

## **Des praxéogrammes aux discours écrits: analyse des interactions, analyse de discours et pertinence**

**R. Bouchard**

Université Lumière-Lyon 2

### **I. Préambule: les praxéogrammes, un modèle pour l'analyse des interactions verbales en général?**

Les analyses de l'interaction sont souvent pratiquées, en Europe au moins (cf. colloque Aix 1991), essentiellement par des linguistes. Aussi ont-elles tendance d'une part à prendre surtout pour objet l'interaction sous sa forme la plus verbale, contextuellement la plus simplifiée et d'autre part à se confondre avec les analyses de discours. Pour notre part, nous tentons au contraire de travailler (Bouchard 1991c) à un type d'approche de l'interaction verbale qui se veut à la fois moins "verbocentriste" que les approches classiques (cf. Bange 1992) et plus préoccupé par la description des événements communicatifs de grande taille.

#### **Pour une pragmatique impliquée**

Pour procéder plus radicalement à ce changement d'angle d'attaque, depuis quelques années (Bouchard 1991b, 1991c, 1993, à paraître a b et c), nous avons choisi, d'une manière qui peut sembler paradoxale, de prendre le problème... à l'envers, en nous intéressant à l'interaction non plus comme objet d'étude mais comme moyen d'étude (Bouchard 1993). Notre propos est d'**impliquer** la pragmatique interactionnelle sur un terrain particulier: celui, didactique, de l'apprentissage / acquisition des langues. Notre but général est d'examiner comment les caractéristiques de certaines interactions exolingues, mettent en lumière la nature et la dynamique du travail socio-cognitif d'apprentissage (éventuel) correspondant.

Ce choix a comme résultat de nous donner un objet d'étude très précis: l'événement communicatif, finalisé, fortement contextualisé à la fois institutionnellement et fonctionnellement, nécessaire à la **rédaction collective d'un discours écrit** par différents types de sujets, natifs et non-natifs, adultes ou d'âge scolaire. Nous partageons ces corpus et ces préoccupations en particulier avec M.-M. de Gaulmyn (1992, 1994a, b) mais aussi avec d'autres didacticiens ou psychologues du langage comme Schneuwly ou David... Ajoutons que ces situations nous donnent la possibilité spécifique de recueillir un corpus double, constitué de deux objets langagiers produits simultanément par les mêmes sujets, l'enregistrement de la négociation orale et le (les) brouillon(s) écrit(s) correspondant(s). Précisons enfin que nous nous attaquons à cette étude en adoptant, a priori, une méthode d'approche inductive, "data driven", qui n'ignore pas éventuellement un premier traitement quantitatif des données (cf. Bouchard 1993 et à paraître).

Ces interactions particulières, visant à la réalisation d'une tâche pratique, peuvent être assimilées aux interactions "mixtes" (cf. ici même les articles de D. Vincent et de G. Aston) où "les tâches du non-verbal et du verbal sont spécialisées respectivement dans la fonction pragmatique (au sens trivial de ce terme) et dans la fonction relationnelle, l'accompagnement verbal servant à "lubrifier" l'échange et à le rendre plus "poli"..." (Kerbrat-Orecchioni 1990: 136). Mais notre propos est d'élargir cette perspective, en posant, comme hypothèse, que **toutes** les interactions sont comme elles des "praxéogrammes complexes". Toutes, en leur sein, intégreraient fonctionnellement des manifestations verbales/non-verbales à finalités relationnelles, et des manifestations verbales/non-verbales à finalités pragmatiques qui sont les expressions solidaires du savoir faire-être des locuteurs (Bouchard 1992 b).

Ce faisant, notre ambition serait de montrer qu'une telle étude empirique de pragmatique "impliquée" des interactions didactiques, peut apporter sa modeste pierre à la pragmatique en général, comme les travaux de Sinclair et Coulthard 1975, l'ont fait - de manière magistrale! - il y a vingt ans.

Nous allons donc décrire quelques épisodes représentatifs d'un tel corpus didactique, en profitant de son caractère double, négociation orale /

production écrite pour mieux distinguer par delà ce que deux alloglottes savent ou ne savent pas "faire" dans les deux cas, les phénomènes interactionnels et interactifs (Roulet et al 1985) caractéristiques de ces deux réalisations discursives. Il s'agit pour nous de montrer l'écart existant entre l'organisation d'une intervention dans un discours écrit, c'est à dire dans un pur cotexte, et l'organisation d'interventions ou de séquences d'interventions dans un cotexte et surtout dans un contexte véritablement interactionnels. Ceci nous permettra de nous interroger sur la stabilité des unités d'analyse conversationnelle communément admises: intervention; actes illocutoire, argumentatif, discursif... examinés à l'aune des praxéogrammes complexes. Notre but général étant de distinguer, plus clairement qu'il n'est coutume actuellement, analyse interactionnelle et analyse discursive.

## II. Présentation du corpus

Le double corpus (négociations orales et produit écrit correspondant) étudié ici a été réuni par A. Giroud (1992), en utilisant un protocole mis au point par Schneuwly/Bronckart, pour analyser la production de discours argumentatifs écrits. Le thème choisi concerne "la nécessité des devoirs à la maison pour les écoliers" (cf. consigne en annexe).

L'enregistrement a été réalisé en situation "exolingue" puisque les deux partenaires ont écrit ce texte en français, à New York et qu'il s'agit d'un couple d'une double origine nationale et linguistique. L'épouse (A comme Alicia dans le corpus) est mexicaine alors que son mari (P. pour Paul dans le corpus) est anglais. La langue de communication familiale est l'espagnol.

Ils ont déjà passé cinq ans en France, doivent de nouveau y séjourner professionnellement et par ailleurs Alicia doit rédiger une thèse en français. Le couple, de formation universitaire, peut donc être décrit comme en "fin" d'appropriation du français. Ils manifestent à la fois une grande maîtrise de notre langue (jeux de mots fréquents à l'oral par exemple) mais aussi de nombreux phénomènes de fossilisation (genres des mots, prépositions...). Cependant seule Alicia se considère encore comme une apprenante. Paul lui se comporte comme un simple usager, alloglotte, de la langue française (cf. Mondada & Py 1994).

Nous allons surtout étudier la partie orale du corpus. Elle est constituée de deux épisodes comptant respectivement 217 et 550 tours de parole. Le premier est consacré au choix, préalable à l'écriture, d'une orientation argumentative commune ("pour les devoirs à la maison") et à la recherche - difficile - d'un stock d'arguments communs permettant d'aboutir à cette conclusion. A cette occasion sont évoqués, des souvenirs personnels comme des habitudes familiales qui rendent le débat beaucoup moins académique et objectif que la consigne ne semblait l'impliquer. Le second épisode est dévolu, lui, à la rédaction proprement dite. Il peut être analysé en suivant tour à tour les 11 phases d'élaboration qui vont donner naissance aux 11 phrases du texte écrit final.

Le corpus global permet donc d'obtenir des exemples simultanés et inter-reliés des réalisations discursives, interactives et interactionnelles, orales et écrites de deux sujets non-natifs et donc de saisir ce qu'ils savent faire à un même moment, à l'oral et à l'écrit. En effet, si leur situation socioprofessionnelle, atteste d'un passage long et fructueux au sein de ces institutions d'inculcation et de maniement de l'écrit, que sont les systèmes scolaires, dans le même temps, le fait d'avoir à écrire et à parler dans une autre langue que leur(s) langue(s), maternelle, d'enseignement ou de vie, remet en cause ces **savoir-faire** ou plutôt certains aspects particuliers de ceux-ci.

Ce verbe **savoir** me semble d'ailleurs trop souvent oublié, dans les travaux d'analyse discursive "homogénéisants", rapprochant oralité et scripturalité, qui, de ce fait, ne prennent pas en compte une évidence: si l'interaction verbale est, sous la forme d'ethnométhodes, la manifestation sociale du développement d'une capacité humaine "naturelle", la production écrite, elle, résulte de la mise en oeuvre de technologies culturelles, diverses diachroniquement et synchroniquement, mais correspondant toujours à un apprentissage "artificiel" nécessitant des institutions spécialisées et pouvant aboutir à des niveaux de maîtrise, objective et subjective, fort variables suivant les sujets (cf. Bourgain, Dabène, Besse et al.). Il est en conséquence risqué de vouloir fonder une théorie ayant l'ambition d'embrasser l'ensemble des phénomènes discursifs oraux et écrits (cf. Bouchard 1991d, Adam 1992, Roulet 1985, 1991). Nous pensons qu'il est encore et toujours nécessaire de revenir sur l'opposition, si évidente qu'on l'oublie, existant entre l'interaction orale, co-vécue simultanément, et la communica-

cation écrite, différée, fondée sur une disjonction temporelle et/ou spatiale entre production et interprétation du message (cf. Derrida 1975, Goody 1979, Ong 1982, Peytard... ).

### III. Le modèle des interactions "mixtes"

Si on adopte ce point de vue, l'interaction verbale n'est "que" la partie audible, d'une réalité hétérogène, déterminée cotextuellement et contextuellement, dont les manifestations paraverbales et même verbales ne doivent pas être séparées des diverses actions entreprises, dans le même temps, séparément ou collectivement, par les partenaires, ni d'ailleurs des modifications simultanées de l'état du monde, qu'elles soient volontaires ou aléatoires.

Les interventions, en tant que manifestations d'une modification d'un état de pensée, peuvent trouver leur origine aussi bien dans l'intervention verbale du locuteur précédent que dans une modification de l'état du monde dont ce dernier est ou n'est pas directement la cause. Un "mais" ou un "(ben) alors" qui peuvent constituer l'unique élément d'une intervention isolée verbalisent alors plus une réaction autocentrée globale à une modification d'un état de pensée ou d'un état du monde, vécu-perçu par un sujet. Il serait alors comme l'interjection ou l'exclamation, l'expression d'une émotion associée ou non à une ré-action cognitive ou active. Il faut donc éviter de la simplifier en attribuant coûte que coûte un rôle à tous les signaux verbaux, sur un seul et même niveau, celui des marqueurs de structuration de la conversation par exemple. C'est sur ce point que l'on pouvait critiquer l'entreprise genevoise, du moins à son époque classique (Roulet et al. 1985, Moeschler 1986).

Il nous semble donc important d'affirmer que tout échange participe à un événement communicatif global, où le verbal ne fonctionne pas pour lui-même mais pour permettre de gérer des actions pragmatiques et/ou relationnelles (cf. Bange 1992 citant l'opposition "rationalité" et "face" chez Brown-Levinson 1978). Si certains échanges traitent plutôt de problèmes relationnels et d'autres visent plutôt des résultats pragmatiques, on ne peut cependant jamais ignorer aucun de ces deux aspects. Le travail relationnel se montre le plus ouvertement, aux moments d'attaque et de clôture des différentes unités conversationnelles, surtout celles de plus grande taille

(incursion, transaction), mais aussi à l'ouverture et à la fermeture de l'échange. Les actes rituels, les préalables par exemple sont de nature relationnelle. Il en est de même du troisième temps de l'échange, qui a été à l'origine de longues discussions (cf. Berry 1981) sur la structure binaire ou ternaire de l'échange de base. Il est en tous cas clair que c'est un moment très sensible au contexte relationnel et social. C'est ce contexte qui va rendre son développement ou même son existence, plus ou moins nécessaire.

