



**HAL**  
open science

## Variabilité linguistique et positionnements dans des interactions de formation

Michelle Auzanneau, Malory Leclère

► **To cite this version:**

Michelle Auzanneau, Malory Leclère. Variabilité linguistique et positionnements dans des interactions de formation. La mise en œuvre des langues dans l'interaction, L'Harmattan, p. 219-239, 2007. hal-00926497v1

**HAL Id: hal-00926497**

**<https://hal.science/hal-00926497v1>**

Submitted on 9 Jan 2014 (v1), last revised 12 Jan 2014 (v2)

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

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

---

M. Auzanneau et M. Leclère-Messebel, 2007, « Variabilité linguistique et positionnements dans des interactions de formation », in M. Auzanneau (ed), *La mise en œuvre des langues dans l'interaction*, Paris, L'Harmattan, p. 219-239.

**« BON JUJU, TU M'PREPARES UNE ASSIETTE »  
VARIABILITE LINGUISTIQUE ET RAPPORTS DE PLACES  
DANS DES INTERACTIONS DE FORMATION**

**Michelle Auzanneau, Université Paris Descartes, EA 3790, Equipe Sociolinguistique  
Malory Leclère-Messebel, Université Paris Descartes, LEAPLE, MoDyCo, UMR 7114**

La variabilité linguistique dont il est question dans cet article concerne les pratiques linguistiques de jeunes stagiaires fréquentant des ateliers de formation de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ) en banlieue parisienne (Val-de-Marne et Seine-Saint-Denis). Elle est observée dans sa relation avec la dynamique des interactions de formation, en particulier avec les rapports de places et en tenant compte des facteurs d'ordre contextuel, notamment du cadre social de la formation (Vion 1992).

Cette étude s'appuie sur les données d'une recherche<sup>1</sup> menée par l'équipe Sociolinguistique (DYNALANG) de Paris Descartes en collaboration avec des chercheurs du LEAPLE<sup>2</sup> et des formateurs. Cette recherche répondait à une commande<sup>3</sup> du FASILD, de la DIV et de la PJJ et devait apporter à ces institutions des éléments d'information concernant les compétences et les pratiques linguistiques de jeunes adultes, ces informations étant utiles à leur action pour l'insertion sociale et professionnelle des jeunes. Il nous était demandé d'observer l'emploi chez ces jeunes, dans l'espace de formation, de formes linguistiques socialement stigmatisées pouvant former un obstacle linguistique à leur insertion. Nos commanditaires s'inquiétaient notamment de savoir comment inciter ces jeunes à modifier leur registre de façon à s'adapter aux situations de communication rencontrées et notamment aux situations formelles, afin de faciliter leur insertion dans la société et, en particulier, dans le milieu professionnel. Dans cette perspective, ils souhaitaient pouvoir sensibiliser les stagiaires à la nécessité de recourir à des formes de français standard. Notre étude devait donc leur fournir des données permettant l'évaluation des compétences langagières des jeunes adultes en formation. Considérant que nous ne pouvions prendre comme un présupposé l'absence de variation linguistique des jeunes et donc ce qui apparaissait comme un déficit communicationnel, nous sommes partis de l'observation des données langagières et de leur variation, posée comme hypothèse<sup>4</sup>, en cherchant à en dégager les paramètres. A partir d'observations, durant une à deux années à raison d'une journée minimum par semaine et par chercheur, dans un centre de formation (Association Faire) et dans des ateliers de la PJJ en région parisienne (93, 94), nous avons donc décrit et analysé les pratiques langagières des stagiaires, mais également des professionnels et des chercheurs qui constituaient des participants à part entière des interactions.

Devant l'instabilité des groupes, due au fait que les stagiaires pouvaient débiter ou terminer à tout moment leur formation<sup>5</sup>, et étant donné l'irrégularité de leur présence, nous avons choisi d'analyser les pratiques langagières en considérant chaque séance comme une interaction particulière envisagée dans sa dynamique. Nous avons tenu compte de ses relations avec les autres séances et du contexte global (cadre social de la formation, éléments de l'histoire des individus, etc.). Les interactions ont été étudiées dans une perspective sociolinguistique enrichie d'éléments d'observation plus particuliers à la

---

<sup>1</sup> Recherche financée par le Fonds d'Action Social et de Lutte contre les Discriminations (FASILD), la Division Interministerielle à la Ville (DIV), la Direction Centrale de la Protection Judiciaire de la Jeunesse (PJJ) et la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF), cf. Juillard 2003.

<sup>2</sup> MODYCO, UMR 7114.

<sup>3</sup> Cf. Auzanneau et Juillard 2002.

<sup>4</sup> Cf. Juillard, Leclère et Masson-Floch 2003.

<sup>5</sup> Formations dites à « entrée et sortie permanentes ».

linguistique interactionnelle<sup>6</sup> et à l'analyse de discours. Ainsi, nous nous sommes intéressés à l'emploi et à la variation des éléments linguistiques et discursifs ainsi qu'à l'organisation interactionnelle (formes linguistiques relevant de tous les niveaux du système, nature des énoncés<sup>7</sup>, enchaînements, déplacements thématiques, etc.).

