pour désigner le mode d'apparition d'événements dans le déroulement de l'interaction auxquels les sujets doivent s'ajuster par des conduites appropriées. Dans l'interaction didactique, la contingence souligne la sociabilité humaine et la dimension socio-affective de l'apprentissage. Elle doit notamment permettre une « *négociation du projet d'apprentissage* » (Lamy & Shield) qui, en pédagogie des rencontres interculturelles, se traduit également par la critique des modèles culturels.

Coopération fluide : Mode d'engagement dans les espaces de production collaborative de savoir, qui s'oppose au mode propre aux communautés techniques ou scientifiques. Elle se caractérise notamment par une disparition de l'opposition entre le dedans et le dehors des communautés, ou celle des rites de passage ou d'initiation, ainsi que par la singularisation des échanges de controverse.

Culture élargie : Programme culturel servant de base aux rencontres interculturelles franco-allemandes d'après-guerre faisant table rase de la culture dominante d'avant-guerre, fondée, elle, sur la littérature ou la connaissance des arts. La notion de culture élargie se définit comme des champs de pratique à partir

desquels les participants se confrontent à un quotidien différent dans des « *espaces d'expérience* » (Bock, 2008 : 28) et acquièrent des compétences à communiquer au-delà de l'apprentissage des langues. En référence à cette notion, les organisateurs de rencontres « *accompliss[ent] un acte politique et contribu[ent] au renforcement de la conscience européenne* » (*ibid.*, 29).

Débat émergent : « *Épisodes de débats entre élèves qui n'ont pas été planifiés par l'enseignant* » (Fasel-Lauzon *et al*., 2008).

Demande de savoir : Objectif pédagogique consistant à mettre « *à la disposition de la classe un matériel expérimental, des textes littéraires (…) appropriés pour provoquer des discussions riches, c'est-à-dire contenant en germe des faisceaux d'objets aux aspects variés, 'discutables'* » (Weisser, 2003).

Déritualisation : « *Moment de rupture entre le niveau macro de planification de l'activité par l'enseignant, et le niveau micro de sa gestion locale* » (Moore & Simon, 2002). Elle caractérise les phases de refus de certains aspects du scénario intériorisé, où les apprenants s'approprient l'interaction.

Discussion heuristique : interaction « *ayant vocation à modifier le statut épistémique, la valeur de vérité de propositions énoncées* » (Weisser, 2003).

Dispositif de proximité : Dispositif caractérisé par une interaction élevée entre les instances de réception et d'émission, d'une part, et par des représentations écraniques d'espaces familiers, de thèmes du quotidien ainsi qu'un style et un format de parole familier allant dans le sens d'une recherche de connivence et de convivialité.

Echange actif : Notion qui renvoie à l'activité conjointe et dynamique de construction du discours dans un lieu socialisé (Cicurel, 2002). Elle comprend, outre la mise en place d'un script reconnaissable d'apport de connaissance, les contingences et déritualisations, que l'enseignant saisit comme des occasions pour « *en faire un objet de médiation du savoir à transmettre* » (*ibid.*) et se construire un « *répertoire didactique* ». La notion inclut ensuite le fait que la négociation entre l'enseignant et les apprenants porte non seulement sur l'objet mais également sur les activités d'apprentissage. Enfin, elle souligne le caractère fondamentalement spontané de la parole dans la classe de langue par rapport à des dispositifs entièrement conçus sur un support informatique, sans tuteur ni formateur, reposant sur un scénario où tout est pensé en amont, y compris le profil de l'apprenant.

Echange soliloquant : En référence à l'étude des soliloques de Goffman (1987), la notion souligne l'influence du cadre public et donc la présence de tiers visibles, plus ou moins ratifiés, sur le déroulement d'une interaction à finalité interne. On indique ainsi que les participants sont capables de réflexion sur leur comportement dans la conversation, que Goffman compare à une parade, au double sens du terme, comme mise en scène de soi et comme protection face à une menace.

Espace double : Produit d'un dispositif médiatique permettant d'organiser des paroles plurielles de groupe à groupe, dans lequel les participants doivent coordonner des interactions au niveau local et à distance (Lacoste, 1992).

Environnement acquisitionnel : Activité conversationnelle, tenant compte du caractère social et interactionnel des activités d'acquisition en milieu institutionnel Pekarek (2003). Il se compriend comme la combinaison de deux éléments interdépendants, les « *tâches discursives »*, auxquelles l'apprenant est exposé, et les « *logiques communicatives* », auquel il est conduit à participer. Les logiques de communication vont l'hétéro-régulation (logique de reproduction) à l'auto-régulation (logique d'ouverture et d'interprétation, ou encore de « *créativité, collaborative et localement co-construite* » (*ibid*.). Les rencontres interculturelles se situent du côté de la logique auto-régulée dont les « paramètres discursifs » sont notamment : dépassement du format interactif canonique IRE ; véritables questions d'information ; prise de position et expression des points de vue ; élaboration conjointe des thèmes ; glissement hors du scénario préfabriqué.

Exercice de la négativité : Comportement de refus et de création d'obstacles de toute nature, permettant au sujet de se construire (Anderson & Laseldi-Grelis, 2003).

Extension du moi : Usage du *Nous* inclusif avec lequel « *la parole individuelle cherch[e] à s'appuyer sur une légitimité collective* » (Doury & Marcoccia, 2007).

Hospitalité : « *Système de prises offertes par un espace* » (Joseph, 1997 : 135). Dans le contexte d'une rencontre, les prises offertes correspondent également au déploiement de certains rituels ou de certaines routines conversationnelles.

Institutions de médiation socioculturelle : Terme employé par Bock (20089 pour désigner l'ensemble des institutions de la société civile favorisant les relations franco-allemandes et encadrées par les accords politiques de coopération franco-allemande.

Jeu de monstration : Combinaison des éléments scéniques dans le but de produire un film, une image animée ou une représentation écranique, sur ou par laquelle une interaction verbale advient. Ces éléments sont au nombre de trois : la sélection, la direction, la connexion entre l'image et le son (Charaudeau, 1991).

Méconnaissance active : Déni de l'autre de la part de l'autochtone, fondé sur deux facteurs : l'ignorance des formes de l'altérité et l'économie cognitive qui consiste à préférer ne pas reconnaître l'altérité plutôt que de modifier ses représentations. Le deuxième facteur permet de légitimer l'ignorance (Vinsonneau, 2005). Il en résulte un rapport de place hiérarchique par la production de taxèmes liés au territoire.

Mise en scène énonciative : Mise en scène d'une situation par les participants de la classe de langue, y compris l'enseignant, où une énonciation pourrait « *prototypiquement* » (Cicurel, 2011) se produire. Cette mise en scène correspond au contrat fictionnel sous-jacent, sans lequel « *le discours didactique de la classe de langue tendrait vers son pôle 'langue'* » (*ibid*., 100)

Neutralité cognitive : Activité de l'enseignant dans l'interaction didactique par laquelle il se met en retrait et veille à ce que les apprenants prennent le risque de dépasser le cadre dialogique et le cadre communicatif dans laquelle ils occupent uniquement une position basse (Weisser, 2003).

Parcours (des tours de parole) : Trajectoire et ordre de passage du micro dans les interactions verbales médiatisées.

Parodie : Simulation d'actions corporelles que la médiatisation rend impossible à exécuter (de Fornel, 1994).

Personnalisation de l'échange : contestation de la position énonciative de l'enseignant par un ou plusieurs apprenants.

Physionomie sociale : Mise en scène de soi, para ou non-verbale, du locuteur par laquelle il exprime une identité collective.

Rébellion sournoise : Réaction se produisant lorsque celui qui se sent en droit d'être le bénéficiaire d'une marque de déférence doit « *arracher à quelqu'un un signe dû, même s'il faut pour cela lui rappeler ses obligations et l'avertir des conséquences de son impolitesse* » (Goffman, 1974 : 54).

Recipient design : Échange enchâssé qui se produit dans les polylogues lorsque certains participants ne « *partagent pas les mêmes informations d'arrière-plan* » (Traverso, 1999a : 17) et que l'un des mieux informés sur le thème de la conversation se tourne vers les autres pour réaliser un ajustement informationnel.

Risque relationnel : Risque lié au changement de format interactionnel. Dans une conversation à finalité interne, orientée vers la coopération et la connivence, ouvrir un échange argumentatif comporte le risque de menacer sa propre face et celle de l'autre. Devant un tel risque, « *les précautions prises pour préserver les faces des participants sont démultipliées* » (Traverso, 1999b : 11).

Rituel : Selon Goffman (1974 : 21), il s'agit d'actes « *dont le composant symbolique sert à montrer combien la personne agissante est digne de respect, ou combien elle estime que les autres en sont dignes* ». Les échanges interpersonnels s'efforcent de rétablir l'équilibre rituel qu'une menace reconnue des faces aurait perturbé.

Routine conversationnelle : Échanges confirmatifs et réparateurs des conversations familières constituant des passages obligés, des topoi interactionnels ou des lieux communs, grâce auxquelles chacun rappelle à l'autre qu'il connaît les règles de l'échange et de la préservation des faces, et, qu'agissant ainsi, il contribue à montrer un engagement dans l'interaction. Les routines comprennent notamment des échanges d'ouverture et de fermeture des interactions. En ouverture : les salutations d'ouverture, les questions sur la santé, les compliments, les commentaires de site, les « *amadouages* » ; en fermeture : les remerciements, les souhaits, les vœux, les salutations de clôture (Traverso, 1996).

Seuil d'inhibition : Hésitation avant de franchir la porte de l'hôte. Les institutions de médiation socioculturelle de la société civile ont pour fonction d'abaisser le seuil d'inhibition, lors des rencontres interculturelles (Bock, 2008).

Stabilité énonciative : Le fait que l'auteur de l'énoncé produise une parole dans laquelle il parle en son propre nom ou exprime son identité. C'est la situation inverse de l'instabilité énonciative inhérente à la classe de langue, notée par Cicurel (1996b), où l'énonciation et l'identité oscillent entre celles liées à la fiction de la mise en scène et celles des sujets apprenant.

Tour de parole : « *la contribution verbale d'un locuteur déterminé à un moment déterminé du déroulement de l'interaction* » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 159).

Valeur conversationnelle : Selon Kerbrat-Orecchioni (2005), valeur « *liée à l'enchaînement séquentiel* » plus ou moins contraignante, sur laquelle porte l'interprétation. Au sein d'un échange, un énoncé peut prendre une valeur conversationnelle d'initiateur, de réactif ou d'évaluatif. De plus, au niveau de la conversation, la valeur d'un énoncé ou d'un échange varie selon qu'il s'agit d'un tour, ou d'un échange, qui ouvre une conversation, comme par exemple une salutation (*bonjour !/bonjour*) ou une demande de santé (*comment ça va ?/bien et toi ?/…*) ou, au contraire qui lui donne fin, comme les projets (*à bientôt/oui*), les vœux (*bon week-end/merci*) ou les salutations de clôture (*au revoir Madame !/au revoir, Monsieur)*.

BIBLIOGRAPHIE

Amey, P. (2009). *La parole à la télévision*, Paris, L'Harmattan.

Anderson, P., Laseldi-Grelis, (2003). « De la langue originaire à la langue de l'autre ». *Revue de didactologie des langues-cultures*. 2003/3, n°131, p. 343-356.

Antier, E. (2013). « Pour une réflexion disciplinaire sur l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture », *Cahiers de l'Apliut*. Vol. XXXII, n°2, p. 11-26.

Arditty, J. (2003). « Acquisition et interaction », *Linx* n°49, p. 19-40.

Arditty, J. (2004). « Spécificité et diversité des approches interactionnistes ». *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, n°21, p. 1-21. Disponible en ligne : http://aile.revues.org/1733, consulté le 13.10.2014.

Arditty, J. (2005). « Approches interactionnistes ». In Cicurel, F, & Bigot, V. (dir.). *Les interactions en classe de langue. Le français dans le monde, Recherches et applications*, p. 8-19.

Arditty, J. (2008). « Conscience linguistique, conscience langagière ». In Candelier, P., Ioannitou, G., Omer, D. & Vasseur, M.-T. (dir.). *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 35-49.

Arditty, J., Vasseur, M.-T. (2005). « Interaction et diversité des conduites d'apprentissage : présentation ». *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, n°22, p. 3-16. Disponible en ligne : http://aile.revues.org/4567, consulté le 13.10.2014.

Arendt, H. (1972). *Du mensonge à la violence*. Paris, Calmann-Levy.

Atienza, J. L. (2006). « Les représentations culturelles d'étudiants étrangers ». *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, n°144, p. 465-483.

Audran, J., Garcin, C. (2011). « Apprendre en ligne, une question de participation ? ». *Recherche & formation*, n°68, p. 63-78.

Audras, I., Chanier, T. (2007). « Observation de la construction d'une compétence interculturelle dans des groupes exolingues en ligne ». In Lamy, M.-N., Mangenot, F., & Nissen, E. (dir.). *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne* (EPAL). Grenoble, 7-9 juin 2007. Disponible en ligne : http://epal-grenoble.net/, consulté le 13.10.2014.

Auger, N., Fracchiolla, B., Moïse, C., Schultz-Romain, C. (2010). « Interpellation et violence verbale : essai de typologisation ». *L'interpellation. Prédication, récurrences récursives et variation*. *Corela* HS-8. Disponible en ligne : http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=1023, consulté le 13.10.2014.

Auray, N., Hurault-Plantet, M., Poudat, C. & Jacquemin, B. (2009). « La négociation des points de vue. Une cartographie sociale des conflits et des querelles dans le Wikipédia francophone ». *Réseaux*, n°2/154, p. 15-50.

Bailly, F. (2000). « L'animation linguistique dans les rencontres franco-allemandes de jeunes ». *Texte de travail de l'OFAJ*, en coop. avec Damay, I., Nalbach, U. & le bureau "Formation interculturelle" de l'OFAJ. Disponible en ligne, http://www.ofaj.org/paed/langue/al.html, consulté le 13.10.2014.

Bange, P. (1992). « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) ». *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, n°1, p. 53-85. Disponible en ligne : http://aile.revues.org/4875, consulté le 13.10.2014.

Barmeyer, C. (2000). Interkulturelles Management und Lernstile : Studierende und Führungskräfte in Frankreich, Deutschland und Quebec. Frankfurt/Main, Campus Verlag GmbH.

Barth, I. (2007). « L'humour : quelle contribution à la performance de la relation ? Observation participante de situations de relations commerciales et managériales ». *Contribution au colloque Management relationnel et Collaboration*. Université du Québec, 9.05.2007. Disponible en ligne : http://www.relationnel.uqam.ca/colloque.html, consulté le 14.10.2014.

Béal, C. (2000). « Les interactions verbales interculturelles : quel corpus ? Quelle méthodologie ». In Traverso, V. (dir.). *Perspectives interculturelles sur l'interaction*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p. 13-32.

Béal, C. (2002). « *Air rage sparked by 'say please'* : Sources et formes du malentendu interculturel à partir d'exemples authentiques en anglais entre locuteurs natifs et non-natifs ». In Kerbrat-Orecchioni, C & Traverso, V. (dir.). *Actes du Symposium « Variations culturelles dans les comportements communicatifs », Congrès de l'ARIC*, p. 26-37. Disponible en ligne, <http://www.unige.ch/fapse/SEE/groups/aric/Actes.htm#T, consulté le 25.03.2014.

Behrent, S. (2002). « Quand des apprenants du français parlent entre eux en français de leur langue cible : activités métadiscursives en communication interalloglotte ». *Marges linguistiques*, n°4. Saint-Chamas, M.L.M.S. éditeur, p. 87-100.

Berrier, A. (1991). « Classe de conversation, passivité et interculturel ». *Revue québécoise de linguistique*, vol. 21, n° 1, p. 29-39.

Bigot, V. (1996). « Converser en classe de langue : mythe ou réalité ? », In Cicurel, F., & Blondel, E. (dir.). *La construction interactive des discours dans la classe de langue. Les Carnets du Cediscor*, n° 4, p. 33-46.

Bigot, V. (2002). Lieux et modes de construction de la relation interpersonnelle en contexte didactique : analyses d'interactions verbales en cours de français langue étrangère. Thèse doctorat de l'Université Paris III, Discipline : Didactologie des langues et des cultures.

Bigot, V. (2003). « Les comportements langagiers tutélaires de l'enseignant : réflexion sur le commentaire métacognitif ». *Marges linguistiques*, sept. 2003. Saint-Chamas, M.L.M.S. éditeur (France), p.1-11.

Bigot, V. (2005). « Quelques questions de méthodes pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue ». In Cicurel, F, & Bigot, V. (dir.). *Les interactions en classe de langue. Le français dans le monde, Recherches et applications*, p. 42-53.

Bizeuil, Y. (2010). « Un mythe fondateur et mobilisateur : le traité de l'Elysée en France et en Allemagne ». In Monneyron, F. & Mouchtouris, A. (dir.). *Des mythes politiques*. Paris, Imago, p. 73-85.

Blin, B. (2009). « Polyphonie des discours d'enseignement/apprentissage. Étude d'une interaction à trois voix : enseignant, apprenants et auteurs de manuels de langue ». *Signes, Discours et Sociétés*, n°3. *Perspectives croisées sur le dialogue*, Disponible en ligne http://www.revue-signes.info, consulté le 26.04.2013.

Bock, H.-M. (2008). « Les racines de l'OFAJ dans la société civiles ». In Bock, M., Defrance, C., Krebs, G. & Pfeil, U. (dir.). *Les jeunes dans les relations internationales. L'Office Franco-allemand pour la Jeunesse 1963-2008*. Paris, Presses Sorbonne Nouvelle. p. 15-38.

Bonicco, C. (2006). « Goffman et l'interaction. Un exemple de sociologie compréhensive ». *Philonsorbonne*, n°1, p. 31-48. Disponible en ligne : http://philonsorbonne.revues.org/102, consulté le 13.10.2014.

Bono, M. (2005). « Frontières scolaires *vs* frontières sociales : vers la création d'espaces plurilingues au sein de la classe ». *Synergies France*, n°4, p. 194-202. Disponible en ligne, http://fle.asso.free.fr/GERFLINT/France4.htm, consulté le 13.10.2014.

Bonu, B. (2007). « Problèmes méthodologiques dans l'analyse des interactions pédagogiques supportées par la visiophonie ». In Lamy, M.-N., Mangenot, F., & Nissen, E. (coord., 2007). *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne* (EPAL). Grenoble, 7-9 juin 2007. Disponible en ligne : http://epal-grenoble.net/, consulté le 13.10.2014.

Bouchard, R. (1987). « Structuration et conflits de structuration ». In Cosnier, J. & Kerbrat-Orecchioni, C. (dir.). *Décrire la conversation*, Lyon, PUF de Lyon, p. 73-104.

Bouchard, R. (1988). « La conversation – Palimpseste ». In Cosnier, J., Gelas, N. & Kerbrat-Orecchioni, C. (dir.). *Echanges sur la conversation*. Paris, Editions du CNRS, p. 105-121.

Bouchard, R. (2005a). « Les interactions pédagogiques comme polylogues », *Lidil*, n°31, p. 139-155.

Bouchard, R. (2005b). « Le 'cours', un événement oralographique structuré ». In Cicurel, F., & Bigot, V. (dir.). *Les interactions en classe de langue. Le français dans le monde, Recherches et applications*, p. 64-74.

Bourdieu, P. (1982). Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques. Paris, Fayard.

Bouvier, P. (2005). *Le lien social*. Paris, Gallimard-Folio.

Brès, J., Détrie, C. (1996). « L'interpellation des stéréotypes ethniques et sociaux ». In Moirand, S. (dir.). *Le discours : enjeux et perspectives, Le français dans le monde, Recherches & Applications*, p. 122-130.

Brougère, G., Bézille, H. (2007). « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation ». *Revue française de pédagogie*, n°158, p. 117-160.

