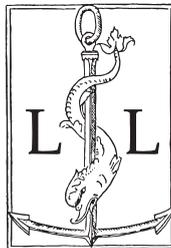


**Recherches en linguistique
et en didactique.
Apports de l'analyse des corpus
et des interactions**



*Ouvrage coordonné par Sandra Teston-Bonnard,
Nathalie Blanc, Isabel Colón de Carvajal et Vassiliki Markaki*



Lambert-Lucas

Les contributions rassemblées dans ce volume dressent le bilan des recherches en linguistique et en didactique menées depuis une trentaine d'années, au sein du Groupe de recherche sur les interactions conversationnelles (GRIC) d'abord, qui a fusionné ensuite avec la FRE (formation de recherche en évolution) CORPUS, deux structures devenues en 2003 le laboratoire ICAR. Elles soulignent et analysent les grandes évolutions qui ont peu à peu infléchi les objets, les méthodologies et les pratiques de recherche et proposent un état des lieux, partiel mais historicisé, des grands changements survenus dans les champs de la linguistique et de la didactique.

Les contributeurs sollicités pour cet ouvrage sont des chercheurs et enseignants-chercheurs reconnus pour le rôle qu'ils ont joué dans le développement de la linguistique et de la didactique en France et à l'étranger. Leurs travaux sont menés dans des cadres théoriques variés (analyse conversationnelle, analyse du discours, théories de l'argumentation, changement linguistique et grammaticalisation, approches didactiques) et portent sur des données orales et écrites de différents types mais toujours authentiques et attestées. Ils exploitent et alimentent de grandes bases de données de renommée internationale diffusées par le laboratoire ICAR (bases CLAPI, VISA, BFM, PRESTO).

Par la variété de leurs approches, leur complémentarité et leur interdisciplinarité, les analyses et témoignages présentés ici illustrent et reflètent la vitalité d'un domaine de recherche en développement continu et en constante évolution. L'ouvrage comprend cinq parties : (1) Développement et usages des corpus écrits pour la recherche linguistique, (2) Interactions didactiques pour la recherche et la formation des enseignants, (3) Interactions et multi-modalité : de l'éthologie à la conversation située, (4) Pragmatique et linguistique interactionnelle, (5) Outils et méthodologies d'analyse de l'argumentation.

Contributions (par ordre alphabétique) : Jacques Cosnier, Christine Develotte, Marianne Doury, Catherine Kerbrat-Orecchioni, Kristine Lund, Christiane Marchello-Nizia, Lorenza Mondada, Christian Plantin, Matthieu Quignard, Elisa Ravazzollo, Gérard Sensevy, Sandra Teston-Bonnard, Andrée Tiberghien, Véronique Traverso, Jacques Vince.



UMR 5191 - CNRS / Université Lyon 2
Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations



UNIVERSITÉ
LUMIÈRE
LYON 2



Recherches en linguistique et en didactique

Apports de l'analyse des corpus et des interactions

Ouvrage coordonné par Sandra Teston-Bonnard,
Nathalie Blanc, Isabel Colón de Carvajal et Vassiliki Markaki

*Publié avec le concours du CNRS,
de l'Université Lyon 2
et de l'ENS de Lyon*



Introduction

Sandra Teston-Bonnard

Maitre de conférences, Université Lyon 2, Directrice du Laboratoire ICAR

Les contributions rassemblées dans ce volume¹ dressent le bilan des recherches en linguistique et en didactique menées depuis une trentaine d'années, au sein du Groupe de recherche sur les interactions conversationnelles (GRIC) d'abord, qui a fusionné ensuite avec la FRE (formation de recherche en évolution) CORPUS, deux structures devenues en 2003 le laboratoire ICAR. Elles soulignent et analysent les grandes évolutions qui ont peu à peu infléchi les objets, les méthodologies et les pratiques de recherche et proposent un état des lieux, partiel mais historicisé, des grands changements survenus dans les champs de la linguistique et de la didactique.

Les contributeurs sollicités pour cet ouvrage sont des chercheurs et enseignants-chercheurs reconnus pour le rôle qu'ils ont joué dans le développement de la linguistique et de la didactique en France et à l'étranger.

Jacques Cosnier, qui m'a sollicitée le premier pour que nous organisions le colloque DICOMICAR², cette grande rencontre icarienne, est l'un des plus anciens de nos membres actuels. En effet, la durée et la pluralité des activités scientifiques de ce chercheur sont tout à fait remarquables puisqu'il fut d'abord docteur en médecine, docteur en sciences, psychiatre, psychanalyste, puis spécialiste d'éthologie dans le laboratoire qu'il dirigeait (« Laboratoire de Psychologie Animale et Comparée » puis « Laboratoire d'Éthologie de Communications ») ; après avoir étudié les singes et autres espèces non humaines et leurs attitudes communicatives Jacques Cosnier a fini par étudier les singes que nous sommes. Observant notre système de communication verbale et non verbale, il s'est ainsi tourné, pour notre plus grand bénéfice, vers l'étude des différents aspects de cette communication, dans un sens large, avec cette ouverture d'esprit et la riche diversité dans les savoirs qui le caractérisent.

L'étude de ce qu'on appelle les aspects multimodaux du langage est aujourd'hui en plein essor. Elle constitue l'un des axes importants de nos travaux au laboratoire ICAR, grâce à des experts comme Jacques Cosnier, initiateur de ce type de recherches totalement inédites en France à l'époque

1. Les auteurs remercient le Labex Aslan (ANR-10-LABX-0081) de l'Université de Lyon pour son soutien financier dans le cadre du programme français « Investissements d'Avenir » (ANR-11-IDEX-0007) géré par l'Agence Nationale de la Recherche (ANR). The authors are grateful to the Aslan (ANR-10-LABX-0081) of Université de Lyon, for its financial support within the program « Investissements d'Avenir » (ANR-11-IDEX-0007) of the French government operated by the National Research Agency (ANR).

2. Le colloque DICOMICAR s'est tenu en juillet 2013 à l'IFE-ENS de Lyon, il a été conçu comme l'événement qui fêtait les dix ans du laboratoire en rendant hommage à des personnalités scientifiques de haut niveau à l'origine de la création du laboratoire.

où il les a commencées. Ses travaux nous ont beaucoup appris sur ce que nous faisons quand nous échangeons.

« Tous ces événements moteurs et leur participation à la gestion de l'interaction dialogique » que Jacques Cosnier a proposé de considérer comme « cotextuels » (Cosnier et Brossard, 1984), c'est-à-dire intégrés à l'« énoncé total » ou « totexte » au même titre que les unités verbales et vocales, doivent être considérés dans un contexte.

Pour décrire le contexte, les chercheurs ont des définitions différentes à des niveaux différents exprimant un contenu différent ; on peut sans doute établir un consensus sur la notion large d'« environnement ».

Que cet environnement soit considéré à un temps *t*, ou en diachronie, qu'il s'agisse de linguistique, de la situation de parole, ou d'un contexte créé par nos connaissances ou notre apprentissage, notre rapport au monde, nos références ou encore les valeurs procédurales que nous invoquons régulièrement... la langue ne peut évoluer et perdurer, s'enrichir et se constituer tout au long des siècles sans un contexte.

Christiane Marchello-Nizia est une grande grammairienne de l'École Normale Supérieure, Professeure de Sciences du Langage à l'ENS, directrice du GDR Diachronie du français, l'une des branches constitutives du laboratoire GRIC/ICAR³, directrice jusqu'en 2006 de l'Institut de Linguistique Française. Elle a très vite travaillé sur la langue attestée afin de pouvoir prendre en compte les contextes favorables au changement. Par exemple la grammaticalisation, l'un des processus du changement linguistique qu'elle a pu décrire, ne peut être éclairée que si l'on étudie très précisément, comme elle l'a fait, les contextes d'apparition d'une forme lexicale, d'une construction syntaxique. Ces contextes sont déterminants pour la compréhension d'une même forme ou d'une construction au cours des différentes périodes de l'histoire, mais ils sont fondamentaux aussi pour pouvoir modéliser ces changements et étudier leur éventuelle prédictibilité, pour observer de possibles régularités dans les changements et dans les processus qui les motivent. La question étant d'examiner ce qu'on doit au système de la langue, ce qu'on doit au locuteur, ce qu'on doit au locuteur dans un système, dans une société, dans un contexte donnés.

Le rôle du locuteur dans l'évolution de la langue est crucial, comme les travaux de nos chercheurs le montrent : Christiane Marchello-Nizia emprunte à Claude Hagège l'expression « *language builder* », qu'elle traduit par « constructeur de langue » ou « bâtisseur de langage » (Marchello-Nizia, 2006, 59).

Nous sommes tous des constructeurs de langue et il en résulte qu'il n'est nul besoin de « phrases » normatives, bien formées sur le plan grammatical, « sujet verbe objet » pour comprendre ou pour se faire comprendre ; les usages langagiers en action et en interaction constituent une autre norme qu'on peut faire émerger par l'étude des échanges attestés dans toutes leurs dimensions.

Le contexte, la prise en compte de langage attesté, écrit ou oral, la naissance du corpus : dans le cadre de ses travaux de théorisation de l'évolution de la langue, et le lancement de la base de données BFM (Banque

3. Le GRIC a été fondé par Catherine Kerbrat-Orecchioni ; rattaché au CNRS en 1983, il est devenu ICAR ensuite.

du Français Médiéval) – aujourd’hui une ressource fondamentale pour l’étude diachronique du français –, Christiane Marchello-Nizia a permis à la linguistique de corpus d’inscrire notre laboratoire dans l’innovation.

Je ne peux pas ici retracer toute l’histoire des activités qui ont abouti à l’éclosion d’ICAR il y a dix ans ; en effet, il y a eu auparavant une histoire longue, riche d’études et de réflexions scientifiques déterminantes pour la linguistique, que les cinq personnalités à qui nous rendons hommage ont retracée en partie par les conférences données pendant le colloque DICOMICAR, et dans les articles de cet ouvrage.

Les courants scientifiques développés par GRIC/ICAR ces dernières décennies sont représentés ici par les personnalités qui ont thématiqué l’histoire du laboratoire, à travers les axes porteurs : l’interaction et la linguistique de corpus.

Sans doute le résultat de tant d’interactions au cours de l’histoire de notre langue permet de savoir par convention, par apprentissage, par mémorisation des contextes, etc., comment (par exemple) comprendre, inférer quelque chose des « phrases non finies » que j’ai évoquées pendant mon discours d’ouverture au colloque DICOMICAR. Des « phrases » qui, bien qu’« inachevées » constituent régulièrement des énoncés discursifs complets sur le plan de la communication ; elles peuvent être des noyaux macro-syntaxiques achevés, et sont reçues comme des « actes de langage » par l’auditeur qui participe à l’élaboration du discours du locuteur.

Cette notion d’acte de langage, introduite par John Austin il y a plus d’un demi-siècle, Catherine Kerbrat-Orecchioni l’a reprise à son compte en lui faisant subir un certain nombre d’aménagements et enrichissements. Alors que dans la théorie classique des *speech acts* ceux-ci sont envisagés à partir d’énoncés isolés et décontextualisés, Catherine Kerbrat-Orecchioni observe leur fonctionnement *in situ*, à partir de corpus divers car la notion peut s’appliquer à tous les types de discours (dialogues littéraires, conversations naturelles, échanges médiatiques...). Par ailleurs, elle croise cette théorie avec l’approche interactionnelle : dans cette perspective, dire, c’est faire, mais c’est aussi faire faire ; parler c’est échanger, et c’est changer en échangeant.

Philologue de formation, puis spécialiste de sémantique et de pragmatique à l’université Lumière Lyon 2 (on connaît ses travaux sur la connotation, l’énonciation ou l’implicite), Catherine Kerbrat-Orecchioni s’est résolument tournée au cours des années 1980 vers les recherches sur l’interaction qui se développaient alors aux États-Unis, recherches qu’elle s’est employée à diffuser en France — voir les trois volumes des *Interactions verbales*, où elle présente une sorte de synthèse des travaux relevant de divers courants et traditions (analyse conversationnelle *stricto sensu*, école de Genève, théorie de la politesse comme *face work*, pragmatique interculturelle...). Des rencontres locales et une conjoncture favorable lui ont permis de constituer autour de l’analyse du « discours-en-interaction » une équipe de recherche, le GRIC (voir note 2 de cette introduction) qu’elle a dirigé jusqu’en 1999, et qui n’a ensuite cessé de se développer pour devenir cet imposant laboratoire qu’est ICAR.

Catherine Kerbrat-Orecchioni a toujours eu pour préoccupations de concilier enseignement et recherche, individuelle et collective ; et de concilier l’élaboration et le peaufinage des outils théoriques avec leur application à la description de diverses situations communicatives, allant des conversations familières aux débats politico-médiatiques, en passant par les échanges dans

les petits commerces. Elle mobilise pour ce faire des outils de provenance diverse, mais en mettant l'accent sur le caractère co-construit du discours-en-interaction, dont tous les aspects sont en permanence « négociés » entre les participants à l'interaction au cours de son déroulement.

L'étude de la langue qui se construit au fur et à mesure, de la structure temporelle des échanges des locuteurs, à travers des actions, des situations, des attitudes mimo-gestuelles, des contextes, c'est, en effet, l'étude de la langue en interaction : celle-ci est indissociable des aspects de l'empathie, concept que Jacques Cosnier a intégré aux recherches interactionnistes ; elle est indissociable des aspects de l'émotion en général que Christian Plantin a si excellemment décrits.

Christian Plantin, directeur du GRIC de 1999 à 2002, puis directeur de ICAR de 2003 à 2006, a contribué lui aussi à l'organisation et au développement de l'UMR GRIC, puis de l'UMR ICAR tout au long de sa carrière au CNRS ; il a beaucoup travaillé sur le rôle de l'émotion dans le texte argumentatif et, d'une façon générale, sur l'argumentation des émotions.

Sa vision du dialogue a pris une dimension nouvelle avec son intégration au GRIC, au sein duquel les travaux du professeur Pierre Bange, notamment, ont grandement bénéficié aux recherches de Christian Plantin, selon ce que lui-même affirme. Puis à ICAR, Christian Plantin confirme qu'il a bénéficié du dynamisme des recherches sur les interactions menées par Catherine Kerbrat-Orecchioni, Lorenza Mondada et Véronique Traverso. Il a impulsé, à la fois comme chercheur et comme directeur de laboratoire, la création de la base CLAPI, « Corpus de langue parlée en interaction ». Cette orientation vers le dialogue et l'interaction a été déterminante pour la suite de ses travaux sur l'argumentation. Il envisage aujourd'hui systématiquement ces phénomènes sous l'angle de leur co-construction interactionnelle, ce qui pose notamment le problème de détermination de l'unité (séquence) pertinente pour l'étude de l'émotion en interaction, problème de la détermination, du périmètre des frontières, d'une unité de référence pour le langage et qui intéresse toute notre communauté en sciences du langage – comme en sciences de l'éducation d'ailleurs.

Dans l'interaction, le discours, la conversation, le cours... la notion d'argumentation est centrale, elle est au cœur de l'échange.

Ainsi, à partir des quelques phrases incomplètes que je m'étais amusée à prononcer pendant le discours d'ouverture du colloque DICOMICAR, j'ai pu développer une ligne argumentaire sur l'utilité, la nécessaire et obligatoire prise en compte de la notion de corpus et des concepts attenants à l'interaction ; j'ai montré qu'il était aussi possible de prendre appui sur quelques constructions langagières, même peu élaborées, pour étayer un discours d'argumentation.

Les concepts que Christian Plantin a développés tout au long de son activité de chercheur sont constitutifs des connaissances nouvelles dans les domaines de l'étude de l'interaction ; ils s'appuient sur des corpus créés et développés dans des objectifs scientifiques particuliers et une observation très fine des faits, des phénomènes et des actions de la parole en interaction.

Jacques Cosnier, Christiane Marchello-Nizia, Catherine Kerbrat-Orecchioni, Christian Plantin ont travaillé toute leur vie pour initier, développer et enrichir par des aspects inédits toutes ces thématiques autour de la réflexion scientifique de la linguistique de corpus et de la langue en

interaction, et plus généralement du comportement communicatif humain qui *apprend* des autres humains les moyens, et les ressources dont il aura besoin pour évoluer, communiquer, vivre socialement.

Apprendre ! Comment apprendre ? Ce mot porte cette double signification : apprendre aux autres, apprendre des autres. Apprendre parce qu'on interagit, qu'on capture depuis notre naissance ces innombrables éléments d'information que les didacticiens des sciences nomment les connaissances naïves.

Ces connaissances « naïves »⁴, qu'Andrée Tiberghien a su mettre en évidence dans ses propositions de modèles théoriques de l'apprentissage des sciences physiques, ces connaissances naïves qui ne sont pas remplacées mais coexistent, avec le savoir enseigné, nous explique Andrée Tiberghien.

Je souhaitais d'autant plus rendre hommage à Andrée Tiberghien qu'il s'agissait de rendre hommage aussi à travers ses travaux éminents, à la didactique en général, aux sciences de l'éducation, aux axes d'études des interactions dans le champ de la didactique, ceci pour l'articulation qu'elle opère d'une part, entre les activités de recherches des sciences du langage et celles des sciences de l'éducation, et, d'autre part, entre les activités de recherche en didactique et les activités d'enseignement, qui, sont ontologiquement consubstantielles. Il est utile de se le rappeler car les domaines de l'enseignement et de la recherche ne peuvent s'éloigner l'un de l'autre.

Nos cinq personnalités ont œuvré au contraire pour que leurs recherches enrichissent l'enseignement dans les établissements d'enseignement supérieur, et que les enseignements mobilisent les travaux de recherches et constituent une base éclairante et/ou un retour synthétique, appliqué et impliqué.

Pour Andrée Tiberghien ces aspects là sont évidemment obsolètes.

La partie didactique à ICAR est représentée par l'une des trois grandes équipes du laboratoire qui travaille autour de la didactique des langues et de la didactique des sciences.

La grande chance d'ICAR a été la venue d'une physicienne, Andrée Tiberghien, qui a très vite exploré les champs de la didactique après sa thèse sur la physique des solides. C'est ainsi qu'Andrée Tiberghien, en tant que chercheuse au CNRS, a rejoint le département des Sciences de l'homme et de la Société (dénominations CNRS de l'époque), maintenant Institut des Sciences Humaines et Sociales. Directrice de l'équipe COAST⁵ depuis 1992 jusqu'en 2006, Andrée Tiberghien est Directrice de Recherches en didactique des sciences depuis 1982, et internationalement reconnue dans sa spécialité.

Son activité, qui étudie les interactions dans des situations de classe à partir de données vidéo, est non seulement une approche pionnière ayant servi de modèle à toute une génération de chercheurs dans la discipline, mais elle est aussi totalement en lien avec les travaux de recherche d'ICAR, dont je viens d'évoquer les axes transversaux et porteurs, l'étude du langage en interaction dans différents contextes et la linguistique de corpus.

Andrée Tiberghien a collaboré de façon cruciale à l'enrichissement des ressources de bases informatisées en développant la banque de données VISA (banque de données vidéo de situation d'apprentissage), l'une des ressources

4. Jacques Lautrey, Sylvianne Rémi-Giraud, Emmanuel Sander et Andrée Tiberghien, *Les Connaissances naïves*, Paris, Armand Colin, 2008.

5. L'équipe COAST est aujourd'hui intégrée à ICAR au sein d'ADIS.

phares de notre Unité. Par ailleurs, les études sur la multimodalité que la méthodologie utilisée pour VISA permet d'opérer, sont parmi les secteurs de recherche privilégiés du laboratoire, comme je l'évoquais plus haut.

Enfin, la participation impliquée d'Andrée Tiberghien au Labex Aslan (Laboratoire d'Excellence Aslan), obtenu par le laboratoire ICAR en partenariat avec le laboratoire DDL⁶ est tout aussi précieuse pour nos activités que pour l'articulation, l'homogénéisation, la cohérence nécessaires de nos travaux. Andrée Tiberghien a en effet dirigé l'un des *Work Packages* sur la complexité, axe principal du projet, avec François Pellegrino (coordinateur principal d'Aslan), et Matthieu Quignard, chercheur CNRS à ICAR.

Nous tenions à rendre hommage à Andrée Tiberghien, car, à l'instar de Jacques Cosnier, Catherine Kerbrat-Orecchioni, Christiane Marchello-Nizia et Christian Plantin, elle continue à créer un lien scientifique fort avec les grands projets du laboratoire ; ceux-ci se dynamisent et se développent par la créativité pionnière qu'ils ont insufflée et laissée pour héritage.

L'expérience est ici synonyme de modernité et d'inventivité.

Leurs travaux sont menés dans des cadres théoriques variés (analyse conversationnelle, théories de l'argumentation, changement linguistique et grammaticalisation, formation des élèves et des enseignants) et portent sur des données orales et écrites de différents types mais toujours authentiques et attestées. Ils exploitent et alimentent de grandes bases de données de renommée internationale diffusées par le laboratoire ICAR (bases CLAPI, VISA, BFM, PRESTO).

Par la variété de leurs approches, leur complémentarité et leur interdisciplinarité, les analyses et témoignages présentés ici illustrent et reflètent la vitalité d'un domaine de recherche en développement continu et en constante évolution.

C'est également ce que nos cinq personnalités ont voulu exprimer à travers les exposés et articles de dix autres conférenciers qui ont participé au colloque⁷ :

- Sophie Prévost - Benoit Habert (Christiane Marchello-Nizia)
- Gérard Sensevy - Jacques Vince (A. Tiberghien)
- Lorenza Mondada - Christine Develotte (J. Cosnier)
- E. Ravazzollo - Véronique Traverso (Catherine Kerbrat-Orecchioni)
- Marianne Doury - Matthieu Quignard et Kristine Lund - (Christian Plantin)

Répondant à notre sollicitation, nos conférenciers ont choisi ces invités-là comme témoignages d'un parcours fort et d'avenir, parce que ces chercheurs remarquables ont poursuivi les travaux initiés et permettent aujourd'hui la continuation, l'expansion et l'évolution des perspectives et des activités.

Je suis fière et heureuse de vous les présenter à travers les pages de cet ouvrage que les éditions Lambert-Lucas ont bien voulu publier. Que tous soient chaleureusement remerciés au nom d'ICAR.

6. Dynamique Du Langage, UMR 5596, ISH Lyon.

7. 8 sur 10 de ces conférenciers contribuent au présent ouvrage.

Première partie

Développement et usages des corpus écrits pour la recherche linguistique

Il n'y a pas de linguistique historique sans corpus (Une archéologie de la BFM et d'ICAR-3)

Christiane Marchello-Nizia

Professeure émérite ENS de Lyon, Laboratoire ICAR

1. ICAR-3 : un triple champ d'étude, un parcours (1988, 2003, 2013)

L'identité de l'équipe 3 de l'UMR ICAR peut se définir par un triple champ d'application et de théorisation:

1. le changement linguistique : théories et descriptions,
2. les corpus de données : théorisation, méthodologie et pratique, choix du formatage de numérisation, outils d'exploitation,
3. les éditions de textes : discussion des théories antérieures, réflexion sur le choix d'un modèle, et application en relation avec 2 et 1.

Le parcours personnel que je décrirai ici concerne la préhistoire d'ICAR, qui *a posteriori* révèle une forte continuité et une cohérence évidente. Il peut se décliner en quatre périodes, identifiables chacune à la création d'une entité institutionnelle de recherche – une Equipe d'accueil, une Unité mixte de recherche, un Groupe de recherche, et une nouvelle UMR. Ce parcours nous mènera en effet

- de l'EA 463 « Linguistique et informatique » créée à Fontenay-aux-Roses (1988-1997),
- à l'UMR 8503 « Analyses de corpus » (qui continuait le Laboratoire de Lexicologie de Saint-Cloud) créée à Fontenay-Saint-Cloud et poursuivie à Lyon (1997-2002),
- et parallèlement, nous avons obtenu la création du GDR (CNRS) 2349 « Diachronie du français et évolution des langues » à Fontenay-Saint-Cloud puis Lyon (2001-2005),
- enfin dès 2003 une nouvelle UMR a été créée à Lyon (CNRS, ENS-LSH et Lyon-2), ICAR, le groupe venu de Fontenay et travaillant sur la diachronie du français et sur les corpus en constituant une sous-équipe spécifique, ICAR-3 (2003-2013).

2. Un parcours personnel

Le contexte des années 60-70 : un socle théorique et méthodologique

Les années 1960-1980 (ou 1970 ?) offraient quelques figures emblématiques, qui, enseignant pour certains à la Sorbonne et à l'École pratique des hautes études, ont joué un rôle dans les orientations que nous avons prises. Robert-Léon Wagner, Georges Gougenheim, Paul Imbs et Robert Martin en linguistique historique, Mario Roques et Félix Lecoy pour ce qui concernait l'édition de textes, et Bernard Quemada pour le lexique et les corpus. Certains d'entre eux furent d'ailleurs parmi les fondateurs de Frantext.

Parallèlement, après quelques décennies dominées en France par la sémantique grammaticale de Gustave Guillaume, apparaissait une génération de jeunes linguistes, soutenue par certains de ces « anciens », qui développaient des paradigmes théoriques innovants : le structuralisme s'épanouissait, prenant des formes assez différentes, avec Jean Dubois ou Maurice Gross en particulier, et Nicolas Ruwet était le premier traducteur de Chomsky en France.

Quant aux éditions de textes, si la perspective « bédieriste » commençait nettement à l'emporter, ce n'était pas sans quelque résistance.

En parallèle, à l'ENS de Saint-Cloud, était créé en 1966 le premier Laboratoire du CNRS en SHS (R.-L. Wagner, puis M. Tournier, puis P. Lafon l'ont dirigé), le « Centre de recherche de Lexicologie politique » (1966-1997). De mon côté, je rédigeais un Mémoire de maîtrise (Master 1) avec R.-L. Wagner, sur corpus ; j'apprenais la science de l'édition de textes avec F. Lecoy dans son Séminaire de l'EPHE, et à travers une année de formation à l'EN des Chartes. Le premier ouvrage que j'ai rédigé, sur *La Langue française aux XIV^e et XV^e siècles*, paru en 1979 (éditions Bordas, puis Armand Colin), reposait sur un corpus raisonné mais confectionné et exploité « à la main ». Et la première édition que j'ai faite d'un texte en français médiéval, *Le Roman de la Poire*, comporte un lexique complet réalisé à la main (SATF, 1985). Il m'est vite apparu qu'on ne pouvait s'en tenir là – « Plus jamais ça ! » – que l'on ne pouvait plus travailler comme L. Foulet l'avait fait cinquante ans plus tôt, suivant des procédures aussi rudimentaires et chronophages : l'informatique pointait, enfin accessible aux chercheurs, il fallait aller le plus rapidement possible vers ces techniques.

Il n'y a pas de linguistique historique sans corpus

Durant toute cette période, s'est forgée, malgré les difficultés inhérentes à la constitution d'un paradigme novateur, la conviction qu'il est impossible de faire de la linguistique historique sans corpus – et donc sans outils d'enrichissement et d'exploitation des corpus. Cette conviction ne reposait pas sur un axiome *a priori*, mais d'une part sur une tradition bien ancrée en médiévistique depuis L. Foulet (1919 / 1930 : *Petite Syntaxe de l'ancien français* sur un corpus), d'autre part sur une série d'expériences et d'articles réalisés au sein du « Groupe de linguistique romane » (créé dès 1970, réunissant M. Perret, B. et J. Cerquiglini, C. Marchello-Nizia), et enfin sur une conception explicite de la langue (saussurienne) et de l'objet même de la linguistique historique : en l'absence de « locuteur natif », seuls les « documents » peuvent étayer les hypothèses formulées par le diachronicien.

3. Fontenay-aux-Roses : les années 80 : informatisation des données, à Fontenay et ailleurs...

Linguistique historique ET corpus

Nommée maître de conférences à l'ENS de Fontenay après quatre années comme assistante à la Sorbonne, il me devenait possible d'œuvrer pour se donner les moyens d'étudier *l'évolution de la langue* (linguistique diachronique vs historique) à une échelle inconnue jusque-là, en utilisant les nouveaux moyens qui s'offraient. Nous avons commencé à *numériser des textes* des périodes les plus anciennes du français (IX^e-XIV^e siècle), au fur et à

mesure des besoins de notre recherche, et l'idée germait d'en constituer un corpus, auquel adjoindre des outils de calcul.

Le corpus FRANTEXT, créé dans les années 70, après des années de réflexion, sous la direction de B. Quemada, portait ces idées et cette pratique... mais il ne commençait qu'au XVI^e siècle. De là est née l'idée à Nancy d'adjoindre à Frantext une base de données comparables pour les XIV^e et XV^e siècles, dans le but de réaliser un *Dictionnaire du moyen français* – il est encore en cours de réalisation.

Ces deux exemples nous ont conduits, à l'ENS de Fontenay-aux-Roses, à constituer un corpus outillé pour le français médiéval. Dès 1985, le projet d'une Base de français médiéval (BMF) est né, qui était destinée à compléter la Base du *Dictionnaire du moyen français* (Nancy, annexe de FRANTEXT : R. Martin). Et dès 1989, la BFM a commencé d'exister, et de pouvoir bientôt être exploitée grâce à un logiciel « concordanceur », *Analyser*, créé en 1990 par P. Bonnefois pour accompagner l'édition numérique – très novatrice – des *Récits d'un ménestrel de Reims* qui constituait sa thèse de doctorat.

À l'étranger également des entreprises comparables se développaient à propos de l'ancien français. La plus ancienne a sans doute été celle du Corpus d'Amsterdam, constitué en 1980 par Anthonij Dees. Quelques années plus tard, à Montréal (Université du Québec à Montréal), Monique Lemieux et son équipe créaient à leur tour un corpus d'extraits de textes d'ancien et moyen français, qui était exploitable grâce au logiciel SATO de Fr. Daoust : cela a servi de base à de nombreux travaux, thèses ou articles.

Un peu plus tard, durant les années 90, à l'Université de Princeton, Karl D. Uitti lançait à son tour le « Projet Charrette » (1993), un corpus formé de tous les manuscrits d'un même roman écrit vers 1180 par Chrétien de Troyes, *Le Chevalier de la charrette*.

Parallèlement, se développait à Helsinki (1991-1994), sous l'impulsion et la direction de Matti Rissanen, le premier gros corpus d'ancien anglais, *The Old English Helsinki Corpus* ; par la suite, ce corpus a été enrichi et complété à Philadelphie (Penn University), sous le nom de *Penn Tree Bank*, à l'initiative de A. Kroch et de S. Pintzuk.

... et à l'ENS de Fontenay, création d'une Équipe d'Accueil (CNRS, 1988-1997)

En 1988, à l'ENS de Fontenay-aux-Roses, plusieurs jeunes informaticiens, chercheurs et ingénieurs, ayant été recrutés et ayant rejoint les linguistes, nous avons obtenu la création d'un premier groupe de recherche, l'EA « Linguistique et informatique » (formée de B. Habert, F.-X. Testard-Vaillant, C. Marchello-Nizia, J. Bernillon, S. Heiden), qui, sur dix ans, a pu coordonner la réalisation du corpus BFM, élaborer les outils nécessaires à son formatage et son exploitation (S. Heiden), commencer à théoriser l'usage de la linguistique de corpus (B. Habert, A. Nazarenko), et encadrer un nombre important de thèses de doctorat dans ces perspectives.

4. Fontenay-Saint-Cloud : 1994-2001 : développement de la BFM, l'édition électronique de la *Queste*, la création d'un GDR, le premier colloque DIACHRO

La création d'une base de données de français médiéval, la BFM

Après la transformation, en bien des épisodes, des deux ENS (Lettres et Sciences humaines) de Fontenay-aux-Roses et de Saint-Cloud en une seule

(1987-1994), le double mouvement initié auparavant s'est d'autant mieux poursuivi. En effet, tout au long du processus, nous avons bénéficié d'un soutien sans faille et de l'aide logistique de l'ENS.

Concernant la BFM, la dotation qui, à partir de 1994, a accompagné ma nomination à l'IUF, a apporté un complément de crédits qui nous a permis d'avancer assez rapidement dans notre entreprise, avec l'aide de jeunes doctorants, Ater en particulier, qui menaient leur recherche dans le cadre de l'EA. Très vite, environ 50 textes ont été saisis et « concordancés », avec la collaboration de M. Rouquier, puis de S. Prévost, I. Vedrennes, et plus tard de C. Guillot-Barbance. Et c'est dans ce cadre et cette mouvance qu'ont vu le jour plusieurs thèses en syntaxe historique ou en informatique linguistique (une vingtaine en vingt ans) : celles de P. Bonnefois, M. Rouquier, S. Heiden, S. Prévost, I. Vedrenne-Fajolles, C. Guillot-Barbance, A. Lavrentiev et bien d'autres.

Durant toute cette période, et pendant de nombreuses années, pour des raisons juridiques de droits d'éditeur, l'accès de la BFM n'était pas public, il était réservé à un cercle restreint de chercheurs.

Pour dépasser cette situation, nous avons eu l'idée alors de lancer une nouvelle entreprise : celle d'une « édition numérique ». Nous avons choisi pour cela de rééditer un texte en prose important et très connu, *La Queste del saint Graal*, fondée fidèlement sur le manuscrit de Lyon, BM, PA 77. L'avantage était triple : nous nous donnions la possibilité de réaliser une édition selon nos options de fidélité maximale à un manuscrit choisi, afin d'avoir l'image la meilleure possible d'un témoin linguistique du passé ; et en l'occurrence, ayant choisi d'éditer le même manuscrit que l'éditeur de référence de ce texte, A. Pauphilet, nous pouvions comparer les deux éditions (... et de fait, entre les deux éditions il y a plus de 20 000 différences !). D'autre part, cette édition, purement numérique, ne tombait pas sous le coup de droits éditoriaux, et dès lors, communiquée sous licence Creative Commons, elle devenait facilement disponible pour la communauté. Enfin, sa forme permettait de l'amender, de l'enrichir, au fil des ans.

La première version de l'édition a été achevée en 1999, et revue par A. Lavrentiev en 2001.

Depuis, nous y reviendrons, cette expérience s'est encore enrichie, et a donné lieu à une réflexion théorique naissante sur la « philologie numérique » (voir les articles de A. Lavrentiev et S. Heiden en particulier).

La création du GDR « Diachronie du français et évolution des langues » et les colloques DIACHRO

En parallèle, les recherches sur le changement linguistique se poursuivaient d'autant mieux qu'on disposait désormais d'outils novateurs et accélérateurs. En 2001, le CNRS a accepté notre proposition de création du GDR 2349 (CNRS) « Diachronie du français et évolution des langues » (2001-2004). Ce séminaire mensuel s'est poursuivi quatre ans, avec un noyau fort de participants réguliers, et un flux régulier de collègues et doctorants venant de l'étranger. Ce GDR a continué à se réunir à Paris, pour des raisons logistiques.

L'idée est née aussitôt de lancer un colloque consacré à l'histoire du français, et l'année suivante, en 2002, s'est tenu le premier colloque, DIACHRO-1, co-organisé par B. Combettes, S. Prévost et C. Marchello-Nizia, et centré

sur le thème : « Grammaticalisations en français ». Ce colloque continue, tous les deux ans, de rassembler la communauté internationale travaillant sur l'évolution du français. Ont suivi : DIACHRO-2 (2004), DIACHRO-3 (2006), etc., DIACHRO-6 (2012) ; les actes de chacun de ces colloques ont été publiés ; et DIACHRO-7 a eu lieu en janvier 2015.



Un séminaire du GDR « Diachronie du français et évolution des langues » en 2004. On reconnaît entre autres, de g. à dr. puis en suivant le tour de la table : A. Carlier, P. Le Goffic, Josane de Oliveira, ??, F. Dupuis (Montréal), S. Prévost, ??, C. Guillot, Cl. Korall, A. Lavrentiev, E. Oppermann-Marsaux, E. Dupuy, C. Marchello-Nizia, et de dos : B. Combettes, A. Valli, G. Parussa, Y Cazal.

5. De Fontenay à Lyon : 2001-2013 : ICAR-3. Innovations, ouvertures vers l'international

Transfert de l'ENS Lettres et Sciences humaines de Fontenay-Saint-Cloud à Lyon, et création de l'UMR ICAR

En 2001, l'ENS de Fontenay-Saint-Cloud a été transférée à Lyon sur un nouveau campus. L'UMR 8501, désormais dirigée par B. Habert, s'est installée dans les nouveaux locaux.

En 2003, la création de l'UMR ICAR a changé la donne, et la sous-équipe de l'ex-UMR 8501 qui travaillait en linguistique historique et linguistique de corpus s'est regroupée dans l'équipe « ICAR-3 ».

La BFM et son ouverture au public

Pour la BFM, le développement des techniques de numérisation s'est poursuivi concernant le formatage et le balisage des données (B. Habert, S. Heiden), et l'étiquetage morphologique a été rendu possible par le développement d'un jeu d'étiquettes élaboré par S. Prévost : le jeu d'étiquettes CATTEX.

En outre, plusieurs avancées très importantes ont modifié le statut de la BFM. Tout d'abord, la création par S. Heiden de l'outil Weblex (qui avait été précédé du prototype Lexploreur) a permis d'effectuer des requêtes tout à fait nouvelles. Et surtout, la BFM, qui jusqu'alors restait un corpus quelque peu confidentiel, a été ouverte au public en 2005.

Mais dès 2007 la question des droits d'éditeurs s'est posée de façon grave : une « mise en demeure » accompagnée d'une menace de procès de la maison d'édition Droz a contraint de fermer cette base de données. Au terme de longs mois et même d'années de négociations patientes menées par Céline Guillot-Barbance, devenue responsable de la BFM à mon départ à la retraite fin 2006, et avec l'aide précieuse et constante des services juridiques de l'ENS-LSH, un accord a été conclu. Mais s'est posée à nouveau la question des droits : dans quelle mesure l'éditeur scientifique d'un texte pluricentenaire et souvent anonyme bénéficie-t-il des mêmes droits que l'auteur d'un roman par exemple ? Et dans quelle mesure, arguant de ce droit – et même dans les cas où un éditeur scientifique consent à ce que le texte de son édition (et seulement le texte) soit numérisé – l'éditeur commercial peut-il bloquer toute entreprise de ce type ?

Au terme des négociations, un accord a été trouvé, et en 2010 la BFM a pu être rouverte. Cet épisode a rendu les scientifiques plus vigilants sur la question des droits, ce qui est un atout important, et surtout il a permis de relancer la discussion sur la capacité de ces ayants-droit de soustraire l'utilisation de textes, en l'occurrence très anciens, aux possibilités de recherche actuelles. Il est ainsi apparu qu'une entreprise de ce type nécessite non seulement la collaboration avec des informaticiens eux-mêmes quelque peu experts en traitement textuel, mais aussi celle de juristes spécialistes des droits d'auteur.

La dernière étape en date se situe en 2012 : un nouveau portail BFM s'est ouvert, qui a donné à cette base de données une visibilité externe et internationale. Plusieurs innovations de diverses natures ont accompagné cette véritable renaissance de la BFM. Tout d'abord, le choix du formatage TEI / XML a été systématisé pour tous les textes. Ensuite, la création sous la direction de S. Heiden d'un nouvel outil à nouveau « en pointe », l'outil de requête TXM, extrêmement puissant et qui en très peu de temps a été utilisé dans bien d'autres domaines que la linguistique historique. Et parallèlement, deux avancées ont permis une rénovation du contenu même de la BFM : d'une part le développement d'une entreprise systématique d'éditions numériques de textes médiévaux destinés à entrer aussitôt dans la BFM permet de ne pas être soumis à la double contrainte du support-papier rigide et des droits. Et d'autre part, l'obtention de deux ANR a permis, grâce à des dotations conséquentes et à la collaboration de nouveaux experts, d'avancer bien plus vite dans l'enrichissement à tous égards de la BFM : l'ANR « Corptef », obtenue par C. Guillot-Barbance, dédiée au recensement et à la mise au jour de tous les textes français du 12^e siècle, a permis de faire entrer dans la BFM des textes jusque-là moins connus mais très importants. Un autre projet ANR, « Textométrie » a été obtenu par S. Heiden, qui a permis une accélération de l'évolution technique liée aux éditions numériques.

Cette étape est le résultat de la collaboration très étroite entre les membres d'une équipe peu nombreuse, mais hautement experte, et qui, très soudée, a su remarquablement collaborer en son sein et avec l'extérieur (C. Guillot-Barbance, A. Lavrentiev, S. Heiden, B. Pincemin, Matthieu Decorde, C. Marchello-Nizia).



Colloque de Stuttgart, sept. 2008 : en haut de g. à dr. : CMN, R. Ingham, C. Guillot-Barbance, S. Prévost, S. Heiden, N. Mazziotta ; en bas de g. à dr. : A. Stein, A. Lavrentiev, B. Bischof.

Le CCFM : un Consortium international : création en 2004...

Dans cette même période de la création de l'UMR ICAR, une nouvelle initiative, à l'instigation des diachroniciens et informaticiens de Nancy (G. Souvay...), Ottawa (P. Kunstmann) et Lyon (tout le groupe d'ICAR-3), a permis la cristallisation de la communauté internationale des médiévistes adeptes de la numérisation et des corpus : le *Consortium International des Corpus de Français Médiéval* (CCMF). Son rôle est de mutualiser, autant que possible, les acquis, les informations, les besoins, etc., de la communauté. L'animation en est assurée depuis plusieurs années, de façon très dynamique, par S. Heiden.

La première réunion s'est tenue en oct. 2004 à Nancy. Elle a réuni entre autres P. Kunstmann, C. Marchello-Nizia, G. Souvay, S. Heiden, C. Guillot-Barbance, D. Trotter, F. Möhren...

Depuis, une réunion annuelle a lieu, sur une thématique précise ; c'est ainsi qu'en 2012, une quarantaine de participants se sont retrouvés à Lyon sur la question de l'élaboration de standards pour les éditions électroniques.

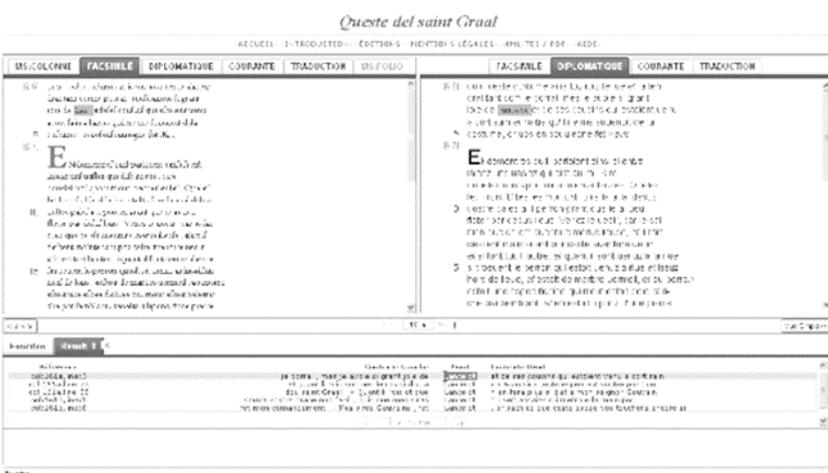
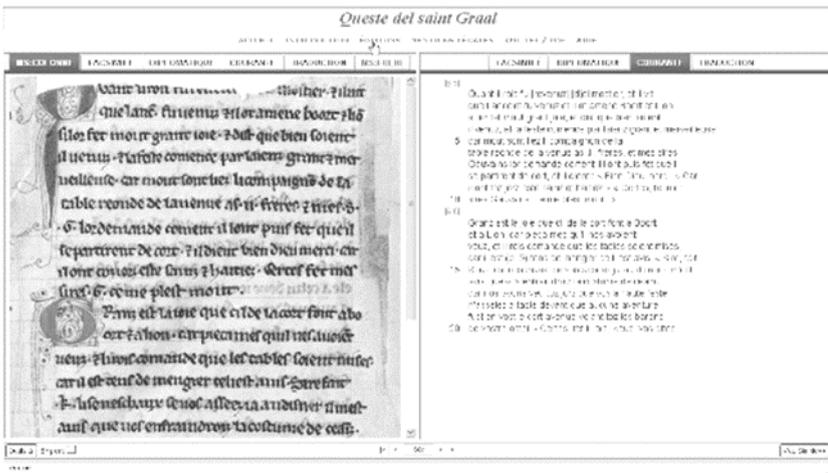
Les éditions numériques et la « philologie numérique »

Au sein d'ICAR et de l'ENS de Lyon, l'édition numérique de la *Queste del saint Graal* (C. Marchello-Nizia & A. Lavrentiev) est poursuivie, développée et enrichie. Cette édition est désormais considérée comme un prototype de ce type d'entreprise, et d'autres éditions sont en cours sur le même modèle : celles du *Psautier d'Arundel* par C. Pignatelli et A. Lavrentiev, et celle de la *Vie de saint Alexis* par T. Rainsford et C. Marchello-Nizia.

Et parallèlement, depuis cinq ans, s'est développée une réflexion sur les spécificités des éditions numériques, destinée à terme à aboutir à une théorisation de la « philologie numérique » (*digital philology*). Au tout récent Congrès international de linguistique et philologie romanes (CILPR XXVIII),

qui s’est tenu en juillet 2013, l’équipe d’ICAR-3 a présenté une communication et une conférence plénière (C. Marchello-Nizia) centrées sur les éditions électroniques et la philologie numérique. Ces éditions ont plusieurs particularités liées au support et aux technologies numériques : réalisées pour un accès en ligne, elles sont mises librement à la disposition de la communauté sous licence *Creative Commons*, elles sont exploitables grâce à des outils dédiés et enrichissables indéfiniment. L’une des nouveautés est de fournir systématiquement une édition en trois versions différentes selon les besoins des chercheurs ou des lecteurs : version *courante*, ou *diplomatique*, ou *facsimilaire*, offrant un degré croissant de fidélité au manuscrit.

Actuellement, l’édition sur le portail <http://txm.bfm-corpus.org/txm> se présente sous une forme habituellement en deux parties, plaçant côte à côte le texte et la page correspondante du manuscrit, ou deux versions de l’édition, ou l’édition et la traduction, etc., comme dans les deux figures ci-dessous.



Queste del saint Graal : édition numérique (1 : manuscrit et édition courante) (2 : édition facsimilaire et édition diplomatique), <http://txm.bfm-corpus.org/txm>

L'équipe « Edition numérique » qui a réalisé ce prototype se trouve réunie sur ce cliché de 2009 :



De g. à dr. : Serge Heiden (auteur du logiciel TXM), C. Guillot-Barbance (responsable de la BFM et des éditions numériques), S. Prévost (étiquettes CATTEX), A. Lavrentiev (co-éditeur), C. Marchello-Nizia (co-éditrice), A. Yepdieu (ingénieur informaticien)

6. Poursuite de la théorisation du changement linguistique et de son analyse : deux chantiers en cours

La pratique des corpus pour étudier l'évolution des langues a, en retour, nourri une réflexion qui a quantitativement et qualitativement changé grâce aux corpus. De nouveaux champs d'exploration sont apparus et se sont développés, montrant ainsi leur pertinence, tels l'« oral représenté », ou de nouvelles hypothèses sur l'évolution (et les facteurs de l'évolution) de l'ordre des mots. Et s'est ancrée plus nettement encore la nécessité d'une conceptualisation et d'une théorisation propres du changement linguistique.

Par ailleurs, une entreprise d'envergure est née en 2007, réunissant pour l'instant une quarantaine de chercheurs internationaux : il s'agit de la réalisation d'une *Grande Grammaire Historique du Français (GGHF)*, première grammaire historique de grande ampleur fondée sur un corpus raisonné, qui se trouve être en quelque sorte la concrétisation d'années de pratiques et de réflexions ; à l'origine de cette aventure se trouvent B. Combettes, T. Scheer, S. Prévost, C. Marchello-Nizia, ainsi que 5 autres collègues (dont P. Koch et W. de Mulder).

Et, accompagnant cette réalisation, un corpus constitué pour la GGHF a été constitué sous la direction de S. Prévost, avec la collaboration indispensable de l'équipe lyonnaise de la BFM.

Peut-être, à terme, ce nouveau corpus pourrait-il constituer le noyau d'un nouveau corpus historique du français ? C'est en tout cas notre espoir.

Bibliographie

- FOULET Lucien, 1967, *Petite Syntaxe de l'ancien français* (1930), Paris, Champion.
- HABERT Benoît, NAZARENKO Adeline et SALEM André, 1997, *Les Linguistiques de corpus*, Paris, Armand Colin.
- HEIDEN Serge, DECORDE Matthieu et BERTRAND Lauranne, 2013, *Manuel de TXM. Version 0.7*, Lyon, ENS de Lyon (en ligne).
- LAVRENTIEV Alexei, 2008. *Manuel d'encodage XML-TEI étendu des transcriptions de manuscrits dans le projet BFM-Manuscrits. Version 2.1*, Lyon, ENS de Lyon (en ligne).
- Le Roman de la Poire*, par Tibaut, publié par Christiane Marchello-Nizia, Paris, Société des Anciens Textes Français, 1984.
- MARCHELLO-NIZIA Christiane, 1979 *Histoire de la langue française aux XIV^e et XV^e siècles*, Paris, Bordas, 1979 (2^e éd. 1994 : *La Langue française aux XIV^e et XV^e siècles*, Dunod ; 3^e éd. numérisée, Armand Colin).

Deuxième partie

Interactions didactiques pour la recherche et la formation des enseignants

Étudier les pratiques d'enseignement et d'apprentissage de la physique et contribuer à leur développement

Andrée Tiberghien

Directrice de recherche émérite au CNRS, Laboratoire ICAR

Introduction

Ces journées « Hommage », ont été l'occasion de reprendre un parcours personnel mais aussi collectif. Les deux collègues, Jacques Vince et Gérard Sensevy qui ont contribué aux journées représentent deux communautés essentielles dans ce parcours de didacticienne : celle de la recherche en éducation et celle de l'enseignement.

Premières étapes en didactique

Mes travaux sont orientés vers la compréhension des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage en lien étroit avec la conception de ressources d'enseignement. Cette conception est un travail collectif qui nécessite la collaboration des chercheurs et des professionnels de l'enseignement que sont les professeurs ; ces collaborations essentielles ont fortement nourri mon activité de chercheur.

Mon parcours est assez typique des didacticiens des sciences de la première génération. Après une thèse en physique des solides soutenue en 1972, je me suis orientée vers la didactique de la physique dans le contexte de la réforme de l'enseignement des sciences physiques en France. À l'époque, l'enseignement de la physique et de la chimie ne commençait qu'au niveau du lycée (en 2nde) et le ministère a constitué une commission, appelée ensuite « commission Laguarrigue » pour réfléchir à l'introduction des sciences physiques au niveau du collège (6^{ème} - 3^{ème}). Au niveau de l'enseignement primaire, il y avait un enseignement scientifique rénové, les activités d'éveil venaient d'être mises en place par le décret de 1969 remplaçant les leçons de choses (par exemple voir Berthou 1998-1999). Cette commission a travaillé dans un contexte international d'innovation à tous les niveaux de l'enseignement des sciences. Aux Etats-Unis, dès la fin des années 50 après le lancement du sputnik par l'Union Soviétique, un grand mouvement de rénovation de l'enseignement scientifique a été lancé. Ainsi des physiciens reconnus dans leur discipline ont pris la responsabilité d'équipes de conceptions de nouveaux enseignements. Des projets d'enseignement sont apparus à tous les niveaux, primaire, secondaire, universitaire.

Dans les années 1970-1980, aller de la physique à la didactique demandait de tracer un chemin, mais pas solitairement ; je l'ai construit au sein du groupe de recherche associé à la commission Laguarrigue.

De la recherche en physique je suis passée à l'enseignement et l'apprentissage au niveau de l'école primaire d'une part et du collège d'autre part.

C'est au niveau de l'école primaire que j'ai publié mes premières recherches en didactique menées en collaboration avec des collègues du groupe de recherche (Tiberghien & Delacôte 1976 ; Tiberghien, Delacôte, & Guesne 1978 ; Tiberghien, Delacôte, Ghiglione, & Matalon 1980). Deux types de travaux m'ont aidée à rentrer dans ce nouveau champ de recherche : ceux de Piaget et Inhelder et les travaux de conceptions d'un projet d'enseignement menés aux USA *Elementary Science Studies (ESS)* (Rogers & Voelker 1970 ; Duckworth 1964 ; *Elementary Science Studies Project* 1966). Plusieurs soutiens ont également été précieux. En plus de l'aide des collègues du groupe de recherche auquel j'appartenais, j'ai reçu le soutien de chercheurs en psychologie, spécialistes des entretiens piagétiens. De plus, une aide déterminante a été celle du responsable du centre départemental de documentation pédagogique (CDDP) et d'un inspecteur de l'enseignement primaire qui m'a permis de travailler avec quelques élèves de CM2 pendant les activités d'éveil sur des séries de plusieurs semaines, de faire des entretiens avec eux sur le modèle des entretiens piagétiens, et de collaborer avec des maîtres de ces classes.

Découvrir l'approche des élèves devant des situations matérielles qui, pour l'enseignant de physique, sont interprétées en termes de courant électrique, de lumière ou de chaleur et température est d'une très grande richesse. Cette découverte de la compréhension des démarches des élèves s'est faite progressivement, dans la réalisation d'activités avec des élèves et dans l'analyse des données en lien bien sûr avec les travaux menés dans ce domaine au niveau national et international. Commencer par ne rien comprendre au cheminement de l'élève puis reconnaître une ou plusieurs logiques entrecroisées a été très gratifiant.

Au niveau du collège, j'ai animé, dans plusieurs classes de divers collèges de la ville où j'habitais à l'époque (La Rochelle) et des environs, la mise à l'épreuve des modules d'enseignement conçus par des collègues du groupe de travail de la commission Laguarrigue. Il s'agissait d'enseignements qui s'étaient sur une durée d'un à deux mois sur les sujets tels que la photographie, l'électronique, la chimie. Là aussi j'ai appris à connaître les collègues enseignants à ces niveaux et leurs élèves. À la fin de cette phase, j'avais mis en place une collaboration avec une enseignante de collège sur une séquence d'enseignement sur chaleur-température. La collaboration avec le CDDP qui avait installé une salle de prise de vue m'a permis de filmer la séquence avec huit élèves volontaires. Ce premier travail avec des vidéos m'a permis de mieux aller au cœur des approches des élèves (Tiberghien 1980).

De l'expérience vécue à quelques suggestions pour la formation en didactique

De cette première phase de recherche en didactique, je retiens deux composantes de mon activité qui, avec le recul du temps, me paraissent très importantes pour la formation du chercheur en didactique qui travaille au niveau de la classe.

La première composante tient à la nécessité de prendre du temps pour *comprendre le cheminement des élèves* ; cette compréhension nécessite de chausser les « lunettes des élèves », de changer de regard sur le savoir disciplinaire. Ceci conduit à deux remarques :

1. Le changement de questionnement du chercheur en passant de la physique à la didactique. Alors que le questionnement est toujours essentiel et reste la base du métier du chercheur, celui-ci ne porte plus sur le développement de nouvelles connaissances en physique, mais sur le fonctionnement de ce savoir, comment l'« attraper », le manipuler, l'organiser ou le transposer¹ pour le faire comprendre.
2. La différence des rapports au savoir du chercheur et de l'enseignant liée à leur position institutionnelle. Le commentaire d'un enseignant avec qui je collaborais, « tu es ravie quand ils (les élèves) racontent toutes leurs bêtises » (ici les bêtises sont limitées à leurs idées sur des situations matérielles), est significatif de cette différence. L'enseignant a la responsabilité que l'élève apprenne un savoir institué (celui donné dans le programme officiel), le chercheur vise à faire avancer le savoir sur la classe, les élèves, le professeur, il vise ainsi à mieux comprendre comment les élèves construisent du sens dans leur action en situations et acquièrent des éléments de savoir et comment adapter les situations pour une meilleure compréhension du savoir. Même si les deux sont intéressés par l'ensemble de ces points, ils n'ont pas la même responsabilité institutionnelle. Cette différence de responsabilité est source de richesse car elle permet une complémentarité dans leur collaboration pour construire des ressources d'enseignement.

La deuxième composante est la nécessaire réflexion sur le rôle des ressources d'enseignement nouvellement introduites.

Concernant les projets d'enseignement des années 1960-1980, nouveaux à cette époque, il apparaît que les documents sont encore là, mais malgré des activités de diffusion et en particulier de formations de maîtres, l'influence à long terme de ces projets a été faible. Plusieurs analyses, menées en particulier aux USA, reconnaissent un échec après quarante ans au sens où, l'enseignement des sciences dans son ensemble, n'a pas été profondément modifié par ces projets. Elmore (1996) analyse cet échec ainsi :

Attempts to change the stable patterns of the core of schooling, in the fundamental ways described above, are usually unsuccessful on anything more than a small scale. [...] The central claims of my argument, then, are that the core of schooling — defined as the standard solutions to the problem of how knowledge is defined, how teachers relate to students around knowledge, how teachers relate to other teachers in the course of their daily work, how students are grouped for purposes of instruction, how content is allocated to time, and how students' work is assessed — changes very little, except in a small proportion of schools and classrooms where the changes do not persist for very long. The changes that do tend to “stick” in schools are those that are most distant from the core. (Ibid., p. 3)

Une telle affirmation pose directement la question de la pertinence de l'activité de conceptions de ressources fondées sur la recherche qui est présentée dans ce parcours. Les projets des groupes d'enseignants et de chercheurs auxquels j'ai participé n'avaient pas l'ambition d'une réforme nationale. En revanche ils visaient non seulement à contribuer au développement des pratiques enseignantes en physique par la mise à disposition de

1. Au sens de la transposition didactique (Chevallard 1991)

ressources et par des formations mais aussi à permettre à ces ressources d'être l'objet de débats dans la mesure où elles étaient, au moins partiellement, fondées sur la recherche et donc associées à l'explicitation des choix sous-jacents. De plus cette activité de conceptions de ressources était associée à des recherches sur les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage de la physique.

Double ancrage de la recherche : collaboration avec les chercheurs et les enseignants
 Dès cette première phase, mon activité a été caractérisée par un double ancrage dans la communauté de recherche à l'échelle locale et internationale et dans celle de l'enseignement. Alors que le premier ancrage m'était familier grâce à ma pratique de recherche en physique, le deuxième était nouveau. Il s'est traduit au cours de cette première période par un travail direct avec les élèves, et par une collaboration proche avec des enseignants du primaire et du collège. C'est à partir de ce double ancrage que mon activité de chercheuse s'est développée jusqu'à présent. Les deux collègues que j'ai sollicités et qui m'ont fait l'honneur d'accepter de contribuer à la journée ont chacun pour attache principale l'une de ces deux communautés même si leurs activités les ont conduit également à ce double ancrage. Nous avons décidé de centrer nos interventions sur la question de ce double ancrage de la recherche en éducation.

Mon parcours est présenté ci-dessous en distinguant deux périodes et un travail qui les a fortement liées, la conception de ressources d'enseignement. Ces deux périodes sont caractérisées en référence au triangle didactique. Les travaux de la première période sont essentiellement centrés sur les élèves, leur compréhension des situations, du savoir enseigné et donc les relations savoir-élève. Ceux de la deuxième période portent sur la classe, et en particulier sur la façon dont le savoir évolue, et dont les acteurs le mettent en scène. Le lien entre ces deux périodes, réalisé par des travaux portant sur la conception de ressources d'enseignement fondées sur la recherche, a été mené en collaboration entre chercheurs et enseignants.

Étude de la compréhension des élèves du savoir enseigné

La relation élève-savoirs demande de préciser les positions théoriques sur le savoir enseigné et sur la relation que celui-ci entretient d'une part au savoir dit savant, c'est-à-dire celui reconnu par la communauté disciplinaire, et d'autre part à l'apprentissage. Les positions présentées ici sont nourries par les travaux ultérieurs à ceux de cette période.

Concernant les savoirs, la transposition didactique est un concept essentiel pour comprendre le savoir enseigné et sa relation avec le savoir savant et plus généralement pour comprendre les relations du savoir d'une communauté avec celui d'une autre. Chevallard (1991) pose que le savoir dépend du groupe où il vit et donc que le savoir d'une communauté est nécessairement différent de celui d'une autre communauté. Ceci a pour conséquence que le savoir enseigné, qui vit dans une classe donnée, ne peut être identique au savoir de la discipline. La transposition dit qu'il y a une transformation et conduit à étudier cette transformation (Chevallard 1991 ; Arzac *et al.* 1994 ; Tiberghien & Sensevy 2014). Dans cette transformation, deux grandes étapes doivent être distinguées car elles mettent en jeu des

acteurs très différents. L'étape d'élaboration des programmes officiels par des décideurs : il y a alors un passage du savoir savant au savoir à enseigner qui doit respecter les contraintes institutionnelles (programme officiel, durée de l'enseignement, etc.). L'étape de la mise en œuvre dans la classe du savoir à enseigner, même en respectant la contrainte du programme officiel, laisse une large place à la mise en forme du savoir aussi bien lors de la conception des ressources pour les élèves et des activités à mettre en œuvre que dans la réalisation par le professeur en classe comme cela sera discuté succinctement dans la partie suivante « conception de ressources ».

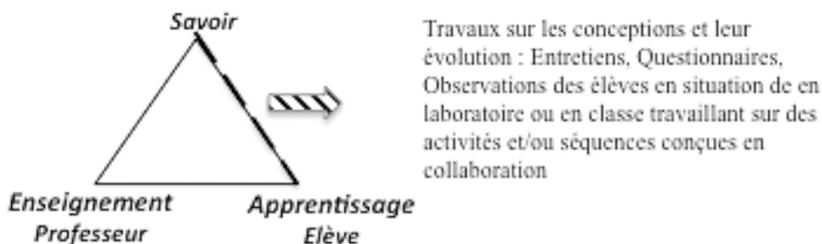


Figure 1.- Première période centrée sur les relations élève-savoir

Concernant l'apprentissage, alors que Piaget était au départ la référence principale, Vygotski est devenu ensuite une référence majeure. Cinq hypothèses principales sur ce qui joue un rôle essentiel dans l'apprentissage ont servi dans tous mes travaux :

- les connaissances initiales des élèves (Piaget) et la « culture de tous les jours » (Vygotski),
- la mise en œuvre des connaissances en acte, c'est-à-dire de nouvelles idées ou procédures sans pour autant qu'elles soient explicites pour l'élève (Piaget),
- la distance pas trop grande entre ce que l'élève sait et ce qu'il doit apprendre (Piaget et Vygotski),
- le langage et les représentations symboliques (physique ou vie quotidienne) ;
- les interactions sociales qui permettent de mettre en œuvre des savoirs (plan intermental) qui favorisent l'appropriation par l'élève de nouvelles connaissances (plan intramental) (Vygotski).

J'ajoute une dernière hypothèse : en classe, les élèves peuvent construire une signification de « petits éléments du discours de la classe » en les reliant à d'autres déjà acquis et qui se situent dans un ensemble d'éléments de savoir différent de celui en jeu dans le discours (rôles des connaissances antérieures).

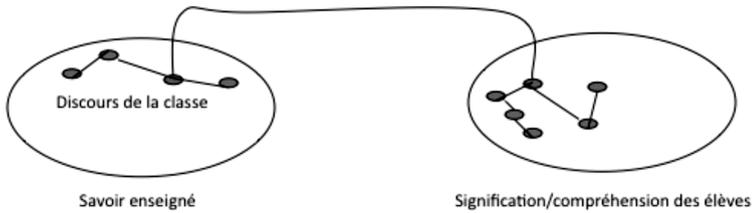


Figure 2.- Une représentation de la prise en compte par l'élève d'un petit élément de savoir du discours de la classe en établissant des liens différents de ceux établis dans le discours de la classe

Toutes ces hypothèses supposent qu'un savoir ne se comprend ni ne s'apprend de manière globale. Il est donc nécessaire de le *décomposer* pour l'enseigner afin de favoriser une meilleure compréhension par l'élève. La décomposition du savoir enseigné nécessite d'en faire une analyse épistémologique qui, lorsque cela s'avère pertinent, peut inclure la construction historique du savoir savant correspondant. Pour améliorer l'enseignement, il est aussi important d'anticiper, dans la mesure du possible, dans quel ensemble de savoirs ou avec quel point de vue, l'élève pourra intégrer de nouveaux éléments de savoir.

Cette décomposition du savoir de la physique, qui fait partie de la transposition comme nous l'avons introduit ci-dessus, a été menée avec une approche épistémologique fondée sur la modélisation en physique que je développerai plus loin. Un premier parti pris essentiel est d'analyser l'écart des points de vue de la vie quotidienne et de la physique sur les situations matérielles étudiées en classe. En physique, on construit des modèles des situations étudiées à partir de la question que l'on se pose qui est liée au point de vue théorique choisi. Dans la vie quotidienne, il y a aussi un point de vue, souvent lié à l'usage qui conduit à construire un modèle des situations. L'étude de l'écart et des ponts entre monde quotidien et monde scientifique a été considérablement enrichie avec la prise en compte de la langue comme l'ont permis les échanges avec les collègues linguistes d'ICAR. Un exemple va permettre d'illustrer un aspect de l'analyse de cet écart. Dans la vie quotidienne, quand on fait cuire des pâtes dans de l'eau qui bout, on ne va pas se demander comment évolue la température et il n'est en général pas utile de savoir que lorsque l'eau bout il s'agit d'un changement d'état liquide-gaz et l'eau reste à la même température même si on continue de chauffer. Dans ce type de situations, on peut utiliser deux sens de chauffer : (1) l'eau chauffé ou est en train de chauffer, de devenir chaude ou (2) le gaz va chauffer plus vite si j'augmente le débit, il va donner plus de chaleur. On a donc un même verbe qui va recouvrir dans un raisonnement causal, soit la cause : c'est le gaz qui brûle et chauffe, soit l'effet : l'eau de la casserole devient chaude. Le mot chaleur va souvent servir à décrire soit un état de chaud soit quelque chose fourni par le soleil, le gaz qui brûle, ou plus largement quelque chose de chaud. Cette utilisation intervient souvent dans une relation causale, la source fournit de la chaleur à un objet qui devient plus chaud. Ce type d'approche est souvent opératoire dans la vie quotidienne. En revanche en physique, les concepts de chaleur et de température vont être utilisés pour interpréter un ensemble très large de situations, l'eau dans une casserole sur la gazinière, un glaçon dans un verre d'eau, un glaçon

à -2°C qu'on met dans un congélateur à -18°C , un pull que l'on met quand on a froid, un radiateur ; dans tous ces cas il y a un transfert sous forme de chaleur entre les objets qui va de celui à une température supérieure vers celui à une température inférieure. Il s'agit d'un transfert d'énergie, ce qui rend cohérent l'usage en physique du mot chaleur pour interpréter à la fois une augmentation de température et le changement d'état. Ainsi la température est associée à un état, et la chaleur à un transfert. Cela limite le sens de ces mots et contraint de « voir » la situation étudiée en termes d'état et de transfert. Par exemple un même objet comme un glaçon peut donner ou recevoir de la chaleur, c'est l'écart entre sa température et celle de l'environnement qui va donner le sens du transfert alors que sa fonction habituelle dans la vie quotidienne est seulement de refroidir.

Cette analyse de l'écart entre l'approche en physique et celle de la vie quotidienne est un point d'ancrage des composantes théoriques élaborées pour la conception de ressources que nous présentons ensuite.

Ce type de travaux, souvent appelé étude sur les conceptions, a été mené à partir de données collectées avec des entretiens, des questionnaires écrits, ou encore des observations des élèves, en situation de laboratoire ou en classe, travaillant sur des activités et/ou séquences conçues en collaboration (voir par exemple Tiberghien 1980 ; Driver, Guesne & Tiberghien 1983 ; Tiberghien 1984 ; Tiberghien 2008 ; une approche conjointe de psychologues, linguiste, didacticien : Lautrey *et al.* 2008).

Conception de ressources : une théorisation

Pour concevoir des ressources d'enseignement et en particulier des séquences d'enseignement, de multiples choix sont nécessaires, par exemple relatifs au contenu d'enseignement, à l'ordre dans lequel les éléments du contenu sont introduits, leur durée approximative, le type d'activité, la façon dont les élèves peuvent comprendre, etc. Ainsi des théories d'apprentissage comme le constructivisme ou le socioconstructivisme, qualifiées de « grandes théories » ne peuvent servir d'orientation pour tous ces choix. Un des risques quand on choisit seulement ces théories pour concevoir des ressources est de ne pas expliciter un grand nombre de choix. Le débat scientifique est alors limité. Ainsi la distance entre ce type de théories et les ressources conçues est grande et il n'est pas surprenant que, comme le note très bien diSessa (2006), différentes grandes théories « préconisent souvent des stratégies d'enseignement similaires. [...] L'utilisation des analogies, des métaphores, d'enseignement et des modèles visuels est répandue et ne permet pas de distinguer la grande théorie de référence » (notre traduction², p. 276). L'inverse peut aussi se produire, une même référence à une grande théorie peut être compatible avec des propositions de stratégies d'enseignement différentes. Nous partageons la proposition du collectif *The Design-Based Research Collective* (2003) : « ... *Research on designs must lead to sharable theories that help communicate relevant implications to practitioners and other educational designers* » (p. 1).

Ces théories partageables sont plus restreintes dans leur champ d'application mais plus opératoires.

2. "often advocate similar instructional strategies. [...] The use of instructional analogies, metaphors, and visual models is widespread and not theory-distinctive" (p. 276).

Théorie spécifique choisie

La figure 3 présente l'ensemble des bases théoriques utilisées pour construire les séquences d'apprentissage actuellement disponibles sur le site à disposition des enseignants et formateurs de maîtres : <http://pegase.ens-lyon.fr/>.

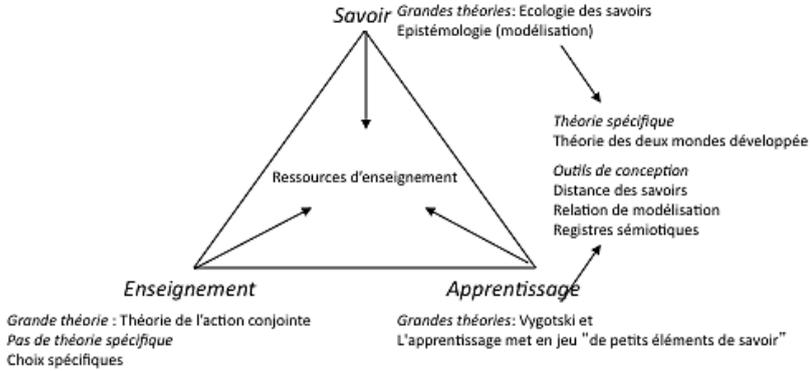


Figure 3.- Les bases d'une théorie de conception de ressources d'enseignement

Les éléments essentiels sont d'une part les « grandes théories » et les développements qui ont été réalisés, en particulier en termes de « théories spécifiques » et d'outils de conception. Concernant le pôle savoir du triangle didactique, la modélisation a été choisie comme composante essentielle du fonctionnement de la physique. Les travaux sur le fonctionnement des élèves ont conduit à construire une grille d'analyse compatible avec le fonctionnement de la physique tout en permettant des points de vue très différents sur une même situation matérielle. Cette grille, fondée sur la modélisation, a permis de construire deux outils de conception. L'un appelé « Distance des savoirs » (tableau 1) est plus adapté au niveau macroscopique c'est-à-dire à l'ensemble de la séquence (Buty, Tiberghien & Le Maréchal 2004) et l'autre appelé « Relations de modélisation » est plus adapté au niveau mésoscopique, c'est-à-dire à la conception d'activités d'une durée souvent inférieure à une séance. Dans ces deux outils, théorie et modèle sont associés ; cette association est le résultat d'une transposition par rapport à notre point de vue épistémologique de la physique où le modèle est un intermédiaire entre la théorie et la situation matérielle étudiée. Cette association permet de marquer la distinction entre la description des objets et événements d'une part et le modèle physique et la théorie associée d'autre part (Sensevy *et al.* 2008). Un autre choix déterminant a été de poser que dans la vie quotidienne on a des « théories et modèles » du monde matériel, même s'ils sont très différents de ceux de la physique. Ces choix *permettent de comparer le fonctionnement de la physique et celui des élèves*. Ce dernier provient des travaux sur les conceptions et leur évolution avec l'enseignement. Il faut noter qu'une composante fréquente de la théorie quotidienne est la causalité simple : s'il y a un effet alors il y a une cause, en général unique, que l'on peut identifier. Par exemple quand un objet lancé verticalement vers le haut monte alors il y a une force dirigée vers le haut dans la même direction que le mouvement qui est considérée comme la cause du mouvement, ou encore si on chauffe une

casserole pleine d'eau, l'eau va devenir de plus en plus chaude même quand elle bout³.

Deux outils de conception de séquence

Le premier outil (tableau 1), que nous ne développons pas ici, permet de situer les notions connues et à enseigner, et pour ces dernières, il aide à en prévoir l'ordre d'introduction.

| | Déjà connus | | À construire | |
|--|--------------------|-----------|--------------------|-----------|
| | Physique Chimie | Quotidien | Physique Chimie | Quotidien |
| théories / modèles | | | | |
| relations (théories / modèles - objets / événements | | | | |
| objets / événements | | | | |

Tableau 1.- Outil « distances des savoirs » entre le quotidien et le scientifique et entre ce qui est supposé connu et à apprendre

La figure 4 illustre le deuxième outil ; elle fait aussi apparaître la distance possible entre la description des situations en termes d'objets et événements faites en physique et dans la vie quotidienne. Dans l'enseignement de la physique, il peut être tentant de nier cette distance dans la mesure où puisqu'il s'agit d'une situation matérielle il n'y a qu'à la regarder ; mais en fait la distance n'est souvent pas négligeable car les questions que l'on se pose ne sont pas les mêmes, on ne voit donc pas la même chose.

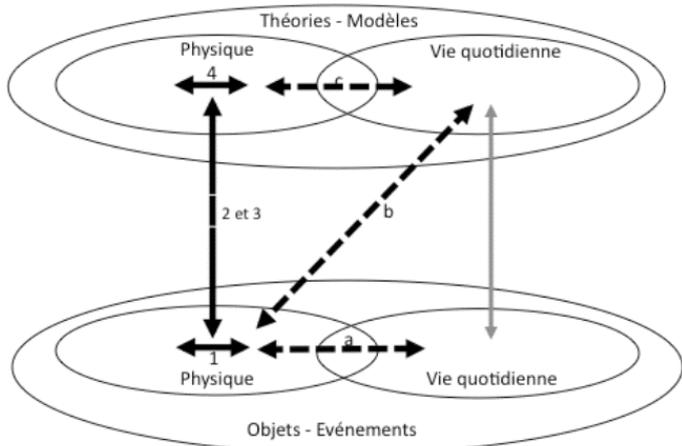


Figure 4.- Outil « relations de modélisation » pour la conception d'activités d'enseignement

3. En physique quand l'objet lancé monte la force de la Terre exercée sur lui est en sens inverse du mouvement et si on prend en compte l'air, la force exercée par l'air est aussi en sens inverse du mouvement et la vitesse de la balle diminue. Quand l'eau bout, elle passe de l'état liquide à l'état gazeux, et la température reste constante ; l'énergie fournie sert au changement d'état.

Importance de la distinction entre physique et vie quotidienne

Dans la vie quotidienne la situation d'un objet comme un livre posé sur une table va être l'occasion de questions du type « où est le livre ? ». La table est alors vue comme un lieu. En physique dans le cas de la mécanique, on va « voir » l'immobilité du livre et considérer la table comme un objet agissant. On se demande « pourquoi le livre est-il immobile ? » avec pour réponse « parce que les forces qui s'exercent sur le livre se compensent ». (Figure 5).



Figure 5.- Un livre posé sur une table et la modélisation des forces exercées sur le livre (P force exercée à distance par la Terre, R force de contact exercée par la table sur le livre).

La figure 5 représentant une situation matérielle et sa modélisation en physique (du point de vue de son immobilité) illustre la relation entre « théorie-modèle » et « objets-événements » de la partie « physique » représentée par la flèche verticale, figure 4. L'enseignement de la physique doit donc aider les élèves à passer de leur vision et interprétation quotidienne à celle de la physique. Par exemple dans le cas du livre sur la table, si l'élève accepte de prendre le point de vue de la physique en se posant la question de l'immobilité, il risque d'y répondre en prenant un point de vue quotidien « parce que la table l'empêche de tomber ». À partir de cette idée de support qui empêche de tomber, l'élève a déjà fait un pas vers la physique car l'idée d'action d'un objet sur un autre est en jeu. Ceci, moyennant une décomposition et une mise en forme du savoir enseigné, va permettre d'aider l'élève à s'approprier le questionnement et la modélisation de la physique. Ainsi cet outil de modélisation (fig. 4) intègre la zone proximale de développement de Vygotski dans la mesure où le savoir quotidien avec une problématisation de la physique (ici la table empêche le livre de tomber) va contribuer à faire passer l'élève vers la modélisation physique (bien sûr cette intégration n'est pas exclusive et le rôle de l'enseignant reste essentiel).

L'outil de modélisation représenté figure 4 aide à la conception d'activités d'enseignement intégrées dans une séquence. Les numéros associés à la flèche verticale dans la partie physique correspondent à des activités d'enseignement qui vont mettre en relation des composantes différentes de la modélisation. Nous allons en donner deux exemples (pour un développement voir Tiberghien, Vince & Gaidioz 2009) qui présentent des activités d'une durée de quelques minutes ou dizaines de minutes que les élèves doivent réaliser en classe. Ces exemples n'illustrent qu'une partie de la conception, celle que nous appelons le niveau mésoscopique.

Exemples de mise en œuvre des outils de conceptions

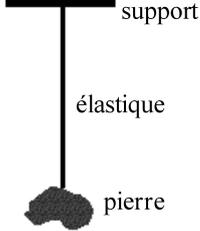
Le premier exemple illustre l'enseignement de la description d'une situation en termes compatibles avec l'approche de la physique, il est au niveau des objets et événements (figure 6).

Vous disposez du matériel : support, élastique, pierre. Une pierre est suspendue à un fil élastique. Elle est immobile.

Questions

- Quels sont les objets qui agissent sur la pierre ?
- Sur quels objets agit la pierre ?

La pierre est suspendue à l'élastique



support

élastique

pierre

Figure 6.- Exemple d'une activité illustrant la mise en œuvre d'une description d'une expérience du point de vue de la mécanique en physique

Dans cette activité, la différence des sens des mots dans la vie quotidienne et en physique joue un rôle très important. Tout d'abord l'utilisation du verbe agir dans la première question alors que tous les objets sont immobiles. L'étrangeté de cette utilisation dans la vie de tous les jours est évidente pour des linguistes mais l'était beaucoup moins pour une didacticienne de la physique ! La collaboration avec des linguistes a permis une meilleure prise en compte des difficultés des élèves pour cette activité. Une autre différence porte sur le sens du mot objet (Rémi-Giraud 2008). Habituellement dans la vie quotidienne un objet est quelque chose qu'on peut percevoir et manipuler. Dans cette activité, on va mettre dans la même catégorie désignée par objet, la planète Terre, la pierre et l'élastique. Dans la vie quotidienne, on envisage comment les déplacer, les manipuler, alors qu'en physique (mécanique) on va étudier les raisons de leur mouvement avec la loi de gravitation entre deux objets qui conduit à modéliser chacun d'eux, par leur masse et leur position respectives⁴.

Modèle des interactions (1^{re} partie)

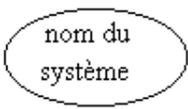
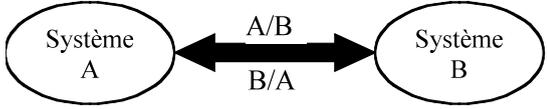
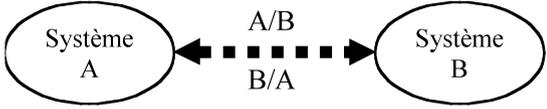
On appelle système un objet (matériel), une partie d'objet ou un ensemble d'objets (ce découpage de la réalité en systèmes est un choix fait par celui qui étudie la situation).

Interactions : quand un système A agit sur un système B, simultanément B agit sur A ; on dit que A et B sont en interaction. L'action de A sur B est notée A/B et l'action de B sur A est notée B/A.

Cet énoncé est applicable dans toutes les situations, c'est-à-dire quand les systèmes sont au repos et aussi quand ils sont en mouvement.

4. Le point de vue théorique est la loi d'attraction universelle qui affirme que deux objets (on dira système) s'attirent avec des forces de mêmes valeurs (mais vectoriellement opposées), proportionnelles à chacune des masses, et inversement proportionnelles au carré de la distance qui les sépare. Dans cette loi, la taille des objets n'est pas prise en compte, seule la masse compte quel que soit l'objet.

Représentation (diagramme systèmes-interactions)

| | |
|---|---|
| Représentation d'un système |  |
| Représentation d'une interaction « de contact » |  |
| Représentation d'une interaction « à distance » |  |

Modèle des interactions (2^e partie)

Quand un système X est en interaction avec un système A, on appelle *force exercée par A sur X* l'action de A sur X.

Pour représenter une force, on représente souvent le système sur lequel elle s'exerce par son centre de gravité auquel on attribue la masse du système.

[...]

Principe des actions réciproques

Quand deux systèmes A et X sont en interaction, la force exercée par A sur X et la force exercée par X sur A sont d'intensités égales et de sens opposé.

[...]



Figure 7.- Document pour les élèves présentant des éléments de la théorie-modèle en mécanique et des représentations symboliques.

Le deuxième exemple se limitera au document présentant la théorie / modèle aux élèves qu'ils doivent utiliser dans plusieurs activités (figure 7). Il met en jeu des relations au sein de la théorie-modèle, ce qui correspond à la flèche horizontale 4 de la partie physique dans la figure 4. Ce document permet également de mettre en œuvre des relations de la théorie/modèle et des objets/événements (flèche 2 et 3, figure 4) dans plusieurs activités mettant en jeu des situations différentes. Voici quelques explications concernant la formulation des éléments présentées dans ce document, similaires à ceux à destination des enseignants.

- La formulation et les représentations symboliques ont été conçues pour être opératoires pour les élèves, c'est-à-dire que le savoir proposé doit permettre de réaliser *toutes* les activités et problèmes que les élèves auraient à faire ; notre choix théorique de la modélisation impose *une cohérence* entre la théorie et le champ expérimental des objets et événements.

- Les représentations symboliques proposées incorporent des éléments de la théorie ; par exemple la double flèche du diagramme système-interactions indique que les actions de contact ou à distance sont réciproques (principe des actions réciproques).
- Les représentations visent à aider les élèves à modéliser des situations étudiées du point de vue de la physique. Ainsi, pour la situation étudiée, elles les contraignent à prendre le point de vue de l'action d'un objet sur un autre.
- Ces représentations permettent aisément dans la classe ou au sein d'un groupe d'avoir un référent commun sur lesquels on peut débattre.
- La représentation en ellipses et flèches n'est pas standard en physique, elle a été construite pour l'enseignement, le groupe l'a d'ailleurs reprise de travaux antérieurs en didactique (voir annexe de Dumas-Carré *et al.* 1992 ; Guillaud 1998) et adaptée. Elle constitue une étape dans l'apprentissage car elle est plus proche de la vie quotidienne que la représentation vectorielle de la force. En particulier, elle permet de prendre en compte deux objets spécifiques alors qu'en physique quand on étudie les forces qui s'exercent sur un objet, on considère l'objet d'une part et le reste de l'univers d'autre part. De plus, elle n'introduit pas un élément essentiel mais difficile pour les élèves, celui de la direction précise des actions comme le fait la force avec sa représentation vectorielle.
- Le mot « système » a été choisi au lieu du mot « objet » initialement proposé par Dumas-Carré *et al.* (1992). Nous avons fait ce choix pour respecter la contrainte du programme qui utilise ce terme et pour anticiper les étapes ultérieures de l'enseignement. Ainsi, le mot système fait partie de la langue de la physique mais, au début de l'utilisation du document, il va désigner un objet matériel clairement identifiable dans la vie quotidienne. Ainsi à ce stade de l'enseignement on se situe dans la zone de recouvrement des objets et événements entre vie quotidienne et physique (figure 4) qui permet de mettre en œuvre le lien avec la théorie physique du savoir enseigné à laquelle le mot système et sa représentation en ellipse appartiennent.

Toute la séquence, sélection des notions, ordre de présentation, activités, etc. a été élaborée à partir des choix théoriques présentés (figure 3) et des outils (tableau 1 et figure 4) au sein d'un groupe composé d'enseignants et de chercheurs avec des allers-retours entre des essais dans les classes et la modification de la séquence.

Plus généralement les groupes successifs d'enseignants et de chercheurs ont conçu de nombreuses séquences et d'autres ressources d'enseignement qui sont testées par les enseignants. Le site PEGASE (pegase.ens-lyon.fr) est un moyen de leur diffusion ; des formations de maîtres sont aussi assurées. Ces groupes, appelés SESAMES depuis plusieurs années, ont été soutenus par l'éducation nationale (actuellement via l'Institut Français de l'Éducation par la DGESCO du ministère de l'Éducation nationale). Ils ont travaillé sur plus de 20 ans, se sont renouvelés régulièrement et ont évolué ; en particulier le fondement théorique de leurs travaux s'est renforcé (voir Tiberghien *et al.* 2011).

Études des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage

Ces phénomènes ont été étudiés dès le début de mon travail en didactique. Alors que dans une première période l'accent a été mis sur les relations entre savoir et apprentissage, dans une deuxième période, la classe en tant que groupe a été un objet d'étude. Pour étudier un objet aussi complexe qu'une classe, il fallait un cadre théorique compatible avec l'analyse du savoir et les hypothèses d'apprentissage. En France, les didacticiens ont développé depuis les années 1968, au départ dans le cadre de la didactique des mathématiques, des cadres théoriques solides au sens où ils se développent encore actuellement et ont fondé de nombreuses études. Ainsi dans la filiation de la théorie des situations de Guy Brousseau (1998) et en lien avec la théorie anthropologique du didactique d'Yves Chevallard (Chevallard & Sensevy 2013), Gérard Sensevy (2011) a développé avec d'autres la théorie de l'action conjointe en didactique (dite TACD) à partir d'une position pragmatiste. Nous avons choisi cette théorie qui pose que les deux actions d'enseigner et d'apprendre sont conjointes, elles constituent l'action didactique. Celle-ci est organiquement communicationnelle. La classe est un des lieux de l'action didactique même si c'est loin d'être le seul. Dans la classe, du fait de son cadre institutionnel dans l'école, la communication est orientée vers le savoir ; la théorie pose qu'il y a des *transactions* dont l'objet est le savoir. Pour modéliser la classe, la TACD propose le jeu, en référence aux jeux de langage de Wittgenstein et aux jeux de Bourdieu. Ainsi, « agir selon la logique d'une pratique, c'est être capable de *jouer un jeu spécifique* dans cette pratique » (Sensevy 2011 : 44). Ceci conduit à considérer que, dans la classe, les jeux ont des enjeux, des règles, des gagnants et des perdants avec une situation particulière du fait de l'asymétrie des relations entre le professeur et les élèves ; le professeur ne gagne au jeu que si l'élève est gagnant. Deux concepts essentiels permettent de développer la modélisation en jeu. Le *contrat* est le système stratégique disponible au professeur et aux élèves pour jouer le jeu et le *milieu* correspond aux éléments de la situation matérielle et communicative dans la classe qui permettent de faire évoluer ou de construire un nouveau système stratégique. Ces deux concepts permettent d'étudier un aspect essentiel de l'étude des pratiques, leur évolution temporelle qui inclut celle du savoir. Cette problématique de l'évolution nous a conduits à considérer la classe comme un système complexe. Il est donc essentiel d'approcher son évolution à plusieurs échelles (Lemke 2001).

De manière générale, les études didactiques qui utilisent les échelles temporelles en distinguent trois, une échelle au niveau microscopique de l'ordre de la seconde correspondant au temps de l'interaction, une échelle au niveau macroscopique correspondant à la durée du corpus à savoir d'une à plusieurs séances, et une échelle intermédiaire appelée mésoscopique allant de quelques minutes à quelques dizaines de minutes (Tiberghien *et al.* 2007).