Nous illustrerons et discuterons donc dans notre communication le schéma de l'échange de travail proposé par Bouchard 1993, légèrement modifié:

ÉVÉNEMENT COLLECTIF:		
Niveau "pragmatique": états de pensée et du monde FAIRE	Événement communicatif: Manifestation verbale DIRE Pour Faire et Etre ensemble	Niveau relationnel: états émotionnels, faces ETRE ENSEMBLE
(Co)-Actions cognitives et matérielles momentanément synchronisées et Préparation de (Co)-Actions ultérieures	(préalables)	Préparation de la collaboration immédiate (Faire)
Verbalisation/évaluation de la transformation cognitive et/ou matérielle co-réalisée	Échange minimal: 2 interventions adjacentes: Initiation / Réaction	Bonheur et tensions conversationnelles Facilitation de la collaboration
	(Intervention de suivi)	(R)établissement d'un état relationnel final, stable (Etre)

Ajoutons que ces actions simultanées, tant pragmatiques que relationnelles, mises en jeu par des interactants différents peuvent entrer en concurrence entre elles. Comme il existe des conflits de structuration des échanges purement verbaux (Bouchard 1984) il existe des conflits de co-actions communicatives chacun tentant volontairement ou involontairement d'attirer l'autre sur son terrain, de rendre central l'aspect de l'événement collectif qu'il privilégie:

## (0) (Phase 2)

- A147 non alors il faut dire  
*tu crois pas qu'il faut mettre encore une autre phrase comparative*  
 P148 par exemple sur des autres branches  
 A149 <oui>  
 P150 <d'é>  
 A151 <oui parce>  
 P152 <d'éducation>  
 A153 <oui parce que>  
*parce que lisant Tintin ils vont prendre plaisir*

Note: cette présentation sur deux axes est destinée à faire ressortir les empilements paradigmatisques de bries (Blanche-Benveniste 1991), ou "mouvements discursifs" (Roulet)

Les chevauchements (indiqués par les <...>) montrent que deux énonciations légèrement décalées ont lieu simultanément, en trois mouvements discursifs donnant lieu à cinq tours de parole. Toutes deux trouvent leur origine dans l'intervention 147 de A., toutes deux contribuent au travail collectif, mais par des micro-actions différentes. P tente de préciser cette proposition alors que A., elle même, éprouve le besoin de la renforcer en en justifiant l'énonciation.

## (1) (Phase 2)

- P70 (inaudible, lit) **de passer des soirées en faisant leur travail (11s)**  
 A71 d'avoir dépensé leur temps en faisant leurs devoirs (9s)  
 P72 <mais c'est bien par>  
 A73 pour les pays européens il fait pas beau dehors alors l'hiver  
 P74 il peut aller faire du ski  
 A75 ah oui ça c'est ça dépend de paris à en Haute Savoie c'est un bon voyage  
 P76 mais il peut regarder la télévision moi je dis <il peut>  
 A77 il faut finir cette phrase <Paul>  
 P78 <oui mais je l'ai fini trois fois déjà>  
 A79 <ceux qui ont des bons> souvenirs  
 P80 de passer des heures -- charmantes

Ici on voit par contre, un exemple de digression, qu'on nommerait classiquement une séquence latérale enchâssée. Paul développe une idée qui n'a pas d'intérêt pour la tâche et qui interrompt l'activité en cours, la formulation de la troisième phrase. Après le rappel à l'ordre d'Alicia, Paul, une fois faite une ultime plaisanterie, reprend le fardeau commun. Remarquons cependant que l'hypothèse de la pluralité des actions gérées simultanément au sein d'un échange relativise l'idée de séquence latérale.

Si on postule un passage permanent de l'interaction d'une finalité relationnelle à une finalité pragmatique etc., aucune n'est plus centrale que

l'autre. Si on varie les points de vue, du fonctionnel au relationnel, même la digression de Paul est... centrale. Dans le cas étudié ici, où la dyade observée forme aussi un couple hors de la situation expérimentale, l'opération la plus centrale pour les deux partenaires est plus le maintien voire le renforcement de la qualité de leur relation conjugale que la production occasionnelle d'un texte fictif pour une amie de passage. Dans ce jeu entre relationnel et fonctionnel, il apparaît qu'Alicia assume surtout le rôle fonctionnel, agit en fonction de ce rôle, alors que Paul manoeuvre, ici et ailleurs, surtout au plan relationnel.

Ces rôles complémentaires (cf. de Nuchèze 1991) vont se manifester durant l'ensemble de cette incursion, Paul interrompant volontiers le "travail" collectif pour plaisanter, jouer avec les mots, alors qu'Alicia tente périodiquement de le recentrer sur la tâche (cf. Ex 1 A77-P78). En tant que secrétaire de séance (auto)proclamée c'est elle qui gère les procédures d'écriture comme les modalités du travail en commun:

(3) (phase 2)

A1 *bon je crois que il faut - rédiger le texte - parce qu'A. elle nous a dit  
(rire) de nous dire*

A225 *alors quoi d'autre -- on prend beaucoup de temps -- hein -- elle en a  
marre (rire)*

Le mélange des actions en cours dans toute interaction de travail facilite ces changements de niveau ou de rôle, ces orientations diverses de la focalisation, à tel point que, en dépit de ces clivages effectifs, les partenaires ne ressentent pas de rupture dans l'action collective. Cette interaction verbale apparemment hachée en fait permet à la co-construction du produit écrit d'avancer en même temps que se maintient/renforce la relation psychosociale entre les individus. Il existe une polyfocalisation potentielle, intrinsèque de l'interaction.

#### **IV. Événement communicatif, échange et intervention**

Nous avons montré (Bouchard 1984) que l'échange minimal, en particulier quand il est constitué d'actes "expressifs" qui n'exigent pas pour être satisfaits un ajustement quelconque "ni des mots aux choses ni des choses au monde" (Searle et Vanderveken 1986), pouvait s'amplifier. Chaque

échange peut s'augmenter de l'ajout d'interventions réactives/initiatives de suivi dont le nombre n'est pas limitable et qui sont à la fois la manifestation du plaisir d'être ensemble (Auchlin 1991), et le moyen de maintenir la possibilité de continuer à être ensemble. Les participants ne cherchent pas forcément à clore le plus rapidement possible l'échange en cours, comme pourraient le faire croire certains modèles construits sur une métaphore homéostatique, où l'ouverture de l'échange est compris comme une mise en déséquilibre qu'une clôture doit revenir stabiliser dans les meilleurs délais. Mais surtout nous voulons insister sur les relations que l'échange entretient avec son contexte, à l'intérieur de la transaction et de l'incursion. Notre schéma ci-dessus essaie d'en rendre compte. Pour nous, l'échange, en tant qu'ensemble d'actions verbales, serait surtout intéressant à caractériser, comme les autres ensembles coordonnés d'actions humaines, par les deux états du monde qu'il a transformé juridiquement ou matériellement. Nous voudrions le considérer comme une articulation entre deux moments co-actionnels ou relationnels. L'échange est souvent sinon toujours, dirigé vers son au delà: échanger c'est commencer à dire ensemble, commencer à faire ensemble, décider de faire ensemble, s'engager à faire soi-même... Dans ces différents cas, l'échange a des conséquences thématiques, illocutoires, performatives... Il pose des conditions qui devront être respectées ultérieurement par les participants de l'incursion au sein de laquelle il se situe, soit immédiatement soit à plus long terme, soit ponctuellement soit de manière itérative (cf. exemple 4 ci-dessous).

Le concept d'échange nous semble ressortir amoindri des traitements théoriques qu'il a subi successivement au cours de l'évolution des hypothèses internes de l'École Genevoise par exemple, dans le même temps où disparaissaient - en fait sinon en droit - les unités de taille supérieure, précédemment postulées, transaction et incursion. Devenant de fait l'unité maximale, il ne peut que se refermer sur lui-même, toutes les fonctions postulées, "interactives" mais aussi et surtout "illocutoires initiatives" comme "réactives" étant théoriquement saturées (Roulet et al: 1985). L'échange n'est donc plus défini que par des critères de complétude interne. L'analyse devient incapable de rendre compte des variations illocutoires que connaît l'interaction et qui continuent à affecter les co-énonciateurs longtemps après la clôture de l'échange dans le cas des promesse, engagements, prises de décision collective... En effet, si on s'en tient aux trois unités de base, on ne peut guère résoudre le problème ainsi posé, qu'en

considérant que cet échange est enchassé dans un échange de plus grande taille dont il constituerait l'élément initiatif. Mais il faudrait alors accepter de donner à cet échange enchaînant une dimension d'une taille exceptionnelle, celle de la transaction ou même de l'incursion globale, ce qui ne semble guère élégant comme solution descriptive.

Il nous semble au contraire intéressant de chercher à rendre compte théoriquement de cette intuition empirique de l'efficacité d'un échange pour la suite d'une incursion de travail. C'est à dire d'expliquer sa capacité à la fois à réaliser un épisode d'un programme de travail (schéma d'action, scénario, frame ...) et à dynamiser, à orienter un, plusieurs ou l'ensemble des épisodes qui le suivent, transactions, incursion, du fait des transformations matérielles et juridiques de la situation de co-action:

(4) (phase 2)

- A1 *bon je crois que il faut - rédiger le texte - parce qu'A. elle nous a dit (rire) de nous dire*
- P2 *qui a dit que tu allais rédiger pas moi*
- A3 *ah bon tu rédiges*
- P4 *non non non <non non>*
- A5 *<ah moi> je m'en fous hein <rires>*  
*non bon moi je rédige comme ça je - fais mes exercices de français --*  
*bon on est d'accord -- que les devoirs sont nécessaires -- oui*  
*les devoirs (rires) sco... sont nécessaires à l'école primaire*

Dans la dernière intervention, A accomplit un premier acte illocutoire "(auto-)engageant", "*moi je rédige*", correspondant donc à un ajustement des choses aux mots, qui ne pourra être satisfait (Vanderveken 1991) a priori qu'à l'issue de la séance de travail et qui, dans le même temps, est un préalable pour la suite de l'intervention mais aussi de l'incursion.

Dans la même intervention, elle en accomplit un second, avec l'énoncé, "*bon on est d'accord -- que les devoirs sont nécessaires -- oui*", qui engage cette fois-ci globalement les deux partenaires en fixant l'orientation argumentative de l'ensemble du produit discursif écrit qu'ils doivent réaliser. Cette fois ci c'est un engagement collectif, dont les conditions de satisfaction dépendent des deux co-acteurs qui est ainsi performé et qui se matérialise immédiatement sous la forme d'une première réalisation-inscription, celle du titre, qu'elle verbalise simultanément. Il me semble que l'on parle peu dans la littérature de cette possibilité d'accomplir des actes de

langage collectifs, pourtant manifestés en langue par les formes plurielles de l'impératif par exemple.

Sur l'autre scène de la communication écrite, la scène seconde de la réception du message, cette mise en place du titre explicitera d'entrée de jeu pour le lecteur l'opinion des rédacteurs et présentera le discours suivant comme une justification de ce titre.

