

L'accomplissement de l'« étrangeté » dans et par l'interaction : procédures de catégorisation des locuteurs

In: Langages, 33e année, n°134, 1999. pp. 20-34.

Abstract

Speakers, as well as analysts, deal with the problem of having to relevantly categorize themselves, their interlocutors and other persons in interactions. This categorization process is a contextualized, heuristic accomplishment related to the social action being performed locally. In this article, a conversational approach to categorization processes, inspired by Harvey Sachs, helps us to re-think such taken-for-granted categories as « non-native » or « foreigner » in exolingual conversation, and to analyze how speakers make these categories relevant in their actual interactions.

Citer ce document / Cite this document :

Mondada Lorenza. L'accomplissement de l'« étrangeté » dans et par l'interaction : procédures de catégorisation des locuteurs.
In: Langages, 33e année, n°134, 1999. pp. 20-34.

doi : 10.3406/lgge.1999.2190

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726X_1999_num_33_134_2190

L'ACCOMPLISSEMENT DE L'« ÉTRANGÉITÉ » DANS ET PAR L'INTERACTION : PROCÉDURES DE CATÉGORISATION DES LOCUTEURS

L'identification de locuteurs, d'activités, de formes linguistiques comme étant « étrangers » ou « non-natifs » relève de pratiques de catégorisation qui occupent une place à la fois centrale et souvent tacite dans des façons de faire ordinaires, professionnelles et scientifiques. Nous nous proposons dans cet article d'esquisser une approche de ces catégorisations ¹, en les traitant comme des procédures répondant à des tâches ou à des problèmes qui se posent à des acteurs variés — des interactants ordinaires aux enseignants, des linguistes aux représentants d'institutions sociales — et jouant un rôle constitutif dans l'organisation des activités sociales, en fournissant des intelligibilités et en imposant des pertinences à des discours, des décisions, des diagnostics, des descriptions de la réalité sociale.

Cette esquisse d'analyse précisera en un premier temps la problématique par rapport aux domaines de l'interaction exolingue et de l'acquisition en contexte social (1) ; elle proposera ensuite des outils d'analyse venant de l'analyse conversationnelle et de l'ethnométhodologie et plus précisément de l'approche des dispositifs de catégorisation (2), qui serviront à respécifier la problématique de l'« interaction en langue étrangère » (3). L'importance de cette problématique sera soulignée en conclusion (4), en montrant qu'elle soulève des enjeux compatibles avec d'autres interrogations contemporaines, qui problématisent la notion d'identité telle qu'elle est circonscrite par des pratiques dominantes et hégémoniques, qui la revisitent par l'approche d'appartenances multiples et hybrides.

1. Le locuteur étranger ou non natif dans les approches de la communication exolingue et de l'acquisition dans l'interaction

La catégorisation des locuteurs joue un rôle fondamental dans la description de la communication exolingue et de l'acquisition dans l'interaction ². Toutefois elle semble souvent être davantage présumée que problématisée. Ainsi une démarche

1. Ce texte a bénéficié de la lecture attentive et enrichissante de Jo Arditty, Marité Vasseur et Uli Krafft, que je remercie chaleureusement

2. La catégorie de l'« étranger » joue un rôle central dans d'autres disciplines — comme « effet de loupe » ou « révélateur » de processus routiniers, ou bien comme emblème de l'altérité constitutive de tout « objet » d'enquête en sciences humaines. Il serait ainsi intéressant d'expliciter le régime de descriptibilité incarné par l'« étranger » dans différentes traditions académiques, dans leur rhétorique comme dans leurs modèles. Nous pensons par exemple à la sociologie, où la figure de l'étranger permet en particulier à Simmel, Park ou Schütz de formuler une description du monde quotidien et où, de façon plus générale, la relation à l'« autre » est centrale (Schnapper, 1998). Si l'« étranger » est un dispositif de production de l'intelligibilité, il est aussi un objet de discours construit par les descriptions académiques, qui le rendent