Contrairement à ce qui était présupposé dans la demande des commanditaires de la recherche, nos analyses ont prouvé que les participants disposaient de compétences communicationnelles (Hymes 1984) leur permettant, comme tout un chacun, de varier leurs usages en fonction de la dynamique des interactions. Elles ont montré, par exemple, que les formes employées relevaient d'usages de vernaculaires de groupes<sup>8</sup> ou d'usages plus normés. Cependant, dans l'ensemble des interactions observées, la part des formes linguistiques emblématiques d'usages de groupes de jeunes pairs communément catégorisées comme « langue des jeunes » était très faible. Ces formes linguistiques apparaissaient, de plus, dans des séquences d'interactions où prévalaient, entre stagiaires, la connivence et le ludique, ou, plus rarement, lorsque les stagiaires entraient entre eux dans des rapports conflictuels (exemples : rapports de force, désaccord). En dehors de ces moments, les participants, quel que soit leur statut, avaient tendance à converger vers l'emploi de formes orales relevant d'un français courant familier, telles que les élisions de consonnes ou de voyelles, la négation simple, la chute du pronom de la 3<sup>ème</sup> personne, les thématisations, les ruptures, inachèvements ou reprises, le lexique familier ou argotique commun, etc. (Juillard 2003).

Notre article souhaite montrer que la variabilité linguistique est liée aux rapports de places coconstruits par des participants dans le dialogue. Il s'agit également d'observer comment les conduites verbales participent à orienter le déroulement des séances vers la réalisation d'objectifs liés au contexte de formation ou vers d'autres objectifs et font ainsi évoluer les rapports de places des interactants. Lorsque nous parlons de rapports de places, nous faisons référence aux relations qui se coconstruisent et émergent au cours de l'interaction lorsque les interlocuteurs se situent, par leurs conduites, les uns par rapport aux autres. Avec Vion,<sup>9</sup> nous considérons qu'« on ne peut pas parler sans occuper une ou plusieurs places déterminées ». Ce faisant, on convoque inévitablement son partenaire à une ou plusieurs places corrélatives. On ne saurait communiquer sans passer par la construction d'une relation sociale et cette relation s'exprime précisément à partir d'un rapport de places, impliquant un positionnement respectif des images identitaires » (Vion 1992 : 80). Les places peuvent, par exemple, actualiser, dans l'interaction, les statuts des participants, c'est-à-dire un « ensemble de positions sociales assumées par un sujet (sexe, âge, métier, position familiale, religieuse, sociale, politique...) constituant autant d'attributs sociaux » (Vion 1992 : 78). Elles peuvent cependant correspondre à une construction plus interne à l'interaction. La notion de rapport de places présente l'intérêt de montrer que les relations entre les participants, quels que soient les statuts actualisés, se dessinent au fil du dialogue (François 1990) et sont interactives.

Nous analyserons, dans ce texte, trois extraits d'une interaction ayant eu lieu dans la cuisine d'un atelier de formation en restauration, extraits dans lesquels les échanges sont orientés vers des objectifs pédagogiques ou manifestent des préoccupations plus distantes du cadre de la formation. Nous souhaitons mettre en évidence l'interrelation entre ces orientations, les conduites linguistiques et les rapports de places dans la dynamique interactionnelle.

Lors de l'interaction choisie, sont présents dans l'atelier deux garçons, Thierno et Jonas, le professeur technique<sup>10</sup>, Jean-Claude, et l'observatrice, Ghislaine. Une autre stagiaire, Wong Mi, est en salle avec un éducateur, Denis. Par ailleurs, les stagiaires en cuisine reçoivent la visite de deux

<sup>6</sup> Cette dernière dimension d'analyse est particulièrement développée dans Caracci-Simon, Leclère-Messebel et Masson-Floch 2004.

<sup>7</sup> La nature des énoncés renvoie par exemple à la distinction entre assertions, injonction, interrogation, etc.

<sup>8</sup> Voir notamment sur cette question les travaux de J. Billiez (1990, 2003), de F. Gadet (2002, 2003) et de F. Mélliani (2000).

<sup>9</sup> Ce point de vue prend appui sur la conception des rapports de places que présente Flahault (1978 : 58) : « Chacun accède à son identité à partir et à l'intérieur d'un système de places qui le dépasse ; ce concept implique qu'il n'est pas de parole qui ne soit émise d'une place et convoque l'interlocuteur à une place corrélative ; soit que cette parole présuppose seulement que le rapport de places est en vigueur, soit que le locuteur en attende la reconnaissance de sa place propre, ou oblige son interlocuteur à s'inscrire dans le rapport. »

<sup>10</sup> Professeur technique correspond, de même qu'éducateur, à un statut et à une fonction au sein de la PJJ.

éducatrices, Émilie et Irène. Jonas, âgé de 19 ans, est originaire de la République Démocratique du Congo. Il est en France depuis deux ans et a été pris en charge par la PJJ. Thierno, âgé de 17 ans, est originaire du Mali ; il est né en France et fréquente l'atelier depuis environ quatre mois. L'interaction que nous présentons est enregistrée dans la partie du restaurant réservée à la cuisine.

### Orientation des échanges vers des objectifs pédagogiques

#### *Extrait 1- J(e) cuis les raviolis*<sup>11</sup>

Thierno et Jonas sont occupés à la préparation de plats différents. Thierno interpelle Jean-Claude alors qu'il supervise l'activité de Jonas.

