

"on parle pas tellement maintenant je parle pas de médias hein": pronoms déictiques et dynamiques de l'interaction

Simona Pekarek

1. Introduction

Dans l'activité de discours, le sujet parlant (ou écrivain) est amené à effectuer continuellement des choix parmi les possibilités qui lui sont offertes par le système linguistique. Depuis une vingtaine d'années, la recherche s'interroge de façon de plus en plus systématique non pas uniquement sur les contraintes linguistiques (et éventuellement de structure informationnelle) qui régissent ces choix, mais aussi sur les contraintes d'ordre social et interactionnel (p.ex. Goffman 1974a, Gumperz 1982). Peu d'attention a pourtant été prêtée à la question de savoir dans quelle mesure les locuteurs se servent des ressources du système linguistique pour se signaler mutuellement leur compréhension du contexte situationnel et pour construire ainsi interactivement les pertinences contextuelles de leur rencontre. C'est dans cette voie d'interrogation que je voudrais m'engager dans la présente contribution.

Parmi les formes linguistiques, les déictiques sont les éléments les plus directement indicatifs des contextes de leur production. Les déictiques personnels, notamment, ont suscité de nombreuses études sur les motivations interactives, voire sociales des choix formels. La recherche dans ce domaine reste cependant largement attachée à une vision peu processuelle du discours et à un concept statique du contexte. Dans cet article, je voudrais poursuivre une interrogation sur les fonctions interactives/communicatives de la deixis personnelle, avec la spécificité de l'intégrer dans une perspective d'orientation interactionniste. Contrairement à une procédure qui mettrait l'accent sur les contraintes systémiques (comment toute occurrence particulière met en oeuvre le système), l'analyse se veut orientée en premier lieu vers l'interaction en tentant d'expliquer comment les particularités de l'interaction influent sur les choix formels (les instantiations du système) et comment ces derniers influent à leur tour sur les particularités de l'interaction en cours.

L'analyse partira du segment suivant, prononcé par un enseignant de lycée au cours d'une conversation en classe de langue étrangère:

attention on parle pas . oui . actuellement on parle pas tellement/ maintenant je
parle pas de médias hein↑ . je parle de communication↑

Qu'est-ce qui motive le locuteur à reformuler son énoncé de façon à changer le choix du pronom personnel de *on* à *je*? Comment le locuteur organise-t-il discursivement ce changement? Et quelle est l'articulation de ce changement au contexte interactionnel? L'analyse a pour objectif d'indiquer:

- que les choix de formes déictiques relèvent de stratégies de communication complexes des interlocuteurs et servent, au delà d'une fonction référentielle, à des fins communicatives diverses;
- que ces choix ne sont pas de simples produits de contraintes contextuelles, mais qu'ils font partie des processus de construction du contexte situationnel;
- que comprendre les fonctions et les motivations de ces choix formels présuppose une analyse détaillée de la structure interactive plus large dans laquelle figurent les formes.

L'enjeu plus général des pages qui suivent consiste à mettre en évidence qu'une perception du contexte comme produit d'une construction interactive continue (ou: 'accomplissement') des interlocuteurs affecte de façon radicale la manière dont on envisage le rapport entre structures linguistiques et dynamiques interactives (comme le montrent notamment les articles récents rassemblés dans Ochs/Schegloff/Thompson 1996; voir également Mondada 1995 et Berthoud 1995).

2. Deixis et dynamique interactive

Dès les premières formulations de Bühler (1965 [1934]), de Benveniste (1966) et de Jakobson (1971 [1957]), le sens des expressions déictiques ('indicateurs' ou 'shifters' dans la terminologie de Benveniste et de Jakobson respectivement) est conçu comme étroitement lié aux circonstances situationnelles (les personnes et les coordonnées spatio-temporelles). Le fonctionnement social de ces expressions, notamment des déictiques personnels, a obtenu une attention privilégiée dans la recherche. Ainsi, par exemple l'étude classique de Brown/Gilman (1960) sur les pronoms de pouvoir et de solidarité a fourni un cadre de référence pour l'étude du codage linguistique des rapports de pouvoir dans la société. Dans le contexte francophone, l'approche énonciative a démontré l'impact de l'énonciation sur l'organisation morphosyntaxique du discours (voir notamment les travaux de Culioli) et a mis en évidence la complexité des sources énonciatives dans le discours (Ducrot 1984, Authier-Revuz 1984, inter alia). Ces approches ont fourni des éclairages substantiels sur le fonctionnement discursif voire social des expressions déictiques et constituent des points de référence importants pour certaines des observations faites dans la présente étude.

Si, toutefois, la nature foncièrement dialogique du discours ne fait aucun doute dans le cadre des approches citées, la dynamique interactive ne reste pas moins étrangement évacuée de la recherche. Les expressions déictiques se trouvent souvent analysées soit dans des données monologiques (et souvent écrites), soit à la base

d'énoncés isolés, extraits de leurs contextes interactionnels¹. De plus, on observe une tendance à recourir à un concept du contexte défini comme entité statique (Hausendorf 1995), donnée une fois pour toutes pour telle ou telle situation de discours, définition peu compatible avec une vision dynamique de l'interaction en face-à-face. Une telle orientation méthodologique et théorique à la fois n'est pas sans avoir des conséquences fondamentales sur le type de questions posées et sur les résultats obtenus. Il est notamment loin d'être évident si ce qui a été découvert à la base de données monologiques ou au niveau de l'énoncé est applicable tel quel à l'interaction.