Exemple d'étude de pratiques de classes au niveau mésoscopique

À partir de cette théorie nous avons mené, en collaboration, plusieurs études des pratiques de classes *in situ* sur des périodes allant de la séance à une séquence, c'est-à-dire 1 à 2 mois. Les vidéos sont les données principales car elles permettent de rendre compte même partiellement des actions des acteurs, elles rendent « la communication visible » comme le disent Goldman and McDermott (2007).

Nous allons tout d'abord donner un exemple d'une analyse faite dans une classe qui suit la séquence de mécanique présentée ci-dessus. L'extrait choisi d'une à deux minutes se situe dans la première séance de la séquence. Dans un premier temps chaque séance a été structurée en jeu.

- Lors du premier jeu, le professeur introduit brièvement la nouvelle partie portant sur les interactions et la force et puis elle présente une activité intitulée « Introduction de la notion d'action » (fig. 6).
- Dans le deuxième jeu, les élèves réalisent en binômes l'activité (fig. 6).
- Au cours du jeu 3, après une mise en commun des propositions des élèves, la réponse attendue est institutionnalisée par le professeur, elle inclut une précision sur ce qu'est un objet matériel en physique (la Terre, une petite pierre, ou un cheveu sont tous des objets) et le fait qu'il peut y avoir une action d'un objet sur un autre même quand ils sont immobiles.
- Dans le jeu 4 le professeur présente le modèle des interactions qui inclut le diagramme « système-interactions » (fig. 7) qu'il demande d'utiliser sur le dispositif précédent.
- Les élèves représentent en binômes le diagramme des interactions entre la pierre et les autres systèmes (jeu 5).
- La mise en commun à la suite de cette activité constitue le jeu 6.
- Dans le jeu 7, dernier de la séance, les élèves doivent travailler en binôme sur des exercices demandant les diagrammes de diverses situations en utilisant le modèle donné lors du jeu 4 (figure 8). L'extrait présenté est issu de ce jeu.

Cette structuration au niveau mésoscopique permet de situer le déroulement de la séance du point de vue de l'avancée du savoir et des rôles du professeur et des élèves dans cette avancée ; elle illustre la *centralité de l'échelle mésoscopique* qui correspond au rythme du changement d'activités du groupe classe (plusieurs minutes ou dizaines de minutes) observable directement.

Exemple d'étude de pratiques de classes au niveau microscopique

L'échelle microscopique des échanges permet d'aborder comment les actes avec lesquels le professeur et les élèves réalisent effectivement leur activité. L'extrait ci-dessous du travail d'un groupe de deux élèves (filles) M et C en donne un exemple.

Texte de l'activité

À l'aide du modèle des interactions, construire le diagramme système / interactions décrivant les situations suivantes. Le mot souligné désigne l'objet correspondant au système considéré.

1. (a) Un objet (livre) posé sur une table.
- (b) Une table sur laquelle est posé un objet (livre).

Figure 8.- Texte de l'exercice correspondant aux extraits analysés (jeu 7 de la séance 1)

Juste avant l'extrait, le professeur est intervenu auprès de ce groupe et a insisté sur le fait qu'il fallait tenir compte de toutes les interactions, ce à quoi

l'élève C avait conclu : « donc forcément la Terre elle y est ». L'extrait n'est pas continu, nous avons omis environ une minute qui porte essentiellement sur la rédaction de la réponse (lignes 10 à 12)

1. M bon alors objet (0:41:36.5)
2. C alors objet table (M et C commencent à écrire)
3. M par contre y a pas d'autre chose quoi elle est sur la table c'est tout elle est pas attirée par la Terre si (?) (0:41:43.0)
4. C heu celui là si (0:41:45.7)
5. M pour le a aussi (?) (0:41:47.9)
6. C ben ouais un objet s'il est posé si la Terre n'agissait pas sur lui il serait en l'air il volerait (0:41:56.3)
7. M ah ouais donc on a Terre et on a quoi d'autre (0:42:00.0)
8. C (inaud) et?
9. M Terre et table (0:42:02.9)
10. (M et C écrivent)
11. [...]
12. (elles continuent à écrire) (0:43:03.5)
13. M (*s'arrête d'écrire et relève la tête puis regarde vers C*) ah mais entre la terre et le sol c'est peut-être pas pareil parce que c'est sur la elle est la terre elle agit la terre elle agit mais c'est le sol c'est le sol qui agit tu comprends ce que je veux te dire (0:43:14.9)
14. C oui (0:43:15.9)
15. M que là ça c'est (inaud.)
16. C mais le sol c'est normal on (inaud.) sur la terre (0:43:19.1)
17. M ben pas forcément regarde imagine t'es sur du dur là là ça agit pas directement sur la terre si la terre (inaud.) (0:43:25.8)
18. C je suis d'accord avec toi mais mais va pas trop loin c'est comme l'histoire du support (0:43:29.0)
19. M ouais t'as raison (0:43:30.2)
20. C tu mets la terre ça suffit largement pour le petit b (0:43:33.0)
21. (elles écrivent)

Cet extrait montre la coopération des deux élèves qui porte sur le savoir, par exemple les 10 premiers échanges forment une suite ininterrompue de propositions affirmatives ou interrogatives, d'acceptations ou de contre propositions qui traitent du savoir ; les élèves jouent le jeu proposé par le professeur. Dans ces échanges, le terme « terre » est omniprésent, prononcé 11 fois dans 8 tours de parole. Le sens de ce mot n'est pas le même suivant les tours de paroles (TdP). Dans la première partie de l'extrait (TdP 1 à 9) il s'agit de la planète Terre. À la proposition interrogative de M à propos de l'action de la Terre sur la table, l'argument de C est sans ambiguïté (TdP6) : si la Terre n'agissait pas sur l'objet il volerait. En revanche dans la deuxième partie, au TdP13 M propose une nouvelle idée, différencier la terre et le sol et prend pour argument au TdP17 que le sol est dur et que ce n'est pas

forcément la Terre. Même si C ne s'oppose pas à la proposition, elle refuse avec autorité de prendre en compte l'idée argumentant qu'il ne faut pas aller trop loin, en se référant, à tort du point de vue du savoir enseigné, à ce qui a été dit par le professeur sur la prise en compte pour les actions de contact des seuls objets qui sont effectivement en contact. Ici le système stratégique du jeu de C n'est plus celui de fournir des arguments rationnels de savoir (comme au TdP6), mais de se référer à ce qui a été fait précédemment, elle mobilise alors un événement de l'histoire de la classe qui s'est passé pendant le jeu 3, lié plus à l'autorité du professeur ici représentant la physique qu'au fonctionnement du savoir.

L'analyse des difficultés des deux élèves avec la terre prend une nouvelle dimension quand on fait appel à la sémantique lexicale (Rémi-Giraud 2008). Alors que la signification de la Terre comme corps céleste est en jeu dans les interactions des TdP de 3 à 7, les significations de la terre comme élément solide qui supporte les êtres vivants ou comme matière qui constitue cet élément solide sont en jeu quand M essaye de distinguer le sol de la Terre (TdP13 et 17). Cette polysémie des mots est à la fois un atout et une difficulté dans l'apprentissage de la physique, elle peut servir de « passage » correspondant à la flèche « a » de la figure 4 entre les objets événements de la physique et ceux de la vie quotidienne ; dans d'autres cas elle peut constituer une difficulté comme dans l'extrait où un même mot va prendre des sens différents dans la même modélisation (ici Terre pour planète et implicitement terre pour sol) ce qui ne peut conduire qu'à une construction incohérente pour la physique.

Un dernier commentaire sur cet extrait porte sur une possible interprétation de C quand elle dit « le sol c'est normal » (TdP16) ; il évite ainsi de se poser des questions sur le rôle du sol. On serait alors dans la situation évoquée au début, où le point de vue de la physique sur une situation matérielle ne relève pas de l'évidence comme dans la vie quotidienne ; il nécessite un temps d'apprentissage et donc d'enseignement.

L'analyse de cet extrait ne prend son sens du point de vue de l'évolution des pratiques de classe que s'il est en lien avec des analyses aux échelles mésoscopique et macroscopique. Nous ne développons pas ici notre approche (voir par exemple Tiberghien et Malkoun 2010 ; et Tiberghien et Venturini 2015, qui proposent une analyse microscopique en termes d'actes). Signalons également le démarrage d'un travail en collaboration au sein d'ICAR, qui part de l'idée d'analyser avec des outils de textométrie (textometrie.ens-lyon.fr/) des transcriptions des séances d'une séquence complète pour aborder les trois échelles. Concernant les différentes échelles temporelles, nous proposons à titre prospectif de poursuivre l'étude de l'évolution des pratiques de classe pour mieux comprendre les éléments qui peuvent servir de « passage » entre les échelles comme le souligne Lampert (2010 : 22) :

Because teachers' relationships with students and with content are ongoing in this way, every teaching act is simultaneously part of a momentary exchange, part of a group of similarly structured exchanges, part of a lesson, part of a unit of lessons, and part of the yearlong relationship between teacher and students.

Autres composantes de l'étude des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage

Avant de conclure, je souhaite ajouter deux composantes de l'étude des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage qui n'ont pas été présentées.

Tout d'abord l'importance des vidéos dans l'étude des pratiques, même si d'autres types de données sont nécessaires comme les questionnaires, productions écrites des acteurs, entretiens, etc., a conduit à concevoir une base de données de vidéo, en particulier du fait de la difficulté de filmer dans les classes pour des raisons aussi bien éthiques que matérielles. Cette base de données, ViSA (visa.ens-lyon.fr), met à la disposition de la communauté scientifique des enregistrements vidéos de situations d'enseignement et de formation et leurs documents associés; elle fait partir d'un projet d'instrumentation pour la recherche en éducation qui vise à *outiller* les communautés de chercheurs pour gérer et analyser les enregistrements vidéos (Veillard & Tiberghien 2012).

L'autre composante est relative à l'évaluation des élèves. Cette évaluation, associée aux finalités de l'enseignement, actuellement se décline en compétences de diverses natures. Aussi bien les travaux auxquels j'ai collaboré sur l'évaluation internationale PISA pour mieux comprendre ce que chaque question évalue chez les élèves forts et faibles (Le Hebel, Montpied, Tiberghien 2014) que les travaux engagés dans un projet européen actuel sur l'évaluation formative (ASSIST-ME) contribuent à une meilleure compréhension de l'articulation entre fonctionnement de la classe et celui des élèves.

En guise de conclusion, le métier de chercheur que j'ai exercé, un peu en physique et beaucoup en didactique, conduit dans tous les cas à se poser des questions et à se situer dans « l'incertitude épistémique ». En didactique, ce positionnement nécessite des interactions très diverses du chercheur aussi bien avec des élèves et des professeurs qu'avec des inspecteurs généraux en France et bien sûr avec d'autres chercheurs, non seulement des didacticiens, mais aussi des psychologues, des linguistes, des informaticiens, des historiens, des physiciens, etc. Il conduit à des activités très pratiques comme le montage d'une caméra dans une classe mais aussi à prendre le statut d'expert, comme par exemple la participation à un comité d'experts pour élaborer le cadre d'une évaluation internationale. Ce positionnement est aussi ancré profondément dans des collaborations avec les enseignants comme nous avons essayé de le montrer et aussi avec différentes communautés de scientifiques. Cette diversité d'activités et l'importance des enjeux scientifiques font toute la richesse du métier de chercheur en didactique.

Bibliographie

- ARSAC Gilbert, CHEVALLARD Yves, MARTINAND Jean-Louis et TIBERGHIEEN Andrée (éds.), 1994, *La Transposition didactique à l'épreuve*. Grenoble, La Pensée sauvage.
- BERTHOU Guillemette, 1998-1999, Quand et comment a été pensé l'enseignement des sciences expérimentales ? *Grand N*, 63, p. 87-108.
- BROUSSEAU Guy, 1998, *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée sauvage.
- BUTY Christian, TIBERGHIEEN Andrée et LE MARÉCHAL Jean-François, 2004, Learning hypotheses and associated tools to design and to analyse teaching-learning sequences, *International Journal of Science Education* 26(5), p. 579-604.
- CHEVALLARD Yves, 1991, *La Transposition didactique* (2^e ed.). Grenoble, La Pensée sauvage.

- CHEVALLARD Yves et SENSEVY Gérard, 2013, *Anthropological Approaches in Mathematics Education, French Perspectives*. Springer Encyclopedia of Mathematics Education.
- DISSA Andy, 2006, A History of Conceptual Change Research: Threads and Fault Lines. In K. Sawyer (ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, Cambridge, CUP, p. 265-282.
- DRIVER Rosalind, GUESNE Edith and TIBERGHIEEN Andrée (eds.), 1985, *Children's ideas in science*, Milton Keynes, Open University Press.
- DUCKWORTH Eleanor, 1964, The Elementary Science Study Branch of Educational Services Incorporated, *Journal of Research in Science Teaching* 2, p. 241-243.
- DUMAS-CARRÉ Andrée, Goffard Monique, & Gil, Daniel, 1992, Difficultés des élèves liées aux différentes activités cognitives de résolution de problèmes. *ASTER*, 14, p. 53-75.
- ELEMENTARY SCIENCE STUDIES PROJECT, 1966, *Batteries and Bulbs*, Available from <http://web.cvcaroyals.org/~rheckathorn/documents/BatteriesandBulbsBook1Circuits1.pdf>
- ELMORE Richard F., 1996, Getting to Scale with Good Educational Practice, *Harvard Educational Review*, www.teachit.so/index_html_files/Elmore_1996.pdf.
- GOLDMAN Shelley and MCDERMOTT Ray, 2007, Staying the Course with Video Analysis. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron and S. Dery (eds.), *Video Research in the Learning Sciences*, Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum, p. 101-113.
- GUILLAUD Jean-Claude, 1998, *Enseignement et apprentissage du concept de force en classe de troisième*, thèse, Université Joseph-Fourier Grenoble 1.
- LAMPERT Magdalene, 2010, Learning Teaching in, from, and for Practice: What Do We Mean? *Journal of Teacher Education* 61(1-2), p. 21-34.
- LAUTRE Jacques, RÉMI-GIRAUD Sylviane, SANDER Emmanuel et TIBERGHIEEN Andrée (éds), 2008, *Les Connaissances naïves*, Paris, Armand Colin.
- LE HEBEL Florence, MONTPIED Pascale and TIBERGHIEEN Andrée, 2014, Which effective competencies do students use in PISA assessment of scientific literacy? In C. Bruguière, A. Tiberghien and P. Clément (eds.), *Topics and Trends in Current Science Education: 9th ESERA Conference Selected Contributions*, Dordrecht, Springer, p. 273-289.
- LEMKE Jay L., 2001, The Long and the Short of it: Comments on Multiple Timescale Studies of Human Activities, *The Journal of the Learning Sciences*, 10(1-2), p. 17-26.
- RÉMI-GIRAUD Sylviane, 2008, Mots courants et connaissances scientifiques. In J. Lautrey, S. Rémi-Giraud, E. Sander et A. Tiberghien (éds), *Les Connaissances naïves*, Paris, Armand Colin, p. 154-192.
- ROGERS Robert E. and VOELKER Alan M., 1970, Programs for Improving Science Instruction in the Elementary School, Part 1, ESS, *Science and Children*, 7(5), p. 35-43 (<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED039128.pdf>).
- SENSEVY Gérard, 2011, *Le Sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Bruxelles, de Boeck.
- SENSEVY Gérard, TIBERGHIEEN Andrée, SANTINI Jérôme, LAUBE Sylvain and GRIGGS Peter, 2008, An epistemological approach to modeling: Cases studies and implications for science teaching, *Science Education* 92(3), p. 424-446.
- THE DESIGN BASED RESEARCH COLLECTIVE, 2003, Design-Based Research: an Emerging Paradigm for Educational Inquiry, *Educational Researcher*, 32(1), p. 5-8.

- TIBERGHIEU Andrée, 1980, Modes and conditions of learning: An example: Learning of some aspects of the concept of heat. In W. F. Archenhold, R. Driver, A. Orton et C. Wood-Robinson (eds.), *Cognitive Development Research in science and mathematics, Proceedings of an international seminar*, Leeds, University of Leeds, p. 288-309.
- TIBERGHIEU Andrée, 1984, Revue critique sur les recherches visant à élucider le sens des notions de température et chaleur pour les élèves de 10 à 16 ans. In *Recherche en didactique de la physique: les actes du premier atelier international. La Londe les Maures 1983*, Paris, Editions du CNRS, p. 55-74.
- TIBERGHIEU Andrée et DELACÔTE Goéry, 1976, Manipulations et représentations de circuits électriques simples par des enfants de 7 à 12 ans. *Revue Française de Pédagogie* 34, p. 32-44.
- TIBERGHIEU Andrée, DELACÔTE Goéry, GHIGLIONE Rodolphe et MATALON Benjamin, 1980, Conceptions de la lumière chez l'enfant de 10-12 ans. *Revue Française de Pédagogie* 50, p. 24-41.
- TIBERGHIEU Andrée, DELACÔTE Goéry et GUESNE Edith, 1978, Méthodes et résultats concernant l'analyse des conceptions des élèves dans différents domaines de la physique. Deux exemples : la notion de chaleur et de lumière. *Revue Française de Pédagogie* 45, p. 25-32.
- TIBERGHIEU Andrée and MALKOUN Layal, 2010, Analysis of Classroom Practices from the Knowledge Point of View: How to Characterize them and Relate them to Students' Performances. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências* 10(1), p. 1-32.
- TIBERGHIEU Andrée, MALKOUN Layal, BUTY Christian, SOUASSY Nada et MORTIMER Eduardo, 2007, Analyse des savoirs en jeu en classe de physique à différentes échelles de temps. In G. Sensevy et A. Mercier (éds), *Agir ensemble : Eléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, PUR, p. 93-122.
- TIBERGHIEU Andrée et SENSEVY Gérard, 2014, Transposition didactique. In R. Gunstone (ed.), *Springer Encyclopedia of Science Education*.
- TIBERGHIEU Andrée et VENTURINI Patrice, 2015, Articulation des niveaux microscopiques et mésoscopiques dans les analyses de pratiques de classe à partir de vidéos. *RDST. Recherches en didactique des sciences et des technologies* 11, p. 53-78.
- TIBERGHIEU Andrée, VINCE Jacques and GAIDIOZ Pierre, 2009, Design-based Research: Case of a Teaching Sequence on Mechanics. *International Journal of Science Education* 31(17), p. 2275-2314.
- TIBERGHIEU Andrée, VINCE Jacques, GAIDIOZ Pierre et COINCE Didier, 2011, Professional Development of Teachers and Researchers in a Collaborative Development of Teaching Resources. In C. Linder, L. Ostman, D. A. Roberts, P.-O. Wickman, G. Erickson and A. MacKinnon (eds.), *Exploring the Landscape of Scientific Literacy*, New York, Routledge, p. 255-271.
- VEILLARD Laurent et TIBERGHIEU Andrée, 2012, *Instrumentation de la recherche en éducation. Le cas du développement d'une base de vidéos de situation d'enseignement et d'apprentissage ViSA*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme.

Penser l'activité du professeur et des élèves : quelle(s) théorie(s) didactique(s) pour mieux agir ? Quelques remarques sur le travail d'Andrée Tiberghien

Gérard Sensevy

Professeur ESPE de Bretagne – Université de Bretagne Occidentale,
Laboratoire CREAD

Introduction

Dans ce texte, je saisis l'occasion qui m'est donnée de réfléchir au travail d'Andrée Tiberghien pour exprimer brièvement quelques idées portant sur les relations entre les théories didactiques et l'amélioration de la pratique. Ces idées s'appuieront sur certains accomplissements du travail d'Andrée Tiberghien, et sur certains éléments que l'on peut considérer dans la perspective ouverte d'un *programme de recherche* que ces accomplissements appellent.

Recherche en éducation et travail du professeur

Paradigme anthropologique-ingénierique et posture didactique

Une très grande partie du travail d'Andrée Tiberghien s'est déroulée dans le paradigme du *design-based research*.

Pour caractériser un tel paradigme, tel qu'il est illustré dans les recherches d'Andrée Tiberghien, on pourrait commencer par dire, d'une façon ramassée, que dans ce type de recherche, le chercheur ne se satisfait pas d'un travail conceptuel qui ne soit pas évalué au feu de la pratique effective. L'un des éléments majeurs de l'évaluation de l'entreprise de recherche réside donc dans le critère suivant : la pratique effective sur laquelle porte la recherche doit pouvoir jouer un rôle de « pierre de touche », en ce sens qu'elle fournit un système de « preuves », de « garanties » à la recherche, et aux assertions qu'elle peut produire. La théorie didactique est une *théorie de la pratique*, et la liaison entre théorie et pratique théorisée est *essentielle*.

Ce critère est gros de conséquences.

Dans un tel paradigme, contrairement au *paradigme de l'expérimentation du type psychologie expérimentale*, le travail ne s'effectue pas en laboratoire, puisque le contexte du laboratoire possède ses propres caractéristiques, sa propre écologie. L'expérimentation en laboratoire va permettre de saisir certaines nécessités propres au dispositif expérimental, qu'on va présenter sous la forme de résultats, mais un tel « résultat », puisqu'il peut être considéré pour une part comme inhérent à la situation élaborée en laboratoire, perdra nécessairement une partie de sa pertinence si on veut le faire « parler » en dehors de cette situation.

Contrairement au *paradigme de l'étude du didactique ordinaire*, il ne s'agit pas non plus *seulement* d'étudier la pratique comme elle est, au sein du monde social. En effet, la pratique telle qu'elle est, puisqu'elle est pratique, est à « nécessité limitée ». J'entends par là qu'elle est certes nécessaire, au sens logique du terme, c'est-à-dire qu'il existe de très bonnes raisons pour qu'elle soit ce qu'elle est, raisons que le chercheur s'efforce de découvrir. Mais cette nécessité est limitée, dans le sens où toute pratique contient à la fois plus et moins que ce que montre sa concrétisation manifeste. À partir du même type de nécessités, on pourrait imaginer d'autres élaborations, et on pourrait aussi transformer les nécessités qui l'organisent, en particulier les contraintes, logiques ou logistiques, qui sont les siennes. La pratique ordinaire n'est pas une forme contingente qu'on pourrait modifier à volonté ; mais elle ne constitue pas plus l'actualisation inamovible de forces qui nous dépassent. Elle peut donc constituer un point de départ pour le travail de la recherche collective, plutôt qu'un point d'arrivée.

Enfin, contrairement au *paradigme de la recherche action*, il ne s'agit pas non plus d'accompagner le professeur dans une action d'amélioration de son action, dans une entreprise d'une certaine manière détachée de la recherche et de ses savoirs, au sein de laquelle chercheurs et professeurs coopèrent, mais sans nécessairement que les fruits de cette coopération ne modifient la théorie ou les méthodes scientifiques.

De fait, sans aucunement se rapporter directement à aucun de ces paradigmes, celui du *design-based research* leur emprunte certains éléments. Du paradigme expérimental classique, il garde un souci d'évaluation précise des effets de l'intervention sur les apprentissages effectifs des élèves et plus généralement sur la nature et la qualité de l'enseignement. Du paradigme de l'étude didactique ordinaire, il garde le souci de considérer la pratique telle qu'elle est, au plus près des déterminants de l'action, avant de se poser la question de ce qu'elle devrait ou pourrait être. Du paradigme de la recherche action, enfin, il garde la nécessité d'un travail de type coopératif avec les professeurs, mais pour des raisons internes, pourrait-on dire, à la recherche elle-même et à son épistémologie. La nature du travail coopératif pourra même être envisagée comme l'un des critères qui permettent d'évaluer l'adéquation du travail de recherche aux nécessités de la pratique, comme nous allons le voir, et s'il y a une transformation des pratiques, c'est aussi bien celle des chercheurs que celle des professeurs qui est en jeu.

Si l'on cherche à caractériser plus positivement ce *paradigme ingénierique* dans lequel Andrée Tiberghien a inscrit, il me semble, son travail, on pourra en effet se centrer, en particulier, sur la nature du travail coopératif entre chercheur et professeur. Pour tenter d'explicitier la substance de ce travail, je commencerai par soutenir que le travail d'ingénierie constitue *l'autre dimension* du travail du chercheur en didactique, qui en comporte deux.

La première dimension est une *dimension anthropologique*, dans la mesure où le chercheur en didactique cherche à mieux comprendre et expliquer les pratiques didactiques, c'est-à-dire les pratiques au sein desquelles quelqu'un enseigne et quelqu'un apprend. Dire par exemple que l'action du professeur et de l'élève est une action conjointe, cela signifie poser une hypothèse *anthropologique* sur ce que sont l'enseignement et l'apprentissage. On peut ensuite chercher, dans le travail conceptuel, à

explorer ce qu'entraîne cette hypothèse, et façonner des outils théoriques qui la prennent en compte. Mais le moyen le plus sûr, dans les sciences de la culture comme dans les sciences de la nature, de tester l'hypothèse et les outils qui en sont dérivés, c'est de produire une instrumentation qui les mettent à l'épreuve, ce que Bachelard (1951) désignait sous le terme et l'idée de phénoménotechnique.

À côté de la dimension anthropologique de la posture du didacticien (comprendre la/une culture et ses manifestations) il existe donc une *dimension ingénierique* tout aussi inhérente à cette posture, et qui ressortit en particulier au travail de preuve et de garantie que peuvent offrir les ingénieries produites par les chercheurs en coopération avec les professeurs ¹. Dans mon esprit, le travail ingénierique ne constitue donc nullement une sorte de « supplément » plus ou moins souhaitable, dans l'attention sociale portée à l'utilité de la recherche ; il lui est indispensable au plan épistémologique, parce qu'il joue un rôle déterminant dans la garantie des énoncés qu'elle produit, des théories qu'elle échafaude, des garanties qu'elle apporte. Finalement, le couplage de la dimension anthropologique et de la dimension ingénierique de la posture didactique constitue une spécification aux sciences de la culture de ce principe bien connu dans les sciences de la nature : si vous voulez comprendre quelque chose, il faut le transformer ; si vous voulez transformer quelque chose, il faut le comprendre. Finalement, donc, l'activité scientifique consiste à comprendre, pour transformer, pour comprendre, pour transformer, etc. (Sensevy *et al.* 2013). J'ai explicité ci-dessus le fait que le paradigme du *design-based research*, tel qu'il est mis en œuvre dans les recherches d'Andrée Tiberghien, ne peut être confondu avec ceux de la méthode expérimentale classique, de l'étude du didactique ordinaire, et de la recherche action. Voir l'activité didactique comme exercée selon les deux dimensions conjointes anthropologique et ingénierique nous amène à récuser d'avance une autre assimilation : la recherche en didactique, telle qu'elle a été illustrée par Andrée Tiberghien, n'est pas une recherche *appliquée*, pas plus que l'usage d'un instrument dans la recherche en physique n'en fait une « physique appliquée ». Si l'objet de la recherche en didactique, ce sont les pratiques didactiques, si la didactique est une théorie de ces pratiques, alors la dimension ingénierique va de pair avec la dimension anthropologique, puisqu'étudier les pratiques, c'est les transformer, et que pour les transformer, il faut les comprendre. Ces relations dialectiques entre transformation et compréhension au sein de la recherche, propres aux sciences, se spécifient pour les sciences de la culture d'une manière décisive : puisque l'entreprise scientifique se fonde sur la transformation, l'élaboration du dispositif qui produit la transformation ne peut éviter la question éthique des fins auxquelles seront subordonnés ces dispositifs, elle ne peut donc manquer de rencontrer la question des valeurs. L'ancienne dichotomie de la valeur et des faits, à partir de laquelle s'établissent, de manière plus ou moins réfléchie, des réflexes épistémologiques si courants dans les sciences de l'homme et de la société, n'a plus lieu d'être. La démarche scientifique doit intégrer les valeurs, et, dans une approche deweyenne (Dewey 1928 ; Putnam 2006), les inclure dans l'intelligence ingénierique.

1. Le terme « professeur » est ici générique : le professeur peut être un professeur d'école, de collègue, ou de lycée, mais aussi quiconque investi dans une action d'enseignement.

Comme je l'ai précisé ci-dessus, cette vision des choses n'est pas sans effet sur la nature même du travail coopératif.

Paradigme anthropologique-ingénierique et travail coopératif professeur-chercheur

Au sein du paradigme anthropologique-ingénierique, le chercheur est confronté à des pratiques de professeur dont il doit d'abord se faire connaître. Exactement comme un anthropologue étudie longuement les pratiques d'un collectif donné pour en saisir la logique, la symbolique, et l'économie, le didacticien doit donc prendre son temps pour saisir, comme le dirait Jean Bazin (2008), les activités humaines comme des jeux auxquels jouent les membres de ce collectif qu'il étudie, et qu'il devra comprendre le plus finement possible dans leurs enjeux, leurs règles, leurs stratégies, et dans le sens du jeu même des joueurs – ici, des professeurs et des élèves.

Ensuite, il doit pouvoir confronter les dispositifs qu'il a produits à la pratique effective. Pour cela, il a besoin d'un travail coopératif avec les professeurs. En effet, ces dispositifs, en tant qu'ingénieries de la culture, nécessitent le sens pratique, le sens du jeu des professeurs. Au-delà, ils demandent un accord profond des professeurs et des chercheurs sur les fins visées par les dispositifs mis en œuvre. Par exemple, une vision de la physique conceptuellement exigeante, en parenté avec la manière dont les physiciens professionnels conçoivent leur pratique, sera nécessaire à quiconque veut tirer profit des dispositifs d'enseignement élaborés par Andrée Tiberghien et son équipe. Il faut donc que l'équipe (professeurs et chercheurs) qui met en œuvre l'ingénierie s'accorde sur les fins essentielles de la pratique.

Il est essentiel de comprendre qu'un tel accord ne porte pas seulement sur des principes épistémologiques généraux, mais demande la spécification forte, ainsi que le précise Andrée Tiberghien dans cet ouvrage, voire, au-delà de cette spécification, la *singularisation* de ces principes généraux à telle ou telle situation de la pratique.

C'est donc cela le cœur du travail coopératif professeur-chercheur dont le travail d'Andrée Tiberghien et de ses collègues nous montre la voie. Il s'agit de partir autant que possible d'un arrière-plan commun de principes, concepts, et objectifs partagés, cette communauté de vues, ce style de pensée (Fleck 2005) commun reposant nécessairement sur le long terme d'une activité conjointe professeurs-chercheurs. Même si une sorte d'« écart » entre professeurs et chercheurs peut se manifester, le style de pensée commun permet, sur certains aspects importants de la pratique, de se comprendre et d'agir ensemble. Cette activité conjointe d'ingénierie permet de spécifier, et dans certains cas de singulariser ces principes, concepts, et objectifs à telle ou telle situation particulière. Pour le dire autrement, selon les termes de Marx (Ilyenkov 1984 ; Engeström 2008), il s'agit de collectivement *s'élever de l'abstrait au concret*. Cette ascension de l'abstrait au concret est à la fois l'objectif premier et le premier critère d'évaluation de la coopération entre professeurs et chercheurs. Elle demande à la fois le partage des élaborations abstraites, et l'enquête commune sur ce que ces élaborations peuvent donner dans le concret.

Ce partage et cette enquête reposent eux-mêmes sur deux principes dialectiques.

Le premier est un principe de spécificité. J'entends par là le fait que pour que l'ingénierie fonctionne, chacun doit faire valoir *son point de vue*, on pourrait dire, au sens premier du terme. La place qu'il occupe dans le monde social lui fournit en effet une vision particulière, notamment construite, ainsi qu'y insiste Andrée Tiberghien dans ce livre, à partir de responsabilités différentes, vision particulière qu'il lui appartient de faire partager au collectif de l'ingénierie.

Le second est un principe de recherche de symétrie. S'inscrivant en faux contre la division du travail inhérente au monde social (le chercheur qui conçoit, le professeur qui applique), le paradigme anthropologique-ingénierique repose sur une égalité de relation à la fois abstraitement postulée et concrètement recherchée entre tous les membres de l'ingénierie. Comme y insiste Jacques Vince dans son chapitre, cette recherche d'une égalité de relation est loin d'être simple, demande d'une certaine manière de nouvelles manières d'exercer le métier, *qu'on soit professeur ou chercheur*, au sein desquelles l'humilité est une qualité cardinale. Lorsque ce processus s'épanouit, il peut y avoir, dans certaines situations, une forme d'indiscernabilité praxéologique entre professeur et chercheur, si l'on désigne par cette expression une très grande proximité entre le professeur et le chercheur aussi bien pour la « pratique » de l'ingénierie (le fait de produire tel geste à tel moment) que pour sa « théorie » (le fait de justifier ce geste de telle ou telle façon). Cette « indiscernabilité » est locale, la plupart du temps, c'est-à-dire qu'elle concerne une région limitée de la pratique, et elle ne saurait en aucun cas dissoudre l'ensemble des différences entre les agents. Une telle dissolution ne serait d'ailleurs pas souhaitable, puisque le travail coopératif repose en grande partie sur les expressions de points de vue différents, portés de *positions* différentes dans le monde social, qui amènent à considérer la pratique d'une manière à la fois plus subtile et plus complète – ce que j'ai nommé ci-dessus le principe de « spécificité ». Par ailleurs, l'idée d'indiscernabilité est une idée régulatrice pour penser la pratique : elle n'est ni un « donné », ni un principe normatif. Dans ce livre, les contributions d'Andrée Tiberghien et de Jacques Vince me semblent pouvoir donner une bonne approximation de ce qu'une telle indiscernabilité pourrait signifier. Ce type de proximité peut jouer un rôle majeur dans la diffusion des ingénieries, le professeur comme le chercheur pouvant devenir *porteur*, ainsi que le théorise Jacques Vince dans cet ouvrage, chacun dans sa communauté d'origine. On pourrait dire que ce professeur-chercheur est un peu unique en son genre, mais ce serait mésestimer précisément l'aspect régulateur et emblématique – celle de l'exemple exemplaire – de l'idée d'indiscernabilité praxéologique locale. Je reviendrai sur ce point au paragraphe suivant.

Paradigme anthropologique-ingénierique et formation

Une telle conception de la recherche n'est pas sans effet, aux moins potentiels, sur la formation, et sur les relations entre recherche et formation, que celle-ci soit initiale ou continue. Dans une telle perspective, en effet, on pourrait imaginer la formation comme une participation de moins en moins périphérique des professeurs à des ingénieries du type de celles qu'Andrée Tiberghien a proposées. Les ingénieries élaborées dans les groupes SESAMES ont ainsi montré des effets remarquables à la fois sur les conceptions et les pratiques des professeurs qui y ont participé, et sur les appren-

tissages des élèves qui en ont bénéficié (Tiberghien & Malkoun 2007). Ces ingénieries ne touchaient certes au départ qu'un petit nombre de professeurs déjà expérimentés, mais elles ont nourri l'institution d'un dispositif en ligne, le site PEGASE, qui a pu concerner un nombre étendu de professeurs en leur fournissant ainsi des éléments d'une formation continue *à la fois* organiquement liée avec la recherche en didactique, et directement fondée sur la pratique en classe. Dans ce processus, le système de ressources proposées par l'équipe réunie autour d'Andrée Tiberghien, a joué un rôle majeur, ainsi qu'Andrée Tiberghien et Jacques Vince le montrent chacun dans leur contribution à ce livre.

En effet, une telle formation s'ancre dans le donné concret de la proposition d'un système de situations successives à la fois théoriquement fondées et pratiquement (déjà) mises en œuvre. Lors de la formation elle-même, les professeurs peuvent donc avoir accès à un texte théorique directement consacré à la pratique, un texte dont on pourrait dire qu'il amène au concret de la pratique des principes et concepts relativement abstraits. Mais cela n'est qu'une (petite) partie de la formation. Les professeurs peuvent également avoir accès à des mises en œuvre, sous la forme de descriptions de pratiques précises et de films des situations effectivement implémentées dans les classes. Cette familiarisation s'étend sur une longue durée, de sorte que les formateurs et les formés peuvent jouer sur différents niveaux d'échelle pour appréhender le sens de tel principe, tel concept, ou tels dispositifs ou stratégies didactiques censés les concrétiser. Il s'agit donc de *donner à la fois à voir et à comprendre* la pratique, sur un relatif long terme.

Mais l'originalité des rapports entre recherche et formation, dans le paradigme anthropologique-ingénierique que je suis en train de décrire à grands traits, ne s'arrête pas là.

En effet, il n'est pas seulement attendu du professeur en formation qu'il étudie la pratique effective donnée à voir et à comprendre. Il lui faut ensuite mettre en œuvre cette pratique, à sa manière, à sa main, dans sa ou ses classes. On attend donc de lui qu'il produise un *feed-back*, et un *feed-back d'ingénieur*, sur l'implémentation de l'ingénierie qu'il aura produite, *à partir de sa propre expérimentation des situations proposées*. Il peut ainsi devenir un participant à l'ingénierie, au départ un participant sans doute périphérique - au sens où il cherchera surtout à comprendre dans l'action didactique les exemples concrets théorisés qu'on lui aura soumis. Mais rien ne s'oppose formellement, bien au contraire, à ce que cette participation devienne de plus de plus en plus importante, dans la mesure où certaines de ses analyses pourront en faire une sorte de concepteur s'inscrivant lui-même dans l'amélioration de l'ingénierie. Ainsi, dans une telle vision des rapports entre recherche et formation, la frontière entre une recherche anthropologique-ingénierique et la formation pourrait être poreuse, comme elle l'est par exemple dans le paradigme clinique en médecine, où d'une part les chercheurs-cliniciens sont à la fois chercheurs *et* médecins, et où dans lequel, d'autre part, certains médecins participent directement, par le compte-rendu de leurs travaux, à l'avancée des connaissances dans un champ scientifique spécifique.

De mon point de vue, une telle vision synthétique de la recherche en didactique et de la formation demande une toute autre conception de ce que

peut être un établissement scolaire ou une école. À l'instar de ce dont le projet des LÉA, à l'IFÉ, entend favoriser l'émergence, et qu'il faudrait pouvoir collectivement construire comme un exemple emblématique des liens entre recherche et formation, un établissement scolaire pourrait s'instituer comme lieu de recherche et lieu de formation : lieu dans lesquels les ingénieries issues de la recherche sont mises en œuvre, et lieu dans lesquels les professeurs, en formation initiale ou formation continue, apprennent, et, en apprenant, contribuent à l'évolution pertinente des dispositifs qui leur sont proposés et qu'ils mettent en œuvre à leur tour.

Un tel fonctionnement supposerait bien entendu une modification fondamentale des rapports entre la recherche et la profession de professeur, mais aussi, conjointement, des professions de professeur et de chercheur. Ainsi qu'y insiste Jacques Vince dans cet ouvrage, il ne s'agit pas de faire à *moindres frais* du professeur un chercheur ou du chercheur un professeur, mais il s'agit de construire ensemble des situations de compréhension mutuelles et d'action commune au sein des dispositifs élaborés conjointement, en développant ce que Harry Collins et Robert Evans (Collins & Evans 2002) nomment *l'expertise interactionnelle*, qui peu à peu se transformerait en puissance d'action didactique conjointe. On pourrait ainsi imaginer un monde éducatif dans lequel les capacités inhérentes à la fonction de passeur, à laquelle, à la suite de Jacques Vince, je réfèrais ci-dessus, d'exceptionnelles qu'elles sont dans le monde actuel, deviennent *normales*, chez les professeurs, *mais aussi chez les chercheurs*.

Enseigner et apprendre les sciences : quelques remarques

Le travail d'Andrée Tiberghien s'est construit sur une redéfinition, dont j'ai tenté de donner ci-dessus quelques éléments, des rapports entre les professions et les activités concrètes du chercheur et du professeur. Mais cette redéfinition a trouvé son sens dans un but pratique : produire de meilleures façons d'enseigner, ce qui a pu signifier produire des dispositifs didactiques plus efficaces. Par « dispositifs plus efficaces » il faut entendre, à la fois, des dispositifs plus respectueux des contraintes didactiques les plus fondamentales, et des dispositifs organisés autour d'un savoir pensé plus organiquement en lien avec la pratique savante, celle de la physique, conçue d'abord et avant tout, ainsi que le rappelle Andrée Tiberghien dans son chapitre, comme discipline de la *modélisation*.

On pourrait donc dire, en une formule ramassée, que ces dispositifs ont pour objectif l'enseignement didactiquement (plus) pertinent d'une physique (plus) authentique, *l'authenticité* visée ici ne renvoyant pas à une sorte de « métaphysique » de la discipline, mais à une forme de parenté concrète avec les pratiques de modélisation des physiciens.

Dispositifs et contraintes didactiques : vie des savoirs et jeux d'échelle

De mon point de vue, une appréciation adéquate de l'apport d'Andrée Tiberghien aux recherches en didactique requiert qu'on se rende sensible à un problème crucial du dispositif transpositif classique. Le temps didactique classique, les travaux de Michel Verret et d'Yves Chevallard (1991) le montrent, séquentialise la transmission en découpant le savoir en unités discrètes. La durée propre de l'action (qu'elle soit celle du savant ou celle de

l'apprenti) est réifiée. Le travail des savoirs se réduit au parcours d'éléments organisés du simple au complexe, au sein duquel l'élève peine à éprouver une *expérience* didactique.

Les ingénieries proposées par Andrée Tiberghien et ses collaborateurs peuvent se concevoir comme une sorte d'antidote à cette (mauvaise) fatalité didactique. Il s'agit de faire en sorte que les élèves travaillent les savoirs dans la durée, fassent l'expérience de situations qui les amènent à se confronter à des milieux didactiques au sein desquels l'enquête personnelle et l'enquête collective permettent la construction de ce qu'on pourrait appeler, retrouvant là encore une thématique deweyenne, la *continuité de l'expérience*, en échappant à l'aliénation propre au temps didactique classique. Cette manière de penser le processus de transmission échappe au dualisme, si fréquent en éducation, entre « constructivisme » plus ou moins radical et « enseignement direct ».

Il y a en effet une double nécessité à laquelle la transmission doit répondre. L'élève doit construire une expérience didactique dans la continuité, et cette expérience doit correspondre à ce qu'Andrée Tiberghien appelle « la vie des savoirs ». D'une certaine manière, donc, le processus *vivant* de l'éducation concerne à la fois l'élève et les savoirs. Une conséquence de cette conception tient à la nécessité, pour reprendre une expression d'Andrée Tiberghien dans ce volume, d'« étudier la façon dont le savoir évolue et dont les acteurs le mettent en scène ». C'est parce que le dispositif didactique a permis aux élèves l'enquête sur le savoir que celui-ci peut évoluer comme un organisme vivant, les connaissances construites ne permettant dans un premier temps de traiter qu'un nombre restreint de problèmes, puis évoluant, au fur à mesure de leurs usages dans des milieux différents et de leur développement sémiotique.

Un tel processus illustre bien les relations à la fois complexes et nécessaires entre dimension anthropologique et dimension ingénierique du travail de recherche. Comme l'apprentissage et l'enseignement sont pensés dans la durée, la description anthropologique érige en nécessité fondamentale la pluralité de niveaux d'échelle. Il y a nécessité d'appréhension de la transmission didactique sur la longue durée, quand il s'agit de comprendre sa stratification et son mouvement d'ensemble. Mais il y a aussi nécessité de micro-analyse, certains événements cruciaux pouvant être quasi instantanés. Il faut également mettre en relation les deux niveaux d'échelle, à ce niveau méso dont Andrée Tiberghien a montré la nécessité absolue. C'est en effet à ce niveau qu'un événement micro pourra prendre son sens, si l'on « remonte », grâce à la structure de niveau méso, vers la structure de niveau macro, l'analyse correcte, de ce point de vue, reposant sur une mise en relation de la forme suivante : tel événement micro, rendu possible dans telle situation de niveau méso, trouve son sens dans ce que cette situation exprime de déterminations plus larges, notamment au niveau macro.

Dans le texte qu'elle a produit pour cet ouvrage, Andrée Tiberghien fournit une citation très éclairante d'un texte de Magdalen Lampert, dans lequel celle-ci exprime que « *every teaching act is simultaneously part of a momentary exchange, part of a group of similarly structured exchanges, part of a lesson, part of a unit of a lesson, and part of the yearlong relationship between teacher and students* ». Cette citation (dont l'auteure est elle-même,

rappelons-le, un chercheur-professeur qu'on peut voir comme l'un de ces *passeurs* dont Jacques Vince, dans ce livre, théorise la posture) montre bien la simultanéité de granularités sous laquelle un acte didactique peut et doit être considéré. Dans cette perspective, l'étude de l'évolution des pratiques aux trois échelles micro, méso, et macro, devient l'étude des relations plus ou moins nécessaires entre les déterminations de l'action mises au jour à chacun de ces niveaux.

L'action conjointe, le langage, les systèmes sémiotiques

Les domaines pour lesquels le travail d'Andrée Tiberghien et de son équipe ont fait progresser la didactique ne manquent pas, comme j'ai commencé de le montrer ci-dessus, et en tenter un inventaire exhaustif dépasserait le cadre de ce texte. En limitant l'analyse, je voudrais me centrer, pour finir, sur la question générale de la modélisation, telle qu'elle est abordée par Tiberghien, et sur ce qui me semble constituer l'un des éléments essentiels de son travail.

Tout d'abord, j'aimerais proposer une remarque générale sur la modélisation. Modéliser, c'est toujours, d'une certaine manière, proposer un certain *voir-comme* (Wittgenstein 2004) qui organise les catégorisations. Par exemple, le physicien voit à la fois la Terre, la table, et le sol comme des *objets*. Il voit la Terre *agir sur* la pierre qui tombe, et cette pierre *agir sur* la Terre, etc. Un *voir-comme*, c'est un style de pensée, élaboré dans un collectif de pensée, pour reprendre la catégorisation si féconde de Fleck (2005), en gardant à l'esprit que pour Fleck, le style de pensée n'est pas une sorte de manière de penser éthérée dégagee du concret, mais la production même d'une capacité de *perception dirigée*. Le style de pensée organise la perception, contraint à voir certaines choses d'une certaine manière, et à en ignorer d'autres : il organise le rapport concret au monde concret. Par ailleurs, le style de pensée est fondamentalement social. Il est le produit d'un travail collectif de la pensée : pour le dire rapidement, le style de pensée est un *voir-comme* qu'un collectif élabore en réponse à un problème donné.

Dans cette perspective, le travail de celui qui cherche à initier quelqu'un d'autre à un modèle consiste donc à lui faire voir le système particulier que le modèle tente d'appréhender comme le voit le collectif de pensée à l'origine de la modélisation. Il tente de le familiariser à un certain *voir-comme*, et donc à une certaine manière, inhérente à ce *voir-comme*, de percevoir.

Mais, pour faire cela, celui qui initie (le professeur dans le cas des ingénieries élaborées par Tiberghien et son équipe) doit prendre en compte les *voir-comme*, les styles de pensées, plus ou moins explicites et reconnus, de celui qu'il cherche à initier (l'élève dans le cas des ingénieries élaborées par Tiberghien et son équipe). C'est toute la problématique des « conceptions » des élèves, devenue fondamentale en didactique des sciences, et à laquelle Andrée Tiberghien a apporté une contribution éminente. Ce qui me semble à la fois distinguer cet apport et en démultiplier la perspective, c'est en premier lieu, de mon point de vue, le mode de théorisation choisi. En considérant, dans sa « modélisation des deux mondes », la conceptualisation « commune » et la conceptualisation « scientifique » d'une manière structurellement parente, Tiberghien introduit au cœur même de l'enquête une forme de symétrie particulièrement créative. En effet, que l'activité intellectuelle que l'on tente de comprendre soit commune ou scientifique, c'est à travers une même catégorisation générale qu'on tentera de l'appré-

hender : des théories et des modèles, d'une part, des objets et des événements, d'autre part. Ce monisme ontologique permet de dépasser les « épistémologies du manque », qui voient par exemple la cognition commune *sans théorie* et la confinent à une empirie sans modèle. Il amène ainsi à une théorisation qu'on pourrait qualifier à la fois de « suffisamment deweyenne », puisqu'elle rend capable de reconnaître certains liens ombilicaux entre la pensée commune et la pensée scientifique à travers les catégories de description dont on use pour les comprendre, à partir des fonctions qu'elles remplissent, et « suffisamment bachelardienne », puisqu'elle permet d'apprécier en quoi la pensée scientifique déplace la pensée commune, non seulement dans les théories et les modèles qu'elle propose, mais dans les objets et événements que ces théories et modèles amènent à reconnaître.

Ainsi, au sein de la théorisation « des deux mondes » proposée par Tiberghien, un style de pensée réside bien dans le type de relation qui s'exprime entre la sphère des théories et modèles, d'une part, et la sphère des objets et événements, d'autre part.

Cette structuration parente des styles de pensée et des voir-comme qu'ils organisent, qu'ils soient « savants » ou « quotidiens » permet alors de penser la transition d'un style commun à un style scientifique d'une manière à la fois épistémologiquement originale et didactiquement efficace. L'un des mécanismes fondamentaux de cette transition, selon moi, repose sur la création de ce que j'appellerais volontiers des jeux de langage intermédiaires.

Des jeux de langage intermédiaires

Au sein des travaux d'Andrée Tiberghien, tels qu'ils peuvent apparaître dans les quelques exemples travaillés dans le chapitre de ce livre, on peut être frappé par le travail foncièrement linguistique et sémiotique qui assure cette possibilité de transition entre pensée scientifique et pensée commune. Considérons l'un des exemples traités par Andrée Tiberghien.

Un livre est posé sur une table, et le travail consiste à comprendre / modéliser, d'un point de vue scientifique, cet « état du monde ». Pour cela, nous dit Tiberghien, les élèves doivent concevoir que la table empêche le livre de tomber, afin qu'ils se rendent capables d'appréhender le fait qu'il y a action de la table sur le livre, et que cette action est dirigée vers le haut. On saisit alors le jeu de langage produit, dont l'énoncé « la table agit vers le haut sur le livre en l'empêchant de tomber au sol » pourrait donner une formule générative d'autres énoncés appartenant au même jeu de langage. Ce jeu de langage peut être conçu comme *intermédiaire* entre un jeu de langage *quotidien* et un jeu de langage *scientifique*.

On comprend ici comment peut s'opérer la transition des voir-comme.

On considère, dans le monde de la vie quotidienne, un livre une table. Si l'on avait à s'exprimer, dans ce monde, sur cet état de fait, on pourrait par exemple lire le titre du livre pour éventuellement commenter celui-ci, questionner celui ou celle dont on pense qu'il est en train de le lire, on pourrait aussi répondre à la question « où est mon livre ? », par l'énoncé « sur la table », etc. Dans la *forme de vie* du quotidien, le jeu de langage de « la table qui empêche le livre de tomber au sol » n'aurait aucun sens, ni signification ni référence, de même, d'ailleurs, que l'assertion « le livre est immobile ».

Si l'on considère maintenant une modélisation physique, en termes de forces, de cet état du monde, on pourrait dire quelque chose comme « le livre est en équilibre », afin d'exprimer la compensation des forces qui s'exercent sur lui. Dans la *forme de vie* du travail du physicien, ce type d'énoncé serait « naturel ».

On perçoit ici comment les trois types d'énoncés, et les jeux de langage qu'ils connotent (jeu de langage intermédiaire, jeu de langage quotidien, jeu de langage de la physique), sont étrangers l'un à l'autre, parce qu'ils expriment des voir-comme, des styles de pensée, profondément différents. Mais on comprend aussi comment ce que je désigne comme « jeu de langage intermédiaire » (ici, celui dont l'énoncé « la table empêche le livre de tomber au sol » pourrait constituer une formule générative) va constituer une transition vers le style de pensée de la physique, puisqu'il va permettre de *voir* la table *comme* un objet qui agit vers le haut sur le livre, ce voir-comme étant comme un préalable indispensable à la modélisation en termes de forces, puisqu'il permet de penser le sens et la direction d'une de ces forces.

Il est intéressant de noter ce qu'on pourrait caractériser comme la double étrangeté du jeu de langage intermédiaire : il est étrange à la fois dans la « forme de vie du quotidien », et dans la « forme de vie de la physique ». Cette étrangeté est le fruit de son artificialité puisqu'il n'existe pas de praxis au sein de laquelle on puisse utiliser *fonctionnellement* un tel jeu de langage. Le travail du professeur, dans l'ingénierie imaginée par Andrée Tiberghien et ceux avec lesquels elle a coopéré, consiste alors à donner un statut à cette création didactique, c'est-à-dire une vie effective, dans les échanges langagiers qui émaneront des situations au sein desquelles les élèves auront été placés. L'élève sera rendu capable de saisir le sens et la direction d'une « action », puis d'une « force », d'une manière qui sera à la fois en *continuité* avec la vision du monde quotidienne, puisqu'après tout, on peut bien comprendre ce que signifie « la table empêche le livre de tomber » en donnant un sens imaginé à cet énoncé, et *en rupture* avec cette vision du monde, puisque le jeu de langage intermédiaire commencera de le placer dans un monde nouveau, dans lequel la fonction des énoncés ne sera plus la même, au sein du style de pensée de la mécanique que l'on s'efforce d'inculquer.

On peut ainsi comprendre la pertinence de la modélisation des « deux mondes », en saisissant notamment deux ordres de faits. D'abord que dès le premier domaine, celui des objets et événements, il y a des différences marquantes entre les deux mondes, mais dans ce jeu de la continuité et de la rupture que j'ai essayé d'illustrer ci-dessus. D'autre part et surtout, le rôle fondamental joué par le langage dans ce passage, cette transition d'un monde à l'autre. En effet, un voir-comme, au sein d'un style de pensée, s'exprime toujours par une certaine relation particulière entre l'expression et la référence. Je peux prononcer la phrase « la table empêche le livre de tomber au sol » sans *comprendre* aucunement ce que je dis, en répétant un énoncé du professeur ou d'un élève, sans pouvoir imaginer la petite expérience de pensée qui donne son sens à l'énoncé. Puis je me rends capable de faire cela, de donner du sens à la phrase, d'en produire d'autres, en imaginant leurs références, au sein du même jeu de langage. Puis, en avançant dans la théorisation qui s'appuie sur ce jeu de langage (par exemple avec le travail du principe de compensation des forces qui crée l'équilibre), je vais me rendre

capable de construire d'autres voir-comme, c'est-à-dire d'autres expressions en relation avec d'autres références, dans le style de pensée de la physique. Ainsi, ce que nous montre le travail de transition dont j'ai essayé de dégager certains aspects, c'est que la modification des voir-comme que constitue toute entreprise didactique repose sur un travail langagier spécifique, qui suppose, de la part du professeur ou de l'ingénieur didacticien, la plus grande attention portée aux énoncés produits et à la référence qu'ils dénotent, selon deux principes dialectiquement liés. Un principe de *mise à disposition d'expression pertinentes* ; un principe de *mise en expérience effective de ces expressions*, qu'il s'agisse d'une expérience incorporée ou d'une expérience de pensée. Ce n'est que sur le fond d'un tel travail langagier et sémiotique que le processus didactique peut se développer.

Il faut prendre conscience, en continuant dans cette direction, du rôle particulier joué par les représentations graphiques dans ce processus. L'exemple des diagrammes système-interaction est à cet égard éclairant. Comme l'explique Andrée Tiberghien, ce type de diagramme permet de symboliser l'interaction entre deux systèmes, et le fait que l'interaction puisse être de contact ou à distance. On voit ici qu'un tel système symbolique, lui aussi « artificiel », en tant que « création didactique », permet à celui qui l'utilise d'entrer peu à peu dans le voir-comme de la physique, en constituant une transition vers le modèle classique des forces. Ici aussi, on a affaire à un jeu de langage intermédiaire, de type sémiotique, au sein duquel le voir-comme prend forme dans la relation spécifique qui s'établit entre les énoncés que l'analyse fait percevoir (ce système A et ce système B sont en interaction, cette interaction est de contact ou à distance) et le diagramme système-interaction qui permet, en les symbolisant, de les résumer.

Ce rôle joué par les jeux de langage intermédiaires dans la constitution de voir-comme nécessaires à l'élaboration de la pensée physique peut aider à comprendre trois orientations qui me paraissent essentielles dans le travail récent d'Andrée Tiberghien.

Le premier de ces aspects concerne, comme j'ai commencé de l'évoquer, le rôle crucial donné à la *durée* dans la compréhension de l'action didactique, et donc la prise de conscience corrélatrice de la nécessité du travail sur les jeux d'échelle, que ce soit dans une posture d'analyste ou dans une posture d'ingénieur. Pour comprendre la *vie des savoirs*, et donc la « vie épistémique » dans l'action conjointe, et donc l'action du professeur et de l'élève au sein d'un jeu de langage intermédiaire, il faut projeter les énoncés produits au niveau *micro* (les élèves, ici, et maintenant, disent telle ou telle chose sur le réel immédiat en rapport à telle ou telle référence) au niveau *macro* (par exemple en référence à la nature du voir-comme qui est exprimé, par exemple en regard de celui qui devra être inculqué), ceci étant rendu possible par l'enquête sur la situation, sur le jeu joué par les élèves et le professeur en situation. C'est donc la compréhension que donne le niveau *méso* qui permet de tenter l'interprétation du système intentionnel du professeur et des élèves dans l'action.

Le second aspect réfère à la dialectique du contrat et du milieu : travailler dans un jeu de langage intermédiaire, cela consiste toujours à « déborder » le contrat actuel (les significations déjà-là avec lesquelles l'élève aborde le problème) dans l'appréhension d'un milieu-problème caractérisé par un voir-

comme reposant lui-même, comme on l'a vu ci-dessus, sur une relation spécifique entre énoncé et référence. Si le milieu-problème proposé à l'élève est un livre posé sur une table, et qu'on lui demande de décrire la relation entre ces deux objets, le travail du professeur et des élèves consistera peu à peu à appréhender ce milieu selon le voir-comme « adéquat ».

Le troisième et dernier aspect que je voudrais souligner est le suivant. Si Andrée Tiberghien a produit des avancées très importantes en théorie de l'action conjointe en didactique, c'est d'abord, selon moi, parce que les dispositifs qu'elle a proposés reposaient fondamentalement sur le travail de *représentation* dont j'ai donné ci-dessus quelques éléments. Avec le terme « représentation », ici, j'entends toute forme symbolique matérielle (un énoncé langagier, un schéma, un graphe, une figure ou un tableau) qui renvoie à une réalité dont on peut appréhender la référence – on pourrait dire : dont il s'agit de construire conjointement une référence commune dans un travail commun. Un tel travail de représentation est fondé, pour l'élève, sur une double sémiotique (un double processus de production et de déchiffrement des signes), qui consiste à faire sens des signes interprétables en référence au contrat (ce qui est peu ou prou déjà connu), et en référence au milieu (ce qui est essentiellement à connaître). Une telle double sémiotique est elle-même fondée sur une sémiotique réciproque du professeur et de l'élève, chacun devant interpréter les signes produits par l'autre pour avancer dans le projet commun qui se traduira par l'apprentissage de l'élève. L'action conjointe du professeur et des élèves est donc au cœur des dispositifs conçus par André Tiberghien et son équipe, probablement avec une intensité très rarement rencontrée dans les pratiques didactiques, puisque l'avancée didactique fondée sur la vie des savoirs suppose une *expérience partagée*, entre les élèves et le professeur, des différents jeux de langage et formes de vie au sein desquels les savoirs se concrétisent.

Conclusion

Pour conclure je voudrais brièvement rappeler le remarquable travail accompli par Andrée Tiberghien avec l'instrumentation sur la base de données ViSA. Dans ce projet fondamental s'exprime l'essence de son travail : dans sa dimension d'ingénierie, au sens où ViSA rassemble des films d'étude des pratiques de classe qui constituent la plupart du temps la substantifique moelle des dispositifs qu'elle met en œuvre ; dans sa direction phénoménoteknique, puisqu'Andrée Tiberghien a très tôt compris qu'il fallait aux sciences de la culture, comme elle existe pour les sciences de la nature, une instrumentation spécifique qui donne à voir et à comprendre les pratiques d'éducation, grâce à des descriptions de densités et d'échelles différentes pour la production desquelles les outils numériques jouent un rôle majeur ; dans sa dimension fédératrice de la recherche, puisque ViSA est devenue avec les années, et notamment à travers l'institution de journées d'étude et d'écoles thématiques, une communauté internationale probablement unique pour ce qui concerne la recherche en éducation, non seulement dans son instrumentation, mais dans l'approfondissement épistémologique, théorique, et méthodologique que le dialogue organise ; travail fondamentalement collectif, enfin, entre chercheurs et entre professeurs et chercheurs, l'instrumentation ayant à la fois une visée anthropologique et une visée ingénierique.

L'ensemble de ces dimensions, et le système qu'elles peuvent former, désignent ainsi un programme de recherche passionnant, dont l'importance pour le développement de la didactique et des sciences de l'éducation me paraît majeur.

Bibliographie

- BACHELARD Gaston, 1951, *L'Activité rationaliste de la physique contemporaine*, Paris, Puf.
- BACHELARD Gaston, 1953, *Le Matérialisme rationnel*, Paris, Puf.
- BAZIN Jean, 2008, *Des clous dans la Joconde. L'anthropologie autrement*, Toulouse, Anacharsis.
- CHEVALLARD Yves, 1991, *La Transposition didactique*, Grenoble, La Pensée sauvage.
- COLLINS Harry M. and EVANS Robert J., 2002, The Third Wave of Science Studies: Studies of Expertise and Experience. *Social Studies of Sciences* 32(2), p. 235-296.
- DEWEY John, 2003, *Reconstruction en philosophie*, Pau, Tours, Paris, Publications de l'Université de Pau, Farrago, L. Scheer.
- ENGSTRÖM Yrjö, NUMMIJOKI Jaana and SANNINO Annalisa, 2012, Embodied Germ Cell at Work: Building an Expansive Concept of Physical Mobility in Home Care, *Mind, Culture, and Activity* 19(3), p. 287-309.
- FLECK Ludwig, 2005, *Genèse et développement d'un fait scientifique*, Paris, Les Belles Lettres.
- ILYENKOV Evald, 1982, *The Dialectics of the Abstract and the Concrete in Marx's Capital*, London, Progress Publishers.
- PUTNAM Hilary, 2004, *Fait/Valeur. La fin d'un dogme*, Combas, Éditions de l'Éclat.
- SENSEVY Gerard, FOREST Dominique, QUILIO Serge et MORALES Grace, 2013, Cooperative Engineering as a Specific Design-Based Research, *ZDM, The International Journal on Mathematics Education* 45(7), p. 1031-1043
- TIBERGHIEEN Andrée et MALKOUN Layal, 2007, Différenciation des pratiques d'enseignement et acquisition des élèves du point de vue du savoir, *Éducation & didactique* 1(1), p. 29-54.
- VERRET Michel, 1975, *Le Temps des études*, Paris, Honoré Champion.
- WITTGENSTEIN Ludwig, 2004, *Recherches philosophiques*, Paris, Gallimard.

Construire et penser la coopération entre enseignement et recherche en didactique

Jacques Vince

Enseignant-formateur en sciences physiques et chimiques, Lycée Ampère de Lyon, associé au laboratoire ICAR

Le colloque Dicomicar organisé à l'occasion des dix ans d'ICAR a mis à l'honneur le travail d'Andrée Tiberghien, qui m'a proposé de témoigner de son compagnonnage avec les enseignants et d'éclairer certains aspects de ce travail. Qu'elle en soit d'abord ici remerciée, d'autant qu'il n'était pas évident de convier à un tel colloque, parmi 15 chercheurs confirmés, un intrus dont l'activité professionnelle principale consiste à enseigner les sciences physiques en lycée.

Ainsi, plus qu'une communication de recherche, et à partir d'une expérience de collaboration singulière, ce qui suit se veut d'abord une description réflexive porteuse de pistes pour favoriser des coopérations entre enseignants et chercheurs en éducation. Pour questionner les conditions d'un travail collaboratif de long terme, au sein de différentes ingénieries, enrichissant et que nous voulons croire productif, entre enseignant(s) et chercheur(s) en didactique, je m'appuie donc sur mon (notre) expérience et sur ce que j'identifie comme des caractéristiques de l'activité d'Andrée Tiberghien et de notre relation de travail. Cela me conduira à expliquer d'où je parle, et comment j'ai pu articuler pratique enseignante et utilisation des problématiques et résultats de recherche. Exploiter cette expérience particulière pour délimiter *les* bonnes pratiques serait non seulement présomptueux mais discutable méthodologiquement. Il s'agit donc plutôt ici d'utiliser cet exercice réflexif critique pour tenter de mieux cerner en quoi cette coopération est fructueuse et les quelques raisons qui en ont fait une activité pérenne et mutuellement formatrice. Cette sorte d'introspection induit en conséquence une part de subjectivité qu'il ne serait pas honnête de nier et que j'assume donc bien volontiers.

Après avoir dégagé quelques idées visant à expliquer pourquoi la coopération, telle que je l'ai vécue, n'est pas évidente *a priori*, j'aborderai la spécificité des ressources co-élaborées, les temporalités parfois conflictuelles, les rôles de chacun et le problème du rapport des enseignants aux outils théoriques proposés par l'activité de recherche *pour* la production de ressources d'enseignement et de formation. Je pourrai alors tenter de dégager quelques conditions pour un compagnonnage fructueux, qui visera à outiller humblement les multiples expériences menées aujourd'hui, telles que celles opérant par exemple au sein du dispositif LÉA de l'IFÉ.

Se former en tant qu'enseignant par et avec la didactique

Dès ma formation initiale en physique, j'ai voulu devenir enseignant dans le secondaire. Comme beaucoup de mes collègues, lorsque l'Institution m'a donné le *permis d'enseigner* en 1994, j'avais l'impression de ne pas savoir le faire. Mais si on peut avoir cette impression dans d'autres contextes (celui du *permis de conduire* par exemple), j'avais la vague intuition que dans le cas précis de l'enseignement, la pratique n'allait peut-être pas suffire. Quand avais-je en effet appris ce qu'était l'acte d'enseigner... et surtout celui d'apprendre ? C'est là un défaut majeur, depuis partiellement corrigé, de la formation initiale des enseignants, en même temps qu'un relatif constat d'échec quant à l'influence de la didactique française, même toute jeune. Sachant que j'allais devoir entrer dans ma première classe, dans le cadre de la Coopération au Service National, avant une éventuelle année de « stage » (où j'aurais alors rencontré la didactique) je me suis demandé comment je pouvais parfaire ma formation d'enseignant, moins cette fois sur des aspects de contenus à enseigner (sur ce point, ma réussite au concours valait bien certification) que sur des aspects de transmission et d'apprentissage de ces contenus. C'est alors que j'ai rencontré la didactique comme discipline, ainsi qu'Andrée Tiberghien et l'équipe COAST comme acteurs de cette discipline. Je m'engageais dans un DEA, avec l'objectif affiché de prendre le temps de réfléchir à des problématiques que je n'avais nullement rencontrées jusque-là. L'enjeu n'était pas de s'inscrire dans une formation *pour* la recherche (au sens d'activité professionnelle) mais *par* la recherche et *pour* l'enseignement. C'est à cette époque que je perçois que l'activité de modélisation est centrale dans l'apprentissage des sciences en même temps qu'elle constitue une difficulté majeure pour les élèves. Le cadre théorique des « deux mondes », même dans une version encore sommaire que la collaboration chercheurs-enseignants permettra de perfectionner, m'apparaît alors déjà très opératoire non seulement pour produire des activités d'enseignement mais également pour analyser les productions d'élèves et ma propre pratique. La nécessité d'aborder des problématiques épistémologiques au cours de cette découverte de la didactique et de l'activité de ses chercheurs me fait immédiatement percevoir que ma future activité d'enseignant va énormément y gagner. J'ai alors l'occasion d'exploiter cette double formation initiale (disciplinaire et plus sommairement didactique) pendant deux ans d'enseignement à l'étranger au sein d'un lycée français, sans intention de revenir à une activité de recherche. Ces deux années de pratique font écho à des réflexions entamées lors du DEA mais suscitent en moi beaucoup de questions : les mécanismes de transposition, ma découverte de l'importance des idées initiales et de la difficulté à les prendre en charge me poussent à poursuivre la réflexion. Même si je n'en avais aucune intention à la suite du DEA, la proposition d'Andrée Tiberghien de m'engager dans une thèse tombe alors à point nommé. Je vois cette opportunité comme un moyen de poursuivre ma formation d'enseignant, luxe que ne peuvent pas s'offrir la plupart de mes collègues. Durant ces trois années, je m'enrichis d'échanges, de découvertes méthodologiques et théoriques, et je goûte aux premières expériences de coopération entre enseignants et chercheurs puisque je participe en tant que doctorant aux groupes dits « de recherche-développement » déjà initiés par

Andrée Tiberghien (d'abord à la demande d'une Inspectrice puis de sa propre initiative). Ces groupes, qui n'ont depuis cessé d'exister essentiellement sous le nom de SESAMES¹, grâce au soutien financier de l'INRP puis de l'IFÉ, pratiquent une forme d'ingénierie puisque l'enjeu est de produire des ressources d'enseignement avec la double expertise de l'enseignant et du chercheur. De plus, puisque je bénéficie pendant la thèse d'un monitorat qui validera mon concours de recrutement sans intégrer l'IUFM, je contribue à la formation des maîtres (préparation au CAPES et à l'agrégation). À l'issue de cette thèse, je retourne comme prévu enseigner en lycée. Après trois ans d'enseignement à temps plein mais en poursuivant le travail de co-construction de ressources, je suis mis à disposition de l'INRP, rattaché à ICAR, pour la moitié de mon temps pendant sept années (figure 1). Pendant ces années d'alternance entre l'activité de recherche et l'activité d'enseignement, je ne perds jamais de vue le perfectionnement de mon activité professionnelle (l'enseignement) et d'une activité que je n'ai plus cessé d'exercer, la formation continue des enseignants, formation toujours étayée par la recherche et nourrie des ressources produites lors des ingénieries. Je continue donc à me former pour l'enseignement et la formation et je me dois de rendre hommage ici aux échanges que j'ai pu avoir durant cette période avec Pierre Gaidioz, enseignant comme moi, convaincu lui aussi de l'avantage qu'il peut y avoir à frayer avec les résultats de la recherche en didactique et au contact duquel j'ai aussi beaucoup appris.

Mon parcours a donc ceci de paradoxal : je n'ai pas découvert la didactique lors d'une étape qui aurait dû m'être imposée par ma formation d'enseignant (je suis d'une génération où le premier contact avec la didactique avait lieu à l'IUFM, à un moment qui n'est peut-être pas le plus opportun, mais que je n'ai donc jamais intégré), mais en prenant le temps de mener une activité de recherche en didactique, accompagné par quelqu'un qui n'était pas directement impliqué dans des dispositifs de formation initiale. Quand j'observe le rapport conflictuel à la didactique que peuvent avoir construit certains collègues de ma génération, je me permets de penser que ce serait peut-être une piste à explorer : laisser le temps, après quelques années d'expérience d'enseignement au cours desquels des problématiques émergent, de pratiquer une activité de recherche ou une collaboration approfondie avec des chercheurs en didactique, à quelques conditions sur les postures desdits chercheurs, que je détaille par la suite. À défaut, et si le premier contact avec la didactique doit se faire lors de la première année d'enseignement, il faut sans doute construire une *didactique transposée* (au sens où le corpus de savoir qui y vivrait ne serait pas celui du chercheur mais aurait subi des transformations importantes au regard des finalités qui lui seraient attribuées), une didactique opératoire permettant de mener à bien le travail enseignant. Il me semble que les outils que nous avons développés lors de la longue coopération que je vais décrire ci-après, contribue à cette construction.

1. Situations d'Enseignement Scientifique : Activités de Modélisation, d'Évaluation et de Simulation.

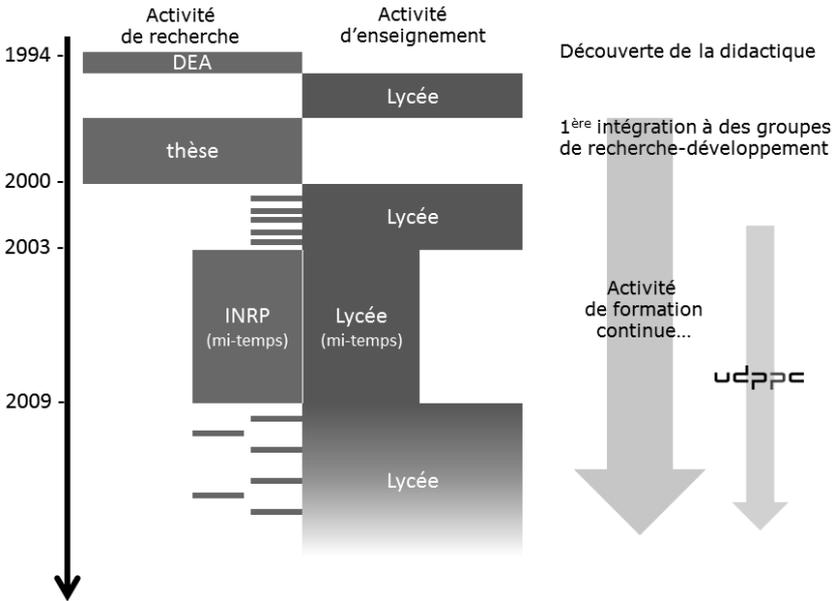


Figure 1.- Un parcours personnel de perfectionnement professionnel par la didactique et pour la pratique enseignante (les traits de la partie gauche indiquent la poursuite de collaborations avec des chercheurs pendant une activité d'enseignement à temps-plein).

Dès le début de ma carrière, j’ai été surpris devant le peu de cas que la plupart des enseignants de sciences physiques font des résultats de la recherche en didactique, encore moins des méthodologies qui y sont mises en œuvre. Il faut dire à leur décharge que la didactique elle-même, en tant que communauté, a souvent fait trop peu cas des problématiques enseignantes. La généralisation ou la diffusion des « ingénieries » sont trop peu effectuées, le vocabulaire utilisé est rebutant, les théories utilisées ne semblent pas opératoires pour la pratique enseignante, et certains enseignants voient même la didactique comme le refuge des professeurs qui en ont marre d’enseigner ! C’est tout le mérite d’Andrée Tiberghien d’avoir perçu ces écueils, il me semble, très tôt, et d’avoir sans cesse souhaité les surmonter, en prenant conscience qu’elle y parviendrait avec les enseignants. Ce constat d’un rapport conflictuel entre la didactique (mal connue) et les enseignants est en totale contradiction avec mon recours quotidien à ce que j’ai appris de la didactique : je deviens ainsi rapidement un militant, en particulier au sein de l’Union des Professeurs de Physique et Chimie (UdPPC), d’un dialogue accru et d’échanges de pratiques sans rapport hiérarchique (voir plus loin). Le milieu associatif m’a aussi montré à quel point la didactique outillait la réflexion sur le sens de l’acte d’enseigner, sur la structuration et la cohérence des contenus et leur articulation avec les idées des élèves. Elle reste aujourd’hui un recours évident lorsque, pour l’UdPPC, je dois rencontrer des décideurs ou produire des documents d’analyse des programmes ou des pratiques.

Pour terminer cette longue description du contexte dans lequel je travaille avec Andrée Tiberghien, je dirais donc que je suis enseignant de sciences physiques, largement façonné par l'activité de recherche en didactique et par certaines de ses productions. Beaucoup d'enseignants avec lesquels nous travaillons au sein des groupes SESAMES nous disent souvent qu'après cette expérience collaborative, « rien ne sera plus comme avant ». Je reprends évidemment à mon compte cette modification profonde de notre profession d'enseignant mais je vais plus loin : cet outillage qui émerge de la coopération chercheurs-enseignants, que nous utilisons au quotidien, créant parfois de fortes tensions avec des prescriptions institutionnelles ou les pratiques en vigueur, mérite militance.

Enfin, cette instrumentation doit permettre la critique, du point de vue de la pratique enseignante, des résultats qu'est capable de produire et d'apporter la recherche en didactique. Cette critique résulte d'un regard « externe » qui est très différent mais complémentaire de la critique « interne » de l'évaluation classique par les pairs. L'enseignant va d'abord juger, au regard de sa pratique, de la pertinence des outils apportés en soutien aux difficultés vécues mais également de la faisabilité d'implémentation pour la préparation de ses ressources ou pour sa pratique de classe. Il pourra également, dans une moindre mesure, porter des critiques sur la méthodologie de recherche, le plus souvent au sujet de la portée des résultats et de leur généralisation à tous les publics d'élèves... Ce processus oblige le chercheur, s'il l'accepte, à prendre en compte la variété des pratiques. On comprend mieux pourquoi la co-construction produit *a priori* des outils plus opératoires que des outils seulement produits par la recherche et plus étayés que ceux qui seraient seulement construits par un collectif enseignant. Il me semble que la didactique des sciences française a mis du temps à adopter ce qu'Andrée Tiberghien a pratiqué très tôt. En phase de construction d'une identité de champ de recherche, la didactique n'a sans doute pas assez accepté cette critique externe qui accompagne inévitablement la coopération. Aujourd'hui, de très nombreux chercheurs travaillent avec des enseignants, ce qui constitue une évolution très positive tout en obligeant à théoriser les caractéristiques de ce travail.

Qu'est-ce que coopérer, pourquoi est-ce si difficile... mais si utile ?

Andrée Tiberghien, dans son chapitre, explique bien comment, traditionnellement, les chercheurs en didactique ont d'abord questionné les relations entre le savoir, plus ou moins transposé, et les élèves, sans pour autant oublier que le professeur met en scène ces savoirs. Elle a listé quelques grandes théories prioritairement convoquées ou produites par le champ de la didactique pour étudier les deux pôles *savoir* et *apprentissage* du triangle didactique. Ce sont d'ailleurs ces deux pôles qui mobilisent également, même s'il n'en a pas conscience, l'activité de l'enseignant. Il n'est pas étonnant en ce sens que les travaux sur les conceptions soient ceux que les enseignants reconnaissent facilement comme les plus utiles : ce sont des travaux qui ne les concernent pas directement comme sujets d'étude. De fait, cette genèse des premiers travaux a créé une forte asymétrie du triangle didactique, qui concerne directement les questions de coopération entre enseignants et chercheurs (figure 2). Si la didactique en était restée là, la coopération aurait

peut-être été facilitée. Mais tout chercheur en didactique ayant le souci d'analyser des situations réelles de classe ne pouvait pas s'en contenter.

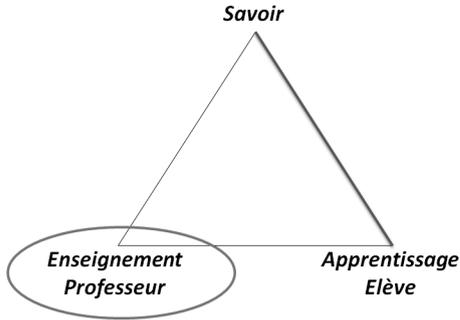


Figure 2.- Pour l'enseignant, le triangle didactique est asymétrique.

Progressivement, en particulier à partir des années 1990 (soit près de vingt ans après les débuts de la didactique des sciences française), la prise en compte de ce troisième pôle (le professeur) a permis de questionner ses rapports aux savoirs mais aussi aux élèves. Son intégration au milieu en tant qu'objet d'étude (même parmi d'autres éléments) en a fait un élément observé, analysé : ceci a permis la mise au point de grandes théories telle que la TACD mais génère également un déséquilibre implicite qui peut induire une sorte de hiérarchie, qu'il convient d'avoir à l'esprit dans des logiques de coopérations : l'enseignant devient « étudié » par le chercheur. Cela crée de fait une méfiance qui nécessite de déployer d'importants efforts pour expliquer l'activité et les questions de recherche, qui doivent systématiquement éviter le terrain du jugement personnel. Ce long travail qui consiste à s'approprier et mieux se connaître mutuellement a été parfaitement réalisé par Andrée Tiberghien : il prend énormément de temps, nécessite de bien délimiter ses territoires d'intervention, doit pouvoir s'appuyer sur des enseignants et/ou des chercheurs ayant une pratique particulière (fonction que j'appellerai plus loin la fonction de *passer*). Il nécessite également des enseignants qu'ils acceptent de se livrer et de défendre leurs choix, mais aussi de faire évoluer leurs pratiques. Il m'arrive souvent de me voir agir dans un corpus constitué par ICAR. Je ne vois pas les mêmes choses que le chercheur mais cette observation (et les décalages éventuels avec ce que regarde et voit le chercheur) est porteuse de sens y compris pour le travail commun. C'est une posture qui n'est pas forcément naturelle, qui prend du temps, et qui a sans doute été possible car j'ai moi-même analysé dans le passé des corpus avec des problématiques de recherche. Quant à l'enseignant qui se livrerait à une activité de recherche (ce qui m'est parfois arrivé), il doit absolument faire l'effort de distinguer les deux activités mais le risque est grand de biaiser fortement son travail de recherche par son identité professionnelle. Enfin, et ce n'est pas l'écueil le plus facile à surmonter, le chercheur qui s'engage dans une coopération de long terme doit accepter lui aussi de voir ses propositions remises en cause car jugées peu utiles, trop jargonneuses, peu réalisables au regard des contraintes de l'enseignant (temps d'enseignement, type de public, contraintes matérielles et institutionnelles...). Une telle coopération force l'humilité, pour chacun des acteurs.

Dans un tout autre contexte, celui de l'analyse d'un grand organisme de recherche, Pierre Bourdieu (2006) soulève l'absurdité qu'il y a à opposer recherche fondamentale et recherche appliquée ; il évoque deux moments de toute entreprise de production scientifique, l'invention et l'innovation, celle-ci étant vue dans la tradition économique comme la « transformation des inventions scientifiques en innovation génératrices de nouveaux produits ». Cette transformation nécessite des *go between*, médiateurs capables de faire circuler l'information, dont je reparle plus loin. Il me semble que lorsque les acteurs font l'effort de l'interconnaissance mutuelle, on peut faire l'analogie avec la coopération qui nous concerne ici, les « nouveaux produits » étant des ressources d'enseignement et de formation, suscitant et facilitant en retour de nouvelles recherches et ayant des retombées importantes sur la production de recherche elle-même.

Une fois les difficultés à surmonter dégagées, on peut se poser la question des conséquences de cette asymétrie pour la coopération, du point de vue de l'enseignant qui souhaiterait s'y engager.

Il n'est pas étonnant, au regard de ce qu'on vient de voir, que ma première révélation, lorsque j'ai côtoyé la didactique, fut ma rencontre avec deux grandes théories au sujet du savoir : l'épistémologie de la discipline (discipline *savante* car il me semble que l'épistémologie de la discipline *scolaire* reste largement à façonner) et la transposition. Partant du savoir (au sens de mon parcours de formation), c'est ce qui m'a d'abord le plus intéressé et j'ai eu très vite l'intuition que ces cadres d'analyse m'avaient manqué dans ma formation académique. J'ose croire que cette situation peut être transposée à de nombreux enseignants en début de carrière. Ce que je dénomme aujourd'hui « grandes théories » a par contre mis du temps à devenir opératoire pour la pratique, tant de préparation que d'action en classe. Ces théories étaient présentes dès le début de notre collaboration mais je sentais que leur articulation avec ma pratique et la tension qu'elles pouvaient générer avec les prescriptions officielles (qui faisaient pourtant bien plus cas de ces cadres d'analyse à cette époque qu'aujourd'hui) restait à formaliser. C'était inévitablement davantage le cas pour un enseignant peu au fait de ces théories. Il restait donc à construire des outils pour rendre opératoires ces théories et les approfondir pour elles-mêmes. La collaboration enseignant-chercheur a permis cette construction et ce n'est pas la moindre de ses réalisations.

Lors de ma thèse puis dans les années suivantes, j'ai réellement pris en charge ces grandes théories sur l'apprentissage et leur contextualisation pour la pratique : conceptions, rôle des interactions, contrat didactique, apprentissage par petits éléments... Il est extrêmement difficile pour un enseignant de tenir compte de tous ces éléments théoriques pour sa pratique, ils sont « trop loin » de ce qu'il vit et sont parfois très déstabilisants : ils contraignent à déconstruire le savoir appris (ce qu'Andrée Tiberghien n'a eu de cesse de me demander au début), à penser et expliciter les différentes façons de voir (un stylo n'est qualifié d'immobile qu'en physique) et de questionner une situation (il n'y a qu'en physique qu'on se demande pourquoi le stylo ne tombe pas lorsqu'il est posé sur la table), et à questionner le langage (voir les exemples d'Andrée Tiberghien sur la chaleur dans son chapitre) et les registres sémiotiques. Ce passage des grandes théories à des théories spéci-

fiques opératoires pour concevoir des activités d'enseignement et des ressources de formation a occupé une très grande partie de la coopération que j'ai pu avoir avec Andrée Tiberghien (ce travail est encore en cours...). Car si toutes ces grandes théories contribuent à décrire, comprendre et perfectionner l'enseignement et l'apprentissage, à différentes échelles (de la conception d'un programme à l'établissement d'une progression, d'un chapitre, d'une activité ou même lors d'une interaction très courte avec un élève), la difficulté de ces grandes théories à pénétrer le système scolaire doit interroger tout militant qui se désole du peu de prise en compte des travaux de didactique. Il convenait d'établir des théories spécifiques, qui n'ont pu émerger et être mises à l'épreuve de la conception de ressources que par le travail collaboratif.

Le travail d'analyse de ces processus de construction, que nous avons pu mener hors de l'activité quotidienne des groupes de recherche-développement, est arrivé bien après.

Les avantages du travail collaboratif pour l'enseignant concepteur... et pour l'utilisateur

Ces théories spécifiques établies, il est possible de faire un premier bilan des quelques avantages à une telle coopération pour la pratique enseignante de celui qui a participé à la conception des ressources au sein des groupes de recherche-développement. La longévité du travail d'Andrée Tiberghien avec des enseignants (dont aucun n'est inscrit en master ou thèse de didactique) suffit à prouver que ces avantages existent. Je décris donc ici ceux qui me semblent les plus pertinents.

Dans le cas de la collaboration à ICAR, c'est évidemment le cadre de la modélisation qui est le plus pertinent. Cette analyse, résultat de la mise au point de théories spécifiques, aide l'enseignant à concevoir ses activités, en anticipant les difficultés des élèves (qui résident souvent dans l'articulation entre objets/événements et théorie/modèle), en identifiant plus efficacement ces difficultés pour y remédier de façon adaptée. Elle permet en outre de porter auprès des élèves un discours sur leurs difficultés (ce qui en fait un outil de remédiation), mais aussi *sur* la physique et la chimie, posture au sujet de laquelle les prescriptions institutionnelles sont encore soit absentes, soit révélatrices d'une conception bien naïve de l'activité scientifique d'une part, de l'activité d'apprendre des sciences d'autres part. Plus généralement, ces théories spécifiques concernant la modélisation et l'articulation entre physique et vie quotidienne et leurs outils de conception associés donnent du sens à la discipline enseignée ET à l'acte d'enseigner. Leur prégnance est forte, hors et dans la classe, présente sans cesse pour l'enseignant qui s'en est servi pour concevoir des contenus d'enseignement. Pour les enseignants concepteurs, ces outils prennent sens très rapidement dans l'action, sans forcément faire l'objet d'une présentation formelle lors de l'entrée dans une démarche de coopération. Comme ces outils sont également robustes pour analyser le savoir à enseigner, ils sont, comme l'a bien expliqué Andrée Tiberghien, une ressource incontournable dans une logique de co-élaboration de ressources d'enseignement et d'apprentissage. Au-delà, lorsqu'ils sont présentés en formation continue pour éclairer les ressources que nous proposons, ces outils de conceptions sont souvent une révélation pour les

enseignants : sans faire de cours d'épistémologie, ces outils font échos à leur pratique et ils en voient presque immédiatement les effets possibles sur leur pratique quotidienne, tant sur le plan de l'écriture d'activités ou d'évaluation que sur celui de l'interaction en classe. Il reste à mieux connaître la capacité d'un enseignant travaillant seul ou en équipe, mais sans collaboration avec la recherche, à faire vivre ces outils pour la conception de ressources et dans sa pratique.

Si la théorie spécifique « des deux mondes » concerne d'abord le savoir puis influence la pratique de classe et son organisation, l'approche socio-constructiviste est très complémentaire : elle me semble en effet avoir des effets d'abord sur la pratique de classe et sur des consignes de gestion de classe (travail en petits groupes, statut de l'erreur, type et nombre de tâches, dispositifs mis en œuvre pour rendre les idées initiales publiques, organisation du débat...), puis dans un deuxième temps sur la structure et l'organisation du savoir en jeu. Nous pourrions dire qu'elle permet de penser « réellement » l'action conjointe même si les enseignants concepteurs n'ont pas connaissance de la grande théorie correspondant (voir plus loin).