48. Thierno 4 : j(e) cuis les raviolis/
49. Jean-Claude 20 : oui\
50. Jonas 22 : mais c'est pas des raviolis/ les pâtes\ les raviolis c'est>
51. Thierno 5 : c'est pas des pâtes/ c'est des raviolis gris\
52. Jonas 23 : ah/ ouais: j'ai cru que comme tu disais des raviolis {c' (é)tait} comme euh: des raviolis  
quoi +++
53. Thierno 6 : {XXX}
54. Jean-Claude 21 : alors/ on va déglacer au Noilly Prat\
55. Jonas 24 : ça/
56. Jean-Claude 22 : ouais\
57. Jonas 25 : pourquoi pas du pastis/ on n'a jamais essayé l(e) pastis parfois faut essayer d' nouveaux  
trucs hein/
58. Ghislaine 5 : hum:
59. Jean-Claude 23 : on pourrait ouais\
60. Jonas 26 : non/ + en Chine i(ls) mangent bien du chien  
{hein:/
61. Jean-Claude 24 : {c'est toi qui l(e) payes:/
62. Jonas 27 : après j(e) dois mettre d(e) la crème fraîche non/
63. Jean-Claude 25 : ouais ben vas-y n'aie pas peur j(e) te l'offre XXX voilà faut qu(e) ta crème/ elle  
occupe la surface de ++ de la poêle\
64. Thierno 7 : (du fond de la cuisine) faut l(e) rajouter maintenant/

#### *Rapports de places en adéquation avec les statuts de stagiaires et de formateurs*

Dans l'extrait ci-dessus, les stagiaires et le formateur, par leurs conduites discursives, construisent des places en adéquation avec leurs statuts institutionnels : Thierno et Jonas demandent de l'aide à Jean-Claude (48 : *j(e) cuis les raviolis/* ; 62 : *après j(e) dois mettre d(e) la crème fraîche non/* ; 64 : *faut l(e) rajouter maintenant/*), qui répond en donnant des consignes, des indications relatives à la réalisation de la tâche, et emploie des termes techniques (54 : *alors/ on va déglacer au Noilly Prat* ; 63 : *ouais ben vas-y n'aie pas peur j(e) te l'offre XXX voilà faut qu(e) ta crème/ elle occupe la surface de ++ de la poêle*). Ces consignes sont marquées par des formes d'ordre déontique ou injonctif (63 : *faut que* ; 63 : *vas-y*) qui peuvent être associées à des encouragements par lesquels le formateur accompagne le stagiaire dans la réalisation de la tâche tout en le plaçant au centre de l'activité (63 : *vas-y n'aie pas peur j(e) te l'offre*). Ces échanges révèlent que les participants partagent des normes d'interaction<sup>12</sup> s'appliquant au cadre social des échanges propres à la formation. La connaissance des rituels liés à ces espaces institutionnels permet aux interactants d'ajuster leurs conduites linguistiques à la situation. Ils respectent « un ensemble de conventions et de règles de procédure » régissant les pratiques du groupe dans cet espace (Goffman 1974 : 32).

<sup>11</sup> Conventions de transcription : (...) élisions de son ; : allongement ; / intonation montante ; { chevauchement ; \ intonation descendante ; ++ pauses ; [ ] transcription phonétique ; XXX segments inaudibles ; > auto-interruption ; MAJUSCULES : augmentation de l'intensité. Les chiffres se situant avant les prénoms indiquent le numéro du tour de parole dans l'interaction ; ceux qui suivent les prénoms indiquent le numéro de la prise de parole du locuteur considéré. Ex : 48. Thierno 4 : 48<sup>ème</sup> tour de parole, tous locuteurs confondus, 4<sup>ème</sup> prise de parole de Thierno.

<sup>12</sup> Voir par exemple Gumperz et Hymes, 1972.

### ***Négociation d'un rapport d'expert entre stagiaires***

Cet extrait montre également que la relation d'expertise dans le domaine culinaire n'est pas exclusivement construite entre stagiaires et professeur technique : elle se joue également dans la relation entre stagiaires. Ainsi, en contestant la dénomination « *raviolis* » utilisée par Thierno (50 : *mais c'est pas des raviolis/ les pâtes les raviolis c'est*), Jonas propose, indirectement, d'entrer dans un nouveau rapport de places. Mais Thierno proteste (reprise de la structure négation-affirmation *c'est pas.../ c'est...*) et surenchérit en précisant de façon technique la dénomination qu'il avait employée (51 : *c'est pas des pâtes/ c'est des raviolis gris*). Thierno s'impose donc comme expert technique et amène corrélativement Jonas à reconnaître son erreur (52 : *ah ouais j'ai cru*), à se justifier (52 : *comme tu disais des raviolis*) et à se positionner comme moindre expert.