très fréquente dans la littérature consiste à décider d'abord que les acteurs concernés sont des non-natifs, des étrangers, ou des apprenants (ou les trois en même temps) puis à étudier ce qui caractérise leurs comportements en tant que non-natifs, étrangers, apprenants. Le point de départ de l'analyse échappe ainsi à la description, en étant considéré comme évident. La projection sur les activités de catégories dont on n'a pas vérifié et explicité la pertinence entraîne le risque d'une description circulaire, qui vise *a posteriori* à faire coïncider les comportements observés avec le cadre choisi. On peut imaginer une démarche alternative, qui s'interroge d'abord sur la pertinence des catégories utilisées, en définissant comme objet de description les procédures par lesquelles les acteurs eux-mêmes rendent pertinente une catégorie et s'orientent vers elle dans l'organisation de leur conduite.

La question de savoir quelle est la catégorisation pertinente des locuteurs — et aussi des formes qu'ils produisent ³ — est centrale pour les enquêtes sur l'interaction exolingue et sur la dimension interactionnelle de l'acquisition des langues, aussi bien méthodologiquement que par rapport à des objets théoriques. Nous allons ici expliciter quelques-uns de ces enjeux.

1.1. L'interaction exolingue a été décrite par certains comme une interaction marquée par une asymétrie de compétences linguistiques et communicationnelles entre un locuteur caractérisé variablement comme « natif », de « langue maternelle », de « langue première », et un locuteur caractérisé comme « non natif », de « langue étrangère », de « langue seconde » ou « alloglotte ». Ces caractérisations renvoient à des régimes d'intelligibilité différents : ainsi on sait que la langue dominante chez un individu et qui définit son identité à un moment donné n'est pas nécessairement « maternelle » (mais peut être celle d'un autre membre de la communauté familiale ou sociale, voire celle d'un pays d'accueil, au gré des trajectoires sociales et migratoires) ; qu'une langue seconde n'est pas nécessairement « étrangère » (mais peut faire partie du paysage linguistique familier du locuteur) ; que plusieurs langues peuvent être apprises en même temps, ce qui rend difficile un ordonnancement temporel tranché ; que les natifs ne sont pas nécessairement ceux qui maîtrisent le mieux une langue ou qui en représentent la norme standard ⁴... En outre ces caractérisations semblent particulièrement inadéquates pour rendre compte de situations plurielles et hybrides, de contact et de mélange propres à de nombreux contextes de migration, d'interculturalité et de multilinguisme typiques des cultures urbaines — elles semblent plutôt renvoyer à un idéal constitué par un locuteur natif, normé, monolingue et, en définitive, abstrait.

à la fois exotique et domestiqué, comme le relèvent bien certains anthropologues qui s'interrogent sur leurs propres pratiques discursives (p. ex. Kilani, 1994 ; Fabietti, 1993). Ici nous nous focaliserons moins sur la façon dont les linguistes « fabriquent » locuteurs natifs et étrangers, mais plutôt sur la nécessité de considérer comment les acteurs eux-mêmes rendent pertinentes (ou non) ces catégories.

3. Cette question est traitée dans un article complémentaire à celui-ci, cf. Mondada, à paraître.

4. La notion de « native speaker » est au cœur de nombreux modèles et pourrait servir de fil rouge à une déconstruction des mythes de la « langue » chez les linguistes. Elle y fonctionne en effet comme une garantie de l'authenticité, de la fiabilité et de la représentativité des données, et intervient ainsi crucialement dans une certaine définition de l'objet de la discipline (Coulmas, 1981 ; Davies, 1991). En outre, elle fait l'objet d'une controverse déclenchée par des linguistes travaillant sur les « new/non native varieties of English ». La notion est mise en question du double point de vue de sa légitimité empirique, renvoyant à un « mythe du natif » qui fait écho à celui du locuteur idéal, et de sa légitimité politique, renvoyant aux mythes douteux de l'authenticité et de la pureté (voir Singh, 1995).