Brunetière, V. (1991). « La dynamique des échanges ». In Charaudeau, P. (dir.). *La télévision. Les débats culturels « Apostrophes ».* Paris, Didier Erudition, p. 126-141.

Bruxelles, S., Kerbrat-Orecchioni, C. (2004). « Coalitions in polylogues ». *Journal of Pragmatics*, n°36, p. 75–113.

Bruxelles, S., Traverso, V. (2001). « *Ben* : apport de la description d'un 'petit mot' du discours à l'étude des polylogues ». *Marges Linguistiques*, n° 2, p. 195-208. Saint-Chamas, M.L.M.S. éditeur.

Bull, A., Loinard, S., Sulmona, M.-M. (2005). *Communication interculturelle : Gestion nécessaire ou préoccupation superflue*. Mémoire de maîtrise, Université Paris Dauphine, Management des R.H. Oct. 2005.

Burdeau, E. (2007). « Le chiffre de la rencontre ». In Aumont, J. (dir.). : *La rencontre. Au cinéma, toujours l'inattendu arrive*. p. 69-79. Rennes, les Presses Universitaires de Rennes/La cinémathèque française.

Burger, M. (2004). « La gestion des activités : pratiques sociales, rôles interactionnels et actes de discours ». *Cahiers de Linguistique Française*, n°26, p. 177-196.

Byram, M., Gribkova, B, Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues*. Division des politiques linguistiques. Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur. DG IV, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Cahour, B. (2002). « Décalages socio-cognitifs en réunions de conception participative », *Le travail humain*, n°4 Vol. 65, p. 315-337.

Caillaud, S. (2010). « Die 'grünen Deutschen'. Funktionen eines französischen Stereotyps (Identité et écologie. Les 'Allemands écolos'. Fonctions d'un stéréotype français) ». In Deutsch-Französiches Institut (Ed), *Frankreich Jahrbuch 2009*, *Französische Blicke auf das Zeitgenössische Deutschland (Regards français sur l'Allemagne contemporaine : Un état des lieux)*. p. 61-76. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Canelas-Trevisi, S., Thévenaz-Christen, T. (2001). « L'étude des interactions en classe de français langue étrangère et langue maternelle : deux 'didactiques' au banc d'essai ? » *Revue Française de Pédagogie*, n°141, p. 17-25.

Cardon, D. (2009). « L'identité comme stratégie relationnelle ». *Hermès*, n°53, p. 61-66.

Carlo, M. de (2004). « La technologie peut-elle servir l'interculturel ? », *Repères et Applications IV. Diversité et spécialités dans l'enseignement des langues*, Publicacions de la Universitat Autonoma de Barcelona, 59-71. Disponible en ligne : http://www.galanet.eu, consulté le 13.10.2014.

Casalegno, F., McAra-McWilliam, I. (2003). « L'universel avec tonalité dynamiques de communication dans les environnements multimédias d'apprentissage ». *Sociétés*, n°79, p. 151-164.

Casetti, F., Odin, R. (1990). « De la paléo- à la néo-télévision ». *Communications,* n° 51, p. 9-26.

Casilli, A. (2004). « 'Posthumani nihil a me alienum puto' : le discours de l'hospitalité dans la cyberculture ». *Sociétés*, n° 83/1.

Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris, CLE International, Collection DLE.

Castellotti, V. (2006). « Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues : principes, modalités, perspectives ». *Les cahiers de l'ACEDLE*, vol. 2, p. 319-331.

Caune, J. (1999). Pour une éthique de la médiation : le sens des pratiques culturelles. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Causa, M. (1996). « L'alternance codique dans le discours de l'enseignant : entre transmission de connaissances et interaction ». In Cicurel, F. & Blondel, E (dir.). *La construction interactive des discours de la classe de langue, Les Carnets du Cediscor*, n°4, p. 111-130.

Celik, C. (2007). « Les modalités du tutorat dans un campus électronique de maîtrise de français langue étrangère entièrement à distance ». In Lamy, M.-N., Mangenot, F., & Nissen, E. (coord., 2007) *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne* (EPAL). Grenoble, 7-9 juin 2007. Disponible en ligne : http://epal-grenoble.net/, consulté le 13.10.2014.

Celik, C. (2008). « Analyse des tâches dans deux cours de formation en ligne d'enseignants ». Sidir, M., Baron, G.-L. & Bruillard, E. (dir.). *Journées communication et apprentissage instrumenté en réseaux* (*Jocair* 2008). Paris, Hermès, Lavoisier, p. 307-319

Celik, C., Mangenot, F. (2004). « La communication pédagogique par forum : caractéristiques discursives ». *Les Carnets du Cediscor*, n°8, p. 93-104.

Chanier, T., Cartier, J. (2006). « Communauté d'apprentissage et communauté de pratique en ligne : le processus réflexif dans la formation des formateurs ». *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 3, n° 3. p. 64-82.

Charaudeau, P. (1991). La télévision. Les débats culturels « Apostrophes ». Paris, Didier Erudition.

Charaudeau, P. (1997). Le discours d'information médiatique. La construction du miroir social. Paris, Nathan.

Charaudeau, P. (2004). « L'identité culturelle : le grand malentendu ». *Actes du colloque du Congrès des SEDIFRALE, Rio, 2004.* Disponible en ligne, http://www.patrick-charaudeau.com/, consulté le 13.10.2014.

Charaudeau, P. (2006). « Des catégories pour l'humour ? ». *Questions de communication*, n°10, p. 19-41.

Cicurel, F. (1994). « Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues ». In Cicurel, F., Lebre, M. & Petiot, G. (dir.). *Discours d'enseignement et discours médiatique. Les Carnets du Cediscor*, n°2, p. 93-104.

Cicurel, F. (1996a). « La dynamique discursive des interactions en classe de langue ». In Moirand, S. (dir.). *Le discours : enjeux et perspectives, Le français dans le monde, Recherches & Applications*, juil. 1996, p. 66-77.

Cicurel, F. (1996b). « L'instabilité énonciative en classe de langue », In Cicurel, F. & Blondel, E (dir.). *La construction interactive des discours de la classe de langue, Les Carnets du Cediscor*, n°4, p. 77-92.

Cicurel, F. (2002). « La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe ». *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, n°16, p. 145-164. Disponible en ligne : http://aile.revues.org/801, consulté le 13.10.2014.

Cicurel, F. (2011). Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe. Paris, Didier.

Ciolac, M. (2010) « Vœux présidentiels télédiffusés dans deux Etats de l'Union européenne ». *Signes, Discours et Sociétés,* n°5. *Communication et discours politiques : actualités et perspectives*, Disponible sur Internet : http://www.revue-signes.info, consulté le 14.10.2014.

Codreanu, T., Develotte, C. (2010). « Enseigner par visioconférence poste à poste : cadre méthodologique pour l'analyse de pratiques tutorales ». *Actes des Journées Communication et Apprentissages Instrumentés en réseau (JOCAIR)*, Amiens, France.

Colin, L. (1996). « Les échanges de classes en école primaire. Formation linguistique, formation interculturelle ». In Colin, L. & Müller, B. (dir.). *La pédagogie des rencontres interculturelles*. Paris, Anthropos, p. 55-76.

Colin, L. (2008). « Passer les frontières : une éducation tout au long de la vie ? ». In Colin, L. & Le Grand, J.-L. (dir.). *L'éducation tout au long de la vie*. Paris, Economica-Anthopos, p. 61-78.

Colin, L., Müller, B. (1996). *La pédagogie des rencontres interculturelles*. Paris, Anthropos.

Colletta, J.-M. (2005). « Communication non verbale et parole multimodale : quelles implications didactiques ? ». In Cicurel, F, & Bigot, V. (dir.). *Les interactions en classe de langue. Le français dans le monde, Recherches et applications*, Juil. 2005, p. 32-41.

Colon de Carjaval, I. (2006). « Modifications du cadre participatif dans des interactions médiatisées par un dispositif visiophonique ». In Charnet, C. (dir.), *Colloque 'Innovations, usages, réseaux'*. Montpellier : ATILF - CNRS. Disponible sur HAL-SHS [halshs-00377409], consulté le 13.10.2014.

Conein, B. (1985). « Actes de parole et organisation des relations sociales : comment fait-on des offres au téléphone ? *Réseaux*, Vol. 3, n°13, p. 111-126.

Conein, B. (1989). « Pourquoi dit-on bonjour ? (Goffman relu par Harvey Sacks) ». In Joseph, I. (dir.). *Le parler frais d'Erving Goffman*. Paris, Éditions de Minuit, p. 196-208.

Cosnier, J. (1982). « Communications et langages gestuels ». In Cosnier, J., Berrendonner, A., Coulon, J. & Orecchioni, C. (dir.). *Les voies du langage. Communication verbales, gestuelles et animales*. Paris, Bordas, p. 255-304.

Cosnier, J. (1987). « L'éthologie du dialogue ». In Cosnier, J. & Kerbrat-Orecchioni, C. (dir.). *Décrire la conversation*, Lyon, PUF de Lyon, p. 291-315.

Cosnier, J. (1996). « Les gestes du dialogue, la communication non verbale ». *Psychologie de la motivation*, n°21, p. 129- 138. Disponible en ligne, http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/articles/II-9_Les_gestes_communication.pdf, consulté le 14.13.2014.

Cosnier, J., Develotte, C. (2011). « Le face à face en ligne, approche éthologique ». In Develotte, C., Kern, R. & Lamy, M.-N. (dir.). *Décrire la conversation en ligne*. Lyon, ENS Éditions, p. 27-50.

Coste, D. (1991). « Le fictionnel ordinaire des discours d'apprenants ». In Russier, C., Stoffel, H. & Véronique, D. (dir.). *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, p. 245-248.

Coste, D. (1999). « Une distance si proche ». *Etudes de Linguistiques Appliquées* n °113. p. 5-12.

Coste, D. (2002). « Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classes(s) ? ». *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, n°16, p. 3-32. Disponible en ligne : http://aile.revues.org/747, consulté le 31.01.2014.

Coulibaly, B. (2006). « Rôle du coordinateur dans un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance ». *Distances et savoirs*, Vol. 4, p 545-556.

Coulon, A. (2007). *L'ethnométhodologie*. Paris, Presses Universitaires de France, coll. Que-sais-je ?

Croll, A., Gormati, Y., (1991). « La construction du rituel : le jeu de régulation de la parole ». In Charaudeau, P. (dir.). *La télévision. Les débats culturels « Apostrophes ».* Paris, Didier Erudition, p. 40-92.

Cuche, D. (2010). La notion de culture dans les sciences sociales. Paris, La découverte.

Culin, M. (1996). « L'idéologie des rencontres et des centres de vacances ». In Colin, L. & Müller, B. (dir.). *La pédagogie des rencontres interculturelles*. Paris, Anthropos, p. 103-114.

Dabène, L. (1994). Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Paris, Hachette.

Dausendschön-Gay, U. (1988). « Particularités des réparations en situations de contact ». In Cosnier, J., Gelas, N. & Kerbrat-Orecchioni, C. (dir.). *Echanges sur la conversation*. Paris, Editions du CNRS, p. 269-283.

Debray, M. (1997). *Transmettre*. Paris, Odile Jacob.

Degache, C., Lòpez Alonso, C., Séré A. (2007). « Échanges exolingues et interculturalité dans un environnement informatisé plurilingue », *Lidil*, n°36, p. 93-118.

Dejean, C. (2001). « Quelques effets de la technologie sur la rédaction d'un texte en binôme ». In Bouchard, R. & Mangenot, F. (dir.). *Interactivité, interactions et multimédia. Notions en questions*, n°5, Lyon, ENS Éditions, p. 117-130.

Dejean-Thircuir, C. (2004). Modalités de collaboration entre pairs devant un ordinateur. Étude pragmatique et didactique d'une activité de rédaction collective en Français Langue Étrangère. Thèse de Doctorat de Sciences du Langage. Université Stendhal – Grenoble III, UFR Sciences du Langage, 16.12.2004.

Dejean-Thircuir, C. (2008). « Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté dans une activité à distance ». *Alsic*, Vol. 11, n°1. Disponible en ligne : http://alsic.revues.org/803, consulté le 13.10.2014.

Dejean-Thircuir, C., Guichon, N., Nicolaev, V. (2010). « Compétences interactionnelles des tuteurs dans des échanges vidéographiques synchrones ». *Distances et Savoirs*, Vol. 8/3, p 377- 393.

Dejean-Thircuir, C., Mangenot, F. (2006). « Pairs ou tutrices ? Pluralité des positionnements d'étudiantes en maîtrise de FLE lors d'interactions en ligne avec des apprenants australiens ». In Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (dir.). *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation. Le français dans le monde, Recherches et applications*, Juil. 2006, p. 75-87.

Demorgon (1996 : 205). « L'interculturel de la mondialisation. Perspectives théoriques et pratiques de formation ». In Colin, L. & Müller, B. (dir.). *La pédagogie des rencontres interculturelles*. Paris, Anthropos, p.197-225.

Desoutter, C. (2011). « La politesse dans la communication par courriel en entreprise : question d'échelle et de point de vue ». *Linguistica e Filologia*, n°31, p. 119-137.

Develotte, C. (2000). « Contacts de langues : technologies actuelles et métissage à venir ». In Martinez, P. & Pekarek-Doehler, S. (dir.). *La notion de contact de langues en didactique. Notions en question*, n°4. Lyon, ENS Éditions. p. 149-164.

Develotte, C. (2005). « Aspects interculturels de l'enseignement/apprentissage en ligne : Le cas du programme franco-australien 'le français en (première) ligne' ». In Collès, L., Develotte, C., Geron, G. & Tauzer-Sabatelli, F. (dir.). *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?* Cortil-Wodon, EME & InterCommunications, p. 227-240. Disponible en ligne, http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00160640, consulté le 14.08.2013.

Develotte, C. (2006). « De l'analyse du discours à l'analyse du discours multimédia ». *Extraits de la synthèse de l'activité de recherche. Dossier d'habilitation à diriger des recherches*. Université Stendhal Grenoble 3.). Disponible en ligne : http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00378726, consulté le 13.10.2014.

Develotte, C. (2010). « Réflexions sur les changements induits par le numérique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues ». *Études de Linguistique Appliquée*, n°160, p. 445-464.

Develotte, C., Mangenot, F. (2004). « Tutorat et communauté dans un Campus numérique non collaboratif ». *Distances et savoirs*, Vol. 2, n°2-3, p. 309-333.

Develotte, C., Mangenot, F., Zourou, K. (2005). « Situated creation of multimedia activities for distance learners: motivational and cultural issues ». *ReCALL*, n°17 (2), p. 229-244.

Develotte, D, Guichon, N., Kern, R. (2008). « 'Allo Berkeley? Ici Lyon… Vous nous voyez bien ?' Étude d'un dispositif d'enseignement -apprentissage en ligne synchrone franco-américain ». *ALSIC*, Vol. 11, n°2, p. 129-156.

Dornel, L. (2002). « La frontière (le voisin) et l'étranger. Les enjeux identitaires d'un conflit frontalier », *Revue d'histoire du XIXe siècle*, n°24, p. 11-24.

Dortier, J.-F. (2012). *Une histoire des sciences humaines*. Auxerre, Sciences Humaines Éditions.

Doublier, C. (2005). « Enseignement de l'allemand et image de l'Allemagne depuis la Seconde Guerre mondiale ». *Histoire de l'éducation*, n°106, p. 137-152.

Doury et Lefébure (2006). « 'Intérêt général', 'intérêts particuliers'. La construction de l'*ethos* dans le débat public ». *Questions de communication,* n°9, p. 47-71.

Doury, M. (2001). « Une discussion dans un commerce d'habitués ». In Münchow, P. von & Rakotonoelina, F. (dir.). *Discours, cultures, comparaisons. Les Carnets du Cediscor*, n°7, p. 119-134.

Doury, M., Kerbrat-Orecchioni, C. (2011). « « La place de l'accord dans l'argumentation polémique : le cas du débat Sarkozy/Royal (2007) » *A contrario*, n° 16, p. 63-87.

Doury, M., Marcoccia, M. (2007). « Forum internet et courrier des lecteurs : l'expression publique des opinions ». *Hermès*, n°47, p. 41-50.

Drulhe, M., Clément, S., Mantovani, J., Membrado, M., (2007). « L'expérience du voisinage : propriétés générales et spécificités au cours de la vieillesse ». *Cahiers Internationaux de Sociologie*, n°123, p. 325-339.

Duez, D. (2001). « Signification des hésitations dans la production et la perception de la parole spontanée ». *Revue parole*, n° 17-19, p. 113-138.

Duez, D., Le Douaron, M. (1991). « Structure pausale et apprentissage linguistique ». In Russier, C., Stoffel, H. & Véronique, D. (dir.). *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, p. 107-118.

Dumont, L. (1991). *L'idéologie allemande*. Paris, Gallimard.

Duquette, L. (2002). « Analyse de données en apprentissage d'une L2 en situation d'autonomie dans un environnement multimédia ». *ALSIC*, Vol. 5, n°1, p. 33-53.

Durandin, J. (2012). « Une 'bonne distance' enseignant-apprenant en langues étrangères : entre 'paramètres de distanciation' et enjeux relationnels ». *Etudes de Linguistique Appliquée*, 2012/4 n°168. p. 495-506.

Eggs, E. (1994). Grammaire du discours argumentatif. Paris, Kimé.

Eisenbeis, M. (2003) « Les schémas réparateurs entre interaction et interactivité. A propos de l'apprentissage collaboratif en binôme autour d'un didacticiel de compréhension orale ». *Alsic*, Vol. 6, n°1, p. 127-140.

Elstermann, A.-K. (2008). Vom Präsenztandem der 1960er Jahre zum internetgestützten Teletandem des FASK der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Germersheim und der Universidade Estadual Paulista in Assis, Brasilien. Diplomarbeit, Fachbereich für Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaften, Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

Fasel Lauzon, V., Pochon-Berger, E., Pekarek-Doehler, S. (2008). « Le débat : dispositif d'enseignement ou forme interactive émergente ? » *Babylonia* 3/08, p. 46-52.

Filee, D. (1988). « Le corps incrusté ». In Dubois, P. & Winkin, Y. (dir.). *Rhétoriques du corps*. Bruxelles, De Boek-Wesmael, p. 203-224.

Flichy, P. (2010). *Le sacre de l'amateur*. Paris, Seuil.

Flonneau, M. (2004). « D'une automobile en majesté à une automobile évitée ». *Sociétés & Représentations*, n°17, p. 109-116.

Fornel M. de, Léon, J. (2000). « L'analyse de conversation, de l'ethnométhodologie à la linguistique interactionnelle ». *Histoire Épistémologie Langage*, n°22/1, p. 131-155.

Fornel, M. de (1989). « Rituel et sens du rituel dans les échanges conversationnels ». In Joseph, I. (dir.). *Le parler frais d'Erving Goffman*. Paris, Éditions de Minuit, p. 180-195.

Fornel, M. de (1994). « Le cadre interactionnel de l'échange visiophonique ». *Réseaux*, n°64, p. 107-132.

Furstenberg, G., English, K. (2006). « Communication interculturelle franco-américaine *via* Internet : le cas de Cultura ». In Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (dir.). *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation. Le français dans le monde, Recherches et applications*, Juil. 2006, p. 178-191.

Gajo, L. (2005). « Le discours sur le bilinguisme autour de la frontière linguistique en Suisse : représentations de frontières et frontières de représentations ». *Synergies France*, n°4, p. 37-45.

Gajo, L., Matthey, M. (1998). « Dénomination et catégorisation des modèles d'enseignement des langues : entre institution et pratique ». *Bulletin suisse de linguistique appliqué*, n°67, p. 111-124.

García, J. S., Crapotta, J. (2007). « Models of Telecollaboration (2): Cultura ». In O'Dowd, R. (dir.). *Online Intercultural Exchange*. Clevedon, Multilingual Matters LTD.