### ***Négociation d'une relation de connivence et recentration***

Dans ce même extrait, Jonas, tout en maintenant le rapport de places formateur-stagiaire et en se situant dans le cadre de la réalisation de la tâche, tente à deux reprises un glissement thématique qui pourrait mener à une relation moins hiérarchique et plus symétrique permettant une certaine connivence entre les interlocuteurs<sup>13</sup>. Il propose d'abord une alternative à l'indication de Jean-Claude (57 : utiliser du pastis plutôt que du Noilly Prat pour essayer des « *nouveaux trucs* »). Il tente ainsi d'initier un rapprochement avec le professeur technique et d'entrer dans une relation laissant place à la connivence. Il emploie le pronom inclusif « *on* », une forme lexicale familière « *trucs* » ainsi que des « signaux d'appel au consensus » (André-Larochebouvy 1984) : « *hein* » (57, 60) en fin d'énoncé et « *non ?* » en début d'énoncé (60) qui fonctionnent comme des « tentatives d'enrôlement » de l'interlocuteur (Salazar Orvig et Hudelot 1997<sup>14</sup>). Recourant de cette façon à l'humour, il propose de « suspendre la relation déterminée par les statuts » et d'entrer, grâce à un « effet de décalage », dans un rapport de places moins institutionnel<sup>15</sup> (Bigot 2005). A la suite de ce déplacement initié par le stagiaire, Jean-Claude (59-61) recentre progressivement les échanges autour de la réalisation du plat de Jonas. Prenant en compte la proposition de Jonas mais n'y adhérant pas (59 en réponse à 57 : *on pourrait ouais*), le professeur technique refuse implicitement de lui accorder plus d'importance. Tout en adoptant (61) la même tonalité de discours que Jonas, il ne répond pas à la question posée par le stagiaire (60) et enchaîne sur l'action que Jonas est en train d'effectuer (verser l'alcool dans la poêle).

Cet extrait montre d'une part que la position d'expert dans le domaine technique n'est pas réservée au professeur mais peut être occupée par un stagiaire vis-à-vis d'un autre. D'autre part, les échanges sur le ton de la connivence qui peuvent s'effectuer entre des participants de même statut ou de statuts différents ne constituent donc pas nécessairement un obstacle à la réalisation des activités de formation. Ainsi, cet extrait montre que, lorsque les échanges entre les interlocuteurs sont orientés vers la réalisation d'objectifs de formation, donc quand des rapports de places plus institutionnels sont favorisés, les participants peuvent instaurer des relations plus informelles. Et ce, sans que, pour autant, ils interrompent la réalisation de la tâche et qu'ils abandonnent leurs places institutionnelles (formateur dans une relation de connivence, c'est-à-dire sans sortir du cadre social de la formation. Lorsque de tels déplacements relationnels ont lieu, par exemple à l'occasion d'un glissement thématique, on peut observer des usages tendant vers du plus familier (*trucs*, expression *c'est toi qui l'payes*) sans jamais entrer dans l'emploi d'un vernaculaire plus marqué sociogénérationnellement. En revanche, dans l'interaction choisie pour cet article, de tels usages sont privilégiés entre les stagiaires lorsqu'ils entrent dans des rapports de places actualisant des aspects identitaires liés à leur appartenance à des groupes sociaux et générationnels, alors qu'ils abordent, par exemple, des thématiques plus éloignées de la formation. Un changement situationnel peut, par exemple, favoriser un déplacement thématique. On observe dans l'extrait ci-dessous comment le départ du formateur

<sup>13</sup> A. Salazar Orvig (2003) souligne que la connivence « se réalise de façon préférentielle lors d'échanges de type conversationnel, [elle] peut surgir à tout moment pour peu qu'une certaine tonalité soit adoptée et que la relation dialogique devienne, ne serait-ce que très provisoirement, symétrique. »

<sup>14</sup> Cité par Salazar Orvig (2003).

<sup>15</sup> V. Bigot (2005:27) parle de « vertu relationnelle du recours à l'humour ».

permet aux deux stagiaires d'initier et d'entretenir une conversation dont le thème est étranger aux activités de formation<sup>16</sup> mais l'est beaucoup moins aux jeunes adolescents en situation informelle<sup>17</sup>.

## Orientation des échanges en dehors du cadre pédagogique

### Extrait 2 : « J(e) tape »

972. Jonas 306 : ça va/ ++ (heu)reu(e)ment/ j(e) tape/ hein/  
 973. Thierno 146 : hein/  
 974. Jonas 307 : franch(e)ment j(e) tape\  
 (silence = 7 sec.)  
 975. Thierno 147 : mais toi/ ç(a) doit pas faire j(e) s(ais) pas combien d(e) temps t(u) as pas tapé XXX  
 976. Jonas 308 : ouais mais on compte/ franch(e)ment/ hein ça va faire une semaine euh/ de- dimanche  
 +++ et ça m(e) manque ++++ t(u) vois j(e) suis toujours chez moi + j(e) dors/ j(e) dors/ j(e) fume  
 j(e) dors\  
 (silence = 9 sec.)  
 977. Thierno 148 : t(u) as serré qui/ eh/ comme meuf/  
 978. Jonas 309 : hein/  
 979. Thierno 149 : t(u) as serré qui/ {XXX  
 980. Jonas 310 : {depuis que j(e) t'ai quitté/ + j'ai serré que quatre meufs + j(e)  
 sais plus\  
 981. Thierno 150 : j(e) te parle/ dimanche t(u)as/> t(u) es dimanche t(u) as serré qui/  
 982. Jonas 311 : là j'ai dit/ ça va faire s- ça va faire une semaine/  
 983. Thierno 151 : ouais mais mets ça mets ça +++ mets ça mets ça fff  
 984. Jonas 312 : ouais je sais ++ t(u) as eu peur/ hein +++  
 (bruits de vaisselle)  
 985. Jonas 313 : ça va faire une semaine/ dimanche  
 986. Thierno 152 : que/  
 987. Jonas 314 : que j'ai pas [ken]  
 988. Thierno 153 : voilà\  
 (question inaudible de Thierno)  
 989. Jonas 315 : ouais\  
 990. Thierno 154 : voilà ++ ben:: j'aim(e)rais bien savoir qui c'est/  
 991. Jonas 316 : ah::/ parce qu'on m(e) croit pas moi j' prends pas les tapins/