En pratique, pour l'enseignant co-concepteur, ces différents choix instanciant les théories spécifiques et orientant fortement l'action d'enseigner (même lorsqu'ils sont explicités) sont souvent intriqués au sens où ils ne sont pas séparables. C'est aussi un des objectifs du travail collaboratif de les désintriquer et le chercheur joue sur ce point un rôle crucial.

Ce travail de réflexion conduisant à une explicitation des choix, comme d'autres aspects de l'interaction entre enseignants et chercheurs en didactique, ne peut se faire que sur un temps relativement long de coopération. Ce temps long concerne d'abord le ou les chercheurs, ce qui est aisé du fait du rattachement à un laboratoire. Pour les enseignants, cela n'implique pas de s'engager sur le long terme mais que le renouvellement éventuel se fasse progressivement. Je tente par la suite de dégager quelques pistes qui me semblent permettre d'assurer un travail sur un temps long tout en permettant le renouvellement des contributeurs.

Trouver et connaître nos places en coopération : une nécessité pour une coopération pérenne

J'ai parfois tendance à remplacer le terme de coopération par celui de compagnonnage (étymologiquement celui qui partage son pain). Des compagnons cheminent ensemble avec un objectif commun : ici la production de ressources d'enseignement et de formation opératoires pour faire progresser la qualité de l'enseignement et par suite de l'apprentissage (de physique et au niveau secondaire dans notre cas) en exploitant des résultats de recherche en didactique. En chemin, chacun apporte son expertise, sans rapport hiérarchique, et glane sur le bord du chemin ou auprès de l'autre des informations qui enrichissent ou complètent sa propre « culture » ou sa propre pratique. Ce cheminement n'implique pas une symétrie parfaite dans le travail mais une volonté de formation mutuelle. Pour le militant de la cause didactique que je suis devenu, le chercheur (en l'occurrence surtout Andrée Tiberghien) est bien devenu un *compagnon de route*. Et je crois que le parcours de recherche d'Andrée Tiberghien illustre bien à quel point certains enseignants sont devenus ses *compagnons*.

Cette coopération « idéale » n'est possible que si chacun essaie de connaître et comprendre la posture, la pratique et les contraintes de l'autre, ainsi que ses objectifs spécifiques qui ont droit de cité. En effet le chercheur a ses propres finalités : produire de la recherche, disposer d'un terrain d'investigation et de collecte de données pour tester ses hypothèses, diffuser ses travaux... Pour l'enseignant, disposer de ressources de qualité, se former sans cesse, échanger des pratiques avec des pairs, parfois éclairées par des cadres théoriques issus de la recherche...

J'ai mis en évidence plus haut les raisons qui rendaient ce pari de collaboration difficile à tenir. Pour analyser les conditions à respecter pour un travail collaboratif fructueux, productif et pérenne, il me semble indispensable de disposer d'une fonction de médiateur(s) entre la pratique de recherche et la pratique enseignante. Les échanges que j'ai pu avoir avec Andrée Tiberghien et Gérard Sensevy à l'occasion de la préparation de ce colloque nous ont conduits à caractériser cette fonction particulière, celle de *passer* au sens où il doit favoriser les échanges et aider à l'explicitation et la connaissance mutuelle des pratiques et des objectifs. Le passeur est donc bien une fonction frontière plus qu'une personne, même si évidemment elle s'incarne ponctuellement dans des personnes. J'ai sans doute joué ce rôle, parfois, ces dernières années. La figure 3 illustre que lorsqu'un membre du groupe assure, même ponctuellement, la fonction de passeur, c'est qu'il se comporte parfois en enseignant, parfois en chercheur mais que l'essentiel de sa fonction est d'assurer une bonne communication entre enseignants et chercheurs, en comprenant les contraintes et objectifs spécifiques de chacun. La figure 3 permet aussi de distinguer les différentes communautés de destinataires des ressources produites qui seront évoquées plus loin.

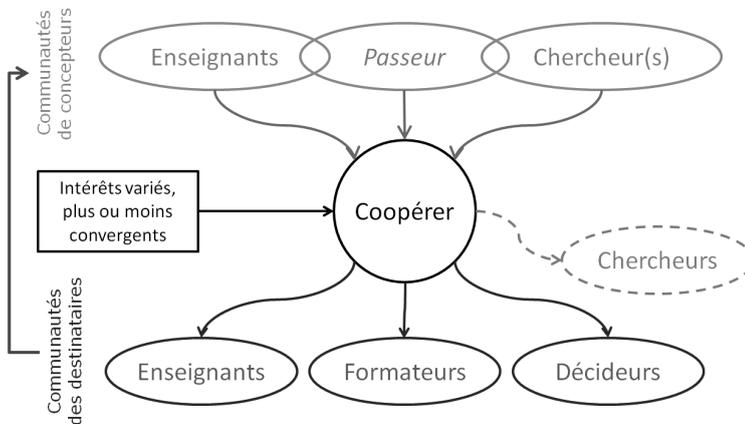


Figure 3.- Acteurs et destinataires de la coopération

On peut se demander ce qui distingue la fonction de passeur de celles assurées traditionnellement par les autres co-concepteurs. Les spécificités d'une telle fonction sont encore sans doute à formaliser mais je distingue ci-dessous quelques caractéristiques qui me paraissent essentielles.

La première caractéristique du « passeur », lorsqu'il assure cette fonction, est de pouvoir se comporter alternativement, dans le travail collaboratif,

comme un enseignant ou comme un chercheur. Le passeur aide les enseignants à comprendre la posture, les objectifs spécifiques ou les méthodes (et leurs temporalités longues) du chercheur et doit symétriquement aider le chercheur à comprendre les contraintes et les objectifs spécifiques (parfois à échéance très courte) des enseignants. Il peut également aider à harmoniser le vocabulaire utilisé par les deux communautés (par exemple au sujet de termes comme *progression, séquence, séance, activité, modèle, enjeu, motivation, évaluation, capacité...*). S'il est aussi enseignant, il est celui qui doit « filtrer » ce que la recherche peut mettre à disposition, souvent en en discutant en amont avec le ou les chercheurs pour juger de la pertinence pour l'activité effective d'enseignement, des conséquences en termes de faisabilité dans les classes, ou de l'acceptabilité par les enseignants. Il est ainsi celui qui explicite au chercheur les contraintes qui ne figurent pas forcément dans le système didactique ou qui n'ont pas été travaillées théoriquement (par exemple dans notre cas le contexte organisationnel local, le rapport à l'institution, le temps limité, les contraintes curriculaires...).

En termes d'objectifs et de types de production, c'est probablement la production de recherche qui distingue la fonction enseignante de la fonction de passeur... Il est ainsi celui qui peut collaborer effectivement pour une production de recherche, pour raffiner les théories spécifiques ou pour les articuler avec les outils de conceptions mis au point dans l'équipe, et enfin pour analyser le processus même de production des ressources (Tiberghien *et al.* 2009). Les publications de recherche qu'il m'est arrivé de cosigner l'ont été avec une posture qui n'est pas exactement celle de l'enseignant, ni celle d'un chercheur mais dans un entre-deux hybride qui prendrait pour objet d'étude les processus coopératifs de production de ressources d'enseignement et de formation, bien plus que le savoir vivant en classe ou les processus d'apprentissage. De ce point de vue et pour ces objets d'étude particuliers, le chercheur se comporte également en passeur...

Cette hybridation distingue la fonction de passeur de la fonction d'enseignant par la différence de degré de connaissance du cadre théorique. Si les enseignants concepteurs connaissent souvent les théories spécifiques (même sous une forme peu formalisée) et systématiquement les outils de conception qu'ils ont contribué à co-construire, ils ne connaissent généralement pas les grandes théories qui expriment des idées leur paraissant trop éloignées de leur pratique ou utilisant des concepts peu opératoires au quotidien. Le passeur doit, lui, non seulement connaître ces grandes théories mais être capable de s'en servir, comme le chercheur en collaboration, pour co-construire les théories spécifiques.

On pourrait donc conclure que le passeur est celui qui, en plus de coopérer pour co-construire des ressources d'enseignement et de formation au même titre que les autres membres engagés dans ce processus, est capable de *collaborer* au sens de Bauer et Fisher (2007) : s'il est enseignant, il traite, en sa fonction de passeur, d'égal à égal avec le chercheur au sujet d'enjeux communs qui permettent ou analysent le travail de coopération au sein du groupe de co-concepteurs.

Les réflexions précédentes conduisent à se demander si la fonction de passeur peut être assurée par un chercheur, comme je l'ai évoqué un peu plus haut. Cela ne me semble pas absurde, en particulier s'il a exercé partielle-

ment et temporairement une activité d'enseignement au niveau pour lequel il co-construit, afin d'exploiter cette expérience double de pratiques. C'est également selon moi possible après une longue expérience de coopération : la pratique et les contraintes très concrètes des enseignants pourraient être tellement bien appréhendées par un tel chercheur qu'il pourrait jouer aisément ce rôle de passeur ; il me semble que c'est parfois le cas pour Andrée Tiberghien. Si beaucoup de chercheurs en didactique ont été enseignants préalablement, la nécessité de processus longs me semble rendre rares de tels cas de chercheurs-passeurs.

Accepter des processus longs et séquencés

On l'a vu, des fins et des moyens de productions discutés communément, l'inter-connaissance, le partage et le respect mutuel de chaque expertise, l'émergence d'une communauté de pensée issue des grandes théories (même non explicitées pour tous) sont des conditions difficilement contournables pour une coopération enseignants-chercheurs fructueuse. Ces éléments se construisent lentement, au cours du travail d'élaboration de ressources. Je reprends donc ici un bref historique des différents types de ressources produites, qui a été décrit en détail par ailleurs (Tiberghien *et al.* 2011).

Si les premières ressources produites ont bien été dans notre cas des ressources *pour* enseigner, elles se sont largement diversifiées au cours du temps, en particulier grâce à la mise à l'épreuve de ces ressources, par les enseignants concepteurs eux-mêmes mais aussi par des enseignants s'emparant de ces ressources. Ces retours se sont faits essentiellement lors de sessions de formations continues, indispensables à l'avancée du travail, mais aussi par les enseignants qui intègrent régulièrement le groupe de concepteurs et viennent ainsi porter un regard neuf sur le fond et sur les méthodes de production. Très rapidement il est apparu que les activités d'enseignement produites paraissaient originales ou peu académiques (ou trop « innovantes ») aux enseignants qui décidaient de s'en emparer (par exemple après une formation). Il a donc été nécessaire de rédiger des documents permettant de mettre en scène ces activités en classe. Ces ressources « contenu-dépendantes » ont essentiellement consisté en une rédaction, pour chaque activité, de cinq rubriques : objectifs, informations matérielles pour la préparation de l'activité, informations sur le savoir en jeu, informations sur le comportement des élèves, corrigé. Ce choix des rubriques a fait l'objet d'un long travail au sein des différents groupes de concepteurs et leurs intitulés illustrent assez bien le croisement des expertises *pour* l'action : les contraintes matérielles et horaire ne sont pas négligées mais l'apport de la recherche est immédiatement repérable, en particulier dans les rubriques *informations sur le savoir en jeu* et *informations sur le comportement des élèves*, cette dernière rubrique pouvant même être illustrée sur le site Pegase (ENS de Lyon), qui héberge tous les documents, par des vidéos courtes d'élèves éclairant certaines composantes ou certaines difficultés de compréhension des élèves au cours de l'activité. Ces séquences vidéo (d'une durée d'une à deux minutes) ont été extraites des travaux de recherche. La conception de ces ressources contenu-dépendantes, raison d'être des différents groupes de recherche-développement auxquels j'ai pu participer, perdue évidemment aujourd'hui.

Cependant, et au bout de quelques années, deux contraintes différentes mais cohérentes ont conduit à produire des ressources qui ne sont plus contextualisées à un type de sujet particulier :

- les enseignants concepteurs ont ressenti le besoin d'explicitier les pratiques communes à l'enseignement des diverses séquences conçues ; les chercheurs impliqués ont ressenti le besoin de « théoriser » la conception des séquences ; chercheurs et enseignants ont eu à cœur de mettre au point des outils d'aide à la conception dont nous avons parlé plus haut ;
- le temps passé à mettre au point une séquence ne permettait pas de suivre le temps d'enseignement et de préparation : ce décalage temporel entre enseignement et conception ainsi que la demande de certains enseignants en formation impliquaient de produire des ressources opératoires d'aide à la conception autonome, « dans l'esprit » (ou avec les mêmes théories spécifiques dirions-nous en recherche) des séquences déjà produites : cela participait bien de la logique de formation que nous avons toujours également visée, formation dans l'action à partir de séquences existantes.

La conception de ressources dites « transversales » (au sens où elle concerne n'importe quel sujet d'enseignement de physique du secondaire) a alors conduit à deux types de ressources correspondant à deux nouvelles étapes qui se sont rapidement suivies : l'étape 2 correspond à des ressources qui ne renvoient pas à un type de situation de classe particulier (hypothèses d'apprentissages, éléments de théories spécifiques, outils de conception...) et l'étape 3 à des ressources qui concernent certaines situations spécifiques, repérées par exemple selon le rôle joué par le modèle ou par l'expérience dans la situation (ressources que nous avons appelées des *balises*).

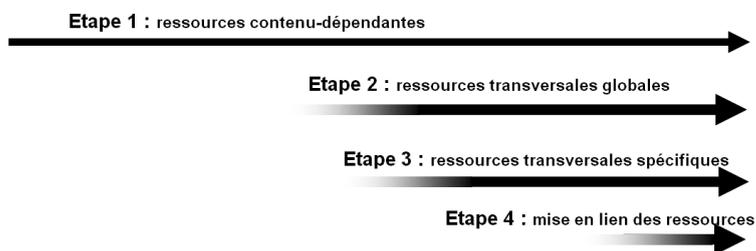


Figure 4.- Différents types de ressources produites au cours du temps

Enfin, un effort de mise en lien (étape 4) a été réalisé pour permettre réellement cette formation dans l'action. Cette étape n'a pas donné lieu à de nouvelles ressources mais à une mise en relation explicite de ressources contenu-dépendantes et de ressources transversales (figure 5).

Les différents groupes ont régulièrement été partiellement renouvelés : en moyenne tous les trois ans d'abord pour des raisons institutionnelles puis comme une obligation devant les effets bénéfiques de ce renouvellement. Le processus exposé à la figure 5 décrit comment les différents groupes de recherche-développement ont réussi à tenir en permanence l'objectif (et la nécessité) de production de ressources pour l'enseignement tout en élaborant petit à petit des ressources de formation explicitant les outils nécessaires pour

concevoir ce type de ressources. Ces ressources de formation obligent à porter un regard réflexif sur le travail collectif (*comment fait-on ?*) et à penser la transférabilité à la fois pour la prise en main des ressources produites (*comment légitimer les ressources et aider leur appropriation ?*) et pour la conception autonome (*quels outils de conception mettre à disposition ?*). Ce travail n'est pas près d'être terminé : si nous avons pu tester en partie la robustesse des outils conçus sur de nouveaux sujets d'enseignement (Vince & Tiberghien 2012) et avec de nouveaux enseignants intégrés aux groupes mais ne les ayant pas conçus, il nous reste à savoir si ces outils peuvent être utilisés de façon pérenne par des enseignants plus isolés, d'une part dans le travail de préparation d'autre part dans la façon dont ils font vivre le savoir en classe.

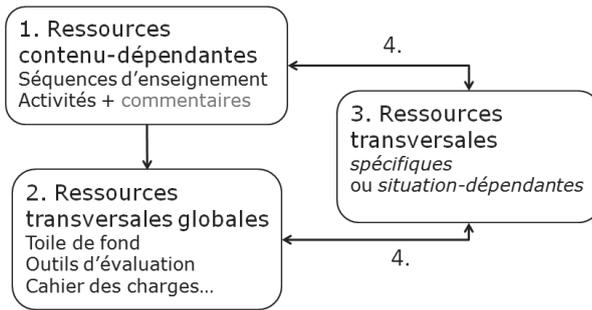


Figure 5.- Liens entre les différents types de ressources (les numéros correspondent à la chronologie d'apparition dans le long processus de conception).

Cette réflexivité nécessaire a été rendue possible par l'analyse des situations de classes avec le double regard de la pratique enseignante (comment s'est passée la séquence selon l'enseignant ?) et de la recherche (les séances de classe avec les ressources produites ont souvent fait l'objet de recherches dans l'équipe). Les différents regards et les différentes échelles d'observation s'enrichissent mutuellement, tout en tenant compte de la diversité des pratiques enseignantes et des différents contextes d'établissement scolaires. Le processus de conception est ainsi vite devenu itératif et l'est toujours : les ressources sont en constante évolution, influencées par le retour d'expérience des concepteurs, qu'ils soient enseignants ou chercheurs.

Ce processus s'est également accompagné de publications, co-signées par les enseignants et les chercheurs, dans des revues à destination des enseignants ou des formateurs (principalement le BUP Physique-Chimie, revue de l'UdPPC, mais aussi les Cahiers pédagogiques par exemple) et de formations d'enseignants ou de formateurs (Gaidioz *et al.* 2004 ; Coincé *et al.* 2008 ; Miguet *et al.* 2014) . Plus récemment, ces ressources ont donné lieu à la conception de DVD pour la formation, fondés sur la recherche, au sujet desquels les enseignants concepteurs ont pu être consultés mais pour lesquels c'est davantage la fonction de passeur qui fut sollicitée.

Enfin, ce long processus a permis de théoriser en partie la conception de ressources à partir de la recherche, telle qu'Andrée Tiberghien le décrit bien dans son chapitre et qui a également donné lieu à publication commune (Tiberghien *et al.* 2009). Ce travail est loin d'être achevé.

Tant à faire encore...

La diversité des ressources produites permet de mesurer l'ampleur et l'originalité du travail que sont capables de produire des groupes d'enseignants et de chercheur qui se renouvellent régulièrement (c'est sans doute un atout) et qui, à partir de choix théoriques et d'objectifs partagés, peuvent exploiter l'expérience acquise pour tendre vers une diffusion accrue d'outils de conception de ressources d'enseignement et de formation. Il reste cependant beaucoup à faire, et pour perfectionner et raffiner ce travail au regard des évolutions institutionnelles et professionnelles (programmes, rôle de l'évaluation par compétences...), le travail d'analyse des processus de conception est essentiel. L'activité de conception telle que nous l'avons exposée ci-dessus a été analysée récemment à partir de la théorie de l'activité (Veillard *et al.* 2011). Ce travail confirme que la théorie spécifique des deux mondes joue un rôle important pour instrumenter et guider le processus de conception, en facilitant en particulier les débats pour une plus grande explicitation des choix de conception au sein du groupe et en favorisant la prise de décision. Il confirme également les lacunes de ce cadre d'analyse, en particulier du point de vue du rôle de l'enseignant dans l'action conjointe.

Du point de vue de l'élaboration de théories spécifiques et d'outils de conception, la figure 6 illustre en effet très bien l'état du travail et le chemin qui reste à parcourir.

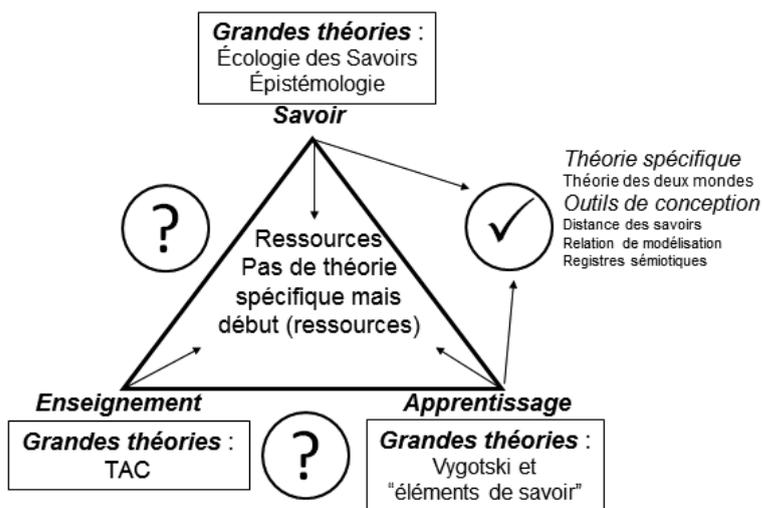


Figure 6.- Bases d'une théorie de la conception de ressources et théories spécifiques manquantes (les flèches indiquent les processus de production)

La prise en compte des grandes théories concernant le savoir et l'apprentissage est effective dans les choix de conceptions et a donné lieu, lors du processus d'élaboration, à la formalisation de théories spécifiques et outils qui tiennent compte de ces grandes théories. À ce jour, si la TACD est une théorie fructueuse et robuste dans le champ de la recherche pour l'analyse des processus d'enseignement ou de l'avancée du savoir, elle n'a pas encore

été totalement adaptée ou transposée au processus de conception. De fait, il reste à élaborer les théories spécifiques construites à partir du pôle enseignement. Ceci est à mettre en corrélation avec l'observation faite par Veillard *et al.* (2001) que le débat dans le groupe de concepteurs est peu étayé et la prise de décision difficile lorsqu'il s'agit d'aspects de la classe qui concernent ce pôle : gestions des traces écrites des élèves, estimation par l'enseignant de l'avancée et de la continuité du savoir, dispositifs d'évaluation formative mis en œuvre, rôle de l'enseignant lors d'activités « ouvertes » au cours desquelles le milieu peut ne pas jouer suffisamment son rôle de rétroaction... Il y a là un défi à relever d'autant que ce sont des aspects sur lesquels certains enseignants se sentent experts par expérience et pour lesquels la légitimité de la didactique est moins assurée à leurs yeux.

En guise de conclusion : quelques réflexions sur les représentations sociales

Andrée Tiberghien a initié un travail de longue haleine, d'abord sur une demande émanant de l'institution mais son parcours illustre à quel point elle avait l'envie très tôt de cheminer avec les enseignants. Ce travail n'est pas terminé. Avoir su le maintenir sans interruption depuis plus de vingt ans invite à la réflexion sur les critères de longévité d'une telle coopération, longévité rare et pourtant essentielle si l'on recherche la diversité des ressources produites et des publics cibles, tout en assurant une cohérence théorique. Si de nombreux enseignants ont travaillé dans ces groupes, Andrée Tiberghien est restée le pivot permanent, assurant la continuité théorique et pratique mais impulsant également de nouvelles idées, qu'elle puisait aussi bien dans les échanges réguliers avec les enseignants que dans les travaux de recherche. Elle a su construire ainsi une culture commune, aidée en cela il me semble par les quelques enseignants « passeurs » avec lesquels elle a travaillé. L'écoute mutuelle, l'acceptation de la critique, la compréhension des objectifs et contraintes de chaque fonction sont pour moi les clés essentielles d'une coopération réussie. Mais surtout, il me semble que ce compagnonnage doit se faire dans la reconnaissance mutuelle de l'expertise de chaque acteur : que le chercheur reconnaisse qu'il n'est pas enseignant (et qu'il n'en a donc pas l'expertise), que l'enseignant admette qu'il ne fournira pas les cadres théoriques et l'étayage du chercheur. D'autres expériences de coopération que j'ai pu voir de l'extérieur m'ont permis de prendre conscience de ce point clé. Il va contre certaines représentations, que j'ai trop souvent rencontrées, qui concernent les glissements de la fonction d'enseignant vers la fonction de chercheur (remarquons que si les glissements sont fréquents dans ce sens, ils sont rarissimes dans l'autre sens, probablement pas seulement pour des raisons institutionnelles...). Ainsi, parce que bon nombre d'enseignants s'engagent, pas forcément en début de carrière, dans un parcours de formation à la recherche, ce passage est vu comme un *progrès*. Il me semble qu'on confond *évolution de carrière* et *progrès dans une hiérarchie sociale*. Selon ce point de vue, il serait presque normal qu'un enseignant jugé « expert » devienne chercheur. Cette représentation rarement explicite mais selon moi répandue, y compris chez certains enseignants ou dans certaines institutions, s'accompagne d'autres idées plus diffuses : un enseignant aurait plus à apprendre d'un chercheur que l'inverse, un chercheur

peut comparer des pratiques enseignantes en termes d'efficacité et ainsi se faire juge... Trop souvent, l'enseignant qui travaille avec un chercheur en éducation se perçoit comme en situation d'apprenant : non seulement il craint d'être jugé, étudié mais il se positionne aussi, dans certains cas, en attente de conseils *au sujet de sa profession*. Ces représentations sont tout autant (voire plus) partagées par les enseignants que par les chercheurs. J'ai par exemple parfois entendu des enseignants dire que la contribution à la rédaction d'activités d'enseignement, en discutant chaque mot, par un chercheur était peut-être de l'expertise gâchée... Si je grossis un peu le trait, il n'en reste pas moins que dans certaines situations de coopération, le chercheur se trouve placé, parfois involontairement, « en surplomb », sans qu'il y en ait la volonté de qui que ce soit. Ce « jeu » s'installe dès le début du fait des représentations de chacun. Je crois pouvoir dire que ce ne fut jamais le cas pour la longue expérience que j'ai décrite ici. Une des clés de la réussite de la coopération me semble être l'absence de représentation hiérarchique chez les acteurs coopérant, ou même la mise en place initiale d'un processus de *dé-hiérarchisation*.

J'ai donc tenté ici de décrire d'une part les caractéristiques de cette coopération longue et singulière entre enseignants et chercheurs, ainsi que de la collaboration que j'ai pu avoir avec Andrée Tiberghien pour tenter de « faire vivre » quelques ingénieries successives. La diversité et la richesse des ressources produites, articulant enseignement et formation, n'auraient évidemment pas été possibles sans une telle coopération et illustrent la bonne marche de cette expérience, même si elle ne fut pas uniforme dans le temps. La tentative de théorisation de cette coopération et des ressources qui en ont émergé doit pouvoir inspirer, au moins partiellement, toute situation de coopération entre enseignants et chercheurs. Cette expérience n'est pas à prendre comme *la* bonne pratique mais il est possible de s'en inspirer, lorsque des conditions similaires se présentent, y compris pour théoriser la coopération à l'œuvre, ou pour favoriser institutionnellement des fonctions de *passer* au sein d'un Institut comme l'IFÉ. Une telle entité institutionnelle devrait permettre que ce genre d'ingénierie sur du temps long, qu'on peut considérer aujourd'hui comme *exceptionnelle*, devienne *normale* (pour reprendre une idée de Gérard Sensevy).

Il reste beaucoup à faire, en particulier pour mieux prendre en charge le pôle enseignement. Il reste aussi à perfectionner la diffusion des outils et l'évaluation de leur prise en main. Dans tous les cas, le compagnonnage est une richesse de chaque instant pour la pratique enseignante, qui donne du sens à l'action, qui encourage lorsqu'on est gagné par des contraintes institutionnelles qui viennent contredire certains choix, et qui rend heureux d'exercer ce beau métier d'enseignant. Puisse ce type d'expérience se développer, pour mieux articuler sur le long terme la profession enseignante avec la recherche en didactique.

Bibliographie

BAUER Korinna and FISCHER Frank, 2007, The educational research-practice interface revisited: A scripting perspective. *Educational Research and Evaluation* 13(3), p. 221-236.

- BOURDIEU Pierre, 2006, *Les Usages sociaux de la science – Pour une sociologie clinique du champ scientifique*, Paris, INRA éditions.
- COINCE Didier, MIGUET Anne-Marie, PERREY Stéphane, RONDEPIERRE Tristan, TIBERGHEN Andrée et VINCE Jacques, 2008, Une introduction à la nature et au fonctionnement de la physique pour les élèves de seconde, *Bulletin de l'Union des Professeurs de Physique et de Chimie*, vol. 102, n° 900, p. 3-20.
- GAIDIOZ Pierre, VINCE Jacques et TIBERGHEN Andrée, 2004, Aider l'élève à comprendre le fonctionnement de la physique et son articulation avec la vie quotidienne. *Bulletin de l'Union des Professeurs de Physique et de Chimie*, vol. 98, n° 866, p. 1029-1042.
- MIGUET Anne-Marie, BASTARD Hélène, MARTINACHE Annie, PERREY Stéphane, PIEL Valérie, ROCHET Patrick, RONDEPIERRE Tristan, TIBERGHEN Andrée et VINCE Jacques, 2014, Du programme officiel aux activités des élèves, un outil pour la conception d'une séquence aux contenus scientifiques cohérents, *Bulletin de l'Union des Professeurs de Physique et de Chimie*, vol. 108, n° 960, p. 39-54.
- TIBERGHEN Andrée, VINCE Jacques, GAIDIOZ Pierre and COINCE Didier, 2011, Professional development of teachers and researchers in a collaborative development of teaching resources. In C. Linder, L. Ostman, D. A. Roberts, P.-O. Wickman, G. Erickson & A. MacKinnon (eds.), *Exploring the Landscape of Scientific Literacy*, New York, Routledge, p. 255-271.
- TIBERGHEN Andrée, VINCE Jacques and GAIDIOZ Pierre, 2009, Design-based research: case of a teaching sequence on mechanics, *International Journal of Science Education* 31(17), p. 2275-2314.
- VEILLARD Laurent, TIBERGHEN Andrée et VINCE Jacques, 2011, Analyse d'une activité de conception collaborative de ressources pour l'enseignement de la physique et la formation des professeurs : le rôle de théories ou outils spécifiques, *Activités* 8(2), p. 202-227.
- VINCE Jacques et TIBERGHEN Andrée, 2012, Enseigner l'énergie en physique à partir de la question sociale du défi énergétique. *Review of Science, Mathematics and ICT Education* 6(1), p. 89-124.

Troisième partie

Interaction et multi-modalité : de l'éthologie à la conversation située

Éthologie de l'animal bavard

Jacques Cosnier

Professeur honoraire Université Lyon 2, Laboratoire ICAR, Association ARCI
Application des recherches en communication et en interaction

Sans les collègues, amis et collaborateurs ayant participé à la réalisation ou à l'inspiration des travaux mentionnés ci-dessous rien n'aurait pu se faire, tous sont co-auteurs de ce qui suit : J.Allarousse, S. Argant, H. Atifi, Ch. Bandelier-Broquet, K.Bekdache, G.Benejam, D.Bret, N.Bonnet, H.Bouachour, M-L Brunel, A.Brossard, C. Cabanac, M.Charavel, J.Coulon, G. Dahan, S.Dalhoumi, M. Deichmann, S. Economides, E. Galacteros, P.Gouat, P.Giroud, M. Grosjean, S.Huygues-Despointes, Y.Jung, J.T.Kouenzi, D.Labourel, M.Le Blanc-Charavel, P.Magdinier, S. Mariani-Rousset, D. Picard, R. Plety, A. Primel, J. Rachidi, V. Reymond-Haynal, C. Rouby, N. Tagger, J.Vaysse, C. Zervudacki, et les équipes du GRIC puis d'ICAR...(avec une pensée particulière à la mémoire de Michèle Grosjean et Robert Plety).

Éthologie ? Chacun sait aujourd'hui ce qu'est l'éthologie : une discipline scientifique dont l'objet est l'étude du comportement des animaux, et la méthode est l'observation de « terrain », c'est-à-dire l'observation « naturaliste » des animaux dans leurs conditions de vie habituelle (leur écologie).

Chacun a donc fait peu ou prou de l'éthologie en observant une fourmière, un groupe de pigeons picorant des miettes, les salutations de deux chiens qui se rencontrent, les soins maternels prodigués par une chatte à ses petits nouveau-nés. La télévision offre par ailleurs de nombreux documents magnifiques sur la vie d'espèces plus exotiques, et certains films ont aussi récemment permis à tout un chacun de pénétrer dans les cycles vitaux complexes d'espèces telles les Oies et les Manchots. Il est ainsi facile de constater que les animaux communiquent entre eux, ont des territoires, des stratégies pour assurer leur nourriture, se reproduire, se reconnaître... Chaque espèce a ses propres coutumes ; les façons de se reproduire donnent lieu par exemple à des cérémoniaux de cour aussi variés que spécifiques.

L'animal humain, qui aujourd'hui se nomme lui-même modestement *Homo sapiens*, n'échappe pas à la règle et lorsqu'on se pose la question classique « *qu'est-ce qui distingue l'Homme des autres animaux ?* », les réponses sont variées et nombreuses mais à la réflexion souvent peu convaincantes : n'y a-t-il pas plus de différences entre une fourmi et un crocodile qu'entre un homme et ce même crocodile ? La question est ainsi mal posée et il serait plus instructif de l'inverser : *qu'y a-t-il de commun* entre l'homme et telle ou telle espèce ? Ou plus précisément : peut-on imaginer qu'un animal serait capable de réaliser ce que cet homme est en

train de faire ? La réponse est évidente : beaucoup d'activités vitales ne sont pas le propre de l'Homme ; c'est d'ailleurs ce qui permet à l'Homme de « comprendre » par projection empathique l'activité animale qu'il observe et de lui attribuer une intentionnalité, et c'est pour cette raison que l'homme se sent plus proche du crocodile que de la fourmi... Bien sûr : plus les animaux nous sont familiers plus les inférences sont faciles, cette familiarité est basée sur *la similitude* : similitude morphologique, similitude comportementale : nous comprenons mieux les Mammifères que les Reptiles et les Reptiles que les Insectes. La compréhension (mutuelle) du chien et de son maître paraît aller de soi, « *il ne lui manque que la parole* » entend-on souvent dire. Mais en fait qu'est-ce que la parole apporterait de plus à cette interaction (qui d'ailleurs n'en est pas dépourvue du côté du partenaire humain qui parle fréquemment à son chien et ce dernier semble y porter intérêt) ? Pour répondre à cette question examinons parmi toutes les fonctions que parler nous permet d'accomplir définies par le linguiste contemporain fort savant et bien connu, Roman Jakobson, quelles sont donc celles dont notre ami le Chien est incapable.

À l'évidence il est capable d'exprimer ses sentiments et ses besoins (fonction expressive), de saluer un nouveau venu (fonction phatique), d'agir sur le comportement de son vis-à-vis (fonction conative), d'avoir des échanges ludiques, et même, s'il est bien éduqué, d'accomplir à la demande de son maître des performances sophistiquées... En somme il n'est pas entièrement juste de dire qu'il ne lui manque que la parole dans la mesure où il est parfaitement capable de réaliser la plupart des fonctions de nos paroles quotidiennes... sans cependant parler !!

De ces constatations, somme toute banales, trois remarques ou trois questions émergent : (1) le langage est utilisé pour assurer des fonctions non proprement langagières puisqu'elles peuvent être réalisées à l'évidence par des animaux qui ne parlent pas, (2) ces performances sont possibles sans paroles verbales *mais* pas sans communication, (3) cette communication très performante et parfois très spécifique se fait par des voies multiples : gestes, postures, mimiques, émissions sonores (et de plus, olfactives dans le cas du chien).

Or, si *ça* communique entre chien et homme grâce à ces échanges pourtant fondamentalement non verbaux, il est évident que *ça* communique aussi entre chien et chien, mais alors pourquoi pas aussi en partie de la même manière non-verbale entre homme et homme ?

Le langage parlé (car quand on dit « langage » on sous-entend activité parolière) ne serait-il qu'un leurre qui recouvre des systèmes d'échanges plus élémentaires, ou, sinon un leurre, le langage dans nos interactions quotidiennes est-il limité à l'utilisation d'une langue « doublement articulée » selon les définitions classiques? Quelle est la part de la parole dans les interactions de face-à-face (« présentes ») quotidiennes, et cette parole, quand parole il y a, n'est-elle pas toujours peu ou prou mélangée à partie variable à des activités non-verbales sans lesquelles elle serait inefficace, voire incompréhensible...

Autrement dit « le langage » est-il ce que l'on dit et sert-il à ce que l'on croit ?

Ce sont ces questions que mes collaborateurs et moi-même nous posions au début des années 70 dans un laboratoire significativement dénommé « La-

boratoire d'Éthologie des communications » qui s'apprêtait à ajouter l'*homo sapiens* aux autres espèces jusque-là étudiées¹. Ce sont quelques-unes des réponses qui ont été collectées au cours de ces quarante dernières années que je me propose de relater ici en les articulant parfois aux travaux d'autres chercheurs collègues et amis qui à peu près à la même époque s'attaquaient au même sujet, particulièrement aux Etats-Unis, tels : le psychologue Paul Ekman, le linguiste David McNeill, l'anthropologue Adam Kendon, le sociologue Erving Goffman...

On ne peut parler sans bouger ?

Munis de nos hypothèses assez faibles nous nous sommes engagés selon nos conceptions éthologiques à enregistrer des *Homo sapiens* dans les interactions de sa vie quotidienne. C'était fort heureusement le début du développement de la vidéoscopie portable (le « portable » Sony pesait tout de même plusieurs kilos !!) et des caméras Super 8 à piste sonore (et les films ne duraient que sept minutes !!).

« Selon nos conceptions éthologiques », cela voulait dire que nous étions *a priori* intéressés autant par le non-verbal que par le verbal, avec l'espoir non dissimulé (en science on appelle cela une hypothèse) de pouvoir démontrer que le non-verbal tenait une place importante tant quantitativement que qualitativement dans les interactions humaines.

Nous enregistrons au laboratoire ou dans des pièces spécialement équipées mais aussi dans la rue, dans les bureaux de tabac, dans les métros, les bureaux de poste, sur les marchés, dans les restaurants, bref partout où nous pouvions nous fondre dans le public et utiliser discrètement nos caméras. Cela ne se fit pas toujours sans incidents et les anecdotes pittoresques racontables sont nombreuses, mais c'est sans doute le lot commun de tout travail de terrain...

En ce qui concerne nos attentes, comme on peut s'en douter, elles furent comblées. « *Quand ça parle ça bouge* » et quand on observe un groupe de trop loin pour enregistrer le son des voix « *On sait qui parle rien qu'à voir celui qui bouge* », voilà deux formules qui nous réjouissaient. Evidemment ce n'était pas encore des découvertes susceptibles de bouleverser la science... Mais cela débouchait naturellement sur la question suivante : à quoi ça sert de bouger quand on parle ? La réponse à cette question était suffisamment complexe pour nous avoir occupés depuis cinquante ans...

Au départ nous l'avons abordée sous l'angle du « comment » : étant donnée une interaction où sont utilisés des paroles et des gestes, quelle est la place de la mimo-gestualité dans ce que l'on peut appeler l'*énoncé total*. La place, par rapport à la parole dont l'étude possède une grande antériorité et le grand avantage de pouvoir être facilement transcrite : or, pour le geste point d'écriture alphabétique, point de lexique et donc le texte verbal et le contexte constituaient (et constituent encore) nécessairement des repères centraux pour les transcriptions et les interprétations. L'étude des multiples « corpus » recueillis tout-terrain nous permet très facilement de distinguer plusieurs catégories fonctionnelles de gestes.

1. Le langage fait d'*Homo sapiens* un animal spécial car il peut dans certains cas enrichir les observations par ses propres commentaires, l'éthologie humaine est une « éthologie compréhensive ».

J'en donne ci-dessous une des dernières versions (la première publiée en 1982).

TABLEAU DES CATÉGORIES GESTUELLES

in Bernard Cerquiglini *et al.*, *Le français dans tous ses états*, Paris, Flammarion, 2002, p. 333.

• EMBLÈMES : gestes (et/ou vocalisations) quasi linguistiques de forme et d'utilisation conventionnelle qui peuvent être utilisés avec ou sans paroles)

• CO-VERBAUX :

Phonogènes : liés à l'activité motrice productrice de la parole.

Illustratifs : liés au contenu propositionnel du discours.

On distingue :

- Les déictiques : désignant le référent présent ou symbolique
- Les iconiques : représentant les objets concrets
- Les métaphoriques ou idéographiques : représentant les objets abstraits.

Bâtons ou battements ou intonatifs : mouvements en deux temps de la tête ou des mains, marqueurs pragmatiques.

Expressifs : principalement les mimiques faciales qui connotent le contenu propositionnel ou qui situent métacommunicativement la position de l'orateur.

• COORDINATEURS : assurent le co-pilotage de l'interaction (maintenance et passage de tours).

Phatiques : activité du parleur destinée à vérifier ou à entretenir le contact principalement par le regard et l'intonation, parfois par le contact physique.

Régulateurs : activités du récepteur en réponse aux précédents (*back channel*) : hochement de tête, sourires et courtes voco-verbalisations, en sont des exemples fréquents.

• EXTRACOMMUNICATIFS : adaptateurs, praxiques, ludiques...

Ce tableau appelle quelques remarques :

1. D'autres chercheurs ont proposé des classifications (Ekman, McNeill entre autres) or, de façon satisfaisante (et rassurante !!) il existe une grande convergence entre elles et la nôtre, à quelques termes près².
2. Si l'on fait étudier un même enregistrement par différents chercheurs il existe un accord dépassant les 80 % dans leurs évaluations.
3. Cette classification permet de mettre en évidence les différentes parentés des gestes et de la parole et indique des problématiques claires et schématiquement séparables : ainsi les *Quasi-linguistiques* appellent les comparaisons interculturelles, les *co-verbaux* questionnent sur les universaux et sur les aspects cognitifs, les *régulateurs* constituent des témoins du travail co-énonciatif, les *expressifs* sont des indices privilégiés pour l'étude des aspects émotionnels...
4. Enfin, cette classification permet de décrire des types de discours et des types (ou profils) énonciatifs.

2. G. Calbris dans *Elements of Meaning in Gesture*, Amsterdam and Philadelphia, Benjamins, 2011, fait une étude sémiologique remarquable de la gestualité communicative.

Premières questions

À partir de ces premières constatations plusieurs questions se sont posées parfois de façon inattendue.

La première émergea au cours d'un essai de réalisation d'un film d'enseignement³ destiné à illustrer nos idées fonctionnelles. Nous composions des textes du genre : « *vous allez tout droit puis vous tournerez à droite* », « *non, moi je ne suis pas d'accord* », « *vous en voulez deux ou trois ?* », « *entre nous, ce spectacle est franchement rasoir* », « *Jean était triste, il faisait peine à voir* ». Ces formules étaient affichées en grand sur un tableau et les sujets devaient les lire tandis qu'ils étaient filmés. Notre idée étant que cela ferait apparaître chez le lecteur des gestes significatifs (la consigne ne parlait pas de gestes, il était seulement demandé de « lire les pancartes à haute voix »). À notre déception peu de gestes apparurent... Nous fîmes alors une autre expérience : il était demandé aux sujets de réciter une fable de Lafontaine... Nouvelle déception !! Cela nous fit soupçonner l'importance énonciative du corps que nous avons baptisée « dynamogénie énonciative ».

La dynamogénie énonciative

Les études de la gestualité nous ont alors amené progressivement à constater puis à admettre que le rôle de la gestualité n'était pas seulement de contribuer à la composition d'un énoncé « multimodal » mais qu'elle jouait un rôle actif dans le processus créateur de l'énoncé aussi bien dans ses aspects textuels que cotextuels : l'activité motrice joue un rôle « facilitateur » important pour la production de la chaîne parlée. Autrement dit, entre le niveau représentatif « intentionnel » et la mise en mots, il y aurait très souvent l'intermédiaire d'une mise en corps, dont le reflet est la mise en geste. Cette « pensée imagée », selon une expression de D. McNeill, est en premier lieu utile, voire nécessaire, pour un « parleur-énonciateur » : ce que confirment les faits qu'un simple lecteur (parleur-non-énonciateur) n'a pas besoin de cette activité énonciative gestuo-corporelle (on peut parfaitement lire même à haute voix sans bouger), tandis qu'au contraire un parleur-énonciateur est en difficulté si sa gestualité est contrainte activement ou passivement. Ceci est vrai aussi bien pour les gestes et les postures que pour les mimiques faciales. Le corps sert d'instrument signifiant multimodal, mais aussi, et concomitamment, de support à l'élaboration cognitive et affective. L'immobilité corporelle imposée ou volontaire rend difficile voire entrave l'expression des idées personnelles (par contre n'empêche pas la lecture ou la récitation). On peut d'ailleurs facilement constater dans les lieux publics la persistance d'une gestualité chez les utilisateurs de téléphone portable.

Un exemple : la deixis : Loi de représentation de l'objet absent (1992)

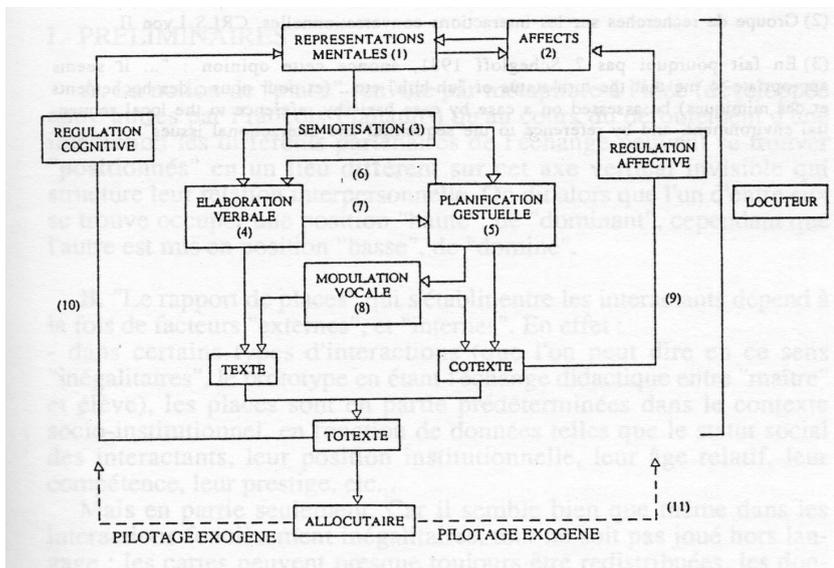
Deixis narrative vs Deixis indexicale (2007) ou Deixis de la carte vs deixis du territoire

Nous venons de voir que la mise en corps de la pensée servirait d'intermédiaire et d'appui nécessaire à sa mise en mots : les déictiques constituent à cet égard un exemple particulièrement démonstratif. Le corps du parleur est alors utilisé constamment comme source de coordonnées pluridimension-

3. *Les Gestes du dialogue*, film, 20 mn, ARCI, 1980.

nelles énonciatives et comme support de représentation. Le corps énonçant constitue une base auto-référentielle fondamentale et sert de point zéro des coordonnées énonciatives qui peuvent se référer soit à la « carte » (localisation dans un espace conventionnel) soit « au territoire » (localisation réelle) (Cosnier 2007). Sous leur forme la plus simple les gestes de pointage servent à désigner le référent présent (« ce livre », « cet homme »), mais en l'absence du référent, c'est un représentant symbolique de ce dernier qui est désigné (l'énonciateur qui parle de cravate met la main à son cou même s'il n'en porte pas). Ce qui nous a fait énoncer la « Loi de désignation de l'objet présent ou de son représentant symbolique » (Cosnier & Vaysse 1992). En l'absence du référent ou de son représentant on observe la désignation d'un référent virtuel, le parleur désigne un endroit de l'espace où est ainsi localisé virtuellement ce référent. Si au cours du discours il est à nouveau fait mention explicitement ou implicitement du même référent, la même localisation dans l'espace sera utilisée. En outre, le corps de l'énonciateur est aussi un instrument-objet de désignation : le sujet qui s'affirme en première personne s'auto-désigne (en vertu de la loi de désignation mentionnée plus haut), de même il désignera les parties de son corps dont il parle (en disant : « je me suis foulé le poignet » : il touchera son poignet) mais aussi (toujours en vertu de la loi de désignation) il utilisera son corps pour représenter le corps d'autrui absent (un parleur déclarant « mon frère s'est cassé le bras » touche son propre bras), voire s'il s'agit d'un animal un tant soit peu anthropomorphe (« il [un chien] est paralysé du train postérieur », racontait une Dame en mettant sa main sur sa propre région lombaire).

Ces observations m'avaient permis en 1984 d'établir avec Alain Brossard un diagramme de l'« activité énonciative » (in *La Communication non verbale*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, ouvrage auquel avaient participé W.S. Condon, M. Cook, P. Ekman, M.V. Friesen, S. Frey et K.R. Sherer).



En (1) et (2) les représentations mentales et les affects (« source des messages à énoncer ») ; en (3) la sémiotisation qui va commander deux voies sous-jacentes, l'une (4) aboutissant à l'élaboration du texte verbal, l'autre (5) aboutissant au cotexte vocal et gestuel. La relation (6) indique que la planification gestuelle intègre en l'encadrant et en l'anticipant l'élaboration verbale. La relation (7) que l'élaboration verbale dans sa réalisation va être synchronique de la production gestuelle. La relation (8) indique l'impact de l'activité corporelle sur la modulation vocale. Enfin les flèches rétroactives (9) et (10) montrent que la régulation affective est plutôt sous la dépendance du cotexte et la régulation cognitive sous celle du texte. Mais l'interaction des représentations mentales (1) et des affects (2) indique que la régulation de (1) agit aussi sur (2) et vice versa. Enfin entre (11) et (12) figure l'action de co-pilotage de l'allocutaire.

L'Organisation-Verbo-Viscero-Motrice et le phénomène du balancement

Mes qualifications cliniques, neuro-psychiatriques et psychanalytiques, firent qu'un certain nombre de confrères au courant de l'existence du laboratoire proposèrent de nous adresser pour examens psychophysiologiques certains de leurs patients « psycho-somatiques » : l'idée étant d'évaluer les rapports de la parole, de la gestualité et de l'activité végétative. Nous avons ainsi pu mettre au point et pratiquer un certain nombre « d'examen polygraphiques » consistant en enregistrements simultanés de la voix, de la motricité globale, de l'activité végétative, de l'image et de la parole. Ces entretiens avec enregistrements polygraphiques ont abouti aux notions d'*Organisation-Verbo-Viscéro-Motrice* et de *phénomène de balancement*, et ont permis de préciser la participation de la gestualité non seulement à l'expression émotionnelle mais aussi à sa régulation (Dahan 1969, Economides 1975, Beckdache 1976). Les enregistrements de l'activité phonatoire, de l'activité motrice globale, et des réactions électrodermales, (c'est-à-dire permettant de corréler la présence de la parole, des mouvements et de l'activité végétative) montrent en effet :

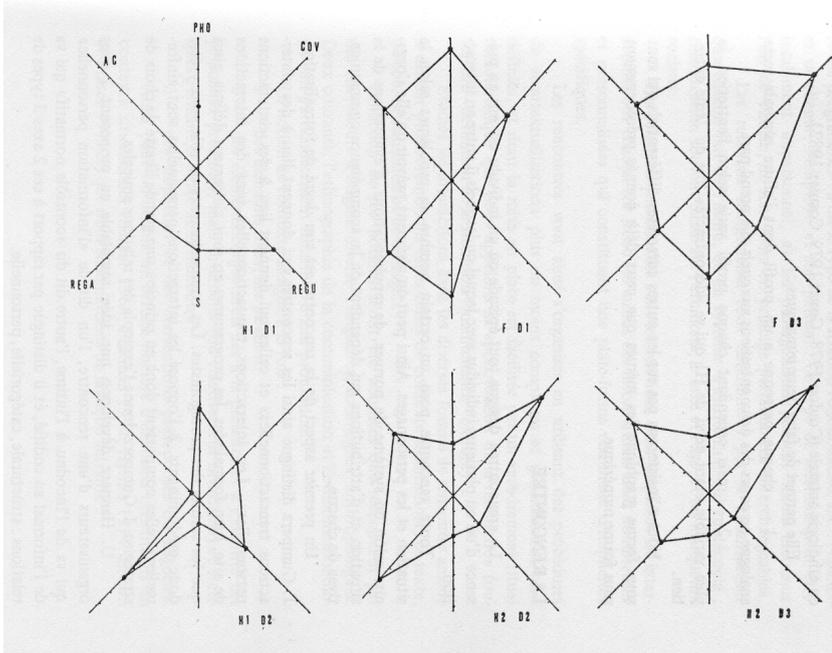
- que la présence de mouvement ou/et de parole réduit l'intensité émotionnelle, ce que nous avons appelé « phénomène du balancement »,
- qu'il existe des différences interindividuelles importantes selon ce que nous avons décrit comme « *organisation verbo-viscéro-motrice* » : certaines personnes sont très « motorisées », d'autres au contraire très « sobres » pour ne pas dire « figées », d'autres préférentiellement bavardes et d'autres aux régulations inefficaces restent submergées par l'émotion.

Variabilités de la mimo-gestualité

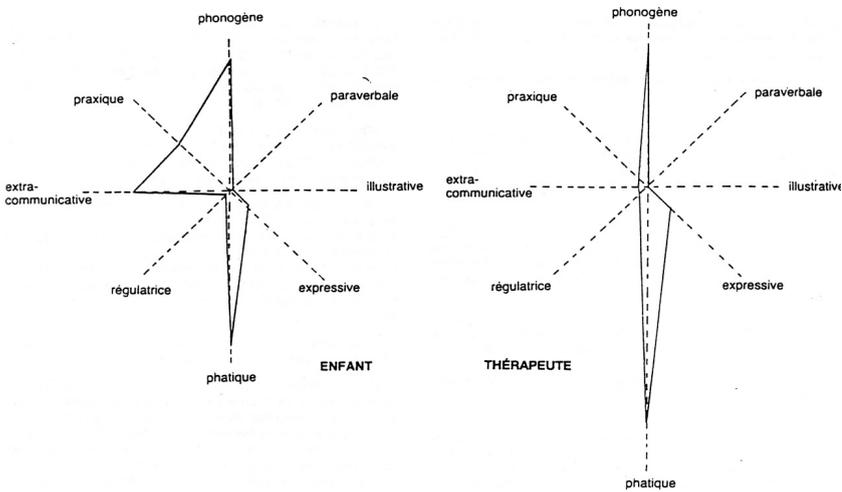
(a) *Variabilité interindividuelle* : toute prise de parole spontanée s'accompagne donc d'une activité motrice corporelle (v. la dynamogénie énonciative). Cependant, comme l'organisation verbo-viscéro-motrice diffère selon les individus, la mimogestualité fera de même, et ceci permet de dresser des « profils » mimogestuels.

Je donne deux exemples : le premier concerne les profils de trois personnes ayant eu des interactions conversationnelles tour à tour avec chacune.

Le second les profils d'une séance de psycho-motricité : un enfant et son psychomotricien.



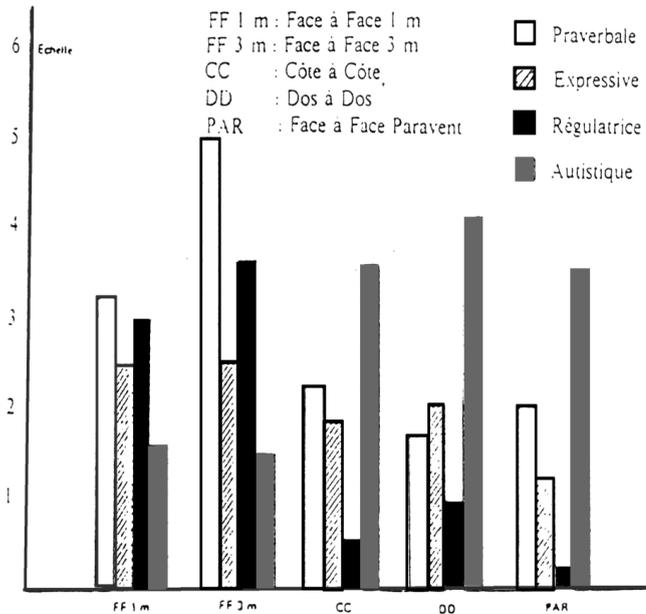
1.- Trois personnes : une femme F, un Homme H1, un autre Homme H2 : à gauche en haut profil de H1 conversant avec F, en bas H1 avec H2, au milieu-haut : F avec H1, en haut-droite : F avec H2, en milieu-bas : H2 avec H1, bas-droite : H2 avec F. On notera la différence interindividuelle des profils et la conservation par chacun de son type de profil.



2.- Profils interactifs d'une séance de psychomotricité : à gauche l'enfant à droite le psychologue.

(b) *Variabilité proxémique* : variation de la gestualité conversationnelle en fonction de la disposition spatiale (Bekdache, 1976).

La gestualité conversationnelle varie selon les rapports spatiaux des interactants (distance interindividuelle, perception du partenaire). Les moyennes des types de gestualité sont présentées pour un échantillon de dix sujets selon les paramètres de la situation d'interaction. On constate ainsi que l'augmentation de la distance interindividuelle s'accompagne d'une augmentation des para-verbaux et des régulateurs, tandis que le déficit de vision provoque une augmentation des autocentrés et une diminution des régulateurs.



(c) *Variabilité culturelle* : comme on pouvait s'y attendre la variabilité culturelle est particulièrement marquée au niveau des Quasi-Linguistiques (« Emblèmes ») puisque ces gestes conventionnels sont des équivalents d'expressions verbales (exemple en français : « c'est rasoir » = geste du dos de la main balayant la joue, pour signifier l'ennui). L'inventaire des QL français en comprend une centaine (Dahan & Cosnier 1977).

Cette propriété d'équivalence sémantique geste-parole permet d'ailleurs d'en faire de vrais langages telles les langues des sourds, des amérindiens, de certaines communautés religieuses... et des systèmes de communication en milieux bruyants (arbitrages sportifs, guidages d'aéroports etc.).

La conversation est une activité interactionnelle, donc soumise à régulation

L'observation de deux personnes en conversation fait immédiatement apparaître que chacun parle à son tour. Les *tours de parole* et leur mécanisme ont donc fait l'objet de nombreuses études aujourd'hui classiques (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974, Duncan & Fiske 1977).

Pourquoi cette organisation en tours ? La réponse est simple : c'est tout simplement une nécessité physiologique : on ne peut parler et écouter en même temps !

Le parleur s'efforce d'être informé sur quatre points, que nous avons appelés les « 4 questions du parleur » :

- Est-ce qu'on m'entend ?
- Est-ce qu'on m'écoute ?
- Est-ce qu'on me comprend ?
- Qu'est-ce qu'on en pense ?

Or, la réponse à ces questions nécessite (1) au minimum un regard du receveur (2) des indices rétroactifs sous la forme d'émissions voco-verbales et/ou kinésiques du receveur.

Ce système interactif qui sert à la régulation de l'échange se décompose ainsi en émissions du parleur (activité « phatique »), et en émissions du receveur (activité « régulatrice »).

Du côté phatique, le regard constitue un des éléments majeurs de ce système d'inter-régulation et va constituer un « signal intra-tour » selon l'expression de Duncan & Fiske (« *Speaker within turn signal* »). Le parleur en effet, ne regarde pas en permanence le receveur, ce qui donne à son regard valeur de signal. Il l'utilise à certains moments précis de son discours, souvent à un point de complétude vocale et sémantique, de pause brève. Ce signal intra-tour se doit d'être bref pour ne pas être pris pour une proposition de passage de tour, et peut s'appuyer sur un signal gestuel : geste ou maintien de la main dans une position active qui indique que le tour n'est pas fini.

Le signal phatique intra-tour va provoquer les signaux rétroactifs ou régulateurs du receveur (*back-channel signal* de Duncan & Fiske) qui peuvent être de plusieurs formes :

- Brèves émissions verbales ou vocales : Hum-Hum, oui, d'accord, je vois, non ?, etc. ;
- Complétudes propositionnelles et reformulations ;
- Demandes de clarification : « Comment ça ? ... », « tu veux dire que ?... »
- Mouvements de tête : très souvent « hochement », singulier ou pluriel.
- Mimiques faciales : le sourire en est un exemple fréquent, mais il n'est pas rare d'observer des mimiques de « perplexité » ou de « doute », voire de « réprobation » dont on suppose aisément qu'elles vont influencer la suite discursive du parleur.

Ce rôle essentiel du regard dans ce système régulateur a été précisé par C. Goodwin (1981) qui en a fait une étude très complète et a souligné son rôle dans l'« organisation conversationnelle ». Le parleur a besoin du regard du receveur, et met en œuvre des techniques subtiles pour le provoquer, le regard est utilisé aussi pour marquer l'engagement et le désengagement et ainsi permettre la suspension ou la reprise de la conversation, il l'est aussi pour la désignation de l'allocutaire quand l'interaction se fait à plus de deux personnes.

L'écouteur n'est donc pas passif, il a une activité motrice et voco-verbale importante : ses « *petits tours* » (Cosnier 1988, 1989) assurent deux fonctions essentielles :

- *phatique et régulatrice* de grande importance pour la maintenance de l'interaction : il suffit de conserver une face de poker fixant le parleur ou

fixant un point de l'espace sans bouger pour le perturber assez rapidement,

- d'*échoïsation empathique* de grande importance pour l'activité énonciative d'où résulte que toute énonciation est une co-énonciation.

L'échoïsation et l'analyseur corporel : les fondements de l'empathie

Au-delà du décodage des signaux phatiques et du texte propositionnel qui lui sont destinés, l'allocutaire utilise un mécanisme important d'attributions affectives et cognitives, reflété par les phénomènes d'*échoïsation et de synchronie mimétique* : il est fréquent que les interlocuteurs extériorisent « en miroir » des mimiques, des gestes et des postures semblables à ceux de leurs partenaires. Ce sont les phénomènes de « *mirroring* » et de « *mimicry* » des auteurs anglophones⁴. Les vidéoscopies d'interactions conversationnelles montrent en effet, au-delà de la classique synchronie interactionnelle, de nombreux moments de convergence mimogestuelle, or, les commentaires des sujets en auto-confrontation avec ces enregistrements font apparaître que ces moments de convergence sont ressentis comme moments d'accordage privilégié où les partenaires déclarent avoir eu l'impression d'être sur « la même longueur d'ondes » (Cosnier & Brunel 1994, Brunel & Martiny 2000, Martiny 2002) : les sujets empathisent alors avec eux-mêmes.

La mimo-gestualité de l'énonciateur s'offre ainsi à l'échoïsation corporelle de l'écouteur et facilite par ce système d'induction corporelle son empathie.

Cela nous a amenés à formuler le concept d'*analyseur corporel* dont les conceptions initiales de Lipps (1903) sur l'*Einfühlung* avaient fourni un modèle de référence : *un individu a tendance (pulsion à imiter : Nachahmungstrieb) à échoïser le comportement de son partenaire (modèle effecteur) et cette imitation non verbale induit chez lui, par un processus de rétroaction interne, un état affectif correspondant à celui du partenaire*. Ainsi, c'est par son propre corps que l'on a connaissance du corps d'autrui : si le corps est un instrument essentiel du support de l'activité mentale, c'est aussi un instrument essentiel de l'activité relationnelle avec le monde et avec les autres.

Ce qui nous amène à décrire *une seconde voie* de la communication interpersonnelle : si « la mise en corps » est utile pour le travail énonciatif du sujet parlant, elle joue aussi un rôle important pour son partenaire : *à l'activité énonciative correspond une activité dénonciative qui ne se réduit pas au simple décodage de signaux par voie cognitivo-perceptive, mais aussi par une utilisation échoïsante du corps qui permet ce que l'on peut appeler une empathie inférentielle*. La première voie est celle du codage-encodage : l'émetteur parleur produit un énoncé composite dont les différents signes sont offerts au calcul interprétatif du receveur-écouteur. Mais, tout pousse à croire que ce travail énonciatif va induire en miroir un travail dénonciatif sous-jacent nécessaire au décodage de la première voie. Cette activité corporelle échoïsante a été corroborée par plusieurs données : naturalistes et neurophysiologiques.

En premier lieu l'observation d'interactions de face à face (Cosnier et Brunel 1994, 1997) qui permet de localiser les périodes d'accordage

4. *mimicry* = imitation et *mirroring* = en miroir, nous préférons *échoïsation*.

optimum et qui permettent de constater de fréquentes échoïisations corporelles (sourires, changements de postures, etc.). De même, les « échoïisations motrices » des spectateurs de mouvements sportifs ou ludiques (v. les inclinaisons des spectateurs de joueurs de boules et d'acrobates de cirque), les ouvertures de bouche par les mères (et les pères) nourrissant leur bébé à la cuillère, et aussi les phénomènes d'inductions végétatives tels les effets stimulants de la vue d'un robinet qui coule, d'une personne qui baille, d'un spectacle érotique qui sont des faits facilement observables.

L'interprétation des données d'observation précédentes aboutit logiquement à deux hypothèses :

1. il existe une tendance naturelle à échoïser les expressions d'autrui ;
2. la réalisation de cette échoïisation corporelle constitue un moyen d'évaluation de l'état psycho-affectif d'autrui.

Plusieurs données expérimentales naturalistes et neuro-physiologiques viennent étayer ces hypothèses que nous regroupons sous l'étiquette de l'« *analyseur corporel* », en mettant en évidence le recours à son propre corps pour évoquer les affects d'autrui, les reconnaître et ainsi pour interpréter une situation. Nous en citerons quelques exemples.

Données naturalistes

(a) *Les observations d'échoïisations faciales* de sujets auxquels on demande de nommer les émotions exprimées sur des dessins ou des photographies (fig. 1) sont classiques depuis Titchener (1909), reprises récemment par Wallbott (1991), Hess, Philippot et Blairy (1998).

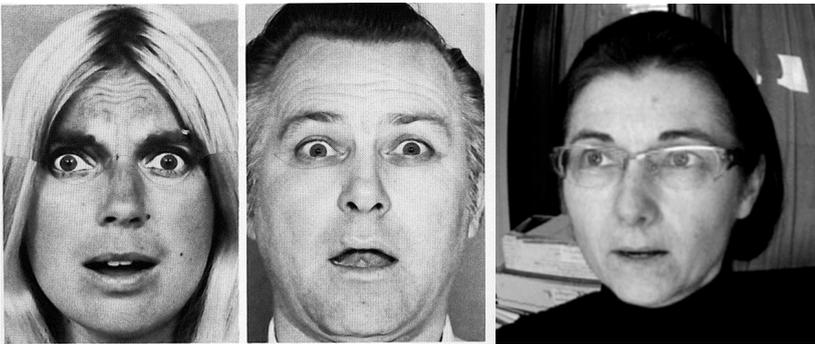


Figure 1.- Le sujet de droite (document personnel) interprète les photographies de gauche (issues de P. Ekman, Consulting Psychologists Press)

(b) *Les mimiques du créateur* : Cosnier & Huyghues-Despointes (2000) ont observé que les sujets à qui l'on demande de dessiner des expressions faciales émotionnelles utilisent leurs propres mimiques faciales comme modèle proprioceptif. On observe sur les images suivantes (figure 2) les mimiques d'un sujet dessinateur. (Sa production graphique est enregistrée en haut et à gauche dans la cartouche en synchronie avec son expression faciale.)

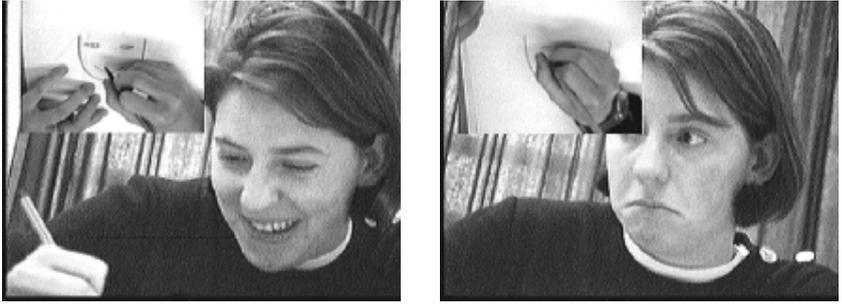


Figure 2.- Le sujet dessine à gauche l'expression de la joie, à droite la tristesse.

(c) *Les mimiques de l'interprète* : de même dans une expérience menée avec N. Bonnet (1998), nous avons observé que si l'on demande à des sujets d'imaginer les paroles d'un personnage présenté dans une série de photographies sans légende, on observe l'imitation fréquente par les sujets des postures et mimiques du personnage à interpréter (figure 3).



Figure 3.- Le sujet de gauche interprète le sujet de droite qui lui est présenté en photographie.

(d) *Des données psychophysiologiques* telles celles recueillies par Ekman, Levenson & Friesen (1983) : si l'on demande à des sujets de produire telle ou telle expression faciale (on ne leur dit pas de quelle mimique il s'agit, mais on leur dit de contracter tel ou tel ensemble de muscles caractéristiques d'une émotion), on constate (1) l'apparition de phénomènes végétatifs caractéristiques de cette émotion (2) des éprouvés subjectifs correspondants (éventuellement des fantasmes).

Données neuro-physiologiques

Les données « naturalistes » précédentes ont été aujourd'hui confortées par de nombreuses études neurophysiologiques utilisant les nouvelles technologies d'imagerie cérébrale : « *représentation pragmatique* » de Jeannerod (1994), « *neurones miroirs* » de Rizzolatti, Fadiga, Gallese & Fogassi (1996), Rizzolatti & Ganaglia (2007).

Aussi parle-t-on aujourd'hui de « *systèmes résonnants* » pour désigner l'ensemble de ces phénomènes d'échoïsation psycho et neuro-physiologique.

Il ressort de ces quelques exemples que le corps du parleur est utilisé constamment comme source de coordonnées pluridimensionnelles et comme support de représentation.

Nous avons établi que cette activité motrice co-verbale est facilitatrice de la mise en mots, mais si l'on admet la théorie de *l'analyseur-corporel*, cette mise en scène corporelle de la pensée du parleur facilite aussi le processus empathico-inférentiel du receveur : *la gestualité énonciative joue un rôle d'inducteur d'échoïsation* : si l'énonciateur pense et parle avec son corps, l'énonciataire perçoit et interprète aussi avec son corps.

Conclusions

Comment conclure ce survol de travaux à la fois variés et complémentaires : variés dans leurs modes d'approche et leurs auteurs mais complémentaires car tous centrés sur les processus d'interaction et de compréhension interindividuelle.

Mon souci a été de rappeler diverses notions auxquelles ces recherches ont abouti et de mentionner les divers chercheurs qui y ont participé. Ils me pardonneront, j'espère, les lacunes et les imperfections de présentation mais qu'ils voient dans cette contribution le témoignage de mes sentiments affectueusement reconnaissants des années de recherche passées avec eux.

Par ailleurs ne pouvant dans un espace restreint faire place à l'ensemble de recherches s'étalant sur une cinquantaine d'années, j'ai choisi de n'évoquer qu'une partie des activités du laboratoire : celle concernant particulièrement la gestualité dans les mécanismes d'interaction interindividuelle. En particulier je n'aborde pas ici les aspects cliniques et psychothérapeutiques⁵, mais sous le titre « Références » les lecteurs intéressés trouveront une liste des thèses soutenues au Laboratoire qui illustre la variété des aspects abordés, les titres de quelques ouvrages collectifs témoins de la créativité du GRIC et mes « *Ecrits colligés* » d'accès facile sur le site d'ICAR.

Bibliographie

Thèses du Laboratoire d'Éthologie des Communications (Bron) (ex-Laboratoire de Psychologie Animale et Comparée (rue Pasteur, Lyon)

ATIFI Hassan, *Communication, interaction et publicité télévisée : étude pragmatique et éthologique*, Thèse d'Université, Lyon 2, 1993.

ALLAROUSSE Janine, *Ontogenèse des profils comportementaux chez le cobaye domestique*, Thèse de 3^e cycle, Lyon 1, 1979.

BANDELIER-BROQUET Christiane, *Scènes de la vie quotidienne en maison de retraite - les interactions en institution pour personnes âgées*, Thèse d'Université, Lyon 2, 1994.

BEKDACHE K., *Approche psychophysiologique de l'organisation verbo-viscero-motrice au cours des situations colloques*, Thèse de 3^e cycle, Lyon 2, 1976.

BENEJAM Gille, *Contribution à l'étude de l'expression et de la régulation sociale de l'émotion chez l'homme*, Thèse de 3^e cycle, Lyon 1, 1983.

5. Voir à ce sujet Jacques Cosnier, Michèle Grosjean et Michèle Lacoste (éds), *Soins et communication*, Lyon, PUL, 1993, ainsi que *Rev. Psychologie Médicale*, Tome 7, n° 5, 1975, numéro spécial *Clinique de la communication* (dir. Jacques Cosnier).

- BOUACHOUR Habib, *Les Fonctions du discours non professionnel en consultation dentaire privée*, Thèse de 3^e cycle, Lyon 1, 1985.
- BRET Daniel, *Les États de vigilance chez le Rat*, Thèse de 3^e cycle, Lyon 1, 1983.
- BROSSARD, Alain, *Etude descriptive des pauses dans la production verbale en situation duelle*, Thèse de 3^e cycle, Lyon 2, 1979.
- CABANAC Catherine, *Contribution à l'étude de l'interaction ludique chez le jeune Gorille en captivité*, Thèse de 3^e cycle, Lyon 1, 1984.
- CHARAVEL Marie, *Les Interactions mères-enfants en situation de prématurité*, Thèse d'Université, Lyon 2, 1992.
- COULON Jacques, *Système de communication et structure sociale chez le Cobaye domestique*, Thèse d'État en sciences naturelles, Lyon 1, 1975.
- DAHAN Gélis, *Contribution au traitement du contexte psychophysique de l'examen psychophysique*, Thèse de 3^e cycle, Lyon 1, 1975.
- Deichmann, M., *La Genèse du langage. Observations sur les échanges*, Thèse de 3^e cycle, Lyon 2, 1984.
- ECONOMIDES S., *Situations duelles et corrélations psychophysiques*, Thèse de 3^e cycle, Lyon 1, 1977.
- GIROUD P., *Éthologie d'une situation banale de communication verbale : une famille à table*, Thèse de 3^e cycle, Lyon 2, 1980.
- GOUAT P., *Ontogénèse des schèmes sexuels chez le Cobaye domestique*, Thèse de 3^e cycle, Lyon 1, 1979.
- GROSJEAN Michèle, *Les Musiques de l'interaction. Contribution à une recherche sur les fonctions de la voix dans l'interaction*, Thèse d'Université, Lyon 2, 1991.
- JUNG Y., *Mimique et chirurgie maxillo-faciale*, Thèse de 3^e cycle, Lyon 1, 1990.
- LABOUREL Dominique, *Approche éthologique de la communication chez six malades aphasiques*, Thèse de 3^e cycle, Lyon 2, 1980.
- MAGDINIER Paul, *Jalons pour une analyse psycholinguistique de la parole*, Thèse de 3^e cycle, Lyon 2, 1981.
- MARIANI-ROUSSET Sophie, *Les Parcours d'exposition : une situation de communication. Du comportement à la construction du sens*, Thèse d'Université, Lyon 2, 1992.
- PLETY Robert, *Éthologie de l'interaction chez des enfants de premier cycle de l'enseignement secondaire au cours d'un apprentissage des mathématiques*, Thèse d'État ès Sciences, Lyon 1, 1985.
- PRIMEL Armelle, *Le Visuel, la kinésique et la pensée. Approche éthologique et clinique*, Thèse d'Université, Lyon 2, 1993.
- ROUBY Catherine, *La Communication multicanal, étude de la réception séparée du canal acoustique et du canal visuel*, Thèse de 3^e cycle, Lyon 1, 1977.
- ZERVUDACKI Cécile, *Une plaisanterie dans un café de village grec*, Thèse de 3^e cycle, Lyon 2, 1982.

Thèses auxquelles on peut ajouter les ouvrages collectifs suivants qui reflètent la collaboration pluridisciplinaire du GRIC sur les problèmes d'interaction.

- 1982 *Les Voies du langage, communications verbales, gestuelles et animales*, Jacques Cosnier, Jacques Coulon, Alain Berrendonner et Catherine Orecchioni, Paris, Dunod.
- 1984 *La Communication non verbale*, Jacques Cosnier et Alain Brossard (eds), Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

- 1987 *Décrire la conversation*, Jacques Cosnier et Catherine Kerbrat-Orecchioni (éds), Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- 1988 *Échanges sur la conversation*, Jacques Cosnier, Nadine Gelas et Catherine Kerbrat-Orecchioni (éds), Paris, Éditions du CNRS.
- 1993 *Éthologie des communications humaines, aide-mémoire méthodologique*, dirigé par Robert Plety, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- 1993 *Soins et Communication, approches interactionnistes des relations de soins*, Jacques Cosnier, Michèle Grosjean et Michèle Lacoste (éds), Lyon, Presses Universitaires de Lyon .
- 2011 *Décrire la conversation en ligne - Le face à face distancié*, Christine Develotte, Richard Kern et Marie-Noëlle Lamy (éds) , Lyon, ENS Éditions.
- 2012 *Les Nouvelles Clés pour la psychologie*, Jacques Cosnier, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- 2012 *L'Empathie*, Marie-Lise Brunel et Jacques Cosnier, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

Enfin un volume de 300 pages, intitulé *Écrits colligés (1963-2013) - Cinquante ans d'interactionnisme - Introduction pour une éthologie compréhensive*, propose des morceaux choisis de publications représentatives parues sous forme d'articles souvent difficiles à trouver, ceci pour illustrer l'ensemble des recherches menées dans le laboratoire et faciliter la tâche des doctorants et la curiosité d'éventuels lecteurs sur le site :

« <http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier> »

La parole et le corps en interaction. Pour une analyse conversationnelle multimodale

Lorenza Mondada

Professeure Université de Bâle, chercheure associée au Laboratoire ICAR

Introduction : les défis de la multimodalité

Ce chapitre contribue au regard rétrospectif sur le travail qui a été mené ces dix dernières années au laboratoire ICAR, impulsé par les recherches qui y ont été menées auparavant au laboratoire GRIC, en se focalisant sur une problématique de plus en plus présente dans différentes disciplines en SHS : l'analyse de la multimodalité. Ce domaine très vivant aujourd'hui a été introduit dans les champs de l'éthologie et l'interaction en France de manière pionnière par un membre du laboratoire GRIC et ensuite ICAR, Jacques Cosnier (Cosnier 1977, Cosnier *et al.* 1982). Sur la base d'une analyse empirique, le chapitre discute quelques enjeux contemporains de l'analyse de la multimodalité.

Comme le rappelle A. Kendon (2004) dans son histoire des *gesture studies*, l'intérêt pour le geste, le regard et le corps est très ancien. Mais son développement n'est pas linéaire : il se distribue dans différentes communautés scientifiques, il est tributaire des technologies permettant de documenter et représenter les gestes, par le dessin d'abord, le film ensuite et la vidéo enfin, et il constitue un défi important pour les théories du langage, de la cognition et de la relation sociale, qui ont souvent ignoré les enjeux de la multimodalité. C'est ainsi qu'une page contemporaine de l'histoire de l'étude de la multimodalité a été tournée par G. Bateson organisant en 1955 le projet *The Natural History of an Interview* (McQuown 1971) où une équipe interdisciplinaire s'est réunie autour d'un enregistrement filmé d'une conversation de G. Bateson avec une de ses patientes. Les textes de R.L. Birdwhistell (1970) introduisant la notion de kinésique, d'A. Schefflen (1972) sur l'espace, d'A. Kendon sur l'interaction (réunis en Kendon 1990) en sont directement issus et ont eu un impact fondamental pour les travaux sur le geste et le corps dans l'interaction sociale.

Aujourd'hui, les études de la multimodalité sont foisonnantes dans de multiples disciplines et paradigmes. Elles ne définissent pas toutes la multimodalité de la même façon, ni ne l'analysent par les mêmes outils. Le terme est utilisé de manière très différente en informatique, en sémiotique, et en analyse des interactions. L'informatique l'utilise pour différencier des interfaces sonores, visuelles, audio-visuelles et des canaux de transmission. Cela a influencé certains usages en SHS. La sémiotique l'utilise – parfois par le truchement du terme de « polysémiotique » – pour référer à différents systèmes de signes qui produisent des effets et des affordances différentes, comme des textes, des images fixes, des images animées, des messages

multimédiaux sur le web (c'est ce qui fonde la multimodalité selon Kress & van Leeuwen 2001). Au contraire, ce qui distingue la manière dont l'analyse conversationnelle – sur laquelle je m'appuie – traite la multimodalité est un focus sur l'action humaine et non sur des systèmes de signes. La multimodalité concerne ainsi des ressources pour l'organisation de l'action – comme la grammaire, le regard, le geste, les expressions faciales, les postures du corps, les mouvements, les manipulations d'objets. Ces dimensions ne deviennent des ressources multimodales que lorsqu'elles sont recrutées, utilisées, mobilisées par les participants dans un cours d'action pour en assurer l'organisation publique et intersubjective (v. Goodwin 1981 et Heath 1986 pour les premiers travaux, v. Streeck, Goodwin & LeBaron 2011 pour des travaux contemporains). La multimodalité dans ce sens est indissociable de ce qu'en font les participants – et n'est pas une propriété d'objets appréhendés en dehors de l'action qui les mobilise. Quelques conséquences importantes en découlent : le langage fait partie de la multimodalité ; son rôle n'est pas a priori plus fondamental que celui d'autres ressources ; sa place est définie de manière située par la manière dont les participants dessinent leur activité comme étant plus ou moins dictée par la dimension linguistique ou corporelle. Une autre conséquence importante est que l'action humaine est généralement fondamentalement multimodale – ne se limitant pratiquement jamais à une seule modalité. La séparation et autonomisation du langage par rapport à d'autres dimensions corporelles, qui a été longtemps privilégiée par la littérature – non seulement en linguistique – n'en est que plus problématique.

Aujourd'hui, plusieurs défis continuent à être posés à cette perspective en particulier mais aussi aux approches de la multimodalité en général. Ce texte en discute quelques-uns sur la base d'une analyse empirique.

1. Les analyses des gestes d'abord, de la multimodalité ensuite, ont contribué à montrer l'imbrication essentielle entre parole, gestes et regards (Kendon 2004). Sur cette base un nombre important de travaux a été réalisé. Ce qui manque encore est un élargissement de cette analyse à la prise en compte de la totalité du corps des participants. La dimension incarnée (*embodied*) ne se limite pas aux mouvements des mains mais fait intervenir la totalité du corps, dont la complexité soulève des problèmes d'analyse et de représentation des données – ainsi que d'intégration dans une approche holiste du langage, de la grammaire et de l'intercorporéité.
2. La prise en compte des corps des interactants rend pertinente l'étude de leur arrangement et distribution dans l'espace – qui est constitué aussi bien par les positionnements des corps que par les contraintes exercées par la matérialité de l'environnement – voir les notions de *contextual configuration* (Goodwin 2000), de *F-formation* (Kendon 1990), d'espace interactionnel (Mondada 2009).
3. La multimodalité se caractérise par la mobilisation ensemble de ressources plurielles. Leur inscription dans des temporalités différentes mais synchronisées et coordonnées est une caractéristique de l'action humaine. Un enjeu important pour l'analyse et sa conceptualisation consiste à penser à la fois les simultanités des mouvements corporels et de la parole et leur ordonnancement successif obéissant aux principes de la séquentialité. La séquentialité est le principe fondamental d'organisation de

l'action humaine mais nécessite d'être conceptualisée en tenant compte de la complexité des *Gestalts* multimodales.

4. Ces enjeux théoriques ont des incidences directes sur la manière dont on enregistre, transcrit et confectionne des corpus.

Le corpus

Afin de développer ces enjeux sur une base empirique, je me baserai sur un extrait enregistré dans les jardins du campus de l'ENS de Lyon où se trouve le laboratoire ICAR. Il s'agit là d'un clin d'œil au laboratoire où j'ai développé ce type de recherches pendant 10 ans de manière très féconde, au sein d'une équipe qui a proposé des avancées importantes dans le domaine des corpus audio-vidéo et de leur gestion en banque de données (en particulier au sein de la banque de données CLAPI, <http://clapi.univ-lyon2.fr> ; v. Groupe ICOR 2007). Les données ont été filmées par moi-même avec l'appui de l'équipe 1 du laboratoire ICAR en 2010. Il s'agit d'une visite du jardin du campus de l'ENS de Lyon, proposée par le jardinier (Luc), accompagné du responsable culturel du site (Jean), et adressée à un couple de jeunes architectes lyonnais (Yan et Élise).

Les données ont été filmées par une caméra mobile, ce qui pose un certain nombre de problèmes pratiques : filmer la caméra à l'épaule suppose une analyse en temps réel de l'action en train de se faire. Alors que la caméra fixe décide une fois pour toutes de la pertinence possible du cadre spatial adopté – en courant le risque qu'une partie de l'action se déroule hors de lui – la caméra fixe accompagne la constitution, la transformation et la dissolution progressive des espaces interactionnels de l'action, avec l'inconvénient de ne pas les anticiper à temps. Une seconde caméra a été utilisée pour rendre compte de ces mouvements – ce que j'ai appelé une « méta-caméra » qui permet une analyse vidéo des pratiques vidéo (pour un développement de ce nouveau type d'analyse, v. Mondada 2014c).

Les données ont été transcrites en adoptant les conventions ICOR pour le verbal et celles que j'ai développées depuis plusieurs années pour le corporel (disp. en ligne). Ces conventions ont été nourries par différentes pratiques qui se sont développées dans le domaine interactionnel (notamment celles de Goodwin 1981 ; Kendon 1990, 2004 ; Streeck 1993 ; Heath & Luff 2000) et proposent un mode d'annotation systématique en mesure de tenir compte de multiples niveaux. Dans ce sens, elles sont inspirées aussi de l'utilisation du logiciel ELAN (<http://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>). Mais une différence essentielle entre la représentation spatiale des données sur ELAN, qui adopte un format partition et une *timeline* infinie, et celle, « manuelle », adoptée ici est que cette dernière vise à rendre compte de la séquentialité de l'échange alors que la première met toutes les conduites à plat le long de la ligne temporelle.

Le principe de ces transcriptions est a) de baliser le début et la fin de chaque mouvement faisant l'objet d'une annotation, b) d'établir une correspondance précise avec la temporalité soit du tour de parole, soit des pauses, grâce à des symboles qui sont reproduits dans le tour et sur la ligne dédiée aux ressources corporelles, c) de donner une brève description de chaque mouvement, en évitant à la fois un objectivisme physicaliste et une attribution d'intentions (v. Mondada 2008).

La transcription multimodale constitue une pratique analytique fondamentale : les annotations inscrivent les résultats de l'analyse et de ses décisions concernant la pertinence des détails multimodaux. Toute ressource peut être a priori rendue pertinente par les participants, en étant mobilisées aux fins pratiques du formatage du tour et de l'action. Sa reconnaissance, lors de la transcription dépend d'une analyse séquentielle qui en identifie les implications séquentielles pour l'organisation de l'action.

Marcher : organiser des trajectoires possibles de la marche

L'extrait choisi représente un épisode typique de la visite guidée (voir Mondada 2012a), constitué par l'approche d'un lieu ou d'un objet, l'arrêt face ou autour de lui pour des explications données par le guide, et le redémarrage vers l'étape suivante. Ces trois moments peuvent constituer le point de départ pour une description systématique (voir Mondada 2013 pour l'approche et Broth & Mondada 2013 pour le redémarrage de la marche), qui serait basée sur ce qu'on appelle en analyse conversationnelle une analyse de collections : ici je choisis de mener une analyse de cas singulier afin de mettre en lumière les enjeux de ces différents moments.

Le premier moment sur lequel nous allons nous concentrer est celui de la marche du groupe de visiteurs et de leur approche du lieu où ils vont s'arrêter. La marche est un phénomène intéressant pour de multiples raisons. D'une part, elle est une activité sociale méthodiquement organisée par les participants, qui s'orientent vers les problèmes pratiques qu'elle suscite en termes de coordination, de projection et de gestion de la trajectoire de ceux qui marchent ensemble, d'évitement d'éventuels d'autres marcheurs et d'organisation de la multiactivité que constitue le fait de marcher et de parler (Ryave & Schenkein 1974). D'autre part, elle est une pratique qui engage le corps entier des participants, faisant ainsi intervenir une vaste gamme de ressources multimodales dans l'organisation publiquement reconnaissable de leur activité.

Nous rejoignons le groupe alors qu'il marche le long d'un sentier (figure 1).