Remarquons à l'oral comme à l'écrit le rôle semblable et l'importance de ces premiers éléments, en dépit de leur nature totalement différente. A l'écrit, le titre donne au lecteur un horizon d'attente qui lui permet d'interpréter les assertions successives comme autant de contributions destinées à lui faire comprendre le (hyper-) thème ainsi présenté et à lui permettre de satisfaire le macro-acte de langage ainsi explicité. A l'oral, les échanges initiaux fixent la règle du jeu que se donnent les co-acteurs et qu'ils devront respecter matériellement et discursivement (argumentativement par exemple) tout au long de leur travail en commun. Comme il existe des interventions initiatives qui conditionnent la suite de l'échange, il existe des échanges initiatifs qui conditionnent le déroulement des unités de taille supérieure, la transaction et/ou l'incursion. La présence ou l'absence de tels échanges, leur nature, leur portée pourrait contribuer à l'étude de ces unités encore floues que constituent les transactions et les incursions.

#### IV. 1. Intervention et interactivité à l'oral et à l'écrit

La question générale qui se pose ici est donc celle de la stabilité du concept d'intervention quand on le transpose de l'oral à l'écrit (Roulet 1985). Dans les deux cas, il s'agit a priori de discours monologaux, sinon monologiques. Observons toutefois que les discours oraux, c'est bien connu, sont coproduits par les partenaires, ou tout au moins produits sous le contrôle du ou des interlocuteurs, qui peuvent à tout moment signifier oralement ou physiquement leur degré de prise en compte voir d'adhésion ou de refus, aux informations apportées comme aux actes de discours produits. Les mouvements discursifs, qui peuvent être individuels ou collectifs, monologaux ou dialogaux (Roulet 1986, Bouchard 1995), plus que des bafouillages, sont la manifestation tangible de ce perpétuel ajustement de la parole à la situation. Si le même phénomène de "bribe" peut être observé dans certains

types d'écrits esthétiques, c'est d'une manière beaucoup plus marginale et volontaire (cf. Blanche-Bénéniste 1991).

D'autre part, dans cette transposition de la notion d'intervention de l'écrit à l'oral, encore, les "grosses masses verbales" écrites sont laissées de côté. Quantitativement, intervention orale et intervention écrite ne sont d'ailleurs, empiriquement du moins, guère comparables. Même si les règles récursives d'enchaînement permettent théoriquement un allongement non fini de celle-ci l'intervention conversationnelle authentique est manifestement beaucoup plus courte que l'intervention écrite standard.

En définitive et de manière générale, ne pourrait-on postuler qu'il n'y a d'acte de communication et donc d'intervention que quand la parole de l'énonciateur est saisie ou du moins saisissable par un énonciataire, quand le texte est interprété comme discours? C'est à dire au cours de l'évènement de communication lui-même qui ne coïncide qu'à l'oral avec le moment de production.

#### **IV. 2. Un discours procédural immédiat**

Nous focaliserons nos observations ici sur le type de discours écrit qui correspond à notre corpus, discours argumentatif, lettre ouverte etc...., des discours qui demandent de faire, de penser, qui sont donc orientés vers un ajustement à venir des mots aux mots ou du monde aux mots. Ils ressemblent en ceci aux discours procéduraux (Roulet 1991) modes d'emploi, recettes de cuisine... Avec une différence importante cependant: ceux-ci proposent un objet / événement à venir pour l'interlocuteur seul et non pas pour le locuteur qui maîtrise a priori le savoir correspondant et qui d'autre part ne participe(ra) pas à l'action qu'il permet d'accomplir. A l'opposé, dans les négociations orales que nous étudions, les deux co-énonciateurs participent, pas à pas, à la construction d'une action/décision à venir qui n'existe pas forcément préalablement. Il existe en conséquence, nous l'avons dit, entre les clauses qu'ils co-produisent non seulement des états de pensée mais aussi des états du monde que l'interaction a pour but de transformer.

### V. Les situations de travail comme situations convergentes

Dans le cas d'événements communicatifs dominés par des actes "expressifs" (cf. corpus "La mode" Gric Lyon 2), l'interaction peut être considérée comme fondée sur un parallélisme des actes produits tour à tour par les deux participants (parallélisme qui peut aller jusqu'à la fusion dans le discours amoureux scandé d'interventions réactives en "moi-aussi") et on constate un retardement illimité (théoriquement sinon pratiquement) de l'issue des échanges.

Par contre, dans le cas des événements communicatifs polémiques, dont un exemple *a priori* seraient les débats électoraux, l'interaction peut être considérée au contraire comme divergente. Les deux participants ont pour but de montrer (cf. le tiers-parlant de Plantin 1995) ce qui les sépare et privilégient la résolution négative (Moeschler 1986) par répétition d'interventions anti-orientées.

On pourrait postuler un troisième type d'événements communicatifs, convergents cette fois ci, car marqués par la volonté/besoin de l'un ou des deux participants de "faire" ensemble. Il peut s'agir soit d'un projet collectif de collaboration (qui va au delà de la notion de coopération de Grice)), soit d'un projet plus individuel d'adhésion ou d'argumentation, c'est à dire de rejoindre les positions d'autrui (demande d'explication) ou de faire rejoindre ses propres positions par autrui. Ces positions peuvent être aussi bien des opinions (marqués par des évaluations, des modalisations: le modus), que des représentations ou des savoirs (le dictum), ou encore des savoir-faire, des manières de procéder (de dicto, de re ... et pourquoi pas de cogitato, de faciendo dans un latin plus ou moins avouable).

Les situations de travail collectif appartiennent *a priori* à cette dernière catégorie. Les participants sont en effet réunis par un contrat préalable de convergence, même si au cours de l'action commune s'instaure une distribution/attribution de rôles fonctionnels différents mais qui peuvent devenir complémentaires. Pour écrire collectivement un texte les participants peuvent s'attribuer différents rôles: secrétaire de séance, inspirateur (compétence représentationnelle), orienteur (compétence pragmatique), formateur-planificateur du discours (compétence procédurale), contrôleur *a posteriori* de la norme (compétence linguistique), animateur de la séance

(compétence stratégique)... mais il doit exister a priori une volonté/besoin de collaboration.

Avant même que l'incursion commence, les co-rédacteurs sont d'accord pour coopérer, globalement et étape par étape. L'incursion globale doit durer (au moins) jusqu'à ce que l'action collective soit arrivée à son terme, dans le cas étudié, jusqu'à ce que l'objet discursif collectif soit construit. Chaque épisode de l'interaction "pragmatique" se conclut par une "communion". Celle-ci, dans notre corpus, peut avoir deux formes en fonction des deux grands moments qui constituent cette incursion:

- une phase préalable au cours de laquelle l'orientation argumentative globale est choisie et les arguments utilisables sont mis en commun.
- une phase de rédaction proprement dite au cours de laquelle ces arguments sont formulés sous la forme normée de phrases et agencés localement et globalement.

**Dans la phase préalable**, les épisodes conversationnels sont bornés par des interventions redondantes, construites autour de la locution verbale "être d'accord" :

- (5) (phase 1)
- P5 *et tu es d'accord maintenant*
- A23 *toi tu es d'accord ou contre*
- A60 *bon on est d'accord avec que c'est nécessaire les devoirs non*
- A94 *bon toi tu es pour mais quelles sont tes raisons pour être d'accord*
- A204 *bon alors pourquoi tu es d'accord avec les devoirs*

Mais l'intrication des actions relationnelles et fonctionnelles en cours comme l'influence de phénomènes externes (ex réaction P7 ci-dessous) ne rend pas toujours très simple, l'établissement de cet accord.

## (6) (phase 1)

- P3 <tu as fait> des devoirs scolaires quand tu étais primaire?  
 A4 ah oui - tout à fait et c'était beaucoup - j'étais pas du tout d'accord -  
 quand j'étais petite bien sûr (rire)  
 P5 et tu es d'accord maintenant  
 A6 oui -- dans -- une certaine mesure -- j'ai des points de vue plus nuancés  
 que quand j'étais petite (rire) -- et toi - (rire) (A allume une cigarette)  
 P7 (rire) qu'est ce que tu fais  
 A8 (rire) tu faisais des devoirs tu m'as raconté - que tu faisais plein de devoirs  
 P9 oui mais c'est stupide je ne sais pas si c'était à l'école primaire - je crois  
 bien -  
 c'est pour ça que tu es si bien disciplinée maintenant parce  
 c'est parce que tu as fait des devoirs à - à l'école primaire  
 A10 non c'est précisément pour ça -  
 P11 c'est quoi qui est précisément pour ça  
 A12 (rire) que je suis d'accord - (rire) -- <je dis n'importe quoi - je ->  
 P13 <tu es précisément d'accord avec moi>  
 A14 je dis (rires) je je me souviens plus de ta (rire) ta question - <c'est ça le  
 problème>  
 P15 <tu as dit que> tu étais d'accord avec quelque chose  
 A16 oui j'étais dé.. je suis d'accord avec les devoirs - mais la méthode -- déjà  
 le mot devoir ça va pas -- il fallait changer toute - <la mentalité>

L'ambiguité constitutive de la communication humaine ne porte pas uniquement sur la transmission d'informations mais aussi sur les phénomènes pragmatiques: engagements, prises de décisions...

Par contre, les décisions ainsi prises au cours des échanges de cette première phase valent engagement pour toute la suite de l'incursion et toute remise en cause, explicite ou implicite de ces actes illocutoires sera réfutée par l'interlocuteur, même quand elles interviennent beaucoup plus tard (phase 2) dans l'événement de communication

## (7) (phase 2)

- P277 non mais toi tu as dit que ça c'est uniquement parce que les gens donnent des mauvais devoirs - maintenant tu changes de position tous les devoirs doivent être monotones et horribles et  
 A278 non  
 P279 insupportable  
 A280 non mais on va dire que aussi l'école doit s'engager à donner des exercices intéressants

Dans la seconde phase, de réalisation du produit, chaque épisode est organisé, chaque fois, autour de la mise au point d'une phrase particulière. La phrase en tant qu'unité centrale de la grammaire normative de l'écrit, mais aussi tout simplement en tant qu'unité de catégorisation pratique"

(Berrendonner et al.) est en effet l'unité-clef du produit discursif visée par les participants non-natifs, au cours de cette seconde phase.



Chaque épisode de l'interaction d'élaboration, de taille variable en termes de tours de parole, est donc bornée cette fois ci par l'inscription de la phrase mise au point en commun (pour une analyse plus précise cf. Bouchard à paraître) simultanément, (auto)dictée, puis éventuellement relue en tout ou partie avant d'aborder la production de la phrase suivante. Ces moments charnières se repèrent ainsi très précisément par la verbalisation "en mention" de la phrase réalisée, avec l'intonation de lecture correspondante et par le lexique métalangagier utilisé:

(8)

Exemples pour les premières phrases du discours produit:

**1<sup>o</sup> phrase**

(10 s)

- P12 alors on a un titre c'est s très joli  
 P14 alors qu'est-ce qu'on va dire  
 A15 bon il faut dire d'abord

**2<sup>o</sup> phrase**

- P36 LECTURE très jolie cette phrase mais -- elle amène où  
 A37 bon moi je dirai

**3<sup>o</sup> phrase: AUTO-DICTEE + enchaînement direct des formulations**

**4<sup>o</sup> phrase**

(11 s)

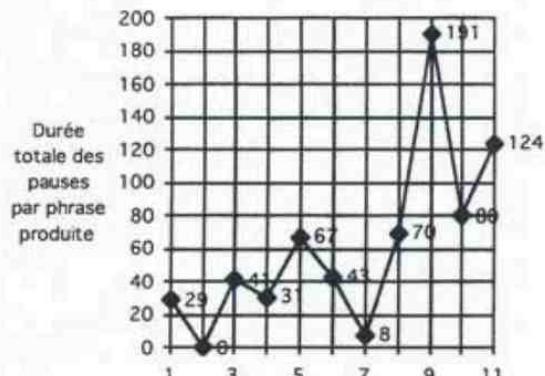
- A97 mais on doit les convaincre  
 plaisiranterie cynique de P: on les dit que.. vengeance...)  
 P110 ya deux phrases ça va très bien

P114 *il faut dire "mais en même temps..."*  
 A119 *"et pourtant"*

5<sup>e</sup> phrase

A133 *bon qu'est ce que tu penses de de cette phrase. + LECTURE.*  
 P134 *bueno*

L'interaction verbale est conditionnée par le schéma d'action que partagent les co-acteurs, et qui dépend de leur expérience commune de l'activité en cours et donc de l'événement communicatif qui en permet la réalisation. L'interaction ne se développe d'ailleurs pas au rythme ordinaire de la conversation continue, mais admet des silences, de plusieurs secondes, intolérables a priori dans une situation de dialogue purement verbal (cf. ici-même D. Vincent). Ils sont la manifestation non pas de pauses dans l'activité en cours mais de moments de travail plus solitaires, en parallèle (Bouchard 1993).