Les nombreuses études sur la communication exolingue ont mis en évidence les procédés de facilitation mis en œuvre par le natif et les procédés de sollicitation de la part du non-natif, la distribution des types de réparation, le travail de figuration, etc.⁵. Ces caractéristiques ont toutefois été traitées dans deux perspectives très différentes : une des tendances est de considérer que l'asymétrie entre les participants est donnée par leurs compétences linguistiques différentes et d'interpréter les autres caractéristiques formelles et procédurales comme en découlant ; une autre serait de considérer que c'est dans le déroulement de l'interaction, dans la façon dont elle est organisée, dans la distribution des activités conversationnelles que l'asymétrie est instaurée et ainsi rendue pertinente (Maynard, 1991). La question qui se pose dans ce cas est de savoir vers quelles catégories s'orientent les interactants pour accomplir ensemble l'organisation de la conversation : la pertinence de la catégorie « non natif » ou « étranger » émerge de pair avec l'identification de certains « problèmes » à traiter, notamment de gestion de l'intercompréhension ; par contre celle d'autres catégories, comme par exemple d'« expert dans un domaine de connaissances », peut faire du travail sur les formes linguistiques une dimension non constitutive pour l'organisation conversationnelle (Furchner, 1997 ; Dausendschön, Gülich & Krafft, 1995 : 104sv).

Dans ce même sens, on peut remarquer que la présentation de certains traits comme des propriétés générales de la communication exolingue — par exemple le fait que les topics qui y sont traités sont plus restreints, plus prédictibles, plus discontinus que dans la conversation entre natifs, qu'ils sont initiés par les natifs plutôt que par les non-natifs et que ce sont en général les premiers qui structurent la conversation (Yano *et alii*, 1994) — dépend crucialement des données et des contextes considérés comme représentatifs de telles interactions : ainsi de nombreuses conversations exolingues sont organisées par le non-natif ; ainsi les réparations de l'intercompréhension en soi ne sont pas des prérogatives des interactions exolingues, etc. De ce point de vue, l'analyse de conversations dans des situations professionnelles interculturelles porterait sans doute à des observations différentes (cf. Wagner, 1996).

Ces remarques soulignent que dans des types d'activités et des contextes d'interaction différents, les locuteurs peuvent construire la pertinence de catégories différentes, allant de pair avec une gamme de comportements diversifiés — dont la richesse et l'intérêt seraient effacés par l'invocation d'une référence abstraite générique au couple « natif/non-natif ».

1.2. La catégorie de « non-natif » ou d'« étranger » est parfois utilisée de façon interchangeable avec celle d'« apprenant ». En même temps, la littérature qui interroge les liens entre acquisition et interaction a montré la difficulté de rendre compte de la pertinence de cette dernière. En effet, une des questions centrales dans ce domaine est celle de l'observabilité des processus d'acquisition dans l'interaction. Leur appréhension dans l'interaction — affirmant son rôle constitutif et non seulement d'activateur — présuppose une vision de la cognition comme située et distri-

5. Voir notamment Alber & Py (1986), Dausendschön-Gay, Gülich & Krafft (1989), de Pietro (1988), Long (1983), Lüdi (1987), Pica (1988), Varonis & Gass (1985).

buée, qui lui reconnaisse un statut public, intersubjectif, sensible au contexte et se développant communicationnellement, plutôt que la situant dans la sphère inaccessible de l'esprit ou du cerveau.

Deux ordres de questions peuvent être invoqués pour souligner les enjeux théoriques de la catégorisation des locuteurs dans ce domaine. Le premier concerne la différence entre stratégies de communication et stratégies d'apprentissage. Si les premières ont été amplement décrites, leur lien avec les secondes n'est pas évident. Le problème qui se pose est de savoir comment passer d'une stratégie de communication, qui permet localement de résoudre un problème d'intercompréhension ou de production, à une stratégie d'apprentissage, qui implique une appropriation à long terme de formes linguistiques généralisables à d'autres contextes (voir par exemple Færch & Kasper, 1983 ; Bange, 1992a). Le problème peut être reformulé en interrogeant les contextes et les pratiques au cours desquels la catégorie d'apprenant devient pertinente.