Une approche interactionniste de la deixis présuppose un concept de l'interaction qui permet de rendre compte de sa nature dynamique et située. Or, il existe une longue tradition de recherche d'orientation socio-interactionniste qui fournit non seulement un concept théorique puissant de l'interaction comprise en tant que processus social, mais qui met également à disposition des principes et des instruments analytiques détaillés pour étudier ce processus. Dans la sociolinguistique d'orientation interactionniste, les éléments contextuels pertinents pour l'interaction sont généralement vus comme le produit continu des activités réciproques des interactants. A partir d'une telle perception de la nature réflexive du rapport entre discours et contexte (Garfinkel 1967, Goffman 1974a), toute dimension du discours (et non seulement les expressions déictiques) peut être étudiée relativement à sa contribution à la création de 'contextes-en-accomplissement' et relativement à sa dépendance de 'contextes-en-accomplissement'.

Les conséquences méthodologiques d'une telle conception pour l'analyse de l'interaction en face-à-face ont été illustrées notamment par le courant de l'analyse conversationnelle d'inspiration ethnométhodologique². Dans une étude sur la référence spatiale, Schegloff (1972) explique les choix d'expressions référentielles dans les termes suivants:

In selecting a 'right' formulation, attention is exhibited to 'where-we-know-we-are', to 'who-we-know-we-are', to 'what-we-are-doing-at-this-point-in-the-conversation'. A 'right' formulation exhibits, in the very fact of its production, that it is some *this* conversation, at *this* place, with *these* members, at *this* point in its course' that has been analyzed to select that term. (p. 133, c'est Schegloff qui souligne)

Dans ce passage, l'auteur décrit la façon dont les interlocuteurs se rendent mutuellement manifeste, par le biais d'expressions référentielles, leur compréhension de la situation en cours, compréhension qui leur sert de ressource pour interpréter les données situationnelles et pour engager des conduites appropriées. Compris ainsi, les choix de formes de référence indiquent non pas une situation donnée une fois pour toutes, mais un contexte (représentationnel³) en mouvance, qu'ils contribuent eux-

¹ Voir à titre illustratif les actes du 'Colloque en Sorbonne 1990' consacré à la deixis (Morel/Danon-Boileau, éds. 1992).

² L'analyse conversationnelle a également produit des études détaillées sur le rapport entre structures interactives et structures linguistiques (dont les travaux classiques de Sacks/Schegloff/Jefferson 1974 sur les tours de parole et de Schegloff/Jefferson/Sacks 1977 et Schegloff 1979 sur les reprises/corrections).

³ Il s'agit de ce que les interlocuteurs perçoivent comme données pertinentes pour leur rencontre. Dans le cadre des études sur la deixis et sur l'anaphore, la notion de 'mémoire discursive' (Reichler-

mêmes à établir. Cette dimension des choix d'expressions référentielles en général et déictiques en particulier a à peine été prise en compte dans la recherche (voir Hausendorf 1995 et Schiffrin 1994 pour des exceptions notables). De même, la question de savoir comment ces choix aident à organiser un événement communicatif et les structures de participation qui y sont impliquées reste largement inexploitée (voir pourtant Goodwin 1996 et Ford/Fox 1996). Dans l'analyse qui suit, je voudrais m'engager dans de telles interrogations en enchaînant sur une question récemment soulevée par Hausendorf (1995): Si l'on considère les contextes situationnels auxquels s'articulent les expressions déictiques comme interactionnellement accomplis justement à l'aide de ces expressions (cf. Goodwin 1996, Schiffrin 1994), quelles sont alors les conséquences sur la façon dont l'on conceptualise et analyse les expressions déictiques? Je tenterai de démontrer, en prenant pour exemple les déictiques personnels, qu'une telle optique implique, d'une part, de compléter une compréhension des formes 'produits' ou 'miroirs' du contexte par celle des formes '**producteurs**' de contextes et, d'autre part, de substituer à l'analyse d'énoncés isolés une **analyse contextualisée**.

3. Analyses

3.1 Point de départ: une séquence de reformulation

Voici donc de nouveau la petite séquence qu'il s'agit d'analyser, décomposée en ces quatre étapes constitutives:

- 0 attention *on* parle pas .
- 1 oui . actuellement *on* parle pas tellement/
- 2 maintenant *je* parle pas de médias hein↑ .
- 3 *je* parle de communication↑

L'extrait est tiré d'une discussion en classe de français langue seconde au lycée (niveau très avancé) ayant pour thème la communication. L'extrait montre un cas de double reformulation au cours de laquelle le locuteur change sa formulation initiale de '*on parle ...*' à '*je parle ...*', le pronom *on* prenant la valeur d'un *nous* qui inclut le locuteur et ses interlocuteurs (c.-à-d. du type je + tu au pluriel; cf. Kerbrat-Orecchioni 1980). Dans un premier pas reformulateur (1), la formulation initiale '*on parle pas*' est modalisée ('*tellement*') et ramenée au hic et nunc de la conversation ('*actuellement*'). Dans un second pas (2), l'énoncé réfère toujours explicitement au maintenant, mais subit en plus une transformation de la référence personnelle de '*on*' à '*je*'. Le '*je*' est repris dans la suite (3). Ce changement du '*on*' collectif au pronom de première personne du singulier pourrait être interprété comme une pure adéquation au niveau du contenu en faveur d'une définition plus correcte ou plus appropriée du référent 'celui qui parle de la communication'. S'agit-il donc d'une simple auto-correction? Y a-t-il, dans l'énoncé cité, des indices qui amènent à mettre en question une telle interprétation?

Béguelin 1988) rend compte de la nature représentationnelle d'au moins une partie du contexte, notamment du contexte référentiel, ce qui a un impact important sur la distinction anaphore-deixis (cf. également Kleiber 1992).

Si cela est le cas, qu'est-ce qui motive alors le locuteur à reformuler son énoncé et à réviser ainsi son choix du pronom personnel?

Je tenterai dans la suite de montrer que, bien au-delà d'une correction au niveau du contenu propositionnel, la reformulation fait partie d'une stratégie de positionnement interactif et d'argumentation complexe de la part du locuteur, qui s'articule aux stratégies aussi complexes de ses interlocuteurs. Ce faisant, je procéderai en deux étapes analytiques complémentaires. Je discuterai d'abord l'effet local de la reformulation ainsi que la structure de son déroulement dans le cadre de l'énoncé cité (ch. 3.2). J'aborderai ensuite son enchevêtrement fonctionnel et structural dans le contexte interactionnel plus large (ch. 3.3).