Gauducheau, N., Marcoccia, M. (2007). « Analyser la mimo-gestualité : un apport méthodologique pour l'étude de la dimension socio-affective des échanges en ligne ». In Lamy, M.-N., Mangenot, F., & Nissen, E. (coord., 2007) *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne* (EPAL). Grenoble, 7-9 juin 2007. Disponible en ligne : http://epal-grenoble.net/, consulté le 13.10.2014.

George, S. (2003). « Analyse automatique de conversations textuelles synchrones d'apprenants pour la détermination de comportements sociaux ». *Sticef*, Vol. 10. Disponible en ligne, http://sticef.univ-lemans.fr/, consulté le 13.10.2014.

Godelier, M. (2009). *Communauté, Société, Culture*. Paris, CNRS Éditions.

Goffman, E. (1963). *Engagement*. In Winkin, Y. (dir.). *La nouvelle communication*. Paris, Seuil, 1981, p. 267-278.

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris, Les Éditions de minuit.

Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. Paris, Les Éditions de minuit.

Grosjean, M., Traverso, V. (1998). « Les cadres participatifs dans les polylogues : problèmes méthodologiques ». In Cabasino F. (dir.). *Du dialogue au polylogue*. Rome, CISU, p. 51-67.

Gschwind-Holzer, G. (1993). « 'Je vais vous présenter mes invités...' ou *Apostrophes* et l'acte de présentation ». *Semen*, n°5. Disponible en ligne : http://semen.revues.org/8487, consulté le 13.10.2014.

Guichon, N. (2012). « L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT). Étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue *Alsic* ». *Alsic*, Vol. 15, n°3.

Guichon, N., Drissi, S. (2008). « Tutorat de langue par visioconférence : comment former aux régulations pédagogiques ? ». *Les cahiers de l'Acedele*, *n°5, Actes du colloque Acedele*, janv. 2008, p. 185-217.

Guichon, N., Nicolaev, V. (2009). « Caractériser des tâches d'apprentissage et évaluer leur impact sur la production orale en L2 ». In Develotte C., Mangenot F. & Nissen E. (dir.) *Actes du colloque Epal 2009 : conception, instrumentation, interactions, multimodalité*), Université Stendhal - Grenoble 3, 5-7 juin 2009. Disponible en ligne : http://epal-grenoble.net/, consulté le 13.10.2014.

Hall, E. T. (1968). « Proxémique ». In Winkin, Y. (dir.). *La nouvelle communication*. Paris, Seuil, 1981, p.191-221.

Hall, E. T. (1971). *La dimension cachée*. Paris, Seuil.

Hatchuel, F. (2005). « Rituels d'enseignement et d'apprentissage ». *Hermès* 43, 2005, p. 93-100.

Heath, C. (1989). « Goffman, la notion d'engagement et l'analyse des interactions en face à face ». In Joseph, I. (dir.). *Le parler frais d'Erving Goffman*. Paris, Éditions de Minuit, p. 245-256.

Heidbrink, H., Lück, H., Schmidtmann, H. (2009). *Psychologie sozialer Beziehungen*. Stuttgart, Kohlhammer.

Heinich, N. (2002). *La sociologie de Norbert Elias*. Paris, La Découverte.

Henri, F., Peraya, D., Charlier, B. (2007). « La recherche sur les forums de discussion en milieu éducatif : critères de qualité et qualité des pratiques ». *Sticef*, Vol. 14. Disponible en ligne, http://sticef.univ-lemans.fr/, consulté le 13.10.2014.

Herfray, C. (1985). *Texte de travail n° 4*, *La courtoisie excessive dans les rencontres internationales*. Disponible en ligne sur le site de l'OFAJ : http://www.ofaj.org/textes-de-travail, consulté le 13.10.2014.

Héry, C. (2005). « Les pratiques pédagogiques, objets d'histoire ». *Carrefours de l'éducation*, n°19, p. 93-105.

Hess, R. (1996). « Préface ». In Colin, L., Müller, B. (1996). *La pédagogie des rencontres interculturelles*. Paris, Anthropos.

Hetzel, K. (1996). « Typiquement français, typiquement allemand : la question des 'différences' dans les rapports interculturels ». In Colin, L. & Müller, B. (dir.). *La pédagogie des rencontres interculturelles*. Paris, Anthropos, p. 21-26.

Hochschild, A. (2003). « Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale ». *Travailler*, n° 9, p. 19-49.

Houdebine, A.-M. (1991). « Du gestuel ». In Charaudeau, P. (dir.). *La télévision. Les débats culturels « Apostrophes ».* Paris, Didier Erudition, p. 267-282.

IFOP pour Ambassade de la République fédérale d'Allemagne, Paris (2012). « *L'image de l'Allemagne en France* ». Disponible en ligne : http://www.ifop.com/?option=com_publication&type=poll&id=1735, consulté le 13.10.2014.

IFOP pour Ambassade de la République fédérale d'Allemagne, Paris (2013). « *Regards croisés sur les relations franco-allemandes à l'occasion du 50ème anniversaire du Traité de l'Elysée* ». Disponible en ligne : http://www.ifop.com/?option=com_publication&type=poll&id=2116, consulté le 13.10.2014.

Inspection Générale du Ministère de l'Education (2009). « Modalités et espaces nouveaux pour l'enseignement des langues ». *Rapport* n°2009-100. Disponible en ligne : http://www.education.gouv.fr/cid50854/modalites-et-espaces-nouveaux-pour-l-enseignement-des-langues.html, consulté le 13.10.2014.

Joseph, I. (1997). « Prises, réserves, épreuves ». *Communications*, n°65, p. 131-142.

Joseph, I. (2009). *Erving Goffman et la microsociologie*. Paris, Presses Universitaires de France.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). « 'Nouvelle communication' et 'analyse conversationnelle' ». *Langue Française*, n°70, p. 7-25.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1989). « Théorie des faces et analyse conversationnelle ». In Joseph, I. (dir.). *Le parler frais d'Erving Goffman*. Paris, Éditions de Minuit, p. 155-179.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990, 1992, 1994). *Les interactions verbales (Tomes 1 à 3)*. Paris, Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1995). *Le trilogue*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). « La notion d'interaction en linguistique : origine, apports, bilan ». *Langue française*, n°117, p. 51-67.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). « *Oui*, *Non*, *Si* : un trio célèbre et méconnu ». *Marges linguistiques*, n°2, p. 95-119. Saint-Chamas, M.L.M.S. éditeur.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2004). « Négocier dans les petits commerces ». *Négociations*, n°2, p. 7-22.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris, Armand Colin. (Version livre électronique).

Kerbrat-Orecchioni, C. (2008). *Les actes de langage dans le discours*. Paris, Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2010). « L'impolitesse en interaction : aperçus théoriques et étude de cas ». *Lexis Special*, *Impoliteness / Impolitesse*, n° 2, *Theoretical Approaches to Linguistic (Im)politeness*, p. 35-60.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2011). « Conversations en présentiel et conversations en ligne : bilan comparatif ». In Develotte, C., Kern, R. & Lamy, M.-N. (dir.). *Décrire la conversation en ligne*. Lyon, ENS Éditions, p. 173-196.

Kilani-Schoch, M. (2007). « Style conversationnel français ou pragmatique (historique) de la clarté ». Acte du colloques 'Les enjeux de la communication interculturelle, Compétence linguistique, compétence pragmatique, valeurs culturelles', Montpellier, 05-07.07.2007. Disponible en ligne http://www.msh-m.fr/editions/edition-en-ligne/actes-en-ligne/les-enjeux-de-la-communication/, consulté le 13.10.2014.

Kinginger, C. (1998). « Videoconferencing as Access to Spoken French ». *The Modern Language Journal*, Vol. 82/4, p. 502-513

Kinginger, C., Gourvès-Hayward, C., Simpson, V. (1999). « A Tele-Collaborative Course on French-American Intercultural Communication ». *The French Review*, Vol. 72/5, p. 853-866.

Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris, Armand Colin.

Krafft, U., Dausendschön-Gay, U. (2001). « La multidimensionalité de l'interaction. Textes, gestes et le sens des actions sociales ». *Marges linguistiques*, n°2, p. 120-139. Saint-Chamas, M.L.M.S. éditeur.

Kramsch, C. & Whiteside, A. (2007). « Three Fundamental Concepts in Second Language Acquisition and Their Relevance in Multilingual Contexts ». *The Modern Language Journal*, 91, Focus Issue, p. 907-922.

Krebs, G. (2008). « Pour une pédagogie de la rencontre et de l'échange : la recherche à l'OFAJ ». In Bock, H.-M., Defrance, C., Krebs, G. & Pfeil, U. (dir.). *Les jeunes dans les relations internationales. L'Office Franco-allemand pour la Jeunesse 1963-2008*. Paris, Presses Sorbonne Nouvelle. p. 15-38.

Lacoste, M. (1989). « Parole plurielle et prise de décision ». In Joseph, I. (dir.). *Le parler frais d'Erving Goffman*. Paris, Éditions de Minuit, p. 257-274.

Lacoste, M. (1992). « Fonctionnement de la parole en collectif et médiatisation ». In Perin, P. & Gensollen, M. (dir.). *La communication plurielle. L'interaction dans les téléconférences*. Paris, La documentation française, p. 43-60.

Laforest, M. (2002). « Scenes of family life: complaining in everyday conversation ». *Journal of Pragmatics*, n°34, p. 1595-1620.

Laforest, M., Vincent D. (2004). « La qualification péjorative dans tous ses états », *Langue française*, n°144, p. 59-81.

Lamy, M.-N. (2001). « L'étude d'une langue vivante assistée par ordinateur : réflexion collaborative sur l'objet d'apprentissage ». In Bouchard, R. & Mangenot, F. (dir.). *Interactivité, interactions et multimédia. Notions en questions*, n°5, Lyon, ENS Éditions, p. 131-144.

Lamy, M.-N., Goodfellow, R. (1998). « 'Conversations réflexives' dans la classe de langues virtuelle par conférence asynchrone. *ALSIC*, n°1(2), p. 81-89.

Lamy, M.-N., Shield. L. (2001). « Deux types de téléconférences pour l'apprentissage des langues. *Actes de la conference : Usages des Nouvelles technologies et Enseignement des langues Etrangères*. Volume III. Bibliothèque de l'Université de Compiègne, p. 13-24.

Lancien, T. (1998). « Images mobiles et multimédia ». In Chanier, T., Pothier, M. (dir.). *Hypermédia et apprentissage des langues, Etudes de linguistique appliquée*, n°110, p. 171-182.

Lapoutre, G. (1997). *Cœur de banlieue*. Paris, Odile Jacob.

Le Breton, D. (2008). *L'interactionniste symbolique*. Paris, Presses Universitaires de France.

Léglise, I., Leroy, M. (2008). « Insultes et joutes verbales chez les 'jeunes' : le regard des médiateurs urbains ». In Tauzin, A. (dir.). *Insultes, injures et vannes en France et au Maghreb*. Paris, Karthala, p. 155-174.

Levy, M., Stockwell, G. (2006). *CALL Dimensions (Options and Issues in Computer-Assisted Language Learning)*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

Lewis, T., Stickler, U. (2007). « Les stratégies collaboratives d'apprentissage lors d'un échange en tandem via Internet », *Lidil*, n°36, p. 163-188.

Licoppe, C. (2002). « Sociabilité et technologies de communication. Deux modalités d'entretien des liens interpersonnels dans le contexte du déploiement des dispositifs de communication mobiles. » *Réseaux*, n°112-113, p. 172 à 210.

Licoppe, C. (2006). « Ouvrir, suspendre et lever une audience à distance tenue par visioconférence », *Études de communication*, n°29, p. 95-117.

Licoppe, C., Dumoulin, L. (2007). « L'ouverture des procès à distance par visioconférence : activité, performativité, technologie ». *Réseaux*, n°144, p. 103-140.

Lipiansky, M. (1996). « La formation interculturelle consiste-t-elle à combattre les stéréotypes et les préjugés ? » *Texte de travail n°14 de l'OFAJ*. Disponible en ligne sur le site de l'OFAJ http://www.ofaj.org/textes-de-travail, consulté le 13.10.2014.

Lissmann, H.-J. (1996). « Les images de l'autre dans les livres scolaires : vieux mythes et nouvelles légendes ». In Colin, L. & Müller, B. (dir.). *La pédagogie des rencontres interculturelles*. Paris, Anthropos, p. 77-87.

Little, D. (1994). « interactive videocassette for self-access: a preliminary report on the implementation of autotutor II. *Computers Education*, Vol. 23, n°1/2, p. 165-170.

Little, D. (1996), « Learning by talking, The use of Autotutor II for group work in selfaccess: a theoretical and practical exploration », in Rüschoff, B. & D. Wolff (dir.), *Technology Enhanced Language Learning in Theory and Practice.* Proceedings of EUROCALL 1994, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, p. 1-20.

Lochard, G. (1990). « Débats, talk-shows : de la radio filmée ? ». *Communication et Langages*, n°86, p. 92-100.

Lüsebrink, H.-J. (2003). « Kulturraumstudien und interkulturelle Kommunikation ». In Nünning, A. & Nunning, V. (dir.). *Konzepte der Kulturwissenschaft*. Stuttgart, Verlag J.B. Metzler, p. 307-328.

Macedo-Rouet, M. (2009). « La visioconférence dans l'enseignement. Ses usages et effets sur la distance de transaction ». *Distances et Savoirs*, Vol. 7/1, p. 67-94.

Maingueneau, D. (1996). *Syntaxe du français*. Paris, Hachette.

Maingueneau, D. (1998). *L'analyse du discours*. Paris, Hachette.

Mangenot, F. (1998). « Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues ». *Alsic*, Vol. 1, n°2, p. 133-146.

Mangenot, F. (2001). « Apprentissages collaboratifs assistés par ordinateur appliqués aux langues ». In Bouchard, R. & Mangenot, F. (dir.). *Interactivité, interactions et multimédia. Notions en questions*, n°5, Lyon, ENS Éditions, p. 105-116.

Mangenot, F. (2004). « Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet ». In Salaün, J.-M., Vandendorpe, C. (dir.). *Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions*, p. 103-123. Villeurbanne, Presses de l'Enssib.

Mangenot, F. (2008a). « Recherches françaises sur les TICE à l'université ». Supplément 2008, Le déploiement des Tics dans l'enseignement supérieur : évidences et tendances. Les enjeux de l'information et de la communication. Revue en ligne du Gresec. http://lesenjeux.u-grenoble3.fr/2008-supplement/Mangenot/index.php, consultée le 13.10.2014.

Mangenot, F. (2008b) « La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne ». In Sidir, M., Baron, G.-L. & Bruillard, E. (dir.). *Journées communication et apprentissage instrumenté en réseaux* (Jocair 2008), Paris, Hermès, Lavoisier, p. 13-26.

Mangenot, F. (2008c). « L'apport des échanges par Internet à une approche communicative de l'apprentissage des langues-cultures ». In Bizarro, R. (dir..). *Ensinar e Aprender Linguas e Culturas Estrangeiras hoje : Que Perspectivas ?*, p. 53-67. Porto, AREAL Editores.

Mangenot, F. (2008d). « Un nouvel objet pour la didactique du français : l'analyse des échanges en ligne ». In Durand J. Habert B. & Laks B. (dir.). *Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF'08. Didactique et enseignement, français langue maternelle, français langue seconde*.

Mangenot, F. (2008e). « Pratiques pédagogiques instrumentées et propriétés des outils : le cas des forums ». *Sticef*, Vol. 15. Vol. 10. Disponible en ligne : http://sticef.univ-lemans.fr/, consulté le 13.10.2014.

Mangenot, F., Zourou. K. (2005). « Apprentissage collectif et autodirigé : une formation expérimentale au multimédia pour de futurs enseignants de langues ». *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, Vol. 2, n°1, p. 57-72. Disponible en ligne : http://e-flt.nus.edu.sg/archive/v2n12005.htm, consulté le 13.10.2014.

Mangenot, F., Zourou, K. (2007). « Susciter le dialogue interculturel en ligne : rôle et limites des tâches ». *Lidil*, n°36, p. 43-67.

Marcelli, A., Gaveau, D., Tokiwa, R. (2005). « Utilisation de la visioconférence dans un programme de FLE : tâches communicatives et interactions orales ». *Alsic*, Vol. 8, p. 185-203.

Marcellini, A., Miliani, M. (1999). « Lecture de Goffman. L'homme comme objet rituel ». *Corps et culture*, n°4. Disponible en ligne, http://corpsetculture.revues.org/641, consulté le 13.10.2014.

Marcoccia, M. (2001). « L'animation d'un espace numérique de discussion : l'exemple des forums Usenet ». *Document numérique*, n°3-4, Vol. 5, p. 11-26.

Marcoccia, M. (2002). « Les communautés en ligne comme communautés de paroles ». *Actes des journées d'études « Internet, Jeu, socialisation »* (GET, ENST Paris, 5-6.12.2002).

Marcoccia, M. (2003). « Parler politique dans un forum de discussion », *Langage et société*, n° 104, p. 9-55.

Marcoccia, M. (2004). « L'analyse conversationnelle des forums de discussion : questionnements méthodologiques ». In Mourlhon-Dallies, F, Rakotonoelina, F. & Reboul-Touré, S. (dir.). *Les discours de l'internet. Les Carnets du Cediscor*, n°8, p. 23-37.

Marcoccia, M. (2011). « 'T'es où maintenant ?' : les espaces de la conversation visiophonique en ligne ». In Develotte, C., Kern, R. & Lamy, M.-N. (dir.). *Décrire la conversation en ligne*. Lyon, ENS Éditions, p. 95-115.

Marquet et Nissen (2003). « La distance en formation aux langues par visioconférence : dimensions, mesures, conséquences ». Alsic, Vol. 6, n°2, p. 3-19.

Martin, L. (2008) « 'Speak German or Sweep the Schoolyard': A Personal View on Linguistic Human Rights in Germany ». *ADFL Bulletin*, Vol. 39, n°2&3, (Association of Department of Foreign Languages).

Martinez, P., Moore, D., Spaëth, V. (2008). *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*. Paris, Riveneuve éditions.

Mauzé, M. (1986). « Boas, les Kwagul et le potlatch. Éléments pour une réévaluation ». *L'Homme*, n°100, XXVI (4), p. 21-63.

Mehl, D. (2002). « La télévision relationnelle », *Cahiers internationaux de sociologie* 1, n°112, p. 63-95.

Merkens, H., Kaufmann, K. (2006). « Résultats de l'étude réalisée auprès des participants du programme Voltaire : évaluation de la partie quantitative du questionnaire ». In Perrefort M. (coord.). *L'immersion dans la culture et la langue de l'autre. Une recherche évaluative du programme Voltaire*. Texte de travail n°23. Publication de l'Office Franco-allemand pour la Jeunesse, p. 29-64.

Métral, C., Benenson, J., Skorupa, C. (2009). « Echanges synchrones transatlantiques. Le projet 'Cross-Cultural Connections' ». *Distances et Savoirs*, Vol. 7/2, p. 253-272.

Moeglin, P. (2005). *Outils et médias éducatifs. Une approche communicationnelle*. Grenoble. Presses Universitaires de Grenoble.

Moeschler, J. (1994). « Analyse du discours et analyse conversationnelle ». In Moeschler, J., & Reboul, A. (dir.). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*, Paris, Seuil, p. 471-479.

Moïse, C. (2012). « Argumentation, confrontation et violence verbale fulgurante ». *Argumentation et Analyse du Discours*, n°8, Revue en ligne, http://aad.revues.org/1260, consulté le 13.10.2014.

Moïse, C. (2006). « Analyse de la violence verbale : quelques principes méthodologiques ». *Actes des XXVIe Journées d'étude sur la parole*, 12-16.06.2006, Dinard.

Molinié, G. (1992). *Dictionnaire de rhétorique*. Paris, Livre de Poche.

Mondada, L. (2001). « Pour une linguistique interactionnelle ». *Marges linguistiques*, n°1, Saint-Chamas, M.L.M.S. éditeur, p. 142-162.

Mondada, L. (2002a). « La ville n'est pas peuplée d'êtres anonymes : Processus de catégorisation et espace urbain ». *Marges linguistiques*, n°3, Saint-Chamas, M.L.M.S. éditeur, p. 72-90.