Extrait 1a

((the group is walking along a footpath))

```
1      | (1.0)  ⊥ (0.5) |
      fig |fig.1          |fig.2
      yaH          ⊥turns twd his right->
```



fig. 1



fig. 2

- 2 **YAN** aβhζ +ben si:/ ça aβ poussé un peu | quand mêmeβ
 yaW +walks out of the path, on the right-->
 jeH βlooks at Yan-----β
 luH ζlooks at Yan----->
 elH βlooks at Yan----->
 fig |fig.3



fig. 3

- 3 λ(1.7)
 jeW λwalks to the right->
 fig |fig.4



fig. 4

- 4 **LUC** ah% oui/ζ ah ben↑ *on va aller | voir%
 luH -->ζ
 elH -->%
 elW %walks to the right->
 luW *walks to the right-->
 fig |fig.5



fig. 5

- 5 **effectivement on va aller voir le: (0.9) les**
 6 **jardins d'la recherche**

Le groupe avance en silence le long du sentier (figure 1). Luc avance en tête, Jean et Élise marchent côte à côte et Yan est tout seul sur la droite du sentier. Nous avons là une « formation mobile » (McIlvenny, Broth & Haddington 2014) par laquelle un groupe de personne marche « ensemble » (il est reconnaissable comme une unité véhiculaire, comme un *with*, Goffman 1963) tout en étant composé de co-participants différemment orientés les uns vers les autres. En outre, le fait que Luc marche en tête est reconnaissable comme une *category-bound activity* (Sacks 1992), liée à sa catégorie de guide : la marche est structurée par des liens catégoriels entre les participants, notamment entre lui, le « guide », et les autres, les « guidés ».

Durant le silence qui ouvre cet épisode, Yan tourne la tête vers sa droite (1, figure 2). Il semble apercevoir quelque chose qu'il explicite dans un *noticing* exprimé à haute voix (2). Tout en étant une action qui initie une nouvelle séquence, son tour est produit comme renvoyant à des actions et des épisodes précédents : le *change-of-state token* « ah » (Heritage 1984) manifeste une surprise mais aussi une reconnaissance ; « ben si:/ » répond, même à distance, à une affirmation précédente, qu'elle nie ; l'utilisation du pronom « ça » renvoie à un référent connu ; « quand même » fait aussi référence à un dire précédent, qui serait en partie contredit par l'observation qu'il vient de faire. En produisant ce tour à haute voix, de manière claire et distincte – i.e. adressée à ses co-participants – Yan traite ces derniers comme pouvant comprendre ce dont il s'agit. Durant le tour, Yan commence à s'éloigner du sentier, regardant vers ce qu'il vient d'apercevoir : son tour produit donc l'*accountability* de cette déviation de la trajectoire collective.

Les co-participants y répondent de manière incarnée : ils regardent progressivement mais immédiatement dans la direction vers laquelle Yan est en train de se diriger (2, figure 3). Même s'ils ne répondent pas tout de suite verbalement, leur changement de regard constitue une première réponse qui s'aligne avec lui. Une autre réponse vient ensuite : Jean commence à marcher dans la même direction durant la pause qui suit (3), bientôt suivi par Élise et Luc : cela constitue une réponse incarnée qui s'aligne encore davantage au *noticing* et traite l'action de Yan comme une invitation à le suivre.

De son côté, Luc produit une réponse verbale qui répond au tour de Yan (« ah oui/ » 4) mais qui en traite aussi les conséquences en termes d'activité et de catégories. En effet Luc ne se limite pas à changer la trajectoire de sa marche, comme les autres participants, c'est-à-dire à « suivre » Yan (figure 4). En produisant une description au futur d'une action visant une cible (« on va aller voir [...] les jardins d'la recherche » 4-5) Luc fait plusieurs actions : il formule maintenant de manière nominale et explicite l'objet qui n'était qu'implicite chez Yan ; il s'oriente vers le fait que proposer des trajectoires de marche est une activité catégoriellement liée au « guide » : par son tour, il transforme son action de « suivre » Yan en une action de « guider » le groupe vers un objectif ; alors que Yan se limitait à faire allusion à un référent possible dans un *noticing*, ce que fait Luc est une invitation à aller voir un objet identifié par un nom qui peut même être un toponyme, qui en fait un objet possible de la visite.

Ces premières secondes montrent ainsi un certain nombre d'enjeux soulevés par la marche du point de vue de l'activité collective en cours, de son organisation séquentielle (montrant qu'elle est organisée par les mêmes enjeux que l'interaction : qui initie / répond, qui mène / suit, qui s'aligne /

désaligne, etc.), et de son lien avec les actions accomplies (remarquer quelque chose, proposer d'aller voir quelque chose) et les catégories qu'elles rendent pertinentes (visiteur, guide).

On remarquera que la caméra aussi est confrontée à ce problème de changement de trajectoire : alors qu'elle anticipait le mouvement du groupe, en se déplaçant en tête, elle se retrouve à devoir le suivre.

Extrait 1b

1 (1.0) ⊥ (0.2) | (0.3)
 yaH ⊥turns twd his right->
 fig |fig.A



fig.A

2 **YAN** aβhζ +ben si:/ ça aβ poussé un peu | ©quand© mêmeβ
 yaW +walks out of the path, on the right-->
 jeH βlooks at Yan-----β
 luH ζlooks at Yan----->
 elH βlooks at Yan----->
 cam -->>walks backwards ahead of the group©...©stops->
 fig |fig.B



fig.B

S'arrêter : constituer un nouvel espace interactionnel

Ce qui caractérise les visites guidées est le déplacement d'un lieu à un autre, chaque lieu constituant un arrêt pendant lequel le guide offre des explications. L'arrêt du groupe constitue un événement qui soulève des problèmes intéressants d'organisation du collectif et de constitution d'un nouvel « espace interactionnel » (Mondada 2009) adapté à l'activité suivante. Si celui-ci est souvent réalisé sous la forme d'un regroupement autour du guide, plusieurs autres configurations sont possibles et sont le fruit d'un accomplissement local et contingent du groupe. Seulement une fois constitué le nouvel espace interactionnel, le discours explicatif du guide peut commencer. De manière plus générale, l'arrangement des corps des participants à donner une configuration adéquate à l'activité en cours caractérise toutes les activités sociales – y compris les plus statiques (dont les repas à table sont un exemple illustre) souvent favorisées dans la littérature.

Nous nous penchons sur le groupe alors que, la trajectoire de sa marche une fois changée, il suit celle initiée par Yan, qui reste en tête. Ils traversent un pré, dont l'herbe est passablement sèche (figure 5). Sur leur trajectoire se trouve un buisson, dont la verdure contraste avec la sécheresse tout autour. En disant « voyez là » Luc attire leur attention sur ce buisson :

Extrait 2

7 LUC |voyezξ là/+ en-ξ quand ⊥ on met un peu d'eau/
 luG ξ.....ξpoints fwd, palm open, to the shrub->>
 yaH -->⊥looks at shrub->
 fig |fig.5



fig. 5

8 on arrive à: (0.4) λ voyez/
 jeW -->λstops->
 9 on-% on crée des petites +*oasis/ φ comme ça|
 luW -->*stops left of shrub->
 elW ->%goes on the right of the plant->
 yaW ->+stops, turns back->
 fig |fig.6
 jeG φtouches plant->



fig. 6

Le tour de Luc initie une nouvelle action et une nouvelle séquence, par laquelle il montre quelque chose au groupe. Son tour est construit par un verbe de perception et un déictique d'abord qui fonctionnent comme des *prospective indexicals* (Goodwin 1996), et qui annoncent que quelque chose est donné à voir (Hindmarsh & Heath 2000), sans autant encore définir ce dont il s'agit : dans ce sens le déictique est davantage un *attention getting device* qu'une ressource référentielle proprement dite (Mondada 2012c). Ce qui est projeté par le tour émergent est toutefois suspendu par un autre énoncé bipartite, qui est lui-même tronqué, avant que le verbe de perception ne soit repris, suivi de la reprise de la deuxième partie de l'énoncé. À la fin du tour, l'objet à voir est nommé (« des petites oasis/ comme ça » 9), tout en ayant été pointé bien avant (7). Ce formatage du tour est ajusté à son espace d'énonciation et à la formation mobile constituée par les participants à ce moment particulier : ils sont encore en train de marcher, Yan a pratiquement déjà dépassé le buisson, Jean est en train d'y arriver et Élise marche derrière. Luc doit donc diriger et instruire en même temps et par le même énoncé le regard de participants qui se trouvent distribués de manière inégale dans l'espace et en rapport avec l'objet ainsi pointé.

Ce tour reçoit en temps réel une réponse incarnée de la part des co-participants : Yan, qui marche en avant, tourne la tête vers le buisson, Jean s'arrête devant lui et Élise change de trajectoire en se dirigeant à sa droite. Autrement dit, progressivement, les participants se déplacent et s'arrêtent de manière à constituer un « nouvel espace interactionnel » (Mondada 2009) : ils prennent littéralement position autour du buisson (figure 6) en ajustant leur marche et leur regard de manière à constituer un nouvel arrangement des corps. Cela est d'autant plus remarquable que Luc est relativement en retard par rapport à la trajectoire des autres, et qu'il n'est pas en position de mener et arrêter le groupe autour du buisson. Sa solution consiste à produire une invitation à regarder quelque chose, énoncée à distance, ainsi que le pointage vers l'objet. L'action de Luc reçoit une réponse qui s'aligne non seulement avec l'action particulière qu'il initie, mais aussi avec l'activité de la visite guidée : les « guidés » adoptent sans autre instruction des positions qui permettent à chacun d'entre eux d'avoir un accès visuel égal à l'objet pointé que développera le guide. Leur réponse est donc normativement et catégoriellement organisée, traitant le tour de Luc comme constituant une invitation à s'arrêter et l'objet ainsi introduit comme une étape dans la visite - et non comme une remarque faite en passant.

Cette re-disposition des corps à former un nouvel espace interactionnel montre la pertinence de l'organisation de la spatialité dès que l'on considère l'ancrage spatial des activités sociales et les participants dans leur corporéité, comme des corps en interaction : leurs positionnements sont fondamentaux en regard de l'organisation de la séquence. En l'occurrence, la constitution d'un nouvel espace interactionnel caractérise les séquences d'ouverture d'un nouvel épisode ou d'une nouvelle séquence et représente une condition essentielle pour qu'il puisse être développé : tant que l'espace interactionnel n'est pas constitué, la progressivité de l'interaction est suspendue ou perturbée (voir Mondada 2009).

Regarder, montrer, expliquer : la constitution d'un focus d'attention conjointe

Une fois le groupe arrêté et l'espace interactionnel réorganisé autour de l'objet pointé, un développement de la séquence à propos de cet objet peut être proposé (Mondada 2012b).

En l'occurrence, ce n'est pas le guide qui l'initie, mais une question de Jean (9) qui demande le nom de la plante :

Extrait 3

10 JEA [c'est] des lys?
 11 (0.4) ξ
 luG ->ξ
 12 JEA c'est [quoi\
 13 LUC [c'est d]es héφméro[*cal%les\
 14 JEA [des %héξmérocalles
 elW -->%stops--->
 jeG -->φ
 luW -->*approaches shrub->
 luG ξgrasps and puts his glasses->
 15 LUC des *hémérocalles\
 luW ->*
 luB τleans forward on the plant->
 luG -->ξ ξpoints at and touches plant->
 yaH -->⊥...looks and leans over->
 fig |fig.7



fig. 7

Mais au lieu de poursuivre sur l'insecte, Luc insère une précision (17-18) qui étend rétrospectivement la séquence, déjà complétée, initiée par Jean sur le nom de la plante, et qui reconnaît partiellement et après coup sa compétence botanique – puisque le nom ordinaire (« on l'appelle le lys d'un jour » 17) reprend celui qu'il avait prononcé (10). Luc d'ailleurs adresse ce tour à Jean, en le regardant (17).

Jean, de son côté, se penche sur la plante en réponse au tour précédent de Luc (15), de sorte que tous les participants – y compris Élise qui regarde à distance (figure 8) sont maintenant focalisés sur le nouvel objet à regarder, l'insecte. Des espaces interactionnels différents se suivent ainsi (figures 7-8), où les corps adoptent des positions différentes en fonction de l'activité située particulière dans laquelle ils s'engagent (regarder la plante vs un insecte posé sur elle).

En réponse à « regardez l'insecte là » (15), qui mentionnait l'animal par un terme générique, Jean initie une nouvelle séquence consistant à nouveau à chercher le nom de l'objet, en offrant un candidat possible (« c'est une coccinelle? » 19). La réponse de Luc est simplement négative (un court et sec « >non< » 20) et déclenche des recherches alternatives (une autre formulation d'Élise, « ah no::n/ c'est la cousine » 22 et une justification de Jean 23), avant que Luc ne donne le nom (24). Cette séquence est similaire à la précédente sur le nom de la plante.

Dès que le nom est établi, Jean se relève (24), traitant la séquence comme close. En revanche, Luc prend l'insecte dans sa main (24), projetant ainsi une suite. Ce geste a aussi pour effet de déplacer l'objet et de le mettre à la hauteur du regard des participants qui se sont redressés (Yan se redresse en suivant l'objet, 26). À nouveau, l'espace interactionnel pertinent est celui des participants debout autour de Luc (figure 9). Ce réarrangement de la configuration spatiale est réflexivement accompli : Luc s'ajuste au fait que les participants se redressent, leur montrant l'insecte, et les participants se redressent en maintenant leur regard sur ce qu'il montre, permettant à Luc de développer son explication sur l'insecte (26). La fin de son tour explicatif est signalée non seulement par une complétude syntaxique et prosodique, mais aussi par le fait qu'il libère l'insecte en air. Cela projette la fin de la séquence.

Les autres participants s'orientent vers cette complétude, en fournissant des ratifications et plusieurs commentaires (28-36), propres à la transition vers son accomplissement définitif de la clôture – ainsi que Luc qui répète le nom savant de l'insecte (35, 37) et par là même, à nouveau, son autorité épistémique.

Dans ce long extrait, on a pu observer plusieurs pratiques d'établissement d'un nouveau référent (Mondada 2012b pour d'autres exemples et une systématisation). Celles-ci font intervenir des tours verbaux, comportant des ressources syntaxiques pour introduire un nouveau référent (l'impératif « regardez », les déictiques), des gestes déictiques, des positionnements du corps se tournant et se penchant sur l'objet, des prises en main de l'objet lui-même, etc. Elles obtiennent des réponses qui sont aussi bien verbales (*changes-of-state tokens* notamment) que corporelles (les corps se redisant, se penchant, s'ajustant à l'action proposée). Les actions qui réfèrent à un objet du monde établissent des espaces interactionnels appropriés – dépendant des caractéristiques de l'objet, du groupe, du moment interactionnel.

Se remettre en marche : dissoudre l'espace interactionnel

La clôture de la série de séquences dédiées à la référence et à l'attention conjointe est définitivement achevée lorsque l'espace interactionnel qui la caractérisait est dissout et les participants se remettent en marche (Broth & Mondada 2013). Mais cela n'est pas immédiat, comme le montre la suite de l'épisode, durant lequel Jean pointe vers un nouvel exemplaire du même insecte :

Extrait 4

35 LUC voilà\ l c'est [la φcl-
 36 YAN [c'èφst la [cla:sse] φ
 37 LUC [la cly[tre] du saule\
 38 JEA φ[lâ:/]
 yaH lleans over->
 jeG φ.....φpoints->
 39 LUC .hh [c'es- c'es-]
 40 JEA [elles sont] attirées ici/ y
 41 en [a encore une tφroi[φsième là
 42 LUC [.h
 43 LUC [φ>oui oui/<
 jeG ---->φ,,,,φ
 44 (0.3)
 45 LUC .h et beh/ λξnormalement↑ξ eh dans le saule↑
 luG ξ.....ξpoints->
 jeW ---->λwalks back----->
 46 qui est# làλ-bas/
 ---->λ
 elH #looks at Luc->
 47 ζ (0.2) β l (1.1) ζ l +(0.2)
 luH ζlooks around-----ζlooks fwd at 'là-bas'->
 jeH βlooks around->
 yaH -->lstants up---llooks at 'là-bas'->
 yaW +walks fwd->
 48 LUC eh+ là-bas y a un #saule blanc/ (.) un:
 elH -->#looks at 'là-bas'-->
 yaW ->+walks->
 49 saule:| <.hhhhh (0.7)>
 fig |fig.10



fig. 10

- 50 euh::[::::
- 51 YAN [ah ouiβ là-+bas
yaW -->+stops->
jeH ->βlooks at 'là-bas'->
- 52 LUC ouli/ un saule blanc/
jeW λwalks fwd----->
- 53 (0.3) ξ
luG -->ξ
- 54 LUC i doit y en avζoir βplein/λ #
luH -->ζlooks at shrub->
jeH βlooks at shrub->
elH -->#looks at shrub->
- 55 (.)
- 56 LUC et alors elles mangent un petit peuλ
jeW -->λ
- 57 les feuilles/ mais [.h c'::-
- 58 ELI [mais elles ζsont
luH --->ζlooks at Eli->
- 59 pas toxiques/ (0.2) enfin fin:: l:-
β [eh l-
yaH λlooks back at Eli->
- 60 LUC [l- l'animal/
jeH βlooks at Eli---->

Alors que la transition vers une clôture définitive est en cours, Jean se remet à pointer vers le buisson. Si Luc, une fois introduit un exemplaire de l'insecte, s'oriente vers son nom et ses caractéristiques génériques, Jean cherche de nouvelles instances de l'objet, qui lui permettent de montrer qu'il est en mesure de le reconnaître et de formuler des observations autonomes à son propos (sur leur nombre, générant des hypothèses sur la cause de leur présence massive) (38, 40).

Cela offre la possibilité à Luc non seulement de confirmer (43) mais aussi d'ajouter une nouvelle observation, liée à l'arbre qui donne son nom à l'insecte (le saule). Cette observation prend appui syntaxiquement sur celle de Jean (en étant formulée comme un syntagme prépositionnel, « dans le saule » qui constitue une expansion et un complément à l'adverbe « ici » du tour de Jean). Elle est aussi aussi bien générique (45) qu'indexicalement ancrée dans le jardin, puisqu'il pointe vers un saule à proximité.

L'introduction de ce nouveau référent déclenche de nouveaux mouvements corporels : d'une part des mouvements liés à une nouvelle orientation visuelle - puisque tout le monde regarde vers le saule (46, figure 10) ; d'autre part des mouvements liés à une reprise de la marche - avec Jean qui recule (45), Yan qui se remet en marche (48). Le regard vers un objet distant occasionne donc à la fois un alignement avec le pointage de Luc et une projection, voire implémentation de la clôture de la séquence, rendant pertinente la reprise de la marche.

Toutefois, la transition vers la remise en marche du groupe est plus complexe et ne suit pas immédiatement. En effet, le tour de Luc, qui commence comme une expansion de celui de Jean (45) continue de manière autonome (48), en introduisant explicitement le saule comme nouveau référent (« et là-bas y a un saule blanc/ » 48), suivi d'une auto-initiation d'une correction, portant toutefois à la confirmation qu'il s'agit bien d'un saule (48-49, 52), appuyée sur son identification par Yan aussi (51).

La séquence pourrait se terminer à la ligne 52, mais elle est étendue par une nouvelle observation de Luc (54) qui rejoint et intensifie celle de Jean (40) et qui génère une nouvelle orientation des regards de retour sur le buisson (54). Une nouvelle expansion est proposée dans le tour suivant (56-57). Ces expansions sont typiques des transitions – qui ont la propriété de se réaliser souvent de manière progressive et de prendre du temps (v. Bruxelles, Greco, Mondada 2009 ; Mondada & Traverso 2005).

À ce moment, Élise pose une question, qui va à la fois déclencher un nouveau développement et une transition vers la marche :

Extrait 5

| | |
|--------|-------------------|
| 58 ELI | [mais elles ζsont |
| luH | ---->ζl Eli-> |
| fig | fig.11 |



fig.11

59 pas toxiques/ (0.2) enfin fin:: l:-

β [eh l-

yaH λlooks back at Eli->

60 LUC [l- l'ani|mal/

jeH βlooks at Eli->

fig |fig.12



fig. 12

61 sûrement oui/ [parce que

62 ELI [non mais %pour l'arbre ou [pas/

63 LUC [ah

elW %walks fwd->

64 LUC no:n↑ ben↑ elles sont *pas:↑λ non/

luW *moves and adjusts to Eli->

jeW λwalks-->

65 p[arce qu'elle en %mangent* pas::↑

66 ELI [elle est petite

elW -->%stops->

luW -->*

67 ben ζ [la: c'est ça

68 LUC ζ [voilà\ .h:: mais↑ mais la la la bête

luH ->ζlooks and points at the shrub--->

69 doit être toxique↑λ parce queζ tout ce qui est

jeW -->λ

luH ->ζlooks at Eli---->

70 rouge et noir↑ en géné[ral↑ c'est imman%geable\ζ

71 ELI [oui rouge et noir%

elW --->%walks->>

luH ---->ζ

72 c'est: [oui oui

73 LUC [et ce qui* est jaune et noir pi+que\ |

luW -->*walks---->

yaW +walks->>

fig |fig.13

(0.9)



fig. 13

La question d'Élise – qui n'a pas bougé de sa position près du buisson pendant les séquences précédentes, contrairement aux autres participants – porte sur une caractéristique de l'insecte (la référence fait l'objet d'une réparation) et a pour effet de faire converger les regards de tous les participants sur elle, recomposant l'espace interactionnel (58-60, figures 11-12). Luc commence à répondre (61) mais Élise s'engage dans une nouvelle réparation (62), réorientant sa réponse (63-64). Pendant qu'elle effectue la réparation (62), elle se met à marcher vers l'avant : cela ne marque pas la clôture de la séquence, mais la formate comme une discussion pouvant être poursuivie ailleurs qu'autour du buisson. De cette manière, Élise confère un statut à sa question et à la réponse qui suivra, comme ne prolongeant pas le stationnement autour de la plante mais comme un thème de transition pouvant être traité en marchant « avec » Luc. Autrement dit, elle s'oriente vers le fait que ce nouveau développement peut se fonder sur un espace interactionnel mobile et partiel, et non sur un espace interactionnel typique de l'explication pour tout le monde à l'arrêt.

Luc s'ajuste à son mouvement, en commençant à bouger de manière coordonnée avec elle (64), alors que Jean aussi se remet en marche. Cela permet aussi à Luc, après avoir jeté un dernier regard à la plante en mentionnant la « bête toxique » (68), de développer un discours « en général » (70), sur le lien entre les couleurs et les propriétés des insectes, adressé à Élise qu'il regarde (70) alors qu'ils marchent ensemble. Le fait que la suite de la discussion est surtout configurée comme un échange entre Luc et Élise est aussi visible dans le fait que Jean en marchant les dépasse en passant entre eux (68), prenant la tête du groupe. Tout le groupe s'éloigne en marchant (figure 13).

Conclusions : enjeux généraux

L'extrait analysé a soulevé un certain nombre d'enjeux contemporains pour la multimodalité.

En se focalisant sur une situation de mobilité qui fait intervenir des corps en mouvements de multiples participants, il montre l'intérêt et la difficulté de travailler sur des interactions multi-partites mobiles, où les corps des participants sont simultanément et différemment en action. Ces corps convergent et divergent dans l'établissement d'espaces interactionnels, qui

évoluent au fil de l'activité : ces derniers sont à la fois le résultat et le révélateur de ce que les participants accomplissent en commun. En se focalisant sur une situation où des objets de l'environnement sont pointés et décrits, l'extrait soulève aussi des enjeux qui ont intéressé la linguistique de manière centrale – comme la référence – mais qui ont été traités jusqu'ici de manière purement grammaticale, parfois articulée à des approches cognitives et pragmatiques qui toutefois restent très abstraites et ignorent les dynamiques de l'interaction incarnée.

Cet extrait montre aussi quelques défis méthodologiques pour la constitution et le traitement de corpus audiovisuels complexes, où les enjeux d'annotation et représentation des détails multimodaux ont des implications directes pour les possibilités offertes à l'analyse d'en tenir compte.

Cet extrait, réalisé à ICAR, montre aussi la manière dont les recherches du laboratoire ont progressivement intégré des complexités croissantes, en contribuant à l'analyse des interactions verbales d'abord (Traverso 1999 ; Kerbrat-Orecchioni 1990-1994 ; Gülich & Mondada 2008), en intégrant l'analyse de la multimodalité ensuite (Détienne & Traverso 2009 ; Jouin-Chardon, Mondada, Niccolai, Traverso 2010 ; Mondada 2014b), en phase avec la recherche internationale dans ces domaines.

Conventions de transcription

Les conventions utilisées sont celles qui ont été développées par le groupe ICOR pour le verbal et Lorenza Mondada pour le multimodal. Les deux sont consultables sur le site CORINTE <http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/>

Bibliographie

- BIRDWHISTELL Ray L., 1970, *Kinesics and Context*, Philadelphia, Univ. of Pennsylvania Press.
- BROTH Matthias and MONDADA Lorenza, 2013, Walking Away, The Embodied Achievement of Activity Closings in Mobile Interactions. *Journal of Pragmatics* 47, p. 41-58.
- BRUXELLES Sylvie, GRECO Lucas et MONDADA Lorenza, 2009, Pratiques de transition : ressources multimodales pour la structuration de l'activité, in F. Detienne et V. Traverso (éds), *Méthodologies d'analyse de situations coopératives de conception : Corpus Mosaic*. Nancy, PUN, p. 221-302.
- COSNIER Jacques, 1977, Communication non verbale et langage, *Psychologie Médicale* 9(11), p. 2033-2047.
- COSNIER Jacques, COULON Jacques, BERRENDONNER Alain et ORECCHIONI Catherine, 1982, *Les Voies du langage, Communications verbales, gestuelles et animales*, Paris, Dunod.
- DÉTIENNE Françoise et TRAVERSO Véronique (éds), 2009, *Méthodologies d'analyse de situations coopératives de conception : Corpus Mosaic*. Nancy, PUN.
- GOFFMAN Erving, 1963, *Behavior in Public Places: Notes on the Social Organization of Gathering*, New York, Free Press.
- GOODWIN Charles, 1981, *Conversational Organization: Interaction Between Speakers and Hearers*, New York, Academic Press.
- GOODWIN Charles, 1996, Transparent vision. In E. Ochs, E. Schegloff and S. Thompson (éds.), *Interaction and Grammar*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 370-404.

- GOODWIN Charles, 1981, *Conversational Organization: Interaction Between Speakers and Hearers*, New York, Academic Press.
- GOODWIN Charles, 2000, Action and Embodiment within Situated Human Interaction, *Journal of Pragmatics* 32, p. 1489-1522.
- GROUPE ICOR (Michel Bert, Sylvie Bruxelles, Carole Etienne, Lorenza Mondada, Véronique Traverso), 2007, Exploitation de la plateforme CLAPI : Le cas de voilà dans les chevauchements, *Cahiers de Linguistique* 33/2, p. 243-268.
- GÜLICH Elizabeth und MONDADA Lorenza, 2008, *Konversationsanalyse. Eine Einführung am Beispiel des Französischen*, Tübingen, Niemeyer.
- HEATH Christian, 1986, *Body Movement and Speech in Medical Interaction*, Cambridge, CUP.
- HEATH Christian and LUFF Paul, 2000, *Technology in Action*, Cambridge, CUP.
- HERITAGE John, 1984, A Change-of-State Token and Aspects of its Sequential Placement. In J. Maxwell Atkinson and J. Heritage (eds.), *Structures of Social Action*, Cambridge, CUP, p. 299-345.
- HERITAGE, John, 2012, The Epistemic Engine: Sequence Organization and Territories of Knowledge, *ROLSI* 45(1), p. 30-52.
- HINDMARSH John and HEATH Christian, 2000, Embodied Reference: A Study of Deixis in Workplace Interaction, *Journal of Pragmatics* 32, p. 1855-1878.
- JOUIN-CHARDON Émilie, MONDADA Lorenza, NICCOLAI Gerald et TRAVERSO Véronique, 2010, Contraintes technologiques sur les enregistrements de corpus et analyse des cadres de participation. *Pratiques* 147-148, p. 53-81
- KENDON Adam, 1990, *Conducting Interaction: Patterns of Behavior in Focused Encounters*, Cambridge, CUP.
- KENDON Adam, 2004, *Gesture: Visible Action as Utterance*, Cambridge, CUP.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 1990-1994, *Les Interactions verbales*, Paris, Armand Colin, 3 vols.
- KRESS Gunther and VAN LEEUWEN Theo, 2001, *Multimodal Discourse*, London, OUP.
- MCILVENNY Paul, BROTH Matthias and HADDINGTON Pentti (eds.), 2014, *Moving Together: Mobile Formations in Interaction*, special issue of *Space & culture*, 17/2.
- MCQUOWN Norman (ed.), 1971, *The Natural History of an Interview*, Chicago, Microfilm Collection, Manuscripts on Cultural Anthropology, Joseph Regenstein Library, Department of Photoduplication, University of Chicago.
- MONDADA Lorenza, 2008, Documenter l'articulation des ressources multimodales dans le temps : la transcription d'enregistrements vidéos d'interactions. In: M. Bilger (éd). *Données orales, les enjeux de la transcription*, Perpignan, Presses Universitaires de Perpignan, p. 127-155.
- MONDADA Lorenza, 2009, Emergent focused interactions in public places: A systematic analysis of the multimodal achievement of a common interactional space, *Journal of Pragmatics* 41, p. 1977-1997.
- MONDADA Lorenza, 2012a, Descriptions en mouvement : L'organisation systématique du déplacement dans une visite guidée. In J.P. Dufiet (ed.), *Les Visites guidées: Discours, interaction, multimodalité*, Trento, Università degli Studi di Trento, p. 154-206.
- MONDADA Lorenza, 2012b, Organisation multimodale de la parole-en-interaction: Pratiques incarnées d'introduction des référents, *Langue française* 175, p. 129-147.

- MONDADA Lorenza, 2012c, Deixis: an integrated interactional multimodal analysis, in: P. Bergmann and J. Brenning (eds.), *Interaction and Usage-Based Grammar Theories. What about Prosody and Visual Signals?* Berlin, De Gruyter, p. 173-206.
- MONDADA Lorenza, 2013, Displaying, Contesting, and Negotiating Epistemic Authorities in Social Interaction, *Discourse Studies* 15, p. 597-626.
- MONDADA Lorenza, 2014a, The local constitution of multimodal resources for social interaction. *Journal of Pragmatics* 65, p. 137-156.
- MONDADA Lorenza (éd.), 2014b, *Corps en interaction. Participation, spatialité, mobilité*, Lyon, Editions ENS.
- MONDADA Lorenza, 2014c, Shooting as a Research Activity: The Embodied Production of Video Data. In M. Broth, E. Laurier et L. Mondada (eds.), *Video at Work*, London, Routledge.
- MONDADA Lorenza et TRAVERSO Véronique, 2005, (Dés)alignements en clôture : une étude interactionnelle de corpus de français parlé en interaction, dans M. Savelli (éd.), *Lidil* 31 (numéro spécial *Corpus oraux et diversité des approches*), p. 34-59.
- RYAVE A. Lincoln and SCHENKEIN, James, 1974, Notes on the art of walking. In R. Turner (Ed.), *Ethnomethodology*. Harmondsworth, Penguin.
- SACKS Harvey, 1992, *Lectures on Conversation (1964-1972)*, Oxford, Blackwell, 2 vols.
- SCHFLEEN Albert, 1972, *Body Language and Social Order: Communications as Behavioral Control*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- STRECK Jurgen, 1993, Gesture as communication I: its coordination with gaze and speech, *Communication Monographs* 60, p. 275-299.
- STRECK Jurgen, GOODWIN Charles and LEBARON Curtis (eds.), 2011, *Embodied Interaction, Language and Body in the Material World*, Cambridge, CUP.
- TRAVERSO Véronique, 1999, *L'Analyse des conversations*, Paris, Nathan.

IMPEC et SenEc sont au bord du Rhône... De *Décrire la conversation* (1987) à *Décrire la conversation en ligne* (2011) et après

Christine Develotte

Professeure ENS de Lyon, Laboratoire ICAR

Cet article ayant vocation à poser un jalon dans l'histoire du laboratoire ICAR, j'ai choisi de parler des perspectives de recherche qui s'ouvrent en 2014 au sein de ce laboratoire, perspectives auxquelles Jacques Cosnier collabore pleinement par le biais de sa participation au séminaire IMPEC (Interactions Multimodales Par ECran) de même qu'au projet de recherche SenEc (Seniors et Ecrans).

Dans un premier temps je vais partir de l'ouvrage *Décrire la conversation* coordonné par les chercheurs du GRIC en 1987 pour présenter *Décrire la conversation en ligne* publié en 2011. Je poursuivrai en montrant ce en quoi ces recherches intéressent aussi la didactique des langues et je terminerai en expliquant pourquoi elles s'orientent aujourd'hui vers une centration sur les écrans, à travers l'étude des « interactions multimodales par écran » en en donnant deux illustrations, les projets IMPEC et SenEc.

Décrire la conversation

Je passerai très rapidement sur le contexte scientifique lyonnais des années 80 puisque le lecteur peut se reporter au chapitre de Jacques Cosnier sur ce point. Je rappellerai seulement, pour contextualiser la présentation de *Décrire la conversation*, que des sociologues (Isaac Joseph, Yves Grafmeyer), des psychiatres, des psychanalystes (Jacques Hochman), des éthologues (Jacques Cosnier) et des linguistes (Catherine Kerbrat-Orecchioni, Sylviane Rémi, Marie-Madeleine de Gaulmyn) se côtoyaient alors et que des contacts fréquents avec les chercheurs américains (Erwin Goffman, Paul Watzlawick) ont été établis en particulier à travers le Groupe de Recherche sur les Interactions et la Communication (GRIC).

Ce n'est donc pas pur hasard si l'étude de l'entretien entre Bateson et « Doris », exposée dans *The Natural History of an Interview* dirigé par Norman Mac Quown (1971) et restée inédite, a servi de point de départ au livre coordonné par Jacques Cosnier et Catherine Kerbrat-Orecchioni en 1987. Je rappelle la façon selon laquelle Bateson expliquait l'entreprise du groupe de chercheurs auquel il s'était joint en 1956 :

Nous partons d'un entretien particulier entre deux personnes dont l'identité est connue, en présence d'un enfant, d'une caméra et d'un caméraman. Nos données de base sont les innombrables détails d'activité vocale et corporelle enregistrés par ce film. Le traitement que nous avons fait subir à ces données, nous l'avons intitulé une « histoire naturelle », parce qu'un minimum de théorie en a orienté le recueil. (Bateson, in Winkin 2001 :118).

Cette conversation filmée avait ensuite été proposée à des chercheurs de spécialités différentes (psychiatres, anthropologues et linguistes) en vue d'une étude multi-focalisée.

C'est cette même démarche qu'ont repris J. Cosnier et C. Kerbrat-Orecchioni dans *Décrire la conversation* lorsqu'ils ont demandé à leurs collègues R. Boucharde, L. Fontaney, M.M. de Gaulmyn, S. Rémi Giraud, et C. Rittaut-Huttinet de se pencher sur les données issues d'enregistrements de conversations. Au prétexte d'effectuer une enquête sociologique sur « le vêtement et les jeunes », la consigne donnée à des étudiants volontaires était la suivante : « pendant 10 mn vous allez vous entretenir librement sur le vêtement ». Dans un chapitre de l'ouvrage que nous présenterons ensuite, C. Kerbrat-Orecchioni (2011 : 173) résume ainsi la situation et les objectifs de recherche d'alors :

Les 3 conversations obtenues sont enregistrées et filmées dans une salle de l'université. Elles sont ensuite transcrites, puis analysées sous différents angles : volume de parole, gestes et mimiques, régulateurs verbaux et non verbaux, tours de parole, structuration des échanges [...], gestion des thèmes, négociation des signes et des opinions, et enfin construction de la relation interpersonnelle.

Mon intérêt pour *Décrire la conversation* est venu du fait que cet ouvrage propose une approche multi-facettes cohérente : il met au jour des analyses très fines, combinables entre elles car s'appliquant à des niveaux différents des interactions (pragmatique, syntaxique, phonétique..) et il intègre les recherches internationales¹ sans s'y inféoder.

Poursuivre sur la même voie²... « Décrire la conversation en ligne »

Au début des années 2000, la communication inter-individuelle par ordinateur s'est ouverte au face à face distanciel, par le biais d'outils tels que MSN, puis Skype.

Il était tentant, en s'inscrivant dans une continuité historico-scientifique, de chercher à décrire la complexité pluri-sémiotique de ce nouveau type d'interactions qui venait investir les pratiques sociales. C'est ainsi que j'ai proposé ce projet à mes collègues R. Kern et M.N. Lamy et que nous nous sommes lancés dans « une suite » du premier ouvrage lyonnais. Le lien avec *Décrire la conversation* s'est effectué, d'une part, grâce à la participation de J. Cosnier et de C. Kerbrat-Orecchioni à ce second ouvrage et, d'autre part, par l'adoption du même choix de constitution d'un corpus de conversations « semi-naturelles ». En effet nous avons sollicité 5 locuteurs : 3 doctorants à ICAR, une étudiante de M2 (Université Lyon 2), et un lecteur d'anglais (Université Lyon 2) auxquels nous avons donné, en avril 2007, la consigne suivante : « Discutez entre vous environ dix minutes sur le thème des relations hommes / femmes, femmes / femmes, ou hommes / hommes. Vous pouvez utiliser aussi le *chat* écrit. »

Un second recueil de données, effectué en 2008, enrichissant les données par des caméras externes permettant de voir le corps entier des locuteurs et

1. Sur les 87 auteurs cités en bibliographie, 44 sont étrangers.

2. On notera que P. Lejeune, spécialiste de l'autobiographie, a suivi le même cheminement en publiant d'abord, en 1990, un ouvrage intitulé *Cher cahier*, suivi d'un autre en 2000, intitulé « *Cher écran* », *Journal personnel, ordinateur, Internet* dans lequel il s'intéresse aux journaux en ligne (blogs).

ainsi d'étudier leurs gestes, a pris la nourriture comme thème de discussion. Le corpus global proposé à l'étude comprenait 8 conversations (dialogues) variant de 8 à 28 minutes.

Les partis pris épistémologiques et éditoriaux de *Décrire la conversation en ligne* visaient à partir des approches scientifiques élaborées pour la conversation en présentiel pour les transposer à la conversation par écran et ainsi poser des bases historiquement situées d'une approche de ces corpus multimodaux. Mon ambition était également de faire connaître ces travaux français à l'étranger, d'où la coordination de l'ouvrage avec des collègues hors de France, la présence de chapitres en anglais, le choix d'une bibliographie unique (et non pas par chapitre) et d'un corpus accessible en ligne via la base de données CLAPI³.

Dans la présentation de l'ouvrage, R. Kern, M.N. Lamy et moi-même sommes partis des premières recherches effectuées sur ce type d'interactions (Heath & Luff 1991, 1992 ; de Fornel 1992, 1994) pour construire un cadre théorique hétérogène qui intègre des notions issues d'autres champs disciplinaires, telles que :

- l'affordance communicative c'est-à-dire « les multiples possibilités actionnelles que l'artefact s'avère capable d'offrir à l'utilisateur » (Hutchby 2001),
- la densité multimodale (Norris 2004) qui distingue les conversations en ligne faiblement multimodales de celles fortement multimodales,
- la polyfocalisation de l'attention (Jones 2004) induite par des stimuli multiples (multi-fenêtrage lié au « multi-tasking »),
- la présence à distance (Weissberg 1999).

Je reviendrai par la suite sur l'utilisation de certaines de ces notions dans des exemples situés en contexte éducatif, je me contenterai ici d'indiquer la structure de *Décrire la conversation en ligne* à partir de son sommaire :

1. Présentation, *Christine Develotte, Richard Kern, Marie-Noëlle Lamy*
2. Le face à face en ligne, approche éthologique, *Jacques Cosnier et Christine Develotte*
3. Enacting participation: hybrid modalities in online video conversation, *Anthony J. Liddicoat*
4. Describing online conversations: insights from a multimodal approach, *Marie-Noëlle Lamy et Rosie Flewitt*
5. « Tu es où maintenant ? » : les espaces de la conversation visiophonique, en ligne *Michel Marcoccia*
6. Chevauchements de parole, résolution et réparation dans la conversation en ligne, *Véronique Traverso*
7. La construction de l'éthos dans les conversations en ligne, *Hugues Constantin de Chanay*
8. Conversations en présentiel et conversations en ligne : bilan comparatif, *Catherine Kerbrat-Orecchioni*
9. Conclusion, *Christine Develotte, Richard Kern, Marie-Noëlle Lamy*

3. <http://clapi.univ-lyon2.fr/>

Il s'agit d'un travail collectif majoritairement issu des chercheurs d'ICAR, puisqu'en dehors des quatre collègues étrangers qui ont collaboré à l'ouvrage, les six autres auteurs sont issus du laboratoire lyonnais. Comme on l'a précisé ci-dessus, ces premières recherches ont toutes été effectuées à partir de méthodologies issues du présentiel (transcriptions non instrumentées, données non sous-traitées par la technologie) en ce sens, elles sont historiquement situées, car les travaux de recherche sont aujourd'hui de plus en plus traités et documentés par la technologie. On prendra pour illustration de ce dernier point, l'utilisation des logiciels tels que ELAN⁴ dans les thèses effectuées sur les corpus de visioconférence depuis 2011 (Drissi 2011, Nicolaev 2012, Vincent 2012, Codreanu 2014).

Dans cet ouvrage, nous avons pu montrer que la communication en ligne venait revisiter les principes mis au jour pour la conversation en face à face. La synchronie interactionnelle, par exemple, est indissociable de la qualité du flux numérique, de la distorsion du signal audio ou vidéo. D'où un nécessaire ajustement des locuteurs sur lequel nous reviendrons ci-après.

Parmi les spécificités repérées dans les conversations en ligne, on retiendra la coexistence d'espaces différents (d'une part, l'écran, et, d'autre part, les deux endroits d'où a lieu l'échange en ligne) lesquels interfèrent parfois, venant alors perturber la conversation en ligne (quand par exemple, quelqu'un fait irruption dans la pièce), les chevauchements de parole plus nombreux qu'en présentiel (principalement dus, à l'époque, à des problèmes de débit dans la transmission de l'information) et enfin le fait que les locuteurs accentuent leurs mimiques faciales (sourires appuyés, mimiques tenues) et leurs comportements gestuels par rapport à une situation de face à face présentiel.

Ces recherches sur la conversation en ligne ont été poursuivies dans le cadre éducatif et c'est sur l'étude de ces conversations situées que nous allons nous arrêter quelques instants.

La conversation en ligne située en contexte éducatif

Afin de mettre en lumière certains des aspects spécifiques de la conversation en ligne, en particulier les ajustements qu'elle requiert de la part des locuteurs, je m'appuierai sur le projet « le français en (première) ligne »⁵ (Develotte 2011) qui consiste à mettre en relation de futurs enseignants de FLE avec des apprenants de FLE. Ainsi entre 2006 et 2012, dans le cadre de leurs cours respectifs⁶, 16 à 20 étudiants de l'université de Berkeley, apprenants de français, ont échangé en ligne avec 12 à 16 étudiants de M2 Didactique du FLE de l'Université Lyon 2, futurs enseignants de FLE, dans le double objectif suivant :

- pour les étudiants français, une formation à l'enseignement des langues en ligne, c'est-à-dire aux outils de communication à distance, à la conception des tâches pour un public FLE, au tutorat dans le cadre d'une situation d'enseignement en ligne et à la réflexion autour des enjeux d'une formation en ligne ;

4. <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>

5. <http://fle-1-ligne.u-grenoble3.fr/>

6. Cours de C. Develotte et N. Guichon à l'Université Lyon 2 et de R. Kern et D. Priès à l'UC Berkeley.

– pour les apprenants américains de français, la pratique orale du français (avec des natifs ou non-natifs experts du français) en complément de leurs cours de français traditionnels. Les plateformes de communication utilisées lors des échanges sont de type Skype, elles permettent des interactions en mode synchrone, à l’oral via une webcam et à l’écrit via le clavardage. L’objectif général était de faire parler les étudiants américains dans le cadre d’une conversation associée à différents thèmes selon les séances.

Je prendrai deux exemples d’ajustement des locuteurs à prendre en compte dans un tel environnement : l’ajustement du regard face à la caméra et l’ajustement psychologique d’un locuteur seul face à deux locuteurs.

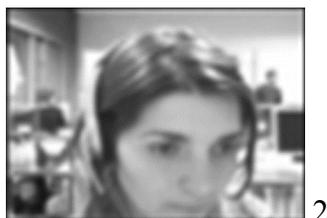
Ajustement du regard face à la caméra

Je fais ici référence à une recherche (Develotte, Guichon & Vincent 2010) qui permet d’illustrer les concepts de « présence à distance » et de « polyfocalisation de l’attention ». Nous avons étudié un corpus d’interactions entre étudiants lyonnais (les tuteurs) et américains (les apprenants) et avons pu identifier 5 niveaux d’utilisation de la webcam par les tuteurs lyonnais.

En se plaçant du côté des apprenants, nous avons regardé leurs écrans pour étudier ce qu’ils y voyaient, ou plutôt ce qui leur était donné à voir par la webcam de leur tuteur, et nous avons mis au jour les cinq cas de figure illustrés et commentés ci-dessous :



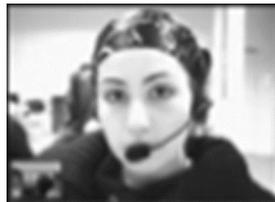
Niveau 0 : l’apprenant ne voit pas le visage du tuteur qui est masqué par un document à l’écran (ici l’apprenant a une page web sur son écran qui se superpose à la fenêtre de la visio).



Les niveaux 1 et 2 montrent les effets de la polyfocalisation de l’attention sur l’image montrée à l’apprenant : la tutrice est en train de faire autre chose en même temps qu’elle écoute. Elle regarde ou écrit sur son bureau et ne montre que le sommet de sa tête (fig. 1) ou regarde une autre partie de l’écran et montre son visage de profil (fig. 2).



Niveau 3 : le tuteur regarde l'étudiant américain et son visage est expressif (on remarque que son regard se porte sur l'image de son interlocuteur qui est en bas à droite de l'écran).



Niveau 4 : « regard webcam » la tutrice ⁷ ne regarde pas les étudiants mais regarde la webcam pour donner l'illusion qu'elle les regarde dans les yeux. Intéressant de noter qu'à ce moment-là elle ne les voit donc pas, puisque comme on l'a vu en fig. 3 le regard orienté vers l'interlocuteur se caractérise par un regard dirigé vers le bas de l'écran. Il s'agit d'une stratégie communicative liée au désir de susciter de la « présence à distance » à travers une manifestation empathique du locuteur.

Cette catégorisation a été appliquée dans une étude se focalisant sur 5 tuteurs engagés dans des interactions correspondant au même script d'activité. On a pu constater que la façon dont les tuteurs utilisaient la webcam les amenait à interagir de façon différente avec leur(s) interlocuteur(s). Deux d'entre eux passaient plus de 95 % du temps sans regarder leurs interlocuteurs, alors que deux autres d'entre eux les regardaient plus de 80 % du temps et qu'un dernier tuteur se distinguait des 4 autres en utilisant le regard webcam (montré ci-dessus).

Ces résultats ont donc montré que chaque tuteur personnalisait sa façon d'enseigner en ligne et de futures recherches viseront certainement à répondre à la difficile ⁸ question de savoir quel type de comportement est le plus pertinent à promouvoir dans ce cadre d'enseignement-apprentissage des langues. On est ici renvoyé aux écrits de Foucault (1975) relatifs à la discipline du corps dans l'éducation. On peut en effet remarquer que la situation d'apprentissage par webcam assigne au corps de l'élève une posture corpo-

7. C'est en 2008 qu'une tutrice a utilisé pour la première fois cette stratégie de communication qui a ensuite été systématiquement utilisée par les promotions suivantes.

8. Difficile, car il s'agit d'une interaction entre les préférences d'un enseignant et celles d'un apprenant. Ce ne sont pas nécessairement les mêmes, et donc il peut être judicieux de prévoir des ajustements interindividuels à chaque fois début de formation.

relle qui est autre que celle qu'il a dans le rang ou dans la classe. Cette position est spécifique et fait l'objet d'une discipline à observer telle que le cadrage du corps relativement statique face à la webcam par exemple. De façon symétrique, c'est une posture professorale particulière qui est imposée au tuteur par visioconférence, posture qui rompt avec la mobilité dont il pouvait faire preuve en classe et qui immobilise son corps dans une position figée, quasi ankylosante, puisqu'il est rivé à son écran, seul le haut du corps étant susceptible de gesticuler.

Ajustement d'un locuteur seul face à deux locuteurs

Ce deuxième type d'ajustement sera présenté comme une perspective de recherche qui mériterait de faire l'objet d'approfondissement car ses répercussions psycho-relationnelles sont cruciales pour l'engagement du locuteur dans la conversation en ligne. Il renvoie à la perception de l'écran que peut avoir un des locuteurs, perception négative, on va le voir, puisqu'il est ressenti comme une séparation, un obstacle aux interlocuteurs.



Nous nous trouvons dans la situation où deux étudiantes partagent le même écran d'ordinateur à Berkeley et elles s'adressent à un seul tuteur à Lyon. Cette situation a été ressentie par le tuteur comme isolante :

« J'avais le sentiment d'avoir une barrière dans l'échange qui s'est accentuée, car, derrière l'écran, j'assistais à deux types d'interactions de nature différentes : une médiée par ordinateur, par laquelle j'étais concerné, et une autre non médiée par ordinateur, dont j'avais l'impression d'être exclu. Ce qui, par conséquent, générait un malaise car, à certains moments de la séance, les deux formes d'interactions coexistaient en simultanéité pouvant être perçues par moi comme deux formes en concurrence. »

Ce même tuteur avait également fait mention des procédés d'adresse qui étaient différents en particulier pour les mouvements du corps liés à la monstration de l'intérêt porté à l'autre : dans une conversation à trois, dont deux sont derrière le même écran, ces deux dernières gesticulent en direction l'une de l'autre en excluant la troisième et en la renvoyant « derrière » l'écran. D'où la sensation de frustration exprimée par le tuteur :

« Quelle que soit la personne à laquelle je m'adressais, il n'y avait pas de différence, je m'adressais à l'écran ».

Le fait d'éprouver la sensation de ne pas être dans un échange équilibré ni même « ordinaire » puisque l'on « voit » l'écran autant, sinon plus, que l'interlocuteur, est un élément susceptible d'influer sur le contenu et la forme des interactions qui seront générées. C'est pourquoi, de notre point de vue, et

à ce moment de défrichage des spécificités de ce type d'interactions, il est nécessaire de ne pas s'en tenir à la description des seules interactions mais également de s'appuyer sur les représentations des locuteurs recueillies à partir d'entretiens.

Les deux exemples précédents ne portent ni l'un ni l'autre sur des interactions verbales stricto sensu puisque le premier, déconstruisant l'interaction, se focalise sur un seul aspect non verbal (la direction du regard) et le second s'appuie sur un entretien post-interaction. C'est précisément le point sur lequel nous cherchons à attirer l'attention : la nécessité d'ouvrir les recherches en sciences du langage à différents types de données et d'angles d'approche, de façon à mieux prendre en compte les spécificités de telles interactions. Nous reviendrons sur ce point dans notre conclusion, mais pour l'instant, nous revendiquons, dans notre approche des interactions par écran, une filiation par rapport à la dimension « compréhensive » (incluant donc les perceptions et représentations des locuteurs) préconisée par J. Cosnier dans sa démarche éthologique.

De la conversation en ligne aux interactions par écran

Depuis l'étude de la conversation en ligne par MSN effectuée entre 2007 et 2011 et décrite précédemment, les types d'écrans se sont multipliés en particulier avec l'apparition des tablettes et des smartphones. Parallèlement, différents travaux (Jewitt & Triggs 2006, Chabert 2012, Vial 2013) ont centré leur propos sur l'écran et nous⁹ ont amenés à déplacer l'angle d'étude de la conversation en ligne pour nous intéresser aux interactions par écran.

Pourquoi l'écran ? Parce que c'est tout un rapport au corps qu'il faut prendre en compte dans l'étude des interactions par écran. Les tailles d'écran varient, ils peuvent être plus ou moins multimodaux et plus ou moins interactifs. En fonction de sa taille, l'écran est plus ou moins susceptible d'être utilisé en mobilité et c'est donc tout un positionnement du corps par rapport à l'écran qui vient configurer son maniement. Utilise-t-on tous les doigts (via le clavier de l'ordinateur) ? Ou seulement l'index (sur la tablette) ? voire le pouce (sur certains téléphones portables) pour s'exprimer ? Ce rapport au corps, induit par un type d'écran particulier, varie également selon le type d'activité à laquelle on se livre. D'ailleurs, si les termes « interactions » et « écrans » sont facilement associés dans la vie courante, force est de constater que selon l'action entreprise on peut interagir « à » l'écran, « sur » écran ou encore « par » écran, selon que l'on considère l'écran comme une surface plane, un medium ou un monde immersif.

L'écran constitue un troisième espace qui vient s'intégrer dans les deux espaces pré-existants que sont les lieux physiques de communication des locuteurs. La mise en contact de deux locuteurs par le biais d'écrans ouvre ainsi des questionnements de recherche que la rencontre présentielle ne pose pas : lorsque l'on est en présence des personnes, on a d'emblée une perception immédiate de leurs caractéristiques physiques par exemple. Or, la rencontre par écran brouille ces évidences sensorielles en occultant une grande partie des corps et en suscitant une construction de l'éthos spécifique (Constantin de Chanay 2011). C'est pourquoi, les travaux menés autour de

9. Les membres du séminaire mensuel IMPEC (Interactions Multimodales par Ecran) que j'anime à l'ENS de Lyon.

l'identité du « locuteur par écran » et de sa présence à distance intéressent directement ceux sur les interactions. Cette notion même de locuteur par écran demande à être précisée selon le type d'écran utilisé et la ou les modalités qui sont utilisables pour interagir.

La présence par écran et l'identité numérique

Nous allons, dans cette section, expliciter pourquoi nous nous intéressons à ces deux aspects des interactions par écran et de quelle façon ils sont liés. Nous partirons pour cela d'une reprise de la notion de Weissberg que nous chercherons à articuler aux récents travaux d'auteurs centrant leur objet de recherche sur les écrans.

Dès 1999, J.-L. Weissberg parle de la « présence à distance » comme d'une notion à la fois évidente et floue puisque :

« les espace-temps mentaux –ce à travers quoi on est physiquement présents sont multiples. [...] On n'est jamais là et à l'instant où l'on croit. On s'expatrie continuellement¹⁰ ... surtout à l'état immobile. » (p. 25)

Il s'intéresse plus spécifiquement aux aspects sociotechniques de la téléprésence laquelle selon lui :

« réinjecte les sensations physiques au centre de l'expérience humaine. Ce retour du corps dans l'expérience virtuelle s'accompagne d'une redéfinition de la kinesthésie. La téléprésence ne restitue pas à l'identique les performances que nous accomplissons habituellement. Elle invente un autre milieu perceptif dans lequel se concrétisent notamment des mouvements relationnels entre objets et sujets humains. » (p. 14)

C'est cette réflexion menée autour de la présence à distance que nous allons chercher à faire avancer en l'enrichissant des travaux des trois auteurs suivants : F. Georges, G. Chabert et S. Vial.

Les travaux actuellement développés autour de l'identité numérique par F. Georges (2009, 2011) viennent informer les recherches effectuées sur les comportements des étudiants de langue. Les trois dimensions constitutives de l'identité numérique qui sont selon sa terminologie : l'identité déclarée (la façon de se présenter), l'identité agissante (les actes que nous faisons) et l'identité calculée (présence au niveau informatique), ayant leurs déclinaisons spécifiques que ce soit sur les plates-formes synchrones de visio conférence poste à poste (désormais VPP¹¹) ou encore les forums asynchrones. L'identité déclarée est très liée à l'imaginaire comme on le verra dans les exemples ci-dessous.

G. Chabert a travaillé sur l'espace de l'écran. Pour elle, l'écran est un « lieu frontière, d'entre deux mondes, [qui] articule des espaces hétérogènes, des espaces dans l'écran et aussi des espaces hors écrans » (Chabert 2012 : 210).

À partir de là, elle distingue :

« trois environnements associés à l'écran : l'espace physique (bureau et environnement de chaque personne), l'espace imaginé (hors champ de l'autre à distance [...]) et l'espace de l'écran (espace surface, espace touché). » (*ibid.*)

10. L'auteur fait référence aux fantasmes et aux pensées imaginaires plus ou moins conscientes à travers lesquels nous transformons la réalité des situations que nous vivons.

11. En attendant qu'un lexème plus simple voit le jour.

Ce découpage en trois environnements rejoint la réflexion de Weissberg en ce sens qu'il fait une place à l'imaginaire venant informer les communications écraniques. C'est l'analyse de la projection imaginaire dont la relation par écran porte l'empreinte que nous allons chercher à développer dans la section qui suit.

Pour le philosophe S. Vial qui étudie « comment le numérique change la perception » (sous-titre de son ouvrage), la révolution numérique est un événement phénoménologique qui affecte notre expérience phénoménologique du monde et qui relève de l'ontologie, ou plutôt de l'*ontophanie*, c'est à dire de la manière dont les êtres (*ontos*) apparaissent (*phaino*) (2013 : 98). Pour lui :

« la technique est une structure de la perception » (2013 : 99)

« Être natif du numérique, c'est avoir acquis la faculté de voir apparaître le monde en étant numériquement appareillé. [...] Être, c'est donc naître avec la technique. Être, c'est "technaître" ». (2013 : 146)

La présence à distance par écran est donc configurée par l'apparition et la posture à l'écran, et d'une nature spécifique par rapport à celles que nous connaissons dans les relations présentesielles.

À la suite de ces deux derniers auteurs, nous pouvons donc chercher à affiner la notion de présence à distance de Weissberg, en en distinguant deux aspects : l'un concerne, suite à la lecture G. Chabert, la « présence imaginée par écran » et l'autre, suite à celle de S. Vial, la « présence perçue » par écran. Nous allons illustrer des deux aspects dans les sections suivantes.

La présence imaginée par écran

Dans une interaction par VPP, selon la distance du locuteur par rapport à la webcam, l'image de l'interlocuteur s'inscrit dans une gradation qui va du gros plan (tête du locuteur uniquement) au plan rapproché poitrine. Ces effets de cadrage, pour limités qu'ils soient, peuvent induire des comportements renvoyant à l'imaginaire, en particulier en ce qui concerne l'image que les étudiants cherchent à donner d'eux-mêmes à leurs interlocuteurs. Nous allons en donner trois exemples qui illustrent la représentation que l'on peut se faire de son interlocuteur, de soi-même et enfin des deux locuteurs engagés dans une interaction par écran.

1. Présence imaginée de l'interlocuteur

Qu'imagine-t-on de lui dans une situation pédagogique par visioconférence ? Les projections les plus habituelles renvoient à celles que l'on connaît et les étudiants français s'attendent à avoir un étudiant de Berkeley face à eux, identique à eux sous maints aspects. La surprise a été grande pour l'un d'entre eux de découvrir, à la fin de la séance de visioconférence, au moment où les étudiants quittent leur siège que son interlocutrice était une militaire en uniforme dont le devoir de réserve imposait qu'elle ne réponde pas explicitement aux questions qu'il lui avait posées sur la politique américaine.

2. Présence donnée de soi-même et liée à l'imaginaire

Nous avons ainsi pu voir qu'un étudiant handicapé, en fauteuil roulant, avait occulté cet aspect de lui-même dans toutes ses interactions par écran, se présentant comme personne valide auprès de ses interlocuteurs et mettant ainsi en scène à l'écran une dimension imaginée de lui-même.

3. Présence imaginée des deux locuteurs

Nous en donnons pour illustration les dessins réalisés par des étudiants de l'UC Berkeley, en fin de formation en 2010, qui montrent les représentations suscitées par les interactions suivies qu'ils ont eues, pendant deux mois, par écran, avec leurs tuteurs de Lyon 2.



Dans le premier dessin, nous voyons la ligne de l'écran qui est dessinée entre les locutrices et par laquelle elles communiquent corporellement, par leurs mains qui se touchent, le contenu des échanges conversationnels figurant dans des bulles de type bande dessinée. L'écran constitue le point de contact corporel.



Dans le deuxième dessin, la scène initiale figure en haut ¹², l'étudiante de Berkeley est face à un écran sur lequel s'affiche le visage de son interlocutrice. Cette première situation est reliée par l'imagination (petites bulles typiques des bandes dessinées) à une deuxième qui renvoie au contenu des conversations (artistiques, culturelles). Cette partie centrale débouche elle-même sur une troisième situation, la plus importante spatialement, qui représente les deux locutrices attablées de façon stéréotypée « à la française », avec béret, baguette et croissants (formant une fleur de lys). Ce qui nous est donné à percevoir ici, c'est l'enchâssement des représentations, le feuilleté imaginaire généré par les interactions par écran (Kern 2014).

Cette dimension imaginative liée aux interactions est importante à étudier plus précisément en lien avec la perception de la présence de l'interlocuteur (Malinowski 2014).

La présence perçue par écran

En voyant émerger les différentes facettes par lesquelles la présence par écran peut être appréhendée, on est là encore, renvoyé à M. Foucault (1984 : 47) lorsqu'il parle de l'hétérotopie en prenant appui sur la perception que l'on a de soi dans un miroir :

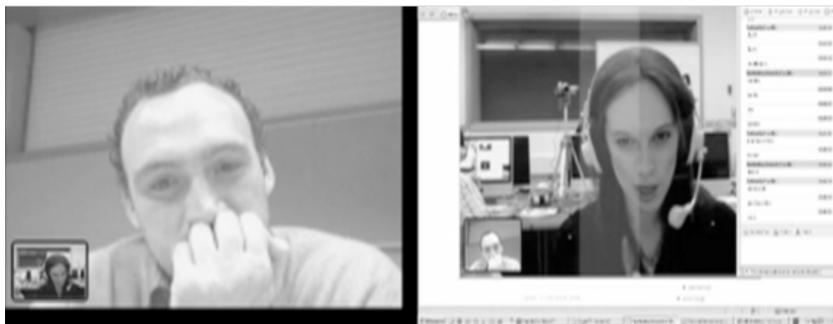
« L'hétérotopie a le pouvoir de juxtaposer en un seul lieu réel plusieurs espaces, plusieurs emplacements qui sont en eux-mêmes incompatibles. »

C'est en quelque sorte, ce que propose l'écran de la VPP, en montrant à la fois mon image et celle de l'autre. Par ailleurs,

« l'hétérotopie ouvre sur des hétérochronies, [elle] se met à fonctionner à plein lorsque les hommes se trouvent dans une sorte de rupture absolue avec leur temps traditionnel » (*ibid*).

L'écran apparaît en effet à maints égards comme un espace paradoxal qui désagrège les dimensions spatio-temporelles habituelles (quand il est 18 heures en France il est 9 heures du matin à Berkeley) et brouille le rapport à l'autre. Nous retrouvons également le point de vue de S. Vial selon lequel la technique « conditionne la manière dont le réel nous apparaît » (2013 : 99) et pour lui, c'est la phénoménalité même des êtres qui est redéfinie et renégo-ciée par la culture technique. Ce changement de perception s'exerce dans la perception de la relation homme / femme à l'écran qui s'avère différente de celle dont les sujets ont l'expérience en présentiel. C'est ce que montrent D. Malinowski et C. Kramsch (2014) en s'appuyant sur la situation d'interactions par VPP entre les deux groupes d'étudiants précédemment évoqués. À partir d'exemples d'interactions par écran, ils montrent que le regard sur l'autre (ou les autres) est modifié, reconstruit à partir de règles conversationnelles spécifiques liées à la double caractéristique de l'écran lequel, en même temps qu'il protège, permet d'oser des comportements inhabituels (Chabert 2012 : 210). Par exemple, une jeune fille américaine est amenée à converser les yeux dans les yeux avec un étudiant de Lyon par écran.

12. Les dessins ont fait l'objet d'une explicitation orale de la part de leurs auteurs lors d'un entretien post-formation avec les enseignants de Berkeley.



Au cours des interactions par écran, elle explique pourquoi elle ne peut pas regarder un garçon dans les yeux :

« Oui. Parce que je suis... Je... il me... il me fâché que je ne peux pas uh regarder les autres les yeux, à les yeux... parce que c'est un... il provoque les autres quand on regarde. Et je suis très (*laughs*)... je déteste ça mais pour les femmes je peux regarder un peu plus parce que c'est pas très... oui mais les hommes je ne les regarde, je ne les regarde. »

Lors de l'entretien post-formation destiné à recueillir ses perceptions au sujet de la communication par écran avec son interlocuteur lyonnais, elle exprime explicitement ce changement de regard :

“so it was really like, the interaction, especially with a French male, was so foreign to me, even though I had been there for four months [...] it was just really cool to be able to talk to someone and communicate with someone and have someone, like, (1.5) look you in the eye (*laughing*) ... it was just impossible for me in France to even (1) think about that so it was really cool.”

Son dessin/collage confirme ses perceptions en mentionnant que le fait de pouvoir « regarder » « les yeux » de son interlocuteur dans l'écran du « i-Mac » est « une révélation » (dessin en page suivante).

Et D. Malinowski et C. Kramsch d'en conclure que :

“yet, in considering what seems to be Ann's success in learning French online—learning not just to look, but “to look twice” at a French man—we attach central importance to the *mediated directness* of Ann's and Jean's gazes in these conversational turns.” (2013 : 164)

Autrement dit, c'est la dimension écranique qui confère cette liberté de regarder, les yeux dans les yeux, un interlocuteur du sexe opposé. Et l'accès à l'autre par écran se distingue donc par son altérité par rapport aux modes de communication en présentiel.

Avant de terminer ce chapitre par la présentation des projets IMPEC et SenEc que nous avons annoncés plus haut, nous allons, pour conclure cette section sur la présence à distance et l'identité numérique, nous intéresser aux moyens de documenter ces aspects au cours de futures recherches, en nous appuyant sur le travail réalisé en sociologie des usages. À la suite d'une expérimentation concernant la communication visiophonique¹³, F. Jauréguiberry a en effet conduit une recherche qui met en évidence certains points qui

13. Expérimentation effectuée par France Telecom au milieu des années 80 dans les foyers et les commerces de Biarritz.

pourraient faire l'objet d'une investigation plus précise et dont nous allons partir pour voir dans quelles directions la présence par écran (présence imaginée et présence perçue) pourrait être étudiée.



Pistes de recherche concernant la présence par écran

Les questions qui viennent d'être abordées sont donc à la fois très actuelles puisqu'elles surgissent dans de nouveaux contextes d'interactions instrumentées mais elles se nourrissent de savoirs antérieurs, puisqu'il y a vingt-cinq ans, le travail de recherche dont nous allons maintenant parler a mis au jour des aspects de la présence par écran que l'on peut revisiter avec profit aujourd'hui.

Le rapport « Un goût d'ubiquité. Usages sociaux du visiophone » (Jauréguiberry 1989) part de la fonction « miroir » (*ibid.*, 23) qui amène à se préparer physiquement (en se recoiffant par exemple) de façon à donner à l'interlocuteur une bonne image de soi. Il met également en évidence différents « effets » liés à l'image visiophonique, par exemple « l'effet aimant » (20) et « l'effet piégeant » (30) :

« On est pris par l'image » [...] il est difficile d'être désagréable, de mentir, de se dérober lors d'une conversation visiophonique ». (*ibid.*)

d'où la prédilection des enquêtés¹⁴ pour « les échanges privés à connotations positives ».

La question de la perception différente selon que l'on connaît plus ou moins l'interlocuteur rejoint le fait signalé plus haut, où dans certains cas, on peut avoir la sensation de parler davantage au support écranique qu'à une personne.

Ce résultat paraît aussi intéressant à creuser pour savoir si, inversement, le fait d'avoir une communication par visioconférence avec un étranger (cf.

14. Ils mentionnent différentes situations, différents interlocuteurs avec lesquels une conversation en visiophonie serait déplaisante.

la situation Lyon-Berkeley décrite précédemment) a tendance à modaliser positivement les interactions qui s’y déroulent. Y a-t-il une plus grande propension à éviter les conflits ? Le fait de se voir soi-même (identité perçue à travers l’effet miroir) change-t-il le visage que nous montrons à autrui ? La gestion des faces se trouve-t-elle affectée par le fait de voir les deux visages en même temps (le sien et celui de l’interlocuteur) ?

Autant de questions cruciales dans l’optique d’une formation à l’interculturel s’appuyant sur des échanges en face à face par écran.

F. Jauréguiberry reprend les propos d’un enquêté qui montre l’importance de la dimension imaginaire à l’écran lorsqu’il dit « s’absorber dans la fiction d’un face à face » (43). Puisque présence perçue et imaginée fonctionnent ensemble à l’écran, tout comme le fantasme et l’imagination viennent colorer les situations présentes, il serait intéressant de pouvoir préciser quels sont les éléments fictionnels qui informent la communication selon les circonstances.

Par ailleurs, si l’on reprend l’idée de « graduation de présence » (Weissberg 1999 : 40) on peut chercher à graduer la perception de présence par écran à partir d’indices verbaux (exclamatifs, formes d’adresse) et non verbaux : mimiques, sourires, réactions corporelles. Cette graduation de présence pourrait également être appréciée d’une part, à partir de variations des interlocuteurs familiers/non familiers et d’autre part, dans l’influence que peuvent avoir le cadrage et la distance des locuteurs par rapport à l’écran (Kern 2014).

Ces quelques pistes ne sont qu’indicatives et destinées à pointer les perspectives de recherche actuellement envisagées. C’est dans une telle optique que viennent s’inscrire les deux projets IMPEC et SenEc lancés récemment par des membres de l’équipe ICAR et dont nous allons parler maintenant.

Recherches sur les interactions par écran

Séminaire et colloque IMPEC

Travailler de façon pluri-disciplinaire à l’émergence d’un champ de recherche centré sur l’étude des Interactions Multimodales par Ecran (IMPEC), tel est l’objectif du séminaire et du colloque biannuel initié au laboratoire ICAR. Le séminaire prend la forme d’une journée de recherche mensuelle au cours de laquelle collègues et doctorants présentent leurs travaux.

Le colloque homonyme¹⁵ dont la première version s’est déroulée à Lyon en juillet 2014 a interrogé les spécificités sémio-linguistiques et sociolinguistiques de même que les pratiques interactionnelles qui se déroulent par écran en tenant compte des contraintes techniques qui les configurent. Par exemple, utiliser des abréviations pour écrire un texto, intégrer le décalage temporel dans une interaction par visioconférence poste à poste, adopter certaines stratégies scripturales pour écrire un tweet en 140 caractères, gérer les faces dans la rédaction d’un courriel multi-adressé. Ces travaux ont concerné les écrans utilisés dans les situations telles que : les jeux vidéo, la

15. <http://impec.ens-lyon.fr/>

télévision, le cinéma ; ou l'utilisation d'outils mobiles comme le GPS, le téléphone / smartphone, la tablette, la caméra de vidéosurveillance.

Les interactions par écran ciblées sur un public précis : SenEc

Le projet SENiors et Ecran (SenEc) s'appuie sur une étude réalisée en 1992 par l'association ARCI¹⁶ et est consacrée aux communications chez les personnes âgées. Les évolutions de la société, depuis cette date, qui relient, d'une part, l'hyper-mobilité des jeunes adultes, les migrations et recompositions familiales, et d'autre part l'allongement de la durée de vie des personnes et l'isolement des seniors, pose la question du maintien des liens entre individus. Parallèlement, on assiste au développement des moyens de communication mobiles et multimodaux à partir d'écrans de toutes tailles permettant, au-delà de la classique liaison téléphonique, des communications par différents canaux et différentes temporalités. Toutefois les seniors n'ont pas les mêmes facilités que les jeunes pour se servir des écrans et d'ailleurs,

« si les personnes âgées ont parfois du mal à adopter les technologies c'est parce que leur rapport à la réalité est coulé dans une autre matrice ontophanique que celle du numérique. » (Vial, 2013 : 145)

SenEc vise donc à connaître et à mieux comprendre le rôle et la fonction qu'occupent (ou non) les écrans dans la communication quotidienne des seniors de façon à pouvoir en tirer des préconisations visant le bien-être et le confort de vie aussi bien des seniors actuels que des « futurs seniors ».

Sur le plan scientifique, il s'agit, pour les sciences du langage, d'appréhender les spécificités interactionnelles des seniors à travers diverses « situations écraniques » (information, jeux, communication interpersonnelles). C'est par la mise en place d'une équipe pluri-disciplinaire en SHS qui articule différents aspects (linguistiques, communicationnels, sociologiques, psychologiques, éducatifs) de la question que l'on va traiter que l'on pourra proposer une analyse fondée sur la complémentarité des points de vue scientifiques.

Les interactions par écran situées (par exemple, en contextes éducatifs) ou ciblées par public (cf. SenEc) ont vocation à être documentées par les sciences du langage, celles-ci prenant appui sur les disciplines adjacentes comme on a cherché à le montrer dans les lignes qui précèdent. Les travaux des psychologues (Huchby) et des sociologues (Jauréguiberry) peuvent en effet venir ensemer ceux des linguistes de la même façon que la micro-sociologie (Goffman) a pu le faire, il y a plus de trente ans, pour l'étude des interactions présentiels.

Conclusion

Dans les communications par écran, les systèmes complexes ce sont les interactions, et non les machines. Comment élargir notre cadre de description pour les comprendre ?

Au-delà des recherches empiriques, les réflexions théoriques menées autour de l'écranité (« Screenness », Introna & Ilharco 2006) et de « la congruence structurelle entre la sphère d'écrans et son environnement perçu » (Sobchack 2014) sont essentielles à développer.

16. Application des Recherches sur la Communication et les Interactions (ARCI) : association créée par Jacques Cosnier en 1988 et dont il a été président jusqu'en 2002.

Bien sûr, on pourrait s'attendre à ce qu'IMPEC ou SenEc tombe à l'eau, c'est la chute attendue, mais en recherche, les idées ne tombent pas, elles ricochent, changent d'angles, et marquent l'histoire d'un moment scientifique. Pour nous, cela aura été celui des interactions multimodales par écran, appréhendées à travers l'analyse de données hétéroclites mais complémentaires : captures dynamiques d'écran, dessins, entretiens, etc. En attendant que de nouvelles recherches fournissent nouveaux objets et nouveaux angles de vue, l'histoire d'ICAR continue...

Bibliographie

- BATESON Gregory, Communication, in Y. Winkin, 1981, *La Nouvelle Communication*, Paris, Seuil, p. 116-144.
- CHABERT Ghislaine, 2012, Les espaces de l'écran, *Médiation et Information MEI*, n° 34, sous la direction de Lancien Thierry, p. 201-215.
- CODREANU Tatiana, 2014, *Analyse des comportements et expérience des utilisateurs d'une plateforme de visioconférence pour l'enseignement des langues : le cas de la phase 1.0 de Visu*, Thèse de doctorat en sciences du langage, Université Lyon 2.
- COLÓN DE CARVAJAL Isabel, 2010, *La Mobilisation des artefacts technologiques dans l'interaction : Analyse linguistique et multimodale des pratiques professionnelles en centre d'appels*, Thèse de doctorat en sciences du langage, Université Lyon 2.
- CONSTANTIN DE CHANAY Hugues, 2011, dans C. Develotte, R. Kern, M.N. Lamy (éds), *Décrire la conversation en ligne*, Lyon, ENS Editions, p. 145-172.
- DEVELOTTE Christine, 2011, Apprendre à enseigner les langues via la visioconférence poste à poste, in F. Poyet et C. Develotte (éds) *L'Éducation à l'heure du numérique : état des lieux, enjeux et perspectives*, Paris, INRP, p. 133-144.
- DEVELOTTE Christine, GUICHON Nicolas, VINCENT Caroline, 2010, The use of the webcam for teaching a foreign language in a desktop videoconferencing environment, *ReCALL* 23(3), p. 293-312.
- DRISSI Samira, 2011, *Apprendre à enseigner par visioconférence : Étude d'interactions pédagogiques entre futurs enseignants et apprenants de FLE*, Thèse de doctorat en sciences du langage, ENS de Lyon.
- FORNEL Michel de, 1992, Le visiophone, un artefact interactionnel, in P. Chambat (éd.), *Communication et lien social. Usages des machines à communiquer*, Paris, Éditions Descartes, p. 221-237.
- FORNEL Michel de, 1994, Le cadre interactionnel de l'échange visiophonique, *Réseaux* 64, p. 107-132.
- FOUCAULT Michel, 1975, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard.
- FOUCAULT Michel, 1984, Des espace autres, *Architecture /Mouvement/ Continuité* 5, p. 46-49.
- GEORGES Fanny, 2009, Représentation de soi et identité numérique. Une approche sémiotique et quantitative de l'emprise culturelle du web 2.0, *Réseaux* 154, p. 165-193.
- GEORGES Fanny, 2011, L'identité numérique sous emprise culturelle. De l'expression de soi à sa standardisation, *Les Cahiers du numérique* 7(1), p. 31-48.
- INTRONA Lucas and ILHARCO Fernando, 2006, On the meaning of screens : towards a phenomenological account of screenness, *Human Studies* 29, p. 57-76.
- JOURÉGUIBERRY Francis, 1989, *Un goût d'ubiquité. Usages sociaux du visiophone*, Rapport final de la recherche réalisée en exécution du marché 87 B0 00 790 33 21 de France Telecom, Université de Pau et des pays de l'Adour.

- JEWITT Carey and TRIGGS Teal, 2006, Screens and the social landscape, *Visual Communication* 5(2), p. 131-140.
- HEATH Christian and LUFF Paul, 1991, Disembodied conduct: communication through video in a multi-media office environment, in S. P. Robertson, G. M. Olson and J. S. Olson (eds.), *Proceedings of SIGCHI Human factors in computing systems: reaching through technology*, New York, Association for Computing Machinery, p. 99-103.
- HEATH Christian and LUFF Paul, 1992, Media space and communicative asymmetries : preliminary observations of video-mediated interaction, *Human-Computer Interaction* 7(3), p. 315-346.
- HUTCHBY Ian, 2001, *Conversation and Technology: from the Telephone to the Internet*, Cambridge, Polity Press.
- JONES Rodney, 2004, The problem of context in computer-mediated communication, in P. LeVine and R. Scollon (eds.), *Discourse and Technology : Multimodal Discourse Analysis*, Washington DC, Georgetown University Press, p. 20-33.
- KERN Richard, 2014, Technology as *Pharmakon* : the promise and perils of the internet for foreign language education, *The Modern Language Journal* 98(1), p. 340-357.
- NORRIS Sigrid, 2004, *Analyzing Multimodal Interaction : A Methodological Framework*, London, Routledge, Taylor et Francis.
- KRAMSCH Claire, 2009, *The Multilingual Subject: What Foreign Language Learners Say about their Experience and why it Matters*, Oxford, OUP.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 2011, Conversation en présentiel et conversations en ligne : bilan comparatif, in C. Develotte, R. Kern et M.N. Lamy (éds) *Décrire la conversation en ligne*, Lyon, ENS Editions.
- MCQUOWN Norman, *The Natural History of an Interview*, inédit, Chicago, Bibliothèque de l'université, collection microfilmée de manuscrits sur l'anthropologie culturelle, n° 95, série XV, 1971, p. 1-40.
- MALINOWSKI David, 2014, Drawing bodies in telecollaboration: a view of research potential in synaesthesia and multimodality, from the outside, *Pedagogies: An International Journal* 9(1), p. 63-85.
- MALINOWSKI David and KRAMSCH Claire, 2014, The ambiguous world of heteroglossic computer-mediated language learning, *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*, p. 155-178.
- NICOLAEV Viorica, 2012, *L'Apprentissage du FLE dans un dispositif vidéographique synchrone : études des séquences métalinguistiques*, Thèse de doctorat en sciences du langage, ENS de Lyon.
- SOBCHACK Vivian, 2014, From screen-scape to screen-sphere : a meditation in medias res, conférence au colloque international *Vivre par(mi) les écrans, université Lyon 3*, <https://www.youtube.com/watch?v=FksHQhQIP0o>
- VIAL Stéphane, 2013, *L'Être et l'écran. Comment le numérique change la perception*, Paris, Puf.
- VINCENT Caroline, 2012, *Interactions pédagogiques « fortement multimodales » en ligne: le cas de tuteurs en formation*, Thèse de doctorat en sciences du langage, ENS de Lyon.
- WEISSBERG Jean-Louis, 1999, *Présences à distance*, Paris, L'Harmattan.

Quatrième partie

Pragmatique et linguistique interactionnelle

De la stylistique à l'analyse du discours en interaction : remarques sur un parcours de recherche

Catherine Kerbrat-Orecchioni

Professeure émérite Université Lyon 2, Laboratoire ICAR

Si la plus grande partie de ma vie de chercheuse en linguistique s'est trouvée placée sous la bannière de l'analyse des interactions verbales, cet engagement n'est que l'aboutissement d'un cheminement sur lequel je vais ici revenir, profitant de l'occasion qui m'en est offerte – cheminement personnel, mais qui ne fut nullement mené en solitaire : il a été corrélatif de certaines évolutions de notre discipline, et de l'émergence de ce que l'on appelle un peu pompeusement de nouveaux « paradigmes ». Ce qui ne veut certes pas dire que ces évolutions aient remisé dans les poubelles de l'histoire les approches antérieures en sciences du langage : il m'apparaît tout au contraire que les travaux menés aujourd'hui en analyse du discours (ou plutôt *des* discours, qu'ils soient ou non « en interaction ») exploitent massivement, parfois à l'insu de leurs auteurs, un outillage en grande partie élaboré par les générations de chercheurs qui les ont précédés.

C'est en tout cas ce dont j'ai fait l'expérience tout au long de mon parcours de recherche, dont chaque étape m'a permis d'enrichir ma boîte à outils d'éléments nouveaux qu'il m'arrive aujourd'hui encore de mobiliser pour rendre compte de tel ou tel échantillon de discours – idée que j'illustrerai par l'analyse de quelques extraits d'un corpus d'interactions médiatiques auxquelles je m'intéresse tout particulièrement depuis un certain temps déjà, à savoir l'ensemble des débats de l'entre-deux-tours des élections présidentielles françaises (six à ce jour, de 1974 à 2012). On excusera le caractère quelque peu « auto-centré » des propos qui vont suivre et de la bibliographie proposée en fin d'article : il me semble que telle est la règle du jeu qui préside à la conception de cet ouvrage, que chacun/e des contributeur/e/s présente la façon dont son propre itinéraire s'inscrit dans le cadre des recherches collectives de ce que l'on pourrait appeler le « GRICAR », étant donné que les travaux actuels de notre laboratoire s'inscrivent dans le droit fil de ceux de son ancêtre, le « GRIC » (Groupe de Recherches sur les Interactions Conversationnelles, rattaché au CNRS en 1983 et devenu, à la suite de divers regroupements, « ICAR » vingt ans plus tard, en 2003).

De la stylistique à la sémantique lexicale

C'est par le biais de la stylistique que j'ai été amenée durant mes études supérieures¹ à côtoyer la linguistique, dans un contexte où nous étions en principe vouées à devenir des « littéraires ». C'était donc exclusivement sur

1. Effectuées simultanément à l'ENS (Bd Jourdan) et à la Sorbonne, où la linguistique n'était alors représentée que par le cours magistral d'André Martinet.

des textes littéraires que nous nous exerçons à l'analyse stylistique, mais je mesure aujourd'hui combien cette pratique peut être formatrice pour de futurs spécialistes d'analyse conversationnelle (dans mon cas, elle le fut d'autant plus que nos textes de prédilection relevaient de genres dialogués²) : il s'agit dans les deux cas d'explorer, au fil de son déroulement (on parle aujourd'hui d'analyse « séquentielle ») la matérialité du texte en étant attentif à ses plus menus « détails » – avec dans les deux cas le risque d'encourir le même reproche, celui de proposer en guise d'analyse une simple « paraphrase » du texte étudié. Dans les deux cas, seul le travail de l'interprétation permet d'échapper à l'accusation, et c'est sur cette épineuse question que s'achèvera cette sorte de bilan rétrospectif, car il m'est aujourd'hui évident qu'au centre de mon intérêt pour les sciences du langage, il y a et il y eut toujours la question du *sens*, reformulé en *interprétation* (sens pris en charge par des sujets concrets en situation concrète de communication) dès lors que l'on travaille dans la perspective du discours.

Mais nous n'en sommes pas encore là. En effet, au sortir de l'agrégation de grammaire j'étais certes bien outillée dans les domaines de la stylistique comme de la grammaire traditionnelle ou de la philologie des langues indo-européennes et romanes, mais j'avais comme le sentiment que ces belles choses m'avaient tenue éloignée d'une aventure autrement excitante : la constitution de la science linguistique, qui était même en train de s'imposer, à l'heure du structuralisme triomphant, en tant que discipline pilote auprès des autres sciences humaines. Ayant été recrutée à Lyon comme assistante en grammaire et philologie, tout en assurant mes cours dans ces disciplines je devorais Saussure et Hjelmslev, Jakobson et Benveniste, Greimas, Genette, Todorov et bien d'autres, avec toujours cet intérêt dominant pour la question du sens ; si bien que lorsque, poussés par le grand vent de rénovation qui à la suite des événements que l'on sait soufflait, au début des années 70, sur les universités françaises, nous avons avec quelques collègues décidé de monter un cursus en science du langage, je me suis tout naturellement trouvée chargée des enseignements de sémantique.

Laquelle sémantique était alors essentiellement lexicale, et structurale bien sûr. Je me suis donc mise comme tant d'autres à traquer les traits distinctifs, exercice que je persiste à trouver tout à la fois pertinent (comment nier que la « valeur » d'un item ne se détermine que sur fond de différence, au sein d'un réseau de relations paradigmatiques et syntagmatiques ?) et éminemment instructif, car l'approche structurale met en évidence cette idée (que l'on semble aujourd'hui redécouvrir) que la langue est d'abord et avant tout un formidable outil de catégorisation du monde ; et cela aussi bien au niveau du système (comme l'a bien montré Hjelmslev, toute langue impose une « forme » à une « substance », c'est-à-dire découpe et organise à sa manière l'univers référentiel) qu'au niveau du discours (en accolant tel signifiant à tel objet de discours on l'intègre *ipso facto, via* le signifié, dans un ensemble d'objets caractérisés par certaines propriétés communes, et ce sont ces propriétés que l'on rend « saillantes » dans l'objet individuel par l'acte de dénomination de cet objet).

2. Notre professeur de stylistique, Pierre Larthomas, était un grand spécialiste du dialogue théâtral ; et pour mon mémoire de recherche, je me suis tournée vers un exemple de littérature épistolaire, les *Lettres à Sophie Volland* de Diderot.

J'ajouterai qu'en dépit des représentations caricaturales dont la sémantique structurale est parfois aujourd'hui victime, les chercheurs ont été dès le début conscients du fait que le sens-en-langue devait être considéré comme une sorte de « nébuleuse » comportant, outre un noyau de traits proprement « distinctifs », toutes sortes de valeurs virtuelles venant graviter autour de ce noyau – Pottier (1974) parlant à ce sujet de « virtuèmes », quand d'autres préfèrent parler de « sème afférent » (Rastier 1987) ou plus communément, de « connotation » pour désigner toutes sortes de valeurs additionnelles et fluctuantes³ ; corrélativement, l'analyse « sémique » ou « componentielle » s'est trouvée progressivement enrichie et complexifiée par l'intégration de notions comme celles d'« ensemble flou » ou de « prototype » (Kleiber 1990).

Cela dit, c'est seulement lorsque l'on sort du « système » pour observer le discours en fonctionnement que l'on prend conscience de la façon dont le sens des mots peut être retravaillé, remodelé, et en contexte interactif, *négocié* entre les interactants⁴. Ce que j'illustrerai dès à présent par deux extraits empruntés au corpus des débats de l'entre-deux-tours de présidentielles.