### Rapports de pairs

La rupture thématique initiée par Jonas est accompagnée de l'usage d'une unité argotique (*j(e) tape*) qui contribue à l'instauration d'un rapport de pairs. Thierno accepte cette relation non liée à l'activité institutionnelle : après avoir fait répéter Jonas (973 : *hein*), il pose une question relative au thème (975 : *mais toi/ ç(a) doit pas faire j(e) s(ais) pas combien d(e) temps t(u) as pas tapé XXX*) et reprend l'unité argotique utilisée par Jonas (*taper*). Cette relation va se poursuivre sur le même mode jusqu'à la fin de cet extrait. Les formes linguistiques employées par Jonas et Thierno ne relèvent plus simplement d'un français courant oral familier mais sont marquées par des usages grégaires plutôt propres aux jeunes : on remarque ainsi l'usage de métaphores (*j(e) tape*, *serré*), de verlanisations avec apocopes (*meuf* ; [*ken*]), de dérivés de spécialisations de formes (*tapins*), de structures accumulant des prédicats verbaux sans connecteur (*j'dors*, *j'dors*, *j'fume*, *j'dors*) ou des éléments à caractère phatique (*t'vois*) pouvant fonctionner comme des connecteurs (*franchement*), de tournures caractéristiques d'un usage populaire (*j'te parle* : « je veux te dire »).

### Rapports d'experts

Néanmoins, ce rapport de pairs n'exclut pas la construction de relations plus asymétriques entre les deux stagiaires. Ainsi, Jonas tente d'instaurer, à propos des filles, une relation d'expertise au détriment de Thierno. En interrogeant Jonas sur ses expériences sans jamais évoquer les siennes, Thierno accepte implicitement ce rapport de places dans lequel Jonas a l'avantage. Il mène l'échange jusqu'à ce que

<sup>16</sup> Aucun échange sur des thématiques de cet ordre n'est observé dans nos données en présence des formateurs, professeurs ou éducateurs.

<sup>17</sup> L'aparté n'empêche pas les stagiaires de poursuivre la réalisation de la tâche.

l'insistance du questionnement de Thierno, produisant une montée en tension de la relation, le pousse dans ses retranchements et lui fasse perdre, temporairement, cette position de meneur.

Malgré les rapports de force entretenus par Thierno et Jonas, on constate qu'il n'y a pas de divergence quant aux formes qu'ils utilisent : ils emploient tous deux des formes linguistiques familières relevant d'un usage vernaculaire.

### Recherche d'un rapport de places : négociation et désaccord

Les tentatives de construction de rapports de places peuvent donner lieu à des négociations qui n'aboutissent pas toujours à un accord des interlocuteurs. Tel est le cas par exemple entre une éducatrice de la PJJ, Émilie, de passage au restaurant, et Jonas. L'éducatrice exerce dans un autre atelier fréquenté par Jonas.

#### Extrait 3 : Une éducatrice en visite

654. Émilie 1 : bonjour/ euh: bonjour/ Jonas:  
 655. Jonas 188 : bonjour Émilie: XXX  
 656. Émilie 2 : comment vas-tu/  
 657. Jonas 189 : oh vous + bien + alors vous v(e)nez pour m'offrir une cigarette:/ sérieux vous êtes trop sympa Émilie non vous êtes la meilleure allez/ faites pas des chichis (*rires*)\  
 658. Émilie 3 : alors là Jonas comme ça ça march(e)ra (*en détachant les syllabes*) {JAMAIS JAMAIS\  
 659. Jonas 190 : {merci  
 660. Jonas 191 : euh t(u) as vu Émilie t- ça va faire combien d(e) temps j(e) suis pas venu euh: travailler au Wagon/ que j(e) suis au chômage/  
 661. Émilie 4 : mais tu> et hélas: la première chose que tu me dis c'est qu(e) tu veux une cigarette là\  
 662. Jonas 192 : MOI/ c'est vous qui XXX êtes venue/  
 663. Émilie 5 : tu crois qu'est charmant comme accueil/ tu pourrais attendre au moins une seule minute ç(a) aurait été {ç(a) aurait été galant  
 664. Jonas 193 : {vous avez vous avez fait exprès pour m(e) provoquer parce qu(e) d'habitude vous cachez toujours vot(r)e paquet y a que>  
 665. Émilie 6 : oh bien sûr  
 666. Jonas 194 : p(eu)t-être qu'aujourd'hui y a pas Jonas/ Thierno m'en demande pas ben couillette j'étais là\  
 667. Émilie 7 : bonjour Thierno\ tu vas bien/  
 668. Thierno 83 : bonjour\  
 (*rires = 5 sec. Émilie est repartie*)