3.2 Nature et organisation discursive de la séquence de reformulation

a) *l'effet local de la modification de la deixis personnelle*

En tant qu'énoncé métacommunicatif, la séquence en question constitue une 'formulation' (au sens ethnométhodologique du terme) décrivant son propre contexte: l'ici et maintenant d'une interaction en face-à-face. A l'intérieur d'un centre déictique spatio-temporellement défini de façon stable, la reformulation véhicule un glissement dans l'attribution de la responsabilité discursive d'une instance collective (*on* = enseignant et élèves) à une instance individuelle (*je* = enseignant).

b) *la structure ordonnée de la séquence de reformulation*

Il s'agit d'un cas de double auto-reformulation à l'intérieur d'un tour de parole d'un et même locuteur ('same turn self-repair' selon Schegloff 1979). Les reformulations dans la conversation ont fait l'objet d'investigations extensives portant sur leur déroulement séquentiel (Jefferson 1974, Schegloff/Sacks/Jefferson 1977) et sur leurs fonctions discursives (Gülich/Kotschi 1987 et 1995). Ces deux dimensions, organisation séquentielle et fonctions discursives, sont d'importance centrale pour l'interprétation du cas présent.

Quant à l'organisation séquentielle, on observe à deux reprises la structuration typique tripartite en source de reformulation - phénomène d'hésitation/ signal de reprise (ici: pause, marqueur d'articulation du discours 'oui', ou adverbe temporel à effet articulatoire) - formulation définitive. On remarquera que les deux reformulations sont initiées avant la complétion syntaxique de la clause précédente et donc avant un point possible pour un changement non violateur de tours de parole (cf. Sacks/Schegloff/Jefferson 1974). Une éventuelle intervention des interlocuteurs est de plus évitée dans le premier cas par le recours au marqueur d'articulation '*oui*' par lequel le locuteur signale qu'il désire poursuivre son tour. Dans le second cas, le locuteur interrompt sa formulation *in medias res* pour y enchaîner directement la formulation définitive. L'organisation séquentielle du discours, combinée avec l'incomplétude grammaticale des sources de reformulation aident donc le locuteur à construire son énoncé de façon à ne pas perdre le contrôle sur le tour avant d'avoir produit sa formulation définitive (voir Ford/Fox 1996 pour une étude minutieuse d'un cas semblable). Autrement dit, les structurations syntaxique et interactive lui servent de ressources dans la poursuite de fins communicatives.

Une fois installée dans la formulation finale (l. 2), la référence à la première personne est maintenue dans la poursuite du tour par '*je parle de communication*' (l.3). Cependant, à ce moment précis, le locuteur abandonne son travail d'évitement d'une intervention de la part d'autrui pour, au contraire, solliciter une approbation⁴. Le régulateur discursif '*hein*', intervenant entre '*je ne parle pas de médias*' et '*je parle de communication*' constitue un élément dialogique par excellence, typiquement accompagné par une intonation montante et dont la fonction est de solliciter implicitement l'accord de l'interlocuteur. Par cette fonction du '*hein*', mais aussi par le fait qu'il soit placé en fin d'une clause syntaxiquement complète et qu'il soit suivi d'une pause, de nombreux facteurs concourent à installer à ce moment précis de l'interaction un point possible de changement de tours (cf. Sacks/ Schegloff/ Jefferson 1974). Ce n'est donc qu'après avoir achevé sa formulation définitive que le locuteur projette un point possible de prise de parole, voire de manifestation d'un accord ou d'un désaccord de la part de ses interlocuteurs. Et c'est seulement ici, face au silence de la part des élèves (interprété comme accord tacite?), qu'il reprend son *je* en l'installant de façon plus manifeste encore.

L'analyse de l'organisation séquentielle du segment cité montre que le travail de reformulation est de nature foncièrement dialogique à l'intérieur d'un et même tour: le locuteur organise son énoncé dans un premier temps afin de pouvoir achever son parcours du '*on*' au '*je*' sans interruption de la part de ses interlocuteurs; et il s'assure, dans un second temps, de l'accord tacite de ses interlocuteurs avant de renforcer l'attribution de la responsabilité discursive à ce *je* par une seconde mention. C'est ainsi que les opérations de reformulation et de référentialisation complexes s'appuient à la fois sur des ressources interactives et sur les constructions syntaxiques (incomplétude) des énoncés.

À côté de leur organisation discursive, la dimension fonctionnelle des reformulations est d'importance centrale dans l'interprétation du cas présent. Il est largement attesté que les reprises et les reformulations ne se limitent pas à la correction d'erreurs, que ce soit au niveau du code ou du contenu (Schegloff/ Jefferson/ Sacks 1977). Elles peuvent en effet servir des buts communicatifs indépendants, tels que la poursuite de stratégies rhétoriques ou argumentatives (Gülich/Kotschi 1995), la recherche de consensus, l'introduction d'une divergence ou encore le réajustement des relations interpersonnelles. De plus, dans le discours oral, une première formulation n'est pas gommée par l'occurrence d'une seconde (Schegloff 1979), ce qui offre l'occasion pour des formulations multiples et pour l'exploration de leur effet contrastif. Ces observations ne disent évidemment rien de concret sur la nature spécifique du cas de reformulation étudié ici. Elles indiquent toutefois que, dans l'interaction, des reformulations de ce type sont systématiquement utilisées à des fins communicatives diverses et ne peuvent pas être prises a priori comme des cas de simple correction.