Durée totale des pauses pour la réalisation de chacune des 11 phrases du texte

Les discours dialogaux réalisés à cette occasion ne sont pas des discours assertifs ni d'ailleurs vraiment, nous l'avons dit, des discours procéduraux (Roulet 1991), mais des discours qui permettent, hic et nunc la réalisation des actions dont ils parlent, des objets linguistiques qu'ils construisent verbalement. Ce sont (en quelque sorte!) des performatifs d'un deuxième type dont l'énonciation réalise effectivement l'objet verbal qu'ils formulent, ajustant les mots aux mots, les mots oraux aux mots écrits ou du moins scriptibles, les rendant prêts à leur fixation sur le papier.

Nous avons analysé la forme particulière de ces incursions de travail dans un papier antérieur (Bouchard 1993), où nous insistions sur le caractère non linéaire mais simultané des micro-actions de recherche de formulation dont seule une partie était apparente sous une forme verbale linéarisée. L'enchaînement des interventions n'est donc souvent qu'apparent, une simple manifestation de l'enchaînement de certaines actions des participants, qu'il permet de synchroniser. Nous parlions d'un tressage d'actions verbales, cognitives (recherches de formulation en langage antérieur (cf. Vigotsky)), pratiques (inscription, lecture, (auto)dictée, rature...) qui alternativement se déroulent parallèlement puis se nouent au cours des moments de "communion", comme les inscriptions de phrase par exemple. Il est assez évident que l'analyse conversationnelle classique, verbocentré, est impuissante à décrire ces phénomènes empiriques par lesquels elle ne se sent pas concernée.

#### VI. Monde, mots et logique illocutoire

Mais peut-être que les développements récents de la théorie des actes de langage tels qu'ils apparaissent chez Vanderveken (1988, 1992), repris par Trognon et Brassac (1992) peuvent nous aider dans cette analyse des "praxéogrammes complexes".

Le rappel chez le premier de l'importance de la notion de but illocutoire, comme mise en relation, de diverses manières, des mots et du monde est un premier élément important, qui permet, en le prenant au pied de la lettre, de sortir d'une problématique purement verbale. Dans le cas qui nous intéresse, dans les situations de travail, il s'agit bien sûr du deuxième mode d'ajustement mot-monde, celui où le monde se modifie sous l'action des mots. Mais il nous semble là encore nécessaire d'insister sur la nécessaire mise en perspective temporelle, réaliste, de cette adaptation. Cette mise en perspective contribue en particulier, à différencier l'acte de langage oral et l'acte de langage réalisé par écrit. Le premier met en contiguïté immédiate moment locutoire et moment illocutoire (et éventuellement perlocutoire). Le second répond à la nécessité de distinguer ces deux moments, et renvoie le moment illocutoire/perlocutoire au moment où la communication se réalise effectivement, au moment donc de l'entrée en contact entre le discours écrit et son énonciataire. Le premier d'autre part reste essentiel au sein de

l'intervention orale, qui même si elle comprend des actes discursifs non illocutoires (cf. Kotschi 1986, Motsch & Pasch 1987) reste organisée autour de l'acte directeur qui lui donne sa valeur interactionnelle. Dans le discours monologique écrit par contre (et ceci même quand il s'agit de dialogue dans le roman ou de texte théâtral!), l'espace et le temps dont dispose l'énonciateur comme la nécessité de se faire comprendre pour un (une classe de) lecteur(s) absent(s), permettent et exigent des constructions plus complexes, dont se dégagera de manière moins ponctuellement repérable, une valeur illocutoire globale d'apport d'information ou de proposition d'action (opposition narratif-délibératif vs procédural). Et je ne résiste pas à la tentation de re-citer Flaubert, après Roulet (1994), mais en donnant à cette phrase une orientation argumentative toute différente: "Un dialogue, dans un livre, ne représente pas plus la vérité vraie (absolue) que tout le reste; il faut choisir et y mettre des plans successifs, des gradations et des demi-teintes, comme dans une description" (t. IV, 292).

La création également par Vanderveken (1988) du concept de **condition de satisfaction** de l'acte illocutoire, (conditions qui doivent être remplies dans un contexte d'énonciation pour que cet acte soit satisfait dans le monde de ce contexte (une requête n'est satisfaite que si elle est accordée, une promesse si elle est tenue...)) se rajoutant à celui, plus classique, de condition de succès de cet acte, nous semble aller dans le même sens. En effet, elle permet de rapprocher fonction illocutoire et fonction perlocutoire d'un acte de langage ("...traiter de la satisfaction de ce directif (*"je te demande de fermer la fenêtre"*), c'est tenir compte de son effet perlocutoire, c'est examiner le monde post-illocution" Brassac 1992 p. 68), donnant un rôle à l'interlocuteur dans la réussite pragmatique de cet acte comme le postule par ailleurs le modèle dynamique genevois dès 1985. Remarquons que là encore, dans la mesure où elle montre l'importance de l'interprétation par l'énonciataire, elle différencie action langagière orale, conversationnelle, et action langagière écrite. C'est seulement dans le premier cas que le rapport entre intention illocutoire et effet perlocutoire peut être évalué par les partenaires et, le cas échéant, être retraité au sein de l'interaction consécutive.

Ces deux concepts nous semblent ramener un peu de "réalisme" dans la théorie, nous permettre de sortir d'un univers purement verbal pour confronter l'acte à son efficacité sociale et matérielle, et de bien différencier

cier le moment où les mots influencent les mots et ceux où ils influencent des actions. Comme le rappellent Trognon & Brassac, l'enchaînement conversationnel ne s'opère pas entre des actes de langage mais entre des actions (car) l'interprétation de la fonction illocutoire accomplie au premier temps se réalise matériellement, objectivement en un état de choses (1992, p.86). Par contre à l'écrit on peut postuler comme Berendonner (1983, 1990) que les clauses enchaînent sur des états de pensée.

En d'autres mots et toujours d'après Trognon et Brassac que je paraphrase, dans l'interaction verbale authentique, (c'est le) nouvel état de choses (qui crée) un nouvel environnement cognitif au sens de Sperber et Wilson (1989) (p 90). En d'autres mots encore et pour paraphraser cette fois-ci Berendonner (1983, 1990), entre deux clauses, à l'oral, il n'existe pas simplement, comme à l'écrit, "un état de pensée" mais aussi "un état du monde" (changements matériels de la situation de communication dues, pour une part, aux actions simultanées ou consécutives aux énonciations), tous deux à l'origine de la modification de la mémoire discursive.

## (9) (phase 2)

A 109	<oui	il faut être très gentils
	et	ça c'est
	pied	<ça> ça fait moche de dire que - ils vont prendre leur dans
	et	la vengeance <rires>
P11		tu verras -
		<ils vont pas accepter
		il faut>
		<c'est sang sueur et larmes> je te dis -
		(tousse)
A111		y a deux phrases ça va très bien
		ouais -- mais      on n'a pas -
		on n'a pas encore arrivé au quid

Entre les deux passages encadrés, on constate, au sein d'un même tour de parole, plus qu'un changement de thème ou une frontière d'intervention et d'échange. Il s'agit d'un changement d'action. On passe d'une action verbale, l'évocation d'un projet argumentatif ironique, au bilan de la transformation du "monde" à laquelle l'interaction de travail a abouti, et à partir de laquelle l'interaction doit continuer à opérer fonctionnellement. Ce bilan ne réagit pas à une intervention du monde mais aux informations que le sujet tire du contexte, de l'observation de l'état du produit discursif écrit qui est devant lui.

J'ajouterais de plus que ces états du monde, à la différence des états de pensée dans lesquels ils vont se refléter cognitivement, ne dépendent pas uniquement des interlocuteurs mais aussi du monde comme il va, des chaînes d'événements volontaires ou involontaires, humains ou non humains qui se croisent de manière aléatoire mais ne peuvent pas ne pas interagir.

Dans l'exemple 6 on a pu observer comment un fait non (entièrement) prévisible, le fait qu'Alicia allume une cigarette, modifie l'interaction, la faisant passer de son objectif rationnel momentané - la recherche d'un accord sur l'orientation argumentative du discours écrit collectif portant sur les devoirs à la maison -, à un objectif relationnel plus permanent dans le couple, les droits "tabagiques" d'Alicia vis à vis de Paul. Mais on a pu constater aussi que les deux événements ne restent pas distincts, que Paul et Alicia reliaient les deux thèmes, tabac et éducation scolaire, dans leurs interventions P9-A10.

## VII. Pertinence, environnement cognitif et interaction

Les constatations précédentes montrent aussi que dans ce contexte actionnel, on peut utiliser avec profit le concept de pertinence de Sperber & Wilson (1989). On peut déjà remarquer que chez ces auteurs, comme chez Vanderveken ou dans le modèle dynamique genevois, l'importance donnée à l'**énonciataire** dans la communication. Il est manifeste que dans les hypothèses interactionnalistes récentes, l'interprétation tend à prendre une place aussi importante (sinon plus) que l'intention de communiquer, qu'elle ne confirme pas toujours d'ailleurs.

Mis au point surtout pour rendre compte de la communication ostensive-inférentielle, le principe de pertinence permet également de rendre compte d'interactions moins verbales et ne mettant pas forcément en scène deux communicateurs humains. Comme Sperber & Wilson (1989) le remarquent "l'environnement cognitif d'un individu est composé de l'**ensemble des faits qui lui sont manifestes**" (p. 227) (et pas forcément manifestés - c'est nous qui soulignons).