Le deuxième type de question concerne les « séquences potentiellement acquisitionnelles » décrites par de Pietro, Matthey & Py (1989), par lesquelles les locuteurs non natifs butent sur une forme problématique, qui est réparée ou donnée par le natif, « prise » ensuite par le non-natif, évaluée et ratifiée par le natif. Ces séquences, massivement observables dans certains corpus, moins fréquentes dans d'autres, posent le problème de savoir quand leur potentiel acquisitionnel est réalisé, c'est-à-dire, dans les termes de de Pietro *et alii*, quand les « prises » locales deviennent des « saisies » durables. À ce propos, Vasseur montre que solliciter des formes linguistiques ne va pas nécessairement de pair avec apprendre ces formes (d'où la conclusion que les « SPA renvoient au caractère exolingue de la communication mais non directement à l'acquisition » 1989/90 : 70), et qu'au contraire les sollicitations peuvent aller de pair avec la revendication d'« une identité d'étranger » (1991 : 53) : les catégories pertinentes dans ce dernier cas ne sont plus celles d'« apprenant/enseignant » mais celles d'« étranger/natif ».

De ces problématiques centrales pour la linguistique de l'acquisition dans l'interaction en découlent d'autres. Ainsi on peut s'interroger par exemple sur les définitions du contrat didactique, du profil d'apprenant, ou des types de compétence — toutes liées à la question de comment rendre compte de l'accomplissement de l'identité des locuteurs dans les pratiques où ces définitions s'appliquent. Le problème qui se pose est donc de savoir comment ne pas projeter *a priori* des pertinences catégorielles qui ne sont pas celles qui régissent l'ordre des conduites, comment ne pas réifier ou idéaliser les identités, comment ne pas souscrire implicitement à une vision essentialiste des appartenances.

2. Une approche ethnométhodologique de la catégorisation

Parmi les approches possibles ⁶ du problème de comment catégoriser de façon appropriée les acteurs engagés dans des interactions, la démarche de l'ethnométho-

6. D'autres approches sont possibles : nous mentionnerons a/ la théorie du rôle, inaugurée par Linton (1936), qui distingue des statuts (*ascribed*) et des rôles (*achieved*), et dont l'apport a été revisité par Goodenough (1965) qui reconnaît que les identités d'une personne sont multiples et dépendent des contextes et qui souligne que chaque rôle est caractérisé par un ensemble de droits et obligations — propositions revisitées ensuite par Sacks ; b/ les théories de la déviance et la *labeling theory* — dont

dologie et de l'analyse conversationnelle offre quelques pistes intéressantes. En effet, en insistant sur la dimension localement accomplie des phénomènes sociaux, y compris de leur caractère factuel et objectif, l'ethnométhodologie se donne les moyens de décrire les méthodes par lesquelles les acteurs accomplissent collectivement leurs identités dans leurs pratiques situées.

Le caractère ordonné des conduites est lié à leur caractère descriptible (à leur *accountability*), en vertu duquel les interactants manifestent notamment, de façon reconnaissable, *qui* ils sont, afin d'organiser de façon intelligible leur action et de permettre à leurs partenaires de s'y ajuster. Autrement dit, le problème de comment catégoriser les interactants est d'abord un problème pratique qui se pose à eux-mêmes dans le cadre de l'organisation de l'interaction : les participants s'orientent vers la ou les catégories permettant de s'identifier pour garantir l'ordre de l'interaction.