En somme, les propriétés structurales et fonctionnelles de la séquence de reformulation soulèvent des doutes par rapport à une interprétation faite purement en

⁴ Plus précisément, il joue sur l'effet rhétorique de la répétition de *je*, à un moment où en principe un simple enchaînement par ellipse aurait été possible sous forme de "je ne parle pas de médias mais de communication". L'effet rhétorique de la reprise consiste dans un renforcement du contraste entre ce dont '*je*' ne parle pas et ce dont '*je*' parle.

termes d'auto-correction au plan du contenu. Elles laissent pourtant ouverte la question de la fonction du changement de 'je' à 'on' ainsi que celle des motifs de son organisation extrêmement minutieuse. Pour aborder ces questions, il est nécessaire de prendre en compte le contexte plus large dans lequel figure le segment cité.

3.3 Le contexte interactionnel plus large

Voici le contexte interactionnel dans lequel figure le segment de reformulation (cf. l. 26/27):

EX: il4c: "La communication":

P: (...) + bon maintenant * je vous pose une question très précise↓ essayons eh d'analyser la communication telle qu'elle se fait maintenant essayez de mettre ensemble tous les éléments. eh qui empêchent maintenant la communication ou qui encouragent la communication↓ . eh [en vrac] comme ça spontanément . ici cette communication là . c'est très intéressant de se rendre compte de ces choses . . parce que normalement on n'y pense PAS↑ . alors↓ . . . Daniel (5s) voyez vous ne communiquez PAS maintenant avec moi↓ . xxxx Daniel

cl: (rire)

A: j'ai pas une idée .

P: donc primo↑ on n'a aucune idée un point c'est tout↓ . . + ça se bloque (ton ironique, amusé) . on va continuer . Robert

cl: (rire)

B: moi il me manque les arguments

P: pardon

B: il me manque les arguments . . et c'est . . un thème ehm duquel on ne peut pas↑ ou: bien MOI je ne peux pas discuter très longtemps . .

P: vous me dites pourquoi↑

C: je ne sais pas maintenant je ne peux pas (3s)

cl: (quelques rires)

D: d'une part je suis un peu fatigué et

cl: (rire)

D: d'autre part eh le sujet m'ennuie un peu↓

P: vous pourrez expliquer pourquoi ça vous ennue

D: parce que je ne suis pas très intéressé au: parce qu'on écoute toujours la même chose . dans l'école↓ . . les médias↑ je pense↓ parce que↑ . c'est pas des

P: attention on parle pas . oui .
actuellement on parle pas tellement/ maintenant je parle pas de médias hein↑ . je parle de communication↑

D: jà mais mais je pense que nous avons assez parlé avec vous des de la communication . . et c'est presque toujours la même chose↓

P: alors qu'est-ce que nous avons déjà dit [vous vous rappelez]

D: non . . . je ne me rappelle plus

Cet extrait montre une séquence de discussion d'orientation métacommunicative qui porte sur les (im)possibilités de la communication en classe de langue. L'analyse se concentrera sur trois moments qui sont particulièrement pertinents par rapport aux questions adressées ici:

- la formulation de la tâche par l'enseignant et les positionnements réciproques des interlocuteurs qui s'y trouvent encodés;
- l'environnement discursif immédiat du segment de reformulation; et
- la poursuite de stratégies communicatives opposées par l'enseignant et par les élèves.

L'étude de ces trois points révélera l'utilisation systématique d'une opposition, dans le système des déictiques personnels, à des fins communicatives: celle entre le *je*, un *nous* (respectivement un *on* à valeur de *nous*) inclusif de l'allocataire et d'un *nous* (*on*) exclusif de l'allocataire. Elle montrera que cette utilisation relève de stratégies de référentialisation divergentes poursuivies par l'enseignant et par les élèves. Elle mettra enfin en évidence que les choix formels s'articulent à la fois aux activités en cours et aux positionnements réciproques des interlocuteurs dans le cadre d'un contexte institutionnel spécifique.

a) la formulation de la tâche par l'enseignant (l. 1-6)

Dans son introduction de la tâche scolaire, l'enseignant encode de façon explicite et variée les positionnements réciproques qu'il occupe lui-même et que les élèves occupent au sein de cette tâche. Dans un premier temps (l. 1-2), le mouvement suit un axe de décentration de l'enseignant vers les élèves: il passe d'une référence à la première personne du singulier ('*je*') à la référence à la première personne du pluriel, incluant les élèves et encodée dans la morphosyntaxe du verbe *essayer* ('*essayons*'), pour aboutir à un *vous* centré sur les élèves seuls ('*essayez*'). Il s'agit ici à nouveau d'un glissement des responsabilités discursives, qui, cette fois, traduit une répartition stricte et univoque des tâches: tandis que l'enseignant se positionne comme guide qui définit l'activité en général ('*je vous pose une question très précise*'), il relègue aux élèves la prise en charge de l'accomplissement de cette tâche ('*essayez de mettre ensemble...*'). Cependant, entre l'acte de définition de la tâche et celui de la distribution des responsabilités en vue de son accomplissement, qui tous les deux explicitent le rapport asymétrique entre enseignant et élèves, intervient un *nous* égalisant ('*essayons eh d'analyser la communication...*'); à l'intérieur d'une définition rigide et asymétrique des rôles, l'enseignant intercale un terrain de solidarité.