(1) Dans le premier extrait (débat de 1995 entre Jacques Chirac et Lionel Jospin), c'est à la négociation d'une métaphore que l'on assiste, la question étant de savoir si le terme le plus adéquat pour décrire de façon imagée l'état social de la France, c'est « fracture » (métaphore anatomique et traumatologique introduite par Chirac, puis filée et partiellement contestée par Jospin) ou « faille » (métaphore géologique préférée par Jospin qui l'estime plus dramatique, or Jospin a tout intérêt à noircir le tableau étant donné que c'est la droite, en la personne d'Édouard Balladur, qui dirige le pays depuis deux ans) :

- JC c'est un diagnostic que j'ai porté/ (.) déjà depuis un certain temps/ (.) et qui se traduit par **une fracture sociale**/ (.) qui met en cause la cohésion de notre pays/ [...]
- LJ [...] et je dirai/ **pour reprendre l'image en la modifiant** de Jacques Chirac/ tout à l'heure/ **je pense pas que ce soit une fracture/ parce qu'une fracture au moins c'est net/ ça bouge pas/ et on la réduit/ (.) là il s'agit plutôt d'une FAILLE de quelque chose qui fait que deux France s'éloignent**\ et moi je ne veux pas que ces deux France s'éloignent [...]
- JC c'est vrai/ il y a deux France\ (.) et c'est vrai que (.) **fracture ou faille/ ça s'écarte**\ (.) et c'est vrai qu'il y a de plus en plus de Français/ qui sont sur le bord de la route\⁵

On voit que la négociation lexicale repose sur l'explicitation de certains des « sèmes » constitutifs du sens des deux termes en concurrence, Jospin insistant sur les traits qui les opposent et Chirac, plus conciliant, sur ce qu'ils impliquent en commun.

3. J'ai tenté de proposer une classification de ces valeurs dans mon premier ouvrage, intitulé *La connotation* (publié en 1977 aux Presses Universitaires de Lyon).

4. Sur le mécanisme des négociations conversationnelles, voir *Le discours en interaction*, 2005, chap. 2 (p. 131-136 pour le cas particulier des négociations sur les signes).

5. Les transcriptions utilisées ont été effectuées par Domitille Caillat (doctorante à ICAR), que je remercie de m'avoir permis d'en disposer. Elles font appel aux principales conventions suivantes : / et \ pour marquer une intonation respectivement montante et descendante ; (.) pour marquer une courte pause ; et crochets droits pour indiquer un chevauchement de parole.

(2) Le deuxième extrait renvoie à un épisode mémorable du débat de 2007, où Ségolène Royal se « met en colère », colère déclenchée par l'« immoralité politique » dont ferait preuve Nicolas Sarkozy en tenant au sujet des enfants handicapés des propos pleins de compassion, mais entrant en totale contradiction avec ses actes (puisqu'il a d'après elle « cassé le plan Handiscol » qu'elle avait elle-même mis en place).

Résumons les faits par rapport au problème qui nous occupe ici⁶. Dans ce passage, on assiste en quelque sorte en direct à la construction conflictuelle de deux micro-systèmes lexicaux partiellement divergents et corrélativement, à des opérations de catégorisation elles-mêmes divergentes d'un même état de choses : Royal opère au sein de la notion de « colère » une dissociation entre la colère « saine » et les autres formes de colère (dont il ne sera pas question), mettant en place la notion de « saine colère » qu'elle définit (les saines colères sont celles qui procèdent d'un sentiment de révolte devant le spectacle de la souffrance), qui est pour elle chargée d'une valeur axiologique positive, et qui s'oppose en tout point à la notion d'énervement ; alors que Sarkozy s'emploie de son côté à *assimiler* colère et énervement, utilisant successivement comme de simples variantes les expressions « perdre ses nerfs », « s'énervier », « sortir de ses gonds », « se mettre en colère » et « perdre son sang-froid » : toutes ces expressions sont pour lui synonymes, et également chargées dans ce contexte d'une connotation négative. Il y a donc accord entre eux sur la valeur négative du mot « énervement » (et du référent corrélatif), mais désaccord sur la valeur de « colère », du moins lorsque le mot renvoie à une colère qualifiée de « saine » par Royal : il est alors positif pour celle-ci, alors que pour son adversaire la colère ne peut être, dans un tel contexte, que négative. L'échange se ramène donc, pour Sarkozy à accuser Royal de « s'énervier », et pour Royal à rectifier : « je ne m'énervie pas, je suis en colère » :

NS je je je ne (.) je ne sais pas pourquoi euh madame Royal euh d'habitude calme **a perdu ses nerfs** (.) [parce que (.) parce que j'ai

SR [non je ne perds pas mes nerfs je suis en **colère**\ (.) ce n'est pas pareil pas de mépris monsieur Sarkozy\ (.) pas de mépris\

– le mépris consistant en l'occurrence dans le fait de ravalier une émotion noble et réfléchie au rang d'un vulgaire coup de sang incontrôlé.

La négociation sur le sens des mots est donc corrélatrice d'une négociation sur le référent auquel ils s'appliquent, à savoir l'état émotionnel de SR : faut-il le catégoriser comme un état de *colère* ainsi que le revendique SR, ou comme un état d'*énervement* ainsi que le prétend NS, pour qui les deux états reviennent au même, et sont de toute façon contraires à l'éthos d'un bon président de la République ? Car tel est finalement l'enjeu de ce débat : la « présidentialité » de SR ; point crucial qui lui aussi donne lieu à un désaccord entre les deux protagonistes, NS répétant que « pour être président de la République il faut être calme [or vous ne l'êtes pas, donc...] », alors que SR proclame de son côté qu'un bon président doit être capable de temps en temps de piquer des colères, saines bien sûr (« il y a des colères que j'aurai même quand je serai présidente de la République », ce à quoi Sarkozy

6. Pour une analyse plus détaillée de cette séquence, voir Constantin de Chanay *et al.* 2011.

rétorque ironiquement « hé ben ça sera gai »). L'importance de l'enjeu explique l'exceptionnelle durée de la séquence, qui s'étale sur plus de huit minutes (alors que la modératrice a accordé à Royal « un mot puis on enchaîne »).

Ces deux exemples montrent d'abord que les négociations se font toujours à la marge, sur fond de sens-en-langue : on ne peut pas faire dire n'importe quoi aux « mots de la tribu », et si le sens « émerge » en contexte cela ne veut évidemment pas dire qu'il soit créé *ex nihilo*. Mais ils illustrent aussi le fait que d'un point de vue discursivo-pragmatique, ce sont ces marges qui sont les plus intéressantes puisqu'étant seules « négociables », elles peuvent être mises au service, dans un contexte donné, des objectifs argumentatifs des locuteurs (en l'occurrence, les deux candidats en compétition).

De la sémantique lexicale à l'approche pragmatique : énonciation, implicite, actes de langage

L'énonciation

Ce sont encore une fois certaines lectures qui ont été pour moi déterminantes – en l'occurrence, celle surtout de Benveniste. Cette découverte fut même décisive pour l'évolution de mon parcours : ma thèse d'État, soutenue en 1977, s'intitule *De la sémantique lexicale à la sémantique de l'énonciation* avec dans la foulée, la publication (en 1980) de *L'Énonciation*, ouvrage dont le sous-titre, *De la subjectivité dans le langage*, affiche clairement la couleur puisqu'il ne fait que reprendre le titre du chapitre XXI des *Problèmes de linguistique générale*.

On sait que Benveniste définit l'énonciation comme la « mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » (1970 : 12) – comme un *processus* donc. Mais ainsi que le note Todorov (1970 : 3) dans un article côtoyant celui de Benveniste, « nous ne connaissons jamais que des énonciations énoncées ». Par un glissement métonymique qui seul peut permettre de rendre la notion descriptivement opérationnelle, analyser l'énonciation consistera donc à traquer les *traces* dans l'énoncé de l'activité d'énonciation, activité permise par l'existence dans le système de la langue de certaines formes qui ont pour vocation à la fois, de permettre l'appropriation du système par un locuteur singulier, et d'inscrire sa marque dans les énoncés qu'il produit (secondairement, d'y inscrire son destinataire, en particulier grâce aux termes d'adresse, auxquels je me suis tout récemment de nouveau intéressée, dans une perspective cette fois interactionnelle⁷). C'est dans cette perspective que se situe l'ouvrage de 1980, qui s'emploie à identifier et décrire les principaux « énonciatèmes » et « subjectivèmes », en les répartissant en diverses catégories, comme celles des déictiques et des modalisateurs déjà mentionnés par Benveniste, mais aussi des termes affectifs, évaluatifs et axiologiques.

Notons que l'énonciation ainsi conçue reste centrée sur le *système* (« l'appareil formel de l'énonciation », pour reprendre le titre du célèbre article de 1970 paru dans *Langages* 17), car si c'est dans le discours (la

7. Voir Kerbrat-Orecchioni (éd.), 2010 et 2014.

« parole ») que se réalise l'aptitude à communiquer, « c'est dans le langage que nous devons chercher la condition de cette aptitude » (Benveniste 1966 : 259). En d'autres termes, le système de la langue fournit à ses utilisateurs un certain nombre de *ressources* permettant la conversion de ce système abstrait en un discours concrètement situé et pris en charge par des sujets eux-mêmes bien concrets. La « subjectivité » peut en effet se loger partout dans l'énoncé (empruntant à Bally l'opposition entre *modus* et *dictum*, on dira qu'il n'existe pas de *dictum* « pur », puisqu'il est fait de mots qui en eux-mêmes, on l'a vu, opèrent une catégorisation d'une certaine manière « subjective » du référent). Mais il est difficilement contestable que « en soi », un énoncé comme « Je trouve que Pierre est un imbécile » est plus « subjectif » que « Pierre est professeur », c'est-à-dire que certaines unités ont plus que d'autres vocations à permettre au sujet d'énonciation de s'inscrire dans son énoncé.

Au terme de cette réflexion j'ai toutefois été amenée, en confrontant à l'analyse de textes particuliers les différentes catégories de subjectivèmes précédemment distinguées, à reconnaître l'existence d'autres modes d'inscription, plus proprement discursifs, de la « subjectivité » (comme la subjectivité par « sélection », « hiérarchisation », ou « interprétation »), et à repenser du même coup la question de la frontière entre « langue » et « discours ». Question que j'ai rencontrée de nouveau lors de mon travail sur l'implicite (opposition entre « présupposés » et « sous-entendus ») et sur les actes de langage (opposition entre valeurs « illocutoires » et effets « perlocutoires »).

Implicite et actes de langage

Je regrouperai ici ces deux problématiques (bien que les ouvrages que je leur ai consacrés datent respectivement de 1986 et 2001), car certains phénomènes, comme les actes de langage indirects, relèvent à la fois de l'une et de l'autre. Les outils descriptifs élaborés dans le cadre de ces deux problématiques sont en tout cas indispensables pour rendre compte de certains phénomènes apparaissant dans le corpus de nos débats, comme le montrent les trois extraits suivants.

Les deux premiers illustrent à la fois la diversité des procédés du dire implicite et son efficacité argumentative.

(1) Débat de 2007 entre Ségolène Royal et Nicolas Sarkozy : alors que Royal tourne en dérision la proposition faite par son adversaire de soumettre certaines situations particulièrement douloureuses au « droit opposable », Sarkozy revient à la charge en opposant cette proposition concrète à certains « discours creux » :

NS [...] je veux créer/ un droit opposable\ ça veut dire quoi\ (.) qu'une famille/ (.) au bout/ de cinq ans\ (.) à qui/ on refuserait\ (.) une famille/ ou un enfant/ handicapé\ (.) une place/ (.) dans une école\ (.) pourrait aller/ devant le tribunal\ [...] eh bien moi/ **je veux en finir/ avec ces discours creux\ (.) pas le vôtre\ je ne veux pas être/ désagréable\ (.)** ces promesses/ incantatoires\ (.) cette grande braderie/ au moment de l'élection\ (.) on rase gratis/ (.) on promet/ tout\ (.) quand on sait pas promettre/ on promet/ une discussion\ (.) je veux m'engager/ sur des résultats\ (.) sur du concret\ (.)

Qu'est-ce donc qui nous donne à penser qu'en dépit de ce que prétend ouvertement Sarkozy, c'est essentiellement Royal qui est visée par l'expression « discours creux » ? Il y a d'abord la syntaxe de l'anaphore qui impose de considérer que l'antécédent de « le vôtre » c'est « discours creux », ce qui

génère l'inférence « votre discours est creux ». Il y a aussi le fait que le co-texte immédiatement postérieur fait écho à divers éléments du cotexte antérieur, dans lequel à six reprises, Royal évoque les bienfaits de la discussion :

SR je vous l'ai dit\ (.) ce sont d'abord\ les partenaires sociaux\ qui vont **discuter**\ avec l'État\

NS qu'est-ce que vous allez modifier\ dans les trente-cinq heures\ pour qu'on comprenne bien\

SR les partenaires sociaux\ en **discuteront**\ (.) et se mettront d'accord\ [...]

SR il n'y aura plus de loi\ qui sera imposée\ dans le domaine social\ (.) tant qu'il n'y aura pas eu de **discussion**\ entre les partenaires sociaux\

Ce qui invite à penser que c'est bien elle qui se cache sous le « on » de « quand on sait pas promettre on promet une discussion ». À ces facteurs textuel et cotextuel vient évidemment s'adjoindre cette donnée contextuelle fondamentale, à savoir que dans ces débats tout est mis au service de la disqualification de l'adversaire : la charge de Sarkozy contre les « discours creux » est d'autant plus pertinente qu'elle vise avant tout sa rivale dans la course à l'Élysée. Cette caractéristique du genre (c'est-à-dire la visée foncièrement polémique du discours des candidats) joue également un rôle décisif dans l'extrait suivant.

(2) Débat de 2012 entre François Hollande et Nicolas Sarkozy : l'anaphore hollandaise « [...] moi président de la République... ».

Dans le contexte de nos débats, les énoncés négatifs ont le plus souvent une valeur polémique⁸, c'est-à-dire qu'ils réfutent l'énoncé positif correspondant, imputable à une source énonciative que le contexte se charge de préciser – en l'occurrence, il s'agit très généralement de l'adversaire : ainsi peut-on inférer, de l'affirmation de Hollande « je ne serai pas chef de la majorité », l'affirmation implicite selon laquelle Sarkozy se comporte, lui, en chef de la majorité (et non pas en président de tous les Français).

Mais cette inférence peut aussi avoir pour ancrage un tout autre procédé grammatical, à savoir le syntagme « moi je » (redondance du pronom personnel, ici de première personne, utilisé successivement aux formes forte et faible) : à la différence de « je ferai fonctionner la justice de manière indépendante », « moi je ferai fonctionner la justice de manière indépendante » suggère fortement que son adversaire, lui...

Les deux procédés sont cumulables, comme l'illustre la fameuse séquence du débat de 2012 centrée autour de la reprise du segment « moi président de la République je [...] », martelé (selon le procédé rhétorique de l'anaphore) pas moins de seize fois, pour introduire des assertions donc huit sont négatives (et douze affirmatives) ; séquence dont voici un bref extrait :

LF⁹ François Hollande quel président comptez-vous être/

FH un **président/ qui/ euh d'abord/ respecte les Français**\ (.) qui les/ considère\ (.) un **président/ qui ne veut pas** être/ président de tout/ (.) chef/ de tout/ (.) et en définitive/ responsable/ de rien\ (.) **moi président de la République/ je ne serai pas/ chef de la majorité**\ (.) **je ne recevrai pas/** les parlementaires de la majorité/ à l'Élysée\ (.) **moi président de la**

8. Sur la négation polémique (dont le fonctionnement relève de la polyphonie) vs descriptive, voir Ducrot 1974 : 123-131 et 1980 : 49-56 ; ainsi que Roitman (2013) pour une étude comparée de la négation mise au service de la réfutation dans les débats de 1995 vs 2007.

9. Laurence Ferrari.

République/ je ne traiterai pas mon Premier ministre/ de collaborateur\ (.)
moi président de la République/ (.) euh **je ne/ participerai pas/** à des/ euh
 (.) collectes de fonds/ pour mon propre parti\ (.) dans un hôtel/ parisien\

Mais il convient de noter que même en l'absence de tels marqueurs l'énoncé peut se charger, quoique plus discrètement, d'une valeur polémique, comme on le voit avec « un président qui respecte les Français » qui ouvre cette tirade ; c'est aussi le cas de la formule par laquelle Hollande se définit comme un président potentiel « normal », et dans laquelle l'adjectif qualifie du même coup, implicitement et *a contrario*, le président actuel Nicolas Sarkozy, qui ne manque pas de relever l'allusion en ces termes au cours de ce même débat :

NS Monsieur Hollande/ vous avez parlé\ (.) **sans doute pour être désagréable/ à mon endroit/** (.) d'un président/ normal\ je vais vous dire/ la fonction de président de la République/ c'est pas une fonction/ normale\

Dans le cas des énoncés qui ne comportent ni négation ni redondance du pronom personnel, c'est sur le seul contexte que repose l'émergence du sous-entendu, lequel va se « durcir » sous l'action de certains marqueurs conventionnels : d'une manière générale, plus une valeur est fortement codée en langue et moins elle a besoin du contexte pour s'actualiser, et inversement¹⁰.

(3) Quant au troisième extrait, qui reprend une répartie fort célèbre de François Mitterrand au cours du débat de 1988 (« vous avez tout à fait raison, monsieur le Premier ministre »), elle illustre au contraire la façon dont l'interlocuteur peut exploiter à son profit le fait que le locuteur ait préféré la formulation implicite, toujours plus risquée, à la formulation explicite.

L'histoire est bien connue : alors que dans ces débats la règle (très généralement respectée¹¹) est que chaque candidat/e s'adresse à son partenaire à l'aide du syntagme « *monsieur / madame* + patronyme » (usage symétrique et égalitaire les catégorisant comme de simples candidats), en 1988 Mitterrand, alors président de la République, prend un malin plaisir à introduire une dissymétrie appellative en donnant systématiquement à son interlocuteur du « monsieur le Premier ministre » ; emploi donc très « marqué », dont il éprouve d'ailleurs le besoin de se justifier au bout d'une demi-heure de débat, alors que personne ne lui a encore fait la moindre remarque à ce sujet :

FM [...] moi je\ (.) je vous appelle/ et **je n- ne fais aucune observation particulière sur votre façon de vous exprimer/** vous en avez le droit\ (.) **moi/ je continue de vous appeler monsieur le Premier ministre/** puisque c'est comme cela que je vous ai appelé pendant (.) deux ans/ (.) et que vous l'être¹²\ [...]

Justifications bien évidemment fallacieuses (car il va de soi que Mitterrand est capable de faire le départ entre l'identité « objective » et l'identité « contextuellement pertinente »), qui dissimulent la vraie raison de ce choix, à savoir le souci de souligner, sous des dehors respectueux, la relation de subordination dans laquelle se trouve son adversaire par rapport à lui (c'est *son* premier ministre).

10. Comme la conventionalisation d'une forme est un phénomène graduel, il semble légitime d'admettre que l'opposition présupposé vs sous-entendu est elle aussi graduelle.

11. Le débat de 2007 mis à part, où Sarkozy s'adresse souvent à Royal à l'aide d'un simple « madame ».

12. *Sic*.

Chirac alors de protester : il rappelle à Mitterrand le principe d'égalité qui préside à ce débat ainsi que leur « identité pertinente » dans ce contexte (à savoir celle de « candidat », quel que soit par ailleurs leur statut) ; puis il conclut ce rappel à l'ordre par un énoncé dont la formulation, on va le voir, pose problème, mais qu'il accompagne néanmoins d'un petit sourire satisfait – satisfaction prématurée étant donné ce qui advient ensuite :

JC **permettez-moi juste de vous dire que ce soir/ (.) je ne suis pas/ le Premier ministre\ (.) et vous n'êtes pas/ le président de la République\ (.) nous sommes\ (.) deux candidats/ (.) à égalité/ (.)** et qui se soumettent au jugement des Français (.) le seul qui compte\ (.) **vous me permettrez donc de vous appeler monsieur Mitterrand**

FM **mais vous avez tout à fait raison/ monsieur le Premier ministre**

Après cette répartie Mitterrand relève le buste et esquisse à son tour une sorte de sourire malicieux, Michèle Cotta ne parvient pas à réprimer un sourire plus marqué en jetant un regard à la ronde, pendant que s'installe un silence de plus de trois secondes avant qu'intervienne l'autre animateur, d'une façon qui laisse soupçonner quelques réactions intempestives¹³ mais sans faire la moindre allusion explicite à l'incident :

EV¹⁴ **messieurs/ (.) messieurs/ si vous le voulez bien/ avant de donner la parole à Michèle Cotta [...]**

Au sujet de cette fameuse réplique mitterrandienne, Trognon & Larrue (1994 : 76) parlent de « dénégation » et d'énonciation aux allures de « paradoxe ». Sans doute. Mais un examen plus attentif fait apparaître que la réplique se prête en fait à deux interprétations, selon la « portée » que l'on attribue à « vous avez tout à fait raison » : c'est une expression anaphorique, mais quel est exactement son antécédent ? Sur quoi « porte » véritablement l'accord ?

L'interprétation la plus naturelle consiste à considérer que cette évaluation porte sur l'ensemble de la précédente réplique de Chirac, et surtout sur son noyau « nous sommes deux candidats à égalité ». Selon cette interprétation, « vous avez tout à fait raison » signifie : vous avez raison de dire que nous sommes deux candidats à égalité, ce qui implique que nous utilisons réciproquement la formule d'adresse « *monsieur* + patronyme ». Dans cette interprétation il y a bien contradiction entre le contenu de l'énoncé et le terme d'adresse qui l'accompagne : c'est une boutade, qui suscite le sourire ou le rire.

Mais en même temps, Mitterrand protège ses arrières : il peut s'innocenter de ce scandale discursif que constitue la contradiction en se réfugiant derrière une autre interprétation. En effet, « vous avez tout à fait raison » peut aussi être entendu comme ne portant que sur la fin du tour précédent, c'est-à-dire « vous me permettrez donc de vous appeler monsieur Mitterrand », qui signifie à la lettre : « je continuerai si vous le permettez de vous appeler monsieur Mitterrand » (sans rien dire de la réciproque) ; la formule mitterrandienne signifie alors : « vous avez raison de m'appeler “monsieur Mitterrand” si tel est votre bon plaisir » et sous-entend en sus « pour ma part, je

13. Il semble que l'on perçoive en bruit de fond une sorte de brouhaha dont émergent quelques rires mais l'enregistrement ne permet pas de les identifier clairement.

14. Élie Vannier.

continuerai à vous appeler par votre titre puisque telle est ma préférence », usage qu'il maintiendra en effet tout au long du débat¹⁵. De ces deux interprétations, la première est assurément plus conforme au fonctionnement général de l'anaphore, et s'impose davantage (comme en témoignent la réaction que suscite à chaud cette boutade ainsi que les nombreux commentaires postérieurs). La deuxième interprétation est plus douteuse, pour des raisons aussi bien syntaxiques que sémantiques. Mais elle n'est pas pour autant totalement exclue, surtout si l'on prend en compte le cotexte antérieur : elle va en effet dans le sens de la remarque faite par Mitterrand dans le tour précédent où il devance pour ainsi dire le reproche de Chirac (« je ne fais aucune observation particulière sur votre façon de vous exprimer, moi je continue de vous appeler monsieur le Premier ministre puisque... »).

On conclura donc que Mitterrand exploite ici, avec un remarquable à propos, le fait que Chirac a eu l'imprudence de laisser implicite une partie de la conclusion de son raisonnement, que l'on peut rétablir comme suit : « vous me permettez donc de vous appeler monsieur Mitterrand [*et de vous prier de m'appeler monsieur Chirac*] » – or c'est justement la partie laissée implicite qui en vertu du principe de pertinence constitue l'essentiel de cette conclusion, et donne à l'énoncé sa véritable valeur pragmatique : il s'agit bien plus d'une *requête* (assortie d'un reproche) que d'une simple demande de permission. Mais le malheur (pour Chirac), c'est que l'on peut toujours faire la sourde oreille aux contenus implicites¹⁶, même si cela implique de la part de l'interprétant une bonne dose de mauvaise foi.

Mitterrand fait aussi d'une pierre deux coups : il construit de lui-même l'image d'un débatteur tolérant et « non formaliste », pour reprendre le mot qu'il utilise lui-même un peu plus tôt dans le débat (alors que les raisons de cette préférence appellative sont évidemment moins innocentes), tout en divertissant l'auditoire. Et surtout, il joue un bon tour à son adversaire, victime de la maladresse de sa formulation (il est permis de penser que si Chirac avait formulé explicitement sa requête, il eût été plus difficile pour Mitterrand de caser sa réplique, car son caractère contradictoire serait alors apparu au grand jour).

L'analyse du discours-en-interaction¹⁷

À partir du milieu des années 1980, pour diverses raisons (exposées dans le premier volume des *Interactions verbales*), mes centres d'intérêt se sont déplacés conjointement dans les deux directions suivantes :

15. Quant à Chirac, il restera fidèle à « monsieur Mitterrand », sauf vers la fin où il laissera échapper un « monsieur le Président » peut-être chargé d'une connotation ironique (« ah mais moi je n'ai pas changé moi j'applique cette politique depuis deux ans monsieur le Président »), et surtout justifié par le fait qu'ici, c'est bien en tant que Premier ministre qu'il s'exprime.

16. On peut appliquer aux sous-entendus, inférences et autres implicatures ce que Wittgenstein dit du jeu de cache-cache, ce jeu où « être caché est un plaisir, mais n'être point trouvé est une catastrophe ».

17. L'expression calque celle qu'utilisent les adeptes de la *conversation analysis* pour définir leur objet (le *talk-in-interaction*), tout en rappelant qu'il ne s'agit là que de formes particulières de productions discursives – principales publications personnelles dans ce cadre : *Les Interactions verbales* (1990, 1992 et 1994), *La Conversation* (1996) et *L'Analyse du discours en interaction* (2005).

1. D'une part, je me suis de plus en plus tournée vers l'analyse du discours (ou plutôt *des* discours). Il est bien évident que les investigations centrées sur le « système » (linguistique de la « langue ») et celles qui sont centrées sur ses « usages » (linguistique de la « parole ») sont complémentaires. Il n'en reste pas moins que la recherche peut être orientée plutôt vers la mise à jour des règles générales (lexicales, grammaticales, pragmatiques...) qui sous-tendent le fonctionnement des productions discursives, ou vers la description de certaines de ces productions, envisagées en tant que telles.
2. D'autre part, mon intérêt, stimulé par la vague interactionniste qui, venant d'Outre-Atlantique, déferlait alors dans le monde des sciences sociales et humaines et en particulier celui des sciences du langage, s'est porté vers les recherches relevant de ce nouveau paradigme. Cette évolution a été favorisée par mon environnement immédiat : il se trouve qu'à Lyon 2, un certain nombre de chercheurs relevant de divers champs disciplinaires (linguistique, mais aussi psychologie sociale ou éthologie des communications) s'intéressaient également à l'approche interactionnelle, d'où la constitution autour de cette approche d'un groupe de recherche d'abord informel, puis reconnu institutionnellement sous le label GRIC. On peut considérer que le véritable acte de naissance du GRIC fut la publication en 1987, aux Presses Universitaires de Lyon, de *Décrire la conversation*, publication résultant d'un travail collectif autour d'un corpus commun constitué par Jacques Cosnier et fait de trois échanges duels produits en contexte semi-directif, que nous avons décortiqués sous divers angles (signes vocaux et mimo-gestuels, structuration et régulation des échanges, gestion des thèmes et du rapport de places).

Quelques enseignements de l'approche interactionnelle

La perspective interactionnelle a d'évidentes répercussions sur la façon de concevoir la langue, en introduisant de nouveaux types d'unités (comme les « tours de parole » ou les « paires adjacentes », abondamment décrits dans le cadre de la *conversation analysis* développée par Harvey Sacks, Emanuel Schegloff et leurs collaborateurs et collaboratrices), de marqueurs (qui sont de nature « multimodale » dès que l'on a affaire à du discours oral), et de règles corrélatives. Mais elle modifie surtout la façon de concevoir le discours, l'analyse du discours-en-interaction ayant pour principal objectif de regarder comment s'effectue au fil de l'échange la *co-construction*, collaborative et parfois conflictuelle, par différents locuteurs qui ne disposent pas forcément des mêmes ressources et n'ont pas forcément les mêmes visées, du discours produit dans divers types d'interactions, allant des conversations familières aux débats médiatiques, en passant par les échanges se déroulant en contexte commercial, médical, didactique, etc.¹⁸

Parmi les principaux enseignements de cette plongée dans l'univers des interactions verbales, mentionnons d'abord la nécessité de travailler à partir de données « naturelles », qui seules permettent de se faire une idée précise et fiable des phénomènes soumis à investigation, à la différence d'autres

18. Parmi les publications de l'équipe sur ces différents genres interactionnels, mentionnons Traverso 1996 sur les conversations familières, ainsi que Kerbrat-Orecchioni & Traverso (éds) 2008 sur les échanges en site commercial.

méthodologies comme celles qui reposent sur des entretiens et questionnaires : nous avons pu constater, à partir de cas tels que le fonctionnement des formes d'adresse ou celui des échanges rituels (salutation, compliment, remerciement), que les réponses obtenues par « élicitation » étaient d'une part, extrêmement pauvres et stéréotypées et d'autre part, biaisées par les effets de la pression normative (car les locuteurs ne s'expriment pas comme ils croient qu'ils s'expriment).

Pour ce qui est des outils mobilisables pour la description de ces données, ils doivent à mon avis être empruntés, étant donné la complexité de la plupart des phénomènes observables, à des cadres théoriques divers. Soit par exemple la question des « enchaînements préférentiels », l'un des thèmes de prédilection de l'analyse conversationnelle : elle ne peut être traitée de façon satisfaisante qu'en convoquant la théorie des *speech acts* (l'enchaînement préféré correspond en principe à la visée illocutoire de l'énoncé qui sert de base à cet enchaînement), complétée par des considérations, qui peuvent entrer en conflit avec les précédentes, relevant du *face-work* (l'enchaînement préféré est aussi celui qui donne le mieux satisfaction aux « faces » des participants). Ces deux facteurs expliquent le principe généralement admis de « préférence pour l'accord », ainsi que certaines exceptions à ce principe (par exemple après une autocritique ou un compliment). Mais ils ne rendent pas compte du fait que dans nos débats, c'est plutôt une « préférence pour le désaccord » que l'on observe. Dans un tel cas, l'explication est à chercher du côté des particularités du genre interactionnel, à savoir son caractère fondamentalement confrontationnel : dans ce contexte de compétition exacerbée entre les deux débatteurs, c'est l'expression du désaccord qui doit être la règle, l'accord étant au contraire « marqué ». L'examen des données montre toutefois que les choses sont en réalité plus complexes : si les échanges de ce type sont incontestablement orientés vers le désaccord (les manifestations d'accord étant infiniment plus rares, et soumises à toutes sortes de restrictions), les désaccords conservent certaines des propriétés des enchaînements non préférés, comme la nécessité d'être justifiés (ce qui n'est pas le cas des manifestations d'accord)¹⁹.

Le fonctionnement du système des enchaînements préférentiels dépend donc directement du type d'interaction auquel on a affaire. Plus généralement, il apparaît que le premier facteur à prendre en compte lorsque l'on s'engage dans la description d'un échantillon quelconque de discours (en interaction ou non), c'est le *genre* dont il relève, et cela quel que soit le type de fait auquel on s'intéresse. Telle était déjà la conclusion à laquelle aboutissait *L'Énonciation* (1980 : 170-171) : que chaque type de discours se caractérisait par une « combinaison inédite d'énonciatèmes ». C'est aussi celle de notre dernière recherche collective, qui porte sur les formes nominales d'adresse : qu'on les envisage dans une perspective intraculturelle ou interculturelle, la fréquence de ces formes comme leur nature ou leurs emplois sont fortement tributaires du type d'interaction dans lequel elles apparaissent. Ainsi les « typolectes » sont-ils à considérer, plus encore que

19. Sur l'expression de l'accord et du désaccord dans le débat Royal/Sarkozy, voir Doury & Kerbrat-Orecchioni 2011. Et pour d'autres exemples (offre, compliment) montrant la complexité du fonctionnement du principe d'organisation préférentielle des échanges, voir Kerbrat-Orecchioni (2005 : 216-229).

les autres facteurs de variation, comme des instances intermédiaires entre la langue (conçue comme une mosaïque de « lectes ») et la parole (utilisation purement « idiolectale » du système linguistique).

La question de l'interprétation

C'est sur cette question que s'achèvera l'évocation d'un parcours de recherche dont le fil rouge fut, j'en prends aujourd'hui pleinement conscience, cette fascination pour le sens qu'évoque en ces termes Benveniste (1966 : 126) :

Voici que surgit le problème qui hante toute la linguistique moderne, le rapport forme : sens que maints linguistes voudraient réduire à la seule notion de la forme, mais sans parvenir à se délivrer de son corrélat, le sens. Que n'a-t-on tenté pour éviter, ignorer, ou expulser le sens ? On aura beau faire : cette tête de Méduse est toujours là, au centre de la langue, fascinant ceux qui la contemplant.

Comment peut-on s'y prendre pour décrire les sens encapsulés dans les unités lexicales et grammaticales constitutives du système de la langue, ou dans la perspective du discours, actualisés dans des énoncés concrets pris en charge pas des sujets concrets dans des situations concrètes ? Telles sont les questions qui ont tout au long de mon parcours stimulé mon travail de linguiste. Ainsi la dernière section de *L'Implicite* s'emploie-t-elle à énumérer un certain nombre de propositions tentant de répondre à la question : « Qu'est-ce, finalement, que le sens d'un énoncé ? » – les énoncés auxquels je m'intéressais à l'époque relevant le plus souvent de productions écrites. On peut donc se demander aujourd'hui si la question du sens se pose en des termes radicalement différents dès lors que l'on cherche à reconstituer ce que « veut dire » tel ou tel échantillon de discours-en-interaction. Pour les adeptes de la *conversation analysis*, c'est résolument oui, Schegloff affirmant par exemple (1997 : 183-4) qu'à la différence du discours monologique, le *talk-in-interaction* offre à l'interprétation une « prise » (*leverage*), un point d'appui stable puisque le sens est *embodied and displayed* dans et par le comportement mutuel des interactants tout au long du déroulement de l'interaction. Plutôt que de reprendre ici les arguments des uns et des autres à ce sujet (qui est d'ailleurs rarement abordé de front par les conversationnalistes²⁰), je résumerai en quelques points les enseignements que l'on peut à mon avis tirer du travail de description d'un corpus tel que celui des débats présidentiels.

1. Remarque préliminaire, qui s'applique à tous les types de productions discursives : *décrire* un segment de discours, c'est toujours l'*interpréter*, faute de quoi la description se ramène à une pure et simple paraphrase (du genre : « dans cette séquence, Sarkozy ne cesse de demander à Royal de ne pas s'énerver et Royal de lui rétorquer qu'elle n'est pas énervée mais en colère » ; ou bien : « elle esquisse un petit sourire et se met aussitôt à parler de l'Europe »).
2. Celui qui interprète, c'est l'analyste, qui est toujours *extérieure* à l'interaction (même s'il a par ailleurs participé à l'échange en tant que « membre »).

20. Voir toutefois (entre autres) les références à Sacks, Schegloff ou Heritage que je mentionne dans l'article de 2009 intitulé « La place de l'interprétation en Analyse du Discours en Interaction ».

3. Quoiqu'extérieur à l'interaction, l'analyste se doit d'*adopter le point de vue des membres* – et c'est là que les choses se corsent.

Que faut-il en effet entendre exactement par là ? Non que le travail de l'analyste se confonde avec celui des participants (les conditions dans lesquelles se trouvent placées ces deux catégories d'interprètes sont à tous égards différentes), mais qu'il s'agit pour lui de tenter de *reconstituer* le travail interprétatif effectué par les différentes personnes directement impliquées dans l'interaction :

The analyst's interpretation is a reconstruction of the participants' interpretation.
(Di Luzio 2002 : 6)

Cela engage une activité complexe mobilisant toutes sortes de savoirs (sur la langue, le fonctionnement de la communication, les règles propres au genre, le contexte étroit et large et les caractéristiques des participants en question), et consistant à appliquer aux « observables » les « ressources interprétatives » que l'on suppose être celles des « membres » – mais encore ? Les échanges médiatiques ont en effet pour caractéristique essentielle que le format participatif y est complexe, comportant deux circuits communicatifs emboîtés, de fonctionnement bien différent²¹.

Il y a d'une part celui des participants « actifs » (animateurs et débatteurs dans le cas qui nous occupe), qui « interagissent » sur le plateau télévisuel, et « manifestent » par leur réaction la façon dont ils interprètent les énoncés qui leur sont soumis. Telle est du moins l'idée sur laquelle repose l'optimisme des conversationnalistes en matière d'interprétation d'un segment donné de conversation : non seulement le locuteur rend « publiquement disponible » et « reconnaissable » ce qu'il veut dire et faire, mais son interlocuteur lui fait savoir tout aussi publiquement comment il l'a compris :

[Les faits pertinents] sont rendus publiquement disponibles dans des conduites reconnaissables comme telles [...]. (Gülich & Mondada 2001 : 208)

La conversation s'appuie sur un façonnage organisé de traits dont le sens est rendu public et accessible en surface pour les participants à des cours d'action. Ce dispositif de publicité [...]. (Relieu & Brock 1995 : 79)

A second speaker's utterance displays an analysis of the prior speaker's turn and permits the first speaker to determine whether (or how) he or she was understood. [...] Mutual understanding is thus displayed, to use Garfinkel's term, "incarnately" in the sequentially organized details of conversational interaction. Moreover, because these understandings are publicly produced, they are available as a resource for social scientific analysis. (Heritage 1984 : 256 et 259)

Ainsi les locuteurs se rendraient-ils mutuellement *available* et *accountable* le sens de leurs productions respectives, c'est-à-dire qu'ils l'offriraient comme sur un plateau aux autres participants, pour le grand bénéfice de l'analyste, qui n'aurait plus qu'à les recueillir.

Mais ce qui est rendu « disponible » par les « membres », ce sont des *signifiants*, or les signifiants ne sont jamais transparents : il ne suffit pas de regarder, même très attentivement, les données pour voir miraculeusement surgir leur sens. En fait, le principe d'*accountability* n'est rien d'autre qu'une reformulation du principe sémiotique : chaque participant délivre des signifiants (qu'on les appelle *cues*, marqueurs, indicateurs ou « traits ») à l'inten-

21. Je n'envisage ici que les participants « ratifiés » (au sens de Goffman 1981).

tion d'autrui, qui n'a plus qu'à les interpréter – mais cette opération ne va jamais de soi, comme semblent le suggérer les citations précédentes ; le sens est toujours obtenu à la suite d'un « calcul », plus ou moins simple ou complexe selon les cas. La seule différence à cet égard entre les discours monologiques et dialogaux, c'est que dans le deuxième cas, comme le souligne *supra* la citation de Heritage, la réaction de l'interlocuteur fournit certaines indications, par la façon dont il « traite » l'énoncé précédent, sur la façon dont il l'a interprété (ou prétend l'avoir interprété) ; mais on ne peut en aucun cas en conclure que l'enchaînement fournit la clef du sens de cet énoncé, cela pour diverses raisons que nous avons exposées ailleurs²², la principale étant que cet enchaînement doit lui-même être interprété par l'analyste, lequel ne peut en aucun cas déléguer aux participants la tâche qui lui revient en propre de tenter d'élucider ce qui se passe au fil du déroulement de l'interaction. D'ailleurs, contrairement à ce qui est parfois affirmé les « membres » ne s'orientent pas toujours vers les éléments les plus pertinents du matériel, verbal ou non verbal, qui leur est soumis, comme nous le rappelle Proust, plus perspicace à cet égard que certains spécialistes sur le mécanisme des conversations :

Quand il voulut dire adieu à Odette pour rentrer, elle lui demanda de rester encore et le retint même vivement, en lui prenant le bras, au moment où il allait ouvrir la porte pour sortir. Mais il n'y prit pas garde, car, dans la multitude des gestes, des propos, des petits incidents qui remplissent une conversation, il est inévitable que nous passions, sans y rien remarquer qui éveille notre attention, près de ceux qui cachent une vérité que nos soupçons cherchent au hasard, et que nous nous arrêtons au contraire à ceux sous lesquels il n'y a rien. (Proust, *Un amour de Swann*, Folio, 1988, p. 275)

Si le geste d'Odette retenant Swann sur le pas de la porte échappe au principal intéressé, il n'échappe pas au narrateur, comme il n'échapperait certainement pas à l'analyste décryptant une vidéo de cette interaction, dont la description ne se fonderait donc nullement sur la réaction du co-participant puisque justement celui-ci, ne « prenant pas garde » à ce geste, n'y réagit pas.

En ce qui concerne nos débats, lesquels comportent, en plus des échanges du tac au tac, de longues tirades monologuées, il apparaît en outre que le *next speaker* ne traite explicitement qu'une infime partie du matériel qui lui est soumis. Elle serait donc bien indigente une analyse qui ne reposerait que sur de telles indications : faudrait-il s'interdire de décrire les séquences du « discours creux » (Sarkozy), du « moi je... » (Hollande), ou du « vous avez tout à fait raison... » (Mitterrand), sous prétexte qu'elles ne déclenchent aucune réaction spécifique de la part de leur destinataire ? Dans le dernier extrait, on a d'ailleurs vu que la déclaration de Mitterrand, bien loin de rendre « publiquement disponible » la véritable signification de l'énoncé précédent de Chirac, s'employait à brouiller les pistes... Entre Mitterrand qui réagit de façon ambiguë à l'énoncé de Chirac et Chirac qui ne réagit pas à celui de Mitterrand, on voit qu'il est vraiment imprudent d'affirmer, comme le fait Heritage, que les participants *display* toujours leur *mutual understanding*...

D'autre part, l'observation des réactions du récepteur n'est possible que pour les participants « actifs », à l'exclusion de cette autre instance de réception que constituent les téléspectateurs, dont on n'a aucun moyen

22. Voir *Le discours en interaction*, p. 78-92.

d'appréhender les réactions « à chaud »²³. Il semble pourtant difficile de ne pas prendre en considération sous une forme ou sous une autre cette strate d'interprétants, qui sont non seulement des participants pleinement ratifiés mais même, en tant que futurs électeurs, ceux qu'il s'agit avant tout de convaincre, ainsi que le rappelle Giscard d'Estaing au cours du débat de 1974 :

dans ce débat/ **il y a quelque chose que nous n'essaierons pas de faire/ qui est de nous convaincre mutuellement** \ [...] ce que nous devons faire/ c'est **d'éclairer le choix des Françaises et des Français** \ (.) parce que ce choix/ du 19 mai/ sera un choix/ très important\

Or en ce qui concerne les interprétations effectuées par les téléspectateurs, l'analyste en est réduit à de pures hypothèses, sur la base de ce qu'il suppose de leurs savoirs et compétences, le principal problème à ce niveau étant l'extrême hétérogénéité de cette « masse » de récepteurs. En effet, si l'on peut admettre que la compétence linguistique est très largement commune à l'ensemble des membres de l'auditoire, il n'en est pas de même pour leur compétence « idéologique » – qui joue un rôle non négligeable dans la façon dont sont perçus et évalués les propos des différents candidats – et « encyclopédique » – qui intervient de façon décisive dans le processus interprétatif, en particulier pour le décodage de certaines allusions. Par exemple, lorsque Giscard d'Estaing déclare à François Mitterrand en 1974 :

Clermont Ferrand/ est une ville/ qui a une des plus grandes/ usines/ de France\ (.) et qui a une municipalité/ socialiste\ (.) et **c'est une ville/ qui vous connaît bien**/ (.) et qui me connaît bien\

il est vraisemblable que bien peu de personnes sauront que Clermont-Ferrand est la ville d'Anne Pinget, la compagne clandestine de Mitterrand, et seront donc en mesure de déceler l'allusion quelque peu perfide de VGE (allusion qu'évidemment FM se garde bien de relever, mais que l'analyste se doit de signaler s'il/elle est équipé/e pour ce faire).

Pour un autre extrait de la façon dont les informations préalables (il s'agit en l'occurrence de savoirs intertextuels) déterminent l'interprétation des énoncés, regardons le parcours de la fameuse formule de « monopole du cœur », lancée par Giscard d'Estaing contre Mitterrand en 1974 (« vous n'avez pas monsieur Mitterrand le monopole du cœur, j'ai un cœur, comme le vôtre, qui bat à sa cadence... ») – formule au sens usuel mais aussi au sens de Krieg-Planque (2009), et qui à ce titre se prête à toutes sortes de réemplois, comme celui auquel se livre, en une sorte de petite revanche ironique, Mitterrand contre Giscard en 1988 (à propos de l'augmentation de la TVA sur les aliments pour chiens et chats) :

FM [...] vous avez parlé des chats et des chiens/ moi aussi je les aime beaucoup/ d'ailleurs je crois que nous avons (.) des chiens de la même espèce/ et (.) dieu sait si on s'y attache/ (.) alors euh\ (.) **j'peux pas vous répéter ce que j'avais entendu naguère/ (.) vous n'avez pas le monopole du cœur pour les chiens et les chats/ (.) je les aime moi aussi/ [...]**

23. Quant à leurs éventuelles réactions en différé, les conceptions divergent sur la question de savoir s'il est ou non légitime pour l'analyste de jeter un coup d'œil sur les nombreux commentaires, circulant dans les médias ou sur le Net, des épisodes qui l'intéressent, afin de voir comment ils ont été reçus et perçus (sur la problématique des « recherches sur la réception », voir Hutchby 2005 : 439).

Mais on peut aussi voir se profiler la formule, bien qu'elle n'y figure pas au complet, dans ce passage du débat de 2007 où elle serait tout à fait à sa place :

NS [...] donc j'ai le droit de parler du handicap/ (.) **ce n'est pas le monopole (.) qui est le vôtre/** (.) j'ai le droit d'être sincère dans mon engagement/ (.) et d'être bouleversé (.) par la situation d'enfants qui aimeraient être scolarisés/ [...]

D'un point de vue grammatical, la phrase est quelque peu bancal : on peut être tenté de voir dans ce fait, ainsi que dans la pause qui suit l'énoncé du mot « monopole », la trace d'une sorte de problème énonciatif ; lequel ne se précise qu'à la lumière d'une information externe : peu auparavant en effet, lors d'un discours prononcé au Mont-Saint-Michel, Sarkozy avait cité la phrase de VGE mais en l'attribuant malencontreusement... à Mitterrand (ce qui constitue une double bourde : cette attribution est contraire non seulement à la réalité mais aussi à la logique, car une déclaration telle que « vous n'avez pas le monopole du cœur » ne peut être le fait que d'un candidat de droite s'adressant à un candidat de gauche). Ainsi outillé, l'analyste peut faire l'hypothèse que cette construction bizarre s'expliquerait par une sorte de refoulement de la formule du « monopole du cœur », associée pour Sarkozy au souvenir de cette « boulette », dont la presse n'avait pas manqué de se gausser.

Toute interprétation doit s'ancrer dans la matérialité textuelle, et reposer sur la présence de marqueurs ou d'indices – mais une fois ce beau principe rappelé, il ne permet pas toujours de répondre de façon univoque, face à des cas concrets, à ces trois questions indissociables : *ceci est-il un indice ? de quoi ? et pour qui ?*

4. Il ressort des précédents extraits que les interprétations que propose l'analyste doivent être à la fois modulables et hiérarchisées.

Modulables en fonction des savoirs supposés des membres, c'est-à-dire qu'il est dans certains cas prudent de les formuler en des termes tels que : si X dispose de tel ou tel élément d'information, alors il interprétera l'énoncé de la façon suivante...

Hiérarchisées, c'est-à-dire que les interprétations proposées pour un segment donné peuvent être plus ou moins évidentes, et donc plus ou moins susceptibles d'être appréhendées par un grand nombre de récepteurs. Je reprendrai à titre d'exemple l'usage que fait Sarkozy, dans le débat de 2007, des formes nominales d'adresse, usage remarquablement abondant – on peut dénombrer 113 « madame (Royal) »²⁴ en emploi allocutif quand Royal se contente de 9 « monsieur (Nicolas) (Sarkozy) » –, ce qui invite à se demander à quoi correspond cette dissymétrie, et quelles sont les valeurs et fonctions de ces formes dans un tel contexte.

L'observation minutieuse du corpus permet d'affirmer qu'elles sont mises au service à la fois, et paradoxalement, d'un durcissement des attaques (étant le plus souvent associées à quelque *face threatening act*)²⁵ et de la produc-

24. Et même 137 si l'on intègre dans le calcul les formes inachevées (généralement pour cause de chevauchement de parole) *ma-*, *mad-*, *mada-*.

25. Le « penchant agonal » des termes d'adresse en français est loin d'être l'apanage de ce type de discours – voir à ce sujet les différentes études réunies dans Kerbrat-Orecchioni (éd.) 2010.

tion d'un effet-de-politesse (car dans notre imaginaire linguistique ce sont avant tout des procédés de « civilité », tout Français ayant dans son enfance appris que « bonjour madame » était plus poli qu'un simple « bonjour ») : ces formes se prêtent donc particulièrement bien à la stratégie de « disqualification courtoise » de l'adversaire que cultive Nicolas Sarkozy dans ce débat²⁶. Certain/e/s analystes²⁷ ont proposé d'y voir en outre une attitude sexiste de la part de Sarkozy, qui en martelant ces « madame » s'emploierait à rappeler insidieusement que son adversaire (n')est (qu')une femme ; mais sans être à écarter, cette interprétation est assurément plus hasardeuse que les précédentes (c'est-à-dire que cet effet de sens sera vraisemblablement moins unanimement partagé). Enfin, nous avons entendu lors d'un colloque une intervenante évoquer la connotation « royaliste » du patronyme de l'adversaire de Sarkozy, connotation susceptible de produire un effet ironique étant donné le positionnement politique de la candidate... Mais sans doute s'agissait-il d'une boutade : pour reprendre la distinction introduite par Barthes (1971 : 13) à propos de « la conduite qu'il nous faut tenir à l'égard du sens quand nous commentons un texte », on dira que prise au sérieux, une telle remarque relève moins de la « signifiante » (reconnaissance de la pluralité des interprétations possibles d'un même texte) que de la « signifiance » (revendication du « droit du signifiant à s'employer là où il veut ») ; on peut aussi parler à ce sujet d'une interprétation *parasite*, qui se profile à l'esprit sur un mode plus ou moins ludique mais se trouve aussitôt ostracisée par l'interprétant, conscient qu'elle ne peut en aucune manière correspondre à ce que l'énoncé « veut dire » (c'est-à-dire à ce que le locuteur est supposé vouloir dire dans son énoncé).

Autre exemple d'interprétation parasite : pour ouvrir le débat de 2007, l'animatrice signale finement le relativement jeune âge des candidat/e/s, mais Sarkozy la rembarre aussitôt : « je ne pense pas que l'âge change quelque chose à l'affaire ». Si l'on a mauvais esprit, on peut alors penser à la chanson de Georges Brassens « Le temps ne fait rien à l'affaire... Quand on est con, on est con » ; allusion qui ne saurait toutefois sérieusement être considérée comme l'une des significations possibles de l'énoncé sarkozien. Dans d'autres cas toutefois la situation est moins claire, et il est difficile de trancher sur la question de savoir si tel ou tel effet de sens est ou non voulu par le locuteur – par exemple, si Sarkozy est conscient de l'espèce de jeu de mots que l'on peut voir dans le passage du débat de 2012 où il évoque « les verts qui voient rouge dès qu'on leur parle de nucléaire », rien ne l'indiquant dans le texte de l'interaction, qui ne permet pas non plus de savoir ce qu'il en est à cet égard du côté des récepteurs.

Je défendrai donc une position en quelque sorte intermédiaire entre celle de l'« analyste-roi » (qui impose ses propres interprétations) et celle de l'analyse conversationnelle *stricto sensu* (qui prétend faire reposer l'interprétation sur les réactions observables de l'interlocuteur). Le chercheur doit autant que possible se mettre « dans la peau » des participants, en scrutant leur compor-

26. Voir Fracchiolla 2008 et Kerbrat-Orecchioni 2011 ; et sur le fonctionnement de l'adresse dans le débat de 2007, la contribution de Hugues de Chanay au volume mentionné dans la note précédente.

27. Voir de nouveau Fracchiolla 2008.

tement communicatif tout au long du débat²⁸ ; mais il ne doit pas pour autant abdiquer sa propre responsabilité analytique en l'abandonnant aux participants, puisque la plupart des significations manifestement présentes dans le texte du débat ne sont l'objet d'aucun commentaire et qu'inversement, le texte peut produire certains effets de réception imprévisibles. Autrement dit : même s'il se veut avant tout respectueux des données, le travail de l'analyste implique toujours une certaine *prise de risque*, mais limitée d'une part, par le fait que le « saut interprétatif » (passage du signifiant au signifié) ne se fait pas sans filet (les principaux garde-fous étant l'attention portée à tous les détails du texte de l'interaction, sans oublier, dans le cas d'un discours oral, la prosodie et la mimo-gestualité et bien sûr, les éléments pertinents du contexte) ; et d'autre part, par le souci de hiérarchiser les interprétations proposées : pas question de mettre sur le même plan les évidences interprétatives (tel segment veut *indéniablement* dire ça) et les simples conjectures (on peut *éventuellement* y voir en outre telle ou telle connotation – connivente, condescendante, sexiste, etc.).

L'analyste est un *archi-interprétant* qui doit tenter de reconstituer la façon dont le texte et le contexte sollicitent certaines interprétations. Dans le cas d'un discours monologal (conférence magistrale, article de journal...), il s'agit de voir sur quoi repose et en quoi consiste l'intelligibilité de ce discours pour son auditoire ou son lectorat. Dans le cas d'un discours dialogué, il s'agit de voir comment les différents participants se rendent mutuellement intelligibles les énoncés qu'ils échangent, en « négociant » à l'occasion l'interprétation qu'il convient de leur attribuer, interprétation qui sert de base à l'enchaînement. Les débats présidentiels relèvent à la fois de ces deux cas de figure. Il n'est donc pas étonnant que certains des problèmes que soulève l'analyse des interactions médiatiques ne soient pas sans rappeler ceux que pose l'analyse du discours littéraire (lequel s'adresse lui aussi à une instance de réception nombreuse et hétérogène), et qui sont largement débattus depuis plusieurs décennies dans le champ de la sémiotique textuelle – on peut penser par exemple à la distinction introduite par Barthes et mentionnée précédemment entre « signifiante » et « signifiante », aux notions d'« architecteur » (Riffaterre 1970), de « limites de l'interprétation » (Eco 1992), et plus récemment de « communauté interprétative » (Fish 2007), notion élaborée pour rendre compte du fonctionnement du discours littéraire, mais qui s'apparente à celle de « *virtual membership requirement* » proposée par le conversationnaliste ten Have (1998: 59).

Il revient en outre au chercheur d'être en mesure d'*explicitier* le processus qui lui permet d'assigner la ou les valeurs que reçoit tel ou tel segment pour tel ou tel participant. Ce travail d'explicitation ne peut se faire sans le recours à un outillage descriptif diversifié, en puisant selon les besoins de l'analyse dans le stock des connaissances accumulées sur le fonctionnement de la langue et des discours, et en résistant aux deux tentations opposées de la *tabula rasa* (cet objet nouveau qu'est le *talk-in-interaction* ne peut être décrit adéquatement qu'à l'aide d'une panoplie elle-même entièrement renouvelée) et celle du *nihil novi sub sole* (les prétendues innovations théoriques et

28. Et en faisant éventuellement appel aux commentaires à posteriori concernant la façon dont ils ont vécu l'événement communicatif soumis à examen (voir note 20).

méthodologiques ne font en fait que reprendre sous un nouvel habillage des idées anciennes et des pratiques antérieures).

On plaidera en même temps pour une collaboration étroite entre spécialistes de la langue et spécialistes du discours et de l'interaction²⁹, collaboration qui seule peut nous permettre, au-delà de cette fascination médusée pour le sens qu'évoque Benveniste, d'élucider les mystères du processus sémiotique.

Bibliographie

- BARTHES Roland, 1971, Écrivains, intellectuels, professeurs, *Tel Quel* 47, p. 3-18.
- BENVENISTE Émile, 1966, *Problèmes de linguistique générale I*, Paris, Gallimard.
- BENVENISTE Émile, 1970, L'appareil formel de l'énonciation, *Langages* 17, p. 12-18.
- CONSTANTIN DE CHANAY Hugues, 2010, Adresses adroites. Les FNA dans le débat Royal-Sarkozy du 2 mai 2007, dans C. Kerbrat-Orecchioni (éd.), p. 249-294.
- CONSTANTIN DE CHANAY Hugues, GIAUFRET Anna et KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 2011, La gestion interactive des émotions dans la communication politique à la télévision : quand les intervenants perdent leur calme, dans M. Burger, J. Jacquin, et R. Micheli (éds), *La Parole politique en confrontation dans les médias*, Bruxelles, De Boeck, p. 25-50.
- COSNIER Jacques et KERBRAT-ORECCHIONI Catherine (éds), 1987, *Décrire la conversation*, Lyon, PUL.
- DI LUZIO Ado, 2002, Presenting John J. Gumperz, in S.L. Eerdman, C.L. Previgano and P.J. Thibault (eds.), *Language and Interaction. Discussions with John Gumperz*, Amsterdam and Philadelphia, Benjamins, p. 1-6.
- DOURY Marianne et KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 2011, La place de l'accord dans l'argumentation polémique : le cas du débat Sarkozy/Royal, *A contrario* 16, p. 63-87 (disp. sur Cairn)
- DUCROT Oswald, 1974, *La Preuve et le dire – Langage et logique*, Tours, Mame.
- DUCROT Oswald, 1980, *Les Mots du discours*, Paris, Minuit.
- ECO Umberto, 1992, *Les Limites de l'interprétation*, Paris, Grasset.
- FISH Stanley, 2007, *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives*, Paris, Les Prairies ordinaires.
- FRACCHIOLLA Béatrice, 2008, L'attaque courtoise : de l'usage de la politesse comme stratégie d'agression dans le débat Royal-Sarkozy du 2 mai 2007, dans S. Heiden et P. Pinalin (éds), *JADT 2008 : 9^e Journées d'Analyse des Données Textuelles*, p. 499-507.
- GOFFMAN Erving, 1981, *Forms of Talk*, Oxford, Blackwell.
- GÜLICH Elisabeth et MONDADA Lorenza, 2001, Konversationsanalyse, in G. Holtus, M. Metzeltin et C. Schmitt (Hrsg.), *Lexicon der Romanistischen Linguistik*, vol. I-2, Tübingen, Niemeyer, p. 196-252.
- TEN HAVE Paul, 1998, *Doing Conversation Analysis*, London, Sage.
- HERITAGE John, 1984, *Garfinkel and Ethnomethodology*, Cambridge, Polity Press.

29. On pourrait par exemple revisiter la question de l'unité « phrase » en examinant les diverses transcriptions « non techniques » qui ont été proposées de ces débats (elles montrent que l'intuition de l'existence d'une phrase est dans certains cas forte et partagée, mais le plus souvent vacillante). L'observation dans le corpus des différents types de *repairs* serait également très instructive du point de vue des mécanismes cognitifs de production des énoncés, ou encore du rapport que les locuteurs entretiennent avec la norme.

- HUTCHBY Ian, 2005, *Conversation Analysis and the Study of Broadcast Talk*, in K.L. Fitch and R.E. Sanders (eds), *Handbook of Language and Social Interaction*, Mahwah (NJ) and London, Lawrence Erlbaum, p. 437-460.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 1977, *La Connotation*, Lyon, PUL.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 1980, *L'Énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 1986, *L'Implicite*, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 1990-1992-1994, *Les Interactions verbales* (3 vol.), Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 1996, *La Conversation*, Paris, Seuil (« Mémo »).
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 2001, *Les Actes de langage dans le discours*, Paris, Nathan [rééd. Armand Colin, 2008].
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 2005, *Le Discours en interaction*, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 2009, La place de l'interprétation en Analyse du Discours en Interaction, *Signes Discours Sociétés*, revue électronique.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 2011, Politesse, impolitesse, « non-politesse », « polirudesse » : aperçus théoriques et application aux débats politiques, dans G. Held et Uta Helfrich (éds), *La Politesse verbale dans une perspective romaniste*, Berne, Peter Lang, p. 93-116.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine (éd.), 2010, *S'adresser à autrui. Les Formes Nominales d'Adresse dans les interactions orales en français*, Chambéry, Presses de l'Université de Savoie.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine (éd.), 2014, *S'adresser à autrui. Les Formes Nominales d'Adresse dans une perspective interculturelle*, Chambéry, Presses de l'Université de Savoie.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine et TRAVERSO Véronique (éds), 2008, *Les Interactions en site commercial*, Lyon, ENS Éditions.
- KLEIBER Georges, 1990, *La Sémantique du prototype*, Paris, Puf.
- KRIEG-PLANQUE Alice, 2009, *La Notion de « formule » en analyse du discours. Cadre théorique et méthodologique*, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté.
- POTTIER Bernard, 1974, *Linguistique générale*, Paris, Klincksieck.
- RASTIER François, 1987, *Sémantique interprétative*, Paris, Puf.
- RELIEU Marc et BROCK Franck, 1995, L'infrastructure conversationnelle de la parole publique, *Politix* 31, p. 77-112.
- RIFFATERRE Michael, 1970, *Essais de stylistique structurale*, Paris, Flammarion.
- ROITMAN Malin, 2013, Réfutation et dialogisme dans deux débats de l'entre-deux-tours : Chirac/Jospin (1995) vs Sarkozy/Royal (2007), dans F. Sullet-Nylander, H. Engel et H. Engwall (éds), *La Linguistique dans tous les sens*, Stockholm, Kungl. Vitterhetsakademien, p. 191-205.
- SCHEGLOFF Emmanuel A., 1997, Whose text? Whose context?, *Discourse & Society*, 8(2), p. 165-187.
- TODOROV Tzvetan, 1970, Problèmes de l'énonciation, *Langages* 17, p. 3-11.
- TRAVERSO Véronique, 1996, *La Conversation familière*, Lyon, PUL.
- TROGNON Alain et LARRUE Janine, 1994, Les débats politiques télévisés, dans A. Trognon et J. Larrue (éds), *Pragmatique du discours politique*, Paris, Armand Colin, p. 55-126.

La variation interculturelle dans le fonctionnement des formes d'adresse en français et en italien. L'analyse comparée d'interactions authentiques : problèmes méthodologiques, hypothèses interprétatives et perspectives

Elisa Ravazzollo

Dipartimento di Studi linguistici, filologici e letterari, Università di Trento

Introduction

Notre contribution relève des études sur l'interculturel, domaine de recherche très vaste qui peut être abordé à partir de différentes perspectives théoriques et méthodologiques. L'intérêt pour l'interculturel naît essentiellement du désir que l'on éprouve à expliquer des comportements et des phénomènes discursifs culturellement marqués, susceptibles de créer des malentendus en situation de contact.

Du point de vue linguistique et de l'analyse du discours en interaction, les recherches sur l'interculturel sont abordées selon deux approches principalement (Kerbrat-Orecchioni 1994, 2005, Traverso 2000) : l'approche comparative ou contrastive (*cross-cultural*)¹, qui compare la réalisation d'un même type d'interaction ou d'un phénomène discursif particulier dans deux langues et cultures différentes, et l'approche interculturelle proprement dite (*intercultural*), qui analyse les échanges entre des participants appartenant à des communautés linguistiques et culturelles différentes².

L'objectif de ce type d'études est d'identifier des éléments de variation interculturelle qui permettent d'enrichir la connaissance des usages linguistiques d'une communauté donnée et de formuler des hypothèses sur l'« ethos » ou le « profil communicatif » (Kerbrat-Orecchioni 1994, 2005) des locuteurs de chaque société. Ainsi les comportements d'adresse pourraient-ils révéler une tendance à la déférence ou à l'égalitarisme, lorsqu'on observe par exemple, d'un côté, l'emploi massif de formes allocutives hiérarchiquement marquées (titres et noms de fonction) et de l'autre, l'usage symétrique de formules plus « neutres ». L'interprétation des résultats de ce type d'analyses interculturelles pose toutefois quelques difficultés liées à la

1. Voir Wierzbicka 1991.

2. Dans l'idéal, ces deux approches devraient être combinées pour permettre une étude exhaustive fondée sur la constitution d'un « triple corpus » : un corpus intraculturel dans chaque société envisagée et un corpus interculturel faisant interagir des locuteurs appartenant à ces différentes sociétés (de Nuchèze 1998 : 10 ; Béal 2000 : 17 ; Traverso 2000 : 6 ; Kerbrat-Orecchioni 2005 : 288). S'inspirant de Clyne (1994), Béal (2010 : 34) identifie un troisième type d'approche, dit « interlangue », fondé sur l'analyse du discours produit par des locuteurs qui s'expriment dans une deuxième langue. Cette approche permet de mettre en évidence les phénomènes d'interférence linguistique entre la langue maternelle et la deuxième langue.

quantité de données recueillies, aux caractéristiques des sociétés envisagées et à la posture adoptée par l'analyste. D'abord, le cadre matériel de la recherche, nécessairement limité, ne permet pas de parvenir à des études vraiment exhaustives³, ensuite l'interprétation des résultats demande beaucoup de prudence, à cause du degré de variabilité interne à chaque communauté et de l'attitude du chercheur qui peut être tenté par une lecture ethnocentrique ou, à l'opposé, par une tendance au relativisme radical.

Problèmes méthodologiques liés aux études sur l'interculturel

L'étude que nous proposons est issue d'une recherche sur la variation interculturelle, réalisée au sein d'une équipe⁴ réunie par C. Kerbrat-Orecchioni dans le cadre du laboratoire ICAR⁵. L'objectif de ce projet était d'étudier le fonctionnement des Formes Nominales d'Adresse (ou FNA, Kerbrat-Orecchioni 2010, 2014), c'est-à-dire des syntagmes nominaux utilisés en adresse qui permettent au locuteur de désigner son allocutaire et qui, en plus de leur valeur désignative, expriment une valeur socio-relationnelle⁶. Il s'agissait, plus précisément, d'examiner les usages de ces unités linguistiques, du point de vue pragmatique et interactionnel, dans plusieurs langues-cultures et dans différentes situations d'interaction. Le travail en équipe entre chercheurs provenant de différents pays s'est avéré enrichissant à plus d'un titre, car les réunions et les journées d'étude organisées pour partager les résultats de chacun ont permis d'élucider certains points théoriques, de relativiser ses propres normes et de s'accorder sur le métalangage utilisé et les catégories descriptives adoptées. Malgré ces indéniables avantages, notre recherche, comme tout travail sur la variation interculturelle, a comporté un certain nombre de difficultés d'ordre méthodologique, au niveau de la constitution du corpus, de la délimitation de l'objet d'étude et de l'interprétation des données.

La sélection des situations et la constitution du corpus

Notre analyse de l'emploi des formes d'adresse relève de l'approche contrastive et se fonde notamment sur l'analyse comparée de deux corpus similaires constitués dans les langues française et italienne. La méthode adoptée dans ce travail est donc une méthode empirique, fondée sur l'enregistrement de données orales authentiques qui permettent d'avoir accès au fonctionnement réel des procédés allocutifs dans des situations concrètes d'interaction.

La méthodologie de l'approche comparative interculturelle, qui impose de sélectionner un élément invariant sur lequel fonder la description comparative, nous a amenée à utiliser le « type d'interaction » en tant que *tertium comparationis* (Münchow 2007 : 109)⁷. Comme le précise Traverso, cela se

3. On ne peut pas envisager la totalité des interactions d'une société donnée.

4. Équipe composée de chercheurs provenant de différents pays : France, Espagne, Italie, Allemagne, Grèce, Liban, Roumanie, Brésil et Finlande.

5. Voir Ravazzolo 2014.

6. La distinction entre deixis personnelle et deixis sociale est empruntée à Fillmore 1997 [1975]. Voir Kerbrat-Orecchioni 2010 : 25.

7. « La raison pour laquelle ce que j'ai appelé le "niveau de représentativité" de l'analyse en linguistique de discours comparative est le genre, est que, comme le dit Bakhtine (1984 : 284) "le vouloir dire du locuteur se réalise avant tout dans le choix d'un genre de discours" ».

traduit sur plan pratique, dans la recherche d'une situation sociale commune aux cultures envisagées et qui se concrétise par des interactions « présentant suffisamment de points communs pour être considérées comme relevant du même type » (Traverso 2006 : 40).

Plus précisément, nous avons comparé l'emploi des formes d'adresse dans des *phone-in* radiophoniques (Hutchby 1991), et notamment des « phone-in d'information », émissions interactives gérées par un journaliste-animateur qui accueille dans son studio un invité politique ou un expert (scientifique, sociologue, etc.) ayant accepté de se soumettre au questionnement des auditeurs. Ce format médiatique se caractérise donc par la mise en scène d'une « parole forum » (Deleu 2006 : 58) qui donne la possibilité aux citoyens de s'exprimer sur les ondes et semble renvoyer l'image d'un espace démocratique, à l'instar des forums de l'Antiquité, sauf que ces citoyens sont rigoureusement sélectionnés, s'expriment souvent de façon fragmentaire et ont un temps de parole très limité. En particulier, le corpus faisant l'objet de cette étude se compose de 15 émissions du programme français *Interactiv'* (diffusé sur France Inter en 2003-2004 et en 2009) et de 8 émissions du programme italien *Radio anch'io* (diffusé sur la station nationale italienne Radio 1 en 2009). Ces deux émissions, qui diffèrent uniquement au niveau de leur durée (18 minutes environ pour l'émission française, 50 minutes pour *Radio anch'io*) présentent le même « contrat de communication » (Charau-deau 1991) qui définit les rôles interactionnels des participants ainsi que leurs devoirs et obligations.

Dans le but d'affiner l'analyse et de conforter l'interprétation des résultats, nous avons examiné ensuite le fonctionnement des formes d'adresse dans un corpus de visites guidées (en français et en italien) que nous avons constitué dans le cadre d'un autre projet de recherche.

Les observables

La nature des phénomènes observés peut parfois poser des difficultés au chercheur en termes d'identification et délimitation de l'objet d'étude. Il en est ainsi des FNA, unités linguistiques qu'on pourrait supposer facilement reconnaissables mais dont le fonctionnement réel met en question les critères définitoires. Envisagées comme des syntagmes nominaux employés en fonction vocative, les FNA se caractérisent en effet par une forme de détachement syntaxique (insertion⁸ sans intégration dans l'énoncé) qui devrait les rendre facilement repérables (Détrie 2006 : 30 ; Kerbrat-Orecchioni 2010 : 11). Toutefois, certaines formes nominales syntaxiquement intégrées dans l'énoncé semblent pouvoir être considérées aussi comme des FNA : dans des énoncés comme « Je voudrais demander à Monsieur Bayrou ce qu'il pense de cette situation... », il est clair que « Monsieur Bayrou », à qui s'adresse la question de l'auditeur, constitue le véritable allocutaire du message. Une définition purement syntaxique des FNA ne semble donc pas suffire : l'analyse de la valeur pragmatique de ces unités nous amène plutôt à distinguer entre FNA directes, qui désignent directement l'allocutaire, et FNA indirectes, adressées indirectement au véritable destinataire par l'intermédiaire

8. L'insertion est définie par Riegel *et al.* comme « un processus qui consiste à intercaler dans le cours d'une phrase, sans terme de liaison, une proposition, un groupe de mots ou un mot » (1994 : 460).

d'une tierce personne. Quant aux critères prosodiques, si les études de Di Cristo (1998) et de Détrie (2006) attribuent aux vocatifs en français un schéma mélodique spécifique de type ascendant-descendant, l'étude de Constantin de Chanay (2010) montre en revanche l'absence de spécificité prosodique des FNA. Dans les corpus de débats médiatiques analysés par l'auteur, il n'y aurait pas de pause systématique ou d'intonation spécifique régulièrement associée à la FNA et, dans de nombreux cas, les allocutifs semblent être réalisés avec une « intonation plate alignée sur celle du syntagme où elle s'insère » (Chanay 2010 : 256). Bien que la prosodie ne constitue donc pas un critère définitoire, elle peut s'avérer néanmoins décisive dans l'interprétation du rôle des FNA, unités plurifonctionnelles qui se chargent de différentes valeurs selon le contexte situationnel, le contexte verbal, l'accompagnement mimo-gestuel, etc.

L'interprétation des résultats et les risques de distorsion

Lorsqu'on effectue une analyse comparative interculturelle et que l'on parvient à identifier des éléments de variation, il faut ensuite s'interroger sur l'interprétation et la modalité de traitement des phénomènes observés. Ainsi pourrait-on se demander par exemple si les différences enregistrées sont de nature purement linguistique ou si elles sont plutôt en rapport avec les valeurs culturelles de la société envisagée. Dans le premier cas on aurait affaire à des différences « pragmatolinguistiques »⁹, liées à des usages discursifs codés et ritualisés, alors que dans le deuxième cas on se trouverait face à des phénomènes de nature « sociopragmatique », liés aux normes et conventions culturelles implicites qui régissent les interactions d'une société donnée.

Dans le cas qui nous occupe, comment devrait-on interpréter les divergences observées dans le comportement allocutif des locuteurs italiens et français ? S'agit-il d'une différence purement linguistique ou peut-on y voir la trace d'une conception différente de la relation ? La réponse n'est pas simple, d'autant plus que, comme le souligne Kerbrat-Orecchioni (2012 : 48), on risque dans le premier cas de tomber dans une « banalisation de ces différences », ou, à l'inverse, dans une « excessive *exotisation* des pratiques discursives d'autrui »¹⁰.

Le fonctionnement des formes d'adresse en français et en italien

Comme nous l'avons précédemment souligné, notre étude comparative des formes nominales d'adresse s'inscrit dans une recherche collective menée au sein d'une équipe pluriculturelle, ce qui a nécessité l'adoption d'une procédure et d'un protocole communs, afin d'analyser, et ensuite comparer, la fréquence, les formes et les valeurs des FNA dans nos corpus respectifs.

Bien que l'étude se focalise prioritairement sur les FNA, nous ne saurions exclure totalement les pronoms d'adresse de notre recherche, car ils fonctionnent en co-occurrence avec les noms (Ervin-Tripp 1972) et que

9. Nous reprenons ici la célèbre distinction entre *pragmatolinguistic failure* et *sociopragmatic failure* introduite par J. Thomas dans son analyse des différents types de malentendus et ratés pouvant se produire en situation interculturelle (1983 : 99). V. également C. Kerbrat-Orecchioni (2005 : 293).

10. En italique dans le texte.

l'analyse comparative nous a permis de dégager des différences intéressantes au niveau de leur forme et de leur emploi.

2.1 L'emploi des pronoms d'adresse

Avant de présenter les résultats observés sur l'emploi des pronoms dans les corpus, nous rappellerons les traits fondamentaux du système d'adresse pronominal dans les deux langues.

En français, la fonction d'adressage est normalement dévolue au pronom de deuxième personne qui représente l'allocutaire. On reconnaît plus précisément l'existence d'un système à deux termes fondé sur l'opposition entre une forme familière (*tu*) et une forme dite de politesse (*vous*), conçue en termes de distance vis-à-vis de son interlocuteur. Cette opposition est neutralisée lorsqu'on s'adresse à un destinataire pluriel, puisqu'on dispose de la seule forme *vous*.

La langue italienne connaît, elle aussi, l'opposition entre une forme familière (le pronom de deuxième personne *tu*) et une forme de politesse (la troisième personne du singulier *Lei*)¹¹, mais, dans ce cas l'opposition existe également lorsqu'on s'adresse à un allocutaire pluriel, car on peut potentiellement choisir en italien entre les formes *voi* et *loro*.

Le fonctionnement des allocutifs pronominaux en italien courant peut être représenté de la manière suivante :

| | Formes familières | Formes de politesse |
|------------------------|-------------------|---------------------|
| Allocutaire unique | <i>tu</i> | <i>Lei / Ella</i> |
| Plusieurs allocutaires | <i>voi</i> | <i>Loro</i> |

Comme on peut le remarquer dans le tableau ci-dessus, lorsqu'on s'adresse à un allocutaire unique on dispose en réalité de trois formes : une forme naturelle signalant la familiarité ou la proximité (*tu*) et deux formes de politesse qui correspondent à un pronom de 3^e personne du singulier : *Lei* (forme courante) et *Ella*, variante littéraire de *Lei* employée très rarement à l'écrit.

La forme de politesse *Loro*, qui relève d'un style particulièrement soutenu et recherché, est en réalité rarement employée aujourd'hui, comme le confirment les études des linguistes et grammairiens italiens (Alinei 1977 : 57-58).

Quant aux usages observés en interaction, du moins dans nos corpus médiatiques, les participants emploient en général les formes de politesse *vous* et *Lei* pour s'adresser à un allocutaire unique, et la 2^e personne du pluriel *vous / voi* pour s'adresser à plusieurs interlocuteurs en même temps. Le tutoiement, forme d'adresse marquée dans ce contexte, n'est pas absent : en français, lorsque des auditeurs s'adressent à des représentants politiques de la gauche (Arlette Laguiller, Ségolène Royal, Jean-Luc Mélenchon)¹², en

11. En français comme en italien, donc, l'alternance entre les formes familières et les formes de politesse est liée à la nature de la relation interpersonnelle, évaluée en fonction de la distance socio-affective entre les participants (relation horizontale) et de leur position dans le système des places (relation verticale) (Kerbrat-Orecchioni 1992, 2005).

12. Voir Ravazzolo 2010 : 240-241.

italien lorsque l'animateur interagit avec des collègues journalistes qu'il connaît bien. Le tutoiement entre collègues journalistes enregistré en italien ne se vérifie jamais dans le corpus français ; comme le souligne Kerbrat-Orecchioni, dans la plupart des formats médiatiques français « les participants évitent d'afficher une intimité qui risquerait de produire sur l'auditoire une impression de "copinage" et un sentiment d'exclusion » (2010 : 347).

Marqueur de solidarité et de proximité idéologique ou affective, le tutoiement peut répondre à des visées stratégiques spécifiques, ce dont témoigne l'emploi allocutif enregistré au Parlement européen de Strasbourg, où l'eurodéputé écologiste Daniel Cohn-Bendit (qui siégeait au Parlement en tant qu'élu allemand) a tutoyé François Hollande en l'appelant par son prénom :

Ex (1)

1 DCB monsieur le Président/ monsieur le Président/ **François**/
 2 **je t'ai compris** (rires des députés) le changement/ c'est
 3 maintenant\ alors allons-y tout droit/ chiche et banco
 (5/02/2013, DCB, Daniel Cohn-Bendit)

En réalité, Cohn-Bendit n'est pas nouveau à ce genre de comportement d'adresse : on se souviendra par exemple de la célèbre répartie qui l'opposa à Bayrou, dans l'émission de France 2 *À vous de juger* (4 juin 2009) lorsqu'il dit à François Bayrou : « Reviens sur terre François [...] eh bien mon pote je te dis jamais tu seras Président de la République parce que t'es trop minable »¹³. Il reste que dans notre extrait, le choix allocutif de Cohn-Bendit déchaîne l'hilarité générale et fait sourire le destinataire qui ne manifeste aucune volonté de sanction. Le procédé allocutif de Cohn-Bendit cumule plusieurs fonctions à la fois : interpellation et sélection du destinataire, renforcement de la valeur d'injonction de l'énoncé (« allons-y chiche et banco »), construction d'un climat d'informalité et, peut-être, de solidarité fondée sur le partage d'un même point de vue. Le tutoiement et l'emploi du prénom pour s'adresser au Président de la République, qui relève sans doute de la provocation, obéit à un objectif stratégique précis : choquer peut-être, mais surtout, nous semble-t-il, attirer l'attention des médias.

Les formes nominales d'adresse : types et fonctions

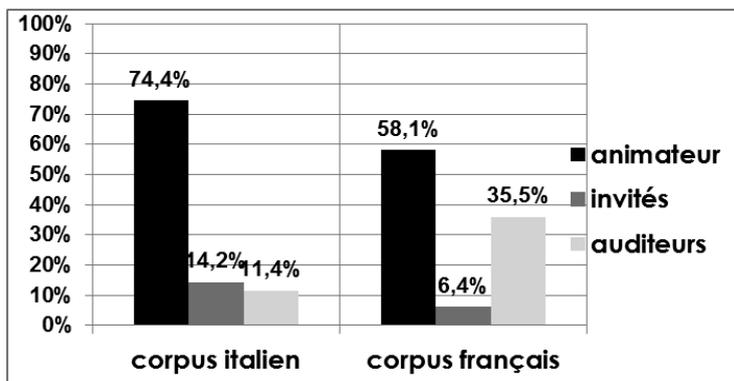
Les FNA présentent, à l'instar des pronoms d'adresse, une valeur déictique (elles désignent l'allocutaire) et une valeur socio-relationnelle en ce qu'elles décrivent ou négocient la relation entre les interactants, en termes de distance vs proximité ou de hiérarchie vs égalité. Toutefois, ces unités linguistiques possèdent, à la différence des pronoms, une valeur sémantique qui leur permet en même temps de « qualifier » l'allocutaire et de révéler parfois certaines de ses caractéristiques (niveau culturel, profession, fonction)¹⁴.

L'étude comparative des formes nominales d'adresse en français et en italien a comporté une analyse à la fois quantitative et qualitative des données. Le nombre de formes recensées dans les deux langues ne varie pas énormément : dans les deux corpus il n'y pas de grandes différences au niveau de la fréquence (on produit en moyenne 1 FNA par minute), même si

13. À propos de cet épisode, voir l'analyse de Hugues Constantin de Chanay (2010 : 267).

14. Comme le souligne Kerbrat-Orecchioni (2010 : 14), les FNA comportent une prédication présupposée.

elle est légèrement plus élevée dans les interactions françaises. Parmi les participants, ce sont les animateurs qui produisent davantage de FNA, comme l'illustrent les graphiques représentant le rapport FNA/locuteur :



Nos données montrent une différence notable concernant surtout les FNA des auditeurs qui sont beaucoup plus nombreuses dans le corpus français. Les auditeurs italiens utilisent donc moins de FNA et dans la majorité des cas ils ne s'adressent pas directement à l'invité, mais privilégient l'adresse indirecte en posant leurs questions par l'intermédiaire de l'animateur.

La forme des FNA

Le paradigme de formes susceptibles d'être utilisées comme FNA en italien et en français est plutôt riche : les noms personnels (prénoms, patronymes, diminutifs), les titres et noms de métier, les titres génériques *madame, monsieur, mademoiselle* et leurs équivalents italiens, les termes relationnels ou affectifs et les labels¹⁵. Le français et l'italien possèdent donc plus ou moins les mêmes ressources, qui se répartissent toutefois de manière différente selon le corpus (en pourcentages) :

| | Corpus | italien | français |
|---|--------|---------|----------|
| Prénom | | 15,2 | 33,2 |
| Patronyme seul | | 28,9 | – |
| Prénom + patronyme | | 7,3 | 33,5 |
| Monsieur/Madame (fr.) / Signor(e)/a (it.) | | 0,7 | 3,4 |
| M./Mme + patronyme (fr.) / Signor/a + patronyme (it.) | | – | 22,3 |
| Signora + prénom | | 0,5 | – |
| Titres/noms de fonction (+ patronyme) | | 44,8 | – |
| M./Mme + titre/nom de fonction (fr.) / Signor/a + titre/nom de fonction | | 0,5 | 5 |
| Autres | | 2,1 | 2,6 |

15. Les labels « opèrent un “catalogage” de l'interlocuteur, soit en l'insérant dans une sous-classe d'êtres humains [...] soit en le désignant par synecdoque ou métonymie à partir d'une caractéristique physique jugée particulièrement saillante [...]. Les labels se différencient des surnoms par leur caractère occasionnel » (Kerbrat-Orecchioni 2010 : 21).

L'analyse montre ainsi des différences au niveau de la fréquence relative de chaque catégorie et des formes privilégiées :

- *Le prénom* : en français comme en italien, les animateurs l'emploient systématiquement pour introduire l'auditeur appelant ou, exceptionnellement, pour s'adresser à des collègues journalistes. Son utilisation par les auditeurs ou les invités est assez rare, interprétable au niveau de la relation interpersonnelle et liée à des finalités spécifiques (création d'empathie, mise en exergue de la relation d'amitié...).
- *Le patronyme seul* : cette FNA, totalement absente dans notre corpus français, constitue le procédé d'allocation privilégié de l'animateur italien qui s'en sert pour désigner les invités ou les journalistes.
- La combinaison *prénom + patronyme*, peu fréquente dans le corpus italien, constitue le procédé d'allocation privilégié de l'animateur français.
- Les formes françaises *monsieur / madame*, considérées comme les termes d'adresse « passe-partout en relation non familière » (Kerbrat-Orecchioni 2010 : 20), sont certainement plus fréquentes par rapport aux formes italiennes équivalentes, qui sont très rares dans notre corpus (nous avons repéré une seule occurrence de *Signora*). La combinaison *monsieur / madame + patronyme* est plutôt fréquente dans le corpus français, mais la forme équivalente est totalement absente en italien. En revanche, on trouve dans le corpus italien la combinaison *Signora + prénom*, utilisée par l'invité à l'intention des auditeurs.
- *Les titres et noms de fonction / métier*¹⁶ : cette catégorie, faiblement représentée dans le corpus français (on ne trouve que quelques occurrences de *monsieur / madame + titre ou nom de fonction*), fournit aux locuteurs italiens la plupart des ressources allocutives, qu'il s'agisse de titres employés seuls ou accompagnés du patronyme : *Onorevole, Ministro, Direttore, Presidente, Dottore / Dottoressa*¹⁷, *Professore / Professoressa, Avvocato, Generale, Cavaliere*¹⁸, etc.

Le rôle des FNA dans l'interaction

Pour analyser le rôle des FNA dans l'interaction, nous avons tout d'abord observé leur emplacement séquentiel. Nous avons ainsi distingué entre FNA figurant en position autonome (isolée) et FNA insérée dans l'énoncé, pouvant survenir en position initiale, médiane ou finale.

L'analyse des FNA du corpus nous permet notamment de leur attribuer trois fonctions principales :

1. Une fonction organisationnelle, liée à la gestion de l'interaction (valeur d'interpellation, d'allocation du tour de parole, de sélection de l'allocutaire, de reconfiguration du cadre participatif, etc.).

La plupart de ces FNA sont produites par les animateurs pour distribuer les tours de parole, mais aussi par les auditeurs qui contribuent à la

16. Comme il est parfois difficile de dissocier la valeur honorifique de l'exercice de la profession, nous avons regroupé les titres, les noms de métier et de fonction dans une même classe (v. Kerbrat-Orecchioni 2010 : 345).

17. Ce titre renvoie ici aux titulaires d'un diplôme universitaire.

18. FNA utilisée par un auditeur pour s'adresser à l'invité Silvio Berlusconi (nommé Chevalier de l'Ordre du Travail en 1977).

sélection du prochain locuteur, plus rarement par les invités. Ces allocutifs peuvent apparaître en position autonome, au début ou bien en finale d'intervention, comme dans l'extrait (2) :

Ex (2)

45 ND merci Christophe pour cette question j'ajoute que le
46 ministère de l'Education se pose la question d'introduire
47 l'économie obligatoire en seconde il s'agirait d'économie et
48 non de sciences économiques et sociales on en parle au
49 conditionnel sur ces deux questions **Daniel Cohen**

50 DC ben euh je m'associe de tout cœur avec les enseignants
51 d'économie il y a pas de doute possible que l'économie
52 aujourd'hui c'est une discipline qu'il faut comprendre il
53 faut essayer de la couper en morceaux pour la rendre la plus
54 simple la plus transparente possible mais elle est à droit
55 égal je dirais avec l'histoire ou la philosophie
(03/12/2008, ND, animateur ; DC, Daniel Cohen, professeur d'économie Normale Sup)

Si les procédés d'allocution choisis pour s'adresser aux invités et aux journalistes varient dans les deux langues, l'interpellation des auditeurs exploite, en français comme en italien, les mêmes ressources, c'est-à-dire la combinaison d'un élément qui marque une certaine proximité, le *prénom*, et d'un indicateur de la distance (les formes de politesse *vous* et *Lei*). L'emploi du prénom qui permet d'une part de protéger l'identité du citoyen et de créer un climat de confidentialité (Kerbrat-Orecchioni 2010 : 346) – ou de « fausse familiarité » (Bazzanella 1995 : 237) – contribue à créer « un territoire sonore où chaque individu n'est qu'un prénom » et dont la parole demeure une parole « masquée » (Deleu 2006 : 112). Dans cette perspective, il semblerait que l'emploi du prénom réduise la portée et l'autorité du point de vue exprimé par le citoyen, qui reste une voix parmi d'autres.