Dans cette séquence qui réunit une éducatrice et un stagiaire, les normes de comportement auxquelles les participants pourraient se référer pour prendre place sont floues : il existe un flottement autour de la définition du cadre social. Bien que le restaurant fasse partie des lieux où s'exerce la formation, cela ne suffit pas pour que le statut professionnel de l'éducatrice puisse s'y actualiser. En effet, elle n'exerce pas dans cet atelier et sa présence n'est pas, directement, motivée par des objectifs professionnels (visite et restauration). On assiste donc de la part des participants à une sorte de recherche d'un rapport de places en adéquation avec la situation, suivie d'une négociation due à un désaccord sur les places à occuper.

A l'arrivée d'Émilie, après les salutations, apparaissent dans les propos de Jonas des traces de cette recherche du rapport de places. Jonas emploie le vouvoiement marquant une certaine distance par rapport à l'interlocutrice, mais utilise également des formes et des expressions appropriées à une relation informelle et au rapprochement entre les interlocuteurs, voire à la flatterie (657 : emploi adverbial d'un adjectif : *sérieux*, présence d'un adjectif tronqué : *sympa* précédé de *trop*, usage phatique du *non* suivant l'interpellation par le prénom *Émilie*, emploi d'expressions familières : *vous êtes la meilleure, faites pas des chichis*, précédée dans ce dernier cas de l'injonction *allez*). Le rire de Jonas donne à penser qu'il perçoit l'écart de son comportement par rapport à des conduites plus habituelles, sinon convenables, face à un éducateur. Émilie n'entre pas dans la relation de proximité proposée par Jonas et maintient une relation d'éducateur à stagiaire. Elle exprime sa désapprobation quant à la façon de formuler la demande tout en refusant la flatterie (658 : *alors là Jonas comme ça ça*

*march(e)ra JAMAIS JAMAIS*\). Par l'emploi du futur, la répétition de *JAMAIS*, le détachement des syllabes associé à cette unité et l'augmentation de l'intensité de la voix, elle maintient son tour de parole, soulignant l'importance de ses propos (Morel et Danon-Boileau 1998) et indiquant que l'échec de l'action de Jonas est définitif. Émilie maintiendra cette position (661 : *mais tu> et hélas: la première chose que tu me dis/ c'est qu(e) tu veux une cigarette là*\) malgré les tentatives répétées de Jonas qui, pour obtenir gain de cause, insiste sur sa position défavorable (660 : *eah t(u) as vu Émilie t-ça va faire combien d(e) temps j(e) suis pas venu euh: travailler au Wagon/ que j(e) suis au chômage*\). Face à l'attitude d'Émilie, Jonas va alors retourner la situation en accusant Émilie et en se déresponsabilisant de ce fait (662 : *MOI/ c'est vous qui XXX êtes venue*\). Notons la juxtaposition de *moi* et *vous*, la thématization de *vous* et le mouvement introduit par le verbe déictique *venir* dans l'énoncé. L'intonation montante et l'augmentation de l'intensité au volume accompagnant le pronom à la 1<sup>ère</sup> personne marquent la surprise feinte et le désaccord de Jonas quant au reproche qui lui est adressé. Bien qu'Émilie pointe l'inefficacité de la démarche et son caractère désagréable, c'est bien la règle de conduite elle-même qu'elle vise implicitement, règle entendue au sens de Goffman (1974 : 44) comme « un guide pour l'action recommandé non parce qu'il serait agréable, facile ou efficace mais parce qu'il est convenable ou juste ». Pointant dans un premier temps le manque de politesse de Jonas, elle va ensuite mettre l'accent sur l'inconvenance de sa conduite avec une femme. Elle déplace alors la relation en formulant le reproche non plus sous l'angle de l'éducatif ou de la politesse mais de la galanterie (663 : *tu crois qu' c'est charmant comme accueil/ tu pourrais attendre au moins une seule minute (...) ç(a) aurait été galant*\). L'emploi de certaines unités lexicales (*charmant* et *galant*) de même que celui d'une proposition subordonnée (*qu'c'est charmant*), de modalités (*tu crois, tu pourrais*) et du conditionnel présent et passé (*tu pourrais, ça aurait été*) contribuent au glissement d'un positionnement d'ordre hiérarchique à un positionnement de femme à homme qui rend possible la mise en place d'un jeu de séduction. Jonas maintenant son argumentation et sa position (664 : *vous avez fait exprès pour m(e) provoquer*\), les places occupées par les deux partenaires sont en adéquation à ce moment de l'interaction. Jonas a alors l'avantage dans le rapport de force instauré. Abandonnant l'échange, Émilie ne conteste pas les propos de Jonas mais change d'interlocuteur. Malgré l'ambivalence de son comportement, elle ramène implicitement chacun à son « identité statutaire » (Bigot 2005). Elle accédera plus tard à la demande de Jonas, mais reprendra également sa place d'éducatrice et son discours éducatif.