A ce moment, le fonctionnement des opérations de référentialisation est complexe. D'un côté, en choisissant une forme qui signale une identité de groupe, l'enseignant introduit un lien avec ces interlocuteurs. Comme le remarquent Mühlhäusler/Harré (1990), ceci a pour effet de réduire la responsabilité du locuteur et d'introduire les allocataires dans une structure d'obligation. On observe donc ici un mouvement directement inverse de glissement des responsabilités par rapport à celui effectué dans le segment de reformulation. Toutefois, ce mouvement s'accompagne d'un effet rhétorique spécifique — étant donné que le *nous* fait partie d'un acte directif — qui consiste justement à modérer la menace de la face (Goffman 1974b) véhiculée par cet acte. L'emploi inclusif de la troisième personne du pluriel relève ici donc d'une stratégie subtile d'assouplissement du guidage effectué par un acte directif par le biais d'un travail sur les relations interpersonnelles, stratégie systématiquement poursuivie par l'enseignant et qui, par ailleurs, se retrouve dans d'autres types d'interactions asymétriques (Pekarek 1993 et 1994). Ce dernier point montre de façon particulièrement saillante l'intrication des choix formels non seulement avec le plan des contenus mais aussi avec celui des actions: ce qui est dit et ce qui est fait sont interdépendants. Il suggère en effet que les motifs et les fonctions des choix des formes déictiques (et plus généralement référentielles) ne peuvent être réduits à la dimension informationnelle des échanges sociaux, mais s'articulent aussi à la structure des actions (cf. Pekarek 1997 et points b) et c) infra).

A côté de la structure des actions, interviennent dans le cas présent également des contraintes institutionnelles plus larges qui influent sur les choix des déictiques personnels. Nous avons vu que ces choix reflètent et véhiculent un va-et-vient entre l'affirmation de la position dominante de l'enseignant (et donc de guidage) et l'assouplissement de l'asymétrie (pour des raisons de protection des faces des élèves). En ce sens, ils constituent un moyen dont se sert l'enseignant pour réguler les positionnements interactifs en fonction des objectifs poursuivis (faire parler les élèves, susciter leur intérêt, etc.) et en fonction des types d'activité en cours. Les choix formels s'avèrent donc fonctionnellement enchevêtrés dans un cadre institutionnel plus large dont ils contribuent à activer de façon dynamique et variée les pertinences contextuelles. Nous verrons plus bas (points b) et c)) que c'est selon ces lignes également que s'explique la reformulation effectuée par l'enseignant.

b) l'environnement discursif immédiat du segment de reformulation (l. 24-32)

Après avoir défini la tâche (l. 1-6) et avoir invité deux élèves à répondre (l. 7 et 11), l'enseignant se heurte à la résistance ouverte des élèves qui manifestent leur désintérêt face au sujet de discussion qu'il a proposé. Ce rejet relatif du thème abordé est d'abord situé au plan individuel du *je* de chacun des deux élèves qui prennent la parole (l. 9 et 13 sq.). Aussi, dans un premier temps, rien ne semble indiquer une réaction conflictuelle, voire défensive de la part de l'enseignant qui, au contraire, prend un ton de plaisanterie, ironique pour lancer un défi aux élèves (cf. l. 10⁵). Cependant, le rejet des élèves se trouve soudain appuyé par une déclaration généralisante qui précède immédiatement la séquence de reformulation: *'je ne suis pas très intéressé au: parce qu'on écoute toujours la même chose . dans l'école . les médias je pense'* (l. 24/25). Cette déclaration constitue une critique de la monotonie des thèmes abordés à l'école qui s'appuie sur un *'on'* collectif se référant aux élèves, tout en étant modalisée par l'optique personnelle (*'je pense'*) à partir de laquelle elle se trouve présentée. L'occurrence du *'on'*, qui dépasse même le cadre de la classe pour renvoyer pour ainsi dire de façon généralisée à la condition d'élève, contribue à modifier le cadre des pertinences pour l'enseignant, comme l'illustre notamment l'absence soudaine de rires, pourtant fréquents auparavant (l.8, 12 et 21).

L'intervention reformulatrice de l'enseignant intervient donc à ce moment précis de critique généralisée et donc d'attaque forte à sa face. Le fait que l'enseignant réagisse en chevauchement avec le tour de l'élève (l. 26) et qu'il recoure à une double reformulation ne font qu'indiquer l'effet déconcertant de l'intervention de cet élève. En ce sens, la reformulation est foncièrement dialogique non seulement de par sa construction interne (cf. point 3.2 b) supra) mais aussi en tant que réaction immédiate au tour précédent, voire à la séquence de discussion qui la précède. Cette réaction se prête à deux possibilités d'interprétation.

⁵ Dans cette réaction, l'enseignant a recours à un emploi spécifique du pronom indéfini *on*. A la remarque d'un élève *'j'ai pas une idée'* l'enseignant réplique: *'donc primo on n'a aucune idée un point c'est tout'*. Il s'agit d'une petite parodie qui joue sur la polyphonie et dans laquelle, selon Bakhtine (1984:199), une voix transmet ce qu'une autre voix a dit, mais avec un glissement de ton. La surgénéralisation effectuée par le pronom indéfini fonctionne dans le cas présent pour ainsi dire comme une plaisanterie montrant l'absurdité de la réponse de l'élève et ayant pour effet de lui lancer le défi.

Premièrement, pour l'enseignant, une façon de réagir à la critique selon laquelle à l'école on ne parle que de médias, est de dire que l'on ne parle pas de médias mais de communication à ce moment précis: '*attention on parle pas . oui . actuellement on parle pas tellement*'. Par là même l'enseignant risque toutefois de suggérer que l'élève qui formule la critique se méprend complètement sur le sujet de la discussion actuelle. Une façon d'éviter d'attaquer ainsi la face de l'élève consiste pour l'enseignant justement à dire qu'au moins lui, il ne pensait pas parler de médias mais de communication: '*maintenant je parle pas de médias hein . je parle de communication*'. Cependant, le fait que l'enseignant se mette très nettement en position dominante de celui qui a le droit légitime de déclarer quel est son sujet de discussion est difficilement compatible avec une telle interprétation de la reformulation en termes de protection des faces des élèves uniquement⁶.