La fonction d'interpellation ou de sélection de l'allocutaire peut être associée à d'autres fonctions plus spécifiques, telles que la fonction méta-communicative (réparation de dysfonctionnements dus à la nature du canal) ou la fonction démarcative, liée à la délimitation de séquences ou activités interactionnelles. Dans l'extrait (3), par exemple, la FNA produite par l'animateur signale une transition thématique : l'emploi du prénom marque en effet le passage de thèmes scientifiques, portant sur la profession de l'invitée Margherita Hack, à des thèmes concernant sa vie privée. Le prénom, qui remplace la FNA plus usuelle (*Professoressa*) employée tout au long de l'émission, opère en même temps un rapprochement relationnel qui marque une frontière entre sphère publique et sphère privée et amène l'invitée à dévoiler quelques aspects de sa vie intime¹⁹ :

Ex (3)

177 GZ siamo verso gli ultimi minuti volevo farle due o tre
178 domande sulle altre grandi non voglio dire no passioni

19. Elwys De Stefani, qui étudie les noms personnels employés par deux jeunes faisant leurs achats dans un centre commercial, attribue aux allocutifs un rôle démarcatif fondamental dans la délimitation des activités interactionnelles : «*In una conversazione spontanea i partecipanti usano i nomi dei loro interlocutori per compiere diverse attività interazionali in cui sono impegnati. [...] il nome funziona spesso come segnale usato da chi lo pronuncia per portare l'attenzione dell'interlocutore non solo su un oggetto extra-linguistico, ma anche su un elemento verbale dell'interazione in corso*» (2004 : 107).

300 (.) .h elle a besoin d'une victoire .h pour que tout d'un coup
 301 un certain nombre de choses soient lavées\ c'est pour ça que
 302 je souhaite .h que la gauche soit en situation dans les
 303 régions et départements .h de montrer qu'elle a changé (.) et
 304 qu'elle (.) qu'elle est en train de bouger\ voilà c'est aussi
 305 une nouvelle chance pour la gauche
 (02/03/2004, A6, auditeur 6, JD, Julien Dray, porte-parole du PS, député
 PS de l'Essonne)

Dans (4), l'invité Julien Dray rejette la critique-accusation de l'auditrice en produisant une question rhétorique accompagnée d'une FNA dont la valeur menaçante semble renforcée par le rire.

3. L'expression et la construction de la relation interpersonnelle.

Toute FNA possède, du moins en français et en italien, une valeur relationnelle qui dans certains cas devient prépondérante. Ainsi le pronom ou la forme nominale d'adresse peuvent-ils traduire la volonté du locuteur de moduler la relation socio-affective avec son allocutaire. Dans l'extrait (3), l'emploi du prénom permet par exemple à l'animateur d'effectuer un changement de thème, mais aussi de se rapprocher de son invitée du point de vue socio-affectif pour l'amener à parler de sa vie privée.

Bien que les situations observées se déroulent dans un cadre formel et ritualisé, on constate que les locuteurs jouissent d'une certaine marge de liberté par rapport aux normes dominantes : on peut en effet assister à l'utilisation de formes allocutives marquées (non attendues dans tel contexte) qui produisent des effets interactionnels particuliers. Ces usages se fondent par exemple sur l'emploi d'une FNA trop familière par rapport à la situation d'interaction. Il arrive également que les allocutifs produits se chargent d'une valeur antiphrastique qui confère à des expressions affectueuses une valeur hostile²⁰ (« cher monsieur / chère madame », « cher + patronyme »). Dans l'extrait suivant, par exemple, l'emploi de la FNA marque le changement de posture de l'appelant signalé par le marqueur *allora* suivi d'un verbe de parole introduisant son discours. L'adjectif *caro* précédant la FNA, qui est normalement l'indice d'une proximité socio-affective, se charge ici d'une valeur polémique (en vertu de son usage détourné) et fonctionne donc, de manière antiphrastique, comme un durcisseur de FTA (reproche, critique).

Ex (5)

23 A1 [...] euh si sente parlare di ventata di novità il partito
 24 democratico ha voluto staccarsi da quella che è quella
 25 coalizione che secondo Veltroni ha dato dei problemi alla
 26 governabilità di questo paese .h però io mi sento di dire una
 27 cosa è un'accusa che io voglio fare anche al Dottor Veltroni
 28 si parla di nuovo però all'interno del partito democratico
 29 all'interno degli altri schieramenti ci sono persone che sono
 30 trenta quarant'anni che sono in politica e hanno traghettato
 31 l'Italia in questo in questo disastro perchè io le posso
 32 garantire io sono un rappresentante giro tutto il giorno/
 33 sento sono a contatto con centinaia di imprenditori e di
 34 aziende .h e il problema è veramente forte c'è il problema
 35 per quanto riguarda la difficoltà a arrivare a fine mese allora
 36 io dico caro Veltroni è inutile che stiamo qui a parlare di
 37 ventata di nuovo di nuove idee quando queste idee vengono
 38 proposte da chi ha portato quest'Italia da quarant'anni a

20. Voir Kerbrat-Orecchioni 2010.

39 questa parte a questo degrado\ sarebbe il caso che Lei e gli
 40 altri colleghi degli altri schieramenti si mettessero da parte
 41 e dicessero si avanti il nuovo/ avanti nuove idee/ avanti
 42 persone che hanno [xxx]
 43 AC [va bene Nicola grazie]
 (26/02/2008, AC, animateur ; WV, Walter Veltroni)

Traduction

23 A1 [...] on entend parler de changement le parti démocrate a
 24 voulu se dissocier d'une coalition qui selon Veltroni a
 25 provoqué des problèmes au niveau de la gouvernabilité du
 26 pays mais je vais vous dire une chose c'est une accusation
 27 que je veux faire au Docteur Veltroni aussi euh on parle de
 28 changement mais au sein du parti démocrate et au sein des
 29 autres formations il y a des gens qui sont dans la vie
 30 politique depuis trente quarante ans et qui ont conduit ce
 31 pays vers ce désastre je peux vous l'assurer je suis un
 32 représentant je voyage beaucoup j'entre en contact avec des
 33 centaines et des centaines d'entrepreneurs et d'entreprises
 34 .h et le problème est vraiment sérieux on a du mal à joindre
 35 les deux bouts alors moi je vous dis **cher Veltroni** il ne sert
 36 à rien de parler de changement ou de nouvelles idées alors
 37 que ces idées nous sont proposées par ceux qui depuis
 38 quarante ans ont contribué au déclin de l'Italie il faudrait
 39 que vous et les collègues des autres partis se mettent de côté
 40 et qu'ils disent oui on veut de nouvelles idées des personnes
 41 qui ont [xxx]
 42 AC [d'accord Nicola merci]

Les tentatives de négociation de la relation interpersonnelle sont particulièrement évidentes dans le corpus français, où les auditeurs-appelants choisissent des modalités d'adresse leur permettant d'atténuer la distance, hiérarchique et relationnelle, qui les séparent des invités en studio.

L'extrait (6) propose un exemple de tutoiement et d'emploi du prénom par un auditeur de l'émission interactive française s'adressant à Jean-Luc Mélenchon. La forme d'adresse constitue un marqueur de proximité idéologique entre camarades de parti mais signale également une relation d'intimité déterminée par le degré de connaissance (« on se connaît bien... »). Les indices de proximité s'accompagnent ici d'une critique envers l'invité, accusé de s'en prendre à des camarades du PS au lieu de lutter contre la droite. Dans sa réplique, Jean-Luc Mélenchon, qui ne cache pas un certain agacement, se conforme au tutoiement œcuménique tout en protestant sévèrement contre les attaques de Maurice. Par l'énoncé émotionnel auto-attribué (« je suis en colère »), l'homme politique traduit la revendication d'un état de révolte qui n'est pas sans rappeler la « saine colère » de Ségolène Royal²¹. L'augmentation de l'intensité articulatoire, la formulation de questions rhétoriques et de reproches semblent neutraliser le rapprochement solidaire signalé par l'emploi du terme relationnel *camarade*, qui se charge en plus d'une valeur polémique en raison de l'usage détourné de l'adjectif *cher*.

Ex (6)

3 A1 oui bonjour France-Inter/ bonjour **Jean-Luc**/ on se connaît
 4 bien j'ai été un des premiers à la gauche socialiste en Seine
 5 et Marne (.) **tu** dois te rappeler de moi voilà ma question est
 6 toute simple est-ce [que ça ne te dérange pas d'avoir
 7 décidé]

21. Voir l'analyse de C. Kerbrat-Orecchioni, H. C. de Chanay et A. Giaufret 2011.

8 JLM [tu es le papa du journaliste de Libération/
c'est ça/]

9 A1 &xxx] de défilier contre le gouvernement le même jour que
10 la droite et l'extrême droite/ puisqu'ils défilent bras dessus
11 bras dessous\ j'ajoute/ que lors de tes récentes prestations/
12 j'ai regretté que tu cibles plus tes attaques contre les
13 camarades du PS que contre la droite qui nous a placés dans
14 la situation économique lamentable/ dans laquelle on se
15 trouve actuellement tu vois vraiment tu as donné de xxx de
16 baptême et de la pierre à des camarades du PS et j'ai trouvé
17 que c'était moche/ **je te le dis en toute amitié [et en toute**
18 **cordialité]**

19 JLM [bien sûr] oui
20 je comprends que c'est en toute amitié et en cordialité que
21 **tu** m'accuses de faire le jeu de la droite et l'extrême droite
22 je vais te dire une chose **camarade** pour que tu la
23 comprennes bien la dernière fois que nous avons fait
24 comme tu dis c'est-à-dire tous se taire/ faire semblant de ne
25 pas avoir vu/ c'était avant 2002 et moi le premier\ d'accord/
30 et moi le premier\ plus jamais ça plus jamais ça plus jamais
31 [...] quant à la manifestation je t'invite à y réfléchir plus
32 profondément que tu ne l'as fait (.) réfléchis bien j'ai
33 proposé la manifestation le 5 mai je l'ai fait à 8 heures du
34 matin sur cette antenne/ (.) à 4 heures de l'après-midi tous
35 les partis du Front de gauche trouvaient que c'était une
36 bonne idée et y adhéraient (.)deux jours plus
37 tard l'extrême droite et la droite annoncent/ d'ailleurs on ne
38 sait pas où hein/ il va y avoir des rassemblements que
39 fallait-il faire **cher camarade**/ fallait-il dire ah la droite
40 vient dans la rue aussitôt je cours me cacher/ je ne fais plus
41 rien/ je reste à la maison/ c'est ce que vous faites depuis des
42 semaines et des semaines et je vais te dire si tu es socialiste
43 réfléchis à ce que tu es en train de faire tu devrais être là le
44 5 mai pour défendre l'amnistie sociale des camarades qui
45 ont fait le travail pendant des années/ risqué leur métier/
46 détruit parfois leur propre position pour le bien de tous et
47 que vous avez abandonnés . voilà/ ce qui est inacceptable
48 l'amnistie sociale doit avoir lieu/ ceux qui ne votent pas
49 l'amnistie sociale ont changé de camp ils passent de l'autre
50 côté TU M'ENTENDS/ voilà ce que j'ai à te dire c'est pas
51 des mots/ peut-être que je parle mal et que tu parles mieux
52 que moi . moi je parle des faits/ il faut savoir de quel côté
53 on est les gens n'en PEUVENT plus de votre politique est-
54 ce que tu le comprends/ que les gens SOUFFRENT qu'ils
55 n'en peuvent plus c'est pas un règlement de comptes
56 politicien avec monsieur Sarkozy ou je ne sais quoi je te
57 parle du présent moi/ d'aujourd'hui/ du chômage/ qui
58 frappe tout le monde et la seule chose qu'on fait/ c'est
59 d'aller donner trois francs six sous à quelques profiteurs au
60 lieu de s'occuper des nôtres **voilà camarade pourquoi je**
61 **suis si en colère** et je suis pas le seul dans ce pays et je vais
62 te dire les adjectifs que j'utilise sont bien plus modérés que
63 ce qui se dit dans la réalité de la vie de tous les jours
(30/04/2013, PC, animateur ; JLM, Jean-Luc Mélenchon ; A1, auditeur 1)

Quant aux FNA des invités, on peut observer qu'elles contribuent dans quelques cas à instaurer une relation de complicité et d'empathie qui manifeste en même temps une attitude démagogique. Dans le corpus français, l'un des invités s'adresse directement aux auditeurs au moyen du prénom (« Sophie vous êtes au cœur d'une de mes grandes préoccupations »). Le même type d'emploi peut être retrouvé chez un politicien italien (« *Lei ha ragione Nicola* »). Bien que les politiciens soient supposés manier assez habilement ces « familiaritémes » (Kerbrat-Orecchioni 2010 : 346), les résultats de l'analyse montrent que la plupart des invités n'ont pas recours à cette

forme d'adresse qui peut être perçue comme « déplacée » par rapport au contexte, car son usage, toujours dissymétrique, semblerait creuser la distance hiérarchique entre les participants.

Pour ne pas conclure...

Au terme de cette étude comparative sur l'emploi des formes d'adresse en contexte médiatique, nous essaierons de synthétiser et d'interpréter les résultats qui se dégagent de nos analyses quantitatives et qualitatives.

Le fonctionnement des allocutifs pronominaux dans les phone-in des deux langues et cultures envisagées semble présenter plus d'analogies que de divergences. Ainsi l'aire d'emploi du « tu » n'est-elle pas plus étendue en italien qu'en français, contrairement à ce qu'observaient Brown et Gilman dans des études antérieures (1960 : 265). Certes, le degré de représentativité limitée de nos corpus ne permet pas de généraliser ces observations : en dehors du contexte médiatique, d'autres situations de parole plus informelles (situations d'interactions variées, rencontres dans le train ou en contexte universitaire) sembleraient conforter l'hypothèse selon laquelle en italien le tutoiement apparaît plus répandu qu'en français.

Quant aux FNA, les ressources mises à la disposition des locuteurs sont plus ou moins les mêmes, mais elles se répartissent de manière différente dans les deux langues. En effet, parmi les procédés allocutifs privilégiés par les locuteurs français figurent *prénom + patronyme* et *M. / Mme + patronyme*, alors que les deux catégories les plus représentées en italien sont *titre/nom de fonction (+ patronyme)* et *patronyme seul*. En italien, la prépondérance des titres et noms de fonction à valeur honorifique (*Ministro, Presidente, Onorevole, Dottor + patronyme*, etc.) valorise donc la dimension verticale et finit par catégoriser plus rigidelement les interactants, évalués non seulement sur la base de leur profession mais aussi en fonction de leur niveau d'études. Or, cette forme d'étiquetage public peut parfois donner lieu à des revendications identitaires, comme dans l'extrait (7) par exemple, où l'invitée politique, députée au Parlement, apparaît manifestement blessée par le choix délocutif de la citoyenne qui l'appelle « madame », alors que son collègue a eu droit au titre « *dottore* », réservé aux titulaires d'une licence ou d'une maîtrise. Le titre générique *madame*, soupçonné de sexisme, est alors immédiatement remplacé par le féminin *dottorossa* :

Ex (7)

1 C consiglio a di fare una riflessione qualcuno si dovrebbe
 2 chiedere perché siamo a questo punto/ **ecco se fossi la**
 3 **Santan- la signora Santanchè se fossi anche il dottore**
 4 **qui mi chiederei come mai/ [xxx]**
 5 DS [perché a me signora e a lui dottore]
 6 **scusi che lei è una donna come mai a me signora e a lui dottore**
 7 C **Dottorossa**
 8 DS no per capire
 9 A poniamo la domanda
 10 DS perché/
 11 C no ha ragione ha ragione l'ultima cosa **dottorossa** scusi
 12 l'ultima cosa che voglio dire è questa [...]
 (Piazza Pulita, 18/03/2013, C, citoyenne ; DS, Daniela Santanchè, députée PDL ; A, animateur)

Traduction

1 C je vous conseille de réfléchir on devrait se demander
 2 pourquoi on en est arrivé là **voilà si j'étais Santan-**

site (plus ou moins fréquenté), le nombre de visiteurs (groupe plus ou moins nombreux), la réceptivité du groupe (personnes âgées, jeunes, etc.) et les caractéristiques idiosyncrasiques liées à la personnalité du guide ou des visiteurs.

Plus précisément, l'analyse comparée signale la tendance des guides italophones à éviter la production d'allocutifs nominaux. Et lorsqu'ils apparaissent, c'est principalement sous forme du masculin générique *signori*. En français on trouve surtout « mesdames et messieurs » / « messieurs dames » pour s'adresser au groupe et « madame » / « monsieur » pour un seul visiteur. Parmi les visites du corpus français, seule la visite guidée du Palais des Doges de Venise se différencie des autres au niveau du type et de la fréquence de FNA : parmi les 88 items enregistrés figurent en effet, à côté de « messieurs dames », des formes comme « mon groupe », « les miens », « les Tourangeaux », « ceux qui sont avec moi », etc.

Dans le corpus français, comme dans le corpus italien, les FNA semblent avoir surtout une fonction organisationnelle d'interpellation et de sélection des allocutaires lorsqu'il s'agit d'orienter leur déplacement dans l'espace et leur regard envers le référent :

Ex (8)

allora **Signori** qui ci troviamo di fronte all'opera scelta come logo della mostra [VG Goupil, Rovigo]

Ex (9)

oui tâchez de vous approcher s'il vous plaît **les miens**/ venez venez **messieurs dames**/ alors nous arrivons dans la section je répète du palais de justice/ [VG Venise]

ou bien d'accompagnement d'actes rituels, comme la salutation ou le remerciement :

Ex (10)

Signori benvenuti alla mostra dedicata alla Maison Goupil ; vi ringrazio **signori** (VG Goupil, Rovigo)

Ex(11)

Bonjour **messieurs dames**; je vous remercie **mesdames** (VG Venise)

Plus rarement, les FNA accompagnent la formulation de questions ou de commentaires à valeur ludique, comme dans l'extrait ci-dessous :

Ex (12)

82 G regardez-là vous êtes les derniers un peu trop près mais
83 vous avez sur vingt-cinq mètres de long la plus grande toile
84 au monde je me réfère au siècle du seizième siècle faite par
85 Tintoret et des élèves la toile est en trois parties raccrochées
86 ensemble il y a donc euh (3s) deux années au Tintoret et à
87 ses élèves pour la faire nous avons mis quatre années pour
88 la restaurer et cette peinture non celle-ci/ madame madame
89 celle-ci toute celle-ci
90 V tout le mur
91 V j'avais compris les étoiles
93 G une toile hein/euh elle est donc euh on l'a donc restaurée et
94 elle représente le paradis\ et **mes chers amis** je suis
95 profondément désolée de vous dire mais regardez bien le
96 paradis c'est complet y a plus de places/
96 V (RIRES)

Globalement, en situation de visite guidée, la FNA semble constituer l'outil privilégié dont dispose le ou la guide pour moduler le degré d'interactivité et solliciter la participation du public. En effet, les visites guidées qui

présentent le plus grand nombre de FNA sont aussi celles qui affichent une contribution verbale plus active de la part des visiteurs.

La comparaison des résultats obtenus dans l'analyse des corpus médiatiques et des visites guidées montre donc que les formes et la fréquence des FNA peuvent varier énormément selon la situation et le caractère spécifique de chaque interaction. On peut en conclure que la formulation de toute hypothèse interprétative concernant l'objet d'étude envisagé doit être soumise à une attitude de « vigilance analytique » (Traverso 2006, 2012) pour éviter d'aboutir à des généralisations abusives.

Bibliographie

- ALINEI Mario, 1977, *Aspetti sociolinguistici del lessico italiano*, dans Simone R., Ruggiero G. (éds), *Aspetti sociolinguistici dell'Italia contemporanea*, Roma, Bulzoni, p. 57-73.
- AUGER Nathalie, BÉAL Christine et DEMOUGIN Françoise (éds), 2012, *Interactions et interculturalité : variété des corpus et des approches*, Berne, Peter Lang.
- BAZZANELLA Carla, [1995] 2001, I segnali discorsivi, dans L. Renzi, G. Salvi, A. Cardinaletti (a cura di), *Grande Grammatica Italiana di consultazione*, Bologna, Il Mulino, p. 225-257.
- BÉAL Christine, 2000, Les interactions verbales interculturelles : quel corpus ? Quelle méthodologie ?, dans V. Traverso (éd.), *Perspectives culturelles sur l'interaction*, Lyon, PUL, p. 13-32.
- BÉAL Christine, 2010, *Les Interactions quotidiennes en français et en anglais. De l'approche comparative à l'analyse de situations interculturelles*, Berne, Peter Lang.
- BROWN Roger William and GILMAN Albert, 1960, The pronouns of power and solidarity, in T. A. Sebeok (ed.), *Style in Language*, Cambridge (MA), MIT Press, p. 253-276.
- CAPRARA Gian Vittorio, SCABINI Eugenia e BARNI Daniela, 2011, I valori degli italiani, G. V. Caprara, E. Scabini, P. Steca e S. Schwartz (a cura di), *I valori nell'Italia contemporanea*, Milano, FrancoAngeli, p. 45-68.
- CHARAUDEAU Patrick, 1991, Contrats de communication et ritualisation des débats télévisés, dans P. Charaudeau (éd.), *La Télévision, les débats culturels « Apostrophes »*, Paris, Didier Érudition, p. 11-35.
- CLYNE Michael, 2002, Contrastive discourse studies, *Cahiers de praxématique* 38, p. 59-84.
- CONSTANTIN DE CHANAY Hugues, GIAUFRET Anna et KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 2011, La gestion interactive des émotions dans la communication politique à la télévision : quand les intervenants perdent leur calme, dans M. Burger, J. Jacquin et R. Micheli (éds), *La Parole politique en confrontation dans les médias*, Bruxelles, De Boeck, p. 25-50.
- DELEU Christophe, 2006, *Les Anonymes à la radio. Usages, fonctions et portée de leur parole*, Bruxelles, De Boeck.
- DE STEFANI Elwys, 2004, I nomi propri nel parlato spontaneo. Aspetti interazionali, *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 80, p. 95-108.
- DÉTRIE Catherine, 2006, *De la non personne à la personne : l'apostrophe nominale*, Paris, CNRS Éditions.
- DI CRISTO Albert, 1998, Intonation in French, in D. Hirst and A. Di Cristo (eds.), *Intonation Systems. A Survey of Twenty Languages*, Cambridge, CUP, p. 195-218.

- FILLMORE Charles, 1997, *Lectures on Deixis*, Stanford, Center for the Study of Language and Information.
- HUTCHBY Ian, 1991, The organization of talk on talk radio, in P. Scannel (ed.), *Broadcast Talk*, London, Thousand Oaks (CA) and New Delhi, Sage, p. 119-137.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 1992, *Les Interactions verbales II*, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 2005, *Le Discours en interaction*, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine (éd.), 2010, *S'adresser à autrui. Les formes nominales d'adresse en français*, Chambéry, Presses de l'Université de Savoie.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 2012, L'approche comparative interculturelle en analyse des interactions : l'exemple des formes nominales d'adresse, dans N. Auger, C. Béal et F. Demougin (éds), *Interactions et interculturalité : variété des corpus et approches*, Berne, Peter Lang, p. 21-53.
- MÜNCHOW Patricia von, 2007, Le genre en analyse de discours comparative. Stabilités et instabilités séquentielles et énonciatives, *LINX* 56, p. 109-125.
- DE NUCHÈZE Violaine, 1998, *Sous les discours, l'interaction*, Paris, L'Harmattan.
- RAVAZZOLO Elisa, 2010, L'emploi des formes nominales d'adresse dans le phone-in *Radiocom, c'est Vous*, dans C. Kerbrat-Orecchioni (éd.), *S'adresser à autrui. Les formes nominales d'adresse en français*, Chambéry, Presses de l'Université de Savoie, p. 225-248.
- RAVAZZOLO Elisa, 2014, L'emploi des formes nominales d'adresse dans l'émission italienne *Radio Anch'io*. Approche comparée de corpus radiophoniques italiens et français, dans C. Kerbrat-Orecchioni (éd.), *S'adresser à autrui. Les formes nominales d'adresse dans une perspective comparative interculturelle*, Chambéry, Presses de l'Université de Savoie, p. 177-217.
- RIEGEL Martin, PELLAT Jean-Christophe et RIOUL René, [1994] 2005, *Grammaire méthodique du français*, Paris, Puf.
- THOMAS Jenny, 1983, Cross-cultural failure, *Applied Linguistics* 4, p. 91-112.
- TRAVERSO Véronique (éd.), 2000, *Perspectives culturelles sur l'interaction*, Lyon, PUL.
- TRAVERSO Véronique, 2000, « Avant-Propos », dans V. Traverso (éd.), *Perspectives culturelles sur l'interaction*, Lyon, PUL, p. 5-9.
- TRAVERSO Véronique, 2006, Repères pour la comparaison d'interactions dans une perspective interculturelle, *Les Carnets du Cediscor* 9, p. 39-55.
- TRAVERSO Véronique, 2012, Les objections et leur traitement dans des petits commerces français et syriens, dans N. Auger, C. Béal et F. Demougin (éd.), *Interactions et interculturalité : variété des corpus et approches*, Berne, Peter Lang, p. 101-123.
- WIERZBICKA Anna, 1991, *Cross-cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*, Berlin, Mouton.

Conventions de transcription

- hm les émissions vocales du type "hm" sont notées selon la convention courante
- : allongement syllabique
- troncation d'un mot esquissé
- OUI emphase

- [début de chevauchement
-] fin du chevauchement, lorsque cela a été jugé nécessaire
- & continuation du tour par le même locuteur
- (.) pause inférieure à 1 seconde
- (2s) pause plus longue, indiquée en secondes
- / intonation montante
- \ intonation légèrement descendante
- (rires) commentaires sur les voix, les tons de voix ou d'autres phénomènes
- * transcription incertaine
- xxx passage inaudible

Évaluations et compliments : de la visite amicale à la visite touristique

Véronique Traverso

Directrice de recherches CNRS, Laboratoire ICAR

Les comportements d'évaluation (y compris le compliment) sont particulièrement bien adaptés à l'occasion de l'anniversaire des dix ans d'ICAR ; d'une part parce que dans une telle occasion on se plaît en général à complimenter et évaluer (« c'est une bonne idée », « c'est bien organisé », « c'est intéressant », etc.), et d'autre part parce que les activités d'évaluer et de complimenter sont depuis longtemps des objets de recherche au laboratoire ICAR, dans l'équipe qui se consacre (depuis bien plus de dix ans) à l'étude de l'interaction. Ils ont été étudiés, soit directement (avec les travaux de Catherine Kerbrat-Orecchioni notamment), soit de façon plus détournée, à travers l'étude de situations dans lesquelles les participants sont conduits à évaluer et complimenter, parce qu'ils sont euphoriques, parce qu'ils s'ennuient ou pour d'autres circonstances encore, qui, toutes, soulèvent la question des émotions, autre thème bien ancré dans les problématiques du laboratoire (notamment Plantin, Doury et Traverso 2000 ; Plantin 2011). Une réflexion sur l'évaluation permet aussi de mettre en lumière un autre aspect des travaux d'ICAR, les corpus, et d'évoquer l'évolution au cours des années de ceux que nous avons conçus, réalisés et mis à la disposition de la communauté des chercheurs, dans une entreprise plutôt artisanale à ses débuts puis de plus en plus professionnelle au fil des années, tant sur le plan de l'accès outillé aux données (base CLAPI)¹ que de la qualité des données (notamment vidéo)². Ainsi, les activités d'évaluer et de complimenter me permettent d'évoquer à la fois des personnes, des moments, des thématiques, des projets de recherches collectifs passés, certains de mes propres travaux et différentes pistes de recherche qui sont ouvertes aujourd'hui à partir de tout cet ensemble.

Cette contribution est développée assez librement à partir d'une première partie consacrée au rappel de différentes recherches sur ou autour du compliment et de l'évaluation, qui ont permis de construire ces objets et les questions pour les décrire, elle se poursuit par une série d'observations sur certains de leurs aspects plus récemment étudiés ou en cours d'étude. Cette

1. La base de données CLAPI (<http://clapi.univ-lyon2.fr>) résulte d'un projet lancé à la fin des années 90, sous l'impulsion de C. Plantin et V. Traverso, auquel s'est très rapidement jointe L. Mondada. Conçue et développée dans une collaboration entre linguistes et informaticiens, notamment C. Etienne, elle offre aujourd'hui une riche panoplie de corpus de langue parlée en interaction aussi bien audio que vidéo, et une série d'outils en facilitant l'exploitation. Voir des présentations de la base, ainsi que des études qui la mettent à contribution entre autres dans ICOR 2007, 2008a et b, 2009, 2014.

2. Voir le site CORVIS conçu et développé par L. Mondada et I. Colón de Carvajal, <http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corvis/index.html>.

deuxième partie s'attache à deux situations en particulier : la visite amicale et la visite touristique guidée.

Recherches sur le compliment et l'évaluation : quelques repères

Les années 80-90 ont vu se développer de nombreuses recherches sur l'évaluation et le compliment³, avec comme référence majeure le travail de Pomerantz (1978, 1984), repris dans différentes méthodologies et pour de nombreuses langues et cultures⁴. En France, C. Kerbrat-Orecchioni (1987) revisite la description de Pomerantz, dans un cadre moins sociologique et plus centralement linguistique, et en l'articulant d'un côté à la notion d'acte de langage, qu'elle réinterprète dans le cadre d'une « pragmatique du troisième type » (Kerbrat-Orecchioni 2001), et en organisant d'un autre côté cette description autour de la notion de *face* et de *face work* de Goffman (1974), dans la lignée de Brown & Levinson (1987) et de leurs travaux sur la politesse. À la même époque aussi, Goodwin & Goodwin (1987) proposent les premières études multimodales des évaluations dans l'interaction.

Assessments, compliments, commentaires : l'activité sociale

Une des premières observations de Pomerantz concerne le fait que les individus produisent un grand nombre d'énoncés qui commentent et évaluent différents aspects de la situation où ils se trouvent et de l'activité dans laquelle ils sont engagés, quelles qu'elles soient. Elle souligne ainsi à quel point les évaluations sont constitutives des activités sociales. « *Participating in an event and assessing that event are related enterprises* », dit-elle (1984: 57). Participer et évaluer sont indissociables, évaluer apparaissant comme une des dimensions de la participation collective, à travers laquelle on donne une version de ce qui est en train de se passer, et sur laquelle on se met d'accord avec ses interlocuteurs.

Le compliment est un type particulier d'évaluation. Alors que l'évaluation est un énoncé exprimant une appréciation positive (ou négative) à propos d'un certain référent, les compliments, eux, sont des évaluations positives qui réalisent ce que Pomerantz, en référence à Goffman, appelle des « *supportive actions* » (1971 : 82), en français des « actes confirmatifs » (1973 : 74). Au même titre que les offres, les invitations, les cadeaux et les éloges, les compliments participent en effet des petites cérémonies décrites par Goffman (*ibid.*), dans lesquelles les énoncés généreux entraînent des expressions de gratitude :

when we focus on minor rituals performed between persons who are present to each other, the giving statement tends to be followed immediately by a show of gratitude. Both moves taken together form a little ceremony – a “supportive interchange” (1971: 62)⁵

3. Période où j'ai suivi les premiers cours donnés sur cette thématique par Catherine Kerbrat-Orecchioni, ma directrice de recherche, qui nous avait jusque-là enseigné l'énonciation et l'implicite.

4. Mulo Farenkia 2009 souligne à juste titre qu'il s'agit généralement les cultures européennes, américaines et asiatiques, alors que les cultures africaines ont très peu été étudiées. On peut en dire de même pour les cultures arabes (voir notamment Traverso 2000, 2006, Dimachki et Traverso à paraître a et b).

5. « [...] si nous centrons notre attention sur les rituels mineurs accomplis par des personnes en présence l'une de l'autre, nous voyons que l'énoncé généreux tend à être immédiatement suivi

Ce sont des évaluations qui visent l'allocutaire, portant sur une de ses qualités ou propriétés, ou bien sur une qualité ou propriété d'une personne qui lui est plus ou moins étroitement liée (Kerbrat-Orecchioni 1994 : 202).

M'appuyant sur ces recherches, dans mon étude de la conversation familière au cours des visites amicales (Traverso 1991, 1993, 1996), j'ai décrit, outre les compliments, une autre activité apparentée à l'évaluation, le commentaire de site. Ces énoncés (fréquemment émis par les visiteurs) consistent à faire des observations et à commenter des éléments du site où se déroule la rencontre. Ils ne comportent pas nécessairement d'évaluation dans leur première formulation, mais ils ouvrent des échanges, parfois étendus, au cours desquels une évaluation émerge en général. En fait, tout se passe comme si, ayant attiré l'attention sur un élément du site, à propos duquel il demande une confirmation, des commentaires, des explications, etc., le locuteur initial se trouvait ensuite presque contraint à produire une évaluation de cet élément. Ce comportement, très récurrent⁶, peut être mis en relation avec le fait d'entrer sur le territoire de son hôte (Goffman 1973) : de la même manière que l'hôte se montre accueillant avec son visiteur, ce dernier montre son attention au site où il est reçu, et dont l'hôte est responsable⁷.

La réponse au compliment

Depuis le travail de Pomerantz (1978, 1984), on distingue dans l'analyse des compliments trois composantes, régies par différents systèmes de contraintes. La première est relative au compliment en tant qu'assertion évaluative, avec laquelle l'interlocuteur pourra exprimer son accord ou son désaccord. La seconde concerne le compliment en tant qu'action confirmative (cadeau symbolique), qui pourra être acceptée ou refusée, au même titre qu'un cadeau. Le troisième aspect dans cette description concerne le fait que les participants minimisent souvent la positivité de l'évaluation lorsqu'ils expriment leur accord avec un compliment qui leur a été adressé, ce que Kerbrat-Orecchioni (1992), suivant Leech (1983), appelle la « loi de modestie », laquelle proscrie l'auto-compliment et la valorisation de sa propre face.

C'est en référence au jeu de ces différentes contraintes qu'ont été décrites les formes de réponse au compliment⁸, et c'est leur action, parfois contradictoire, qui explique leur caractère composé de façon souvent très subtile :

most compliment responses lie somewhere in between (not at the polar extremes of) acceptances and agreements on the one hand and rejections and disagreements on the other. (Pomerantz 1978 : 81)

De même, dans les réponses aux évaluations indiquant l'accord, Pomerantz (1984) remarque que l'utilisation d'une évaluation renforcée dans le deuxième tour est perçue comme indiquant un « accord fort », contrairement aux « accords faibles » dans lesquels la deuxième évaluation est équivalente à la première ou la minimise, qui sont souvent des préfaces aux désaccords.

d'une manifestation de gratitude. Ces deux mouvements forment ensemble une petite cérémonie : un « échange confirmatif » (trad. Joseph 1973 : 74).

6. Bien que variant culturellement (v. Dimachki et Traverso à paraître b). Dans cette étude, nous montrons qu'il est très fréquent dans le corpus français, mais absent du corpus libanais.

7. Ce sont des sortes de *noticings* (Schegloff 2007 ; Stivers & Rossano 2010).

8. Pour le français, Kerbrat-Orecchioni 1987, 1994, et pour une description fondée sur un corpus de visites, Traverso 1996.

Kerbrat-Orecchioni traite ces fonctionnements comme relevant d'une forme de double contrainte :

ce sont à des « *double binds* mous » que l'on a généralement affaire dans les situations de la vie quotidienne : les règles interactionnelles ne sont pas tyranniques au point que l'on ne puisse avec elles louvoyer, composer, et se tirer honorablement de ce travail d'équilibriste auquel elles nous contraignent. (1987 : 47)

La réponse au compliment, et partant l'échange complimenteur, soulève également la question du degré d'attente d'une « réponse » (d'un enchaînement) après l'occurrence du compliment. Les compliments, comme les évaluations ou les commentaires de site semblent faire peser une contrainte moins forte sur la nécessité d'enchaîner que la question par exemple (voir les articles réunis dans Kerbrat-Orecchioni 1991, et récemment dans le champ de l'analyse conversationnelle Stivers & Rossano 2010).

L'objet du compliment et sa désignation

Plus récemment, grâce à la réalisation de corpus vidéo, une autre dimension des évaluations est devenue un objet d'attention particulier : la désignation de leur référent. Cette question s'accompagne, pour le compliment lui-même, de celle de la personne cible, qui est présente dans la situation (ce qui fait justement de l'évaluation un compliment). Les travaux se sont développés en grande partie dans la lignée de ceux de Goodwin (par exemple 1997), autour de la construction interactionnelle de la visibilité. A partir de là, la façon dont la référence à l'objet du compliment est faite, dépend de l'accessibilité perceptuelle commune à cet objet⁹. Voici un extrait montrant ce qui se passe quand le focus commun d'attention n'a pas été construit avant l'émission d'une évaluation de la forme « c'est + adjectif évaluatif ». PA est invitée à prendre l'apéritif chez JU, elles sont en train de discuter. PA est assise, et JU pose des coupelles sur la table (repris de Dimachki & Traverso à paraître b) :

(1) LY032_Necpassion_Cramé

((JU est debout en train de servir))

- 1 JU et:: qu'est ce que j'allais te dire/ oui donc
 2 j' suis allée à::: (2.0) im∅ ∅j' suis allée à
 im ju im1∅ ((pose une coupelle))
 ju ∅((se retourne pour prendre
 une autre coupelle))
 3 JU euh[im:
 4 PA [c'est im tout im beau/
 im im2 im3 im4

9. Voir notamment Golato (2005).



im1. JU pose une coupelle



im2. PA commence son évaluation en regardant la coupelle



im3. PA touche la coupelle et JU la regarde



im4. JU regarde la coupelle

L'absence d'accès perceptuel commun au départ conduit JU, aux lignes 3 et 4, à chercher à identifier après coup ce que PA a évalué : elle se retourne (im.3) et regarde PA, puis, grâce au geste désignatif de cette dernière, elle identifie la coupelle (im.4).

Il arrive dans un nombre non négligeable de cas, dans les visites notamment, que l'objet évalué (*the "assessable"*) soit la personne visée. Elle peut être désignée par une forme d'adresse comme dans l'extrait ci-dessous, où le visiteur complimente la visiteuse sur sa tenue, sous une forme quelque peu inattendue (repris de Traverso 1996 : 92) :

D (femme) et J, un couple, arrivent chez C (femme) et S (homme) où ils sont invités. S en ouvrant la porte :

S. p'tain t'as fait p'ter la robe

Elle peut aussi ne pas être mentionnée du tout, comme dans cet autre extrait (repris de Dimachki et Traverso à paraître b) :

(2) BEY18_Dinner3_entrée (00 :00 :28)

((la sonnette retentit))

1 LEI voi:là::/

2 ((LOU va ouvrir la porte; 6.3))

3 ->LEI jā ʔahl- wā::wu:: [waow:: wā] kaʕb wu-ħāle

PART bienv- wah::wu:: [waow:: wa] talons et tout

4 SAM [[(rire)]]

Dans cette visite, qui se déroule à Beyrouth, au moment où elle ouvre la porte, LEI commence ligne 3 à prononcer la formule de bienvenue attendue « *ʔahlan wa-sahlan* » (renforcée par la particule *jā*¹⁰). Son tour de parole commence donc par « *jā ʔah* ». Mais, le mot « *ʔahlan* » n'est pas prononcé jusqu'au bout, il est suspendu, comme l'indique le tiret de troncation (« *ʔahl-* »), puis transformé en une série d'interjections (« *wah::wu::waow::wa* », lorsqu'elle voit la visiteuse. À la fin du tour, elle ajoute un commentaire explicitant l'objet de son évaluation : « talons et tout ».

La forme du compliment

Le caractère formulaire du compliment a souvent été souligné. La réalisation de cette action recourt à un petit nombre de constructions syntaxiques et à un lexique réduit pour les termes évaluatifs, et cela semble être le cas dans de nombreuses langues¹¹. Mais, la prise en compte de la multimodalité, sans remettre en question l'existence des formules récurrentes, conduit toutefois à attacher plus d'importance à des procédés variés de réalisation des compliments.

Dans l'extrait 2 ci-dessus, on voit bien que la formulation du compliment passe autant par la suspension et la transformation de la formule en train d'être produite (*ʔahlan wa sahlān*) et par la série d'exclamations que par l'énoncé proprement dit. On note d'ailleurs, que la réceptrice commence à rire (ligne 4) très vite après la première exclamation, et très certainement les mimiques qui l'accompagnent.

Ces types de compliments font écho à l'observation de Goffman sur le fait de faire des remarques sur tout changement d'aspect « comme si un tel changement avait représenté un engagement de la part de l'intéressé, que le groupe devait contresigner » (1974 : 64). On observe que ces remarques prennent volontiers, comme ici, une forme exclamative, et qu'elles participent de ce que j'ai appelé (Traverso 1996) l'« effet d'euphorie » des débuts de visite amicale.

Dans leur étude, Goodwin et Goodwin se sont attachés à montrer le détail de la temporalité de la production des évaluations, ainsi que le caractère interactionnellement organisé de leur production, en distinguant trois moments :

(1) a peak of involvement that is preceded by (2) visible precursors of that peak that participants can utilize to coordinate their arrival at the peak; and (3) procedures for withdrawing from this state of heightened mutual involvement (1987 : 182)

Ils illustrent ce fonctionnement à partir de l'extrait suivant d'une interaction dans laquelle Eileen et Paul racontent à Debbie ce qui leur est arrivé :

10. Sur les modes de production de ces formules, voir Traverso 1996, 2001.

11. Voir entre autres : Wolfson et Manes 1980, Herbert 1986 sur l'anglais américain, Holmes 1988 sur l'anglais néo-zélandais, Golato 2005 sur l'allemand, Kerbrat-Orecchioni 1994, Traverso 1996 sur le français, 2000 sur l'arabe, Dimachki et Traverso à paraître a et b sur l'arabe (voir Golato 2005, pour un inventaire assez systématique des recherches). Mulo Farenkia 2009 met au contraire en évidence une grande variété et inventivité dans les manières de complimenter (en français) au Cameroun.

- 1 Eileen Paul and I got ta the first green,
 2 (0.6)
 3 *hh An this beautiful, ((swallow))
 4 Paul I[rish Setter. ((reverently))
 ((assessment shake head))
 5 Eileen [Irish Setter
 6 Debbie Ah:::,
 7 Eileen came tear[in up on ta the first=
 8 Paul [°oh it was beautiful (1987 : 13)

L'analyse proposée met en évidence que la suspension du tour entre l'adjectif évaluatif (*beautiful*, ligne 3) et la désignation de l'objet évalué (*Irish setter*, ligne 4), est un temps qui permet aux interlocuteurs d'Eileen d'entrer dans la tonalité de l'échange. Cela conduit Paul à produire une complétion du tour *Irish setter* sur un ton bas et respectueux (ligne 4), tout en hochant la tête de droite à gauche (*prototypical nonvocal assesement marker*, *ibid.* : 14). A la ligne suivante, la réceptrice du récit, Debbie, s'aligne elle aussi sur l'évaluation avec son exclamation (*ah:::*, ligne 6), et Paul produit une nouvelle évaluation.

Ces descriptions font très clairement apparaître le caractère co-construit et séquentiellement organisé de l'activité d'évaluer, et montrent les différentes modalités (ici verbale, vocale, rythmique et gestuelle), qui sont utilisées pour établir un « alignement émotionnel » entre les trois participants.

Sur la base de ces rappels, nous allons maintenant examiner une série d'aspects des compliments et des évaluations dans les situations de visite amicale (corpus vidéo d'invitations entre amis) et de visite touristique guidée (d'un manoir breton, corpus Keravis).

Visites et évaluations

Nous avons montré ci-dessus quelques exemples d'évaluations dans des visites amicales (extraits 1 et 2). Voici une première série d'évaluations formulées par des visiteurs, lorsqu'ils découvrent de nouveaux espaces ou objets au cours de la visite guidée :



im.5



im. 6



im. 7



im. 8

Ces images montrent la variété des pratiques évaluatives attestées : productions vocales (sifflements, interjections diverses « ouh là là », « wa:: », « ho:: »), énoncés exclamatifs (« que c'est beau », « la belle broderie », etc.) ou encore énoncés évaluatifs plus indirects, comme « il est à vendre c'ui-là ».

Les deux situations qui nous intéressent ici (visite amicale et visite touristique guidée) concernent l'entrée dans un lieu physique, qui possède une organisation et une signification sociales. Le franchissement d'un seuil et l'entrée dans un lieu, qu'il soit privé ou public, et quelle que soit sa fonction, est un moment particulier, passage d'une frontière entre un intérieur et un extérieur, entre un endroit neutre, public, général, et un autre qui prend une signification particulière.

Plusieurs aspects de ces deux types de visites sont intéressants à examiner, en ce qu'ils permettent de questionner certains aspects de la description

de l'évaluation. Nous allons observer trois cas. Le premier est celui des énoncés de désignation / dénomination du site dans lequel entrent les participants, et la façon dont ils entraînent ou non des évaluations. Le second concerne les enchaînements qu'obtiennent les évaluations du guide et des visiteurs. Enfin, nous examinerons succinctement les évaluations en lien avec la question des émotions ; dans la visite guidée. Autant de pistes d'investigation qui ne sont ici qu'esquissées, mais qui permettent toutefois de soulever certains des problèmes descriptifs plus généraux.

Désigner, montrer / voir, évaluer

Dans la visite guidée, les énoncés désignatifs dénommatifs (ex. « (voilà) la salle de billard », « nous voici dans la salle de billard ») ont des fonctions multiples pour l'organisation des déplacements, la gestion du cadre de participation et la structuration du discours du guide : désigner et dénommer des lieux, délimiter les espaces, marquer des étapes de la visite, et annoncer une série de commentaires portant sur différentes caractéristiques du lieu dans lequel on entre (Traverso 2012). Ces énoncés sont produits à l'entrée de chacun des espaces du site de la visite qui va être commenté. Ils sont généralement accompagnés de gestes et mouvements déictiques qui permettent au guide de désigner de façon englobante l'espace qu'il s'apprête à commenter :

(3) KeraVis3-210511_A_154

- ```

1 %gu3 ((commence à pivoter, balaie la cuisine du regard>>
2 GU3 alors/ im. la cui* im. sine qui date du SEIz im. ième
 im. im.9 im.10 im.11
3 %gu3 ----->>*
4 GU3 SIÈcle/ (.) donc im. on remarque ici/l'épaisseur des
 im. im.12
5 GU3 murs\ (0.4)

```



im.9



im.10



im.11



im.12

Sur la série d'images, on voit que la guide, qui au début regarde en direction de la cheminée située derrière elle, commence à pivoter en balayant l'espace du regard (im.9, im.10, im.11), en produisant l'énoncé dénominatif. Puis, une fois face aux visiteurs, elle poursuit son mouvement pour se focaliser sur le premier élément qu'elle va détailler vers lequel elle pointe (im.12).

L'énoncé est accompagné d'un geste déictique large, réalisé par l'ensemble du corps. Par cet ensemble, geste + énoncé, le guide donne littéralement existence à un espace, en en faisant un élément de référence partagé pour la suite de l'activité.

Dans le corpus de visites amicales, on observe l'usage d'énoncés utilisant des constructions très proches, qui désignent et dénomment le lieu de la visite, extrait :

**(4) 31\_NecPassion\_chezmoi 2:25 [00:54]**

1 ((bises))  
 2 JU vas-y\ entre/  
 3 ((PA entre))  
 4 JU <((sur un ton chantant)) im. voilà/ mon petit chez moi::\>  
 im. im.13  
 6 PA [et ben c'est joli://  
 7 JU [((petit rire))  
 8 PA c'est très bien  
 9 JU im. tiens tu peux poser tes affaires par là s' tu veux  
 im. im.14



im.13



im.14

Dans cet extrait, l'hôte produit un énoncé désignatif (ligne 4) dès que sa visiteuse découvre du regard l'espace de l'appartement, immédiatement après les salutations et l'invitation à entrer (lignes 1 et 2). L'énoncé est introduit par le présentatif *voilà* suivi d'une désignation du site (complément du présentatif) *mon petit chez moi*. Cet énoncé est produit sur un ton chantant et suivi d'un petit rire.

Les enchaînements après ces énoncés diffèrent largement dans les deux situations, mettant en évidence les ajustements au contexte (variation selon le type d'interaction).

**(1) La visite amicale**

Dans la visite amicale, l'énoncé désignatif est généralement suivi de l'enchaînement que l'on observe dans l'extrait 4 ci-dessus, c'est-à-dire d'une évaluation. Dans cet extrait, deux évaluations successives sont produites en réponse (ligne 6, puis ligne 8). Sur le plan séquentiel, l'évaluation du visiteur n'est pas suivie d'un enchaînement, puisque l'hôte passe à une des activités liées à l'accueil des visiteurs (le débarrasser de ses affaires, voir Béal & Traverso 2010). Observons cet autre extrait :

**(5) 1bis-Kiwil\_ouverture\_appartement\_00:00**

((ELI referme la porte))  
 1 BEA ah il fait chaud ici  
 2 MAR ah ouais ça fait du bien  
 3 ELI im. bon ben voilà vous aviez pas im. vu/  
 im. im.15 im.16  
 4 BEA im. [nON]

- 5 MAR im. [nON]  
im. im.17
- 6 (.)
- 7 ELI [voilà:\ ]
- 8 BEA [c'est chou]ette/ (.) im. c'est chouette ouais\  
im. im.18
- 9 (0.2)
- 10 MAR c'est cool
- 11 BEA [ouais]
- 12 ELI [.H: ] bon j' vous laissez vous installer les [filles/]

Ligne 3, ELI produit une demande de confirmation, qui oriente l'attention des visiteuses vers l'appartement. Lorsqu'elle commence la production du marqueur, ligne 3, elle est en train de se retourner après avoir fermé la porte (im.15). Puis elle regarde autour d'elle balayant des yeux le hall pour finir sur l'étagère, et BEA la regarde (im.16).

Aux lignes 4 et 5, sa question obtient une confirmation (im.17) puis, après une courte pause, elle produit de nouveau « voilà », ce qui entraîne la réponse évaluative de ses visiteuses (BEA, ligne 8, et MAR ligne 10). L'énoncé initial d'ELI fonctionne en définitive comme une « présentation », une invitation et une sollicitation d'évaluation adressée à ses invitées.



im.15 Eli se retourne après avoir fermé la porte



im.16 Eli parcourt l'espace des yeux et finit sur l'étagère



im. 17



im. 18



l'authenticité. Ce sont des routines de l'entrée en conversation, véritables « lieux communs », non seulement au sens paroles plus ou moins toutes faites, mais aussi et surtout en tant que moments interactionnels de partage (Traverso 1993).

## (2) La visite guidée

Dans la visite guidée, comme nous l'avons dit ci-dessus, l'énoncé désignatif dénominateur assume plusieurs fonctions pour l'activité. Quoi qu'il en soit, ce qui suit ces énoncés sur le plan séquentiel montre que les visiteurs les traitent comme des actes informatifs, ou comme des annonces, mais en aucune manière comme des actes sollicitant un enchaînement de type évaluatif. On note d'ailleurs, qu'il peut y avoir, dans certains extraits, un bref moment de battement à la suite d'un énoncé de ce type. C'est ce que montre l'extrait suivant :

### (7) KerazanVis2-200511\_J\_1530\_2

1 GU2 (1.3) ((tousse)) alors\ le billard\ (0.4) salle  
 2 de billard ou salon <vert/  
 gu2 <<((ouvre les bras dans un  
 geste montrant l'espace>> im.  
 im. im.19  
 3 (0.6)  
 4 V ah oui\[:  
 5 GU2 [euh la< décoration est assez explicite// (.) voilà\ (. )  
 gu2 >>bras ouverts<



im.19

Après l'annonce désignative, lignes 1 et 2, sur le format « alors le X », dans lequel le nom de la pièce est reformulé plusieurs fois (« billard », « salle de billard », « salon vert »), que la guide accompagne d'un geste englobant vers le haut (im.19), une des visiteuses, ligne 4, enchaîne par un *change of state token* (Heritage 1984), traitant l'énoncé de la guide comme une information nouvelle. Entre la fin de l'énoncé de la guide et cet enchaînement, la guide tient la position de monstration pendant 0.6 sec., puis après l'intervention de la visiteuse, elle enchaîne par un ajout explicatif (« euh la décoration est assez explicite »), puis après une autre pause, elle produit un marqueur de clôture.

Dans de deuxième extrait, le guide accompagne son énoncé dénominatif désignatif d'une évaluation personnelle :

**(8) KerazanVis6-220511\_L\_1530\_2**

((30.9 : les participants se déplacent vers le salon))

- 1 L      voici/ donc/ euh: le salon des dames/ (0.3)  
 2            qui EST la im. pièce que je préfère\  
           im.                            im.20  
 3            (0.9)  
 4            je crois/ que c'est ici qu'on peut le mieux  
 5            euh (0.3) ressentir/ (0.4) ce qu'était/  
 6            l'atmosphère\ de l'époque\

Le guide, placé face aux visiteurs qui sont entrés dans le salon, désigne et dénomme la pièce dans laquelle ils se trouvent (« voici/ donc/ euh: le salon des dames/ »), puis, après une petite pause, il enchaîne en exprimant son sentiment vis-à-vis de cette pièce (ligne 2). On pourrait s'attendre à ce que certains des visiteurs produisent à cette place quelque enchaînement, d'autant que le guide ménage une pause relativement longue (ligne 3). Mais il n'en est rien. Ils se tiennent cois face à lui (im.20), attendant une suite, qu'il finit par produire à partir de la ligne 4.



im.20

Il est intéressant de mettre en parallèle ces silences des visiteurs (au sens d'absence d'enchaînement) dans cet emplacement séquentiel avec ce que l'on a vu avec les images 5, 6, 7, 8 : les visiteurs produisent des évaluations en découvrant le lieu, alors qu'ils n'en produisent pas en réponse à sa monstration par le guide, dont ils semblent recevoir le discours comme informatif plus qu'appréciatif.

La comparaison des deux situations montre que, dans la visite amicale, l'énoncé désignatif ouvre un échange complimenteur, alors que dans la visite touristique, il est traité comme un énoncé informatif, obtenant dans le meilleur des cas un *change of state token* de la part de l'interlocuteur, mais plus souvent une absence totale d'enchaînement. Outre la question des types d'interaction et des contributions appropriées (v. Kerbrat-Orecchioni et Traverso 2004 ; Traverso 2003 ; Traverso 2014) et celle du caractère rituel de l'enchaînement complimenteur (v. ci-dessus), ces observations nous conduisent vers le problème de l'attente d'enchaînements, que nous allons maintenant aborder (plus brièvement).

### Attentes d'enchaînements et évaluations obligées

Nous allons observer la façon dont les évaluations sont reçues, relevées et traitées, qu'elles proviennent des guides ou des visiteurs<sup>12</sup>.

#### Les évaluations des guides

Les évaluations des guides ne sont pas très fréquentes. Lorsqu'elles sont produites, elles sont souvent intégrées dans le discours descriptif, et elles ne font pas l'objet d'une assertion (elles viennent sous la forme « ces très belles verreries datent du... » plutôt que « ces verreries sont très belles »). Cette position de présupposé rend certainement l'enchaînement moins indispensable encore que ne le ferait une évaluation « ordinaire ». Mais on observe que, même lorsque l'évaluation est explicitement formulée comme l'objet de l'assertion, les enchaînements des visiteurs ne sont pas toujours au rendez-vous, et l'évaluation semble parfois tomber à plat. Dans l'extrait suivant, les visiteurs sont dans la salle où se tient une exposition de la collection de faïences du château. Le guide commente une pièce qui est le clou de la collection :

#### (9) KerazanVis5-220511\_L\_1430\_02]

- 1 L [...] donc il est/ (.) unique au monde\ c'est  
 2 vraiment im. notre/ (.) plus belle (.) pièce\  
 im. im.21  
 3 (0.9)  
 4 L je vous propose maintenant d'aller voir les  
 5 CHAMBres/ de la famille Astor\

Aux lignes 1-2, le guide produit une série d'évaluations sur la pièce qu'il a invité les visiteurs à regarder.



im.21

Les visiteurs se tiennent cois et immobiles face à la vitrine (im.21). A la ligne 4, après une pause relativement longue, le guide enchaîne sur l'étape suivante de la visite.

12. Par manque de place, nous n'aborderons pas la question des cadres de participation.

## Les évaluations des visiteurs

Nous ne reprenons pas ci-dessous les évaluations initiales des visiteurs à l'entrée dans un nouvel espace, mais celles qui sont émises à propos d'un élément thématique par les guides. Et, dans cet environnement séquentiel, différentes formes d'enchaînements apparaissent.

Certaines d'entre elles montrent le caractère non attendu et non routinisé des évaluations des visiteurs à cette place. Dans l'extrait ci-dessous, la guide et les visiteurs se trouvent dans l'escalier en colimaçon du château :

**(10) Keravis2-200511-J-1530**

- 1 GU2 alors si vous accueil- vous approchez du centre  
 2 pour regarder le PLafond (0.8) vous apercev'rez/  
 3 des/ bois'ries du dix-neuvième si[è]cle\  
 4 V [°ah::h c'est°  
 5 °°beau:h\°°  
 6 (0.3)  
 7 GU2 alors/ (0.2) im. outre le fait qu'elles sont plutôt  
 im. im.22  
 8 jolies/ en effet\ .h euh il faut savoir qu'elles  
 9 n'ont pas été RENovées\ (.) et c'est dû [...]

La guide invite les visiteurs à regarder le plafond et elle désigne ce qu'ils y découvriront (« vous apercev'rez/ des/ bois'ries du dix-neuvième siècle », lignes 1-3), selon des procédures qui ont été bien décrites (voir entre autres vom Lehn *et al.* 2001, 2002 ; De Stefani 2010 ; Traverso 2012, 2014). En chevauchement sur la fin de son tour de parole, une des visiteuses produit, à mi-voix, une évaluation « °ah:: h c'est° °°beau:h\°° », ligne 4. Cette évaluation explicite, portant sur un objet qui est le centre de l'attention collective (im.22 : tous les participants regardent le plafond), n'est pas produite comme un énoncé destiné à l'ensemble du cadre participatif, mais comme destiné seulement aux personnes qui se trouvent autour de la guide, voire comme un énoncé non réellement adressé, une sorte de *self-talk*.



im.22 Les visiteurs et la guide regardent le plafond

Il n'en reste pas moins que la guide, qui entend ce commentaire, poursuit son discours en y répondant. Son enchaînement des lignes 7-8, « alors/ (0.2) outre le fait qu'elles sont plutôt jolies/ en effet\ .h euh il faut savoir qu'elles n'ont pas été rénovées... » ne présente pas les caractéristiques de l'enchaîne-

ment préféré (v. ci-dessus, § 1.2) : c'est une évaluation mitigée (« elles sont plutôt jolies »). Plus que de préfacier un désaccord sur le contenu de l'évaluation, un tel enchaînement la traite comme déplacée dans ce contexte à travers la construction syntaxique choisie « outre le fait que ... il faut savoir que... ». D'un côté la guide relève l'évaluation, y répond et s'y affine d'une certaine manière, de l'autre, elle la nuance et enchaîne sur l'élément réellement important relatif à cette cage d'escalier (la solidité du bois dont elle est faite).

Enfin, dans un cas, la guide enchaîne sur l'évaluation positive produite par une visiteuse à la manière dont le récepteur d'un compliment le fait fréquemment, c'est-à-dire en minimisant :

**(11) Keravis3\_A\_1\_210511-Mob1. LustreMurano**

1 GU3 donc lustre/ de Murano dix-neuvième siècle/  
 2 (0.8)  
 3 ? x  
 4 GU3 le lustre  
 5 (1.2)  
 6 VH °°mhm c'est joli ça°°  
 7 GU3 bon:\ im. on a une branche qui est un p'tit [peu cassée] mais:  
 im. im.23  
 8 VF [eh oui ]  
 9 ? xxx



im.23 Les participants regardent le lustre

À la ligne 6, un visiteur produit un commentaire évaluatif sur le lustre que la guide vient de désigner (lignes 1-4). En réponse (ligne 7), la guide continuant à scruter le lustre souligne un trait négatif (une branche cassée), comme on aurait pu attendre que le fasse le propriétaire du lustre, qu'une telle évaluation aurait indirectement complimé en tant que responsable de l'objet évalué.

Ces premières observations montrent d'une part que les évaluations produites par les guides (qui sont rarement l'objet d'une assertion explicite) ne donnent généralement pas lieu à un enchaînement par les visiteurs : l'évaluation est plus traitée comme une information apportée que comme une appréciation subjective qui serait orientée vers l'ouverture d'une discussion. Autrement dit, les énoncés comme « ce lustre est en cristal de Murano », « ce lustre est du XIX<sup>e</sup> siècle » ou « ce lustre est magnifique » sont traités de façon équivalente, comme relevant d'une parole d'autorité, qui transmet un savoir.

Les évaluations des visiteurs (sur un objet thématique par les guides) d'autre part donnent lieu à des enchaînements diversifiés : traitement de l'évaluation comme inappropriée dans le contexte séquentiel où elle a été produite, traitement de l'évaluation comme un compliment. Une investigation plus poussée de ces pratiques pourrait permettre, outre la poursuite de la discussion sur les degrés d'attente des enchaînements séquentiels, une réflexion sur la construction de l'identité de « guide » à travers la relation exhibée aux objets commentés, et aux façons appropriées de les aborder.

La section suivante est consacrée à quelques observations (tout à la fois préliminaires et engageantes) sur les liens entre évaluations et émotions dans les visites guidées.

### **Pour finir, quelques observations sur les évaluations en lien avec les émotions**

Ces observations font suite à une question de Christian Plantin au cours d'une discussion à propos des visites guidées et de l'émotion esthétique, qui m'a conduit à effectuer un relevé qui reste sommaire des types d'évaluations que l'on rencontre dans le corpus de visites guidées en relation avec les émotions. Au moins trois grands types de formes d'évaluatifs semblent identifiables sur la base des catégories proposées par Catherine Kerbrat-Orecchioni sur la subjectivité dans le langage (1980) :

- l'utilisation d'adjectifs évaluatifs non axiologiques (« grand », « petit », etc.) ;
- des formes d'évaluations esthétiques (« c'est beau ») dont nous avons vu différents exemples ci-dessus, qui mettent en jeu des adjectifs évaluatifs axiologiques, ainsi que d'autres formes moins explicites ;
- d'autres formes, comme « c'est lumineux », « c'est sombre », « c'est austère », « c'est chaleureux », « c'est amusant », etc., qu'il est intéressant de mettre également en relation avec des émotions. En suivant Plantin (2011), on peut en effet analyser « c'est amusant » comme « ça me/nous amuse (réjouit, met en joie) ». On peut donc y voir un énoncé d'émotion liant une émotion à une source et à un lieu « psychologique » (c'est-à-dire l'instance à qui est attribuée l'émotion) (*ibid.* : 153). Dans les expressions comme « c'est amusant », si l'émotion et la source (l'objet commenté) sont généralement facilement identifiables, il devient plus délicat de déterminer qui est amusé ? Est-ce la guide ? Et les visiteurs le sont-ils aussi par extension ?

Ceci soulève d'intéressantes questions autour des axes évaluatifs. Par exemple, lorsque la guide dit « ce lustre majestueux presque disproportionné » :

GU2 ↑ et donc (0.5) euh:: ce lustre majestueux presque disproportionné/ est en écho:/ avec les bois'ries\ [...],

le lustre est plus que grand, il est grandiose et imposant, autrement dit « il en impose », c'est-à-dire qu'il est impressionnant, ou encore qu'on est impressionné, ce qui ramène à la question de ce « on », qui ressent (ou devrait ressentir) l'émotion, et donc à celle de la transmission des émotions dans l'activité.

Un certain nombre des procédés utilisés par les guides visent à susciter des afflux successifs d'émotions variées chez les visiteurs (intérêt, amusement, surprise, etc.). Leurs efforts sont souvent suivis de l'effet escompté, mais ils s'avèrent parfois plus laborieux, comme dans l'extrait ci-dessous sur lequel nous concluons. Les visiteurs se trouvent dans le salon, et la guide les invite à regarder, dans les deux miroirs qui se font face, le lustre majestueux qui se reflète à l'infini <sup>13</sup> :

**(12) KeraVis2-200511\_J\_1530\_1\_Lustre galerie des glaces**

1 GU2 si vous r'gardez dans les miroirs/ par un jeu  
 2 euh:: °ces deux mirois°-là/ (.) il est reflété  
 3 [indéfiniment]  
 4 FV2 [ah:/ oui ]  
 5 (0.3)  
 6 FV2 xx gal'rie [des glaces/  
 7 GU2 [xx j' vous invite à im aller voir/ monsieur/  
 im im24  
 8 [n'hésitez pas/ ]  
 9 FV2 [si si ça s' voit]  
 10 (2.7, FV2, HV2 et HV1 s'approchent des miroirs)  
 11 GU2 moi ça im. m'amuse/  
 im. im.25  
 12 (0.4)  
 13 GU2 ça vous [tente pas d'] regarder  
 14 FV1 [ah oui oui\ ]  
 15 (0.4)  
 16 FV1 ah:: im. si/  
 im. im.26  
 17 ((HV1, FV1 et GU s'approchent du miroir))  
 18 GU2 et ça a valu/  
 19 (0.4)  
 20 GU2 im. voilà\ ça a valu/ euh:: [...]  
 im. im.27



im.24 La guide invite HV1 qui se trouve près de la fenêtre à s'approcher

13. Voir une analyse détaillée de cet extrait dans la perspective de l'organisation des cadres de participation étendus dans Traverso 2014.



im.25 La guide regarde FV1 qui ne regarde pas non plus dans les miroirs et s'approche d'elle



im.26 La guide, HV1 et FV1 s'approchent du miroir de droite



im.27 La guide qui a repris son discours le suspend pour dire « voilà » (ligne 20)

Après l'explication de la guide (lignes 1-3), une visiteuse, FV2, regarde le reflet et s'exclame (ligne 4) exprimant sa surprise, puis elle commente ce qu'elle voit (ligne 6). Mais HV1 et FV1 ne s'approchent pas. HV1 est près de la fenêtre dans un emplacement où il ne peut pas voir le reflet ; la guide l'invite alors explicitement à s'approcher pour observer (lignes 7-8, « j'vous invite à aller voir/ monsieur/ », im.25), puis elle s'oriente vers FV1 également inattentive au reflet (ligne 11, im.26). Le couple s'approche alors du miroir, accompagné par la guide (im.27), et cette dernière reprend son discours (ligne 18). Elle le suspend toutefois ponctuellement ligne 20 pour prononcer un « voilà » marquant le fait que FV1 et HV1 sont maintenant en position de voir le reflet du lustre (im.28), puis elle reprend son tour de parole.



im.28 Le couple est face au miroir



im.29 Ils s'orientent vers l'image du mari

Si les émotions initialement manifestées par le comportement des deux visiteurs sont de l'ordre du désintérêt, de l'ennui (thématisé par la guide avec « ça vous tente pas d' regarder »), ils se laissent entraîner vers le phénomène à regarder, que la guide a indirectement évalué à travers l'émotion qu'il suscite pour elle « ça l'amuse » (que l'on pourrait gloser comme une forme d'intérêt léger de l'ordre du divertissement). Mais, une fois en position pour voir le reflet dans le miroir, le couple ne dit et ne manifeste rien (im.28), mais semble très vite se concentrer sur autre chose (l'image du mari, im.29) :

On voit à travers ces rapides considérations que la question de la relation des évaluations aux émotions (leur attribution, leur expression, leur gestion interactionnelle, etc.) est une mine de questionnements pour la recherche. Et c'est sur cet extrait que j'arrêterai ce parcours à travers lequel j'espère avoir montré la construction, la persistance, l'essaimage et les transformations d'un objet de recherche au fil du temps, et fait apparaître l'infinie richesse des problématiques interactionnelles.

### Bibliographie

- BÉAL Christine and TRAVERSO Véronique, 2010, "Hello, we're outrageously punctual": Front door rituals between friends in Australia and France, *Journal of French Language Studies* 20, p. 17-29.
- BROWN Penelope and LEVINSON Stephen C., 1987, *Politeness: Some universals in language usage*, Cambridge, CUP.
- DE STEFANI S., 2010, Reference as an interactively and multimodally accomplished practice. Organizing spatial reorientation in guided tours, in M. Pettorino et al., *Spoken communication*, Newcastle, Cambridge Scholars Publishing, p. 137-170.

- DIMACHKI Loubna and TRAVERSO Véronique (à paraître a), “Ktîr Tajjibe ce plat! fi garlic?”: Compliments, comments and assessments in dinner talk in France and Lebanon, in M. E. Placencia., A. Baczkowska, *Compliment across Languages*.
- DIMACHKI Loubna et TRAVERSO Véronique (à paraître b), Commentaires de site et compliments sur la personne : des rituels de la visite en France et au Liban, in S. Klaeger et B. Thörle (eds), *Linguistique interactionnelle contrastive : Grammaire et interaction dans les langues romanes*.
- GOFFMAN Erving, 1971, *Relations in Public*, New York, Basic Books.
- GOFFMAN Erving, 1974, *Les Rites d'interaction* Paris, Minuit.
- GOLATO Andrea, 2005, *Compliments and Compliment Responses*, Amsterdam, Benjamins.
- GOODWIN Charles and GOODWIN Marjorie, 1987, Concurrent operations on talk: notes on the interactive organization of assessments, *Ipra Papers in Pragmatics* 1(1), p. 1-52.
- GROUPE ICOR, 2007, Variations interactionnelles et changement catégoriel : l'exemple de « attends », dans M. Auzanneau (éd.), *La Mise en œuvre des langues dans l'interaction*, Paris, L'Harmattan, p. 299-320.
- GROUPE ICOR, 2008a, « Oh::, oh là là, oh ben... », les usages du marqueur « oh » en français parlé en interaction, dans J. Durand, B. Habert, B. Laks (éds), *Congrès mondial de linguistique française, Paris, France (9-12 juillet 2008)* (disp. en ligne).
- GROUPE ICOR, 2008b, Tool-assisted analysis of interactional corpora: “voilà” in the CLAPI database, *Journal of French Language Studies* 18(1), p. 121-145.
- GROUPE ICOR, 2009, Exploitation de la plateforme Corpus de Langue Parlée en Interaction (CLAPI) : le cas de voilà dans les chevauchements, *Cahiers de Linguistique de Louvain* 33(2), p. 243-268.
- GROUPE ICOR, 2014, Oh là là: the contribution of the multimodal database CLAPI to the analysis of spoken French, in H. Tynes, V. André, A. Boulton, C. Benzitoun and Y. Greub (eds.), *Ecological and Data-Driven Perspectives in French Language Studies*, Newcastle, Cambridge Scholars Publishing, p. 167-198.
- HERBERT Robert K., 1986, Say ‘thank you’ or something, *American Speech* 61(1), p. 76-88.
- HERITAGE John, 1984, A change-of-state token and aspects of its placement, in M. Atkinson and J. Heritage (eds), *Structure of Social Action*, Cambridge, CUP, p. 299-345.
- HOLMES Janet, 1998, Complimenting - A positive politeness strategy, in J. Coates (ed.), *Language and Gender. A Reader*, Oxford and Malden (MA), Blackwell, p. 100-120.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine (éd.), 1980, *L'Énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 1987, La description des échanges en analyse conversationnelle: L'exemple du compliment, *DRLAV* 36/37, p. 1-53.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine (éd.), 1991, *La Question*, Lyon, PUL.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 1992, 1994, *Les Interactions verbales II et III*, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 2001, *Les Actes de langage dans le discours*, Paris, Nathan Université.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 2005, *Le Discours en interaction*, Paris, Armand Colin.

- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine et TRAVERSO Véronique, 2004, Types d'interaction et genres de l'oral, *Langages* 153, p. 41-51.
- LEECH Geoffrey, 1983, *Principles of Pragmatics*, Londres, Longman.
- MANES Joan and WOLFSON Nessa, 1981, The compliment formula, in F. Coulmas (ed.), *Conversational Routine*, The Hague, Mouton, p. 115-132.
- MONDADA Lorenza, 2005, La constitution de l'origo déictique comme travail interactionnel des participants : une approche praxéologique de la spatialité, *Intellectica* 2-3, 41-42, p. 75-100.
- PLANTIN Christian, 2011, *Les Bonnes Raisons des émotions*, Berne, Peter Lang.
- PLANTIN Christian, DOURY Marianne et TRAVERSO Véronique (éds), 2000, *Les Émotions dans les interactions*, Lyon, PUL/ARCI.
- POMERANTZ Anita, 1978, Compliment response: notes on the co-operation of multiple constraints, in J. Schenkein (ed.), *Studies in the Organisation of Conversational Interaction*, New York, Academic Press, p. 79-112.
- POMERANTZ Anita, 1984, Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes, in Atkinson J. and Heritage J. (eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*, Cambridge, CUP, p. 57-101.
- STIVERS Tanya and ROSSANO Federico, 2010, Mobilizing response, *Research on Language and Social Interaction* 43(1), p. 3- 31.
- TRAVERSO Véronique, 1993, Les routines : lieux communs de la conversation, dans Ch. Plantin (éd.), *Lieux communs, topoï, stéréotypes, clichés*, Paris, Kimé, p. 111-123.
- TRAVERSO Véronique, 1996, *La Conversation familière*, Lyon, PUL.
- TRAVERSO Véronique, 2000, Autour de la mise en oeuvre d'une comparaison interculturelle. L'exemple des actes confirmatifs dans des émissions radiophoniques françaises et syriennes, dans V. Traverso (éd.), *Perspectives interculturelles sur l'interaction*. Lyon, PUL, p. 33-53.
- TRAVERSO Véronique, 2003, *Les genres de l'oral : le cas de la conversation*, en ligne.
- TRAVERSO Véronique, 2006, *Des échanges ordinaires à Damas*, Lyon et Damas, PUL et Presses de l'IFPO.
- TRAVERSO Véronique, 2012, « Le salon bibliothèque » : délimitation et partage des espaces. Usage des annonces dénominatives désignatives dans la visite guidée, dans J.-P. Dufiet (éd.), *La Visite guidée*, Trento, Collana Labirinti, p. 56-84.
- TRAVERSO Véronique, 2014a, Compétences montrées, compétences partagées, compétences situées : nomination et définition des objets dans les visites guidées, dans S. Bornand et C. Leguy (éds), *De compétences en performances...*, Paris, Karthala, p. 137-163.
- TRAVERSO Véronique, 2014b, La construction de (l'attention visuelle sur) l'objet au cours de la visite guidée : étude d'un cas limite, dans J.-P. Dufiet (éd.), *L'Objet d'art et de culture à la lumière des ses médiations*, Trento, Collana Labirinti, p. 43-85.
- TRAVERSO Véronique, 2014, Annonces, transitions, projections et autres procédures : réflexion-bilan sur la construction « méso » de l'interaction, *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Lausanne* 41, p. 19-71.
- VOM LEHN Dirk, HEATH Christian and HINDMARSH Jon, 2001, Exhibiting interaction : conduct and collaboration in museums and galleries, *Symbolic Interaction* 24(2), p. 189- 216.
- VOM LEHN Dirk, HEATH Christian and HINDMARSH Jon, 2002, Video based field studies in museums and galleries, *Visitor Studies Today!* 5(3), p. 15-23.

### Conventions de transcription

Les conventions de transcription sont une version simplifiée des conventions ICOR dont la version complète est consultable sur le site CORINTE <http://icar.univ-lyon2.fr/p>

- [ ] début et fin du chevauchement
- par- troncation
- : allongement
- (.) pauses non chronométrées (< 0.2s)
- (2.2) pauses chronométrées (en secondes)
- & continuation du tour de parole
- = enchaînement rapide
- ((rire)) phénomènes non transcrits
- xxx segment inaudible
- / \ intonation montante/ descendante\
- .h aspiration
- (il va) transcription incertaine
- °bon° voix basse ou très basse (°°bon°°)
- ALORS volume augmenté ou autre marque d'insistance
- [...] coupure due au transcripteur

Les conventions pour la notation des gestes s'inspirent librement de celles qu'a développées L. Mondada, consultables sur le site CORVIS <http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corvis/>.

Les lignes de description des gestes sont en grisé.

- \* Dans la colonne des pseudonymes, indique que la ligne est consacrée à une description de gestes ou de mouvements. Le symbole est accompagné du pseudonyme du participant effectuant le geste en minuscules.
- \* \* Dans la transcription indique le début et la fin du geste ou du regard décrit à la ligne suivante
- (( )) Description de geste
- >>, --> Indique que le geste continue aux lignes suivantes jusqu'à la borne suivante
- im. situe l'emplacement d'une image tirée de la bande vidéo dans la transcription. Le symbole apparaît également comme repère dans la colonne des pseudonymes



## **Cinquième partie**

### **Outils et méthodologies d'analyse de l'argumentation**

---



## L'argumentation de « *a cohærentia* » à « vraisemblable »

---

**Christian Plantin**

Directeur de Recherche émérite CNRS, Laboratoire ICAR

---

Ma recherche, dans le GRIC puis dans ICAR, porte sur les langages de l'argumentation et de l'émotion. Je propose d'abord quelques remarques sur les diverses façons dont ont été envisagées ces questions dans les années 1970 et 1980. Ensuite, je décris le cadre dans lequel a été menée la rédaction d'un ouvrage à paraître en 2015, le *Dictionnaire de l'argumentation*. Les paragraphes suivants sont consacrés aux quatre axes qui fondent la cohérence de l'ouvrage. L'argumentation y est approchée : (1) comme un phénomène interactionnel et interdiscursif ; (2) comme une activité essentiellement évaluatrice, l'évaluation étant prise en charge par les participants et non par l'analyste ; (3) en relation avec les questions de construction et de gestion des connaissances ; (4) comme impliquant irréductiblement des affects et des émotions. Je me permettrai de mêler à cet exposé l'expression de quelques sentiments personnels.

### L'argumentation, de renaissances en reconceptualisations

Il est convenu de dater de 1958 ce qu'on appelle généreusement la « renaissance des études d'argumentation », date de parution des œuvres si différentes de Stephen Toulmin d'une part et de Chaïm Perelman et Lucie Olbrechts-Tyteca d'autre part. Cependant, en France, dans les années post-68, la notion d'argumentation n'était associée ni à l'un ni à l'autre de ces auteurs mais aux premiers travaux d'Oswald Ducrot. C'est à cette époque, dans le cadre de la licence de linguistique fondée à l'Université Lyon 2, où j'ai été l'élève de Catherine Kerbrat et de Jacques Cosnier, que j'ai commencé à m'intéresser à l'argumentation au cours des séminaires donnés à Lyon par Oswald Ducrot. Il venait de publier le deuxième numéro de la revue *Langages*, consacré à *Logique et linguistique*, thème qui allait rester au premier plan de la recherche en linguistique jusqu'à nos jours (Ducrot 1966) ; il publiait *Dire et ne pas dire* (1972) et la *Preuve et le dire* (1973). Ces ouvrages construisaient un concept d'argumentation sémantique, d'argumentation « dans la langue ». Ducrot n'analyse pas l'argumentation « en interaction », notion que personne en France n'utilisait alors, sauf Jacques Cosnier ; ni comme une logique substantielle, à la Toulmin, qui aurait été considéré comme triviale si on ne l'avait pas ignorée (la traduction de *The Uses of argumentation* (1958) est parue seulement en 1993) ; ni « dans le discours », dont l'analyse « à la française » était en cours de définition par Michel Pêcheux (Maldidier 1990) ; ni dans une forme d'analyse néo-rhétorique du discours argumentatif à la Perelman, alors considérée comme marginale (Lacoste 1970).

Ducrot reprenait les termes *argumentation*, *argument* et *conclusion* sans référence aux travaux de rhétorique argumentative ancienne ou nouvelle, dans leur acception courante de mode de liaison entre énoncé argument et énoncé conclusion. Mais il redéfinissait radicalement la nature de ce lien, en lien avec la notion de présupposition. L'ensemble des conclusions atteignables à partir d'un énoncé argument A est définie sur une base purement linguistique, comme l'ensemble des énoncés C tels que la suite {A, C} est grammaticalement possible. L'énoncé argument donne une certaine orientation au discours, et la conclusion doit s'inscrire dans le cadre des possibles grammaticaux ainsi prédéfinis. L'étude de ces contraintes définit le programme de recherche du structuralisme discursif. La syntaxe s'intéresse aux relations de sélection existant entre un verbe et ses actants ; par exemple, le prédicat « — aboie » sélectionne pour sujets des noms d'êtres de l'espèce « chien », ce qu'exprime l'écriture « [+ chien] aboie » ; si Minou aboie, c'est que Minou est un chien mal baptisé (modulo les restrictions situationnelles habituelles). De même, l'argument « *Pierre est intelligent* » sélectionne un ensemble d'enchaînements auquel appartient « *il saura résoudre le problème* », et auquel n'appartient pas « *il n'y comprendra rien* » : la suite « *Pierre est intelligent, il n'y comprendra rien* » est incompréhensible (modulo les restrictions situationnelles habituelles).

Cette notion d'orientation s'est révélée extraordinairement fructueuse, pour l'analyse des enchaînements graduels, des mots de liaison, des morphèmes argumentatifs, et reste fondamentale pour toute étude de l'argumentation. Dans une présentation où je tentais d'articuler différentes visions de l'argumentation, en 2002 me semble-t-il, je suggérais que la notion d'orientation était en fait plus générale que celle d'argumentation. Je soulignais alors qu'il existait des orientations autres qu'argumentatives, qu'on pouvait parler également d'orientation descriptive ou narrative, et que *mais* pouvait, par exemple réorienter des descriptions ou des narrations. On peut, par conséquent, réserver la notion d'argumentation pour d'autres formes de théorisation tout en conservant les acquis de la grammaire des orientations. Ducrot qui était présent à l'exposé, m'a fait passer un petit mot, où il me disait être d'accord avec cette vision des choses, précisant qu'il avait choisi de parler d'argumentation parce que c'est dans cette configuration que les phénomènes d'orientation sont les plus visibles. Je regrette beaucoup d'avoir égaré ce petit mot, particulièrement lorsqu'on oppose ce que j'essaie de dire à la théorie de Ducrot.

C'est donc sur de telles bases, linguistiques, structuralistes et saussuriennes, que le concept d'argumentation est réapparu dans le champ intellectuel français. En effet, à peine avait-elle tiré la rhétorique argumentative de « l'oubli » où elle était tombée que la néo-rhétorique perelmanienne de l'*inventio* retournait dans l'ombre. Comme le constate Klinkenberg, « quand parut en 1970 le numéro mythique de la revue *Communication* consacré au thème « Recherches rhétoriques », l'auteur de la bibliographie n'hésite pas à affirmer que l'originalité de l'entreprise de Perelman est de “se situer en marge de la plupart des reprises modernes de la rhétorique” » (Lacoste 1970 : 235 ; voir Klinkenberg 2001, § 1.1 ; Klinkenberg 1990).

Dans le paysage intellectuel du début des années 1970, marqué par un extraordinaire bouillonnement d'idées autour du marxisme, du structuralisme

et de la psychanalyse, il n'y avait guère de place pour un concept néo-rhétorique d'argumentation. Lorsqu'on parlait de rhétorique, dans le champ linguistique des années 1970, il s'agissait d'une rhétorique de l'agencement structural des figures, d'une rhétorique de l'*elocutio*, telle que la définissait le Groupe  $\mu$  dans sa *Rhétorique générale* (Groupe  $\mu$  = Dubois et al. 1970). En fait, le statut du sujet est la question cruciale où se différencient Rhétorique générale et Nouvelle rhétorique. La rhétorique générale est une rhétorique structurale sans sujet, alors que la rhétorique de l'*inventio*, ancienne ou nouvelle, pose, sans y voir malice, un sujet plein, maître de ses intentions, soumis à des règles morale et rationnelles, déduisant logiquement ses conclusions de ses arguments, et agissant sans problème en fonction de ses conclusions. Ce sujet n'a pas de « part d'ombre » ; ses conclusions strictement dérivées de ses arguments et elles doivent être prise pour ce qu'elles se donnent *prima facie*, une manifestation de la rationalité ordinaire, et non pas comme un maquillage rapide de désirs inconscients, c'est-à-dire de simples rationalisations (Laplanche & Pontalis 1967, art. *rationalisation*). Cette critique du sujet n'a pas été vraiment prise en compte par les recherches en nouvelle rhétorique, elle a été purement et simplement balayée par le reflux de la psychanalyse. Elle reste totalement ignorée dans les études d'argumentation. Ce sujet plein, qu'il s'agit de former à la réalité de la parole publique régnait sans partage outre-Atlantique, dans les *Speech Departments*, où l'ouvrage de Perelman et Olbrechts-Tyteca avait été immédiatement pris dans la quête incessante d'une « théorie rhétorique » – au prix d'ailleurs d'un malentendu sur le titre, traduit par *The New Rhetoric*, alors que *La Nouvelle rhétorique* est en fait le titre secondaire (le surtitre dans la première édition) du *Traité de l'argumentation*.

Si de notre côté de l'Atlantique on déclarait « marginale » l'entreprise de Perelman, de l'autre on « [s'alarmait] » de l'état de la rhétorique sur le continent, et tous les participants au premier colloque de l'ISSA, *International Society for the Study of Argumentation*, tenu à Amsterdam en 1986, ont gardé la mémoire de l'intervention de Joseph Wenzel, manifestant son incompréhension scandalisée devant ce qu'on appelait rhétorique en Europe : “*some-what more alarming is a book entitled A General Rhetoric, but limited in fact to a structural study of figures [...] the 'General' in the title strikes American ears as a 'limiting hyperbole'*” (Wenzel 1987 : 103). Pour lui, comme pour toute les écoles rhétoriques qui se sont développées aux États-Unis, sans connaître de rupture analogue à celle qu'a connu la rhétorique en France au tournant du XX<sup>e</sup> siècle, aucune rhétorique ne mérite ce nom si elle ne prend pas pour objet la totalité de l'acte de discours public (dans une situation qu'il prétend précisément transformer) (Bitzer [1968] 1974 ; voir Plantin 1990, chap. 2).

Néanmoins, un étudiant des années 1970 s'intéressant à l'argumentation ne pouvait ignorer les travaux de Perelman et de Toulmin, et il pouvait même les lire. Toulmin se rattache au courant de la philosophie analytique, qui ne connaissait certainement pas à l'époque la faveur dont elle jouit maintenant : les cours et séminaires de Jacques Bouveresse et de Roger Martin étaient très peu fréquentés. Du point de vue linguistique surtout, l'intérêt du « schéma de l'argumentation » échappait à beaucoup. Il était sans doute considéré comme peu pertinent pour l'analyse du langage ordinaire, dans la mesure où il

présuppose soit la transparence du langage, soit l'usage d'un langage scientifique idéal. C'est du moins ainsi que je comprends la critique que Ducrot adresse à « *la concepción tradicional o ingenua de la argumentación* » « la vision traditionnelle ou naïve de l'argumentation », qui correspond au schéma de Toulmin (1988 : 72).

Quant au *Traité*, il ouvre certes un monde fascinant : il y est question de l'adhésion des esprits sur la base de leur libre assentiment, c'est-à-dire qu'il s'intéresse au problème cognitif de la transformation consciente des systèmes de croyance par le langage. Il cherche à définir, au-delà de la signification, les conditions de pratiques langagières d'où puisse émerger une rationalité sociale et politique, il jetant ainsi les fondements d'une propagande démocratique, la « ratio-propagande » comme dit Tchakhotine, contre la propagande totalitaire, « la senso-propagande » (1939 : 152) – et ce rêve d'une propagande qui ne serait pas une « colonisation des esprits » aurait d'ailleurs dû entrer en consonance avec les idéaux politiques de l'époque. Mais quelle relation pouvait-on faire avec le champ linguistique ? Pour un étudiant des années 1970, tout cela patauge dans le perlocutoire, et il n'y a de salut que dans l'illocutoire. Les publications de Perelman et de Ducrot s'ignoraient ; aucun des deux ne renvoyait à Toulmin, et réciproquement.

Reste que le *Traité* définit son entreprise comme l'étude des « techniques discursives », et propose concrètement un riche répertoire de formes d'arguments, ce qui l'ancre dans le concret du langage. Comme le souligne Conley, le *Traité* a mis en évidence “*more than eighty different modes of argument*”, sans compter des “*illuminating observations on the argumentative function of more than sixty-five different figures*”, richesse (qu'il oppose à Toulmin et à sa “*renegade logic*”) (1984 : 180-181). Mais Perelman et Olbrechts-Tyteca n'abordent jamais ces techniques discursives du point de vue linguistique.