Il existe ainsi, pour notre corpus, non pas deux interlocuteurs, mais trois sources principales de manifestations, Paul, Alicia et l'objet matériel

collectif qu'ils élaborent ensemble, sur lequel se focalise leur attention, et par rapport auquel se mobilise leur activité cognitive. Il s'agit du brouillon, à la surface duquel s'inscrit progressivement le discours en cours de production. Ajoutons que Paul et Alicia, eux-mêmes, produisent des manifestations multiples, verbales bien sûr, mais aussi comportementales et actionnelles:

(10) (phase 2)

- |     |   |
|-----|---|
| P10 | ah tu vas le faire en deux couleurs ou quoi   |
| P11 | non parce qu'il y a plus des -<br>je je sais pas comment on dit en français punto --- (10s) |
| P12 | alors on a un titre c'est s.. très joli   |
|     | alors tu vas fumer une autre cigarette et quoi - ça c'est l'inspiration                     |
| A13 | oui   |
| P14 | alors qu'est ce qu'on va dire (tousse)  |
| A15 | bon il faut dire d'abord pourquoi ils sont nécessaires - les devoirs                        |

Cet exemple montre bien comment un changement d'encre, une inscription, ou le fait d'allumer une cigarette, trois actes qui ne correspondent pas à un comportement de communication ostensif d'Alicia, sont interprétés par Paul de la même manière que les interventions verbales de cette dernière. Les participants réagissent verbalement non seulement aux actes de langage illocutionnaires de leur(s) partenaire(s) mais aussi à l'évolution de la situation qu'ils partagent, c'est à dire qu'ils subissent et créent simultanément. Ils interprètent ce faisant non seulement des énoncés mais aussi des manifestations matérielles (inscription d'un fragment d'énoncé bien sûr mais aussi tâche sur le papier...), en bref tous les faits susceptibles de créer chez eux un "effet contextuel". Ces effets pouvant avoir comme cadre le contexte "rationnel" de la tâche (inscription d'énoncé), mais aussi le contexte, plus large, de leur relations interpersonnelles, (cigarette, éternuement par exemple):

(10') (phase 2)

- <A éternue>  
 \*A195 ya me pegasta la pinche grippa cabron  
 P196 (rire) chut

ou encore les deux inter-reliés (changement de couleur de stylo, tache sur le papier...).

### Faits de langue et pertinence

Les faits pertinents ne le sont pas en eux-mêmes mais par ce qu'ils éveillent comme écho chez l'un ou l'autre des deux sujets. Ainsi un certain nombre de caractéristiques formelles des messages écrits réalisés éveillent leur intérêt collectif ou celui de l'un ou de l'autre (problème de cacophonie d'"heures heureuses" (P et A), acceptabilité de "pratique monotone" (A) ...). Par contre d'autres formes linguistiques, auxquelles réagirait un natif ne créent pas d'effet contextuel chez eux, ne modifient pas les hypothèses contenues dans leur(s) interlangue(s) d'alloglotte. On voit que se rejoignent bien sur ce point le concept pragmatique général de pertinence et celui acquisitionniste d'"erreur", défini comme "comportement linguistique du NN différent de celui du N mais régulier" et qui en tant que tel crée des effets contextuels chez le second mais pas chez le premier. Chez l'alloglotte, l'erreur "régulière" qu'il vient de commettre n'apporte pas d'information. Elle ne fait que confirmer sans les transformer les hypothèses linguistiques existantes et n'a donc pas d'effet contextuel:

(11) (phase 2)

- A181 *on n'apprend pas les mathématiques en achetant du chocolat mais*
- P182 *mais*
- A183 *mais en <faisant des exercices>*
- P184 *<mais en fait on l'apprend> jamais*
- A185 *mais en faisant des devoirs à la maison - mh - en s'exerçant*
- P186 *en s'exerçant very good*
- A187 *<ouais>*
- P188 *<en s'exerçant> en s'exerçant*

Les plaisanteries ou les digressions de Paul illustrent bien également le principe que l'"on peut être pertinent en exprimant des hypothèses non pertinentes à condition que le fait de les exprimer soit lui-même pertinent". Plaisanter en situation de travail, c'est en effet, a priori manifester qu'il existe une tension situationnelle qu'il faut soulager. C'est intervenir sur le contexte relationnel qui peut apparaître d'ailleurs aussi sinon plus important que le contexte "rationnel", à l'un ou à l'autre des deux partenaires.

### Pertinence et simultanéité des (micro) actions rédactionnelles

Par ailleurs, Sperber & Wilson (1989) évoquent une idée qui nous est chère: "les individus sont capables de partager leur attention entre deux tâches". Nous avons déjà examiné des exemples de ce phénomène. et nous

renchéririons volontiers, en affirmant que dans ces situations de travail il peut exister bien plus de deux tâches uniquement et bien plus de deux contextes mobilisables.

L'exemple 12, ci-dessous, montre comment, dans le cadre des situations d'écriture collective ce phénomène peut se particulariser et se complexifier.

(12) (phase 2)

P52 *ah tu (rire) vas l'écrire <maintenant?>*

A53 *<ah oui> je suis tout à fait d'accord - pour --*  
 P54 *c'est quoi pourquoi tu es d'accord? -*  
 A55 *<je suis d'a...->*  
 P56 *<tu étais contre> il y a deux minutes*  
 A57 *non mais je suis d'accord de -*  
       *que dans une phrase le lecteur se*  
       *soit -*  
       *se sente impli-*  
       *qué*  
       *qu'il - remémore - su enfancia (rire)*

P58 *tu switchaste*  
 A59 *(rire) pero es muy importante el switch (rire)*

P60 *tu es d'accord ou pas <dà avec ça?>*  
 P60 *<oui> - mais c'est moi qui l'a dit <rires>*

A61 *<rires> oui alors écris-le .*  
 P62 *mais j'ai pas le droit tu m'as volé le - stylo*

En effet, un des problèmes de ces situations d'écriture, c'est la multiplicité des actions simultanées que le sujet doit effectuer seul ou collectivement (cf. Gaonach pour la souplesse procédurale exigée des sujets écrivants et les vertus du désordre créatif). Ces actions, habituellement menées silencieusement lors de l'écriture solitaire, peuvent nécessiter une verbalisation au cours des négociations des situations d'écriture collective, chaque fois en particulier qu'elles soulèvent un problème socio-cognitif (Bouchard 1993 et à paraître). Dans l'exemple 12, on assiste à la gestion simultanée de plusieurs micro-opérations: l'inscription d'un énoncé (P 52 et A61-P62), une mise en question des arguments d'Alicia (A53-A57 et A59-P60), et une autre de son maniement du français comme langue orale de travail (P58-A59). Il est intéressant de remarquer que les deux premiers thèmes sont repris symétriquement par rapport au dernier:

inscription  
 arguments  
 langue orale  
 arguments  
 inscription

Ceci nous semble attester de la simultanéité de ces préoccupations, maintenues en mémoire, que seules les nécessités de la linéarisation des messages verbaux font se succéder dans leur expression.

Insistons aussi sur l'effet très particulier créé chez Paul par la variation codique d'Alicia, sans doute coutumière dans leur communication quotidienne bilingue. Il ne "souffle" pas le mot juste comme aurait été tenté de le faire, fonctionnellement, un natif se plaçant en situation exolingue dans le contexte cognitif d'un contrat didactique (Py et al.). Il le traite au contraire, d'un point de vue relationnel, en en plaisantant, en l'extrayant de son contexte communicatif immédiat pour le réinterpréter dans le contexte relationnel de leur vécu plurilingue. C'est en tant que comportement allo-glotte régulier plus qu'en tant que difficulté d'encodage particulière qu'il fait réagir Paul. Remarquons en tout cas qu'il ne l'interprète à aucun moment comme une justification du comportement d'Alicia, en dépit de l'instruction d'inférence explicitée par celle-ci au moyen du "parce que". Cet exemple montre que l'interlocuteur peut choisir le contexte dans lequel il désire traiter les manifestations linguistiques du locuteur.

Mais l'exemple de la cigarette (ex 6) attestait également qu'on peut aller au delà de ce que postulaient Sperber & Wilson (1989): (quand deux tâches différentes sont menées simultanées) "il semble que les individus utilisent alternativement deux contextes différents" (p.211). En effet, ces contextes d'abord distincts peuvent également se rejoindre. Le problème théorique posé est sans doute celui d'une définition stricte de la notion de contexte cognitif et du degré de labilité des frontières existant entre ceux-ci.

Le concept de pertinence permet donc de traiter des phénomènes interactionnels ou cognitifs qui échappent, par définition, à la notion verbo-centrée d'acte de parole et qui sont particulièrement importants dans les "praxéogrammes" dont nous nous occupons ici. Il est particulièrement suggestif pour l'analyse de ces corpus "mixtes" où se mêlent fonctionnellement

actes discursifs/illocutionnaires et actes matériels, où la relation mots-monde est particulièrement serrée, dans la mesure où les mots agissant sur le monde, la négociation entre les partenaires permet de construire, pas à pas, un objet matériel, le discours écrit, qui est lui-même constitué de mots, qui peuvent être simultanément considérés en tant qu'unités langagières et en tant que traces physiques laissées par un stylo sur une feuille de papier.

#### Pertinence co-actionnelle et instructions inférentielles

Entre les énoncés, mais plus aussi parfois entre les interventions de locuteurs différents, les connecteurs, comme le dit Moeschler (1992), ont pour rôle de fournir à l'énonciataire des instructions inférentielles. Ils sont destinés à rendre plus économique le déclenchement de la procédure d'interprétation de la relation entre les deux entités ainsi reliées. La procédure pragmatique s'arrête dès qu'on obtient une interprétation qui, en fonction du contexte et du contexte, produit un effet suffisant pour compenser l'effort de traitement. Ces connecteurs, en tant qu'instructions d'interprétation, peuvent opérer sur des objets représentationnels et non pas uniquement sur des unités de discours. C'est à dire, dans les situations qui nous intéressent, qu'ils peuvent opérer sur des états de pensée mais aussi sur des états du monde existants (ressentis, constatés...) ou à venir (souhaités, induits...). On pourrait ainsi parler d'une pertinence co-actionnelle des connecteurs:

(13) (phase 2)

- P10 ah tu vas le faire en deux couleurs ou quoi  
 P11 non parce qu'il y a plus des -  
     je je sais pas comment on dit en français punto --- (10s)  
 P12 alors on a un titre c'est s., très joli  
 A13 alors tu vas fumer une autre cigarette et quoi - ça c'est l'inspiration  
 A14 oui  
 P14 alors qu'est ce qu'on va dire (tousse)  
 A15 bon il faut dire d'abord pourquoi ils sont nécessaires - les devoirs

On constate ici que trois des interventions successives sont introduites par des "alors" qui pourraient être considérés comme de simples marqueurs de structuration de la conversation. Tous trois comme le "parce que" n'enchaînent pas vraiment sur l'intervention ou l'énoncé précédent mais sur un état du monde: changement de stylo, inscription d'un titre, allumage d'une cigarette...

### Les MSC et la pertinence co-actionnelle

Mais ce principe d'instructions inférentielles nous semble pouvoir s'étendre aisément des connecteurs au sens strict aux MSC d'Auchlin, que nous rebaptiserions volontiers marqueurs de structuration de la co-action. Comme les connecteurs et même plus encore, les MSC sont dénués de toute valeur lexicale (cf. Gülich 1970 qui les rapprochait également des temps verbaux) et sont de pures instructions d'interprétation des relations existant entre les phénomènes hétérogènes qui s'enchaînent dans les interactions "mixtes" et plus généralement dans les conversations conçues comme praxéogrammes. En voici un certain nombre d'exemples parmi lesquels on remarque la fréquence des "mais" et des "alors":

(14) (phase 2)

P10 *ah tu vas le faire en deux couleurs ou quoi*

P12 *alors on a un titre c'est s très joli  
alors tu vas fumer une autre cigarette*

P66 *mais c'est taché Alicia  
tu peux pas faire ça dans les devoirs  
non faut pas rendre les devoirs avec des taches*

A111 *ouais mais on n'a pas on n'a pas encore arrivé au quid*

P114 *mais il faut contraster peut-être avec ce  
il faut dire mais en même temps qu'on a appris à lire*

A133 *bon qu'est ce que tu penses de cette phrase*

P138 *ok alors qu'est-ce qui se passe? tu veux dire que devoirs  
alors c'est un bon moment pour mettre une phrase sur le fait que les  
devoirs est un*

Ces MSC sont sans contexte continu à gauche. Ils trouvent leur pertinence dans l'instruction "floue" qu'ils donnent quant à l'interprétation de l'articulation entre le contexte et l'intervention qu'ils introduisent. Remarquons par exemple le contraste entre P10 et P66 ci-dessus, et entre le "ah" et le "mais" qui les introduisent respectivement en donnant deux orientations d'interprétations (ironiques) anti-orientées. "Ah et "mais" à leur tour, en tant que formes marquées contrastent avec le "bon" neutre de A133.