Mondada, L. (2002b). « L'indexicalité de la référence dans l'interaction sociale : constructions discursives du 'je' et de l''ici'. ». *Revista da Abralin*, vol. 1, n°1, p. 127-169.

Mondada, L. (2006). « Une approche praxéologique et cognitive de la relation à autrui : les défis interdisciplinaires de Bernard Conein à propos de la parution de Bernard Conein, *les sens sociaux* ». *Langage et société*, n°117, p. 143-152.

Mondada, L. (2008). « Contributions de la linguistique interactionnelle. In Habert, B., Durand, J. & Laks, B. (dir.). *Actes du Premier Congrès Mondial de Linguistique Française*, Paris, Institut de Linguistique Française, (site internet : http://www.linguistiquefrancaise.org/index.php).

Mondada, L., Pekarek-Doehler, S. (2000). « Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? ». *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, n°12, Disponible en ligne : http://aile.revues.org/947, consulté le 13.10.2014.

Mondada, L., Pekarek-Doehler, S. (2004). « Second Language Acquisition as Situated Practice: Task Accomplishment in the French Second Language Classroom ». *The Modern Language Journal*, n°88, iv.

Montandon, A. (1995). Dictionnaire raisonné de la politesse et du savoir-vivre. Du Moyen Âge à nos jours. Paris, Seuil.

Moore, D., Simon, D.-L. (2002). « Déritualisation et identité d'apprenants». *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, n°16. Disponible en ligne : http://aile.revues.org/1374, consulté le 13.10.2014.

Morel, J. (2006). Vie publique et téléphonie mobile. Une approche praxéologique entre espaces publics d'usage et conversations. Thèse de doctorat en Sociologie, Déc. 2006, Université de Rouen.

Mrowa-Hopkins, C. (2000). « Une réalisation de l'apprentissage partagé dans un environnement multimédia ». *Alsic*, Vol. 3, n°2, p. 207 – 223.

Müller, B. (1996a). « Expérience de vie quotidienne et programmes d'échanges internationaux. Qu'est-ce qu'on peut retenir ». In Colin, L. & Müller, B. (dir.). *La pédagogie des rencontres interculturelles*. Paris, Anthropos, p. 167-176.

Müller, B. (1996b). « Trois perspectives d'une pédagogie de l'échange ». In Colin, L. & Müller, B. (dir.). *La pédagogie des rencontres interculturelles*. Paris, Anthropos, p. 187-196.

Nissen, E. (2006). « Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides ». In Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (dir.). *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation. Le français dans le monde, Recherches et applications*, Juil. 2006, p. 44-57.

Nissen, E. (2007). « Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? ». *Alsic* Vol. 10, n° 1.

Nizet, J., Rigaux, N. (2005). *La sociologie de Erving Goffman*. Paris, La Découverte.

Nonnon, E. (1996). « Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles : le dialogue comme espace d'exploration ». *Langue française*, n°112, p. 67-87.

Nuchèze, V. de (2004). *La rencontre interculturelle*. Grenoble, Ellug.

Nussbaum, L. (1999). « Émergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère ». *Langages*, n°134, p.35-50.

Nussbaum, L., Unamuno, V. (2000). « Fluidité et complexité dans la construction du discours entre apprenants de langues étrangères ». *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères*, n°12, Disponible en ligne : http://aile.revues.org/1448, consulté le 13.10.2014.

O'Dowd, R. (2006). « The Use of Videoconferencing and E-mail as Mediators of Intercultural Student Ethnography ». In Belz, J.-A. & Thorne, S. (dir.). *Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education*. Boston, MA: Heinle & Heinle, p. 86-120.

Ogien, A. (2005). « Le remède de Goffman ou comment se débarrasser de la notion de self ». *Séminaire Cesames, le mental, le vivant, le social*, 20.01.2005. Disponible en ligne : http://cesames.org/seminaires.htm, consulté le 01.09.2010.

Ort, C.-M. (2003). « Kulturbegriffe und Kulturtheorien ». In Nünning, A. & Nunning, V. (dir.). *Konzepte der Kulturwissenschaft*. Stuttgart, Verlag J.B. Metzler, p. 19-38.

Pallotti, G. (2002). « La classe dans une perspective écologique de l'acquisition ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°16. Disponible en ligne : http://aile.revues.org/1395, consulté le 13.10.2014.

Parpette, C. (1997). « Le discours oral : des représentations à la réalité ». *Actes du colloque 'Les linguistiques appliquées et les sciences du langage'*, 14-15 novembre 1997, Université Strasbourg 2.

Passeron, J.-C. (2006). *Le raisonnement sociologique*. Paris, Albin Michel.

Pekarek, S. (2003). « Formes d'interaction et complexité des tâches discursives dans des activités conversationnelles en classe de L2 ». *Marges linguistiques*, septembre 2003 – MLMS editeur, 13250 Saint-Chamas.

Pekarek-Doehler, S. (2000). « Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°12. Disponible en ligne : http://aile.revues.org/934, consulté le 13.10.2014.

Pendanx, M. (1998). Les activités d'apprentissage en classe de langue. Paris, Hachette.

Perin, M. (1992). « La téléconférence : des services en devenir ». In Perin, P. & Gensollen, M. (dir.). *La communication plurielle. L'interaction dans les téléconférences*. Paris, La documentation française, p. 26-38.

Perrefort, M. (1996). « Formes et fonctions du stéréotype dans des interactions en situations de contact ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°7. Disponible en ligne : http://aile.revues.org/4917, consulté le 13.10.2014.

Perrefort, M. (2006). « Changer en échangeant – Vivre dans la langue de l'autre ». In Perrefort M. (coord.). *L'immersion dans la culture et la langue de l'autre. Une recherche évaluative du programme Voltaire*. Texte de travail n°23. Publication de l'Office Franco-allemand pour la Jeunesse, p. 147-211.

Philipp, S. (2003). « 'Was sagen Sie, nachdem Sie sich begrüßt haben?'. Eine kommunikationspsychologische Untersuchung zu Kommunikationsstörungen in interkulturellen Erst-Kontakt-Situationen ». *Interculture-Online, Journal for International Business Communication*, *6*, 1-23.

Picard, D. (2010). *Politesse, savoir-vivre et relations sociales*. Paris, Presses Universitaires de France, coll. Que-sais-je ?

Pochard, J.-C. (1997). « Une classe d'anglais en France : quelle(s) langue(s) y parle-t-on ? ». *Etudes de linguistique appliquée*, n°108, p. 411-421.

Portner, J. (2000). *30 Minuten für perfekten Small Talk*. Offenbach, Gabal Verlag GmbH.

Pothier, M. (2001). « Les représentations des enseignants confrontés à celles des apprenants : de l'expérimentation d'un logiciel à la conception argumentée d'un autre produit ». In Bouchard, R. & Mangenot, F. (dir.). *Interactivité, interactions et multimédia. Notions en questions*, n°5, Lyon, ENS Éditions, p. 31-50.

Priego-Valverde, B. (2001). « 'C'est du lard ou du cochon ?' : lorsque l'humour opacifie la conversation familière ». *Marges Linguistiques*, n° 2, Saint-Chamas, M.L.M.S. éditeur, p. 195-208.

Quéré, L. (1989). « 'La vie sociale est une scène'. Goffman revu et corrigé par Garfinkel ». In Joseph, I. (dir.). *Le parler frais d'Erving Goffman*. Paris, Éditions de Minuit, p. 47- 82.

Rafoni, B. (2003). « La recherche interculturelle. État des lieux en France ». *Questions de communication*, n°4, p. 13-26.

Relieu, M. (2007). « La téléprésence, ou l'autre visiophonie ». *Réseaux*, n°144, p. 183-223.

Rivière, V. (2005). « 'Aujourd'hui nous allons travailler sur…' : quelques aspects praxéologiques des interactions didactiques ». In Cicurel, F, & Bigot, V. (dir.). *Les interactions en classe de langue. Le français dans le monde, Recherches et applications*, Juil. 2005, p. 96-104.

Salins, G.-D. de (1988). Une approche ethnographique de la communication. Rencontres en milieu parisien. Paris, Didier.

Schapira, C. (1999). Les stéréotypes en français. Proverbes et autres formules. Gap, Éditions Orphys.

Scheflen, A. (1965). « Systèmes de la communication humaine ». In Winkin, Y. (dir.). *La nouvelle communication*. Paris, Seuil, 1981, p. 145-157.

Schmale, G. (1988). « Situations de contact ou situations de crise ? Activités de figuration dans des communication exolingues ». In Cosnier, J., Gelas, N. & Kerbrat-Orecchioni, C. (dir.). *Echanges sur la conversation*. Paris, Editions du CNRS, p. 285-300.

Slodzian, M. (2000). « Contact des langues, technologies et transfert de connaissances ». In Martinez, P. & Pekarek-Doehler, S. (dir.). *La notion de contact de langues en didactique. Notions en question*, n°4. Lyon, ENS Éditions. p. 137-148.

Soubrié, T. (2006). « Le blog : retour en force de la 'fonction auteur' ». Colloque *JOCAIR'06. Premières journées communication et apprentissages instrumentés en réseau*, Amiens : France (2006). Disponible en ligne : http://hal.archives-ouvertes.fr/edutice-00138462/, consulté le 13.10.2014.

Stoltz, J. (2006). « L'expression orale en classe de langue : Une étude sur les tours de parole des conversations en classe de français langue étrangère ». In Olsen, M. & Swiatek, E. H. (dir.). *XVIe Congrès des Romanistes Scandinaves.* Disponible en ligne: http://rudar.ruc.dk/handle/1800/8470, consulté le 13.10.2014.

Tinsley, T. (2003). « L'enseignant des langues pour le développement individuel ». In *Face à l'avenir. Les enseignants en langues à travers l'Europe*. Editions du Conseil de l'Europe, Centre européen pour les langues vivantes, p. 53-66.

Tourette-Turgis, C. (1996). « Identité et différences. Contribution des sciences de l'éducation à la question de l'identité ». In Colin, L. & Müller, B. (dir.). *La pédagogie des rencontres interculturelles*. Paris, Anthropos, p. 27-31.

Traité de l'Elysée du 22 janvier 1963.

Traverso, V. (1993). « Les routines : lieux communs de la conversation ». In Plantin, C. (dir.). *Lieux communs, topoï, stéréotypes, clichés*. Paris, Kimé.

Traverso, V. (1995). « Gestion des échanges dans la conversation à trois participants ». In Kerbrat-Orecchioni, C. (dir.). *Le trilogue*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p. 29-53.

Traverso, V. (1996). *La conversation familière*. Lyon : PUL.

Traverso, V. (1999a). *L'analyse des conversations*. Paris, Armand Colin.

Traverso, V. (1999b). « Négociation et argumentation dans la conversation familière », in Plantin, C. (dir.), *numéro spécial de la Revue Escritos*, Mexique, 51-89 (version auteur en français).

Traverso, V. (2000). « Autour de la mise en œuvre d'une comparaison interculturelle ». In Traverso, V. (dir.). *Perspectives interculturelles sur l'interaction*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p. 33-51.

Traverso, V. (2001). « Interactions ordinaires dans les petits commerces : éléments pour une comparaison interculturelle », *Langage et société*, n° 95, p. 5-31.

Traverso, V. (2003). *Les genres de l'oral : le cas de la conversation*. Disponible en ligne : http://icar.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/journees_genre.htm, consulté le 13.10.2014.

Traverso, V. (2011). « Chevauchement de parole, résolution et réparation dans la conversation en ligne ». In Develotte, C., Kern, R. & Lamy, M.-N. (dir.). *Décrire la conversation en ligne*. Lyon, ENS Éditions, p. 117-143.

Traverso, V. (2005). « Quelques formats intégrant la répétition comme ressource pour le développement thématique dans la conversation ordinaire », in R. Galatolo et A. Fasulo (dir.). *Special Issue on Conversation Analysis. Rivista di psicolinguistica applicata.*

Tucci, I. (2010). « Les descendants de migrants maghrébins en France et turcs en Allemagne : deux types de mise à distance sociale ? ». *Revue française de sociologie*, n°51-1, p. 3-38.

Umbach, M. (1996). « L'amitié franco-allemande. Comment nous avons appris à danser sur un volcan ». In Colin, L. & Müller, B. (dir.). *La pédagogie des rencontres interculturelles*. Paris, Anthropos, p. 115-128.

Vaillant, J. (2002). « La coopération franco-allemande à l'épreuve du traité de l'Elysée. Retour sur quarante ans d'attentes, de déceptions et de succès ». *Revue internationale et stratégique*, n°48, p. 23-30.

Vasseur, M.-T. (1991). « Solliciter n'est pas apprendre (initiative, sollicitation et acquisition d'une langue étrangère) ». In Russier, C., Stoffel, H. & Véronique, D. (dir.). *Interactions en langue étrangère*. Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, p. 49-59.

Vasseur, M.-T. (2000). « De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère ». *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, n°22. Disponible en ligne : http://aile.revues.org/1466, consulté le 13.10.2014.

Vatter, C. (2003). « La recherche interculturelle. État des lieux en Allemagne ». *Questions de communication*, n°4, p. 27-41.

Vernaux, R. (1964). *Introduction générale et logique*. Paris, Beauchesne et ses Fils.

Vetter, A. (2004). « Les spécificités du tutorat à distance à l'*Open University* : enseigner les langues avec Lyceum ». *Alsic*, n°7, p. 107-129.

Vincent, D. (2001). « Les enjeux de l'analyse conversationnelle ou les enjeux de la conversation ». *Revue québécoise de linguistique*, vol. 30, n°1, p. 177-198.

Vincent, D., Bernard-Barbeau, G. (2012). « Insulte, disqualification, persuasion et tropes communicationnels : à qui l'insulte profite-t-elle ? ». *Argumentation et Analyse du Discours*, n°8. Disponible en ligne : http://aad.revues.org/1252, consulté le 13.10.2014.

Vincent, D., Heisler, T. (1999). « L'anticipation d'objections : prolepse, concession et réfutation dans la langue spontanée ». *Revue québécoise de linguistique*, vol. 27, n° 1, p. 15-31.

Vincent, D., Laforest, M. (2006). « Dire du mal du tiers absent : une activité conversationnelle cohésive mais risquée ». In Mougin, S. (dir.) *La médisance*. Reims, Presses Universitaires de Reims.

Vinsonneau, G. (2002). « Le développement des notions de culture et d'identité : un itinéraire ambigu ». *Carrefours de l'éducation*, n°14, p. 2-20.

Vinsonneau, G. (2005). « Particularismes culturels. Éducation à l'universel ». *Connexions*, n°83, p. 33-52.

Vion, R. (1992). La communication verbale. Analyse des interactions. Paris, Hachette.

Vion, R. (2001). « Modalités, modalisations et activités langagières ». *Marges linguistiques*, n °2. Saint-Chamas, M.L.M.S. éditeur, p. 209-231.

Weisser, M. (2003). « « La gestion didactique des situations d'argumentation orale ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n°36/3, p. 49-76.

Weisser, M. (2007). « Méthodes d'analyse des interactions verbales au service d'une didactique comparée ». *Revue française de pédagogie*, n°158, 103-115.

Wieviorcka, M. (2005). « Les problèmes de la reconstruction identitaire ». *Le Coq-héron*, n°180, p. 122-131.

Winkin, Y. (1981). *La nouvelle communication*. Paris, Seuil, 1981.

Winkin, Y. (2005). « La notion de rituel chez Goffman. De la cérémonie à la séquence ». *Hermès* 43, 2005, p. 69-76.

Wolton, D. *Glossaire*. Publication en ligne http://www.wolton.cnrs.fr/spip.php?rubrique9, consulté le 13.10.2014.

Yun, H., Demaizière, F. (2008). « Interactions à distance synchrones entre apprenants de FLE. Le clavardage au service du français académique ». *Les Cahiers de l'Acedle*. Vol. 5, n°1, p. 255-276.

Zamouri, S. (1995). « La formation de coalitions dans les conversations triadiques ». In Kerbrat-Orecchioni, C. (dir.). *Le trilogue*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p. 54-79.

Zeilinger-Trier, M. (2007). Les projets de télécommunication interculturels : un enjeu pour l'innovation de l'enseignement/apprentissage scolaire en France. Thèse de doctorat. Kassel, kassel-university press Gmbh.

Zeldin, T. (1999). *De la conversation*. Paris, Fayard.

Zermani, M. (2005). « Alfred Schütz : l'étranger et sa compréhension du groupe d'accueil ». *Sociétés*, n°89, p. 99-103.

Zourou, K. (2007). « Paradigme(s) émergent(s) autour des apprentissages collectifs médiatisés en langues ». *Alsic*, Vol. 10, n °2, p. 3-26.

Zymek, B. (2008). « Le processus dialectique de la mémoire collective : l'exemple de l'Allemagne après-guerre ». *Revue française de pédagogie*, n° 165, p. 17-29.

ANNEXES

Annexe 1 : Liste des mots déclencheurs du questionnaire « association de mots ».

1 Etats-Unis	6 liberté	11 autorité	16 élite
2 France	7 réussite	12 voisins	17 communauté
3 Allemagne	8 Internet	13 école	18 argent
4 drapeau	9 banlieue	14 famille	19 religion
5 individualisme	10 engagement	15 travail	20 culture

Annexe 2 : Transcription de l'interaction verbale

1	Local-P	OK, vous m'entendez, là ? (6s) Bonjour bonjour. Nous on vous entend. (4s) Ouais, on vous entend, nous, ça va.
2	Ecran-P	Good morning.
3	Local-P	Ouais c'est bon ouais ouais c'est bon ouais bonjour. (*aux étudiants*) *Dites Bonjour*.
4	Local-As	BONJOUR !
5	Local-P	*Aucune réaction*.
6	Local-As	Rires
7	Local-P	*Donc+euh+. P'têt' le micro*. Là, vous m'entendez ? (.) *Non plus*. (.)
8	Ecran-P	Allô allô.
9	Local-P	Allô. Ouais, tu m'entends là ?
10	Ecran-P	Ja (*très faible*)
11	Local-P	Ça marche. *Bon alors on recommence. Alors attendez.*
12	Local-As	BONJOUR ! (*Rires*)
	Local-P	*Ça bouge*.
13	Ecran-P	Bonjour Hanovre.
14	Local-P	Donc euh, là j'fais un test micro. Donc là tu m'entends ? Ouais, c'est bon ? Celui-là.
15	Ecran-P	Oui.
	(*Distribution des micros à Hanovre*)	
		Vous êtes combien aujourd'hui ?
16	Etud-A2	Est-ce que vous pouvez le répéter ?
17	Local-P	Bon i'marche ce micro, là ? Vous m'entendez ?
18	Ecran-P	Vous êtes combien aujourd'hui ?