À partir de 1983, j'ai eu la chance de pouvoir travailler à l'Université de Bruxelles, où je me suis intéressé concrètement aux difficultés des étudiants pour comprendre et produire des discussions et des textes argumentés, dans le cadre de leur apprentissage des langages académiques. Ce travail empirique a marqué pour moi une nouvelle orientation, car il m'a amené à travailler d'une part, sur des situations complexes et non plus sur des exemples décontextualisés étroitement encadrés par une théorie, et, d'autre part, sur des données, orales ou écrites, en quantité relativement importante. Cette approche didactique de l'argumentation m'a enfin confronté au problème de la compréhension des textes argumentatifs, à commencer par l'élémentaire différence entre ce qui est, dans un discours, de l'ordre de l'argument (du posé comme vrai, donné, admis...) et ce qui est construit par le texte sur cette base, la projection de l'argument, c'est-à-dire la conclusion ; en somme la différence qu'il peut y avoir entre « dire a et puis dire b », et « dire que b dérive de a ». Nouvelle rhétorique et argumentation dans la langue n'abordent pas ce type de question, certainement parce qu'elles considèrent le contraste comme évident, comme une donnée fondamentale de l'intuition linguistique ; or de nombreux élèves ne partagent pas cette intuition.

Le problème de la compréhension des arguments et de la production d'arguments pertinents m'a amené à remonter à ce qui me semble toujours être au fondement de l'argumentation, une question argumentative, à laquelle les parties apportent des réponses également pertinentes et néanmoins

incompatibles entre elles. J'essayais d'organiser tout cela en distinguant des niveaux de complexité, un niveau des contraintes linguistiques et un niveau d'organisation discursive, ou, comme je le disais dans la langue de l'époque, *De la langue de l'argumentation au discours argumenté* (1985) – et retour.

Après la disparition de Perelman, en 1984, sa bibliothèque privée a été léguée à l'Université de Bruxelles. L'ensemble rendait accessibles les travaux de rhétorique traditionnels, ainsi que les travaux américains auxquels Perelman avait participé ou qu'il avait inspirés, et bien entendu tout ce qui paraissait sur ces thèmes. C'est à cette époque que sont parus les premiers articles abordant l'analyse de l'argumentation en interaction (Cox & Willard 1982). Par rapport au paysage francophone, les nouveautés portaient également sur une vision de l'argumentation marquée par un point de vue critique, et l'usage du concept de fallacie. La notion avait été réintroduite par Hamblin, *Fallacies* (1970). Reprise par Douglas Walton et John Woods, dans une série d'études écrites entre 1977 et 1982 (Woods & Walton 1989), elle allait constituer un des piliers sur lesquels allaient s'édifier, à partir de la fin des années 1970, la « logique informelle » d'Anthony Blair et de Ralph Johnson, ainsi que de la « pragma-dialectique » de Frans van Eemeren et Rob Grootendorst.

Le premier numéro de l'*Informal Logic Newsletter*, qui deviendra *Informal Logic – Reasoning and Argumentation in Theory and Practice*, est publié en 1978. La revue *Argumentation* est fondée en 1987, par Frans van Eemeren, Michel Meyer, Rob Grootendorst et moi-même, van Eemeren et Meyer étant aux commandes. À son origine, la revue était bilingue ; Christiane Marchello-Nizia nous a donné, pour la toute première série de la revue *Argumentation*, un article, « De l'art du parjure. Les “Serments ambigus” dans les premiers romans français » (1987). Du point de vue institutionnel, une action décisive a été la constitution d'une communauté internationale, l'*International Society for the Study of Argumentation*, à l'initiative de Frans van Eemeren et Rob Grootendorst. Cette communauté s'est soudée autour des conférences quadriennales de l'ISSA, dont la première s'est tenue en 1986 (Eemeren, Grootendorst, Blair, Willard, (éds.), 1987), et dont les monumentaux *Proceedings*, qui paraissent tous les quatre ans depuis cette date, constituent une source d'information inégalée.

Pour en finir avec mes années 1980, au terme desquelles je suis entré au GRIC, je dois encore mentionner l'expérience que j'ai eue à l'*Ohio State University* au contact des travaux menés en rhétorique et en argumentation développés dans les *Speech Departments*, et en particulier sur leur insistance à promouvoir la lecture des textes classiques en liaison avec des pratiques et des soucis actuels. Cette entreprise est souvent critiquée pour des raisons historiques et philologiques, mais je persiste à la trouver particulièrement stimulante. Après tout, pourquoi traduire Aristote, s'il n'a de sens qu'en grec ? Comme l'écrit Micken dans son introduction au *De Oratore* de Cicéron “*people in the field of speech are guilty of a continuing preoccupation with the rhetorical theory and practice of the great ancient rhetoricians. [...] We also read a work like the De Oratore in order to extract from it such practical theory as may be of continuing use to us at the present time*” (Micken 1970 : xxv-xxvi). Perelman ne fait pas autre chose, et cette heureuse tradition perdure.

Le *Dictionnaire de l'argumentation* porte la trace de toutes ces influences. Je dirai d'abord quelques mots des circonstances de sa mise en chantier et de sa composition, puis je parlerai du choix des entrées, pour insister ensuite sur les moyens utilisés pour assurer une certaine cohérence entre les entrées.

### Un dictionnaire de l'argumentation

Un dictionnaire de quoi ? On parle de l'émergence du « champ de l'argumentation » dans les années 50, ou, comme je l'ai fait plus haut, de « l'argumentation, de renaissances en reconceptualisations ». Ces expressions sont ambiguës : il ne s'agit pas du champ de l'argumentation ou de la renaissance de l'argumentation comme ensemble de pratiques argumentatives ; il s'agit non pas du langagier, mais du métalangagier, d'un ensemble de réflexions sur ces pratiques. Le terme *argumentation* désigne à la fois l'objet de l'étude et l'étude elle-même, ou « théorie de l'argumentation ». Un ouvrage intitulé *Argumentation* peut très bien n'en contenir aucune, de même que, selon la plaisanterie traditionnelle, on peut ouvrir un ouvrage intitulé *Fallacies* sans craindre que ce titre ne soit une description adéquate du contenu. La situation était naguère très différente ; en français, on trouve, avant 1958, de nombreux ouvrages utilisant « Argumentation » dans leur titre, mais le mot désigne alors un contenu argumentatif. Par exemple, dans l'ouvrage d'Ambroisine Dayt, *Argumentation ayant en vue d'éclairer tout être sur des besoins indéniables déniés à la femme depuis l'apparition de l'homme sur la terre* (1903), *argumentation* est le terme support du titre substantiel, il pourrait être remplacé par *essai*, *traité* ou *dissertation*.

Dans l'expression *Dictionnaire de l'argumentation*, *argumentation* est un nom de discipline, « les études d'argumentation » (*argumentation studies*). On reste tout de même avec le problème de désigner le champ par un terme unique non ambigu. On pourrait, en suivant l'exemple de la *polémologie* et de la *didactologie* penser à *argumentologie* ; la même logique appellerait *argumentologue*, figure bien distincte de l'*argumentateur*. Mais ces termes risquent d'apparaître inutilement jargonnants, voire ridicules, alors qu'ils seraient bien nécessaires. Quoi qu'il en soit, le dernier mot restera à l'usage et personne actuellement ne semble en ressentir le besoin. Le terme *argumentology* ne figure pas dans les monumentaux et fondamentaux *Proceedings of the ISSA conferences on argumentation 1999* ; une seule occurrence en 2003, une également en 2007 ; il n'y a aucune occurrence d'*argumentologue* ou d'un nom dérivé pour le spécialiste.

En 1989, j'ai eu la chance d'entrer au CNRS et au GRIC, *Groupe de Recherche sur les Interactions Conversationnelles*, fondé et dirigé par Catherine Kerbrat-Orecchioni, avant d'accompagner sa transformation en ICAR en 2003. Ces vingt-cinq années lyonnaises, qui constituent toujours mon espace synchronique actuel, ont influencé ma recherche de façon décisive. Elles m'ont permis de concrétiser des idées structurantes que je n'avais pas développées jusqu'alors, faute de cadre de référence – l'argumentation comme forme d'interaction, l'argumentation fondée sur des informations et articulée aux savoirs. J'ai pu alors trancher sur des questions centrales, comme celle de l'évaluation des argumentations, dépasser des visions simplistes de l'émotion opposée à la raison argumentative, et, sur cette lancée,

développer une approche générale de l'émotion. Je présenterai ces différents points en partant du travail dans lequel elles se matérialisent sans doute le plus clairement, le *Dictionnaire de l'argumentation*, en cours de publication chez ENS éditions, la parution étant prévue pour cette année 2015.

À ma connaissance, si l'on trouve de nombreux dictionnaires mixtes, présentant des notions d'argumentation, de rhétorique et de logique, il n'existe qu'un dictionnaire d'argumentation, en polonais (Szymanek 2004). Il n'y a pas de dictionnaire de l'argumentation en français ou en anglais. On peut en inférer soit qu'on n'en a pas besoin, soit qu'il y a une lacune regrettable qu'il faut absolument combler ; j'ai retenu la seconde conclusion. L'envie d'écrire un dictionnaire de l'argumentation m'est venue autour de 2003. Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau m'avaient demandé de rédiger les entrées autour du thème de l'argumentation pour leur *Dictionnaire d'analyse du discours*, paru en 2002. J'ai finalement proposé 43 entrées, choisies un peu à l'intuition, et retenues après négociation avec Dominique Maingueneau. Comme j'avais eu beaucoup de plaisir à rédiger ces entrées, l'idée m'est venue de les compléter. Je m'imaginais alors que cela nécessiterait en gros un travail équivalent, pour une petite centaine d'entrées et deux ou trois ans de travail. J'avais mal évalué l'entreprise ; je me suis en fait trouvé engagé sur une pente glissante, et le dictionnaire finit par compter 252 entrées principales et 64 entrées complémentaires renvoyant à des entrées principales. La rédaction m'a pris de nombreuses années, en parallèle avec d'autres publications, et accompagnée d'un solide agenda de tâches administratives que je m'efforçais d'honorer de mon mieux.

Je me suis donc laissé aller, et j'ai rédigé les entrées petit à petit, à une époque où je donnais assez fréquemment des séminaires en France et à l'étranger. Les réactions des publics de ces séminaires ont joué un rôle déterminant dans la philosophie générale de l'entreprise. Ce public mixte, de gens intéressés, parfois engagés dans une première recherche en argumentation mais sans être réellement formés à l'argumentation, constitue mon public de référence. Pour ces séminaires, j'étais tenu de répondre à des questions, fréquemment formulées comme des demandes d'explicitation ou de mise en relation de notions, qui apparaissaient dans des discussions aussi animées qu'imprévisibles. Le sous-titre *Une introduction conceptuelle aux études d'argumentation* rappelle un peu cette origine et cette orientation. Deux de ces séminaires ont joué un rôle particulièrement important, le séminaire parfois dit « ArguLyon », au sein du laboratoire ICAR, séminaire ouvert d'encadrement des doctorants, et le séminaire « Argumentation » de Marianne Doury au *Laboratoire Communication et Politique*, qui a joué un rôle très important au moment des avant-dernières mises au point.

Dès le départ, j'avais renoncé à *Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'argumentation* ; une telle encyclopédie est d'une autre nature, et elle reste à faire. Elle doit inclure une histoire de la discipline, dans ses relations avec la rhétorique et la logique, une galerie des illustres ; un exposé, une exégèse de leurs œuvres et une critique de leurs théories ; une présentation des modes d'argumentation spécifiques à différents domaines ; et, surtout, une présentation des formes d'argumentation pratiquées dans d'autres cultures.

Écrire un dictionnaire oblige à sortir de sa « zone de confort scientifique » et à affronter des questions délicates, par exemple la question du traitement discursif de la causalité, ou celle de la place qu'il convient de faire aux opérations logiques élémentaires. Il faut décider du sort qu'on va réserver à la terminologie latine traditionnelle ; essayer de comprendre enfin ce qu'il y a au fond des multiples topiques, et de voir si les topoï des uns correspondent raisonnablement aux topoï des autres ; faire le pari que l'on peut, en tenant une ligne consistante fondé sur les données de langage, dire des choses acceptables par les multiples disciplines qui ont elles aussi des choses à dire sur l'activité argumentative. D'une façon générale, il faut aussi se risquer à soulever les tapis pour voir ce qu'on a glissé dessous, autrement dit, affronter les choses qu'on n'envisage que de façon incidente ou anecdotique dans des articles ponctuels.

Je n'ai pas voulu procéder par une juxtaposition d'exposés sur les différentes théories dans un ouvrage à cinq chapitres, par ordre chronologique d'apparition, en commençant par les classiques de la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle : (1) La Nouvelle Rhétorique ; (2) Le modèle de Toulmin, "*Substantial Logic*" ; (3) L'argumentation dans la langue ; (4) La logique naturelle ; La logique non formelle, "*Informal Logic*" ; (5) La Pragmadilectique... Ce procédé demande que l'on reparte à zéro pour chaque exposé, et amène forcément à durcir les oppositions, ce qui risque de renforcer des tendances isolationnistes, et le désarroi des étudiants perdus dans les rayons du supermarché des théories. J'ai préféré focaliser sur les concepts, soit qu'on les retrouve dans différentes théories parfois sous des termes différents, parfois redéfinis, soit qu'ils représentent l'apport spécifique d'une théorie au domaine. J'ai donc insisté sur les points d'accords.

Les entrées retenues correspondent d'abord aux notions courantes qu'on trouve dans les ouvrages d'introduction à l'argumentation ; pour les relever, il suffit de parcourir les chapitres et les sous-chapitres de ces ouvrages. Ces listes ont été contrôlées et complétées à partir d'index d'ouvrages spécialisés, comme le *Handbook of Argumentation Theory*, édité par van Frans van Eemeren ou le *Traité de l'argumentation* de Chaïm Perelman et Lucie Olbrechts-Tyteca. En ce qui concerne les types d'arguments, catégorie absolument centrale en argumentation, une source particulièrement intéressante et complexe est fournie par les diverses « topiques », c'est-à-dire typologies des arguments. J'ai ainsi intégré diverses topiques, anciennes, modernes et contemporaines, et j'ai tenté de mettre chacun des types d'arguments qu'elles contiennent systématiquement en correspondance avec une entrée du dictionnaire.

C'est là que se pose la question des termes latins. Le latin a joué pour l'argumentation le rôle d'une langue technique, en fournissant des étiquettes d'arguments, en *ab* (*ab exemplo*), *ad* (*ad hominem*) ou *ex* (*ex contrariis*). Ces formes sont irritantes, parce qu'il y a des doublons, parce que les mots latins sont de faux amis (*ad repugnantibus*), parce que c'est du latin suspect aux yeux des latinistes, et parce qu'ils font pédants et peuvent être dissuasifs. Ces syntagmes latins ont été rassemblés en tableaux, avec une petite explicitation des mots et des locutions. Ils restent attractifs : Paul Bacot m'a signalé l'usage du syntagme « argument *ad physicum* » compris comme « l'argument de l'apparence physique » d'une personne, d'un candidat à une fonction

élective : « *il a belle allure, je vote pour lui* ». Selon le dictionnaire Gaffiot, *physica*, c'est « la physique, les sciences naturelles » ; l'adjectif correspondant *physicus*, *a*, *um* se traduit par « physique, naturel, des sciences naturelles », ce qui n'a apparemment rien à voir avec l'apparence physique d'un humain. Mais l'usage est ainsi.

Il n'était ni réaliste ni intéressant de suivre un plan d'article unique, applicable à l'entrée « argument » comme aux entrées « persuasion » ou « analogie ». En revanche, je me suis attaché à la cohérence interne et externe des notions. Du point de vue de la cohérence interne d'une définition, j'ai tenté une synthèse des définitions, partant de ce qui fait consensus jusqu'à ce qui est plus discuté, jusqu'à ce que l'entrée prenne parfois – comme dans l'entrée « persuasion » – des allures critiques. La cohérence externe est celle des définitions entre elles. Ce point est d'une importance majeure. La construction ou la critique de telle ou telle définition est une chose relativement aisée, c'est leur mise en relation équilibrée qui est délicate. Cette cohérence externe peut être relativement locale. Par exemple, les formes d'argumentation liées à la définition, à la cause, à l'analogie relèvent d'une même structure à deux niveaux : argumentation établissant (une définition, une relation causale, une relation d'analogie) et argumentation exploitant (une définition, une relation causale, une analogie). Les définitions ne doivent pas être façonnées isolément mais en relation les unes avec les autres.

Au niveau global, la cohérence externe des définitions dépend de quelques lignes directrices très générales : approcher les concepts comme des instruments permettant de construire des représentations des données ; prendre comme situation de base la situation d'interaction ; ne pas séparer artificiellement l'argumentation linguistique des savoirs qu'elle mobilise ; intégrer la subjectivité et les émotions ; restituer l'évaluation aux participants. Les paragraphes qui suivent sont consacrés successivement à ces différents points, qui constituent les fondements de ma vision actuelle de l'argumentation.

### **Représentations**

L'ambition du *Dictionnaire* est de caractériser un langage de représentation des pratiques argumentatives. Modéliser, c'est construire une représentation d'un certain domaine de données, en s'appuyant sur un langage où les concepts et leurs relations et leurs conditions d'application sont définis le mieux possible. Le langage de représentation détermine un ensemble d'opérations techniques qui permettent de traiter une classe de phénomènes objets. Il n'a pas pour ambition première de représenter l'essence du phénomène argumentation.

Les modèles sont évalués selon leur adéquation aux données. Cette évaluation peut se faire selon des principes dérivés de Chomsky (1964). On parlera d'adéquation descriptive si le langage théorique permet de rendre compte d'un ensemble de données telles qu'elles sont réunies dans un corpus, de façon généralisable (non *ad hoc*), en respectant les intuitions d'argumentativité d'une locutrice engagée dans une activité argumentative et faisant usage « du bon sens que sa mère lui a donné », pour emprunter l'expression de Marianne Doury. Une notion, par exemple un type d'argument comme l'argument par la pente glissante a un pouvoir descriptif si elle peut être mise

en correspondance avec un ensemble de productions discursives concrètes ; si elle capte l'air de famille d'une collection de cas intuitivement proches. Une théorie n'est pas descriptivement adéquate si elle ne respecte pas cette intuition première : par exemple, une théorie de l'argumentation qui ne prend pas systématiquement en compte la dimension émotionnelle n'est pas descriptivement adéquate.

Le niveau de l'adéquation explicative est atteint si le langage théorique jette quelque lumière sur les phénomènes. Dans le cas précédemment évoqué de la pente glissante, on comprend sans problème les discours qui exploitent cette forme ; c'est précisément parce qu'on les comprend qu'on peut dire que la définition proposée du concept est ou n'est pas adéquate. L'adéquation explicative est atteinte si l'intuition seule ne permet pas de comprendre de façon satisfaisante ce qui se passe, et le langage théorique permet de comprendre. Par exemple, le début du corpus « Débat sur l'immigration et la nationalité » m'est resté longtemps totalement incompréhensible, il me semblait que rien ne se passait, jusqu'à ce que, un peu grâce à Bentham et à la forme d'intervention, ou type d'argument « Laissez-nous tranquilles ! », et à la distinction entre ouverture de l'interaction et ouverture de l'argumentation, les choses prennent un peu d'ordre et de sens (Desmarchelier & Doury 2000 ; Plantin 2000 ; Plantin 2006). C'est une définition modeste de l'adéquation explicative, relative à une personne. Mais il est essentiel que la théorie soit capable aussi d'éclairer des phénomènes, c'est-à-dire produire du sens là où il n'y en avait pas.

### **Interaction**

Un premier principe de cohérence est fourni par l'idée que l'étude de l'argumentation a intérêt à partir de l'interaction argumentative. En soi, l'idée est loin d'être nouvelle ; elle remonte à la théorie des stases d'Hermogène, selon laquelle il y a, dans le domaine judiciaire, émergence d'une situation argumentative dès que les affirmations de parties en conflit commencent à diverger. En généralisant cette idée, on définit l'argumentation comme la théorie des questions dont la réponse est incertaine, soit qu'elles admettent deux réponses incompatibles, soit qu'un doute, un contre-discours, des objections restent attachés à la réponse. Cela suffirait peut-être pour étudier l'argumentation dans des dialogues artificiels, mais ne donne pas encore accès à l'argumentation ordinaire, *everyday argument*, dont ambitionnent de rendre compte les théories contemporaines de l'argumentation. Comme je le disais plus haut, je suis arrivé – revenu – à Lyon en 1989, alors que Catherine Kerbrat-Orecchioni publiait les trois volumes des *Interactions verbales*, et c'est là, comme bien d'autres, que j'ai trouvé les instruments nécessaires pour aborder les échanges argumentatifs ordinaires, dans ses livres, articles et les « séminaires GRIC 1 » qu'elle organisait et au contact des thèses y étaient préparées et soutenues sous sa direction.

J'avais donc conscience de l'importance globale du dialogue pour l'argumentation mais il fallait encore aborder scientifiquement le dialogue argumentatif authentique. Autrement dit, pour prendre une métaphore botanique, j'avais des idées sur la structure de certaines fleurs, les formes d'argument, mais il me manquait des choses sur ce qui constituait la texture du pré, ces formes dans leur milieu écologique. La notion d'orientation prend tout son

sens dans ce cadre, comme co-orientation des différentes modalités de l'action interactionnelle vers une même conclusion. Mais pour tout cela il faut des données. Je me souviens d'une de mes premières conversations avec Pierre Bange, où il m'a ouvert le placard soigneusement rangé qui contenait les transcriptions parfaites, en partition, d'une mémorable série de négociations, et les a généreusement mises à ma disposition.

Naturellement, il n'est pas question, comme on voudrait parfois me le faire dire, de soutenir qu'il n'y a d'argumentation que dans l'interaction verbale, orale, face à face, conversationnelle, ce qui n'aurait évidemment aucun sens. Il y a de multiples formes d'interactions, conversationnelles comme institutionnelles ; certaines font des places spécifiques à l'écrit, d'autres règlent minutieusement les tours et les interventions, comme au tribunal, etc. Les mécanismes de polyphonie, de dialogisme et d'intertextualité sont indispensables pour l'étude des arguments écrits. C'est ce que j'ai tenté de faire en défendant l'idée, un peu inconfortable, que l'argumentation se joue dans un « entre deux », ni purement monologal, ni purement dialogal ; qu'elle combine travail énonciatif et travail interactionnels. On peut argumenter de façon strictement monologale, par exemple, dans la recherche de solution à un problème ou dans un contexte d'incertitude ; on peut discuter de façon coorientée, unanimement positive ou négative, dans un contexte d'évaluation. Bref, il y a de multiples genres plus ou moins argumentatifs, qu'on a d'ailleurs intérêt à caractériser au sein d'un continuum.

L'avantage de partir de l'interaction pour l'étude de l'argumentation est d'abord justifié par une raison d'ordre méthodologique, l'externalisation des positions qu'elle opère. Elle répartit les positions et les arguments sur des locuteurs, elle extériorise les processus cognitifs, et facilite ainsi leur repérage. L'idée d'interaction est ensuite fondamentale pour la définition de ce qu'est un corpus d'étude de l'argumentation : il est constitué par l'ensemble des discours et contre-discours dérivant d'une même question ; l'étude de l'interaction propose immédiatement des corpus élémentaires de forme adéquate, dans le cas d'autres questions, le travail de constitution de corpus peut être considérable (Polo 2014 ; Damasceno Morais 2013 ; Guerrini 2015). Enfin, l'interaction, combinée avec l'intertextualité, donne la solution du problème de l'évaluation des argumentations : l'évaluation du discours de l'un est dans le discours de l'autre. Ces évaluations sont des objets d'analyse et non pas le produit fini de l'analyse.

### **Restituer l'évaluation aux participants**

Les théories de l'argumentation de Ducrot et Grize ne sont pas des théories critiques et ne font pas usage de la notion de *fallacy*. Elles donnent la primauté à la sémantique du discours argumentatif ou aux opérations de construction du discours. Dans la théorie de Toulmin, la combinaison "*Modal-Rebuttal*" qui fait référence à un contre-discours possible constitue une position critique par rapport à l'affirmation "*Data, Claim, Warrant, Backing*". De même, l'auditoire universel de la Nouvelle Rhétorique correspond à une position critique. Il faut donc souligner que ces deux dernières approches sont bien des théories critiques sans pour autant faire appel à la notion de fallacie.

On constate l'existence persistante, au moins dans le domaine francophone, d'une forme de méfiance vis-à-vis de la pensée des *fallacies*, qui peut s'appuyer sur quelques raisons. Mais la théorie des *fallacies* n'est pas forcément le reflet marginal de la pensée « politiquement correcte » dans le champ de l'argumentation ; elle doit être située dans un courant d'une « critique du discours », dont le périmètre, extrêmement vaste, va de l'anthropologie morale à la théologie médiévale des « péchés de la langue ».

Les théories critiques de l'argumentation représentent un progrès considérable dans la recherche de l'adéquation descriptive, puisqu'elles mettent au premier plan l'activité évaluative, qui est liée de façon inhérente à l'exercice de l'argumentation : les argumentateurs passent leur temps à s'évaluer les uns les autres (Finocchiaro 1994 : 21).

On pourrait considérer comme paradoxal le fait que l'auteur qui est à l'origine du renouveau de la pensée des *fallacies*, Hamblin, soit en même temps celui qui a utilisé les termes les plus forts contre la prétention de ceux qu'il appelle les « logiciens », c'est-à-dire les théoriciens de l'argumentation, à évaluer les arguments. Cette prise de position est si fondamentale qu'on m'excusera de la citer longuement encore une fois :

*Consider, now, the position of the onlooker and, particularly, that of the logician, who is interested in analysing and, perhaps, passing judgement on what transpires. If he says "Smith's premisses are true" or "Jones argument is invalid", he is taking part in the dialogue exactly as if he were a participant in it; but, unless he is in fact engaged in a second-order dialogue with other onlookers, his formulation says no more than the formulation "I accept Smith's premisses" or "I disapprove of Jones's argument". Logicians are, of course, allowed to express their sentiments but there is something repugnant about the idea that Logic is a vehicle for the expression of the logician's own judgements of acceptance and rejection of statements and arguments. The logician does not stand above and outside practical argumentation or, necessarily, pass judgement on it. He is not a judge or a court of appeal, and there is no such judge or court: he is, at best, a trained advocate. It follows that it is not the logician's particular job to declare the truth of any statement or the validity of any argument.*

*While we are using legal metaphor it might be worth while drawing an analogy from legal precedent. If a complaint is made by a member of some civil association such as a club or a public company, that the officials or management have failed to observe some of the association's rules or some part of its constitution, the courts will, in general, refuse to handle it. In effect the plaintiff will be told: "Take your complaint back to the association itself. You have all the powers you need to call public meetings, move rescission motions, vote the managers out of office. We shall intervene on your behalf only if there is an offence such as a fraud." The logician's attitude to actual argument should be something like this. (Hamblin 1970, p. 244-245)*

Il faut donc opérer une « descente critique » ; l'accusation de fallacie est analysable comme une stratégie de réfutation parmi d'autres (Plantin 1995) ; le discours évaluatif, fût-il celui de l'expert en argumentation, est à reverser au corpus analysé. Cette remarque est au fondement de ce qu'on pourrait appeler le « libéralisme critique », ou le « laissez-faire » en argumentation.

Les approches interactionnelles dialogales permettent de déplacer les problèmes et les techniques de l'évaluation. Sur le plan théorique, la mise au premier plan de la structuration « antiphonique » de l'argumentation (discours / contre-discours) resitue l'évaluation non plus comme relevant de

l'expertise méta-argumentative, mais comme un élément-clé de la bonne pratique argumentative, ordinaire ou spécialisée. En conséquence, les modalités de l'évaluation peuvent être documentées empiriquement, à trois niveaux :

1. Description des pratiques d'évaluation « en acte » (non thématiques) : concessions, objections, réfutations et contre-discours ;
2. Émergence d'un métalangage critique de l'argumentation. À ce niveau, on trouve les accusations de fallacie, d'amalgame, de procès d'intention, d'argumentation passionnelle, etc. (Doury 2003) ;
3. Évaluations portées par les spécialistes en fonction des règles du domaine considéré. Il revient aux savants d'évaluer les fallacies de leurs collègues, aux historiens d'évaluer les fallacies des historiens, et aux professeurs, mais aussi aux élèves, d'apprécier les arguments des élèves. Cette situation est particulièrement compliquée dans les débats autour de questions impliquant plusieurs types d'expertise. Il est en outre normal, en démocratie, que le citoyen ordinaire intervienne parfois dans ces discussions entre experts. C'est dans de telles situations complexes que les problèmes d'évaluation relative et de sommation d'arguments hétérogènes prennent tout leur sens. Dans tous les cas, dans la mesure où les évaluations doivent elles-mêmes être justifiées, elles reposent sur des argumentations comme les autres, dont la description constitue un objet d'étude légitime pour la théorie de l'argumentation.

À chacun de ces trois niveaux, le « logicien » peut bien entendu intervenir si sa présence est souhaitée. Sa posture déontologique est celle d'un « trained advocate », comme le dit Hamblin. Il peut, à ce titre évaluer toutes les argumentations du monde, au titre d'évaluateur participant. Il ne serait pas mauvais non plus que les participants ordinaires de tout niveau puissent acquérir quelques réflexes de « logiciens », d'évaluateurs entraînés, en s'éduquant à l'argumentation.

Il n'est pas possible, sauf par décision arbitraire, de fixer un super-évaluateur capable d'arrêter le processus critique par une évaluation terminale qui fera taire tout le monde. L'idée générale est que les participants à la discussion prennent effectivement en charge la « critique de l'autre discours », avec les compétences substantielles que leur donnent leur familiarité avec le domaine de la dispute, l'intérêt qu'ils y portent et leur éventuelle éducation à l'argumentation. L'approche dialogale (dialogique – interactionnelle) de l'argumentation s'attache à documenter et à rendre compte empiriquement de ces pratiques critiques.

### **Significations et savoirs**

Sur ces questions très importantes dans le paysage éducatif et social contemporain, je veux dire d'abord ma dette vis-à-vis d'Andrée Tiberghien. Andrée Tiberghien a incarné pour moi, depuis 1995, date à laquelle son équipe COAST a rejoint le GRIC, la grande question des intrications entre mots et concepts, du passage de la langue ordinaire à un langage capable de transmettre et de produire des savoirs, question traditionnellement discutée dans l'opposition de l'argumentation à la démonstration et la preuve scientifique. COAST a rendu présentes les sciences naturelles dans le

laboratoire, et cela m'a grandement facilité la rupture avec une idée trop simple qui voudrait qu'on n'argumente qu'avec des idées reçues et des topoï rhétoriques. À la base de l'argumentation, il y a de l'information et des savoirs.

Comme on disait naguère, le spectre de la démonstration hante les études d'argumentation. Perelman définit le discours argumentatif par une mise à l'écart de la démonstration et des émotions. La démonstration qu'il oppose à l'argumentation est la démonstration logique élémentaire, prise pour représentante de toute activité scientifique, et, lorsqu'il énumère les domaines où s'exerce par excellence l'activité argumentative, aucune référence n'est faite à une quelconque activité scientifique impliquant l'expérience ou le calcul (Perelman et Olbrechts-Tyteca [1958] 1976 : 13). Il s'agit toujours de définir une argumentation exclusive de la preuve, qui régnerait sur les humanités et la décision sociale. Ces positions sont dans la lignée de la rupture posée par Aristote entre raisonnement logique et discours rhétorique dont une manifestation claire est l'opposition entre l'ordonnement de sa logique des prédicats dans les *Analytiques* et l'étrange fatras que constituent les 28 topoï de la *Rhétorique*. Sur des bases totalement différentes, la théorie de l'argumentation dans la langue aboutit aux mêmes résultats. Si l'argumentation est définie comme un pur principe de restriction grammaticale sur les enchaînements, la question d'une éventuelle valeur probatoire ou rationnelle de l'argumentation est simplement dérisoire. Il en résulte que l'argumentation langagière est une « théorie de la « non-argumentation » » (Ducrot 1993 : 234). Ces conclusions, tout à fait en ligne avec la critique bachelardienne de l'opinion (Bachelard [1934] 1967), et vont également dans le sens des thèses défendues par Duval en didactique des mathématiques (Duval 1995).

Dans les études d'argumentation, on trouve d'autres tendances qui cherchent à lier argumentation et cognition naturelle, comme c'est le cas de Grize (1982, 1990), ou, plus généralement, à caractériser la rationalité argumentative ordinaire sur la base de la rationalité scientifique, comme c'est le cas de la logique informelle (Blair 2012 ; voir Plantin 2015).

Je ferai seulement deux remarques. La première est que l'argumentation touche non seulement à la raison théorique, à ce qu'il faut croire, à ce qui est vrai, mais aussi à ce qu'il convient de faire, à la décision et à la planification de l'action humaine, et là il n'est pas question de démonstration. La seconde relève du champ de l'éducation : quoi qu'il en soit de la démonstration de manuel, l'initiation au calcul, aux mathématiques et aux sciences physiques et naturelles se fait, *volens nolens*, dans un langage naturel partagé par le professeur et ses élèves. La réponse à la question s'il y a continuité ou rupture entre argumenter, démontrer et prouver, dépend de la nature de ces activités et du langage dans lesquelles elles sont menées. De manière générale, de même qu'il y a plusieurs descriptions d'un phénomène, les unes en langue ordinaires, les autres dans un langage scientifique, il y a plusieurs démonstrations d'un même résultat, avec des degrés d'abstraction très différents selon le champ des mathématiques concerné. Certaines démonstrations sont menées dans des langages théoriques complexes, qui n'ont aucun lien avec le langage naturel ; dans ce cas, il est clair qu'il n'y a aucune possibilité de compréhension honorable de la démonstration pour qui ne

dispose que des ressources de la langue usuelle. En revanche, lorsqu'il existe une démonstration utilisant constamment le langage ordinaire, avec les ressources sémiotiques et calculatoires qui lui sont attachées, on peut penser qu'il y a une possibilité de compréhension honorable de ce théorème. À ce niveau, il n'y a aucune raison de mettre en opposition preuve et argumentation. Mais il n'y a rien d'évident à employer les ressources de la langue naturelle dans le processus probatoire. Si on prend la décision d'adopter pour la démonstration dès son stade le plus élémentaire, un langage mathématique coupé du langage naturel, il est clair qu'on produit une rupture entre argumentation et démonstration. Par exemple, la définition suivante de la règle de trois crée une rupture entre raisonnement naturel et démonstration : l'expression « règle de trois » est le « nom donné couramment à la disposition pratique du procédé de calcul numérique de l'image d'un nombre par une homothétie de rapport fractionnaire  $a/b$  parce qu'il fait intervenir trois nombres » (Bouvier & George, *Dictionnaire des mathématiques*, Puf, 1<sup>re</sup> éd. 1979 ; cité in *TLFi*, art. Règle, 11-11-13). La décision de se situer dans une perspective continuiste ou d'opérer une rupture est une décision pédagogique, qui appartient aux professeurs de la discipline et à l'organisme qui définit les programmes, contenus et méthodes.

Quoi qu'il en soit, l'opposition radicale de l'argumentation à la logique, aux mathématiques et aux sciences expérimentales ou d'observation, est périlleuse. Elle risque de laisser penser que, dans le discours argumentatif, tout se passe comme si, deux et deux ne faisaient jamais quatre, comme si les lois de la pesanteur étaient abolies, et comme si le langage pouvait intégralement performer le réel en fonction de quelques préférences considérées comme des valeurs. La dispute de Corax et Tisias (que j'ai moi-même utilisée, Plantin 1995) n'est pas un bon modèle de la pratique argumentative. L'argumentation se déroule en référence à quelque chose, c'est-à-dire sous la contrainte d'un monde extérieur. On peut certes dire n'importe quoi, mais pas toujours, pas à tout le monde, pas tout le temps ; parfois la réalité dit non.

En résumé, la « politique » qui me semble adéquate du côté du langage, est analogue à celle proposée par Quine pour construire sa logique formelle : « cette politique est inspirée par le désir de travailler directement avec le langage usuel jusqu'au moment où il y a un gain décisif à l'abandonner » (1972 : 20-21). *Mutatis mutandis*, on dira que les pratiques élémentaires de la démonstration sont en continuité avec certaines techniques argumentatives, et qu'elles s'en séparent lorsqu'elles trouvent un gain décisif à le faire. C'est une capacité remarquable du langage naturel que de donner naissance à d'autres langages, qui, en bons fils, s'empressent d'oublier, et de faire oublier leur géniteur.

En bref, il faut que les études d'argumentation sortent de leur auto-suffisance discursive pour s'intéresser à ce que disent les sciences, si elle veut rester présente dans le débat social, et socio-scientifique.

## Émotions

Cette recherche sur l'argumentation m'a conduit à travailler sur l'émotion. J'ai commencé à m'intéresser aux émotions parce que les corpus d'interactions invitent à l'empathie, qui procure immédiatement un sentiment de compréhension, ouvrant sur un trésor de savoirs sur l'échange. Ensuite, parce

que j'étais d'emblée assez perplexe à la lecture de ce qu'on lisait à propos des fallacies en général, et des fallacies d'émotion en particulier : toutes les émotions seraient fallacieuses, en conséquence, elles devraient être éliminées du bon discours argumentatif. Cette élimination n'est pas un scandale en soi, la gestion de l'émotion se faisant de façon différenciée selon les situations et les genres. Il est clair qu'on trouvera peu d'émotions exprimées dans un article de physique ou de mathématiques, même si l'on en trouve beaucoup dans les apprentissages de ces sciences. Ce qui me paraissait contradictoire, c'est d'affirmer conjointement qu'on veut étudier l'argumentation ordinaire et qu'on veut en exclure l'émotion. Je connais trois arguments contre cette élimination : l'argument de Damasio, qui constate la transformation du langage des traumatisés préfrontaux dans le sens de l'élimination de l'expression des affects et ce qui s'ensuit sur leurs capacités de décision (Damasio [1994] / 2001) ; les recherches de Préneron et Lambert-Kluger (2010) sur la corrélation entre, d'une part, l'incapacité à percevoir l'expression des émotions et à en tirer des inférences, et, d'autre part, de graves handicaps dans les domaines de l'expression linguistique et du calcul mathématique ; et enfin, l'existence d'un trouble psychologique, *l'alexithymie*, définie comme « l'incapacité à exprimer verbalement ses affects » (Cosnier 1994 : 160). Il est difficile de donner le discours alexithymique pour modèle de la bonne argumentation ordinaire.

Je dois à Jacques Cosnier d'avoir osé prendre le problème à bras le corps, et travailler sur les émotions. Nous n'avons jamais collaboré sur un programme de recherche précis, seulement dans les couloirs, où j'exposais à Jacques des choses confuses sur les mauvais traitements infligés aux émotions et sur toutes les choses qu'il faudrait absolument faire de toute urgence ; à quoi il répondait, en résumé, « *mais c'est absolument passionnant tout ça, pourquoi tu ne le fais pas ?* » ; j'ai donc essayé de le faire.

Concrètement, j'ai vraiment été confronté à la question du statut de l'émotion dans les textes argumentatifs en 1991, pour l'analyse « à chaud » d'un texte militant sur la situation en ex-Yougoslavie *Sarajevo, la citoyenneté assassinée*. L'analyse des arguments de ce texte est relativement facile, mais il m'est apparu qu'elle mutilait le texte, et laissait de côté une dimension clairement argumentative, celle de la justification des émotions. Les états émotionnels sont justifiés, au même titre que n'importe quelle conclusion dite « cognitive » (Plantin 1998). En somme, je faisais l'expérience de l'inadéquation descriptive d'une approche de l'argumentation excluant les émotions, et de l'appauvrissement corrélatif de la notion d'argumentation.

On peut distinguer deux aspects dans cette problématique de l'émotion, d'une part, la relation de l'émotion à la situation, et, d'autre part, le destin de l'émotion dans l'interaction. Dans une pensée « stimulus → réponse », la situation est causalement responsable de l'émotion entendue comme réalité psychologique consciente, via son traitement biologique par l'organisme humain. Actuellement, les psychologues s'accordent pour considérer que l'émotion suppose une évaluation (*appraisal*) de la situation, ce qui suppose que la même situation externe peut donner naissance à des états émotionnels différents, voire contradictoires ; on a découvert que ce qui faisait le malheur des uns faisait le bonheur des autres. L'émotion ne peut pas être considérée comme une simple réponse causale à l'action d'un stimulus.

Dans mon travail sur les émotions, j'ai particulièrement utilisé la version donnée par Scherer ([1984]/1993) de la « composante cognitive » de l'émotion, qui correspond parfois mot pour mot à des observations faites en rhétorique et analyse du discours (voir Plantin 2011, Chap. 6). L'idée d'argumentation des émotions prend pour point de départ que la situation « émotionnante » impacte les groupes, que les états émotionnels résultants peuvent aller dans tous les sens. En situation d'argumentation les participants peuvent diverger sur ce qui compte pour une réalité « projetable » (un argument), sur les lois et valeurs qui doivent structurer le monde. Il est inhérent à une telle situation que les parties se situent dans des univers émotionnels corrélés à leurs postulats et leurs conclusions (Polo *et al.* 2013). Les discours résultants sont des mixtes de cognition et d'affects, des « sentiments », dans un sens de ce terme que le TLFi déclare « Vieilli ou littéraire » : « Manière de penser, d'apprécier, propre à une personne. Synon. avis, idée, jugement, opinion, point de vue. Exposer son sentiment sur qqc.; [...] être du même sentiment que; changer de sentiment; [...]. J'ai une de ces Nouvelles en manuscrit; je vous l'apporterai à ma première visite, et vous m'en direz votre sentiment (RESTIF DE LA BRET., M. Nicolas, 1796, p. 13) » (TLFi, art. *Sentiment*).

Pour souligner le côté actif, non déterminé, de l'émotion, j'ai proposé de parler systématiquement « d'argumentation des émotions », de « construction argumentative des émotions », fondée sur une « topique des émotions » (Plantin 1998), qui est simplement un ensemble de techniques de construction exploitant toutes les catégories de la pensée ordinaire, qui structurent les descriptions comme les argumentations (voir dans le dictionnaire les articles *Topos*, et *Topique*). Cette idée n'a rien d'original : tous les lecteurs de la *Rhétorique* d'Aristote savent que le langage peut faire et défaire, qualitativement et quantitativement, l'émotion, exciter la haine et redonner courage.

La relation complexe que l'émotion entretient avec son contexte n'est évidemment pas la seule dimension sur laquelle le langage joue un rôle décisif. D'une façon générale, la situation d'interaction apparaît également comme fondamentale pour l'étude des diverses modalités de gestion des émotions corrélées des interactants. De là est né le projet de faire quelque chose d'ouvert sur *les émotions dans les interactions*, projets qui a été mené à bien par Véronique Traverso et Marianne Doury et moi-même (Plantin, Doury & Traverso 2000).

Seule des données de type interactionnel permettent la communication émotionnelle sous toutes ses facettes. L'unité d'étude ne peut pas être seulement le terme d'émotion ou l'énoncé d'émotion, mais l'épisode émotionnel dans son ensemble, où l'on peut observer l'ensemble des opérations émotionnelles, depuis le travail construction, et de justification de l'émotion, en référence à la situation où elle est ancrée, jusqu'aux diverses modalités de gestion collective de l'émotion : si un participant fait une colère, que vont faire les autres de cette colère ? Avoir peur, faire une contre-colère, rire, l'ignorer ?

L'émotion est ainsi abordée non pas comme une réalité que la langue et les participants se contenteraient de subir et de refléter passivement, mais comme une modalité cognitivo-langagière coproduite et cogérée dans la

parole. Elle est (micro-)sociale et langagière dans son origine, son traitement, et jusqu'à, si on suit La Rochefoucauld, sa construction psychologique : « il y a des gens qui n'auraient jamais été amoureux s'ils n'avaient jamais entendu parler de l'amour » (La Rochefoucauld, *Maximes*, 136). Comme il a été dit plus haut au sujet de l'argumentation, tout cela ne veut pas dire qu'il n'y ait pas d'émotion hors de l'interaction, mais que prendre pour objet l'interaction apparaît comme le meilleur choix méthodologique pour l'étude langagière de l'émotion.

### **L'argumentation n'échappe pas à l'argumentation**

La recherche sur le langage de l'argumentation a tendance à tirer ses pratiquants vers d'autres domaines, ce qui est pour moi, une bonne chose. Mais cela rend d'autant plus nécessaire de fixer des repères. C'est ce que je me suis proposé de faire avec ce *Dictionnaire* dont les constantes fondamentales, qui ne me sont apparues clairement qu'en fin de parcours, sont, en résumé les suivantes : partir d'une situation de référence d'interaction, ouverte sur les phénomènes de polyphonie et d'intertextualité ; restituer l'évaluation aux participants, ils sont les meilleurs juges ; intégrer les savoirs : il n'y a pas d'argumentation sans information, savoirs et savoir-faire ; faire des émotions des objets d'argumentation comme les autres ; mettre de l'argumentation dans l'argumentation : toutes les opinions peuvent être mises en doute, et c'est bien parce qu'on est d'accord avec cette idée qu'on peut la mettre elle-même en doute...

Si elles fonctionnent bien, ces définitions seront des définitions martyres, que d'autres mettront en pièces pour les reconstruire mieux et ailleurs. Elles m'auront au moins permis de comprendre ce que je voulais faire en l'écrivant : ranger les meubles et dégager les ouvertures.

### **Bibliographie**

- BACHELARD Gaston, [1934] / 1980<sup>11</sup>, *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris, Vrin.
- BITZER Lloyd F., [1968] / 1974, The rhetorical situation, in Walter R. Fisher (ed.), *Rhetoric: A Tradition in Transition*, East Lansing (MI), Michigan State University Press, p. 247-260.
- BLAIR J. Anthony, 2012, *Groundwork in the Theory of Argumentation - Selected Papers of J. Anthony Blair*, Introduction by Christopher W. Tindale. Argumentation Library, Vol. 21. Dordrecht, Springer.
- CONLEY Thomas M., 1984, The enthymeme in perspective, *Quarterly Journal of Speech* 70, p. 168-187.
- COSNIER Jacques, 1994, *Psychologie des émotions et des sentiments*, Paris, Retz et Nathan.
- COX J. Robert and WILLARD Charles A. (eds), 1982, *Advances in Argumentation Theory and Research*, Carbondale (IL), Southern Illinois University Press.
- DAMASIO Antonio R., [1994] / 2001, *L'Erreur de Descartes. La raison des émotions*, Paris, Odile Jacob.
- DAMASCENO MORAIS Rubens, 2013, *Le Prix de la douleur – Gestion des désaccords entre magistrats dans un tribunal brésilien de seconde instance*, thèse en Sciences du langage, Université Lyon 2, dirigée par Véronique Traverso avec la collaboration de Christian Plantin.

- DESMARCHELIER Dominique et DOURY Marianne (éds), *L'Argumentation dans le débat sur l'immigration, rapport ARASSH*, s.l.n.d.
- DOURY Marianne, 2003. L'évaluation des arguments dans les discours ordinaires. Le cas de l'accusation d'amalgame, *Langage et société* 105, p. 9-37.
- DUCROT Oswald (éd.), 1966, *Langages 2, Logique et linguistique*.
- DUCROT Oswald, 1972, *Dire et ne pas dire*, Paris, Hermann.
- DUCROT Oswald, 1973, *La Preuve et le dire*, Tours, Mame.
- DUCROT Oswald, 1988, *Polifonía y argumentación*, Cali, Universidad del Valle.
- DUCROT Oswald, 1993, Les topoi dans la Théorie de l'argumentation dans la langue, dans Christian Plantin (éd.), *Lieux communs, topoi, stéréotypes, clichés*, Paris, Kimé, p. 233-248.
- DUVAL Raymond, 1995, *Sémiosis et pensée humaine : registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*, Berne, Peter Lang.
- VAN EEMEREN Frans H., GROOTENDORST Rob, BLAIR J. Anthony, WILLARD Charles A. (eds.), 1987, *Proceedings of the Conference on Argumentation 1986*, Dordrecht, Foris.
- VAN EEMEREN Frans H., GROOTENDORST Rob, SNOECK HENKEMANS A. Francisca, BLAIR J. Anthony, JOHNSON Ralph H., KRABBE Eric C. W., PLANTIN Christian, WALTON Douglas N., WILLARD Charles A., WOODS John and ZAREFSKY David, 1996, *Fundamentals of argumentation theory, A Handbook of historical backgrounds and contemporary developments*, Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum.
- FINOCCHIARO Maurice A., 1994, The positive versus the negative evaluation of arguments, in Ralph H. Johnson and J. Anthony Blair (eds.), *New Essays in Informal Logic*, Windsor (ON), Informal Logic, p. 21-35.
- GRIZE Jean-Blaise, 1982, *De la logique à l'argumentation*, Genève, Droz.
- GRIZE Jean-Blaise, 1990, *Logique et langage*, Gap, Ophrys.
- GROUPE MU = Dubois Jacques, Edeline Francis, Klinkenberg Jean-Marie, Minguet Philippe, Pire François et Trinon Hadelin, 1970, *Rhétorique générale*, Paris, Larousse.
- GUERRINI Jean-Claude, 2015, *Les Valeurs dans l'argumentation. Structure axiologique et dimension axiologique des disputes*, thèse en Sciences du langage, Université Lyon 2, dirigée par Christian Plantin.
- HAMBLIN Charles L. 1970, *Fallacies*, London, Methuen.
- KLINKENBERG Jean-Marie, 1990, Rhétorique de l'argumentation et rhétorique des figures, dans Michel Meyer et Alain Lempereur (éds), p. 115-137.
- KLINKENBERG Jean-Marie, 2001, Retórica de la argumentación y retórica de las figuras : ¿hermanas o enemigas? *Tonos digital – Revista electrónica de estudios filológicos* 1 (en ligne).
- LACOSTE Michèle, 1970, Éléments de lecture, *Communications* 16, *Recherches rhétoriques*, p. 230-235.
- LAPLANCHE Jean et PONTALIS Jean-Bertrand, 1967, *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, Puf.
- MALDIDIER Denise, 1990, *L'Inquiétude du discours - Textes de Michel Pécheux, choisis et présentés par Denise Maldidier*, Paris, Éditions des Cendres.
- MARCELLO-NIZIA Christiane, 1987, De l'art du parjure. Les « Serments ambigus » dans les premiers romans français, *Argumentation* 1(4), p. 397-405.
- MICKEN Ralph A., 1970, Introduction, in Cicero, *On Oratory and Orators*, transl. John Selby Watson, Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press.

- PERELMAN Chaim et OLBRECHTS-TYTECA Lucie, [1958] 1976<sup>3</sup>, *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, Préface de E. Bréhier. Paris, Puf, puis Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.
- PLANTIN Christian, 1989, *Argumenter. De la langue de l'argumentation au discours argumenté*, Paris, CNDP.
- PLANTIN Christian, 1990, *Essais sur l'argumentation*, Paris, Kimé.
- PLANTIN Christian, 1995, *L'Argumentation*, Paris, Le Seuil.
- PLANTIN Christian, 1998 Les Raisons des émotions, in M. Bondi (ed.), *Forms of Argumentative Discourse / Per un'analisi linguistica dell'argomentare*, Bologne, CLUEB. 3-50
- PLANTIN Christian, 2000, Analyse du débat « Étudiants » sur l'immigration et la nationalité française, dans Dominique Desmarchelier et Marianne Doury (eds).
- PLANTIN Christian, 2004, Sans démontrer ni (s')émouvoir, dans M. Meyer (éd.) *Perelman - Le renouveau de la rhétorique*, Paris, Puf, p. 65-80.
- PLANTIN Christian, 2006, On casting doubt: The dialectical aspect of normative rules in argumentation, in P. Houtlosser and A. van Rees (eds.), *Considering Pragma-Dialectics*, Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum, p. 245-256.
- PLANTIN Christian, 2011, *Les Bonnes Raisons des émotions. Principes et méthode pour l'étude du discours émotionné*, Berne, Peter Lang.
- PLANTIN Christian, 2015, Compte-rendu de Blair, 2012, *Argumentation* 29(3), p. 379-388.
- POLO Claire, PLANTIN Christian, LUND Kris et Niccolai Gerald P., 2013a, Quand construire une position émotionnelle, c'est choisir une conclusion argumentative : le cas d'un café-débat sur l'eau potable au Mexique, *Semen* 35, p. 41-64.
- POLO Claire, 2014, « L'eau à la bouche » : ressources et travail argumentatif des élèves lors de débats socio-scientifiques sur l'eau potable. *Étude comparée de 10 cafés scientifiques menés au Mexique, aux USA et en France (2011-2012)*, thèse en Sciences du langage, Université Lyon 2, dirigée par Christian Plantin, co-encadrants : Kristine Lund et Gerald Niccolai.
- PRÉNERON Christiane et LAMBERT-KUGLER Marie, 2010, Illustrations d'une approche linguistique des troubles du langage oral et de la communication chez l'enfant, *Enfances & Psy* 47 (disp. en ligne).
- SCHERER Klaus R., 1993<sup>2</sup>, Les émotions : Fonctions et composantes, dans Bernard Rimé et Klaus Scherer (éds), *Les Émotions*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, p. 97-133.
- SZYMANEK Krzysztof, 2004, *Sztuka argumentacji – Słownik terminologiczny*, [Art d'argumenter – Dictionnaire terminologique], Varsovie, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- TCHAKHOTINE Sergueï, 1939, *Le Viol des foules par la propagande politique*, Paris, Gallimard.
- TOULMIN Stephen E., [1958] 1993, *Les Usages de l'argumentation*, trad. de l'anglais par Ph. de Brabanter, Paris, Puf.
- WENZEL Joseph W., 1987, The rhetorical perspective on argument, in F. van Eemeren, R. Grootendorst, J. A. Blair and C. A. Willard (eds), *Proceedings of the Conference on argumentation 1986 - (3) Argumentation: Across the lines of discipline*, Dordrecht, Foris, p. 101-109.
- WOODS John and WALTON Douglas, 1989, *Fallacies. Selected Papers 1972-1982*, Dordrecht, Foris.

**Annexe : liste des entrées du Dictionnaire de l'argumentation**

*A coherens* → Cohérence  
*A comparatione*, arg.  
*A conjugata*, arg.  
*A contrario*, arg.  
*A fortiori*, arg.  
*A pari*, arg.  
*A priori*, *A posteriori* (arg.)  
*A repugnantibus*, arg.  
*A simili*, arg.  
*Ab —, ad —, ex —* : les noms latins des arguments  
*Ab exemplo*, arg.  
 Abduction  
 Absurde, arg.  
 Absurde : Démonstration par l'absurde  
 Accent → Paronymie  
 Accident (fal.)  
 Accord  
 Accords préalables → Conditions de discussion  
*Ad baculum* → Châtiments et récompenses  
*Ad hominem*, arg.  
*Ad incommodum*, arg.  
*Ad iudicium* → Fond, arg.  
*Ad personam* → Attaque personnelle  
*Ad populum*, arg.  
*Ad quietem* → Calme  
*Ad rem* → Fond, arg.  
*Ad verecundiam* → Modestie, arg.  
 Affirmation du conséquent → Dédution  
 Alignement, Alliance argumentative → Orientation (I)  
 Ambiguïté  
 Ambiguïté syntaxique  
 Amphibolie → Ambiguïté syntaxique  
 Analogie (I) : La pensée analogique  
 Analogie (II) : Le mot et le concept  
 Analogie (III) : Analogie catégorielle, arg.  
 Analogie (IV) : Analogie structurelle, arg.  
 Antanaclase, Antimétabole → Orientation (II)  
 Antithèse  
 Antonomase → Imitation, Parangon, Modèle  
 Apagogique, arg.  
 Aporie → Assentiment ; Stase  
 Apparentés → Dérivés ou Mots dérivés, arg.  
 Après comme avant, arg.  
*Argument, argumentation* : les mots  
 Argument – Conclusion  
 Argumentaire → Script argumentatif  
 Argumentation (I) : Définitions

Argumentation (II) : Traits définitionnels  
 Argumentation (III) : Questions et carrefours  
 Argumentation (IV) : énoncé auto-argumenté  
 Argumentation (V) : raisonnement révisable  
 Argumentation (VI) : Développements contemporains  
 Argumentativité, degrés et formes → Argumentation (II)  
 Arguments en *ab* (ou *a*) : « Argument *a contrario* »  
 Arguments en *ad* : « Argument *ad hominem* »  
 Arguments en *e* (ou *ex*) : « Argument *ex concessio* »  
 Assentiment  
 Association → Dissociation  
 Attaque personnelle  
 Auditoire → Orateur  
 Autophagie → Rétorsion  
 Autorité, arg.  
 Balisage de l'argumentation  
 Biais langagier  
 Bon sens → Doxa ; Autorité  
 Calme  
 Carte argumentative → Script  
 Cas par cas, arg.  
 Catégorisation  
 Cause  
 Causalité (I)  
 Causalité (II) : lien causal  
 Causalité (III) : arg. par la cause  
 Cercle vicieux  
 Charge de la preuve  
 Châtiments et récompenses  
 Chaudron, arg.  
 Circonstances  
 Classe argumentative → Échelle argumentative  
 Cohérence, arg.  
 Comparaison, arg.  
 Complétude, arg.  
 Composition et division  
 Concession  
 Conclusion → Argument – Conclusion  
 Conditions de discussion  
 Connaissance immédiate et connaissance par inférence  
 Connecteur → Balise ; Marqueur  
 Consensus - Dissensus  
 Conséquence, arg.  
 Contradiction  
 Contraire et contradictoire  
 Contraires, arg.  
 Contre-argumentation  
 Contre-proposition → Contre-argumentation  
 Convergence

Convergence - Liaison - Série  
 Converse  
 Corrélatifs, arg.  
 Critique – Rationalités - Rationalisation  
 Croyances de l'auditoire, arg.  
 Débat  
 Dédution, arg.  
 Définition (I)  
 Définition (II) : arg. des définitions  
 Définition (III) : arg. par la définition  
 Définition (IV) : Définition persuasive  
 Démonstration et argumentation  
 Dépassement → Direction  
 Dérivés ou Mots dérivés, arg.  
 Désaccord  
 Destruction du discours  
 Diallèle → Cercle vicieux  
 Dialectique  
 Dilemme  
 Direction, arg.  
 Dispute → Dialectique ; Débat  
 Dissensus  
 Dissociation  
 Distinguo  
 Division → Composition et Division ; Cas par cas  
 Doute  
 Doxa  
 Échelle argumentative  
 Echthèse → Exemple  
 Émergence de l'argumentation  
 Émotion  
 Enthymème  
 Épichérème  
 Épitrope  
 Étape et amorçage  
 Étayage  
 Éthos (I) : le mot  
 Éthos (II)  
 Éthos (III) : Une "catégorie stylistique"  
 Éthos (IV) : "Caractère" de l'auditoire  
 Étymologie, arg. → Sens vrai du mot, arg.  
 Évaluation et évaluateur  
 Évidence  
 Évidentialité  
*Ex concessis*  
*Ex datis*  
 Exagération  
 Exemple, arg.  
*Exemplum*

Explication

Expression

Fallacies comme péchés de langue

Fallacieux (I) : les mots

Fallacieux (II) : définitions, théories et listes

Fallacieux (III) : Aristote

Fallacieux (IV) : Port-Royal, Bacon, Locke

Fausse cause → Causalité, (II)

Fausse piste

Figure

Foi, arg.

Fond, arg.

Force

Force des choses, arg.

Formats de la parole argumentative

Gaspillage, arg.

Généralisation hâtive → Induction, arg.

Génétiqne → Intention du législateur, arg.

Généralité de la loi, arg.

Genre, arg.

Historique → Intention du législateur, arg.

Homme de paille → Représentation du discours

Homonymie (fal.)

Ignorance, arg.

Ignorance de la réfutation → Pertinence

Imitation, Parangon, Modèle

Indicateur → Marqueur

Indice

Induction

Inférence

Intention du législateur, arg.

Interaction, Dialogue

Interprétation, arg.

Interprétation, exégèse

Intitulé, arg.

Inutilité, arg.

Ironie

Juste milieu, arg.

Justice, règle de —

Justification - Délibération

Liées (prémises)

Lieu commun

Ligne argumentative → Script argumentatif

Logique (I) : Art de penser, branche des mathématiques

Logique classique (II) : Terme – Proposition - Carré logique

Logique classique (III) : Syllogisme

Logique classique (IV) : Connecteurs et calcul des propositions

Logiques du dialogue

Lois de discours

Lois de passage → Modèle de Toulmin ; Topos  
 Manipulation  
 Marqueur d'argument ou de conclusion  
 Menace, arg.  
 Mépris, arg.  
 Mesure proportionnée, arg.  
 Métaphore, analogie, modèle  
 Métonymie et Synecdoque  
 Mobiles et motifs  
 Modèle de Toulmin  
 Modestie, arg.  
 Morphème argumentatif  
 Naturaliste → Force des choses, arg.  
 Négation  
 Négation de l'antécédent → Déduction  
 Nom propre, arg.  
 Nombre → Consensus, arg.  
 Non-contradiction  
 Normes  
 Nouveauté, → Progrès, arg.  
 Objection  
 Objet de discours  
 Ontologique, arg. → A priori, A posteriori, arg.  
 Opposant → Rôles de l'argumentation  
 Opposition (figures)  
 Orateur - Auditoire  
 Organisation raisonnée ==> Argument - Conclusion  
 Orientation (I) : Une théorie du sens argumentatif  
 Orientation (II) : Inversion d'orientation argumentative  
 Paradiastole → Orientation (II)  
 Paradoxes de l'argumentation et de la réfutation  
 Paralogismes syllogistiques  
 Paronymie  
 Pathétique, arg.  
 Pathos, de preuve à fallacie  
 Pente glissante, arg.  
 La Personne en argumentation  
 Personne topique : les lieux communs de la personne  
 Persuader, convaincre  
 Persuasion  
 Pertinence  
 Pétition de principe, Petitio principii → Cercle vicieux  
 Polémique → Débat ; Présupposition ; Rôles  
 Politesse argumentative  
 Polysyllogisme → Sorite  
 Pragmatique, arg.  
 Précédent, arg.  
 Présupposition  
 Preuve et arts de la preuve

Preuves “techniques” et “non-techniques”  
 Preuves “non-techniques”  
 Preuves “techniques” : éthos – logos – pathos  
 Principe de coopération  
 Probable, vraisemblable, vrai  
 Progrès, arg.  
 Prolepse  
 Proportion  
 Proposant → Rôles  
 Proposition  
 Pseudo-simplicité → Fallacieux (II)  
 Psychologique → Intention du législateur, arg.  
 “Quasi-logique”, arg.  
 Question  
 Question argumentative  
 Question chargée  
 Raisonnements à deux termes  
 Rationalité, Rationalisation → Critique, Rationalités  
 Réciprocité, arg.  
 Réfutation  
 Règles  
 Relations, arg.  
 Répétition  
 Représentation du discours  
 Respect, arg.  
 Rétorsion  
 Rhétorique argumentative  
 Rhétorique fallacieuse ?  
 Richesse et Pauvreté, arg.  
 Rire et Sérieux  
 Rôles : Proposant, Opposant, Tiers  
 Schéma, schème, schématisation  
 Schématisation  
 Script argumentatif  
 Sens strict, arg.  
 Sens vrai du mot, arg.  
 Série (argumentations en —)  
 Silence, arg.  
 Sites argumentatifs  
 Sophisme, sophiste  
 Sorite  
 Stase  
 Stratégie  
 Structure argumentative  
 Suivisme → *Ad populum*  
 Sujet en question, arg.  
 Superstition, arg.  
 Syllogisme → Logique classique (III)  
 Symétrie → Réciprocité

Synecdoque → Métonymie et Synecdoque

Systématique, arg.

Syzygie

Taxinomie et catégories

Témoignage

Tiers → Rôles

Toi aussi !, arg.

Topique

Topique de la délibération politique

Topique juridique

Topique substantielle

Topos

Topos inférentiel

Tout et Partie → Composition et division, arg.

Tranquillité, arg.

Transitivité → Relation

Types et typologies des arguments

Typologies (I) : Anciennes

Typologies (II) : Modernes

Typologies (III) : Contemporaines

Valeur

Verbiage

Vertige, arg.

Vraisemblable, Vrai → Probable



## L'argumentation jusqu'à plus soif

---

**Marianne Doury**

Laboratoire Modyco (UMR 7114 CNRS - Université Paris Ouest Nanterre)

---

Il est certaines occasions qui invitent à revenir sur un parcours de recherche et à prendre conscience de ce qui en a conditionné les orientations principales, les inflexions ultérieures, les développements fructueux et les éventuels culs-de-sac : les journées organisées pour les dix ans d'ICAR en sont une. Pour ma part, mon histoire commune avec ICAR remonte plus avant, à mes années de doctorat, menées au sein du GRIC de 1990 à 1994. J'ai connu divers environnements de recherche depuis ma « période lyonnaise » ; il n'en demeure pas moins que le contexte scientifique, intellectuel et humain du GRIC a profondément et durablement marqué les grandes lignes de mon propre positionnement.

### **Pour une adéquation descriptive maximale**

Une première caractéristique de mon approche de l'argumentation, qu'il conviendrait de mettre en relation avec le GRIC, comme contexte de formation, puis comme environnement professionnel, est la centralité accordée à la réalité des échanges langagiers<sup>1</sup>, et, plus particulièrement, aux pratiques argumentatives effectives. Il s'agit là sans doute d'une inclination naturelle, qui a trouvé une puissante chambre d'écho au GRIC, où j'ai appris, dans le bourdonnement des échanges verbaux qui nous entourent, à isoler de petits événements communicationnels, à les recueillir, à les stabiliser dans des transcriptions, à les construire en objets, et, à travers une analyse outillée, à leur faire dire à la fois un peu moins – parce qu'on perd toujours certaines dimensions de l'échange par une mise à plat analytique – et un peu plus – parce qu'on donne à voir des mécanismes à l'œuvre un peu souterrainement – que l'objet de départ. Pour reprendre les termes de C. Plantin ici même, le plus grand péché dont pourrait se rendre coupable une théorie est, dans ce cadre, son inadéquation descriptive.

Le deuxième apprentissage majeur que j'ai tiré de mon intégration au GRIC peut être vu comme une conséquence de ce goût et de ce respect pour les données authentiques. Si l'objectif majeur de la recherche est de donner du sens aux pratiques communicationnelles que l'on érige en objets de recherche, alors il est possible, et même souhaitable, de réunir et d'articuler toutes les catégories d'analyse qui semblent susceptibles de contribuer à ce projet, quel que soit le cadre théorique qui a conditionné leur genèse. Ainsi, le champ des études en argumentation a développé un certain nombre de concepts et de catégories d'analyse spécifiques, désignant des mouvements argumentatifs (*réfutation*, *objection*, *concession*...), des enjeux propres aux

---

1. Et même, au « dialogué oral » (Kerbrat-Orecchioni 1998 : 55).

échanges argumentés (la question de la *charge de la preuve*) ou différents *types d'arguments* (argument d'autorité, par analogie, *ad hominem*, ...). Dès lors que l'on se penche sur les actualisations langagières de ces catégories et sur les dynamiques interactionnelles dans lesquelles elles prennent place, on ne peut s'en tenir à un outillage exclusivement argumentatif. Pour reprendre les deux premières catégories – réfutation et objection – elles supposent quelque chose comme le frottement d'un discours à un contre-discours, frottement qui peut se faire, soit dans une interaction, dans le face-à-face entre des interlocuteurs portant chacun une position différente sur le sujet en discussion, soit dans un fragment monologal, écrit ou oral, dans lequel un locuteur met en scène, par un feuilleté énonciatif, la confrontation du discours qu'il porte avec un contre-discours auquel il s'oppose. Pas d'analyse de l'argumentation, donc, sans articulation avec l'analyse des interactions, avec des concepts issus de la linguistique de l'énonciation, ou encore avec l'analyse du discours.

Au-delà des appariements au sein des sciences du langage, les recherches, collectives ou individuelles, menées au sein du GRIC, ont souvent appelé à des incursions dans des champs disciplinaires plus lointains. Vers la psychologie, bien sûr, depuis J. Cosnier ou M. Grosjean. De même, les approches interactionnistes de C. Kerbrat-Orecchioni ou V. Traverso sont marquées par divers courants sociologiques, de la microsociologie interactionniste à l'ethnométhodologie, en passant par l'anthropologie de la communication. Les recherches de C. Plantin dans le domaine de l'argumentation empruntent encore à la logique, à la philosophie, aux études littéraires... bref, c'est à se demander s'il existe des domaines, dans les sciences humaines, que le GRIC se soit interdit de solliciter à une occasion ou à une autre, échappant ainsi à tout autisme disciplinaire – ou sous-disciplinaire.

De telles articulations transdisciplinaires ne se font pas toujours sans grincements, et les fondements épistémologiques des courants ou des théories qu'on cherche à apparier résistent parfois vivement à de tels rapprochements ; quoi qu'il en soit, le jeu en vaut la chandelle, et les efforts consentis pour produire des analyses composites exploitant les apports de disciplines distinctes, sont à la mesure de la richesse des analyses ainsi produites.

Enfin, un dernier aspect de la marque du GRIC (et, en particulier, des linguistes du GRIC) sur mon approche de l'argumentation est qu'il s'agit fondamentalement d'une approche *langagière*. Une telle approche suppose que l'argumentation n'est pas un raisonnement qui, par la force des choses, ne serait accessible qu'à travers un habillage verbal dont il s'agirait de dépasser l'apparence trompeuse<sup>2</sup> ; mais qu'à l'opposé, argumentation et langage sont coextensifs, que c'est la mise en mots, dans un processus de communication ou d'interaction, qui construit l'orientation argumentative du discours : toute analyse argumentative doit s'adosser à l'identification des choix langagiers, des constructions discursives, des mécanismes interactionnels qui fondent l'interprétation qu'on en propose.

Ces trois orientations caractérisent mon approche de l'argumentation, que j'envisage comme un « mode de construction du discours visant à le rendre plus résistant à la contestation » (Doury 2003).

---

2. Cette défiance vis-à-vis de la matière langagière de l'argumentation est, selon Plantin (1990 : 81 ; 1995 : 259), caractéristique de bon nombre d'approches américaines de l'argumentation.

### Étude de cas : Pascale Clark vs Marine Le Pen

Je voudrais illustrer ici certaines des orientations de recherche qui découlent de ces trois lignes fortes – orientation vers les données, articulation des perspectives argumentatives, interactionnelles et énonciatives, adossement à des marques langagières – à travers une étude de cas : l'interaction qui s'est déroulée le 19 avril 2012 entre Pascale Clark et Marine le Pen, dans le cadre de la matinale de France Inter<sup>3</sup>.

Cette interaction est, d'un point de vue générique, une interview. L'argumentation n'est pas *a priori* un trait définitoire de l'interview comme genre de discours ou type d'interaction – puisqu'elle est définie classiquement par une spécialisation des rôles communicationnels (l'intervieweur étant cantonné à un rôle de *questionneur*, l'interviewé devant répondre aux questions qui lui sont adressées), au service d'une production d'informations à destination d'un tiers, le plus souvent absent (Kerbrat-Orecchioni 1990 : 119-120 ; Greatbatch 1988 : 403). Mais, plus spécifiquement, il s'agit d'un sous-genre, l'interview politique, dont C. Andone (2013) pose que le caractère argumentatif, loin d'être juste « toléré » aux côtés d'un objectif informationnel qui resterait premier, est en réalité définitoire<sup>4</sup>. C. Andone propose en effet de considérer l'interview politique comme un moment privilégié de l'exercice de la démocratie, au cours duquel les citoyens, par la voix du journaliste intervieweur, peuvent demander des comptes<sup>5</sup> aux politiques sur leurs mots et leurs actions. Pour ce faire, l'intervieweur donne voix aux critiques susceptibles d'être portées contre l'action de l'interviewé, celui-ci devant se justifier pour se soustraire au jugement négatif que lui attirerait une dérobade : dans cette perspective, l'argumentation est donc constitutive du genre « interview politique ».

Enfin, plus spécifiquement encore, l'invitée ici est Marine Le Pen, reçue par Pascale Clark dans le cadre d'une série d'interviews de chacun des candidats aux élections présidentielles de 2012. L'horizon des élections à venir active les enjeux argumentatifs des échanges, le jeu des questions / réponses étant l'occasion, pour l'invité, de renforcer les thèses qu'il défend et d'orienter le vote des citoyens en sa faveur. De plus, en raison du positionnement politique défendu par Marine Le Pen, on peut s'attendre à ce que l'interview ait une dimension non seulement argumentative, mais polémique. I. Hutchby (2011) souligne que le positionnement des intervieweurs tend à être d'autant plus critique que l'interviewé représente une ligne politique extrême (p. 351) ; et ce qu'on connaît des sympathies (et antipathies) politiques de Pascale Clark<sup>6</sup> laisse prévoir un renforcement de cette

3. Une vidéo de cette interview est accessible [www.ozap.com/actu/clash-entre-marine-le-pen-et-pascale-clark-sur-france-inter/440471](http://www.ozap.com/actu/clash-entre-marine-le-pen-et-pascale-clark-sur-france-inter/440471).

4. Clayman (1988, 2010), Greatbatch (1988) ou Hutchby (2011) pointent une tension entre l'attente de neutralité qui pèse sur les intervieweurs, et leur inclination croissante à adopter un positionnement critique, qui les amène parfois à assumer un rôle de procureur ou d'arbitre face à l'interviewé – rôle dont une des mises en œuvre possibles est la prise en charge d'une activité d'argumentation.

5. C'est ici l'intraduisible notion d'*accountability* qui est utilisée par Andone, à la suite de Bovens, qui la définit comme "*the obligation to explain and justify conduct*" (Andone 2013 : 35).

6. Pascale Clark, alors journaliste à France Inter (sa carte de presse n'a pas été renouvelée en

tendance. Ces caractéristiques de l'interview politique en général, et de *cette* interview politique en particulier, en font un objet parfaitement adapté au propos de cet article, quant à la nécessité d'articuler l'analyse argumentative à l'analyse des interactions, la linguistique de l'énonciation et l'analyse du discours.

### **Discours rapporté et argumentation**

Un des points qui ont mis en évidence, pour moi, la nécessité d'articuler problématiques argumentatives et problématiques énonciatives, a été la prise de conscience du rôle joué par le discours rapporté dans des interactions argumentatives (Doury 2004a).

Fondamentalement, le discours rapporté permet de faire intervenir une voix « autre » dans un discours ; et cette voix peut servir diverses stratégies argumentatives. Vincent & Dubois (1997 : 23) pointent ainsi les liens privilégiés qui existent entre argumentation et discours rapporté, affirmant que l'acte sous-jacent au discours rapporté est souvent argumentatif, « dans la mesure où il vient appuyer ou reproduire une thèse, ou encore déclencher une discussion ».

Dans une perspective rhétorique, le discours rapporté est un procédé privilégié de la construction de l'ethos, lorsqu'il permet au locuteur de se mettre lui-même en scène en situation de parole<sup>7</sup>. Il peut ainsi raconter une interaction à laquelle il a participé (« alors il m'a dit... alors j'ai dit »), anticiper sur une interaction à venir (« s'il me dit..., je lui répondrai... »), ou mettre en scène une interaction fictive n'ayant aucune chance de se passer (« si j'étais en face de François Hollande, je lui dirais... ») : le locuteur se représente ainsi comme un être de parole participant à une interaction dont il maîtrise le déroulement, et se prête généralement des qualités (de courage, d'humour, d'empathie ou de vivacité d'esprit, selon les cas) dont une véritable interaction, avec la part d'imprévu qui la caractérise, ne lui aurait pas permis de faire état aussi spectaculairement.

D'un point de vue plus strictement argumentatif, il convient de distinguer deux cas, selon que le discours rapporté est co- ou anti-orienté par rapport à la position défendue par le discours rapportant. Le deuxième cas envisagé plus haut par Vincent et Dubois (lorsque le discours rapporté vient « déclencher une discussion ») correspond à une situation où la voix « autre » introduite par le discours rapporté dans le discours du locuteur est celle d'un adversaire ; c'est alors une façon de rendre présente dans la situation de discours la position de l'adversaire, sous une forme plus ou moins détaillée et fidèle, afin de la soumettre à une critique. Ce procédé est, on peut s'y attendre, utilisé dans des situations de consensus – c'est-à-dire dans des situations où les interactants en présence partagent la même position. La mise

---

2015), a invité à diverses reprises des sympathisants ou membres du Front National dans la matinale de la radio ; chacune de ces interviews a donné lieu à de violents affrontements. On mentionnera notamment l'interview de Robert Ménard pour son livre *Vive le Pen* (co-écrit avec E. Duverger) en avril 2011, l'interview de Gilbert Collard (alors président du comité de soutien à Marine Le Pen) en février 2012, ou celle de Louis Aliot, vice-Président du FN, en mars 2012, au cours de laquelle Pascale Clark avait qualifié de « dégueulasse » l'expression « IVG de confort » utilisée par son interlocuteur.

7. Delmas & Fievet (2011) mettent en évidence la contribution du discours rapporté à la construction de l'image des interactants à partir de l'analyse de l'interview de Nicolas Sarkozy par Difool sur Skyrock en mars 2007 ; sur ce point, voir aussi Doury, 2004a, §5.

en place de séquences argumentatives suppose que le contre-discours soit rendu présent d'une façon ou d'une autre<sup>8</sup>, et le recours au discours rapporté est précisément un moyen de satisfaire à cette condition. Mais on le rencontre aussi dans des situations de confrontation en face-à-face, au cours desquelles les interactants défendent des positions contradictoires<sup>9</sup>; il permet alors d'introduire des propos que l'adversaire a tenus en d'autres circonstances, ou des propos de locuteurs liés par une forme de solidarité avec l'interlocuteur (par exemple, en tant que membres d'un même parti politique), afin de les soumettre à la critique.

Enfin, dans un contexte argumentatif toujours, cette voix « autre » peut venir à l'appui du point de vue défendu par le locuteur; c'est le cas notamment de l'argument d'autorité, qui cite, reformule ou évoque une affirmation d'un tiers supposé « faire autorité », afin de renforcer l'acceptabilité de la position du locuteur. Il s'agit alors d'un cas de délégation énonciative, procédé au cœur de la séquence de l'interview de Marine Le Pen par Pascale Clark, dont on va chercher à rendre compte à présent.

### **Fonction d'étayage du discours rapporté**

L'interaction sur laquelle porte la présente analyse (l'interview de Marine Le Pen par Pascale Clark) est en fait une séquence dans une émission plus longue (le 7-9 de France Inter). Cette séquence est structurée par un script<sup>10</sup> qui prévoit notamment qu'en clôture, l'invité choisisse un extrait musical après la diffusion duquel Pascale Clark prend congé de l'invité puis passe la parole à Patrick Cohen, mettant ainsi fin à l'interview.

Au cours de cette émission, cette séquence, sur laquelle se clôt en principe l'interview, se déroule de la façon suivante :

PCI vous êtes venue avec un CD/

MLP je suis v'nue avec un CD oui\

PCI vous l'annoncez:/ ou:: vous m'laissez [faire

MLP [oui/ c'est Jeanne

PCI Laurent Voulzy

[diffusion de *Jeanne*, musique de Laurent Voulzy, paroles d'Alain Souchon]

[Jeanne,

Enfin je vais vous dire

Combien je soupire

8. Cette exigence découle de la définition de l'argumentation adoptée ici, et rappelée plus haut en 1; dès lors qu'on considère que l'argumentation est déclenchée par le surgissement de réponses divergentes à une même question (Plantin 2010 : 35), elle suppose l'existence de discours concurrents.

9. Soit, selon les termes de Plantin (2002), les situations dans lesquelles les acteurs de l'argumentation se répartissent la prise en charge des rôles actanciels de Proposant et d'Opposant, chacun incarnant une position spécifique sur la question en discussion; Plantin introduit, aux côtés du Proposant et de l'Opposant, un troisième actant, le Tiers, qui incarne la position du Doute.

10. "A script is a structure that describes appropriate sequences of events in a particular context. A script is made up of slots and requirements about what can fill those slots. The structure is an interconnected whole, and what is in one slot affects what can be in another. Scripts handle stylized everyday situations. They are not subject to much change, nor do they provide the apparatus for handling totally novel situations. Thus, a script is a predetermined, stereotyped sequence of actions that defines a well-known situation" (Schank & Abelson 1977 : 41).

Vous êtes si loin, si loin d'ici  
 Des siècles nous séparent  
 Et mon cœur s'égaré  
 Un amour subtil l'a pris  
 Et je chante ma peine  
 Loin de celle que j'aime  
 L'âme pleine de mélancolie  
 Et je chante ma peine  
 Loin de celle que j'aime  
 L'âme pleine ...]

On peut sans trop tirer le concept considérer que la diffusion de la chanson constitue une des manifestations possibles du discours rapporté. La détermination du discours enchâssant est complexe. En tant qu'instance juridiquement responsable de ce qu'elle diffuse, France Inter est l'énonciateur de l'ensemble de l'émission ; mais dans la mesure où c'est Marine Le Pen qui a choisi le titre, on peut considérer qu'elle est le rapporteur de la chanson de Voulzy qui constitue une sorte de citation, même si elle ne passe pas par sa bouche.

Si l'on admet qu'il s'agit bien d'une forme de discours rapporté, la question qui suit touche à sa fonction : considérera-t-on qu'il a ici une dimension argumentative, ou non ? On tend à répondre spontanément par « oui » à cette question. Mais, en tant qu'analyste, je ne peux me contenter d'une réponse intuitive, et force est de constater que pour me prononcer avec quelque fondement sur la nature argumentative ou non de cette « chanson rapportée », je dois recourir à des éléments de natures très diverses, relatifs tant au matériau sémiotique (verbal et musical) mobilisé qu'au contenu de ce qui est dit, et, enfin, à ce que je sais du contexte<sup>11</sup>.

La lecture argumentative est ainsi ici facilitée par le fait qu'il s'agit d'une chanson en français, et non d'une chanson dans une langue *a priori* inintelligible par les auditeurs de France Inter, ou d'un extrait musical « sans paroles ». Les paroles font potentiellement sens par rapport à l'objectif poursuivi par Marine Le Pen tout au long de l'émission (renforcer sa position comme candidate aux élections présidentielles à venir). De plus, le moment où la chanson est diffusée (au terme des échanges, vis-à-vis desquels elle joue, en principe, le rôle de « dernier mot ») est classiquement reconnu comme un temps stratégique de toute interaction argumentative de type « débat »<sup>12</sup>.

Si on se penche sur le morceau choisi par l'invitée, la lecture argumentative de cette « chanson rapportée » est favorisée tant par le texte que par la musique. En effet, cette chanson, intitulée « Jeanne », a été souvent interprétée comme une déclaration d'amour à Jeanne d'Arc<sup>13</sup>. Cette interprétation

11. Le risque d'une surinterprétation des échanges par un recours exagéré à des éléments contextuels, contre lequel C. Kerbrat-Orecchioni (1996) met en garde, est tenu à distance par le fait que ces éléments contextuels sont accessibles aux interactantes elles-mêmes, et qu'elles s'adossent à la connaissance qu'elles en ont pour adapter leurs comportements communicatifs aux exigences de la situation.

12. Il s'agit certes ici d'une interview, mais la place qu'y tient l'argumentation – et même, l'argumentation polémique – préserve la pertinence d'une observation habituellement faite à propos d'interactions de type « débat ».

13. En témoignent les nombreux commentaires postés sur Internet lors de la sortie de l'album *Lys and Love*, dont « Jeanne » est extrait.

est liée, outre le titre (qui ne renvoie toutefois pas explicitement à la pucelle d'Orléans), au thème de la chanson qui évoque l'amour impossible d'un contemporain pour une femme ayant vécu dans le passé ; l'ambiance musicale est médiévale. Voulzy, même s'il se garde d'affirmer que c'est bien de Jeanne d'Arc que parle la chanson, évoque à son propos sa passion pour le Moyen Âge, son intérêt pour les relations entre la France et l'Angleterre à l'époque, et mentionne une hypothèse qui ferait de Jeanne d'Arc la sœur de Charles d'Orléans, dont la poésie a inspiré Voulzy au moment de la composition de l'album en collaboration avec Souchon<sup>14</sup>. Par ailleurs, d'un point de vue théorique, on le sait, « l'interprétation du discours rapporté est initialement orientée par l'attitude que le locuteur prétend adopter, en tant qu'être de discours, à l'égard d'un discours qui n'est pas le sien mais auquel il fait écho » (Perrin 1989 : 340). Ici, l'interprétation de la chanson comme une forme d'hommage à Jeanne d'Arc est fortement encouragée par ce qu'on sait de Marine Le Pen, qui a choisi de diffuser cette chanson à la fin de l'émission, et du mouvement politique qu'elle dirige. Jeanne d'Arc est en effet une figure tutélaire du Front National, figure à propos de laquelle Bruno Mégret déclarait, en mai 1987 : « Elle est là pour nous dire que nous appartenons à une communauté qui nous est propre, qui est différente de celle des autres et dont nous devons être fiers parce que c'est la nôtre et celle de nos ancêtres »<sup>15</sup>.

Enfin, à l'instar de l'argument d'autorité, dont l'invocation peut avoir, outre le renforcement de la thèse avancée, des retombées de prestige sur celui qui le mobilise – « ça me dépasse, mais c'est tout de même par moi que ça passe », écrit Flahault (1978) –, le choix, par l'invitée, de diffuser la chanson « Jeanne » ouvre un parallèle potentiel avec Marine Le Pen, qui clame souvent son admiration pour Jeanne d'Arc dont elle loue l'éthique et le courage. Ce parallèle est encouragé par le fait que Marine Le Pen revendique pour elle-même une forme de courage politique à plusieurs reprises dans l'interview qui précède la diffusion de la chanson de Voulzy<sup>16</sup>.

On peut donc, sans trop forcer l'interprétation, considérer qu'une des analyses possibles, et même plausibles, du passage reproduit plus haut, est d'y voir l'affirmation implicite d'une thèse – qu'on pourrait formuler, en reprenant les propos de Mégret, par « nous appartenons à une communauté qui nous est propre, qui est différente de celle des autres et dont nous devons être fiers parce que c'est la nôtre et celle de nos ancêtres ». Cette thèse est incarnée par Jeanne d'Arc, qui « fait autorité »<sup>17</sup> en tant que figure martyre

14. Interview par François-Xavier Gomez pour *Libération*, accessible en ligne sur le site du journal.

15. [http://fr.wikipedia.org/wiki/Mythes\\_de\\_Jeanne\\_d%27Arc](http://fr.wikipedia.org/wiki/Mythes_de_Jeanne_d%27Arc)

16. Marine Le Pen, invitée par Pascale Clark à identifier ses points fort, répond : « ah oui/ moi je dis/ j'ai/du cou/ra'ge oui oui je le dis/ (.) je dis que face à à c'est vrai à des (.) à des élites qui partagent: eXACTement les mêmes idées/ venir défendre (.) le protectionnisme quand TOUT l'monde est contre l'protectionnisme c'est assez courageux/ (.) venir euh dire que l'Euro (.) est un énorme handicap quand tout l'monde nous explique que c'est une chance c'est assez courageux/ (.) venir dire que l'immigration euh: (.) est très problématique quand tout l'monde dit que c'est une chance pour la France c'est assez courageux/

17. On ne considérera pas pour autant ici qu'on a affaire à un argument d'autorité caractérisé, la dimension argumentative du choix de la chanson restant implicite ; tout au plus peut-on considérer que l'évocation de Jeanne d'Arc produit un « effet d'autorité » invitant à une forme de communion autour de valeurs communes, et s'inscrit ainsi dans le registre épideictique tel que l'envisage la tradition rhétorique (Dominicy & Frédéric 2001).

de l'histoire de France, et dont l'évocation est lavée de tout soupçon de xénophobie par le fait qu'elle est portée par Laurent Voulzy, chanteur français très populaire et métis d'origine guadeloupéenne<sup>18</sup>. Le choix conjoint de la chanson et du chanteur peut ainsi être vu comme une forme de stratégie d'occupation – c'est-à-dire d'anticipation sur une objection ou accusation prévisible (ici, la possible dénonciation d'un patriotisme virant à la xénophobie).