Isolés, ou sans cotexte à droite, ils peuvent avoir deux rôles. Ils sont particulièrement aptes à communiquer des contenus vagues, des émotions naissantes. Ce type de "message" est fréquent dans les situations de travail où la communication s'opère à chaud, alors que plusieurs actions sont en cours et les co-rédacteurs à la limite de la surcharge cognitive. De plus l'anticipation des actions verbales de l'interlocuteur est moins facile dans la mesure où les rapports entre interventions ne dépendent pas d'enchaînements purement verbaux comme dans une conversation moins liée à une action où l'intervention initiale programme, pour une part au moins l'intervention réactive. Dans les praxéogrammes, les messages sont surpris en cours de surgissement et peuvent être réduits à une pure instruction d'orientation inférentielle, positive, ou négative de l'interprétation de l'état psycho-cognitif momentané de son émetteur par rapport au stimulus verbal ou non verbal que celui-ci vient de capter.

Mais ils peuvent avoir aussi un rôle à jouer du point de vue de la production (moment plus rarement pris en compte que celui de l'interprétation dans les recherches pragmatiques). On peut repérer leur valeur d'auto- ou d'hétéro-programmation (réussie ou non) de l'intervention ou de l'acte qu'ils introduisent:

(Phase 1)

A60 *bon on est d'accord avec - que c'est nécessaire les devoirs - non?*  
P61 *oui*

P92 *une vision qui on peut apprendre les choses hors de l'école aussi --*  
A93 *oui --- (13s)*  
P94 *donc --- (tousse)*  
A95 *bon toi tu es pour mais - quelles sont tes raisons*

Ce n'est qu'apparemment que le donc débouche sur du vide. En fait il annonce et appelle à la fois chez l'énonciateur comme chez l'énonciataire un énoncé ou un comportement qui tire les conclusions de ce qui vient d'être dit et/ou fait. Cette entité à venir existe en creux avant d'être éventuellement remplie. Ici l'opération n'aboutit pas puisque A, ne tient pas compte de cette ébauche et revient à son questionnement antérieur. Remarquons également l'ambiguïté, qu'il ne s'agit pas de lever des relations que ce "donc" entretient avec l'intervention antérieure de Paul, dont il est séparé par la prise en compte de A et un silence de 13 seconde. C'est autant

sur l'état du monde qu'il enchaîne globalement: sur le mode "arrivés au point où nous en sommes de notre réflexion/action que faisons-nous?"

### **MSC et structuration des transactions**

C'est pour cette raison que les MSC sont très fréquents en tête de transaction, chaque fois que les partenaires passent d'un fragment de l'objet à réaliser à un autre (ici, d'une phrase à la suivante) d'une étape du schéma de co-action à une autre, en prenant comme appui la modification du contexte qu'ils viennent d'opérer et non pas une intervention orale de l'un d'entre eux.

(15) (phase 2)

#### **Les interventions initiales des transactions**

##### **1<sup>o</sup> phrase**

(10 s)

P12 alors on a un titre c'est s très joli

P14 alors qu'est-ce qu'on va dire

##### **2<sup>o</sup> phrase**

P36 très jolie cette phrase mais -- elle amène où

##### **3<sup>o</sup> phrase:** enchaînement direct des formulations

##### **4<sup>o</sup> phrase**

(11 s)

A97 mais on doit les convaincre

##### **5<sup>o</sup> phrase**

P138 (7 s) ok alors qu'est ce qui se passe tu veux dire que

alors maintenant c'est un bon - moment pour mettre une phrase

##### **6<sup>o</sup> phrase**

P206 alors nouvelle paragraphe

alors maintenant il faut dire

##### **7<sup>o</sup> phrase**

A225 (rire) alors quoi d'autre

on prend beaucoup de temps hein elle en a marre (rire)

P226 peut-être il faut dire alors

##### **8<sup>o</sup> phrase:** enchaînement direct des formulations

##### **9<sup>o</sup> phrase**

(21 s)

P371 mais tu voulais dire quelque chose par exemple

##### **10<sup>o</sup> phrase:** enchaînement direct des formulations

**11<sup>e</sup> phrase:**

(35 s.;)  
*P473 mhmm qu'est ce qu'il faut dire d'autre*

Ils introduisent des interventions métascripturales (éléments soulignés dans l'exemple ci-dessus) engendrées par l'état du monde, l'état du produit discursif, qui "informe" les co-acteurs de la progression du travail accompli: ces interventions ne sont possibles que dans ce contexte de travail, où l'état du texte fait naître des hypothèses chez les participants, modifie leur contexte cognitif. Le "mais" qui introduit la négociation de la neuvième phrase est particulièrement intéressant à observer de ce point de vue. En effet il articule l'intervention de P avec le silence, en indiquant d'interpréter ces deux "éléments" comme anti-orientés. Or ce silence n'est signifiant qu'au sein de l'activité en cours et que pour un interlocuteur qui a en mémoire les événements antérieurs

**VIII. Argumentation, action, oral, écrit**

Nos deux coproducteurs alloglottes obéissent à une consigne qui les invite à produire ensemble un discours écrit argumentatif (cf. consigne en annexe). Nous disposons en conséquence, nous l'avons dit, à la fois d'un produit écrit correspondant à un projet partagé explicitement argumentatif, et d'un enregistrement du processus de production oral au cours duquel les participants ont co-agi. Ce qui veut dire que, suivant les moments, ils ont collaboré "d'une même voix" au projet commun

(Phase 2)

- A47 *le mot sûrement -*  
*y a pas de encré (rire) --*  
*le mot*  
*P48 le mot --*  
*A49 devoir -- a sûrement -- une connotation -- négative -- et pourtant --*  
*P50 ceux qui s - ceux qui ont des bonnes souvenirs de passer leur enfance -*  
*souriant derrière une table en faisant leurs devoirs à la maison*  
*sont --<non>*

ou qu'au contraire ils ont défendu des points de vue divergents, ont argumenté, réfuté ...

(Phase 2)

- A276 <c'est par> la pratique monotone (rire) -- malheureusement monotone - hein  
 P277 non mais toi tu as dit que ça c'est uniquement parce que les gens donnent des mauvais devoirs - maintenant tu changes de position tous les devoirs doivent être monotones et horribles <et>  
 A278 <nonz>  
 P279 <insupportable>  
 A280 <non mais> on va dire que aussi l'école - doit - s'engager à donner des exercices intéressants - qu'ils concentrent un peu d'exercices - une pratique - approfondir pour approfondir - et non

Or si on examine dans ce double corpus les traces de l'activité communément admise comme "argumentative", on ne peut qu'être surpris par le décalage existant entre le matériel "d'orientation argumentative" spécialisé utilisé à l'oral et celui utilisé à l'écrit, en termes de connecteurs et d'opérateurs par exemple. A la fréquence et à la variété (relative) de ces articulateurs à l'oral répond leur rareté et leur monotonie à l'écrit (uniquement un "*et pourtant*" et deux "*mais*"). Un net décalage existerait-il entre les compétences pragmatiques de nos co-producteurs alloglottes, à l'oral et à l'écrit ?

Les questions que nous sommes amenés à nous poser porte donc sur la relation entre ces manifestations verbales différentes et les actions verbales et non verbales performées dans les deux cas par les deux participants: Pourquoi l'interaction orale favoriserait-elle, plus que la production écrite, l'apparition de ces marques? Quelle est la différence existant entre ces deux situations de production? En quoi ces différences permettent-elles d'expliquer ce décalage et à terme peut-on continuer à parler dans les deux cas d'argumentation?

### VIII. 1. Position du problème

Pour tenter d'y répondre, il importe de se donner une définition minimum de l'objet analysé, le discours argumentatif. Pour nous, ce discours n'appartient pas a priori à un type spécifique. Nous n'ignorons pas cependant que l'hypothèse inverse est défendue par d'autres (Adam 1992 par exemple). Pour justifier notre point de vue, nous rappellerons l'hétérogénéité de la notion d'argumentation, prise entre logique, art rhétorique et pratique naturelle (cf. Plantin à paraître). Ce large espace définitionnel laisse à chaque chercheur la possibilité de trouver un point de départ différent pour ses investigations. (cf. Bouchard 1991)

Comme Grize (1974), Charolle (1980), Roulet (1991) mais à la différence d'Adam (1992) nous ne partirons donc pas d'un modèle *a priori* du type argumentatif. Nous ne postulerons pas comme ce dernier l'existence d'une superstructure argumentative. Nous nous fonderons plutôt sur une définition minimale que propose Plantin (à paraître), celle d'un discours où s'opposent deux voix - celle du défendant et celle de l'opposant - et qui vise à faire adhérer le lecteur ou l'auditeur (dont la place se confond - *a priori* - avec celle de l'opposant) au point de vue et aux conclusions de l'énonciateur-défendant.

Cette position se différencie également de celle de Ducrot (reprise par Moeschler 1986), qui dans le cadre de son hypothèse de la pragmatique intégrée définit l'argumentation "dans la langue", comme une caractéristique primaire de l'activité langagière, tout énoncé étant doté d'une valeur argumentative, "l'acte d'orientation argumentative (étant) l'acte fondamental de l'activité langagière" (Moeschler 1986, 65).

Si nous interprétons sans contresens ces trois positions, qui ne sont pas statiques, elles donnent trois modes de réalisation "préférentielle" à l'argumentation. Pour Adam, l'argumentation se réalise sous forme d'un discours complet doté d'une superstructure particulière comme la narration ou la description; pour Plantin, il se réalise sous celle d'une séquence non ordonnée de trois énoncés ou propositions explicites ou implicites; pour Moeschler (1986) c'est tout énoncé isolé qui réalise un acte illocutoire d'argumentation (p. 65, 72) sans qu'on voie toujours clairement comment se concilient ces deux principes fondamentaux que sont l'illocution et l'argumentation.

On peut se demander là encore si les hypothèses ci-dessus ne correspondent pas pour une part à ce que nous pourrions appeler le "corpus caché" du chercheur. Le fait que J.M. Adam s'intéresse surtout aux discours écrits et aux discours littéraires en particulier l'amènerait ainsi à "travailler" la notion d'argumentation essentiellement à ce niveau de réalisation, alors que Moeschler (1986) plus impliqué, à l'époque au moins, dans l'analyse conversationnelle, attribuerait cette caractéristique aux unités minimales du modèle genevois. Mais, dans les deux cas, ces hypothèses, présentées comme générales, ne porteraient en fait que sur une zone de la réalité langagière. Il conviendrait alors d'examiner de plus près, grâce à des corpus

doubles comme le notre à quelles observations empiriques on peut effectivement procéder simultanément dans plusieurs zones de cette activité, et en particulier dans les zones orales et les zones écrites.