19	Local-P	Euh++ (*se tourne vers son groupe d'étudiants et avec micro*) *Nous sommes combien ?*
20	Etud-A2	Nous sommes dix personnes.
21	Ecran-P	Combien ?
22	Etud-A2	di' (.) dix.
23	Ecran-P	Je ne vois que (.) six sept
24	Local-P	Tu m'entends, là. Tu m'entends ?
25	Ecran-P	Oui.
	Local-P	*Non mais attendez, on va=* (*Règlement du cadrage de la caméra*)
26	Ecran-As	(*Collectif*) Ah++
27	Local-As	(*Rires. Une étudiante demande, en allemand, si l'on peut monter le volume sonore*)
	Local-P	(*Augmentation du volume sonore*) *Voilà.*
28	Ecran-P	Bon, très bien, bonjour merci, on voit tout le monde. Tous les dix, plus le prof. Aucun problème.
29	Local-P	J'fais un dernier test micro. Tu m'entends, là.
30	Ecran-P	Oui. Bon, on va faire la même chose chez nous. Ça, ça marche ?
31	Etud-A2	Oui.
32	Ecran-P	Ça marche ?
33	Etud-A2	Oui.
34	Ecran-P	Ça marche ?
35	Local-As	(*Réponse collective avec micro et hochement de tête*).
36	Ecran-P	Bien, Je propose. Euh+ Christophe, je prends la parole ? La semaine dernière, nous avons fait donc le jeu avec le sucre. Vous avez constaté que les morceaux de sucre sont plus petits que les morceaux+ -/- les morceaux en Allemagne plus petits que les morceaux en France. C'est la raison pour laquelle (.) que la France a gagné.
37	Ecran-As	(Acclamation) Ooooohhh!
38	Local-As	(*Rires*)
39	Ecran-P	Euh, je propose aujourd'hui que+ on fasse peut-être avant de+ d'entamer les questions un tour de table quand même pour euh+ que chacun puisse se présenter (.) euh+ pour euh vous à Hanovre, il serait intéressant de savoir (.) ce que vous faites comme études. Ici ce n'est pas la peine parce que tout le monde fait la même chose. C'est donc une+ un I.U.T ici comme j'vous -/- on vous a déjà dit euh la dernière fois. Euh en allemand une Fachhochschule. Euh qui se termine généralement au bout de deux années et les étudiants ici (.) font des études de gestion des entreprises et des (.) DES administrations euh les Allemands ont un mot en allemand moderne ça s'appelle management (.) voilà, c'est <u>comme</u>
40	Local-P	<u>En France</u>, En France, on dit on dit management depuis euh depuis toujours hein.
41	Local-As	(*Rires*)
42	Ecran-P	Non mais, c'était d'l'ironie parce que les allemands ne trouvent jamais de mot allemand donc il -/- ils empruntent à l'anglais quoi voilà. Non ici on dit pas management hein donc euh je dis tout simplement ce G.E.A. Euh en les Allemands disent pour ça mangement, voilà. Donc euh, ba vous++ commencez (.) à vous présenter.
43	Etud-A1	Alors ben bonjour (.) hmm je m'appelle (.) Isabelle et euh+ oui je sais pas le nom de mon+ euh oui mes études en+ en français parce que c'est Lanschaftsarchitektur und umweltplanung.
44	Local-As	(*Rires*)

45	Etud-A1	c'est (*rire*) c'est un peu compliqué euh c'est euh++ C'est affaire avec le+
46	Etud-A2	(*Soufflage*) *Paysage*.
47	Etud-A1	oui avec le
48	Ecran-P	architecture, tu permets (.) architecte paysagiste et+ environnementale.
49	Etud-A1	Oui c'est quelque chose comme ça ouais (*rire*) ouais (.) et:: et je crois que c'est tout mais je fais des études depuis (.) deux ans et c'est mon dernier+ (.) ma/ma/la la dernière année non oui et euh oui je crois que c'est tout.
50	Etud-A2	Ok bonjour euh je m'appelle Saskia (.) oui euh je fais des études de la science politique. Je crois et, bon il me manque encore beaucoup. Je suis au troisième semestre mais ça marche, c'est très intéressant.
51	Etud-A3	Bonjour je m'appelle Jasmin, et euh+ je suis -/- J'étudie les sciences sociales. Et je suis aussi euh au troisième semestre.
52	Etud-A4	Bonjour, je m'appelle Elvira, je suis de droit. (.) Hmm je suis dans le cinquième semestre. Et+ euh dans l'Allemagne, étude de droit est très long. Alors, ça veut dire que je dois étudier encore pour cinq semestres peut-être (*rire*).
53	Etud-A9	Bonjour, je m'appelle Lena et je suis étudiante de la linguistique. C'est tout !
54	Etud-A10	Oui, salut je m'appelle Marvin et je fais des sciences politiques en troisième semestre.
55	Ecran-P	Euh on a pas compris. Excuse-moi. c'est+
56	Etud-A10	Je m'appelle Marvin. Euh Et euh j'apprends euh les sciences politiques en troisième semestre.
57	Etud-A11	Oui, moi aussi, je m'appelle aussi Marvin et je suis aussi dans le troisième semestre de la science politique.
58	Ecran-As	(*Rires*).
59	Etud-A12	Je m'appelle Judith et j'étudie sciences politiques et je suis dans la /première/ semestre.
60	Ecran-P	Est-ce que vous pourriez rapprocher le micro un peu de la bouche, c'est pas+ entend -/- audible, ici.
61	Etud-A12	Je m'appelle Judith et j'étude la science politique et je suis dans la /première/ semestre.
62	Etud-A13	Je m'appelle Melanie et euh j'/étude/ euh ökonomie et je suis sur le cinquième semestre.
63	Ecran-P	Excusez-moi la euh ce micro, i'doit être plus faible. On n'entend pratiquement rien ici. Vous avez un autre micro ?
	(*Passage de micro de A4 à A13*)	
		Essayez-celui-là.
64	Etud-13	Oui, je m'appelle Melanie et j'/étude/ l'économie et je suis dans le cinquième semestre.
65	Etud-14	Salut je m'appelle Steffie et j'ai commencé à étudier le droit cette année.
	(*Deux étudiantes entrent dans la salle*)	
66	Ecran-P	OK
	(*Élargissement du cercle pour accueillir les deux étudiantes*)	
67	Etud-A2	Bon il y a encore deux personnes qui veulent aussi euh se présenter.
	(*Passage de micro de A2 à A8*)	
68	Etud-A8	Bonjour je m'appelle Sabine euh++ et je suis étudiante en études européennes. C'est tout (*rire*).
69	Etud-A5	Oui, Moi aussi je m'appelle XXXX et on a fait une licence franco-allemande ensemble.

70	Ecran-As	Bonjour (10s) Bonjour, euh moi j'appelle Marina, j'ai dix-neuf ans. J'm'appelle Erelle, j'ai dix-neuf ans. (*Rires*) J'm'appelle Miryam, j'ai aussi dix-neuf ans. Bonjour, j'm'appelle Maud et moi j'ai vingt ans. Bonjour j'm'appelle Pauline et j'ai dix-neuf ans aussi. Bonjour j'm'appelle Aurélien et j'ai vingt-ans. (.) Bonjour j'm'appelle François j'ai dix-huit ans. (*Rires*). Bonjour j'm'appelle Antoine et j'ai dix-neuf ans. Bonjour j'm'appelle Mélodie et j'ai vingt-et-un ans. Bonjour j'm'appelle Colinne et j'ai dix-neuf ans. Bonjour j'm'appelle Nicolas et j'ai vingt ans. Bonjour j'm'appelle Michael et j'ai vingt ans. Bonjour j'm'appelle Lucie et j'ai dix-sept ans. Bonjour j'm'appelle Thiphaine et j'ai dix-neuf ans. Bonjour j'm'appelle Naoual et j'ai dx-neuf ans aussi. Bonjour j'm'appelle Tébétée et j'ai vingt-deux ans. Bonjour j'm'appelle Juliette et j'ai dix-huit ans. Bonjour j'm'appelle Charlène et j'ai dix-neuf ans. Bonjour j'm'appelle Hélène et j'ai vingt-et-un ans. Bonjour j'm'appelle Fanny et j'ai vingt-et-un ans aussi. Bonjour j'm'appelle Marylène et j'ai dix-neuf ans. Bonjour j'm'appelle Aurore et j'ai dix-neuf ans aussi. Bonjour j'm'appelle Julien et j'ai vingt ans. (*Rires*).
71	Ecran-P	Est-ce que ce micro ? vous m'entendez aussi ? avec ce micro ? Ouais. Bon ben écoutez, euh, tout le monde a reçu je pense les réponses de l'autre groupe (.) et+ ben je propose que l'on commence la séance de question. (4s) On pourrait peut-être tout simplement dire (.) à quel numéro on (.) on fait référence. « Etats-Unis », « France », « Allemagne », « drapeau » ou le numéro (.) bon et après vous XXX vos questions euh à tour de rôle (.) à Hanovre ou ici à=
72	Ecran-As	Oui bonjour en fait euh j'avais juste une question pour savoir un peu pour les réponses (.) Vous êtes tous d'origine allemande ? (8s)
	(*Secouement latéral de la tête de quelques étudiants*)	
		Si vous pouvez juste donner euh parce que -/- vos origines en fait euh si vous étudiez en Allemagne ou+
73	Etud-A2	Euh bon euh par exemple avec moi euh je suis allemande mais ma mère est de la Colombie de sud America ouais / et+ j'ai habité à la Colombie aussi. Maintenant je (.) fais des études en Allemagne parce que mon père est aussi allemand, c'est une raison par exemple, oui.
74	Etud-A4	Bonjour mon parent euh+ vient d'/Azerbaïdjane/ C'est un pays à côté de Turquie et de la russe (*rire*) hmm c'est au pays petit, alors c'est pourquoi peut-être vous ne /connez/ pas.
75	Ecran-As	On connaît.
76	Etud-A11	Oui euh ma mère est allemande et euh vient de /Pakistane/ mais je suis né en Hanovre et+ j'habite là toute ma vie à Hanovre.
	(*Deux étudiantes entrent dans la sall*e)	
77	Ecran-As	OK Ben merci.
78	Etud-A2	Mais maintenant j'ai une petite question /parce que/ tu voulais savoir donc euh notre oui (.) nationalité.
79	Ecran-As	Non mais en fait c'était juste pour savoir pour euh comme on est en communication interculturelle, si+ c'était pas forcément les origines mais si quelqu'un venait juste en Allemagne pour étudier qui était d'origine étrangère pour voir pour les réponses quoi (.) sinon euh=
80	Ecran-P	'Ce que je peux inviter chez vous à Hanovre ceux ou celles qui sont arrivés là de -/- vous êtes dans la pénombre, à peine visi+bles. Vous voulez pas vous mettre au milieu::, on vous voit pas là.
81	Local-P	(*Off*) *Faudrait allumer la lumière derrière*.
82	Ecran-P	On dirait qu'il y a un+ un groupe de groupies. (8s) I'y a un grand vi+de (.) au milieu (.) chez vous.
	Local-As	(*Rires*)
	Ecran-P	(14s) Allez-y à Hanovre. Pour les questions.

83	Etud-A2	Euh Bon par exemple. Euh premièrement nous voulions savoir quelques euh oui quelques mots parce que nous avons des problèmes avec le vocabulaire parce que euh par exemple vous avez au « individua+lisme ». Euh (.) c'est (.) Vous avez donné la réponse de « mouton » / Ok XXX dire des moutons
84	Ecran-As	(*Bêlement*) Bê++++++
85	Etud-A1	Oui, les moutons, un mouton c'est un animal et on sait ça mais (.) pourquoi vous avez mis euh moutons. On a pas compris ça.
	Etud-A2	(*Hors micro*) Oui.
86	Ecran-As	(*Concertation*, 22s) Euh+, ben du coup euh++ on sait pas qui est-ce qu'a mis ça. Euh Mouton c'est quelqu'un qui euh suit toujours euh des leaders, plus ou moins. C'est une expression en fait. Euh après le rapport avec l'individualisme euh moi j'comprend pas. (*Rires*). C'est pas moi qui ai écrit ça donc j'pourrai pas vous aider.
87	Etud-A2	Oui. Et il y avait aussi /une/ autre mot qui a -/- euh oui c'était euh beaucoup de réponses. « Crégno ». Par exemple avec « banlieue ». Qu'est ce qu'est /craigno/ ?
88	Ecran-As	OK. Alors, ça c'est moi (*Rires*).
	Local-As	(*Rires en écho*)
89	Ecran-As	Alors craignos en fait c'est euh++ hmm comment expliquer ? En fait quand c'est -/- c'est une expression aussi c'est quand ça craint. Donc ça veut dire que c'est euh (.) (*Soufflage*) malfamé. Oui, c'est malfamé en fait. C'est euh. (*Soufflage*) inhabitable. C'est un endroit qui vaut mieux pas+ où i'vaut mieux pas y aller parce que c'est dangereux (.) voilà (2s) Vous avez compris ?
90	Local-As	Non (*Rires et secouement de la tête*)
91	Ecran-As	Craignos craignos c'est un endroit qui est dangereux où euh i'vaut mieux pas y aller. En gros.
	(*Ajustement interne*, 8s)	
92	Etud-A1	Et ici il y a un autre mot c'est « épanouissement ». (*Elle feuillète son document*) Vous avez mis ça euh euh pour « liberté » et pour euh euh pour je sais plus. Oui, euh (.) peu importe. Mais euh (.) Alors le mot « épanouissement ». Ça veut dire quoi ?
	Etud-A11	(*Off*) « *La famille » auch*[54]*. « La famille » steht hier*[55]*.*
93	Etud-A1	Ah oui avec « famille » aussi.
	Etud-A11	(Off) *« Le travail » auch.*
94	Etud-A1	Ouais. Oui euh alors. Ça veut dire quoi ? « Epanouissement ». Y a quelqu'un qui peut l'expliquer ? (.) Alors, on vous entend pas. (.) On n'entend rien (*Rire*). (2s) Non.
	Local-As	(*Secouement de la tête*)
	(*Bruit émis par l'appareil*)	
95	Etud-A1	Ah oui.
96	Ecran-As	Oui ? (*Rires*) Un problème de micro. Euh Ben quelqu'un qui est épanouit, c'est quelqu'un qui est heureux+ euh. Hein c'est ça ? qui+ s'sent XXX
97	Etud-A1	Ah d'accord.

[54] [aussi]
[55] [c'est ici]

	Etud-A11	*(Off) Was?*[56] *(Ajustement interne + sélection du prochain locuteur*, 26s*)*
98	Etud-A1	Oui, ici il y a un autre mot c'est+ « dé -/- démesure » ou+ c'est avec « Etats-Unis ». « Démesure », ça veut dire quoi ?
99	Ecran-As	(6s) « Démesure » dans l'sens où les Américains font+ tout en gros. 'fin comment vous dire ? Ouais, des grosses voitu+res. Même les big mac i'sont énOOrmes.
100	Local-As	(*Rires*)
101	Ecran-As	I'sont des grosses maisOONNs euh, quand i'font la guerre i'font pas semblAANNt euh 'fin voilà ce genre de choses. C'est la démesure \
102	Etud-A1	OK.
	(Ajustement interne + sélection du prochain locuteur, 22s*)*	
103	Etud-A9	Bonjour. Euhm. J'ai une question de+ vocabulaire aussi hmm avec « Banlieue » vous avez (.) « commenu -/- communautarisme ».
104	Ecran-As	(*Sélection du prochain locuteur*, 46s) Pour l'idée de communautarisme c'est le fait d'être++ en groupe (.) très proche++ 'fin euh+ de+ d'avoir euh+ des valeurs communes euh+ (.) Voilà i'vivent plus entre eux et moins avec les autres à l'extérieur.
105	Etud-A9	Est-ce que tu peux moi donner un exemple ?
106	Ecran-As	Euh par exemple les (.) les sectes sont très communautaristes.
107	Etud-A9	Ah !
108	Ecran-As	Ils sont renfermés en communauté.
109	Etud-A9	Alors c'est (.) c'est négatif, non ?
110	Ecran-As	Euh la secte est négatif mais le mot pas forcément.
111	Etud-A9	oui merci.
112	Ecran-As	Pour ma part j'voulais savoir euh pourquoi vous aviez associé le mot « ignorance » à « Etats-Unis » ? 'fin AUX « Etats-Unis ».
113	Etud-A11	Oui j'ai écrit ignorance parce que euh parce que je pense /toute/ non pas toutes les Américains mais euh beaucoup des Américains sont très euh oui ils ne savent beaucoup sur le monde et ils savent beaucoup sur euh seulement sur les Etats-Unis. Et ils pensent aussi qu'ils sont les euh oui les meilleures euh nations de la monde et /pourquoi/ euh pour cela euh. Ils pensent aussi que les autres nations sont pas très euh très forts. tout ça c'est les raisons pourquoi j'ai écrit euh « ignorance ».
114	Ecran-As	D'accord.
115	Etud-A11	J'ai aussi -/- j'ai aussi parlé avec des personnes euh qui z-ont été pour une année euh en Amérique en Etats-Unis et qui XXX.
116	Ecran-As	D'accord.
117	Etud-A2	Euh. (*Vérifie le micro*) Ça va ?
118	Ecran-As	Oui. (.) Oui.
119	Etud-A2	Bon maintenant nous avons une petite question parce que (*Bruit émis par l'écran*) Euh, oui. Ça va ? euh OK (.) parce que oui nous avions un problème avec euh « individualisme » le (XXX) (.) avec « l'individualisme » parce que vous écrit beaucoup de fois, « c'est « égoïste » c'est

[56] [Quoi?]

		« égoïsme » et toujours des mots négatifs pour euh oui pour les (.) pour le titre « individualisme ». Maintenant euh c'est nous qui avons écrit ça : pourquoi est-ce que vous pensez que c'est quelque chose négatif ? parce que nous avons écrit toujours que c'est c'est quelque chose POsitif.
120	Ecran-As	Ben en fait j'pensais euh par exemple dans les++ quand on fait des travaux en groupe (.) les personnes qui sont un peu individualistes. I's ont tendance à+ à pas partager leur information en fait (.) et à garder tout pour eux donc du coup euh le groupe ne peut pas travailler ensemble. C'était dans cette idée-là en fait que+ j'ai mis ça. (.) J'sais pas si vous comprenez (*Rire*).
121	Local-As	(*Hochement de la tête*)
122	Ecran-As	I'sont un peu personnels en fait (.) parfois.
123	Etud-A2	Et en général vous pensez aussi que l'individualisme est+ est une chose négative ou+ c'est juste euh+
124	Ecran-As	Ben pour nous oui c'est plutôt euh++ négatif. Ben par exemple dans nos études on travaille beaucoup en groupe donc euh+ c'est vrai que++ on n'a pas l'habitude de travailler tout seul.
125	Etud-A2	pour nous
126	Ecran-As	Sauf pour les partiels (*Rire*)
127	Etud-A2	OK euh bon pour nous c'était « l'individualisme » comme quelque chose de liberté aussi si quelqu'un peut être euh oui libre de se montrer de être lui-même son son règle. Et ça ça c'était pour « l'individualisme ». (*Aparté : Orientation vers le groupe*) Oder?[57] (*Réponse par hochement*) Oui (.) et pour cette raison toutjours euh très positif (.) pas (.) Hmm. Etre individualiste ça ne veut dire être seul toujours pour nous (XXX).
128	Ecran-As	Et oui nous on avait une question en fait euh++ y a certains qui ont répondu en allemand sauf qu'on ne fait pas d'allemand donc on+ comprend rien en fait. (*Rire*) Par exemple euh+ j'dois avoir un accent horrible mais euh « francrèche » c'est quoi ?
129	Etud-A1	c'est la frANANce
130	Ecran-As	« Deut -/- deutch land » (*Soufflage*) c'est l'Allemagne (.) Ah ouais d'accord OK (.) Et « fré -/- fréhéte » (*Rire*) dans++ dans « Liberté ». (*Bouhaha*) En fait vous avez -/- vous avez traduit certains mots en allemand, pour dire par exemple « liberté » vous l'avez dit en allemand. C'est ça ?
131	Etud-A1	Ah « freiheit » (.) « freiheit » oui euh ça c'est « Liberté ».
132	Etud-A2	Peut-être il y avait quelqu'un qui n'a pas compris la tâche.
133	Local-As	(*Rires*)
134	Ecran-As	D'accord. Et sinon pour euh++ « Internet », y a quelqu'un qu'a marqué en lettre euh+ en grosses lettres euh+ « ICQ ». Pourquoi ?
135	Etud-A1	Ah oui c'est comme MSN ou Facebook
136	Ecran-As	Ah d'accord
137	Etud-A1	Ça c'est un programme euh++ social.
138	Ecran-As	Oui, et (.) Et sinon, pourquoi vous avez mis « Les bleues » dans « Communauté ». C'est pour parler du foot ou+ pas ?
139	Etud-A2	(*Ajustement interne*, 14s) Est-ce que vous pouvez répéter ? (*Rire*)
140	Ecran-As	Oui (.) dans « Communauté » vous avez mis « Les bleues » et quel rapport ?