Cette lecture argumentative de la diffusion de la chanson de Voulzy n'est à aucun moment thématisée, ni par Marine Le Pen, ni par Pascale Clark. Elle est en revanche très probablement à l'origine de la réaction de Pascale Clark, qui, au terme de la diffusion de l'extrait de la chanson, enchaîne ainsi :

- PCI Laurent Voulzy: (.) Alain Souchon (.) qui ont aussi écrit euh: Belle-Île-en-Mer hein très belle chanson  
 MLP oui:: TRÈS belle chanson  
 PCI en France violence manque d'indulgence par les différences que j'ai encore mer/ci Marine Le Pen\ (.) Patrick Cohen/  
 PCo merc- [*micro pas branché*] [*petit rire*]  
 PCI ah/ (.) micro pour Patrick Cohen/  
 PCo s'il vous plaît/ merci/ Pascale::

Sans la lecture argumentative du choix de « Jeanne » par Marine Le Pen<sup>19</sup>, la mention, par Pascale Clark, du fait que Voulzy et Souchon ont « aussi écrit » d'autres chansons (ce qui pourrait être dit d'à peu près tous les choix musicaux des invités de l'émission), et la citation de quelques paroles d'une autre chanson (Belle-Île-en-Mer) serait tout bonnement incompréhensible. À une « citation » qu'elle semble avoir lue comme une tentative d'étayage de son positionnement politique par recours à un tiers, Pascale Clark oppose une citation d'une autre chanson (paroles également écrites par Alain Souchon), empruntée à un des morceaux les plus populaires du même chanteur, et qui évoque le sentiment de rejet qu'a pu avoir Laurent Voulzy, métis d'origine guadeloupéenne ayant grandi à Nogent-Sur-Marne, en raison de sa « différence ».

Cette seconde citation ouvre à une lecture argumentative pour plusieurs raisons. D'abord, parce que le passage cité est loin d'être le plus connu du morceau (et une interprétation argumentative aurait été beaucoup plus difficile, voire bloquée, si Pascale Clark avait cité les paroles du début, pourtant nettement plus familières aux auditeurs : « Belle-Île-en-Mer, Marie galante, Saint-Vincent, loin Singapour... »). Ensuite, parce que ce passage renvoie à la thématique du racisme et de la discrimination, et, en ce sens, peut faire écho aux accusations souvent portées contre Marine Le Pen et, plus largement, contre le Front National. L'accusation indirecte de racisme potentiellement portée par la citation peut être la visée essentielle poursuivie par Pascale Clark ; cette dernière peut aussi plus modestement chercher à bloquer toute inférence chez l'auditeur tenté de considérer que Souchon et Voulzy seraient « du côté » de Marine Le Pen, en suggérant l'existence d'un désaccord irréductible entre les deux premiers et la troisième sur la question de l'ouverture à l'altérité.

18. Laurent Voulzy est né d'un père blanc béké et d'une mère guadeloupéenne métissée.

19. Lecture argumentative dont il s'agit encore de spécifier le contenu ; on y reviendra.

Si l'on se penche maintenant sur le contrat de communication, pour reprendre les termes de Charaudeau (1991 : 12), qui régit l'interaction dont est tirée la séquence, la distribution des rôles communicationnels prévoit que c'est Pascale Clark qui a la charge de faire respecter le script (notamment, le lancement de la diffusion de l'extrait musical), et que c'est également à elle qu'il incombe de clore l'interaction : la prise en charge de la clôture des échanges par l'intervieweur est caractéristique du genre « interview politique » (Greatbatch 1988 ; Andone 2013 : 57). Par l'évocation de Belle-Île-en-Mer, Pascale Clark prétend bien mettre un terme à la séquence : faisant immédiatement suivre la citation de remerciements à Marine Le Pen, qui tiennent lieu de signal de clôture, elle passe la parole à Patrick Cohen, à qui elle indique ainsi qu'il peut passer à la séquence suivante ; elle ôte par là-même, en principe, toute possibilité pour Marine Le Pen de réagir.

La façon dont Pascale Clark déroule le script de l'interaction a donc des conséquences claires sur sa dynamique argumentative, dans la mesure où elle se réserve le « dernier mot » et clôt sur quelque chose qui peut être vu comme potentiellement menaçant, et dont Marine Le Pen ne peut, en principe, pas se défendre. En cela, Pascale Clark transgresse spectaculairement les conventions tacites qui gouvernent le genre « interview politique » : si c'est bien à l'intervieweur de clore les échanges, et s'il lui revient également de produire, s'il le souhaite, une évaluation globale de l'événement de communication qui vient de s'achever<sup>20</sup>, il n'est pas supposé lancer une nouvelle attaque à laquelle l'invité ne peut répondre, l'émission arrivant à son terme.

### ***La négociation du sens de la citation 2 par les interactantes***

On le voit, l'interprétation de ces deux séquences de discours rapporté comme étant gouvernées par une stratégie argumentative s'appuie sur des considérations hétérogènes, toutes relatives aux échanges eux-mêmes ou à leur entour – dans la mesure où celui-ci est disponible et signifiant pour les locutrices engagées dans l'interaction. Je me suis toutefois bien gardée d'asseoir ces interprétations sur les enchaînements effectifs, et, suivant le principe d'interprétation dialogique, de tirer, des interprétations affichées par l'interlocuteur, la véritable signification de ce qui a été énoncé<sup>21</sup>.

Une « vacherie » ?

Si les enchaînements ne révèlent pas la seule interprétation légitime de ce qui a été énoncé, ils témoignent en revanche de l'interprétation que le locuteur qui intervient ensuite choisit d'afficher de ce qui a été dit. Dans le cas qui nous occupe, Marine Le Pen, à l'occasion d'un problème de micro (qui empêche Patrick Cohen d'enchaîner sur l'intervention de clôture de Pascale Clark), reprend la parole en infraction aux lignes fixées par le script de l'émission, qualifie la citation de ce passage de Belle-Île-en-Mer de « vacherie », et cherche à en faire rendre raison à Pascale Clark :

20. Il s'agit, selon Andone, d'évaluer si l'invité s'est plié à la règle du jeu de l'interview politique, qui consiste à rendre des comptes, à la demande de l'intervieweur et à destination du public, de ses choix et propos (2013 : 57).

21. On trouvera une critique très convaincante de ce principe, qui consiste à considérer que l'interprétation qu'il convient d'assigner à un énoncé E1 est celle qui sert de base à l'enchaînement E2 à l'exclusion de toute autre, dans C. Kerbrat-Orecchioni (1989).

- MLP vous ê- [*riant*] vous avez l'air extrêmement contente de votre petite vach'rie d'la fin mais c'est pas une [vacherie/ hein moi j'adore cette chanson/ (.) et j'vais vous dire une cho/se (.) j'vais vous dire une chose
- PCI [c'est pas une vach'rie/ce sont les paroles de la chanson: (.) c'est pas une vach'rie/ vous voulez que
- MLP [je suis capable de la chanter/ [(.) je pense/ du début jusqu'à la fin voilà
- PCI [j'vous les répète/ (.) [en France (.) allez-y (.) chantez ça (.) *en France/ violen/ce manque d'indulgen/ce par les différences que j'ai on vous [écoute*
- MLP [ouais (.) non non mais attendez madame (.) moi/ (.) très objectiv'ment\ (.) euh euh que votre: (.) la manière dont (.) vous balancez vot' petite vanne à la fin/ (.) [ça veut dire quoi\ ça veut dire que vous m'accusez (.)
- PCI [c'est pas une va:/nne (.) je rappelle les paroles d'une [belle chanson
- MLP [mais oui/ madame mais qu'est-ce ça veut dire quoi quelque part vous m'accusez d'quoi\
- PCI mais de rien/
- MLP mais si/ si\ j'ai bien vu votre petit air pincé genre [j'suis contente de moi [*mimique imitant PC*]/ (.) j'ai
- PCI [mais arrêtez cette parano/ là mais vous êtes parano/
- MLP [balancé une p'tite vanne (.) alors POURquoi\ (.) mais non/ mais allez-Y/ madame (.) mais madame mais
- PCI [le monde entier est contre vous:/ c'est juste les paroles que j'rappelle/ c'est tout/
- MLP exprimez-vous:/ [(.) là(.) moi je suis pour la démocratie du débat\ (.) alors\ (.) qu'est-ce que (.) non non
- PCI [mais c'est tout/ (.) mais j'ai dit ce que j'avais à dire voilà moi j'ai/ fini j'ai (.) j'ai dit
- MLP [non (.) non non dites c'que vous avez à dire (.) [
- PCI [c'que j'avais à dire [mais rien
- MLP de quoi m'accusez-vous [madame Clark
- PC [rien/ j'ai simplement/ (.) je souligne que Laurent Voulzy/ et Alain Souchon/ ont écrit d'au/tres chansons (.) voilà

Ce passage illustre certaines des problématiques qui traversent les recherches en argumentation. En premier lieu, il permet d'ajouter un nouveau terme au lexique du méta-discours ordinaire sur l'argumentation : le terme *vacherie*. Je me suis intéressée à plusieurs reprises à la façon dont les locuteurs ordinaires catégorisaient les argumentations singulières auxquelles ils étaient confrontés, ou qu'ils étaient eux-mêmes amenés à produire (Doury 2004b). Ces catégorisations empruntent le plus souvent à une terminologie préexistante – « exemple », « parabole », « comparaison », « image », mais peuvent aussi forger des néologismes (« céçuiqidikiyéisme »). Elles parcourent un continuum assez large en termes de degré de spécialisation, ou d'« ésotérisme » au sens strict, de la catégorisation d'une séquence comme « exemple » à une caractérisation comme « argument *ad hominem* »<sup>22</sup> ; elles

22. Il ne faut pas sous-estimer la sophistication du métalangage sur l'argumentation qui apparaît dans les échanges ordinaires ; on rencontre notamment ce dernier terme d'*argument ad hominem* dans des forums de discussion (et en particulier, sur des forums anglo-saxons).

peuvent être communes au métadiscours ordinaire de l'argumentation, et aux catégories d'analyse savantes (c'est le cas pour « comparaison », par exemple), ou propres au métadiscours ordinaire (l'expression « procès d'intention », pourtant fréquente dans les interactions polémiques, n'est jamais utilisée comme catégorie savante). Enfin, elles peuvent être spécifiquement argumentatives, ou relever d'un métadiscours plus généraliste. Ainsi, un exemple peut être argumentatif ou pas ; un procès d'intention l'est toujours ; ici, une vacherie ne l'est pas nécessairement<sup>23</sup> – même si l'analyse proposée ici de la citation, par Pascale Clark, de Belle-Île-en-Mer, suggère que ce qui est dénoncé par Marine Le Pen comme « vacherie » a une dimension argumentative.

La définition que donne le dictionnaire *Le Robert* de *vacherie* est : « parole, action méchante ». Ce qui caractérise la vacherie est donc l'intention de nuire. Or, la première désignation, par Marine Le Pen, du comportement de Pascale Clark comme « vacherie » (« vous avez l'air extrêmement contente de votre petite vach'rie d'la fin ») est immédiatement rejetée comme inadéquate par Marine Le Pen elle-même (« mais c'est pas une vacherie hein moi j'adore cette chanson »). Cette auto-correction n'est pas une mise en cause de l'intention de nuire de Pascale Clark, que Marine Le Pen est de toute évidence prête à maintenir ; elle résulte plutôt d'une redéfinition du terme « vacherie », qui serait caractérisé avant tout non plus par une intention de nuire, par la « méchanceté » qui préside à sa production, mais par sa réussite perlocutoire, sa capacité de nuisance : « ce n'est pas une vacherie, parce que ça ne me met pas dans l'embarras », rappelant le « même pas mal » enfantin qui vise à frustrer l'agresseur de la satisfaction du coup donné.

Suit une négociation assez longue, au cours de laquelle Marine Le Pen décline la qualification de « vacherie » en « vanne », qu'elle reformule en accusation (« ça veut dire que vous m'accusez »). On notera l'adjonction systématique du qualificatif « petite » à « vacherie » aussi bien qu'à « vanne », qui n'a ici, évidemment, rien d'affectif (on peut y voir autant une contestation de la capacité de nuire de Pascale Clark, qu'une forme de glissement métonymique : la vacherie ou la vanne sont « petites », parce que l'intention qui préside à leur production est « petite »). Enfin, l'argument que donne Marine Le Pen en faveur de son interprétation est le comportement mimo-gestuel de Pascale Clark, qui n'est pas accessible à l'auditeur de France Inter, ce dernier ne pouvant se le représenter qu'à travers la description qu'en propose Marine Le Pen (« j'ai bien vu votre petit air pincé genre j'suis contente de moi »), qui en produit une sorte de mime vocal et visuel.

Pascale Clark, pour sa part, résiste à cette qualification du procédé qu'elle vient d'utiliser, et clame l'innocence de la citation de la chanson de Voulzy : « c'est pas une vacherie ce sont les paroles de la chanson, c'est pas une vacherie », puis « c'est pas une vanne, je rappelle les paroles d'une belle chanson », puis enfin « c'est juste les paroles que je rappelle, c'est tout ». Ce type de procédé fait irrésistiblement penser à une réplique du « Graphique de Boscop », alors que deux hommes, Mozart et Ahmed, parlent de la Fleur, serveuse d'un café qui répète à qui la sollicite : « j'ai pas quatre bras »<sup>24</sup>.

23 Elle ne l'est que si, à travers l'attaque de l'adversaire, c'est la position qu'il défend qui est visée.

24. [http://cosmochips.3maisons.org/blog/scripts/script\\_lgdb.html](http://cosmochips.3maisons.org/blog/scripts/script_lgdb.html)

Mozart s'étonne : « mais pourquoi elle dit toujours ça ? » ; « mais parce que c'est vrai ! », répond Ahmed. La conception du langage et de la communication qui sous-tend la réponse de Ahmed est erronée ; la plupart du temps, on ne dit les choses « parce qu'elles sont vraies », mais parce qu'elles permettent d'accomplir quelque chose – ici, d'inviter les clients à la patience. De même, dans le cas qui nous occupe, il est difficilement imaginable que l'animatrice cite ces paroles de Voulzy « parce qu'elles sont belles », notamment parce que seul l'interviewé est habilité à proposer une séquence musicale, les goûts musicaux de l'intervieweur étant supposés rester hors champ. Par ailleurs, Plantin (2010) souligne que dans une situation argumentative, toute production langagière est « aspirée » vers une interprétation comme réponse à la question qui gouverne les échanges :

Dans une situation argumentative la question fixe le principe de pertinence qui sera appliqué à chacun des actes signifiants des participants engagés dans la situation. [...] La question force l'interprétation argumentative du champ qu'elle oriente. Elle est une sorte d'aimant qui bipolarise les interventions : tous les éléments de phrase, les ébauches de gestes, les manipulations d'objets prennent sens par rapport aux pôles que constituent les positions prises, c'est-à-dire les réponses apportées à la question. (Plantin 2010 : 33)

Aussi est-il légitime de la part de Marine Le Pen de « chercher » l'acte de langage visé par leur énonciation, acte de langage qu'elle identifie, on l'a vu, à une accusation, et qu'elle formule d'ailleurs comme un présupposé (« de quoi vous m'accusez »). L'insistance que met Marine Le Pen à obtenir une réponse de Pascale Clark sur le contenu de l'accusation suggérée par la citation (« mais de quoi m'accusez-vous ? », « vous m'accusez d'quoi ? »), ainsi que la résistance de cette dernière à y répondre (« mais de rien ! », répète-t-elle à trois reprises), suggère qu'il y a là un enjeu que l'une comme l'autre ont parfaitement identifié ; et le gain potentiel que Marine Le Pen pense pouvoir tirer du dévoilement de la stratégie de Pascale Clark la pousse à enfreindre à son tour les règles de l'interview en inversant les rôles de questionneur / questionné – subversion du dispositif qui donne généralement lieu à un rappel à l'ordre de la part du maître du jeu (l'intervieweur), mais qui ne déclenche ici que des tentatives de dérobades, suggérant que Pascale Clark a tenté la stratégie peu glorieuse du « shoot and run » : elle lance une attaque puis déclare la fin de la partie, se retrouvant démunie par une prolongation inattendue.

Ce renversement des rôles et la négociation qu'il traduit sur ce qui vient de se passer renforcent l'interprétation de la citation de Pascale Clark avancée plus haut, et met en évidence les avantages que Marine Le Pen est susceptible d'en tirer. En effet, si la citation des paroles de la chanson de Voulzy (« en France, violence, manque d'indulgence pour les différences que j'ai ») peut être caractérisée comme une façon implicite d'accuser Marine Le Pen de racisme et de discrimination, on comprend que Marine Le Pen cherche à le faire expliciter par Pascale Clark, et que celle-ci résiste, Marine Le Pen ayant gagné la plupart des procès intentés contre elle pour racisme. En bref, seule la lecture argumentative des deux citations de Voulzy permet de comprendre la dynamique interactionnelle qui se met en place, et la négociation acharnée sur la caractérisation de l'acte de langage produit par Pascale Clark.

« Paranoïa », « problème psychologique » et critique de l'argumentation

Le dernier point qu'on soulèvera ici à propos de cette séquence est la stratégie tentée par Pascale Clark consistant à taxer Marine Le Pen de « parano » (« mais arrêtez cette parano mais vous êtes parano le monde entier est contre vous »). Il s'agit là d'un procédé récurrent dans les interactions fortement polémiques, où la recherche de disqualification de l'autre va jusqu'à contester sa santé mentale (Angenot 2008 : 10, 28) – ce qui permet par ricochet de disqualifier les positions qu'il porte sans même avoir à les discuter<sup>25</sup>. C'est une des fonctions que peuvent remplir, dans les discours ordinaires, des termes issus de la psychiatrie comme « parano », « autiste », « schizo », « hystérique », « mytho », etc.<sup>26</sup>.

Une stratégie assez similaire avait été utilisée un peu plus haut dans l'interaction, cette fois par Marine Le Pen à l'endroit de Pascale Clark. Interrogée sur son patronyme, Le Pen, dont Pascale Clark suggère qu'il pourrait lui peser, Marine Le Pen s'en déclare au contraire fière, et enchaîne ainsi :

MLP j'en suis ÉMInemment fière (.) faites attention/ ça veut dire le CHEF en breton\ (..) ça vous pose pas d problème psychologique [majeur/ non c'est bon alors d'accord [petit sourire] (..) ça veut dire la tête

PCI (du tout (.) du tout

MLP (.) le chef\

Malgré un ton souriant, la question posée par Marine Le Pen à Pascale Clark lui permet de suggérer que l'opposition de Clark à Le Pen est due moins à un désaccord politique ou idéologique qu'à un déséquilibre mental de la journaliste, que la force ou l'autorité « dérangerait » (trait de caractère volontiers prêté aux « gauchistes »).

Une attention portée aux emplois de termes issus de la psychiatrie, dans des stratégies de disqualification *ad hominem* comme dans d'autres contextes, éclaire l'image des pathologies mentales concernées qui circule dans une société donnée. Ainsi, Pascale Clark reprend l'accusation de « paranoïa » par la phrase « le monde entier est contre vous », supposée exprimer diaphoniquement la perception de la situation de communication par Marine Le Pen, et qui reproduit le trait définitoire de la paranoïa pour le grand public. L'accusation de paranoïa a été préparée très tôt dans l'interview par Pascale Clark, qui a adressé à deux reprises un intrigant « c'est votre destin d'être dans l'adversité » à Marine Le Pen, et lui a lancé, deux fois encore, « le monde entier est contre vous », pour tourner en dérision l'animosité que l'invitée l'accuse de manifester à son égard. On remarquera qu'il suffit de faire une manipulation simple sur l'énoncé « le monde entier est contre vous », et de le transformer en « vous êtes contre le monde entier », pour retomber sur un cadrage de la situation revendiqué par Marine Le Pen, qui,

25. Sur l'utilisation de « parano », « hystérique » et « autiste » comme réfutations *ad hominem* dans le discours politique, voir Doury & Mansier, 2015.

26. L'utilisation de ces termes, en contexte polémique, afin de disqualifier l'adversaire, n'est pas la seule exploitation dont ils peuvent faire l'objet. Ils jouent, dans des séquences qu'on pourrait qualifier, à la suite de Traverso (1998 : 194 et suiv.), de *dévoilement de soi*, une fonction explicative (les locuteurs y recourent pour conférer une logique à des comportements problématiques chez eux-mêmes ou chez un proche), et peuvent même, appliqués à des artistes, avoir une valeur méliorative (selon le *topos* qu'il n'est de vrai artiste que fou).

dans cette émission comme dans toutes ses interventions, se pose, elle, et son parti à travers elle, comme la seule force d'opposition au « système », ou à l'« établissement », comme disait son père.

Dans cette séquence particulière, l'accusation de « parano » ne vise plus seulement à disqualifier ironiquement le cadrage général proposé par le Front National d'un courageux « seul contre tous », mais, plus crucialement, à déminer l'entreprise de dévoilement lancée par Marine Le Pen : l'attaque dénoncée par cette dernière ne correspondrait à aucune réalité, sinon à une disposition pathologique de son esprit malade.

### **Pour conclure sur la critique de l'argumentation**

Pourtant, aussi cohérente que soit la stratégie menée par Pascale Clark au regard des échanges antérieurs et des enjeux de la séquence analysée, elle ne manque pas de susciter un malaise chez celui qui en est témoin. De quelque côté que penche le cœur de l'auditeur, il peut difficilement se garder du sentiment que les dénégations de la journaliste et l'accusation de paranoïa qu'elle porte contre Marine Le Pen manifestent quelque chose comme de la *mauvaise foi*. Et c'est pour moi l'occasion d'aborder une dernière question, bien épineuse, relative à la critique de l'argumentation. La problématique est double ; il s'agit d'abord de se demander dans quelle mesure des « fautes » argumentatives sont objectivables par l'analyse linguistique. Il s'agit aussi de s'interroger sur le sens d'une approche évaluative des comportements argumentatifs.

Si, comme le propose Kerbrat-Orecchioni (1981 : 43), « on accuse quelqu'un de mauvaise foi argumentative lorsque l'on considère que connaissant les règles de la bonne argumentation, et pour servir certaines fins intéressées, il les manipule mal, tout en feignant de croire qu'il les manipule bien », on dispose d'éléments permettant d'objectiver, dans l'interaction considérée, le jugement de mauvaise foi. On l'a vu, il est difficile d'admettre, sans priver la séquence considérée de sens, que la citation des paroles de Belle-Île-en-Mer par Pascale Clark ne répond qu'à la volonté de la journaliste de faire partager une émotion esthétique, et l'analyste, qui dispose de plusieurs lectures alternatives cohérentes des échanges, n'a aucune raison de ne pas y recourir.

Encore faut-il se garder d'adopter trop vite la lecture des événements avancée par Marine Le Pen (qu'on pourrait formuler ainsi : « vous suggérez que je suis xénophobe »). En effet, s'il me paraît difficilement contestable que la dénégation, par Pascale Clark, de la visée argumentative de la citation des paroles de « Belle-Île-en-Mer » est de mauvaise foi, l'interprétation comme accusation voilée de racisme s'impose avec un peu moins d'évidence. Gênée par le comportement peu convaincant de Pascale Clark, et cherchant à toute force à en trouver une lecture qui lui prête une stratégie un peu moins caricaturale, je me suis dit que, plus que d'accuser son invitée de racisme, la contre-citation de Voulzy par la journaliste pouvait être vue comme participant d'une logique de négociation des références. Il arrive en effet de plus en plus souvent que, par le jeu des citations et des références, les repères signant une nette démarcation droite-gauche soit brouillés, des figures classiquement associées à un camp subissant des transhumances forcées vers d'autres enclos idéologiques : on se souvient de la mise en exergue de Guy

Môquet, militant communiste, par Nicolas Sarkozy en 2007<sup>27</sup>. Plus récemment, c'est justement Marine Le Pen qui, en 2011, adossait sa critique de la finance internationale à une citation de Jaurès (« À celui qui n'a plus rien, la patrie est son seul bien, disait Jaurès en son temps, lui aussi trahi par la gauche du FMI »), citation dont l'authenticité a par ailleurs été contestée<sup>28</sup>. Or, Alain Souchon et Laurent Voulzy, qui ne se sont jamais engagés clairement pour un courant politique plutôt qu'un autre<sup>29</sup>, ne peuvent être revendiqués par un camp donné – ou peuvent l'être par tous. Le choix, par Marine Le Pen, de la chanson « Jeanne » peut être vu comme une nouvelle manifestation du grand jeu des négociations des références culturelles (relevant ici de la culture populaire), suggérant, par la propension qu'a le discours rapporté d'infléchir l'interprétation des propos cités par leur intégration à un discours citant, une proximité des univers ainsi rapprochés (la Jeanne de la chanson, et la figure tutélaire du Front National). La contre-citation avancée par Pascale Clark (« en France violence manque d'indulgence par les différences que j'ai ») ne serait alors qu'une tentative symétrique de revendiquer cette référence, choisissant un extrait interprétable comme « plutôt de gauche » et bloquant toute récupération de Voulzy-Souchon par son invitée.

Cette lecture, dont on m'accordera qu'elle est plausible, n'exclut pas celle qui était mise en avant par Marine Le Pen (insinuation du caractère xénophobe du Front National). Mais la mise au jour d'une analyse alternative amène à envisager l'interprétation des échanges affichée par Marine Le Pen comme une lecture parmi d'autres, ce qui permet d'en relativiser l'effet d'évidence, et d'en restituer la part stratégique. Corrélativement, dans cette perspective, l'accusation de paranoïa portée par Pascale Clarke, tout en constituant une technique de combat dont on a suggéré qu'elle était récurrente en contexte polémique, n'en gagne pas moins une certaine assise – quoique fragile : Marine Le Pen verrait des accusations de racisme partout<sup>30</sup>, alors que des interprétations concurrentes sont possibles.

De ce qui précède, je voudrais tirer quelques lignes de réflexion sur la question de la critique de l'argumentation. D'abord, que toute lecture critique a statut de *thèse*, pour laquelle l'analyste dispose d'*arguments* eux-mêmes ouverts à la critique : l'évaluation d'une argumentation, même menée par le plus savant des analystes, n'a pas de statut plus définitif que n'importe quel étayage argumentatif. Il peut, s'il est le fait d'un observateur rôdé à l'examen critique des arguments, se prévaloir d'une systématité supérieure à celle des jugements portés par les locuteurs impliqués dans les échanges considérés ; mais il n'en diffère pas fondamentalement par nature.

27. Cette référence à Guy Môquet par Nicolas Sarkozy avait notamment suscité l'indignation de Marie-Georges Buffet, alors candidate aux présidentielles soutenue par le Parti Communiste : « Il a osé invoquer Jaurès, Blum et Guy Môquet ! J'interdis à ce ministre d'État qui fait la chasse aux enfants dans les écoles, qui veut emprisonner les mineurs, d'utiliser le nom de Guy Môquet » (<http://www.veronis.fr/discours/transcript/2007-01-23/Buffer>).

28. Sur ce point, voir l'article publié dans *Libération* par Grégoire Chamayou, [www.liberation.fr/politiques/2011/01/21/marine-le-pen-et-la-fausse-citation-de-jaurès\\_708831](http://www.liberation.fr/politiques/2011/01/21/marine-le-pen-et-la-fausse-citation-de-jaurès_708831)

29. Même si Alain Souchon, qui affirme ne pas voter, se dit « plutôt de gauche » (c'est ce qu'il déclarait dans une interview au journal *Le Parisien* en décembre 2008 ; interview consultable à l'adresse <http://www.leparisien.fr/loisirs-et-spectacles/alain-souchon-j-ai-ete-bouscule-dans-ma-vie-01-12-2008-327639.php#xtref=https%3A%2F%2Fwww.google.fr>).

30. Ce qui, selon l'adage « qui se sent morveux, qu'il se mouche », ne manque pas d'être suspect.

Par ailleurs, l'analyse déroulée ici met en évidence la puissance des effets de biais dans la critique de l'argumentation. Si j'ai cherché à éviter de m'aligner sur l'interprétation affichée par Marine Le Pen du comportement de Pascale Clark, c'est parce que, pour des raisons de positionnement idéologique, je rechignais, par ce partage d'interprétation, à me retrouver « dans son camp ». Si la situation avait été inversée (et si l'avantage avait été donné à Pascale Clark, Marine Le Pen se trouvant mise en difficulté), je ne suis pas sûre que j'aurais poursuivi l'effort d'ouverture des analyses possibles de cette séquence – et si j'accepte de me livrer à cette auto-critique, c'est qu'elle me semble faire sens pour bien des approches évaluatives de l'argumentation, dont le niveau d'exigence qu'elles imposent aux enchaînements argumentatifs varie en fonction de la sympathie de l'analyste pour la thèse défendue (Plantin 1998 ; Doury 2013).

Enfin, il me semble que ce qu'il y a d'intéressant, dans la vulnérabilité à la critique de la stratégie de Pascale Clark, est moins le jugement évaluatif qu'elle peut appeler<sup>31</sup> que les conséquences qu'elle a sur la dynamique subséquente des échanges. Considérant l'argumentation comme un mode de construction d'un discours visant à le rendre plus résistant à la contestation, ce qui m'intéresse dans tout échange argumenté est la façon dont discours et contre-discours se frottent et s'articulent, les résistances et les failles que chacun construit ou offre à l'adversaire/interlocuteur. Ici, de toute évidence, le positionnement de Pascale Clark ouvre des failles si béantes que Marine le Pen s'y engouffre joyeusement. La journaliste, bien contre son gré, finit par offrir une tribune inespérée à Marine Le Pen, tribune dont cette dernière la remercie d'ailleurs très ironiquement en fin de séquence :

MLP

eh bien madame je suis TRÈS heureuse de cette chanson/ (.) et de cette citation/ parce que moi je lutte contre le RAcisme\ (.) je lutte contre la discrimination positi/ve qui accorde des droits/ (.) à des gens en [fonction d leur couleur de peau/ (.) en fonction:/ de leur origine (.) en fonction/ de leur culture (.)

PCI

[AH/ (.) c'est terminé je crois [riant] (.) le temps d parole démocratie temps d parole c'est fini merci/

MLP

[et donc je suis la seu/le en réalité (.) à lutter/ (.) pour L'ÉGalité/ (.) dans notre République/ (.) qui fait que

PCo

[Marine Le Pen (.)

MLP

les gens [sont là pour leurs MÉRites et leur talent/ (.) et PAS/ (.) pour (.) [leur origine ou la couleur de

PCo

[M- M- Marine Le (.) Pen (.)

[j:.....e n'pensais pas qu'vous

MLP

[leur peau (.) merci madame Clark/ (.) de m'avoir ouvert/ (.) cette possibilité d le dire\ [

PCo

[puissiez vous sentir (.) agressée

[Marine Le Pen je

PCI

[avec plaisir/

[elle s'est levée, est passée devant MLP et est en train de quitter le studio, on l'entend à peine]

PCo

n'pensais [pas qu'vous puissiez vous sentir agressée par la citation d'paroles de chanson/ (.)

MLP

[de rien [avec un sourire toutes dents dehors]

31. Et je suis moi-même incapable de trancher pour l'interprétation « accusation masquée de racisme » que pour l'interprétation « négociation de références ».

PCo

[chanson/ (.) [que vous avez choisies/ (.) et dont vous avez (.) exprimé votre admiration

MLP

[mais pas du tout:: (.) j'suis pas agressée/ mais on voit bien la p'tite vach'rie (.) on v- on voit bien la p'tite vach'rie (.) [avec le p'tit air pincé à la fin/ (.) mais ça m'a permis/ de mettre les choses clair'ment

PCo

[eh ben écoutez vous l'avez vue/

MLP

au point/ (.) je crois qu'vous avez QUAT' millions d'auditeurs ce matin/ (.) [j'en suis ravie je les salue

PCo

[comme tous les matins/

MLP

[TOUS/ (.) et: et je suis heureuse qu'ils m'aient entendue/ (.) euh dire cette chose ESSentielle\

[fin de la séquence]

Que l'intention de Pascale Clark, citant Belle-Île-en-Mer, ait été ou non d'accuser Marine Le Pen de xénophobie, la mise en avant de cette interprétation permet à cette dernière de revendiquer un accès à la parole au-delà de la clôture des échanges prononcée par la journaliste, faisant jouer implicitement une forme de droit de réponse : dans un contexte d'interview politique, une mise en cause de l'interviewé par l'intervieweur n'est possible que parce que le politique dispose d'un espace d'expression lui permettant de se défendre : c'est un dispositif d'examen critique, et non d'exécution sommaire. En ce sens, la contre-citation avancée par Pascale Clark est une aubaine pour Marine Le Pen, qui, tout en maintenant sa caractérisation comme « vacherie », se réjouit de son avènement en raison des conséquences favorables qui en ont découlé. À ses yeux, le jugement évaluatif négatif (« vacherie ») importe moins que les effets sur la dynamique de l'interaction argumentative ; et, sur ce point, je dois bien reconnaître que nos positions convergent.

### Bibliographie

- ANDONE Corina, 2013, *Argumentation in Political Interviews*, Amsterdam and Philadelphia, Benjamins.
- ANGENOT Marc, 2008, *Dialogues de sourds. Traité de rhétorique antilogique*, Paris, Mille et Une Nuits.
- CHARAUDEAU Patrick, 1991, Contrats de communication et ritualisations des débats télévisés, dans P. Charaudeau (éd.), *La Télévision. Les débats culturels « Apostrophes »*, Paris, Didier érudition, p. 11-34.
- CLAYMAN Steven E., 1988, Displaying neutrality in television news interviews, *Social Problems* 35(4), p. 474-492.
- CLAYMAN Steven E., 2010, Address terms in the service of other actions: The case of news interview talk, *Discourse & Communication* 4(2), p. 161-183.
- DELMAS Virginie et FIEVET Anne-Caroline, 2011, Une confrontation impromptue : connivence et distanciation entre Nicolas Sarkozy et les animateurs d'une émission radiophonique pour les jeunes, dans M. Burger, J. Jacquin, R. Micheli (éds), *La Parole politique en confrontation dans les médias*, Bruxelles, de Boeck, p. 169-192.
- DOMINICY Marc et FRÉDÉRIC Madeleine (éds), 2001, *La Mise en scène des valeurs. La rhétorique de l'éloge et du blâme*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- DOURY Marianne, 2003, L'évaluation des arguments dans les discours ordinaires : le cas de l'accusation d'amalgame, *Langage et Société* 105, p. 9-37.

- DOURY Marianne, 2004a, La fonction argumentative des échanges rapportés, dans J.M. López Muñoz, S. Marnette et L. Rosier (éds), *Le Discours rapporté dans tous ses états*, Paris, L'Harmattan, p. 254-264.
- DOURY Marianne, 2004b, La classification des arguments dans les discours ordinaires, *Langages* 154, *Les linguistiques populaires*, p. 59-73.
- DOURY Marianne, 2013, Positionnement descriptif, positionnement normatif, positionnement militant, *Argumentation et Analyse du Discours* (en ligne).
- DOURY Marianne et MANSIER Pascale, 2015, The psychiatrization of the opponent in polemical context, in Frans H. van Eemeren and Bart Garssen (eds.), *Scrutinizing Argumentation in Practice*, Amsterdam, Benjamins, p. 217-232.
- FLAHAULT François, 1978, *La Parole intermédiaire*, Paris, Seuil.
- GREATBATCH David, 1988, A turn-taking system for British news interviews, *Language in Society* 17(3), p. 401-430.
- HUTCHBY Ian, 2011, Non-neutrality and argument in the hybrid political interview, *Discourse Studies* 13(3), p. 349-365.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 1981, Argumentation et mauvaise foi, dans *L'Argumentation*, Lyon, PUL, p. 41-63.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 1989, Le principe d'interprétation dialogique, *Cahiers de Praxématique* 13, p. 43-58.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 1990, *Les Interactions verbales I*, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 1996, Texte et contexte, *Scolia* 6, p. 39-60.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 1998, La notion d'interaction en linguistique : origine, apports, bilan, *Langue française* 117, p. 51-67.
- PERRIN Laurent, 1989, L'interprétation du discours rapporté, dans C. Rubattel (éd.), *Modèles du discours. Recherches actuelles en Suisse romande*, Berne, Peter Lang, p.337-358.
- PLANTIN Christian, 1990, *Essais sur l'argumentation. Introduction à l'étude linguistique de la parole argumentative*, Paris, Kimé.
- PLANTIN Christian, 1995, L'argument du parallogisme, *Hermès* 15, p. 245-262.
- PLANTIN Christian, 1998, Les raisons des émotions, dans M. Bondi (éd.), *Forms of Argumentative Discourse / Per un'analisi linguistica dell'argomentare*, Bologna, CLEUB, p. 3-50.
- PLANTIN Christian, 2002, Analyse et critique du discours argumentatif, dans R. Koren et R. Amossy, *Après Perelman : quelles politiques pour les nouvelles rhétoriques ?*, Paris, L'Harmattan, p. 229-263.
- PLANTIN Christian, 2010, Les instruments de structuration des séquences argumentatives, *Verbum* 32(1), p. 31-51.
- SCHANK Roger C. and ABELSON Robert P., *Scripts, Plans, Goals, and Understanding. An Inquiry into Human Knowledge Structure*, Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum Associates.
- TRAVERSO Véronique, 1998, *La Conversation familière. Analyse pragmatique des interactions*, Lyon, PUL.
- VINCENT Diane et DUBOIS Sylvie, 1997, *Le Discours rapporté au quotidien*, Québec, Nuit Blanche.

## Les dangers de la théorisation avant analyse : trois cas d'étude portant sur l'argumentation et la cognition

---

**Kristine Lund et Matthieu Quignard**

Ingénieure de Recherche HDR, CNRS, Laboratoire ICAR

Chargé de Recherche CNRS, Laboratoire ICAR

---

### Le rôle de la théorie selon les disciplines scientifiques

Le point de vue théorique d'un chercheur en sciences humaines et sociales détermine le type de questions qu'il se pose, le genre de participants à étudier, la façon de collecter les données ou sens des « obtenues » (Latour 2014), la façon de les analyser et de présenter les résultats (Kawulich 2009). Entre les démarches hypothético-déductive et ethnométhodologique, ces différences sont flagrantes, et ce même si ces deux démarches ont pour but d'étudier le même phénomène, tel que l'apprentissage. Pour illustrer cela, nous proposons de comparer des exemples de ces deux approches, l'une avec des chercheurs du champ de la psychologie, l'autre avec des chercheurs en analyse conversationnelle. Le but de cette comparaison est de mettre en évidence les différences fondamentales entre ces deux approches de l'apprentissage (puisque chacune dispose de sa conception propre du phénomène <sup>1</sup>) et d'en discuter les forces et les faiblesses. Nous passerons ensuite en revue trois de nos projets de recherche – tous autour de l'argumentation, qui relèvent plutôt d'une approche hypothético-déductive, afin d'illustrer les dangers qui se présentent au chercheur d'un tel courant et pour montrer comment chaque danger peut être au moins partiellement surmonté.

Par ce travail critique, nous ne rejetons pas pour autant l'intérêt de la démarche hypothético-déductive ; nous souhaitons plutôt promouvoir une réflexion sur les conséquences possibles des fondements épistémologiques qui sous-tendent toute démarche scientifique.

### ***Avoir des présupposés théoriques sur les concepts en jeu avant de collecter les données***

L'approche hypothético-déductive est illustrée par ce qu'on appelle « le Groupe de Munich » (e.g. Stegmann & Fischer 2011 ; Weinberger, Ertl, Fischer & Mandl 2005). Cela désigne un courant de recherche où les hypothèses théoriques sont faites avant de collecter les données qui seront utilisées pour les tester. Cela ne signifie pas que la théorie n'est pas aussi élaborée à partir d'autres études empiriques ; cela signifie seulement que la question de recherche est formulée avant que les données ne soient collectées dans le but spécifique de répondre à cette question. Nous donnerons par la suite des exemples de questions que ces chercheurs se sont posées – toujours

---

1. C'est une question empirique de déterminer dans quelle mesure il s'agit d'un même phénomène à partir du moment où deux chercheurs de disciplines différentes en étudient des facettes différentes. En quoi ces facettes se chevauchent-elles, sont-elles liées, etc. ?

sur l'argumentation, les données qu'ils ont collectées, leurs analyses, leurs résultats et nous montrerons combien tous ces points ont été influencés par le point de vue théorique que les chercheurs ont préalablement adopté. Le groupe de Munich élabore des études dans le but de tester des hypothèses théoriques pour faire le lien entre certaines caractéristiques de processus collaboratifs et la construction de connaissances. Ils élaborent tout d'abord des hypothèses théoriques sur ce qui constitue un processus collaboratif « de bonne qualité », puis sur la façon dont ces processus interviennent dans l'apprentissage. Selon cette approche, une théorie consiste en une proposition générale, ou un ensemble de plusieurs propositions générales logiquement interconnectées, qui établit une relation entre deux variables ou plus, indépendamment du temps ou du lieu (Abend 2008).

#### Questions de recherche et notion d'apprentissage

La méthode hypothético-déductive consiste en plusieurs étapes : la formulation d'hypothèses, la génération de prédictions et le test de ces prédictions réalisé dans un dispositif expérimental afin de déterminer dans quelle mesure les hypothèses sont fondées. Prenons, par exemple, la question typique suivante : « Dans quelle mesure certaines activités épistémiques (qui mettent, par exemple, en relation *un espace conceptuel et un espace problème*) peuvent-elles améliorer l'acquisition de connaissances d'un domaine auprès de participants individuels ? ». La prédiction correspondante est que l'étendue des arguments produits dans les discussions est positivement reliée à la profondeur des processus cognitifs des participants et que des séquences argumentatives plus longues (lesquelles font intervenir davantage de contre-arguments) sont positivement reliées à une amélioration des connaissances du domaine chez les participants. Une autre question de recherche : « Quels sont les effets d'un script épistémique, d'un script social et de leur combinaison sur l'acquisition individuelle de connaissance, mis en œuvre au sein d'un environnement collaboratif d'apprentissage basé sur des activités de discussion (*tchat*) entre pairs » (Weinberger *et al.* 2005). Les prédictions, dans ce cas, concernent deux types de scripts (seuls et en combinaison) et nous évaluons l'amélioration de l'acquisition des connaissances en comparaison avec un environnement sans script. Bien qu'à travers ces questions l'on cherche à confirmer des hypothèses, les questions de recherche peuvent aussi être exploratoires, *i.e.* dans le but de générer des hypothèses (Stegmann & Fischer 2011). Lorsqu'on examine les questions de recherche mentionnées ci-dessus, l'apprentissage se définit en terme d'acquisition individuelle de connaissances. Généralement, une telle acquisition se mesure par différence entre un pré-test et un post-test, sachant qu'on organise entre ces deux tests une expérience selon chacune des conditions (voir plus de détails plus bas).

#### Participants, données, analyse et présentation des résultats

Lorsque des chercheurs spécialisés en apprentissage emploient une méthode expérimentale et font des prédictions à tester ou formulent des questions à explorer, le choix des participants se porte bien souvent sur des apprenants déjà en situation de classe. Il s'agit alors d'aménager leur plan de cours pour insérer le dispositif expérimental. Les études mentionnées dans Stegmann et Fischer (*op. cit.*) ont été réalisées dans l'enseignement supérieur. Les données collectées sont extraites d'une discussion en ligne (*chat* à fil de discussion),

réalisées avec un outil dont le script collaboratif incite les participants à élaborer des arguments et à qualifier leurs affirmations. Cet outil et les scénarii que cet outil permet de définir ont été spécifiquement conçus pour tester les prédictions citées ci-dessus, lesquelles découlent de leur théorie et d'études empiriques précédentes.

Les données ont été analysées par l'emploi de mesures qui évaluent la qualité des arguments simples, la qualité des séquences d'arguments et la qualité des connaissances du domaine chez chaque participant. Les catégories mobilisées dans l'analyse de la qualité de processus collaboratif peuvent avoir été construite de manière *top-down* ou *bottom-up*. Dans le premier cas, les effets et relations entre les variables que l'on teste ont été conceptualisés au sein de la théorie ; dans le second cas, les effets et les relations sont à explorer durant l'analyse. Dans bien des cas, il s'agit d'un mélange entre les deux (Stegmann & Fischer *op. cit.*). Dans ces études, les résultats sont présentés de sorte à montrer dans quelle mesure une condition expérimentale particulière (dont on aura analysé la qualité du processus) a donné lieu à une différence significative en termes de performance, c'est-à-dire en gain de connaissance du domaine chez les participants. Dans le cas où il n'y a pas eu de pré-test (par exemple, parce que l'on relie les connaissances exprimées lors du post-test aux connaissances exprimées durant la collaboration), on évalue le post-test pour ce qu'il est, en employant des échelles adaptées aux contenus de connaissance.

Les résultats font souvent appel à des calculs d'ANOVA pour prouver les effets significatifs des conditions expérimentales sur les performances finales. On effectue parfois aussi des mesures complémentaires pour vérifier que les participants ont bien réagi à la consigne selon le plan expérimental prévu par le chercheur et ces mesures sont également présentées comme résultat.

### **Construire une théorie fondée empiriquement à partir de l'analyse des données**

La seconde approche que nous prenons en considération est fondée sur les travaux de Koschmann (*e.g.* Koschmann 2013), lui-même un des fondateurs des théories de l'apprentissage (*Learning Sciences*), et les travaux subséquents de Zemel, Xhafa & Stahl (2005) et Medina & Suthers (2013). Il s'agit d'une recherche tenant de l'Analyse Conversationnelle (ci-après AC) où une théorie de l'interaction est élaborée à partir d'une analyse « empiriquement fondée » en vue d'étudier l'apprentissage. Comme précédemment, nous présentons l'approche générale de Koschmann (les types de questions de recherche, les types de participants, le recueil de données, l'analyse et la présentation des résultats) en complétant avec d'autres exemples issus de la littérature. Nous montrons comment ces éléments sont aussi influencés par la position théorique choisie. Les chercheurs en AC ne conduisent pas leurs études dans le but de tester des présupposés théoriques à propos de l'apprentissage. Ils cherchent plutôt à développer une sociologie culturelle, un répertoire d'actions et de pratiques par lesquelles les membres d'une espèce sociale façonnent leur vie quotidienne (Schegloff 1996a : 164).

#### Questions de recherche et notion d'apprentissage

Les présupposés théoriques des chercheurs en AC se focalise sur leur propre pratique de recherche (ten Have 2004) en relation avec leur but de recherche

qui est de rendre compte de certaines formes de pratiques situées. Koschmann (2013) nous renvoie à Schegloff (1996a) qui, lorsqu'il décrit un nouveau type d'action (par exemple, comment confirme-t-on des allusions faites durant un discours), apporte conjointement les éléments théoriques qui permettent de décrire une telle action. Pour qu'une description puisse tenir le rôle de restitution empiriquement fondée, elle doit inclure trois éléments. Tout d'abord, toute affirmation doit être formulée en termes d'actions accomplies par les participants dont on fournira des exemples dans l'interaction étudiée. L'affirmation doit être testée par contraste avec d'autres situations en expliquant pourquoi une telle différence existe. En second lieu, on doit montrer que les participants eux-mêmes sont conscients qu'une telle action est en cours d'accomplissement ou qu'ils sont du moins disposés à ce qu'une telle action potentiellement se réalise. Cela signifie que l'affirmation n'est pas imposée par l'analyste et n'est pas étrangère aux actions des participants. Enfin, l'analyse doit spécifier comment l'action est construite, déployée et reconnue comme telle par les participants, à savoir comment elle a été produite. Ce sont là tous les principes de la construction d'une restitution empiriquement fondée d'une action. Les présupposés théoriques des chercheurs en AC ne concernent donc pas les façons de mettre en relation les interactions produites par les participants d'une part et le résultat d'une telle interaction sur le plan de l'apprentissage d'autre part. Ils ne font pas d'hypothèse ni de prédiction qu'ils devaient ensuite tester, de même qu'ils n'ont pas de question de recherche exploratoire. Ce ne sont pas non plus des principes quant à la façon dont une forme d'interaction ou processus peut être ou non corrélé à l'obtention ou l'apparition d'un phénomène spécifique – comme c'était le cas dans la section précédente avec la méthode hypothético-déductive. Ten Have (2004) représente la position de l'AC comme une tension entre interprétation et analyse :

L'interprétation réfère ici à l'effort fait pour formuler le sens relativement unique que semble avoir un énoncé, une action ou épisode pour les participants et/ou les chercheurs, tandis que le terme « analyse » est employé pour indiquer les efforts faits pour isoler les aspects, mécanismes qui sont pertinents pour un ensemble de cas (ten Have 2004: 16).

Bien que la recherche en AC possède un cadre théorique et méthodologique qui trouve son origine dans l'ethnométhodologie et qui guide le chercheur (voir plus haut), la théorie n'est pas mobilisée de la même façon que dans le cas de l'approche hypothético-déductive. La théorie en AC est plus une forme originale d'interprétation, de lecture ou d'une manière de faire sens à partir d'un certain fragment du monde empirique. En d'autres termes, étant donné un certain phénomène P (lié dans ce cas à l'interaction humaine), on pose les questions : que signifie P ? P est-il significatif ? (et pas seulement dans un sens statistique – voir Schegloff 1993) Est-il vrai que P ? Que peut-on dire de P ? (Abend 2008), avec cette différence essentielle que P n'est pas établi, qu'il n'est pas encore découvert et qu'il doit émerger du corpus grâce à l'analyse. À l'inverse de la théorie mobilisée dans la méthode expérimentale, P n'est pas vu comme la valeur d'une variable y, elle-même en relation à d'autres variables  $x_1 \dots x_n$ , de sorte qu'on cherche à établir la fonction  $y = F(x_1, \dots, x_n)$ .

La notion d'apprentissage dans les études relevant de l'AC opère de ce fait un déplacement. Il s'agit moins de la mesure d'un savoir nouvellement acquis que la description des *méthodes / moyens* employés par un groupe d'individus (les être sociaux que l'on étudie), par lesquelles les participants affichent et détectent les changements dans leurs pratiques et activités régulières (Koschmann 2013 : 1039). Pour Koschmann (*ibid.*), la tâche de l'analyse n'est pas de certifier qu'un apprentissage a eu lieu, mais plutôt de rendre compte que ces méthodes (employées par les participants pour repérer et manifester ces changements dans leurs activités conjointes) se sont (effectivement) organisées. La clef du succès lorsqu'on emploie des méthodes de l'AC pour étudier l'apprentissage tient dans le fait de penser tout apprentissage comme un processus public dont on peut rendre compte plutôt que d'un processus cognitif non observable. Par exemple, Medina & Suthers (2013) décrivent le développement de pratiques de représentation à travers le temps, dans le système *Virtual Math Teams* et montrent comment de telles pratiques s'intègrent dans la résolution de problème.

#### Participants, données, analyse et présentation des résultats

Les chercheurs en AC choisissent leurs participants d'une façon différente de celle des chercheurs du paradigme expérimental. Puisque le but ultime – comme l'a développé Harvey Sacks (1992) – est de produire un inventaire d'actions sociales identifiables pour la culture que l'on étudie, il faut fournir une restitution d'une action de façon empirique et précise (et non imaginée, typique, hypothétique, conjecturale ou expérimentale) et mobiliser des occurrences de ces actions qui soient réelles et situées dans des contextes sociaux naturels (Schegloff 1996a : 167). Or, si les chercheurs exploitent des textes, des monologues, des conversations ou des écrits produits dans des conditions expérimentales ou quasi expérimentales, alors ces matériaux ne seront pas tirés d'un environnement interactionnel dans lequel l'activité langagière peut avoir lieu naturellement, et dans lequel les pratiques interactionnelles qui sous-tendent l'action sociale que l'on étudie sont largement voire totalement absentes, du fait des contraintes qui pèsent sur les conditions de production (Schegloff 1996b). L'inventaire des actions sociales s'en trouve donc largement compromis. Une fois que les chercheurs en AC ont décidé quels participants observer, les données sont ensuite recueillies en cherchant à définir ce que l'on collecte pendant le processus même de la collecte (Schegloff 1997 : 502). La théorie émerge du matériau empirique d'une façon fondée comme le résultat de l'exploration (Koschmann 2013). L'ensemble de descriptions des actions visées ainsi collectées devient un corpus permettant d'étudier une théorie empirique de l'action, de la mettre en question, de la contraindre (Schegloff 1996 : 168). Les résultats sont présentés comme une collection d'occurrences convenablement décrites de ces actions. Il existe aussi un nombre appréciable de chercheurs qui emploient des méthodes mixtes (Johnson & Onwuegbuzie 2004) pour analyser les données en sciences de l'apprentissage. Par exemple, Zemel, Xhafa & Stahl (2005) ont d'abord réalisé un codage d'un *chat* en ligne selon une approche hypothético-déductive et ont obtenu des résultats contraires à leurs prédictions. Ils ont ensuite effectué des analyses qualitatives relevant de l'AC et ont pu obtenir une explication quant à leur résultat inattendu.

### Résumé de la comparaison des deux approches

La comparaison qui précède entre une approche typique de la psychologie expérimentale (que l'on devrait plutôt appeler quasi-expérimentale puisque ces études sont rarement menées dans des conditions strictes de laboratoire mais plutôt en salle de classe) et l'approche d'analyse conversationnelle pour l'étude de l'apprentissage montre que les conséquences du choix du cadre théorique fait par le chercheur conditionnent tout son travail de recherche. La nature des questions de recherche diffère entre les deux cadres ; elles peuvent même ne pas être spécifiées dans les cas de l'AC. La définition même de l'apprentissage diffère, ainsi que la façon dont les participants sont choisis et les données recueillies, analysées et présentées. La comparaison montre aussi que la notion de théorie est différente selon le cadre employé. Tandis que la méthode hypothético-déductive théorise les relations entre des présupposés théoriques et des effets mesurables, l'AC se penche sur les fondements à l'appui des pratiques de recherche. Chaque approche a ses forces et ses faiblesses. Par exemple, on accuse la recherche expérimentale d'être moins écologiquement valide que l'AC et d'être un produit du chercheur ou une opération de manipulation, sélection ou reconstruction de notions préconçues de ce qui est probable ou important (ten Have 2004 : 2), alors qu'on reproche à l'AC de ne pas obtenir de résultats généralisables puisqu'elle s'attache à décrire des contextes précis. Ces reproches, quelle que soit l'approche attaquée, peuvent faire l'objet d'une longue discussion, mais elle sortirait du cadre de cet article.

Dans le reste de cet article, nous allons nous pencher sur un type de danger particulier auxquels les chercheurs s'exposent, et qu'on peut associer à la première approche (psychologie expérimentale) : formuler des points de vue théorique sur des données avant même de les avoir collectées. Dans ce qui suit, nous allons d'abord raconter une anecdote qui illustre ce à quoi une pré-théorisation avant analyse peut mener. Nous passerons en revue nos propres travaux sur la cognition et l'argumentation et montrerons comment nous avons pu surmonter quelques dangers liés à la pré-théorisation. Nous concluons en discutant du rôle de la théorie dans les sciences de l'apprentissage et de l'importance d'une réflexion sur ces enjeux épistémologiques dans notre communauté multidisciplinaire.

### ***Modifier sa perception des faits pour le bien de la théorie préconisée***

L'anecdote suivante illustre assez clairement un des dangers de la pré-théorisation. Pierre, un chercheur en physique des particules, était invité chez le premier auteur de l'article. Voyant passer un chat, Pierre dit : « Ce chat est sûrement une femelle, c'est un calico, un chat à trois couleurs ».

En effet, la génétique affirme (Kaelin & Barsh 2013) que le gène qui détermine la présence de la couleur orange est localisé sur le chromosome X. Un chat ne peut être calico que s'il a ce gène sur deux chromosomes X. Or les femelles ont deux chromosomes X, les mâles ayant un chromosome X et un chromosome Y. On comprend donc que, dans la majorité des cas, un chat calico est une femelle. Pourtant, un chat mâle peut être calico dans le cas où ce chat a trois chromosomes sexuels – deux X et un Y – mais cela est extrêmement rare. Lorsqu'on a dit à Pierre que le chat était en fait un mâle, Pierre eut un comportement surprenant. Plutôt que de reconnaître avoir devant les

yeux un chat mâle à trois couleurs (couleurs qu'il percevait parfaitement avant), il a simplement dit qu'il ne voyait plus guère qu'un chat (mâle) à deux couleurs. Il semble donc que Pierre fut capable de changer sa perception des faits pour que sa théorie fût préservée. Il était apparemment trop risqué pour lui d'imaginer qu'il se trouvait face à un cas très rare de calico mâle.

Cette anecdote illustre une forme radicale d'un des dangers de la pré-théorisation : le biais de confirmation (Nickerson 1998). Ce biais intervient quand les chercheurs recherchent activement des éléments qui confirment leurs hypothèses en ignorant les éléments qui pourraient les infirmer ; cela n'est pas limité aux chercheurs des sciences exactes (*i.e.* la physique des particules). Dans le cas de Pierre, même après avoir perçu les choses d'une façon initialement, il a changé sa perception pour être plus compatible avec ce qu'il devrait voir selon sa théorie. En fait, il a opéré une distorsion de sa vision des faits (sans doute inconsciemment) pour qu'ils s'alignent avec les attentes (ou prédictions) de la théorie. Bien qu'un tel comportement puisse être considéré comme un danger pour toute bonne démarche scientifique, beaucoup de chercheurs s'exposent à ce risque puisque choisir une théorie et faire des hypothèses avant de se confronter aux faits est une manière très courante de faire de la recherche – en sciences exactes, mais aussi dans les sciences humaines et sociales. Dans les sections suivantes, nous décrivons trois de nos propres travaux où nous nous sommes exposés aux dangers de la pré-théorisation. Pour chaque cas, nous présentons le danger encouru et la façon dont nous l'avons surmonté.

### **Argumentation et cognition : trois cas d'étude**

Comme pour tout objet d'étude, les recherches qui portent sur la cognition et l'argumentation peuvent opter pour différentes approches théoriques. Dans cette section, nous nous focalisons sur des recherches relevant principalement de la première des deux approches décrites plus haut ; les concepts de l'argumentation sont préalablement construits et définis selon une théorie avant d'être étudiés dans l'interaction. Selon nos cas d'étude, la théorie est à même de prédire des gains d'apprentissage pour le premier exemple (l'analyse des débats scolaires en ligne), de proposer des patterns illustrant des procédures d'aide à la décision dans le second exemple (l'analyse de l'argumentation au sein de la conception collaborative) et de prédire la présence d'un conflit dans Wikipédia dans le dernier exemple.

#### **Élargir le contexte du phénomène observé**

Le danger de la pré-théorisation illustré dans notre premier exemple n'est probablement pas aussi critique que le biais de confirmation. Il s'agit du cas où l'angle d'observation du chercheur est trop étroit et par conséquent exclut de son champ de vision tout autre phénomène qui pourrait aussi avoir des répercussions sur les mesures observées. Comme le fait remarquer Greeno (1998), lorsqu'on étudie des sous-systèmes cognitifs, les structures cognitives plus larges sont nécessairement réarrangées selon le fonctionnement de ces sous-systèmes. C'est précisément ce qui se passe lorsqu'on ne connaît pas les relations entre les sous-systèmes : nous menons une expérimentation en faisant l'hypothèse que le sous-système que nous étudions ne dépend pas significativement de la façon dont les autres sous-systèmes se comportent. En

négligeant les autres phénomènes on s'expose naturellement à des généralisations injustifiées.

Notre cas d'étude trouve son origine dans le projet européen SCALE, pour lequel nous avons élaboré un schéma de codage appelé « Rainbow », pour analyser des débats en ligne entre des étudiants qui pouvaient interagir par tchat et par la construction de graphes d'arguments (Baker, Andriessen, Lund, Amesvoort & Quignard 2007). Ce schéma s'inspire à la fois de diverses théories de l'argumentation (*e.g.* Toulmin 1958 ; Barth & Krabbe 1982 ; van Eemeren & Grootendorst 1984 ; Plantin 1990) et de divers schémas de codage (*e.g.* Meier *et al.* 2007 ; Suthers 2006 ; Andriessen, Erkens, van de Laak, Peters & Coirier 2003 ; Baker 2003 ; van Bruggen & Kirschner 2003 ; Veerman 2003) avant d'être affiné en confrontation avec une partie de notre propre corpus. Le schéma a ensuite été appliqué sur le reste du corpus et validé par un calcul d'accord interannotateur. Nous avons obtenu des résultats permettant de relier certaines conditions de débat à distance (utiliser les diagrammes pour débattre ou comme un moyen de représenter un débat) à la qualité de l'activité argumentative réalisée par les participants (Lund, Molinari, Séjourné & Baker 2007), mais nous avons été aussi victimes de notre pré-conception de ce qui était important ou pertinent selon notre cadre théorique. Par exemple, nous avons attribué plus d'importance *a priori* aux catégories 5 à 7 (Tableau 1), puisque ces catégories sont celles où les notions conceptuelles, objets du débat, seraient identifiées, expliquées, étayées et approfondies et que nous étions intéressés par dessus tout à la façon dont on peut relier ces processus à l'apprentissage.

|                     |                           |                                   |                              |                |                     |                                           |
|---------------------|---------------------------|-----------------------------------|------------------------------|----------------|---------------------|-------------------------------------------|
| 1)<br>Hors<br>tâche | 2)<br>Relation<br>sociale | 3)<br>Gestion de<br>l'interaction | 4)<br>Gestion de la<br>tâche | 5)<br>Opinions | 6)<br>Argumentation | 7)<br>Exploration<br>et approfondissement |
|---------------------|---------------------------|-----------------------------------|------------------------------|----------------|---------------------|-------------------------------------------|

Tableau 1.- Les catégories de codage pour l'analyse de débats pédagogiques (méthode Rainbow)

Pourtant, il existe d'autres types d'interactions que ceux sur lesquels nous nous sommes focalisés, lesquels s'avèrent être également important pour que l'argumentation se déploie. Par exemple, les jeux de pouvoir et d'influence entre les participants d'un groupe peut expliquer dans quelle mesure certains participants avouent publiquement avoir changé d'opinion sous l'influence d'autres personnes (Molinari & Lund 2012). Dans Baker, Andriessen & Lund (2009), nous avons envisagé d'étendre le paradigme socio-cognitif pour prendre en compte le rôle que joue la dynamique des émotions dans les processus de co-élaboration des connaissances (voir aussi Baker, Andriessen et Järvelä 2013 ; Polo, Plantin, Lund & Niccolai 2003). Enfin, un phénomène jugé non pertinent pour un cadre théorique à un moment donné peut s'avérer tout à fait intéressant par la suite. Par exemple, bien que l'activité d'arrangement « esthétique » des composants d'un graphe puisse paraître à première vue tout à fait vaine à comparer à l'organisation logique ou thématiques des mêmes composants, cette activité peut aussi donner l'occasion aux apprenants de passer en revue les arguments et d'augmenter ainsi la qualité argumentative de leur texte de synthèse qui rédigeront après le débat (Baker, Quignard, Lund & Séjourné 2003).

Ainsi, bien que nous nous soyons dans un premier temps focalisés et restreints aux phénomènes que nous jugions pertinents, nous avons ensuite élargi notre champ pour explorer d'autres aspects qui nous ont permis d'expliquer plus complètement les phénomènes ; la question porte désormais sur la façon dont ces aspects interagissent. Cet exemple n'est pas une illustration du biais de confirmation *per se*, selon lequel les chercheurs ne voient que les éléments qui confortent les conclusions qu'ils prétendent effectuer. Il explique plutôt la façon dont les présuppositions théoriques orientent le regard des chercheurs dans leur phase d'analyse. Dans nos premières analyses, « nous avons cherché nos clefs sous le réverbère » (*i.e.* nous avons d'abord recherché des aspects conceptuels de l'argumentation), tandis que plus tard, nous avons allumé d'autres lumières (*i.e.* investigué les aspects sociaux ou émotifs dans l'argumentation, ou les propriétés spatiales des graphes d'arguments) pour chercher sous ces nouvelles zones éclairées. À présent, il nous faut encore savoir comment relier ces différentes sources et construire un système cohérent.

#### **Catégoriser pour ne pas compter, mais rendre un phénomène observable**

Notre deuxième exemple provient d'un projet à long terme focalisé sur l'étude de la prise de décision durant des phases de conception collaborative dans des contextes de génie industriel (Lund, Prudhomme & Cassier 2013 ; Prudhomme, Pourroy & Lund 2007). Nous avons commencé ce projet dans une démarche similaire aux études initiales du projet SCALE. Inspiré par la théorie (Plantin *in press* ; Simon 1969 ; Gero 2002 ; Vera 2003 ; Hutchins 2000) et par des résultats empiriques (Baker *et al.* 2007 ; Détienne, Boujut & Hohmann 2004), nous avons développé un premier schéma de codage (Figure 1) que nous avons raffiné en le confrontant à une partie de notre corpus, conservant le reste du corpus pour effectuer la mesure de l'accord inter-annotateur. Nous n'avions pas de prédiction particulière à tester (coder, compter et évaluer) puisque notre approche était exploratoire. Pourtant notre cadre théorique et notre expérience empirique nous incitaient à nous intéresser aux critères (de décision) mobilisés par les concepteurs lorsqu'ils argumentent pour ou contre certaines solutions durant la phase de prise de décision.

Bien que notre système de codage nous permît de voir comment les concepteurs emploient des fonctions pragmatiques sur certains objets de l'interaction, il ne nous permettait pas de savoir comment les concepteurs exploitaient les critères. En d'autres termes, lorsque l'argumentation portait sur l'étude d'une proposition de solution, chaque concepteur allait mobiliser des critères pour évaluer positivement ou négativement la proposition ; malheureusement notre système de codage ne pouvait rendre compte de cela. Nous pouvions voir les arguments à propos des critères, mais pas les arguments qui ont mobilisé des critères à propos de solutions. Nous nous sommes donc « rabattus » sur le corpus pour étudier spécifiquement comment les critères étaient exploités à des fins d'argumentation. Ce travail nous a permis d'élaborer des visualisations statiques et dynamiques du jeu de mobilisation des critères dans la conception collaborative ainsi que de mettre en évidence de patterns de décision, repérés à de multiples reprises dans deux contextes de conception. Le premier pattern décisionnel correspond au cas où un critère permet de faire la part des choses entre une solution et ses solutions

concurrentes ; le second intervient quand un critère pousse les concepteurs à proposer – et choisir – une nouvelle solution.

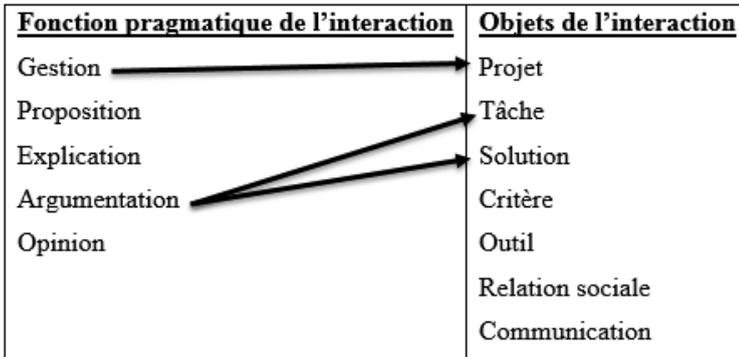


Figure 1.- Le Design Interaction Framework (DIF) où les mêmes fonctions pragmatiques peuvent opérer sur différents objets de l'interaction

Par ce second exemple, nous souhaitons illustrer une façon de sortir des travers du codage, souvent critiqué dans la littérature : coder et compter ne peuvent rendre compte de manière adéquate d'aspects importants de l'interaction humaine telle que l'émotion (Peräkylä 2004) et compter oblige à extraire les énoncés de leur contexte de signification (Schegloff 1993). Ici, nous avons exploité le codage comme une aide à l'exploration, dans le but de comprendre dans le détail l'articulation entre l'argumentation et la prise de décision. En particulier, l'étude systématique de la façon dont des critères spécifiques à un métier particulier (*i.e.* génie mécanique, ligne d'assemblage, gestion de projet) sont mobilisés par des arguments pour ou contre des solutions techniques, proposées au cours de la conception collaborative, nous a permis de mettre en lumière deux patterns de décision sans aucunement avoir à compter des catégories. En d'autres termes, le codage peut être vu comme un filtre qui met en lumière un phénomène que nous n'aurions pas remarqué sinon, et donc comme une aide à une compréhension fine des mécanismes interactionnels.

**De simples indicateurs peuvent avoir un pouvoir explicatif insoupçonné**

Dans ce dernier exemple nous montrons qu'en comparant des méthodes pour prédire l'existence de conflits entre contributeurs Wikipedia, nous avons pu (1) nous rendre compte qu'un modèle basé sur une théorie que nous n'aurions pas choisie initialement peut être néanmoins relativement valide et (2) évaluer les performances relatives d'un modèle construit à partir des données par rapport à un modèle construit à partir d'une théorie.

Dans cette étude, nous avons commencé par élaborer un outil automatique basé sur des techniques de traitement automatique de la langue (TAL) pour catégoriser les fils de discussions de Wikipédia selon qu'ils comportent des conflits ou non. Notre outil s'appuyait sur des théories formelles de l'argumentation organisée autour de la notion de conflit (Barth & Krabbe 1982 ; Mackenzie 1985), où l'argumentation peut être modélisée comme un jeu de dialogue dont le but est d'attaquer ou de défendre un énoncé controversé jusqu'à résoudre le conflit. Selon Barth & Krabbe (*op. cit.*) un

conflit est défini formellement dès lors que des participants ont commis au moins une attaque et une défense par rapport à un même énoncé. Par ces actions, les participants prennent ouvertement position pour et contre un point de vue et doivent tenir et défendre leurs positions le plus longtemps possibles (dans les règles du débat). Un tel modèle nous propose une méthode opérationnelle pour identifier les conflits : trouver deux énoncés avec des orientations argumentatives opposées (pour et contre) vis-à-vis d'un troisième énoncé plus ancien. Cela étant, implémenter une telle méthode avec des techniques de TAL n'est pas trivial et implique de rechercher des marqueurs de première et seconde personne (*i.e.* je, tu, nous, vous, ton, votre, etc. pour distinguer les points de vue) et de calculer la connotation globale des énoncés (comme indicateur d'attaque et de défense). Selon notre méthode, en première approche, il y a conflit dans une discussion lorsqu'il y a au moins deux contributions connotées négativement, l'une avec une marque de première personne, l'autre, une marque de seconde personne. Sur un corpus de 320 discussions (dont 122 étaient conflictuelles, soit 38 %), la méthode réussit dans 77,8 % des cas (f-mesure de 0.86 kappa de 0.7 comparé à l'analyse experte).

Nous avons comparé ce résultat à une seconde méthode appliquée sur le même corpus pour apprécier la valeur de score et pour tester si les mêmes marqueurs utilisés avec une règle de décision plus simple pouvaient donner de meilleurs résultats. La méthode d'induction statistique de Quinlan (1993) calcule les scores de discrimination de chaque marqueur et forge l'arbre de décision optimal. Contrairement à notre propre règle de décision (qui découle de la théorie), celle-ci est très simple à implémenter : si la discussion comporte au moins 5 messages et s'il y a plus de 8 marques de seconde personne pour 1000 mots, alors il y a une forte chance que la discussion contiennent un conflit. Cette règle fort simple réussit dans 50 % des cas (0.64 de f-mesure, kappa de 0.5), comparée à l'analyse experte. Bien que ce score soit meilleur que le hasard (on aurait 38 % dans ce cas), cette méthode est significativement moins performante que la nôtre. Cela dit, nous n'aurions pas soupçonné qu'elle fût aussi efficace, notamment pour la simplicité de mise en œuvre dont elle fait preuve.

Il est impossible de prédire *a priori* quel type de règle résultera de cette approche inductive. Ce qui est surprenant dans cette règle, c'est qu'elle ne prédit pas vraiment la présence de conflit : elle prédit davantage la coexistence de multiples voix (elle est plus sensible à la présence de la seconde personne que de la connotation par rapport à laquelle elle est indifférente). Et puisqu'il y a dans le corpus un recouvrement important entre la co-existence de voix multiples et l'existence de conflit, cette seconde règle prédit aussi les conflits, mais avec moins de précision. Nous pouvons donc tirer deux leçons de cette expérience. D'abord, la seconde règle nous a permis de nous rendre compte qu'une caractéristique globale des forums (*i.e.* la présence de voix) peut expliquer en partie une caractéristique locale (*i.e.* la présence d'un conflit). Ce point nous incite à considérer à sa juste valeur l'importance de la seconde règle, chose que nous n'aurions jamais envisagée de prime abord, puisque notre pré-théorisation nous laissait penser qu'une telle règle serait parfaitement inefficace. La seconde leçon consiste à reconsidérer également la contribution des approches statistiques (gouvernées par les données) en

regard des approches symboliques en TAL (gouvernées par des modèles théoriques). La méthode statistique nous a permis de tester le pouvoir explicatif (ou discriminant) de nos marqueurs sans présumer de la façon dont il faut les interpréter, tandis que l'approche symbolique nous a fourni la façon de les interpréter et de la exploiter au mieux. Ce résultat plaide pour conjugaison en alternance ou en combinaison les approches gouvernées par les données et gouvernées par la théorie.

## Conclusions

Dans cet article, nous avons décrit et comparé deux approches possibles pour mener des recherches sur l'apprentissage : l'approche hypothético-déductive et l'approche ethnométhodologique, instanciée par l'analyse conversationnelle. Nous avons discuté de leurs présupposés théoriques, de la façon dont la théorie intervient dans chaque approche et des différences que ces approches entretiennent concernant la définition des questions de recherche, la façon de concevoir l'apprentissage, la collecte et l'analyse des données, la façon de présenter les résultats. Chaque approche a fait l'objet de critiques dans la littérature et nous en avons brièvement rapporté les forces et les faiblesses. Nous avons choisi d'examiner plus en profondeur une des faiblesses de la méthode hypothético-déductive : les dangers auxquels elle expose les chercheurs, parce qu'ils formulent des présupposés théoriques sur les données avant de collecter ces dernières. En passant en revue trois de nos projets de recherche, nous avons illustré trois formes de dangers dus à des aspects de la pré-théorisation, ainsi que notre démarche de recherche pour les éviter, ce qui nous a permis de relever de nouvelles questions méthodologiques. La première tient dans la démarche de codage dans le but de compter des catégories et de tester des prédictions quant aux relations entre les propriétés conceptuelles d'un processus collaboratif et les gains individuels en apprentissage. Une telle démarche oriente le regard du chercheur vers des phénomènes spécifiques. Certes, le chercheur peut également se focaliser sur d'autres phénomènes et découvrir d'autres relations significatives. Comment dans ce cas construire une argumentation qui intègre de façon cohérente tous ces résultats ? En second lieu, on doit reconnaître que l'élaboration d'un schéma de codage très fin pour une analyse exploratoire de processus collaboratifs oriente également le regard du chercheur. En se détachant d'une hypothèse à tester, le chercheur se donne plus de liberté pour observer ce qui émerge du corpus tout en préservant le contexte interactionnel intact. Mais dans ce cas se pose le problème de la généralisation de ses résultats de recherche. Enfin, dans une perspective de *benchmarking* ou plus généralement en cherchant à se positionner ses résultats par rapport à d'autres méthodes, le chercheur peut être amené à revisiter les présupposés de sa propre méthode voire à réviser l'intangibilité de son propre cadre théorique. Dans ce cas, nous avons été amenés à mettre en dialogue des approches *top-down*, dirigées par des modèles, et des approches *bottom-up*, modelées par les données.

À travers cette revue critique de nos travaux passés, qui relèvent tous *a priori* de la démarche hypothético-déductive, nous avons donc mis en évidence certains dangers et quelques questionnements méthodologiques nouveaux qui concernent ce type de recherches. Ce travail rétrospectif n'a pas pour effet d'affaiblir le bien-fondé d'une telle démarche, notamment vis-

à-vis de l'autre démarche présentée dans cet article. Au contraire, nous pensons qu'une telle réflexion nous aider à persévérer dans nos pratiques et ce, d'une façon plus sûre. Par ailleurs, nous sommes convaincus qu'une revue critique de travaux relevant de l'autre démarche reste à mener, tant pour l'éprouver pour ce qu'elle est (ses avantages, ses limites, ses dangers) que pour instaurer un dialogue équilibré entre nos deux démarches de recherche.

Dans une communauté telle que les sciences de l'apprentissage, où les chercheurs collaborent dans des contextes multi-disciplinaires, il est important de considérer les présupposés théoriques sous-jacents à nos pratiques. Toutes ces expériences de rencontre épistémologique et de partage entre traditions de recherche variées doivent être mises à profit pour explorer dans quelle mesure les approches peuvent être intégrées (Lund, Rosé, Suthers & Baker 2013).

### **Bibliographie**

- ABEND Gabriel, 2008, The Meaning of 'Theory', *Sociological Theory* 26(2), p. 173-199.
- BAKER Michael James, ANDRIESEN Jerry and JÄRVELÄ Sanne, 2013, *Affective Learning Together, Social and emotional dimensions of collaborative learning*, New York, Routledge.
- BAKER Michael James, ANDRIESEN Jerry and LUND Kristine, 2009, Socio-relational, affective and cognitive dimensions of CSCL interactions: integrating theoretical-methodological perspectives, *Symposium in the proceedings of the International Conference of Computer Supported Collaborative Learning (CSCL09) on CD-ROM*. June 13-18, Rhodes, University of the Aegan.
- BAKER Michael James, ANDRIESEN Jerry, LUND Kristine, VAN AMELSVOORT Marije and QUIGNARD Matthieu, 2007, Rainbow: a framework for analysing computer-mediated pedagogical debates, *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning* 2, p. 315-357.
- BAKER Michael James, QUIGNARD Matthieu, LUND Kristine and SÉJOURNÉ Arnauld, 2003, Designing for change in networked learning environments, in B. Wasson, S. Ludvigsen and U. Hoppe (eds.), *Proceedings of the International Conference on Computer Support for Collaborative Learning 2003*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, p. 11-20.
- BARTH Else M. and KRABBE Eric C. W., 1982, *From Axiom to Dialogue: A Philosophical Study of Logics and Argumentation*, Berlin, Walter de Gruyter.
- DENIS Alexandre, QUIGNARD Matthieu, FRÉARD Dominique, DÉTIENNE Françoise, BAKER Michael James et BARCELLINI Flore, 2012, Détection de conflits dans les communautés épistémiques en ligne, *Conférence Traitement Automatique des Langues Naturelles*, Grenoble.
- DÉTIENNE Françoise, BOUJUT Jean-François and HOHMANN Betty, 2004, Characterization of collaborative design and interaction management activities in a distant engineering design situation, in F. Darses, R. Dieng, C. Simone and M. Zacklad (eds.), *Cooperative Systems Design*, Amsterdam, IOS Press, p. 83- 98.
- VAN EEMEREN Frans. H. and GROOTENDORST Rob, 1984, *Speech Acts in Argumentative Discussions*, Dordrecht, Foris.

- VAN EEMEREN Frans H., GROOTENDORST Rob, JACKSON Sally and JACOBS Scott, 1993, *Reconstructing Argumentative Discourse. Studies in Rhetoric and Communication*, London, University of Alabama Press.
- GERO John, S., 2002, Computational models of creative designing based on situated cognition, in T. Hewett and T. Kavanagh (eds.), *Creativity and Cognition*, New York (NY), ACM Press, p. 3-10.
- GREENO James, G., 1998, The situativity of knowing, learning, and research, *American Psychologist* 53(1), p. 5-26.
- HUTCHINS Edwin, 2000, *Cognition in the Wild*, London, MIT Press.
- KAELIN Christopher B. and BARSH Gregory S., 2013, Genetics of pigmentation in dogs and cats, *Annual Review of Animal Biosciences* 1, p. 125-156.
- KAWULICH Barbara, 2009, The Role of theory in research, in M. Garner, C. Wagner, and B. Kawulich (eds.), *Teaching Research Methods in the Social Sciences*, Burlington, Ashgate, p. 37-82.
- KOSCHMANN Timothy, 2013, Conversation analysis and learning in interaction, in C. A. Chappelle (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Oxford, Wiley-Blackwell, p. 1038-1043.
- LATOUR Bruno, 2014, Anti-zoom, dans *Contact, catalogue de l'exposition d'Olafur Eliasson*, Paris, Fondation Vuitton.
- LUND Kristine, MOLINARI Gaëlle, SÉJOURNÉ Arnaud and BAKER Michael James, 2007, How do argumentation diagrams compare when student pairs use them as a means for debate or as a tool for representing debate?, *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning* 2, p. 273-295.
- LUND Kristine, ROSÉ Carolyn P., SUTHERS Daniel D. and BAKER Michael James, 2013, Epistemological encounters in multivocal settings, in D. D. Suthers, K. Lund, C. P. Rosé, C. Teplov and N. Law (eds.), *Productive Multivocality in the Analysis of Group Interactions*, New York, Springer, p. 659-682.
- LUND Kristine, PRUDHOMME Guy and CASSIER Jean-Laurent, 2013, Pivotal moments for decision making in collaborative design: are they teachable?, dans S. Goggins, I. Jahnke and V. Wulf (eds), *CSCL@Work: Case Studies of Collaborative Learning at Work (Computer-Supported Collaborative Learning Series)*, New York, Springer, p. 243-268.
- MACKENZIE Jim D., 1985, No Logic before Friday, *Synthese* 63, p. 29-341.
- MEDINA Richard and SUTHERS Daniel D., 2013, Inscriptions becoming representations in representational practices, *Journal of the Learning Sciences*, 22(1), p. 33-69.
- MOLINARI Gaëlle and LUND Kristine, 2012, How a power game shapes expressing opinions in a chat and in an argument graph during a debate: A case study, in J. van Aalst, B.J. Reiser, C. Hmelo-Silver and K. Thompson (eds.), *The Future of Learning : Proceedings of the 10th International Conference of the Learning Sciences (ICLS 2012), July 2-6*, Sydney, International Society of the Learning Sciences, Vol. II, p. 232-236.
- NICKERSON Raymond S., 1998, Confirmation Bias; A Ubiquitous Phenomenon in Many Guises, *Review of General Psychology* (Educational Publishing Foundation), 2(2), p. 175-220.
- PERÄKYLÄ Anssi, 2004, Two traditions of interaction research, *British Journal of Social Psychology* 43, p. 1-20.
- PLANTIN Christian, 1990, *Essais sur l'argumentation*. Paris, Kimé.
- PLANTIN Christian, 2016, *Dictionnaire de l'argumentation – une introduction notionnelle aux études d'argumentation*, Lyon, ENS Éditions.

- POLO Claire, PLANTIN Christian, LUND Kristine et NICCOLAI Gerald, 2013, Quand construire une position émotionnelle, c'est choisir une conclusion argumentative : le cas d'un café-débat sur l'eau potable au Mexique, *Semen* 35, p. 7-29.
- PRUDHOMME Guy, POURROY Frank and LUND Kristine, 2007, An empirical study of engineering knowledge dynamics in a design situation, *Journal of Design Research* 6(3), p. 333-358.
- QUINLAN John Ross, 1983, *C4.5: Programs for Machine Learning*, San Francisco (CA), Morgan Kaufmann Publishers.
- SACKS Harvey, 1992, *Lectures on Conversation, Volumes I and II, Edited by G. Jefferson with Introduction by E. A. Schegloff*, Oxford, Blackwell.
- SCHEGLOFF Emanuel A., 1993, Reflections on quantification in the study of conversation, *Research on Language and Social Interaction* 26(1), p. 99-128.
- SCHEGLOFF Emanuel A., 1996a, Confirming allusions: toward an empirical account of action, *American Journal of Sociology* 102(1), p. 161-216.
- SCHEGLOFF Emanuel A., 1996b, Some practices for referring to persons in talk-in-interaction: a partial sketch of a systematics. In B. A. Fox (éd), *Studies in Anaphora*, Amsterdam, Benjamins, p. 437-485.
- SIMON Herbert, 1969<sup>1</sup>, *The Sciences of the Artificial*, Cambridge (MA), MIT Press.
- STEGMANN Kartsten and FISCHER Frank, 2011, quantifying qualities in collaborative knowledge construction: the analysis of online discussions, in S. Puntambekar, J. Erkens and C. Hmelo-Silver (eds.), *Analyzing Collaborative Interactions in CSCL: Methods, Approaches and Issues*, New York, Springer, p. 247-268.
- SUTHERS Daniel D., 2006, A Qualitative analysis of collaborative knowledge construction through shared representations, *Research and Practice in Technology Enhanced Learning* 1(2), p. 1-28.
- TOULMIN Stephen Edelston, 1958, *The Uses of argument*. Cambridge, CUP.
- VERA Alonso H., 2003, By the seat of our pants: the evolution of research on cognition and action, *The Journal of the Learning Sciences* 12(2), p. 279-284.
- WEINBERGER Armin, ERTL Bernhard, FISCHER Frank and MANDL Heinz, 2005, Epistemic and social scripts in computer-supported collaborative learning, *Instructional Science* 33(1), p. 1-30.
- ZEMEL Alan, XHAFATOS Fatos and STAHL Gerry, 2005, Analyzing the organization of collaborative math problem-solving in online chats using statistics and conversation analysis, *Paper presented at the Groupware: Design, Implementation, and Use: 11th International Workshop, CRIWG 2005. Porto de Galinhas, Brazil. Proceedings, Springer Lecture Notes in Computer Science*, p. 271-283.

## Remerciements

La recherche présentée ici a été financée par l'UE (IST-1999-10664-SCALE project), la région Rhône-Alpes (bourse de doctorat), le ministère (ANR-08-CORD-004 CCCP-Prosodie project), ainsi que Aslan (ANR-10-LABX-0081) de l'Université de Lyon, dans le programme « Investissements d'Avenir » (ANR-11-IDEX-0007).



# Table des matières

---

|                       |   |
|-----------------------|---|
| Introduction .....    | 7 |
| Sandra Teston-Bonnard |   |

## **Première partie**

### **Développement et usages des corpus écrits pour la recherche linguistique**

|                                                              |    |
|--------------------------------------------------------------|----|
| 1. Il n'y a pas de linguistique historique sans corpus ..... | 15 |
| Christiane Marchello-Nizia                                   |    |

## **Deuxième partie**

### **Interactions didactiques pour la recherche et la formation des enseignants**

|                                                                                                                    |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2. Étudier les pratiques d'enseignement et d'apprentissage de la physique et contribuer à leur développement ..... | 27 |
| Andrée Tiberghien                                                                                                  |    |
| 3. Penser l'activité du professeur et des élèves : quelle(s) théorie(s) didactique(s) pour mieux agir ? .....      | 47 |
| Gérard Sensevy                                                                                                     |    |
| 4. Construire et penser la coopération entre enseignement et recherche en didactique .....                         | 61 |
| Jacques Vince                                                                                                      |    |

## **Troisième partie**

### **Interaction et multi-modalité : de l'éthologie à la conversation située**

|                                                                                                                                                           |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5. Éthologie de l'animal bavard .....                                                                                                                     | 81  |
| Jacques Cosnier                                                                                                                                           |     |
| 6. La parole et le corps en interaction. Pour une analyse conversationnelle multimodale .....                                                             | 97  |
| Lorenza Mondada                                                                                                                                           |     |
| 7. IMPEC et SenEc sont au bord du Rhône...<br>De <i>Décrire la conversation</i> (1987)<br>à <i>Décrire la conversation en ligne</i> (2011) et après ..... | 119 |
| Christine Develotte                                                                                                                                       |     |

## Quatrième partie

### Pragmatique et linguistique interactionnelle

8. De la stylistique à l'analyse du discours en interaction :  
remarques sur un parcours de recherche ..... 139  
Catherine Kerbrat-Orecchioni
9. La variation interculturelle dans le fonctionnement des formes  
d'adresse en français et en italien à partir de l'analyse comparée  
d'interactions médiatiques. Problèmes méthodologiques,  
hypothèses interprétatives et perspectives ..... 161  
Elisa Ravazzollo
10. Évaluations et compliments :  
de la visite amicale à la visite touristique ..... 181  
Véronique Traverso

## Cinquième partie

### Outils et méthodologies d'analyse de l'argumentation

11. L'argumentation, de « *a cohærentia* » à « vraisemblable » ..... 209  
Christian Plantin
12. L'argumentation jusqu'à plus soif ..... 237  
Marianne Doury
13. Les dangers de la théorisation avant analyse :  
trois cas d'étude portant sur l'argumentation et la cognition ..... 255  
Matthieu Quignard et Kristine Lund