## Discussion

Les séances de formation sont donc des situations institutionnelles pour lesquelles les objectifs généraux sont fixés en quelque sorte de l'extérieur de même que les rôles des participants. La relation statutaire impliquée par l'activité sociale et professionnelle dans laquelle ceux-ci sont engagés est donc celle de formateur-professeur ou éducateur et stagiaire. Elle suppose que chacun d'eux est susceptible d'assumer un certain nombre de tâches, tâches découlant du rôle associé à l'exercice de son statut. Le formateur comme on l'observe dans l'extrait 1, est celui qui, par exemple, fixe les objectifs, explique, guide, évalue. Mais, comme nous l'avons observé à travers les extraits de corpus, cette relation formateur-stagiaire peut s'actualiser de façons différentes dans une même interaction ; elle peut donner lieu à des positionnements variables et instables (François 1990 ; Vion 1995). L'observation de l'interaction dans son ensemble permet de visualiser cette diversité des façons de jouer son rôle. Nous avons observé, par exemple, que Jean-Claude occupait sa position de formateur en guidant les stagiaires tantôt de façon injonctive tantôt en employant l'humour. Nous avons également vu que Thierno et Jonas, non seulement sollicitaient et suivaient les consignes de leur professeur mais aussi se positionnaient comme experts techniques l'un par rapport à l'autre (extrait 1).

L'analyse a également montré que les stagiaires pouvaient agir dans le sens d'une « déritualisation du scénario d'apprentissage » (Moore et Simon 2002) en proposant sur le ton de l'humour des alternatives aux consignes techniques de Jean-Claude. L'émergence de relations entre les participants liées à des places moins ou pas institutionnalisées est favorisée par certains éléments situationnels, comme nous l'observons par exemple dans le cadre d'un aparté entre les deux stagiaires en l'absence du professeur. Ils passent alors d'un rapport de stagiaires à un rapport de pairs. Néanmoins, la situation



n'apporte pas toujours les éléments nécessaires à une définition claire des rapports de places. Tel est le cas, nous l'avons vu, dans l'extrait 3, où Jonas et Emilie négocient leur relation.

L'étude de ces extraits d'interaction met en évidence la diversité et la variabilité des rapports de places ainsi que leur construction conjointe dans la dynamique de l'interaction. Elle montre donc que les relations sociales sont manifestées en partie par la variabilité linguistique et la diversité des conduites discursives et interactionnelles. Nous avons vu que les participants passaient, par exemple, de formes linguistiques courantes à l'oral à des formes ou constructions discursives plus marquées en fonction des rapports de places coconstruits au cours de l'interaction. Ainsi la relation asymétrique impliquée par les rôles institutionnels des participants dans les interactions de formation ne configure pas de façon définitive le déroulement des séances. Cette relation existe mais elle ne peut être généralisée à l'ensemble des relations interindividuelles qui se jouent au cours de l'interaction. Ce rapport de places entre en relation avec une pluralité de positions qui se construisent au fil des conduites linguistiques dans la dynamique du dialogue et participe ainsi au faisceau de relations qui se tissent entre les participants au cours de l'interaction. Les éléments linguistiques, discursifs et interactionnels participent donc à construire un espace relationnel ; ils manifestent la pluralité et l'hétérogénéité des positionnements des participants.

## Conclusion

A la lumière de nos analyses, qui montrent la relation entre la variabilité linguistique et la diversité des rapports de places dans des interactions de formation, nous pouvons nous interroger sur l'effet de la gestion par les interactants (et particulièrement par le formateur) de cette hétérogénéité des positionnements sur le processus d'appropriation des savoirs. Comme nous l'avons montré, le processus de déritualisation initié par Jonas face à Jean-Claude (extrait 1) ne va pas jusqu'à remettre en cause le déroulement de la séance de formation. Les glissements positionnels n'entravent donc pas nécessairement la transmission des connaissances et l'apprentissage. Au contraire, chez Jonas, comme chez d'autres stagiaires, ce comportement est récurrent et semble constituer pour eux un moyen de prendre part activement à la formation et de se positionner comme stagiaires. Nous rejoignons sur ce point Moore et Simon qui soulignent que les moments de déritualisation constituent « des moments clefs dont l'orientation discursive prise en charge par les apprenants leur permettent de se re-situer en tant qu'apprenant actif, et de redessiner leur territoire tels qu'ils choisissent eux-mêmes de le définir dans l'interaction » (Moore et Simon 2002 : 138). Néanmoins, l'intérêt de cette déritualisation pour le processus d'apprentissage semble mis à mal lorsque les glissements de rapports de places sont trop importants et contribuent à remettre en cause le cadre social de la formation. Nous avons pu constater (Juillard 2003) ce dépassement des limites dans des moments conflictuels entre stagiaires et formateurs. Dans ce dernier cas, le stagiaire manifestait des difficultés à se positionner comme apprenant et le formateur ne parvenait pas à maintenir le déroulement de la séance de formation. Mais ces difficultés de positionnements institutionnels ne résultent pas nécessairement d'une rupture du cadre interactif. Nous avons en effet observé dans des ateliers linguistiques que le flottement de la structuration des séances, souvent dû à un défaut de définition des objectifs pédagogiques, pouvait engendrer pour les participants et particulièrement pour les stagiaires des difficultés à trouver leur place dans l'interaction de formation.