[57] [N'est-ce pas?]

141	Etud-A2	Euh bon on doit dire+ cette fois il manque quelques élèves. Peut-être que (.) (*Rires du groupe*) ou quelques étudiants (.) peut-être c'était (.) c'était eux.
142	Ecran-As	D'accord. Et dans « Élite » vous avez mis le métier de « Banquier ». Alors que pour nous c'est pas+ une élite. (*Soufflage*) Pas forcément. Pas forcément.
143	Etud-A4	(*Ajustement interne*, 12s). Peut-être parce que le banquière Euh+ avoir beaucoup d'argent et les élites ont beaucoup d'argent aussi et++ il y a /une/ parallèle pour les /banquières/ les juristes tous les /métières/ qui gagnent beaucoup d'argent.
144	Ecran-As	D'accord. (8s) Euh+ au niveau d'l' « Autorité » (.) Vous avez mis pour la plupart d'entre vous « Les parents ». Et moi j'voulais savoir si vous considérez qu'c'est l'autorité la plus forte.
145	Etud-A4	(*Ajustement interne*, 14s). Oui. Pour moi, oui parce que parents sont Hmm c'est pas autorité mais ils sont une personne (.) respectée / Et ça aussi c'est même chose peut-être/.
146	Etud-A14	Mais je pense que les parents sont très importants. Et c'est pourquoi ils ont toujours l'autorité principale.
147	Etud-A11	Mais je pense aussi qu'il y a une -/- une différence culturelle aussi (.) JE pense (.) pour les -/- pour les personnes Euh en Allemagne /ils/ sont euh d'autres euh des autres cultures qui z-ont des autres cultures (.) pour -/- pour les personnes euh je pense les parents sont /eh/ euh sont PLUS respectés. Et l'Allemagne, ils sont respectés aussi mais pas trop forts que les autres cultures. Et je pense euh que vous avez aussi écrit « Parent » très très souvent. (*Aparté: wie oft haben sie geschrieben?*[58]) Quatre fois (.) pour vous. Vous avez aussi écrit « Parent » très souvent.
148	Ecran-As	(12s) Ah oui et nous pour euh les parents euh c'est sûr c'est important mais c'est pas 'fin on les voit pas comme l'autorité principale euh oui pour nous euh (*Rire*) c'est plutôt à la rigueur la police euh++ le président de la république tout ça.
149	Local-As	(*Rires*).
150	Ecran-As	Et euh++ pour -/- pour euh++ « Travail » vous avez beaucoup mis « Plaisir » alors que nous c'est++ j'crois pas qu'c'est c'qu'on mettrait en priorité quoi. Nous on a plutôt mis « Argent » euh++ « Réussite » et tout ça.
151	Etud-A2	Bon euh j'ai trouvé aussi un peu curieux parce que il y avait quelqu'un qui a dit c'est fastidieux le travail entre vous / et pour moi par exemple euh (.) je fais des études pour un jour travailler et bon c'est (.) j'ai seulement l'espérance d'avoir du plaisir avec mon travail (.) de faire quelque chose que je veux (.) de faire quelque chose (.) mais c'est pas toujours comme ça ça c'est vrai on est=
152	Ecran-As	Pa -/- pardon mais on vous entend plus.
153	Etud-A2	Maintenant /
154	Ecran-As	Ce micro-là doit pas marcher.
155	Etud-A2	Maintenant / (6s) maintenant / ou pas. Ça marche comme ça /
156	Ecran-As	Oui
157	Etud-A2	Bon encore une fois euh oui. Qu'est-ce que j'avais dit /une seconde euh oui vous écrit aussi que c'est fastidieux le travail et pour moi je pensais que je fais des études pour travailler un jour et j'ai l'espérance de euh d'avoir un travail où j'ai du plaisir aussi parce que je fais quelque chose que je veux. Et je ne gagne seulement d'argent mais, je fais quelque chose (.) parce que je peux pas penser une vie complètement avec des vacances par exemple ou sans à faire parce que (.) ça ne marche pas avec mon caractère par exemple.
158	Etud-A1	Et est-ce que vous faites des /travails/ que+ vous n'aimez pas ou quoi / (*Rire*) Alors, vous faites des

[58] [Combien de fois ils l'ont écrit ?]

		études mais vous aimez ça ou vous aimez ça+ pas (.) alors euh.
159	Ecran-As	Ben peut-être qu'on a(.) peut-être qu'on a mis ça par euh+ pour les+ 'fin l'été pour gagner d'l'argent (.) on fait des p'tits boulots pas forcément très intéressants (.) et là c'est vraiment dans l'but de gagner d'l'argent+ pour se faire des cadeaux++ sortir. (*Interaction interne*) Ouais, on pensait pas au travail plus tard (.) Parce que c'est sûr que+ on espère tous faire un++ un métier qui nous plaît.
160	Local-As	(*Hochement de la tête*).
161	Etud-A1	(*Flottement*, 26s) Est-ce que vous avez d'autres questions/ pour nous ou++
162	Ecran -As	En fait y a des questions euh sur les réponses que vous avez eues sur la France. En fait, on (.) on remarque (*Rire*) qu'y a beaucoup de++ ben de stéréotypes ou de++
163	Local-As	(*Rires*)
164	Ecran-As	(*Rire*) des clichés (*Rire*). Et euh enfin' j'aimerais bien savoir quelle image en fait quand on vous parle de la France quelle image vous avez par exemple. Parce qu'on peut retrouver souvent euh « Baguette » « Vin » « Champagne » 'fin « Croissant » « Pain » donc euh++.
165	Etud-A1	Vous aussi pour -/- pour « L'Allemagne » vous avez mis « Bière » « Saucisse » oui ça c'est c'était la même chose non ?
166	Ecran-As	Oui c'est vrai (*Rire*).
167	Local-As	(*Rires*).
168	Ecran-A1	Oui je crois que ça c'est le=
169	Ecran-As	C'est -/- j'pense que c'est un peu des clichés aussi des deux côtés quoi enfin.
170	Etud-A1	Oui (.) Oui je crois la même chose. En fait.
171	Ecran-As	Hmm.
172	Etud-A2	Mais par exemple pour moi c'était difficile de euh trouver UN mot pour « La France ». Et+ là qu'est-ce qu'on veut dire oui les vacances oui et c'est pas seulement les baguettes pour « La France ». Ça c'est vrai. On le sait ou XXX c'était /une/ exemple. Par exemple comme (.) j'aime le petit déjeuner des Français. Parce que c'est avec (.) avec beaucoup de calme euh, j'ai trouvé. Pour cette raison, des baguettes, c'était une image, je suppose.
	(*Bruit de micros*).	
173	Ecran-P	Oui.
174	Local-As	(*Rires*)
175	Ecran-P	C'était peut-être un micro allemand. Faut acheter du français.
176	Etud-A2	Bon mais -/- mais maintenant nous avons parlé des clichés. Nous voulons savoir pourquoi est-ce que vous avez écrit toujours de la « Guerre » pour « L'Allemagne ». Parce que euh bon, la guerre c'est déjà passé. Pourquoi est-ce que ça vous concerne encore, trop fort ?
177	Ecran-As	Ben moi, je sais (.) je sais qu'personnellement j'ai pas écrit ça donc j'vais passer euh++ 'fin j'sais pas si XXX. Ben par exemple c'est vrai qu'c'est un peu dommage pour vous mais euh nous euh dès qu'on voit un film euh allemand, c'est surtout sur la guerre. Donc euh+ on a du coup euh vraiment beaucoup cette image un peu qui r'vient. Donc c'est vrai qu'c'est un peu dommage pour vous mais (.) nous on -/- on a que++ pratiquement des films sur la guerre et des films allemands. Donc voilà. (*Rire*) Et puis c'est c'qu'on apprend aussi en histoire euh++ au collège ou euh++ au lycée (.) donc c'est pour ça que certaines personnes=
178	Etud-A4	Est-ce qu'il y a un (.) Est-ce qu'il y a un film populaire allemand/ avec les guerres parce que, je ne sais pas /une/ film allemand qui parle de guerre (.) avec les guerres.

179	Ecran-As	Euh personnellement je j'm'en rapp -/- j'ai pas un nom comme ça qui m'vient mais dès qu'on voit un film euh++ avec des Allemands ben y a tout de suite la guerre quoi en fait.
180	Local-As	(*Rires*)
181	Ecran-As	Et oui. Nous on avait une question pour euh « Banlieue ». Vous mis « Nettoyage ». Pourquoi ? et « Karcher » ?
182	Etud-A4	Est-ce que vous pouvez répéter ?
183	Etud-A11	Est-ce que vous Est-ce que vous pouvez répéter ?
184	Ecran-As	Oui euh pour euh pour la banlieue en fait, vous avez marqué « Nettoyage » et « Karcher ». Pourquoi vous mis ça ?
185	Etud-A8	Bonjour. Moi, donc, moi je -/- c'est pas moi qui a écrit ça, mais j'ai -/- je pense que j'ai une idée pourquoi quelqu'un a mis ça. C'est pour euh++ à cause de++ des remarques de Sarkozy à propos de++ des++
186	Ecran-As	Ah non, mais en fait c'était juste pour vérifier si vous aviez entendu parler d'ça, en fait.
187	Etud-A8	Mais oui bien sûr. Je pense que c'était pour ça que -/- ce n'est pas moi qui a mis ça mais je pense que c'était pour ça. Donc ça a fait beaucoup d'écho même à l'étranger. Donc euh bravo Sarkozy.
188	Ecran-As	(*Rires*) Ça donne une très belle image de la France.
189	Local-As	(*Rires*)
190	Etud-A8	T'inquiète pas. Ça va.
191	Ecran-As	Et j'ai une autre question aussi. Euh.. pour euh l'Allemagne. Vous avez marqué « Gens Distants ». Donc on voulait savoir si en Allemagne les gens avaient du mal à s'ouvrir aux autres (.) ou++ ou à parler euh++
192	Etud-A2	Je l'ai pas écrit euh mais peut-être quelqu'un qui vient d'un autre pays euh euh en Allemagne les -/- les gens sont un peu plus distants en -/- et par exemple euh++ avec les++ quand on dit Hallo, on s'embrasse, tout ça, les Allemands ne le -/- ne le font pas rapidement. Peut-être euh, c'est ça. On est plus oui distant toujours mais (*Cantonade*) oui on fait pas les bises ou tout ça.
193	Ecran-P	Euh++ J'interviens un p'tit instant. Est-ce qu'il y a deux personnes euh dans votre groupe qui se connaissent un peu plus que+ par le cours de français ?
194	Local-As	(*Hochement de tête*)
195	Ecran-P	Oui ?
196	Local-As	(*Hochement de tête*)
197	Ecran-P	Qui ça ? Deux personnes.
198	Etud-A7	Oui c'est Marie. Et moi.
199	Ecran-P	D'accord. Pourriez-nous nous faire éventuellement (.) euh (.) imaginez une situation (.) vous vous êtes pas vus depuis++ (.) un mois (.) D'accord (.) Et vous vous rencontrez, vous vous donnez rendez-vous, dans un bar euh, et vous vous saluez (.) Vous pourriez nous faire une démonstration ? Comment vous vous saluez ? au bout d'un mois de=
	(*Les deux étudiantes se lèvent et vont au milieu du cercle. Elles se positionnement avec l'aide des autres étudiants qui participent à la mise en scène. L'une d'elles s'assoit sur une chaise, l'autre est debout. L'étudiante assise se lève. Elles se saluent. Regardent la caméra.*) (*Pendant le mime, la participante A-14 quitte la salle*)	
200	Ecran-P	Merci. Merci. Est-ce que, ici, deux personnes qui se connaissent un peu (.) pourraient jouer la même scène ? Donc vous vous êtes pas vu (.) vous vous êtes pas vu (.) vous vous connaissez un peu mieux (.) vous vous connaissez un peu mieux. (.) Et, vous vous revoyez au bout de+ un mois. (.) Attendez que je++ ma caméra -/- ma caméra.

201	Ecran-As	(*Bruits de paroles. Rires. Deux étudiantes se saluent par des bises*)
202	Local-As	(*Rires*)
203	Ecran-As	Oui. Est-ce que vous faites la bise (.) quand vous vous dites bonjour le matin à l'école ?
204	Etud-A1	Non. (*Négociation interne. Rires*)
205	Etud-A2	Dans notre groupe, il y a quelqu'un qui donne des bises. XXX
206	Etud-A1	Oui mais en général en Allemagne, on fait pas ça.
207	Local-P	*Demande la même chose avec deux hommes.*
208	Ecran-As	(*Rires*)
209	Etud-A2	Est-ce qu'on peut faire la même chose euh++ avec deux hommes ? Est-ce que vous le faites aussi avec les bises et tout ça ?
210	Ecran-As	Ça dépend en fait (.) ceux qui s'entendent vraiment bien, ils vont s'faire la bise, mais sinon i'tape juste la main, en fait. (.) Ou sinon, i'font un check. I'vont vous montrer.
211	Local-As	Rires
212	Ecran-As	I'vont vous XXX (*En aparté*) *I' va arriver. Antoine va arriver là*. (*Adressage verbal*) I'vont faire un super beau check de France.
213	Local-As	(*Rires*)
214	Ecran-As	(*Rires*)
	(*Bruit de claquement*)	
215	Etud-A1	On n'a pas vu ça (.) Encore une fois.
216	Ecran-As	(*Bruits de parole*) (*En aparté*) C'est bon monsieur. (*Geste de salutations avec claquement de mains*) Et++ les garçons, c'est rare qui s'font la bise sauf vraiment ceux qui s'entendent vraiment bien (.) C'est surtout les papas qui font la bise. (*Rires*) Et pour en -/- en revenir aux questions, dans++ « Réussite » vous avez mis « Charles de Gaulle » (.) Quelqu'un a mis « Charles de Gaulle », pour euh « Réussite ».
217	Local-A4	(*délibération collective et sélection du prochain locuteur. Rires*. 28s) Ah OK, Alors quelqu'un dit que euh peut-être Charles de Gaulle avait le succès parce que il était très connu et populaire, alors il y a euh aéroport, qui est Charles de Gaulle Aéroport. Je sais pas peut-être. (*Rires*)
218	Etud-A11	Nous avons une question euh. Vous avez dit que euh vous avez euh étudié sur l'Allemagne par les films par exemple. Et nous avons la question euh où avez vous euh appris quelque chose sur l'Allemagne ? Seulement dans l'école par exemple, seulement sur les films, Internet, les parents, par les grands-parents ?
219	Etud-A4	Est-ce que vous pouvez visiter <u>l'Allemagne aussi ?</u>
220	Ecran-As	<u>On -/- on comp=</u> on n'a pas compris.
221	Etud-A4	Est-ce que vous visitez l'Allemagne peut-être aussi ?
222	Etud-A11	Nous avons... nous avons la question où avez-vous appris quelque chose sur l'Allemagne ? Parce que euh vous avez dit que euh tous les Français ont vu euh les films sur l'Allemagne la guerre mais

		(.) où est-ce que vous appris quelque chose sur (.) dans l'école seulement, aussi sur les -/- par les parents, les grands-parents par exemple.
223	Ecran-As	(*Délibération interne*)
224	Etud-A11	Internet, XXX
225	Ecran-As	(*Délibération interne*) Ben à l'école euh++ en histoire. Ou sinon les grands-parents qui ont vécu ça, qui nous racontent comment étaient les Allemands euh quand ils étaient chez eux.
226	Local-As	(*Rires*)
227	Ecran-As	Ah oui euh pendant la guerre hein. Ah non (.) Maintenant on sait pas si c'est comme ça. On espère qu'i'sont plus comme ça. Mais (6s.) Mais sinon, non euh, on connaît pas l'Allemagne, 'fin (.) moi non mais (.) p't-être quelqu'un. Ben euh nous en fait on voit les Allemands euh ben à travers le cliché (.) mais comme des personnes très sérieuses et++ qui travaillent beaucoup.
228	Local-As	(*Rires*)
229	Etud-A4	Ça ne marche pas pour les étudiants.
230	Etud-A11	Est-ce qu'il y a des personnes euh++ qui-z-aiment bien euh++ peut-être euh visiter l'Allemagne ou quelqu'un qui qui (*Soufflage*) qui a déjà visité l'Allemagne ? ou qui++ qui prépare un voyage en Allemagne ?
231	Ecran-As	Euh+ non.
232	Local-As	(*Rires*)
233	Ecran-As	Ben on va -/- pendant l'été il y a beaucoup d'All -/- d'Allemands qui viennent en France donc défois on en rencontre. Mais sinon euh+ dans le groupe après XXX
234	Etud-A4	Parce que je pense que toutes personnes de notre groupe a déjà été à la France.
235	Local-As	(*Hochement de la tête*)
236	Ecran-As	C'est normal, c'est trop bien. (*Rires*)
237	Local-As	(*Rires et secouement de la tête*)
238	Etud-A1	Alors, vous allez où en vacances euh vous restez en France ou vous allez ou alors ?
239	Ecran-As	On va surtout au soleil par exemple en Espagne beaucoup. En Italie ou dans le sud de la France.
240	Etud-A1	Et pourquoi pas en Allemagne ? Parce que XXX
241	Local-As	(*Rires*)
242	Ecran-As	Euh Ben l' fait pas très beau et i'y a pas la mer. Enfin la mer est pas très chaude.
243	Etud-A1	Mais si i'y a la mer.
244	Ecran-As	Oui mais elle est pas très chaude.
245	Etud-A1	Pourquoi vous pensez que l'Allemagne n'est pas belle ?
246	Ecran-As	Euh ben c'est surtout que nous, dans notre groupe, on fait de l'espagnol en deuxième langue, donc on parle pas du tout un mot d'allemand en fait. Après, 'y a un groupe, dans notre école qui fait d'l'allemand et j'pense qu'i'sont déjà tous allé en XXX Donc c'est p'tet pour ça qu'ça nous freine pour aller là-bas parce que++ la barrière de la langue c'est difficile.
247	Etud-A1	D'accord, mais bon. Ça n'a rien à voir avec euh+ le pays, non ?
248	Ecran-P	J'ai (.) Vous m'entendez ? Est-ce que mon
249	Etud-A1	Oui.