A cette première possibilité d'interprétation s'ajoute donc une autre qui renvoie à un enjeu communicatif complexe pour l'enseignant. Cet enjeu opère pour ainsi dire en miroir face à l'emploi du *nous/on* de solidarité décrit plus haut. Au moment de la séquence de reformulation, tout en restant en position dominante de par son rôle institutionnel, l'enseignant se trouve simultanément relégué en position 'basse' d'objet (direct ou indirect) de critique. Face à cet état de choses, un *on* à valeur d'un *nous* inclusif qui aurait la fonction de marquer la solidarité (cf. point a) supra) n'est plus fonctionnel. Ceci d'autant plus qu'un tel emploi s'oppose à l'*on* généralisant auparavant mentionné par l'élève qui, lui, exclut l'enseignant: '*on écoute*' de l'élève (l. 24) contraste donc de par les positionnements interactionnels qu'il encode (*on* = nous, les élèves en général) fortement avec '*on parle*' de l'enseignant (l. 26 et 27; = nous, l'enseignant et ses élèves). La reformulation de l'enseignant en ce moment précis témoigne du fait qu'il se trouve en besoin de réaffirmer sa position dominante par un *je* individualisé et non d'opérer une diminution de l'asymétrie par un *on* projetant discursivement les élèves et lui-même sur un plan d'égalité momentanée. Lors de cet instant de défense, c'est donc l'affirmation du *je* individuel qui répond à l'attaque à la face de l'enseignant, alors que lors d'actes de guidage de ce dernier c'est l'affirmation d'un *nous* collectif qui accompagne une possible menace à la face des élèves (cf. point a) supra). Ces deux choix des expressions référentielles sont parfaitement symétriques et fonctionnels en ce que chacun d'entre eux s'articule à des actions spécifiques (acte de défense vs. acte directif). En ce sens, dans le discours de l'enseignant (comme dans celui des élèves — mais avec des effets communicatifs inverses, cf. point c) infra), *nous/on* et *je* semblent avoir une distribution **fonctionnelle** complémentaire liée à la structure des actions en cours, et ceci notamment dans des cas où, au plan des contraintes syntaxiques et au plan de l'intercompréhension, les deux formes référentielles seraient possibles. Les choix que l'enseignant effectue parmi ces formes font partie d'une modulation constante des données contextuelles qui consiste en un va-et-vient entre affaiblissement et réaffirmation de l'asymétrie des rôles entre enseignant et élèves. En ce sens, le choix des déictiques personnels indexe de façon continue et

⁶ Ceci est d'autant plus le cas si l'on considère que la séquence de reformulation se trouve modalisée dans son premier pas reformulatif ('*actuellement on parle pas tellement*') mais non pas dans la formulation définitive qui consiste en la déclaration très directe '*maintenant je parle pas de médias hein . je parle de communication*'.

variée les pertinences d'un contexte institutionnel en constant accomplissement. Un bref regard sur les stratégies référentielles des élèves permet de préciser ce point.

c) des stratégies communicatives opposées

Tout au cours de la leçon en question, l'emploi de *on/nous* par l'enseignant, qui inclut les élèves avec l'enseignant lui-même dans un collectif, contraste de façon systématique avec les opérations de référentialisation personnelle effectuées par les élèves. Les *on* et les *nous* produits par les élèves excluent le 'vous - enseignant', voire s'y opposent explicitement. La suite immédiate de l'interaction après la reformulation en fournit une illustration particulièrement évidente (l. 29/30; cf. également l. 24): '*jä mais* mais je pense que *nous* avons assez parlé avec *vous* des de la communication . . ' . L'élève, enchaîne sur l'activité de prise en charge individuelle par l'enseignant ('*je*') en confirmant implicitement que l'on parle de communication, qualifiant ainsi la formulation initiale de l'enseignant de correcte au plan des contenus! Cependant, l'élève poursuit en même temps l'opposition entre la classe ('*nous*') et l'enseignant ('*vous*') entamée auparavant, alors qu'il aurait aussi bien pu recourir à un *nous* inclusif en disant "nous avons assez parlé de communication en classe" (*nous* = enseignant et élèves).

De façon systématique, donc, les *on* ou *nous* collectifs des élèves non seulement excluent l'enseignant mais sont aussi et surtout employés pour ancrer une attaque à la face de ce dernier dans le collectif de la classe. A la stratégie de solidarité encodée dans les *nous/on* de l'enseignant, les élèves opposent une stratégie offensive collective reposant sur leurs *on/nous* exclusifs. Les mêmes éléments formels sont donc utilisés par les deux parties de façon fonctionnellement contrastive à des fins communicatives opposées et en fonction des rôles détenus et des différents types d'activités accomplis (tels que critiquer, se défendre ou encore produire un acte directif). Ce constat fournit des indices supplémentaires suggérant que les choix de formes de référence personnelle et leurs fonctions communicatives s'articulent à la fois à la structure des actions en cours et à des accomplissements situationnels plus larges, dont notamment le maniement dynamique des positions interactives.

4. Discussion

L'analyse qui précède a été orientée vers deux objectifs. Premièrement, il s'agissait d'étudier les fonctions communicatives d'un nombre limité de pronoms personnels déictiques au sein d'un segment d'interaction. Deuxièmement, il s'agissait de réfléchir sur quelques manières dont s'articulent choix formels et dynamiques interactives. L'analyse est partie d'une petite séquence de reformulation, impliquant un changement de formes référentielles de '*on*' à '*je*' dont on a discuté les fonctions communicatives à partir d'une perspective interactionniste. Au plan méthodologique ont notamment été mises en évidence les limites d'une analyse centrée uniquement sur un énoncé isolé, extrait de son contexte interactionnel.

L'étude du segment de reformulation hors contexte a révélé que le locuteur, pour organiser discursivement sa reformulation, recourt à une **imbrication de ressources**

syntaxiques et interactionnelles. C'est cette organisation minutieuse et foncièrement dialogique qui a suggéré que le changement de 'on' à 'je' constitue plus qu'une simple correction au plan du contenu propositionnel de l'énoncé. Cependant, ni les fonctions ni les motivations possibles du codage référentiel n'ont pu être abordées à la base de l'énoncé pris isolément.