### VIII. 2. L'argumentation écrite "longue"

L'argumentation écrite "longue" correspond la plupart du temps à un projet explicitement argumentatif, impliquant un savoir faire mais aussi des savoirs et des représentations. C'est ce que montre des corpus de production collective comme celui qui nous intéresse. La nécessité d'argumenter, la qualité des arguments, leur efficacité par rapport à leur lecteur potentiel, leur effet perlocutoire, sont des thèmes de la discussion entre les partenaires.

(16) (phase 2)

A57: *non mais je suis d'accord de que dans une phrase le lecteur se sente impliqué qu'il - remémore - su enfencia (rire)*

... comme des ruses nécessaires pour y parvenir:

(Phase 2)

A105: <i>ah mais les gens parce qu'en fait</i>	<i>ça me plaît ils vont pas accepter il faut tricher pour les convaincre ils vont reproduire tout ce qu'ils ont vécu dans leurs enfants leur enfance</i>
<i>mais tu sais</i>	<i>il faut les dire il devient très cool et très il faut être gentil</i>
P106:	
A107: <i>oui</i>	
P108:	
A109: <i>oui et ça</i>	<i>il faut être intelligent (inaudible) il faut être très gentil c'est ça fait moche de dire que ils vont prendre leur pied dans la vengeance (rires)</i>

Avant même de produire le discours écrit, il y a discussion, fixation de la conclusion visée, passage en revue des arguments partagés et utilisables... L'écriture elle-même est donc une opération de matérialisation de ce projet, une rencontre entre une intention (collective) et le matériau verbal disponible pour des sujets dans une langue qui n'est pas la leur (en

même temps qu'avec les contraintes normatives d'utilisation qui pèsent sur elle). Rencontre, au cours de laquelle, bien sûr, le projet sera en même temps réalisé et transformé.

Argumenter à l'écrit signifie, dans cette situation, construire sciemment une machinerie discursive susceptible de conduire, à chaque nouvelle lecture, la classe de lecteurs visés vers la conclusion désirée. C'est de la production de cette machine (qui pourra par la suite être oralisée voire même adaptée, à chaud, aux réactions d'un auditoire particulier (cf. l'"elocutio" )) que traite la rhétorique classique. La nature et la précision de ce guidage a priori de l'auditeur/lecteur va dépendre de l'image de la classe d'auditeurs/lecteurs que l'on s'est construite et en conséquence de l'efficacité supposée de l'implication ou de l'explication dans les différents épisodes du discours, par rapport aux différents objets qu'ils traitent/construisent (cf. schématisation de Grize).

Rappelons encore qu'il y a un décalage temporel significatif entre l'activité locutoire proprement dite et l'action illocutoire qui suppose, elle, la participation (à venir) du ou des lecteurs. La satisfaction du macro-acte de langage qui donne sa cohérence pragmatique au discours est renvoyée à un ailleurs et à un moment futur. L'action argumentative est paradoxalement mise en jeu effectivement par le lecteur et non pas par le scripteur. Elle est simultanée à l'éventuel jugement pragmatique d'efficacité voire d'acceptabilité qu'exprime ce lecteur: "je suis convaincu!". C'est l'effet perlocutoire qui satisfait l'intention illocutoire argumentative. Et à l'écrit, cette vérification n'est pas (immédiatement) opérable par l'énonciateur qui, sauf exception, ne partage pas la situation spatio-temporelle de son énonciataire, et qui souvent vise un effet itératif en écrivant à destination d'une classe de lecteurs plutôt qu'à un lecteur particulier.

Constatons enfin que cette absence du lecteur fait que cette argumentation écrite opère avec des moyens purement linguistiques, doit se passer du soutien mimo-gestuel, de l'intonation, et enfin que l'absence et la pluralité des lecteurs possibles entraînent la création d'un discours plus polyphonique que diaphonique. L'énonciateur n'a pas la possibilité de s'appuyer sur la voix d'un énonciataire absent ou inexistant. Nous ajouterons qu'il comble ce manque en (ré)utilisant, s'il en est capable, des plans de texte, des routines d'écriture faisant partie de son expérience sociale et culturelle,

et non pas une superstructure abstraite comme le postule Adam. C'est ce savoir intertextuel qui manque peut-être à nos co-rédacteurs alloglottes, qui en sont réduits à utiliser une forme plus générale et plus simple, celle du discours "a coda" (cf. Bouchard à paraître).

### VIII. 3. Négociation, argumentation orale, action

A l'oral en général, et dans l'oral interactionnel en particulier, l'argumentation est, par contre, un phénomène tout différent. De ce point de vue, l'argumentation judiciaire, le discours de l'avocat par exemple, est plus un écrit oralisé qu'une pure production orale.

Tout d'abord argumenter en situation conversationnelle ne correspond pas la plupart du temps à une intention *a priori*, à un projet mûrement réfléchi. Le locuteur se retrouve en train d'argumenter *a posteriori* alors qu'il était en train d'accomplir intentionnellement une autre activité illocutoire. C'est la divergence entre ce qu'il est en train de dire ou de faire, verbalement ou non verbalement, et les volontés ou représentations de son interlocuteur ressenties par ce dernier qui déclenche la séquence argumentative. C'est la non satisfaction de son acte intentionnel primaire, indiquée par le refus de prise en compte de l'interlocuteur qui entraîne éventuellement le locuteur dans un enchaînement d'interventions anti-orientées, dans la production d'unités subordonnées de justification etc...

Par ailleurs ces moments argumentatifs ne constituent que rarement la configuration dominante des grosses masses verbales. Ils sont en général brefs, dans la mesure où ils concernent fréquemment des aspects mineurs de la conversation. Ils peuvent même ne pas du tout être perçus en tant que tels par les participants voire par l'énonciateur lui-même. On raconte, on décrit, on explique, on demande de faire ou de dire, en connaissance de cause. On "argumente" de manière moins consciente, en accentuant des procédés utilisables en d'autres occasions (cf. Arditty 1995, Roulet 1991, 74) pour faire acquiescer l'autre ponctuellement à un point de vue, une demande qu'il ne semble pas immédiatement prendre en compte. Argumenter à l'oral apparaît souvent comme une simple mise en jeu qualitativement différente de la tension discursive interne en vue de donner plus d'efficacité, en général, à l'action verbale en cours, quelle qu'elle soit, quand elle suppose une convergence des opinions ou des actions. Si, comme le disent

Sperber & Wilson (1989, 95) "la communication est une question de degré", les moments argumentatifs sont des moments de communication forte, où les inférences de l'interlocuteur sont particulièrement guidées. Les moments argumentatifs d'une co-action verbale seraient ainsi des moments plus langagiers, où l'enchaînement s'opère plus d'intervention à intervention. Cette gestion verbale s'opère de manière beaucoup plus diaphonique qu'à l'écrit, par retraitement immédiat de la parole de l'autre.

Nous terminerions volontiers donc sur ce truisme qu'argumenter à l'oral et à l'écrit, comme plus généralement parler et écrire, sont deux activités distinctes, ne mobilisant pas les mêmes savoir-faire ni même les mêmes outils grammaticaux.

#### **IX. Conclusion**

La centration sur les praxéogrammes, comme modèles de l'interaction verbale, amène à des modifications sensibles de nos hypothèses externes sur la co-action verbale. Cependant celles-ci nous semblent pouvoir s'appuyer de manière intéressante sur les travaux récents de la logique illocutoire mais surtout de la théorie cognitive de la pertinence, moins verbocentrée.

Cette centration montre tout d'abord qu'il est difficilement pensable de vouloir analyser de la même manière, tout ou partie d'un événement de parole vécu en contexte et en temps réel, et un objet discursif fabriqué, que ce soit un discours écrit global ou un de ses fragments comme un dialogue de roman ou même une scène de livret de théâtre. Il nous semble donc important de bien distinguer, en général, d'un point de vue théorique, analyse interactionnelle et analyse du discours mais aussi plus "régionalement", du point de vue des objets analysés, séquence d'action argumentative (communication forte) et discours argumentatif, ostensible, plus destiné à un tiers qu'aux participants eux-mêmes comme le montre Plantin (1995).

Pour les événements de parole, notre postulat de base est que la co-action qui s'y manifeste n'est pas linéaire mais qu'elle fonctionne simultanément sur différents plans, où se déroulent différents enchaînements de micro-actions relativement indépendantes mais destinées à converger à chaque étape du déroulement de la tâche collective. Un plan particulier de co-action est dévolu au traitement de la relation psychosociale qui assure le

maintien du contact entre les participants et garantit la poursuite de l'incursion. Un autre pourrait être considéré comme dévolu au traitement des problèmes de la communication codique. Il est particulièrement utilisé dans les situations exolingues Mais il semble difficile d'attribuer *a priori* un statut central, autre que momentané, à l'un de ces plans et un statut latéral à d'autres. Nous postulons plutôt qu'il existe une polyfocalisation de la communication.

Dans le cas minimal de la situation duelle, énonciateur-énonciataire une troisième source de manifestations signifiantes doit être postulée, celle du "monde", et en particulier de la partie du monde visée par l'action commune (cf. systèmes experts). En fonction de la situation précise de travail ces sources "mondaines" peuvent devenir plus nombreuses (dans notre cas de situations rédactionnelles, peuvent se rajouter des éléments documentaires, textes d'appuis, document iconique... (cf. Bouchard 1993, 1991). Les co-acteurs d'une séance de travail participent à une communication ostentatoire-inférentielle mais sont aussi parties prenantes d'une communication non-ostentatoire-inférentielle comme la troisième source non-humaine de manifestations. Ils savent que leurs actions et le résultat de celles-ci comme d'une manière plus générale leurs comportements liés à la tâche (voir même indépendants de celle-ci) sont susceptibles d'être interprétés par leur(s) partenaire(s) dans le cadre d'un ou plusieurs contextes cognitifs spécifiques, au sein desquels ils deviennent pertinents. Ces contextes sont pour une large part sélectionnés par la tâche commune et/ou la relation interpersonnelle qui lie les participants.

L'événement de communication dialogal minimal mêle donc des enchaînements de type manifestation non verbale-intervention réactive et d'autres de type intervention initiative-intervention réactive, qui peuvent d'ailleurs se superposer partiellement. Il semble souvent initié par une manifestation "mondaine", qui interprétée par un des participants est à l'origine d'une intervention ostentatoire-inférentielle qui conduit à une réaction interprétative de l'énonciataire, etc..... C'est le lien ainsi assuré entre états du monde et états de pensée verbalisés, entre actions sur le monde et actions verbales qui permet la progression de la tâche en cours. Il apparaît aussi que les plus grandes unités comme la transaction se mouent sur les épisodes des schémas d'action que mettent en oeuvre les participants. Ces épisodes communicatifs de grande taille, transaction, incursion soutiennent

vent ouverts par des échanges initiatifs qui déterminent les contraintes thématiques, argumentatives, actionnelles... que doivent respecter les co-acteurs.

Ajoutons enfin que les Marqueurs de Structuration Co-actionnelle jouent un rôle fondamental dans cette articulation des manifestations et des interventions verbales dont ils peuvent être le seul et unique constituant.

Ces hypothèses sont bien sûr encore aventureuses mais j'espère qu'elles sont dotées d'une pertinence minimale suffisante pour déclencher vos interprétations et permettre la poursuite d'échanges sur l'interaction, en incitant à envisager celle-ci d'un point de vue moins verbocentré!