250	Ecran-P	micro marche ? C'est moi, hein. J'ai envie de poser une question à mon groupe. Qui c'est qui pense que l'été, on peut se baigner dans la mer baltique ? Levez la main. (.) Levez. Levez la main. (4s) Non Mer Baltique Ostsee. Bon, i'y a a peu près la moitié de mon groupe qui pense que, en été, on peut se baigner dans la Mer Baltique.
251	Etud-A1	Oui bien sûr.
252	Local-As	(*Rires*)
253	Local-P	*Ici. Combien pour vous. Levez la main*.
254	Local-As	(*Tous lèvent la main*)
255	Ecran-P	La mer, en été, est plus chaude que la mer, ici, en Bretagne.
256	Ecran-As	Mais j'pense (.) j'pense que oui c'est ça, comme on a dit tout à l'heure, on est un groupe, en fait, on a++ choisi l'espagnol en deuxième langue et après français. Et c'est vrai que ben même pour les voyages d'étu++des ou des choses comme ça euh+ ben on a plus l'habitude d'aller dans des pays euh ben en Espagne quoi surtout++ ou euh++ mais si on prend euh par exemple le groupe qui font allemand dans l'IUT, j'suis sûr que eux, i's-ont surtout été euh en Allemagne.
257	Etud-A11	Est-ce qu'il y a aussi des euh beaucoup des relations entre les écoles euh franco-allemandes. Parce que euh j'ai mon école par exemple, il y a une relation entre une école française et=
258	Ecran-As	On entend pas avec ce micro-là.
259	Etud-A11	Ça marche ? Hmm. Est-ce qu'il y a beaucoup /des/ relations entre les écoles de la France et de l'Allemagne. Pour exemple, euh++ pour euh mon école il y a une relation entre l'école /français/ et ma -/- euh mon école -/- ma école. Et euh est-ce qu'il y a beaucoup /des/ relations entre les deux ? Parce que par exemple,
260	Ecran-As	Oui. Ben si.
261	Etud-A11	Les écoles -/- Les écoles ici elles ont des -/- des relations, chaque année, des étudiants vont en France et les euh étudiants français vont en Allemagne. Est-ce qu'il y a beaucoup ?
262	Ecran-As	Oui, I'y a++ c'est vrai qu'il y a beaucoup aussi de++ de liens entre les écoles. Même entre certaines communes, il y a des jumelages. En fait, deux communes qui sont jumelées euh une en France et une en++ en Allemagne. Et i'y a beaucoup d'échanges. Donc euh ben les personnes -/- les étudiants qui font allemand en langue étrangère, c'est vrai qu'i'sont souvent 'fin i'sont amener à faire, au moins dans leurs études, un voyage, par euh par ces biais-là, euh, en Allemagne. (4s.) Et comme ici on fait tous espagnol. Et euh j'voulais dire aussi euh comme nous on est ben j'sais pas si vous savez, exactement, où on s'situe en fait, on est en Bretagne. Donc c'est à l'ouest, complètement de la France. Et euh on n'est pas vraiment euh 'fin à la frontière de l'Allemagne. Donc c'est vrai que peut-être c'est peut-être un p'tit peu loin++. Enfin si vous prenez des personnes qui habitent à l'est de la France, i'sont plus frontaliers, i'ont p'têt plus l'habitude d'aller en Allemagne que nous. 'Fin je sais pas, j'dis ça comme ça. Mais euh on est++ ouais on est à pas mal de distance. Euh, le++ (.) Monsieur Bergmann nous disait qu'il y avait quinze heures de trajets en voiture de chez nous à chez vous euh.
263	Etud-A2	Bon mais vous avez dit que vous alliez aussi en Italie. Je crois que l'Italie c'est plus loin, non ? (*Rire*)
264	Ecran-As	(*Rires*)
265	Etud-A2	C'est vrai, nous n'avons pas beaucoup de -/- de soleil et tout ça, mais (.) mais c'est joli, encore. Et par exemple les villes aussi Hambourg, Berlin, Hannover, c'est excellent.
266	Local-P	*J'fais une p'tite pause. Est-ce que vous avez vérifié vos hypothèses ? (4s) Oui. Oui. Est-ce que vous voulez maintenant vous mettre d'accord sur un thème XXX*
267	Ecran-As	Est-ce que vous pouvez nous euh++ nous donner euh ben nous expliquer un de vos repas typiques.
268	Etud-A2	Quoi ? (*Cantonade : Quoi typique ?*)

269	Ecran-As	Un de vos plats préférés. C'que vous mangez euh++ en Allemagne XXX
270	Etud-A2	Il y a beaucoup.
271	Etud-A1	(4s) On n'a pas euh un plat préféré euh Mais euh chacun a un autre plat préféré. On peut faire ça comme ça. Ici euh je crois que euh pas tout le monde euh boit des bières euh tous les soirs. Et on mange pas seulement des saucisses, ici. Un plat préféré, je crois que++=
272	Ecran-As	Pas préféré mais typique euh un plat qui représente l'Allemagne.
273	Etud-A1	Les saucisses, c'est surtout en Bavière. On peut pas dire ça pour toute l'Allemagne. Peut-être le poisson pour le Nord. Ça dépend d'la région. On n'a pas=
274	Ecran-As	Ben nous c'est pareil=
275	Etud-A4	Peut-être euh c'est drôle mais pour nous étudiants, est le Döner, le Kebab et++ Plat allemand. Mais dans le Nord, on mange beaucoup de hmm poissons. Et pour Noël, nous mangeons des (*réponse à une co-participante*) Non pas des saucisses. (*Rire*) Pas des saucisses, non non. Des canards. Gans, Gans.
276	Ecran-As	Des quoi?
277	Etud-A4	Des poulets. (10s.) Et pour vous ?
278	Ecran-As	Ben nous, pareil, XXX d'la région. Donc euh nous ici, en Bretagne euh le plat typique c'est euh les galettes, les crêpes, et le cidre, en boisson hein.
279	Etud-A4	Nous mangeons des crêpes aussi ici. Spécialement au Noël.
280	Local-P	*Est-ce que vous voulez préparer un thème (.) de discussion pour la s'maine prochaine ? Que vous voulez approfondir. Peut-être un thème de l'actualité (.) française.*
281	Local-As	(*Délibération interne. Rires*. 28s)
282	Ecran-As	Et euh+
283	Etud-A2	(*Délibération interne.*10s) Bon maintenant nous cherchons /une/ thème pour la prochaine fois. Un thème différent pour parler. Est-ce que vous avez peut-être une idée, de quoi est-ce que vous voulez parler avec nous par exemple, parce qu'on a beaucoup de thèmes ici, et -/- et quelques -/- tout le monde pense non peut-être pas. Oui parce que il y a la politique la culture, il y a (.) beaucoup de choses. Qu'est-ce qui vous intéresse ?
284	Ecran-As	Pas vraiment la politique (30s.) Vous aviez une idée de sujets.
285	Etud-A2	Quoi ?
286	Ecran-P	J'voulais=
287	Ecran-As	Vous avez une idée de sujet ?
288	Etud-A1	Alors pour nous euh la politique actuelle en France euh ça peut être intéressant mais si vous n'avez pas envie de parler de ça, on respecte ça. Mais on se demande pourquoi euh vous voulez pas parler de la politique parce que++ je sais pas.
289	Ecran-As	Euh ben+ c'est surtout parce que++ ça nous intéresse pas beaucoup et que on n'est pas vraiment calé sur l'sujet, en fait.
290	Etud-A2	Peut-être quelque chose plus culturel, ou quelque chose avec l'université euh qu'est-ce que nous faisons ici euh et qu'est-ce que vous faites en France peut-être et++ plus tard euh oui (.) et des choses qu'on fait aussi au temps libre par exemple. (.) C'est pour nous aussi intéressant.
291	Ecran-As	Euh oui oui pourquoi pas.
292	Etud-A2	Et on peut plus oui et un peu plus tard aussi parler de choses plus grandes comme l'Europe, les

		voya+ges par exemple, qu'est-ce qu'on veut faire, qu'est-ce qu'on veut voir et -/- et plus tard avec euh oui l'Europe. Ça c'est aussi une idée.
293	Local-As	(*Commentaires. Rires*)
294	Ecran-As	On pourrait parler de+ des sports aussi par exemple.
295	Etud-A2	De quoi ?
296	Ecran-As	De sport.
297	Etud-A2	Bon les femmes ici (*Rire*) On est++ je sais pas (.) ça ne m'intéresse pas mais++
298	Ecran-As	Ben nous on adore le sport, c'est un bon sujet=
299	Etud-A11	Les tricolores par exemple c'était très drôle pour nous.
300	Local-As	Ah bouh ! (*Huée*)
301	Local-As	(*Rires*)
302	Ecran-As	Sinon, on pourra parler euh=
303	Etud-A4	Oui oui ça marche
304	Ecran-As	Les sorties=
305	Etud-A4	Je pense que (.) l'université et le sport sont deux sujets qui sont intéressants.
306	Ecran-As	Oui voilà, la -/- la vie étudiante. Ça peut être=
307	Local-As	(*Hochement de la tête de plusieurs participants*)
308	Etud-A4	Alors. Nous pouvons dire au revoir et merci pour la conversation. Et XXX connaître.
309	Ecran-As	Oui.
310	Local-As	Bye bye. (*Sourires et salutations générales par signe de la main*)
311	Ecran-As	Salut (*Salutations par signe de de la main*)
312	Ecran-P	Euh. Est-ce que je peux. J'aimerais bien=
313	Etud-A4	Excusez-moi. (*Rire*)
314	Ecran-P	Non c'est pas grave. J'voulais juste euh si vous ne trouvez pas XXX de sujet. I'y a un sujet qui m'intéresse, et je voulais vous suggérer d'en parler la semaine prochaine. Mais il faudrait que tout le monde lise un article. Dans
315	Local-As	(*Rires*)
316	Ecran-P	un magazine français. Sinon c'est difficile. Christophe, tu peux me dire si vous avez accès à *Télérama* chez vous. (.) Il est là Christophe ? (.) Christophe. Est-ce que vous avez *Télérama* ?
317	Local-P	*Oui, mais sur Internet seulement. J'ai pas d'micro.* (*Passage de micro*) *Merci.* Oui. Mais sur Internet seulement.
318	Ecran-P	Ah ! (.) Ben écoute. Mais i'y a XXXX I'y a, dans le dernier *Télérama*, il y a deux articles très intéressants sur la construction du mur de l'Atlantique.
319	Local-P	La construction de quoi ?
320	Ecran-P	La construction du mur de l'Atlantique.
321	Local-P	Oui. C'est super intéressant !
322	Local-As	(*Rires*)
323	Ecran-As	Personnellement, on préfère la vie étudiante, hein.

324	Local-As	(*Rires*)
325	Ecran-P	Vous savez c'que c'est ? Bon c'qu'on appelle en allemand -/- en français -/- en allemand die Bunker, qui ont été construits tout le long de (.) de la côte atlantique. Et++ il suffit d'aller à cinq kilomètres d'ici et on en trouve.(.) Si -/- J'vais t'envoyer l'article Christophe.
326	Local-P	D'accord. Mais ça++ là, ça suscite -/- ça ne suscite pas l'enthousiasme, de ce côté-là, le mur de l'Atlantique.
327	Ecran-P	C'est parce que la question de la guerre a été soulevée plusieurs fois.
328	Local-P	Moi j'préférerais le transport Castor là.
329	Local-As	(*Rires*). Oui.
330	Local-P	Le nucléaire, l'énergie. Euh. (.) Mais bon on verra pour la semaine prochaine. Donc a priori c'est le sport et l'université. I'y a déjà d'quoi parler hein si -/- parce que c'est vraiment pas la même étudier en Allemagne, étudier en France. (.) I'y a beaucoup de mythes des deux côtés. I'y a beaucoup de mythes euh sur -/- tel qu'on imagine les études en Allemagne et puis tel qu'on imagine les étudiants en France. I'y a des croyances, des mythes, des légendes. Sans doute c'est un peu= (*Adressage visuel et verbal vers le groupe local*) Quelqu'un a fait Erasmus ici ?
331	Local-As	(*2 étudiantes lèvent la main*)
332	Local-P	Par exemple vous, vous avez fait Erasmus. Vous avez expérimenté XXXX. Déjà i'y a eu le thème du travail en groupe. Le travail en groupe XXX (*Adressage visuel vers l'écran*) Euh+ est-ce qu'on arrête ? Nous on a déjà dit au revoir, nous d'notre côté.
333	Ecran-P	Oui. Ok.
334	Ecran-As	Au revoir. (*Salutations générales par signe de la main*)
335	Local-As	(*L'enseignant local tend le micro aux apprenants*) Au revoir. (*Sourires et salutations générales par signe de la main*)

Table des graphiques et figures

Graphiques

Graphique 1: Les formats de réception du cadre de participation 43
Graphique 2 : Schéma de la conversation familière de Traverso (1996 : 225) 145
Graphique 3 : Dispositif de production vidéo 178
Graphique 4 : Dispositif de vidéoconférence 178
Graphique 5 : Interface du logiciel Videograph en mode « transcription » 222
Graphique 6: Interface du logiciel Videograph en mode « événement » 222
Graphique 7 : Classification du langage corporel de Colletta (2005) 253
Graphique 8 : Circulation de la parole par auto-sélection (nombre d'auto-sélection par intervalle d'une minute) 311
Graphique 9 : Télécollaboration franco-allemande 329
Graphique 10 : Cadre dialogique 330
Graphique 11 : Cadre participatif ratifié initial et distribution des micros (02 : 57) 332
Graphique 12 : Deuxième cadre participatif ratifié (09 : 04) 333
Graphique 13 : Troisième cadre participatif ratifié (14 : 44) 333
Graphique 14 : Durées relatives du temps total de parole par séquence (%) 347
Graphique 15 : Taux de participation des enseignants par séquence 349
Graphique 16 : Taux de participation des apprenants par séquence 350
Graphique 17 : Taux de participation de l'image écranique et de la classe de langue 351
Graphique 18 : Répartition de la participation dans la deuxième séquence 366
Graphique 19 : Schéma conversationnel de la rencontre franco-allemande 379
Graphique 20 : Taux de participation de la troisième vidéoconférence sans l'épilogue 380
Graphique 21 : Exercice de la négativité 469

Figures

Figure 1 : collecte des données dans la recherche de Dejean-Thircuir (2004 : 14). 213
Figure 2 : Dispositif de collecte des données en conversation par vidéoconférence de groupe à groupe 213

Table des photos et documents

Photos

Photo 1 : le couple franco-allemand 100
Photo 2 : schéma de réception sélectionné avec regard personnalisé. 216
Photo 3 : Interaction divisée en communication dominante (en jaune), et aparté (en rouge). 217
Photo 4 : Groupe sur le site de Vannes (Semestre d'hiver 2010/11) 231
Photo 5 : Equipement en Allemagne 234
Photo 6 : Contexte sociolinguistique 243
Photo 7 : Image écranique avec image de contrôle incrustée 245
Photo 8 : distances intragroupes très personnelles et sociales 247
Photo 9 : Monstration de la distance intime (A-B) 248
Photo 10 : Monstration de la distance intime (C) 249
Photo 11 : Monstration de la distance intime (D) 249
Photo 12 : Passage de micro. Situation 1 255
Photo 13 : Passage de micro. Situation 2 255
Photo 14 : Passage de micro. Retour 256
Photo 15 : Lancer de micro (A-B) 258
Photo 16 : lancer de micro (C-D) 262
Photo 17 : le passe-passe 263
Photo 18 : Le passe-passe (A-B) 264
Photo 19 : Vigilance 267
Photo 20 : passage ostentatoire 1. La distribution. 269
Photo 21 : passage ostentatoire 2. Le relais 270
Photo 22 : passage ostentatoire 3. L'extension. 271
Photo 23 : passage ostentatoire 4. Passage surprise et passage contrarié. 272
Photo 24 : Passage ostentatoire 5. Passage contrarié 273
Photo 25 : Passage ostentatoire 6. La surprise 276
Photo 26 : Emblème régulateur par la main en bordure d'écran. 280
Photo 27 : Coverbal expressif phatique 281
Photo 28 : Geste coverbal régulateur conjoint. 283
Photo 29 : Emblème expressif. (29:12) 284
Photo 30 : Soufflage gestuel enchâssé. (31:04) 286
Photo 31 : Réponse-emblème : « nous ». (50: 56) 287
Photo 32 : création du territoire commun (1) 290
Photo 33 : Création du territoire commun (2) 290
Photo 34 : Création du territoire commun (3) 291

Photo 35 : Création du territoire commun (4) 292
Photo 36 : Création du territoire commun (5) 293
Photo 37 : Création du territoire (6). 294
Photo 38 : Création du territoire commun (7) 295
Photo 39 : Création du territoire commun (8) 296
Photo 40 : Demande autorisée 302
Photo 41 : refus de prendre le micro de part et d'autre 305
Photo 42 : Auto-sélection en tour de passe-passe 312
Photo 43 : demande contrariée par l'animatrice. 315
Photo 44 : Geste référentiel sur le support 316
Photo 45 : Cadre participatif analysé. Participants ratifiés dans la classe de langue. 334

Documents

Document 1 : Support écrit élaboré en préparation à la conversation 343

Liste des tableaux

Tableau 1: Enchaînements préférés selon le principe de politesse....55
Tableau 2: Classification des concepts du traitement des désaccords....69
Tableau 3 : Associations de mots inducteurs....113
Tableau 4 : modes de confrontation entre l'enseignant et l'apprenant, du point de vue de l'apprenant....153
Tableau 5 : Vidéoconférence dans les classes de français, Fachsprachenzentrum, Université Leibniz de Hanovre....224
Tableau 6 : classification des comportements gestuels....289
Tableau 7 : Circulation de la parole....306
Tableau 8 : Circulation de la parole dans le corps de la conversation....307
Tableau 9 : Répartition des auto-sélections par intervalles de 10 minutes....310
Tableau 10 : Organisation oralographique de la télécollaboration....330
Tableau 11 : Modifications successives du troisième cadre participatif....334
Tableau 12 : Segmentation en de la conversation en séquences....346
Tableau 13 : Durées du temps total de parole par séquence....347
Tableau 14 : Participation des enseignants par séquence....348
Tableau 15 : Participation des apprenants par séquence....350
Tableau 16 : Tableau d'ensemble de la participation à la conversation....353
Tableau 17 : Double activité de réglage de la communication....359
Tableau 18 : Histoire interactionnelle....378
Tableau 19 : Comparaison des durées de temps de parole et des participations....380
Tableau 20 : schéma de la négociation à partir de la classe d'objets Travail....408
Tableau 21 : Répartition de participation des acteurs dans la séquence 4....412
Tableau 22 : Segmentation de la séquence 4....413
Tableau 23 : schéma de la négociation à partir de la classe d'objets France....415
Tableau 24 : schéma de la négociation à partir de la classe d'objets Allemagne....416

Tableau des enregistrements formant le corpus

	Corpus	Nom du fichier
A	**Corpus principal**	Conversation_Corpus-principal
B	**Corpus secondaire**	
(1)	Interaction unique avec une classe d'allemand du Centre de Ressources de Langue de l'Ecole de Management de Strasbourg	01-HANSTRAS
(2)	Echanges bilingues franco-allemands en coopération avec le Centre de Langue de l'Ecole Telecom-Paristech (France).	02-HANPARIS-2009_Vigilance
(3)	Rencontre franco-allemande 2010, vidéoconférence n°1.	03-HANVAN_01_Tour-de-sucre
(4)	Rencontre franco-allemande 2010, vidéoconférence n°3.	04-HANVAN_03_Phatique-Reglage-Discussion
(5)	Echanges trilingues et tripartites franco-anglo-allemand en coopération avec le Centre de Langue de l'Ecole Telecom-Paristech (France) et le Smith College (Northampton, MA, USA),	05-HAN-SMITH-2009_Representations-croisees
		06-HAN-SMITH-2010-11_Representations-croisees
(6)	Rencontre franco-allemande 2010, vidéoconférence n°2.	07-HANVAN_WiSe0910_Tristesse

Table des matières

SOMMAIRE 5

PARTIE 1 : CADRE THEORIQUE 7

1. CHAPITRE 1 : INTRODUCTION 7

1.1. Notre analyse de la rencontre 7

1.2. Représentations de la rencontre 8
1.2.1. L'espace de la rencontre 8
1.2.2. Ce que la rencontre dit 9
1.2.2.1. Le langage ordinaire 9
1.2.2.2. La rencontre au cinéma 9
1.2.2.3. Synthèse 10

1.3. La rencontre collective 11
1.3.1. Le potlatch 11
1.3.2. Les étrangers dans la ville 12

1.4. Les Français et les Allemands 14
1.4.1. Structure du voisinage 14
1.4.2. La relation franco-allemande 16

2. CHAPITRE 2 : RENCONTRE, INTERACTION, CONVERSATION 19

2.1. Introduction 19

2.2. La rencontre 19
2.2.1. Erving Goffman et la perspective « goffmanienne » 19
2.2.1.1. La théorie de Goffman 19
2.2.1.2. L'analyse de conversation 20
2.2.1.3. Linguistique interactionnelle 21
2.2.2. La rencontre sociale 22
2.2.2.1. La communication : coprésence et coordination 22
2.2.2.2. Les bornes de la rencontre 24
2.2.2.3. La réciprocité 24
2.2.2.4. L'embarras de la situation 25
2.2.2.5. Les faces dans la rencontre 27

2.3. L'interaction 28
2.3.1. Définitions 28
2.3.2. La théorie des faces 29
2.3.2.1. Faces et rituels 29
2.3.2.2. L'échange 31
2.3.2.3. Rituels et routines 32
2.3.2.4. La part relationnelle 34
2.3.2.5. Synthèse : une perspective interculturelle 34