L'étude du contexte interactif plus étendu où figure la reformulation a montré que les interlocuteurs (enseignant et élèves) exploitent de façon systématique l'opposition entre le *je*, un *on/nous* inclusif de l'allocutaire et un *on/nous* exclusif de l'allocutaire pour structurer un conflit de points de vue, qui constitue le principe organisateur central de la discussion en cours. La systématité même des choix d'expressions déictiques indique qu'à côté de leurs effets locaux, ce sont des **structures d'opposition** dans un segment de discours qui sont décisives pour déterminer leurs fonctions communicatives. La reformulation de 'on' à 'je' a pu être expliquée selon ces lignes. Plus généralement, les choix des pronoms déictiques se sont avérés servir la définition des positionnements interactifs réciproques des interlocuteurs et des rôles interlocutifs correspondants ainsi que l'accomplissement d'activités de guidage et de protection des faces. On a ainsi pu mettre en évidence un certain nombre de fonctions et de motivations interactives/communicatives des pronoms personnels déictiques, au delà de la fonction 'standard' reposant sur la distinction tu - vous.

L'intérêt des résultats obtenus me semble cependant moins résider dans la définition d'un nombre limité de fonctions communicatives que dans le constat suivant: à côté de contraintes relevant de la structure informationnelle du discours, interviennent des **motivations de l'ordre des actions et des positions interactionnelles** pour déterminer quelles formes de la deixis personnelle les interlocuteurs choisissent parmi les possibilités offertes par le système linguistique. Plus précisément, leurs choix se sont avérés fonctionnellement liés d'une part aux types d'activités accomplies (actes directifs, critique, défense, travail sur les faces) et d'autre part aux positionnements interactifs réciproques au sein du discours. Dans le cas étudié, ils se présentent par là même comme les manifestations d'un culture de communication (scolaire) qui se fonde à la fois sur l'asymétrie des droits et obligations et sur le besoin de collaboration.

Enfin, si les choix des expressions déictiques aident à organiser les points de vue et les structures de participation ainsi qu'à rendre ces organisations mutuellement manifestes pour les interlocuteurs, cela signifie qu'ils constituent des moyens **régulateurs** des activités de discours (voir Pekarek 1997 pour une étude d'expressions référentielles dans cette optique). L'analyse qui précède fournit en effet des arguments empiriques qui supportent l'idée selon laquelle, comme le formulent Ford/Fox (1996), «linguistic choices are made not only to fit into, but also to manage and to transform conversational activities and participation structures» (p. 162).

La recherche en ce domaine en est pour le moment au stade d'observations préliminaires dont la valeur plus générale nécessite d'être confirmée par des investigations systématiques. Il n'en reste pas moins qu'à partir des observations du type présenté ici, il commence à se dessiner une conséquence fondamentale sur la façon dont l'on conceptualise le rapport formes - discours: si, en effet, texte et contexte se constituent mutuellement et qu'il ne peut par conséquent exister de relation stable texte-

contexte (Schiffrin 1994, Fox 1994), on est invité à prendre distance par rapport à une représentation statique des significations, des fonctions voire des rapports forme-effet. Pour l'emploi des expressions déictiques et, plus généralement, des formes de référence, ceci signifie que les choix qui sont faits parmi les possibilités offertes par le système ne sont pas entièrement prédictibles pour telle ou telle situation, car ils sont le produit d'un ajustement local à un moment donné au cours d'une interaction. Cela ne veut cependant pas dire qu'il n'y aurait pas de rapports formes-effets. Cela soulève toutefois la question de savoir si une théorie qui se fonde uniquement sur des régularités est en mesure d'expliquer l'utilisation créative du langage dans le discours (cf. Goffman 1976). Une voie intéressante d'investigation semble ainsi ouverte.

5. Remarques conclusives

Je voudrais clore cette étude en revenant à cette dimension centrale de la deixis personnelle qu'est l'intersubjectivité des rencontres communicatives. Benveniste (1966, p. 260) avait insisté sur le rôle du discours dans l'interaction — de 'la réalité dialectique' et de 'la relation mutuelle' que celle-ci implique — comme fondement de la construction de l'intersubjectivité, et de la subjectivité de l'individu dans l'intersubjectivité. Or, si l'on considère le discours comme accomplissement pratique, l'intersubjectivité y émerge forcément comme un problème d'ordre pratique, et ceci loin au delà de la question des expressions déictiques. Les interlocuteurs, en s'engageant dans une activité de discours, utilisent cette activité et les choix formels qu'ils effectuent non seulement pour se rendre leur compréhension de la situation mutuellement manifeste mais aussi pour **construire** leurs rôles réciproques, pour **prendre et modifier** des positions et pour **manier** leurs attachements à ces positions — bien plus donc que pour manifester des rôles ou des positions préexistants. Se pose alors la question de savoir dans quelle mesure, en fournissant des repères pour l'interprétation et l'organisation des actions, la structure linguistique constitue en effet, comme le suggère Goodwin (1996), «a syntax for building not only sentences but social action and intersubjectivity» (p. 400). Ceci pourrait d'emblée s'avérer être une dimension centrale, mais trop souvent négligée, de cette «différence profonde entre le langage comme système de signes et le langage assumé comme exercice par l'individu» soulignée par Benveniste (1966, p. 254).

Conventions de transcription

P	le professeur/enseignant
A, B, C, D	différents élèves
x	séquence non identifiable
[]	reconstruction d'une séquence difficilement compréhensible
()	remarques du transcripteur et commentaires
alors	chevauchements
./.../...	pause très courte / courte / moyenne
(2s)	pause prolongée en secondes
↑	intonation montante.