#### Bibliographie

- ADAM J.M. (1992), *Les textes: types et prototypes*, Nathan Université
- ARDITTY J. & LAMBERT M. (1992), "Activité argumentative et langue étrangère", 4<sup>e</sup> Colloque *RELA*, (inédit).
- ARDITTY J. (1995), "Acquisition et mise en oeuvre des moyens de l'argumentation", (5<sup>e</sup> Colloque *RELA*, Barcelone).
- AUCHLIN A. (1991), "Le bonheur conversationnel: fondements, enjeux et domaines", *Cahiers de linguistique française* 12, 103-126.
- BANGE P. (1992), *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Hatier/Credif.
- BERRENDONNER A. & REICHLER-BEGUIN M.-J. (1989), "Décalages: les niveaux de l'analyse linguistique", *Langue Française* 81.
- BERRENDONNER A. (1990), "Pour une macro-syntaxe", *Travaux de linguistique* 21, Duculot.
- BERRY M. (1981), "Systemic linguistics and discourse analysis: a multi-layered approach to exchange structure", in COULTHARD & MONTGOMERY (eds.) *Studies in discourse analysis*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- BLANCHE-BENVENISTE C. (1991), "Les études sur l'oral et le travail d'écriture de certains poètes contemporains", *Langue Française* 89.

- BOUCHARD R. (1987), "Structuration et conflits de structuration", in COSNIER et al., *Décrire la conversation*, Lyon, PUL.
- BOUCHARD R. (1991c), "Repères pour un classement sémiologique des évènements communicatifs", *ELA* 83, p.29-63.
- BOUCHARD R. (1992b), "L'évènement communicatif: faire, être et dire", in *Actes du XX<sup>e</sup> Colloque de Philologie Romane*, Zürich.
- BOUCHARD R. (1993), "Interaction et processus de production écrite: une étude de pragmatique impliquée" in HALTÉ J.F. (dir.) *Interactions*, Metz, Casum.
- BOUCHARD R. (1995), "Interaction, discours et "tensions""", in VERONIQUE D. & VION R. (éds.) *Modèles de l'interaction verbale*, Publications de l'Université de Provence, Aix en Provence.
- BOUCHARD R. (à paraître), "L'interaction comme outil d'analyse: l'étude du processus rédactionnel en langue étrangère", *Interactions* 1, Paris, L'Harmattan.
- BOUCHARD R. (à paraître), "Compétence argumentative et écriture en langue étrangère", in PUJOL M (et al.) (dir.) *Adquisicion de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa*, Barcelone.
- BRASSAC C. (1992), "Analyse de conversation et théorie des actes de langage", *Cahiers de linguistique française* 13, 62-75.
- BROWN P. & LEVINSON S. (1978), "Universals in Language Usage: Politeness Phenomena", in GOODY E (ed.) *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction*, Cambridge U. P.
- BUTTON G. & LEE J.R.E. (eds) (1987), *Talk and social organisation*, Clevedon Philadelphia, Multilingual Matters Ltd. (Intercommunication Series I).
- CHAROLLES M. (1980), "Les formes directes et indirectes de l'argumentation", *Pratiques* 28.
- CHAROLLES M. (1988), Les plans d'organisation textuelle: périodes, chaînes, portées et séquences, *Pratiques* 57.
- de GAULMYN M.M. (1992), "Rédaction: reformulation et traduction. Les ratures ça nous intéresse...", in R. BOUCHARD (et al.) (dirs.) *Acquisition et enseignement / apprentissage des langues étrangères*, Grenoble, Université Stendhal, Lidilem.

- de GAULMYN M.M. (1994a), "Ecriture et réécriture de textes en FLE. De la correction à la reformulation" in FLAMENT-BOISTRANCOURT D. (éd.) *Théories, données et pratiques en fle*, Lille, Presses de l'Université de Lille.
- de GAULMYN M.M. (1994b), "La rédaction conversationnelle: parler pour écrire" in DAVID J. & DELAS D. (1994), *Ecrire au brouillon, Le Français Aujourd'hui* 108.
- DUCROT O. (1980), *Les mots du discours*, Paris, Minuit
- GIROUD A. (1992), *Ecrire à deux un texte argumentatif en français langue étrangère: processus de production* (Mémoire de recherche pour le Certificat de spécialisation en linguistique appliquée et didactique des langues maternelle et seconde), Université de Genève.
- GIROUD A. (à paraître), "L'articulation entre les diverses compétences mobilisées dans l'activité d'écriture en fle", *Actes du X<sup>e</sup> Colloque International SGAV*.
- GOLOPENTIA S. (1988a), "Interaction et histoire conversationnelle", in COSNIER et al., *Echanges sur la conversation*, Paris, Ed. du CNRS.
- GOODY J. (1979), *La raison graphique*, Paris, Minuit.
- GRIZE J.-B. (1974), "Argumentation, schématisation et logique naturelle", *Revue Européenne des Sciences Sociales*, XII, 32, Genève, Droz.
- GÜLICH E (1970), *Makrosyntax der Gliederungssignale im gesprochenen Französisch*, München, Fincke.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1990-94), *Les interactions verbales*, (3 tomes), Paris, Colin.
- KOTSCHI T. (1986), "Procédés d'évaluation et de commentaire métadiscursifs comme stratégies interactives", *Cahiers de linguistique française* 7, 207-230.
- MOESCHLER J. (1986) *Argumentation et conversation, éléments pour une analyse pragmatique du discours*, Paris, Hatier.
- MOESCHLER J. (1992), "Théorie pragmatique, acte de langage et conversation", *Cahiers de linguistique française* 13, 108-124.
- MOESCHLER J. & REBOUL A. (1994), *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*, Paris, Seuil.

- MONDADA L. & PY B. (1994), "Vers une définition interactionnelle de la catégorie de l'apprenant", in POCHARD J.-C. (ed.), *Profils d'apprenants, Actes du IX<sup>e</sup> Colloque International "Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches"*, Publications de l'Université de Saint-Etienne
- ONG W. (1982), *Orality and Literacy*, Penguin.
- PLANTIN C. (1990), *Essais sur l'argumentation*, Paris, Kimé.
- PLANTIN C. (à paraître), *L'argumentation*, Paris, Seuil.
- POCHARD J.-C. (ed.) (1994), *Profils d'apprenants, Actes du IX<sup>e</sup> colloque international "Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches*, Saint Etienne mai 1993, Publications de l'Université de Saint Etienne.
- ROULET E. et al. (1985), *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, Lang.
- ROULET E. (1991), "Vers une approche modulaire de l'analyse du discours, *Cahiers de linguistique française* 12.
- ROULET E. (1994), "L'analyse du dialogue dans une approche modulaire des structures du discours: l'exemple du dialogue romanesque", in Hundsnurscher F. & Weigand E. (eds.), *Future perspectives of dialogue analysis*, Niemeyer.
- SCHÖN J. (1994) (éd.), *Actes du colloque "Le dialogue en question*, (Lagrasse 1993), in *Cahiers du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage*, n° spécial (n° 10), Université de Toulouse-Le Mirail.
- SINCLAIR H. et COULTHARD R.M. (1975), *Towards an analysis of discourse*, Oxford, OUP.
- SPERBER D. & WILSON D. (1990), *La pertinence*, Paris, Minuit.
- TROGNON A. & BRASSAC C. (1992), "L'enchaînement conversationnel", *Cahiers de linguistique française* 13, 76-107.
- VANDERVEKEN D. (1988), *Les actes de discours*, Bruxelles, Mardaga
- VANDERVEKEN D. (1992), "La théorie des actes de discours et l'analyse de la conversation", *Cahiers de linguistique française* 13, 9-61.
- VION R. (1992), *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris, Hachette.

## Annexes

### Note 1: consigne pour le recueil des textes et des dialogues

"Vous allez écrire un texte à deux sur les devoirs scolaires. Je vais enregistrer ce que vous dites pendant la préparation et la rédaction du texte (*Mettre enregistreur en marche*)."

Vous savez peut-être que depuis une année à peu près, le problème des devoirs est largement discuté au niveau de l'école primaire. Il y a eu des articles dans les journaux, des lettres de lecteurs, des brochures. Un groupe d'enseignants et de parents s'est constitué pour lutter contre les devoirs à domicile. Le débat va sûrement se poursuivre pendant un certain temps encore.

Pour donner la parole au grand public, le Journal de l'enseignement primaire ouvre ses colonnes et demande à toutes les personnes intéressées de participer au débat en écrivant un texte pour défendre leur position. Ceux d'entre vous qui sont contre les devoirs essayeront de convaincre les élèves, les parents, les autorités scolaires, bref toutes les personnes intéressées en écrivant un texte qui a pour titre "Halte aux devoirs à l'école primaire". Ceux qui sont pour les devoirs, écriront un texte qui a pour titre "Les devoirs sont nécessaires à l'école primaire".

### Note 2: étude du discours argumentatif écrit: repérage des éléments à effet argumentatif

Les devoirs sont nécessaires à l'école primaire

(1) Qu'est-ce qu'un devoir? (2) Le mot "devoir" a *surement* une connotation négative. (3) (Ceux qui ont des bon souvenirs) Ceux qui ont de bon souvenirs (de passer) de passer des (heures) heures *heureuse* en faisant leur devoir, sont peu (nombreux). (4) ET POURTANT, on (ne p) n'a pas appris à lire en regardant Goldorack, mais en lisant Tin Tin. (5) On n'apprend pas l'arithmétique en achetant (de chewing-gum) des chocolats, mais en s'exerçant à la maison.  
 (6) L'éducation *DOIT* se prolonger à la maison. (7) L'acquisition de la connaissance ne se limite pas (au b) à l'enceint (esco) (e)scolaire. (8) (M) C'est par la pratique, *par fois monotone, malheureusement*, que l'on (a mai) maîtrise les éléments de base (du d'une technique), écriture, lecture et arithmétique. (9) (Le problème Il *DOIT* av) Il *FAUDRAIT* un engagement de parents et de professeurs pour guider et motiver les élèves dans leurs études (tantôt à l'école, tan) aussi bien à l'école qu'à la maison. (10) (Les devoirs Le) Les devoirs ne sont pas une tâche accomplir par les enfants, mais aussi une manière d'intégrer les parents dans le processus éducatif de leurs enfants. (11) Si les parents ne montre aucun intérêt de ce que les enfants font quotidiennement, à l'école, comment vont-ils valoriser tou(s)tes ces (heureux) heures perdues à l'école?

(Norma + Mr)  
 Mme (G) Tin Tin et Mr Goldorack

N° Modalité P Énonciation: Interphrastiques	Connecteurs	Modalit- -sation	Modalités Appréciative s	AUXILIAIRES MODAUX
1. ?				
2.		surement (A49)		
3.			bon (P50) heureuse (A83) (P 82 plaisantes, charmantes)	
4.	(1+2) Et pourtant (4+5) (A49) mais (A127)			
5.	mais (A179)			
6.				doit (P206)
7.				
8.	(7)(m)(8) (A260)	parfois (des fois P282)	monotone (P275 futile et stupide, A276)	
9.		malheureusement (A276)		(doit) (A412) faudrait (faut, A418)
10.	mais aussi (A442 P465)			
11. ?	Si.... comment ? (P485)		(heureuses) perdues (P523)	