2.4. La conversation 35
2.4.1. La conversation comme interaction verbale 36
2.4.1.1. Définition 36
2.4.1.2. Caractéristiques 37

2.4.2. La structuration de la conversation 37
2.4.2.1. Principes de coordination 37
2.4.2.2. Principes de segmentation 38
2.4.2.3. Types d'échange 38
2.4.2.4. Le polylogue 39
a) Ajustement de la communication subordonnée à l'activité dominante 40
b) Dédoublement de la communication 41
2.4.2.5. Le cadre participatif 42
2.4.2.6. Eléments du cadre : instabilité et attentes 43

3. CHAPITRE 3 : COMPOSANTES INCONTOURNABLES 47

3.1. Introduction 47

3.2. Le Talk-in-interaction 47
3.2.1. La coconstruction de l'activité 48
3.2.1.1. L'activité de l'auditeur 48
3.2.1.2. L'activité du locuteur 49
3.2.1.3. L'engagement 49
3.2.2. L'enchaînement des tours de paroles 50
3.2.2.1. *Turn system* 50
3.2.2.2. *Conditional relevance* 50
3.2.2.3. Les bornes de l'échange 53
3.2.3. La protection des faces 54
3.2.3.1. La politesse 54
3.2.3.2. Les formulations adoucissantes 56
a) Euphémisme et atténuation 56
b) La politesse et l'humour 56
c) Les softeners 57
3.2.4. Marques préliminaires : préalable, précaution et anticipation 59
3.2.4.1. L'anticipation 59
3.2.4.2. La prolepse dans le discours 60
3.2.5. La construction argumentative de la réalité 61
3.2.5.1. La référenciation 62
3.2.5.2. La négociation conversationnelle 62
3.2.5.3. L'argumentation dialogique 64
3.2.5.4. Argumentation et conversation 67
a) La pression de la relation interpersonnelle 68
b) la pression du contenu de l'interaction 68
3.2.5.5. La construction conversationnelle des contenus 70
a) La négociation des rôles dans le cadre communicatif 70
b) La construction des connaissances par participation des publics 71
c) Pour résumer 73

4. CHAPITRE 4 : LES RELATIONS FRANCO-ALLEMANDES 77

4.1. Introduction 77

4.2. Le contexte socio-institutionnel : des espaces culturels 78
4.2.1. Les sociétés allemande et française 80
4.2.1.1. Espaces de croyance 80
4.2.1.2. Espaces linguistiques 82
a) Une différenciation 83
b) Un modèle dominant 84
c) Une synthèse 86

4.2.2. Des espaces conflictuels 87
4.2.2.1. « Une culture, une nation » 87
4.2.2.2. L'enseignement de la langue des voisins 88

4.3. La société civile 89
4.3.1. Chronologie des Initiatives privées dans les relations franco-allemandes de 1945 à 1963 89
4.3.1.1. 1945-49 : Au sein de la zone française d'occupation 89
4.3.1.2. 1949-1954. 90
4.3.1.3. 1954-1957 : La fédération du réseau de médiation socioculturelle 90
4.3.1.4. 1957-1963 91
4.3.2. La culture dans les relations franco-allemande 92
4.3.2.1. La notion élargie de la culture 92
4.3.2.2. Les corps et les territoires dans les rencontres 93
4.3.2.3. La définition de la culture dans le cadre des dispositifs de médiation socioculturelle franco-allemande 95
4.3.3. Le mythe fondateur 97
4.3.3.1. Le cadre juridique 97
4.3.3.2. Le mythe de l'amitié 100

4.4. Connaissances croisées 103
4.4.1. Image, représentation, identité 103
4.4.2. L'énonciation du *nous* 105
4.4.2.1. Le *Nous* 105
4.4.2.2. La coalition 107
4.4.3. Les enquêtes d'opinion 109
4.4.3.1. L'étude Regards croisés 2013 109
4.4.3.2. Commentaires des résultats de l'enquête 114
a) Images stéréotypées 114
b) La place des stéréotypes 114

5. CHAPITRE 5 : CONVERSATION FAMILIÈRE 121

5.1. Introduction 121

5.2. Les caractéristiques de la conversation pédagogique franco-allemande 122

5.3. Les places dans l'interaction 126
5.3.1. L'axe horizontal des relations 128
5.3.1.1. Définition 128
5.3.1.2. La relation horizontale franco-allemande 128
5.3.2. L'axe vertical des relations 129
5.3.2.1. Définition 129
5.3.2.2. Taxème interculturel 130

5.4. La conversation familière 131
5.4.1. La conversation comme type d'interaction 131
5.4.1.1. La typologie des interactions 131
a) Les critères de définition 131
b) Les interactions complémentaires 133
c) Les interactions symétriques 134
5.4.1.2. Les finalités de la conversation 135
a) Echange d'informations 135
b) Echange d'identité 135
c) Echange soliloquant 135
d) Echange plastique 136
5.4.2. Caractéristiques de la conversation familière 136

5.4.2.1. Le facteur temps 137
5.4.2.2. L'échange à bâtons rompus 138
5.4.2.3. L'implication des participants 139
5.4.3. L'organisation globale de la conversation familière 139
5.4.3.1. Les échanges de la séquence d'ouverture 139
5.4.3.2. Les échanges de la séquence de clôture 140
a) La pré-clôture 141
b) Les rituels de clôture 141
5.4.3.3. Le corps de la conversation 141
a) La discussion heuristique 142
b) La confidence 143
5.4.3.4. Le schéma de la conversation familière 144

6. CHAPITRE 6 : LA CONVERSATION ET LA CLASSE DE LANGUE 147

6.1. Introduction 147

6.2. La classe de langue 147
6.2.1. Polylogue pédagogique 148
6.2.2. Traitement didactique 148
6.2.2.1. Echange ternaire 148
6.2.2.2. Organisation locale de l'échange 149
a) Amplification trilogale 149
b) Sélection du locuteur prochain 149
c) Apport de l'information officielle 149
6.2.3. Le dialogue didactique en classe de langue 150
6.2.3.1. Les caractéristiques du dialogue didactique d'apprentissage des langues 151
6.2.3.2. Les relations d'altérité du point de vue des apprenants 151
a) La coopération 152
b) Co-locution par glissement énonciatif* 152
c) Rupture de la finalité de l'interaction 152
d) Face à l'enseignant 152
6.2.3.3. Un échange actif 153

6.3. Les conversations en classe de langue 155
6.3.1. Le glissement conversationnel 155
6.3.2. Les activités de type conversationnel 155

6.4. Le désaccord en classe de langue 158
6.4.1. La coordination des activités par les participants 158
6.4.2. La déritualisation 158
6.4.3. L'exercice de la négativité 159
6.4.4. Le débat émergent 160

6.5. L'interaction contingente 162
6.5.1. La notion de contingence 162
6.5.2. Le domaine de la formation en ligne 163
6.5.3. Les discours multimédias 164
6.5.3.1. Les nouveaux discours : condition de production et caractéristiques. 164
6.5.3.2. La coconstruction du discours 165
6.5.3.3. L'altérité 166
6.5.4. La conversation éducative autonome 167
6.5.5. L'interaction contingente dans l'apprentissage des langues en ligne 167
6.5.5.1. L'interaction didactique contingente 167
6.5.5.2. La pédagogie de la contingence 169
a) La négociation du projet d'apprentissage 169

b) Le tutorat en ligne 170
6.5.6. La conversation pédagogique 172
6.5.7. La conversation interculturelle 174
6.5.7.1. Les contenus culturels 175
6.5.7.2. Les conversations par vidéoconférence 177
a) La vidéoconférence 177
b) Les conversations par vidéoconférence 180

DEUXIEME PARTIE : PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIE 187

7. CHAPITRE 7 : OBJET DE RECHERCHE, CADRAGE THÉORIQUE, PROBLÉMATIQUE, HYPOTHÈSE 187

7.1. Introduction 187
7.1.1. Objet 187
7.1.2. Convergence… 188
7.1.3. … et complémentarité 189
7.1.4. La réciprocité 189
7.1.5. Un socle commun 190
7.1.6. L'approche interactionniste, approche conversationnelle 191
7.1.6.1. La relation dans les communautés en ligne : le cas des forums 192
7.1.6.2. La relation dans les échanges en ligne synchrones multimodaux 193
7.1.6.3. L'approche sociale 194
7.1.7. Problématique et hypothèse 196

8. CHAPITRE 8 : MÉTHODOLOGIE 199

8.1. Introduction : questions de méthodologie 199
8.1.1. Le dialogue 199
8.1.2. Approche éthologie du dialogue 199
8.1.3. Analyse des conversations et analyse du discours 200
8.1.4. Les conversations en ligne 200

8.2. Les données dans l'approche interactionniste 202
8.2.1. Constitution du corpus 202
8.2.2. Les étapes préliminaires 202
8.2.2.1. choix des situations 202
a) Une situation définie par l'interaction 202
b) La situation observée 203
8.2.2.2. L'observation 204
a) Le terrain 205
b) Les positions de l'observateur 206
c) Les strates du terrain 207
8.2.2.3. La collecte des données 208
a) La classe de langue 208
b) Le recueil des données 209
c) La collecte des données en vidéoconférence de groupe 211
d) Le dispositif d'apprentissage observé 212
e) Production d'un film 214
8.2.3. La transcription 217
8.2.3.1. Les données verbales 218
8.2.3.2. Les données non verbales 219
8.2.3.3. convention de transcription 220
8.2.4. L'analyse 221
8.2.4.1. Logiciel Videograph 221
8.2.4.2. Le corpus étudié 223

TROISIÈME PARTIE : L'ANALYSE DES DONNEES 227

9. CHAPITRE 9 : ANALYSE PROXÉMIQUE 229

9.1. Un espace double 229
9.1.1. L'écran 230
9.1.1.1. Site en France 230
a) Division du groupe 231
b) Dimension matérielle du dispositif 232
9.1.1.2. Site en Allemagne 233
9.1.2. Le micro 235
9.1.2.1. Le système de micro en France 235
9.1.2.2. Le système de micro en Allemagne 236

9.2. Le segment transactionnel 238
9.2.1. Création d'un espace bilingue 238
9.2.1.1. L'effet de sens de la sélection 238
a) Les paramètres de sélection de la caméra de communication 238
b) La sélection dans la conversation observée 239
9.2.1.2. Espace bilingue 240
9.2.1.3. Espace d'engagement identitaire 241
9.2.2. La distance relationnelle 244
9.2.2.1. La relation à distance 244
9.2.2.2. La distance montrée 246
9.2.3. La communication gestuelle 252
9.2.3.1. Gestes de la main 252
9.2.3.2. Gestes à usage pratique : le passage de micro 254
9.2.3.3. Gestes communicatifs du passage de micro 256
a) Le lancer 257
b) Le « tour de passe-passe » 263
9.2.4. La conversation par l'usage du geste et du micro 268
9.2.4.1. Donner/Recevoir : passage ostentatoire 269
a) Distribution des micros 269
b) Passage relayé 270
c) Passage en extension 271
d) Passage surprise et passage contrarié 271
9.2.4.2. Agir sur le locuteur 277
a) Emblème de régulation 278
b) Coverbaux 280
c) Emblème expressif 283
d) Apprentissage collaboratif 285
e) Emblème de réponse 286
9.2.4.3. La construction d'un territoire interactionnel 288
9.2.5. La circulation de la parole 296
9.2.5.1. La prise de parole 297
a) L'accomplissement de rituels 298
b) Le cadre participatif 298
9.2.5.2. La prise de parole dans la vidéoconférence 299
a) Prise de parole sollicitée 301
b) Demande de parole autorisée 301
c) Auto-sélection 303
d) Refus de prendre la parole 303
9.2.5.3. Analyse de la circulation de la parole 306
a) Modes de circulation de la parole 306
b) Le refus 308

c) La circulation de la parole auto-sélectionnée 310
d) Deux parcours comparables 311

9.3. Conclusion 318
9.3.1. Sur les données 318
9.3.2. Sur l'espace 318
9.3.3. Sur l'outil 320

10. CHAPITRE 10 : ANALYSE DE L'INTERACTION VERBALE 323

10.1. Introduction 323

10.2. Le support 323
10.2.1. Les supports de la conversation 324
10.2.2. La construction du dialogue 326
10.2.2.1. *Cultura* : support et scénario 326
10.2.2.2. Cadre dialogique de la conversation par vidéoconférence 328

10.3. Le cadre participatif de la classe de langues au centre de langues de Hanovre 331
10.3.1. Le double cadre participatif 331
10.3.2. L'évolution du cadre participatif dans une interaction ouverte 332

10.4. Les savoirs et informations préalables 335
10.4.1. La première vidéoconférence 336
10.4.2. L'analyse des réponses au questionnaire 341

10.5. L'analyse macroscopique de la conversation franco-allemande 343
10.5.1. Analyse macroscopique 344
10.5.2. Résultats 345
10.5.2.1. Segmentation en séquences 345
a) Définition des séquences 345
b) Taux de participation 348
10.5.2.2. Discussion 352
a) L'enseignant 352
b) Rapport de place 352
c) Vue d'ensemble 353

10.6. Les séquences d'ouverture et de clôture 355
10.6.1. La pré-ouverture 356
10.6.2. L'ouverture 360
10.6.2.1. La prescription de l'activité 361
10.6.2.2. L'exécution de la présentation 362
a) Salutations 362
b) Le niveau d'étude 363
c) Le cadre culturel 363
d) Interactions 363
e) L'interaction à distance 365
10.6.2.3. Discussion sur l'activité de présentation 366
10.6.3. La pré-clôture 368
10.6.3.1. Négociation de la pré-clôture. 369
10.6.3.2. L'échange à bâtons rompus 370
a) Première proposition de thème : le rejet 370
b) Deuxième proposition de thème : l'accrochage 371
c) Troisième proposition : la relance confirmative 372
10.6.3.3. L'épilogue 374
10.6.4. Clôture finale 376

10.6.4.1. Signification de la clôture finale 377
10.6.4.2. L'expérience interactionnelle 380

10.7. La séquence d'analyse des réponses 381
10.7.1. L'activité didactique 381
10.7.1.1. Un discours potentiel 381
10.7.1.2. L'émergence des thèmes dans la conversation franco-allemande 384
10.7.2. La structure des échanges 384
10.7.2.1. L'ouverture de la séquence par l'enseignant à distance 384
10.7.2.2. Structure de l'échange dans la conversation franco-allemande : poser des questions et évaluer 385
a) Initier un échange avec une question 385
b) La clôture d'évaluation 387

10.8. Analyse des échanges à bâtons rompus 389
10.8.1. Les échanges 389
10.8.1.1. Echange préliminaire : retour sur la présentation 389
10.8.1.2. Demande d'explication 392
a) *L'individualisme* 392
b) *Craignos* 393
c) *Épanouissement* 394
d) *Démesure* 396
e) *Communautarisme* 396
f) *Etats-Unis* 398
g) Remarques sur la séquence de demandes d'explication 399
10.8.1.3. Vers l'accrochage 400
a) *l'individualisme*, de nouveau 400
b) Echanges sans objets 403
c) *Elite*, *autorité*, *travail* 404
d) Discussion sur la recherche de thème 408

10.9. Une nouvelle séquence 411
10.9.1. Structure de la séquence 411
10.9.1.1. Ouverture d'une séquence 411
10.9.1.2. Analyse macroscopique 412
10.9.2. Image de soi : image de l'autre 413
10.9.2.1. Ouverture et accrochage 414
a) L'échange de représentations 414
b) Le rituel interpersonnel dans la conversation franco-allemande 417
10.9.2.2. Digressions 419
a) Banlieue 419
b) Distance allemande 420
c) Réussite 422
d) Discussion sur la digression 423
10.9.2.3. La montée en tension 426
a) La réintroduction 426
b) Les étapes de la montée en tension 428
c) La cristallisation 429
d) Le reproche 431
e) Vers la clôture du reproche 434
f) Amplification par relance 436
g) Discussion sur la montée en tension 437
h) Observation complémentaire 440

11. CHAPITRE 11 : OBSERVATION COMPLÉMENTAIRE 443

11.1. Introduction 443

11.2. Cadre théorique **445**
11.2.1. La focalisation latente sur la forme 446
11.2.2. La transgression ludique des rituels 447
11.2.3. la mise en scène d'une joute verbale 448
11.2.4. L'interprétation du reproche 450

11.3. Approche par test d'évaluation subjectif **451**

11.4. Résultats **453**
11.4.1. Le groupe d'informateurs 453
11.4.2. Les résultats 454
11.4.2.1. Question 1 454
11.4.2.2. Question 2 458
a) Réponses individuelles 458
b) Réponse collective 459
11.4.3. Discussion sur la seconde question 461

11.5. Conclusion de l'observation additionnelle **462**

CONCLUSION **465**

12. CONCLUSION **465**

12.1. Notre analyse de la rencontre **465**
12.1.1. Les rituels 465
12.1.2. les bâtons rompus 467
12.1.3. La structure de la conversation 468
12.1.4. Analyse proxémique 471

12.2. Perspectives de recherche **473**

GLOSSAIRE DE LA RENCONTRE INTERCULTURELLE EN LIGNE **479**

BIBLIOGRAPHIE **485**

ANNEXES **505**

Annexe 1 : Liste des mots déclencheurs du questionnaire « association de mots ». **505**

Annexe 2 : Transcription de l'interaction verbale **505**

TABLE DES GRAPHIQUES ET FIGURES **521**

TABLE DES PHOTOS ET DOCUMENTS **522**

LISTE DES TABLEAUX **524**

TABLEAU DES ENREGISTREMENTS FORMANT LE CORPUS **525**

TABLE DES MATIÈRES **527**

Christophe BOUYSSI
La rencontre interculturelle par vidéoconférence de groupe. Approche conversationnelle de la relation franco-allemande.

Résumé

Ce travail s'intéresse aux rencontres interculturelles franco-allemandes, dans le cadre de l'apprentissage du français langue étrangère du voisin, avec vidéoconférence de groupe. Nous situant au croisement des recherches sur les interactions en classe et celles sur la communication pédagogique médiée par ordinateur, nous prenons pour objet l'usage collectif d'un outil pédagogique numérique afin d'analyser les interactions didactiques.

Dans une perspective conversationnaliste (Goffman, Traverso, Cicurel), nous envisageons la conversation comme activité sociale et didactique, en posant l'hypothèse que la conversation ordinaire favorise la rencontre interculturelle en classe de langue.

Notre menons une analyse conversationnelle, non verbale et verbale, à partir d'un corpus constitué de l'enregistrement vidéoscopique d'une conversation par vidéoconférence entre une classe de français langue étrangère à l'Université de Hanovre et un groupe d'étudiants de la langue-cible, ne parlant pas allemand, situé dans une université française. Nous partons du schéma de la conversation familière pour conduire une analyse qui nous amène à le remodeler et à proposer un schéma de la rencontre interculturelle franco-allemande en classe de langue.

Vidéoconférence – Interculturel – Interaction – Français Langue Étrangère – Franco-allemand – Apprentissage Collaboratif Assisté par Ordinateur (ACAO) – TIC

Résumé en anglais

This research on French-German intercultural encounters, within the framework of learning French as a neighbouring foreign language, has been carried out using group-based videoconference. Combining research on classroom interaction and computer-based pedagogical communication, we focus on the collective use of digital pedagogical tools in order to analyse didactical interactions.

Using a conversationalist approach (Goffman, Traverso, Cicurel), we consider conversation as both a social and a didactic activity; our hypothesis is that ordinary conversation promotes intercultural encounters in the classroom.

We have carried out both a non-verbal and a verbal conversation analysis of a corpus made from a video-recorded conversation during a videoconference. The students were in a French (as a foreign language) class at the University of Hanover, and met a group of students (of the target language) who were in a French university did not speak any German. We based our analysis on the familiar conversation scheme in order to reshape it and to suggest a scheme for French-German intercultural encounters in the classroom.

Videoconference – Intercultural – Interaction – French as a foreign language – French-German – Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) – ICT