Ces observations donnent à penser que, dans une certaine limite, les déplacements relationnels constituent une ouverture permettant aux stagiaires de se positionner avec plus de liberté dans la relation institutionnelle<sup>18</sup>. Nous pensons que cette flexibilité du cadre relationnel peut constituer un atout dans la formation et dans l'appropriation des savoirs, particulièrement dans ces espaces de formation pour jeunes adultes qui constituent souvent un espace transitionnel entre le cadre scolaire de la formation initiale et le milieu professionnel.

<sup>18</sup> Les résultats de l'étude de V. Bigot à partir de l'analyse d'interactions en classe de Français Langue Etrangère vont dans ce sens.

## Références bibliographiques

- AUZANNEAU M. et C. JUILLARD, 2002, « Parlers de jeunes en parcours de formation continue et d'insertion. Démarche d'une recherche sociolinguistique » dans VILLE-ECOLE-INTEGRATION, ENJEUX 130, 238-248.
- ANDRÉ-LAROCHEBOUVY D., 1984, *La conversation quotidienne*, Didier/CREDIF, Paris/Saint-Cloud, 196 pages.
- BIGOT V., 2005, « Négociation de la relation et processus d'appropriation en classe de langue » dans AILE 22, 17-43.
- BILLIEZ J. et al. (Ed.), 2003, *Pratiques et représentations langagières de groupes de pairs en milieu urbain*, Rapport de recherche établi dans le cadre d'un appel d'offres de la Délégation Générale à la Langue Française, Université Stendhal Grenoble 3, avril 2003, 133 pages.
- BILLIEZ J., 1990, « Le parler véhiculaire interethnique de groupes d'adolescents en milieu urbain » dans *Des langues et des villes*, Actes du colloque de Dakar, 25-29 septembre 1990, Didier Erudition, Paris, 117-122.
- CARACCI-SIMON C., M. LECLERE-MESSEBEL ET A. MASSON-FLOCH, 2004, « Emergence d'un discours sur les pratiques langagières des jeunes dans le cadre d'interactions entre formateurs et jeunes en parcours d'insertion » dans T. Bulot (Ed.), *Sociolinguistique urbaine : parler jeunes ici et là-bas*, L'Harmattan, coll. Espaces discursifs, Paris, 199-220.
- FLAHAULT F., 1978, *La parole intermédiaire*, Editions du Seuil, Paris, 233 pages.
- FRANÇOIS F., 1990, *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Delachaux et Niestlé, Paris, 276 pages.
- GADET F., 2002, « 'Français populaire' : un concept douteux pour un objet évanescent » dans VILLE-ECOLE-INTEGRATION, ENJEUX 130, 40-50.
- GADET F., 2003, « 'Français populaire' : un classificateur déclassant ? » dans MARGES LINGUISTIQUES 6, <<http://www.marges-linguistiques.com>>, 1-13.
- GOFFMAN E., 1974, *Les cadres de l'expérience*, Editions de Minuit, Paris, 230 pages.
- GUMPERZ J., 1982, *Language and Social Identity*, Cambridge University Press, Cambridge, 272 pages.
- GUMPERZ J., 1989, trad. fr., *Engager la conversation, Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Editions de Minuit, Paris, 185 pages.
- GUMPERZ J. et D. HYMES (Ed.), 1972, *Directions in Sociolinguistics, The Ethnography of Communication*, Holt Rinehart and Winston, New York, 598 pages.
- HYMES D., 1984, *Vers la compétence de communication*, Hatier/CREDIF, Paris, 219 pages.
- JUILLARD C. (Ed.), 2003, *Une étude du français en milieu urbain. Pratiques et représentations langagières de jeunes de la région parisienne*, Rapport de recherche Equipe Sociolinguistique, Laboratoire DYNALANG, Université Paris Descartes, 279 pages.
- JUILLARD C., M. LECLERE et A. MASSON-FLOCH, 2003, « Une étude du français parlé en région parisienne. Hétérogénéité des pratiques langagières de jeunes et de leurs formateurs, dans le cadre d'un processus d'insertion » dans LANGUES ET CITE 2, BULLETIN DE L'OBSERVATOIRE DES PRATIQUES LINGUISTIQUES, 4.
- MELLIANI F., 2000, *La langue du quartier*, L'Harmattan, Paris, 220 pages.
- MOORE D. et D.L. SIMON, 2002, « Déréalisation et identité d'apprenants » dans AILE 16, 121-144.
- MOREL M.A. et L. DANON-BOILEAU, 1998, *Grammaire de l'intonation*, Ophrys, Paris, 231 pages.
- SALAZAR ORVIG A., 2003, « Eléments pour l'analyse de la connivence dans le dialogue » dans M. Bondi et S. Stati (Ed.), *Dialogue Analysis 2000, Selected Papers from the 10th IADA Anniversary Conference, Bologna 2000*, Niemeyer, Tübingen, 339-350.
- VION R., 1992, *La communication verbale, analyse des interactions*, Hachette supérieur, coll. Hachette université Communication, Paris, 302 pages.
- VION R., 1995, « La gestion pluridimensionnelle du dialogue » dans CAHIERS DE LINGUISTIQUE FRANÇAISE 17, 179-103.