110

↓	intonation descendante
+	début d'une séquence à laquelle se réfère une remarque () ou un *
:	allongement d'une syllabe
/	interruption d'un mot
NON	accentuation d'un mot/ d'une syllabe/ d'un son
*	voix basse

Références bibliographiques

- Authier-Revuz, Jacqueline (1984): «Hétérogénéité(s) énonciative(s)», in: *Langages* 73, 98-111.
- Bakhtine, Mikhael (1984): *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Benveniste, Emile (1966): *Problèmes de linguistique générale*, vol. 1. Paris, Galimard.
- Berthoud, Anne-Claude (1995): «Interaction et opération de détermination», in: Mondada, L. (ed.), 49-70.
- Brown, Roger/Gilman, Arthur (1960): «Pronouns of power and solidarity», in: Sebeok, T. (ed.), *Style in Language*. Cambridge MA, MIT Press, 253-276.
- Bühler, Karl (1990 [1934]): *Theory of language: the representational function of language* (translated by D. F. Goodwin). Amsterdam/Philadelphia, Benjamins.
- Ducrot, Oswald (1984): *Le dire et le dit*. Paris, Minuit.
- Ford, Cecilia/Fox, Barbara (1996): «Interactional motivations for reference formulation: "He had. This guy had, a beautiful, thirty-two O:lds"», in: Fox, Barbara (ed.), *Studies in Anaphora*. Amsterdam/Philadelphia, Benjamins, 145-168.
- Fox, Barbara (1994): «Contextualization, indexicality, and the distributed nature of grammar», in: *Language Sciences*, Vol. 16, no. 1, 1-37.
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall.
- Goffman, Erving (1974a): *Frame analysis*. New York, Harper & Row.
- Goffman, Erving (1974b): *Les rites d'interaction*. Paris, Minuit.
- Goffman, Erving (1976): «Replies and responses», in: *Language in Society*. 5/3, 254-313.
- Goodwin, Charles (1996): «Transparent vision», in: Ochs, E./Schegloff, E./Thompson, S. (eds.), 370-404.
- Gülich, Elisabeth/Kotschi, Thomas (1987): «Les actes de reformulation dans la consultation la Dame de Caluire», in: Bange, P. (ed.), *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire: une consultation*. Berne/Francfort s. M./New York/Paris, Peter Lang, 15-81.

- Gülich, Elisabeth/Kotschi, Thomas (1995): «Discourse production in oral communication. A study based on French», in: Quasthoff, U. (ed.), 30-67.
- Gumperz, John (1982): *Discourse strategies*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Hausendorf, Heiko (1995): «Deixis and orality: explaining games in face-to-face interaction», in: Quasthoff, U. (ed.), 181-197.
- Jakobson, Roman (1971 [1957]): «Shifters, verbal categories, and the Russian verb», in: Jakobson, R., *Selected writings*. The Hague, Mouton, vol. 2, 130-147.
- Jacques, Francis (1983): «La mise en communauté de l'énonciation», in: *Langages* 70, 47-71.
- Jefferson, Gail (1974): «Error correction as interactional resource», in: *Language in Society*, 3, 181-195.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1980): *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris, Colin.
- Kleiber, Georges (1992): «Anaphore-Deixis: Deux approches concurrentes», in: Morel, M.-A./Danon-Boileau, L.(eds.), 613-626.
- Mondada, Lorenza (1995): «La construction interactionnelle du topic», in: Mondada, L. (ed.), 11-136.
- Mondada, Lorenza (ed.) (1995): *Formes linguistiques et dynamiques interactionnelles*. Lausanne, Cahiers de l'ILSL no. 7.
- Morel, Mary-Annick/Danon-Boileau, Laurent (eds) (1992): *La deixis*. Colloque en Sorbonne, 8-9 Juin 1990. Paris, PUF.
- Mühlhäusler, Peter/Harré, Rom (1992): *Pronouns and people: The linguistic construction of social and personal identity*. Cambridge, MA, Blackwell.
- Ochs, Elinor/Schegloff, Emanuel A./Thompson, Sandra A. (eds., 1996): *Interaction and grammar*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Pekarek, Simona (1993): «Gestion des rôles dans l'interview semi-directive de recherche: activités de guidage et travail relationnel de l'intervieweur». in: *Bulletin CILA* 55, 85-103.
- Pekarek, Simona (1994): *Gestion des rôles et comportement interactif verbal dans des interviews semi-directives de recherche*. ARBA 2. Basel, Romanisches Seminar.
- Pekarek, Simona (1996): *Interaction et développement de compétences discursives. Une étude de leçons de conversation en classe de français langue seconde dans des écoles de maturité en Suisse alémanique*. Thèse de doctorat, Université de Bâle (manuscrit non publié).
- Pekarek, Simona (1997): «Referential choices and the process of social coordination of talk» papier présenté à la 42ème conférence annuelle de l'International Linguistic Association (ILA), Georgetown University, 7-8 Mars 1997.

- Quasthoff, Uta M. (ed. 1995): *Aspects of oral communication*. Berlin/ New York, de Gruyter.
- Reichler-Béguelin, Marie-José (1988): «Anaphore, cataphore et mémoire discursive», in: *Pratiques* no 57, mars 1988, 15-44.
- Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail (1974): «A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation», in: *Language*. 50, 696-735.
- Schegloff, Emmanuel A. (1972): «Notes on a conversational practice: formulating place», in: Sudnow, David (ed.), *Studies in social interaction*. New York, Free Press/London, Macmillan, 75-119.
- Schegloff, Emmanuel A. (1979): «The relevance of repair to syntax-for-conversation», in: Givón, T. (ed.): *Syntax and Semantics*, vol. 12. New York, Academic Press, 261-286.
- Schegloff, Emanuel A./Sacks, Harvey/Jefferson, Gail (1977): «The preference for self correction in the organisation of repair in conversation», in: *Language*. 53/2, 361-382.
- Schiffrin Deborah (1989): «The textual and contextual basis of discourse», in: *Semiotica* 102 1/2, 101-124.