La question pratique qui se pose dès lors est de savoir comment les interactants sélectionnent les catégories d'appartenance pertinentes dans le cours de leurs activités. En effet, de multiples collections de catégories sont disponibles : une personne peut être identifiée selon sa nationalité, son ethnie (« c'est un Peul »), sa race (« c'est un Black »), sa culture (« c'est un latin »), sa langue (« c'est un francophone »), mais aussi selon son âge, son sexe, sa profession, sa religion, etc. ou encore selon des catégories *ad hoc* (comme « l'homme-qui-portait-un-chapeau-noir »). Ce constat est le point de départ de la réflexion de Sacks sur la sélection pertinente des catégories, qui l'amène à parler de dispositifs de catégorisation (*membership categorization devices*), articulés en collections de catégories (ainsi « sexe » est la collection qui comporte les catégories « masculin » et « féminin ») appliquées de façon méthodique selon un ensemble de règles d'application ⁷.

Sacks remarque que — bien qu'une personne puisse être catégorisée en recourant à plusieurs collections et que sa description soit toujours potentiellement infinie — une seule catégorie suffit généralement : c'est là la *règle d'économie*. Elle montre que la catégorisation ne répond pas à l'exigence de donner une description référentiellement exacte, correspondant à un état de choses existant en dehors d'elle, mais à celle d'offrir une description pertinente pour l'activité en cours et son contexte. La *règle de compatibilité (consistency)*, liée à la première, veut que, une fois catégorisé le membre d'une population, les autres membres peuvent être catégorisés en recourant aux catégories de la même collection. Ainsi, si la collection pertinente est la nationalité, les membres de la population concernée pourront être catégorisés en « Italiens », « Japonais », « Danois », etc. En décrivant les procédures au moyen desquelles des suicidaires arrivent à la conclusion « Je n'ai plus personne vers qui me tourner », Sacks identifie une organisation des catégories en paires standardisées : dans le corpus étudié, constitué d'appels téléphoniques à un centre de prévention du suicide, il distingue d'une part une collection de catégories

certaines ethnométhodologues ont fait la critique ; c/ la théorie dramaturgique de Goffman — avec qui les conversationnalistes ont toujours eu une relation critique, soulignant les incompatibilités existantes entre les deux perspectives (mais voir Furchner, 1997 et Dausendschön-Gay & Krafft, 1991, pour un réaménagement des notions de face et de rôle dans une approche conversationnelle de l'interaction exolingue).

7. Cf. Sacks (1972a), qui est l'article le plus formalisé sur la question ; cf. aussi les cours donnés par Sacks (1992) et sa thèse (1966). Pour une présentation en français voir de Fornel (1987), Bonu, Mondada & Relieu (1994).

relationnelles appariées, telles que « ami(e) »/« ami(e) », « mari »/« femme », « enfant »/« parent », « voisin »/« voisin » (collection R), caractérisées par un ensemble de droits et obligations (ici à demander/donner de l'aide) ; et d'autre part une collection constituée par référence à un savoir professionnel concernant la façon de traiter un certain problème, comprenant les thérapeutes, les médecins, les assistants sociaux... (collection K). Sacks décrit la façon dont un suicidaire arrive méthodiquement à la conclusion « Je n'ai personne vers qui me tourner », en montrant qu'il passe d'abord en revue les paires standardisées de la collection R, dont il constate la non-occupation, pour ensuite se tourner vers les membres de la collection K.

Sacks montre ainsi que les catégories structurent des activités (comme chercher de l'aide) et rendent ces activités interprétables pour d'autres. D'une part, le lien entre catégories et activités est très étroit (il parle de *category-bound activities*) : il y a des activités qui sont exercées, de façon typique et attendue, par les occupants de certaines catégories et qui permettent d'en inférer l'existence — les deux étant co-sélectionnés, les uns renvoyant aux autres. D'autre part, et de façon plus générale, les catégories sont à la base de nombreuses inférences, car elles constituent une sorte d'archive des connaissances que les membres ont de la société à laquelle ils appartiennent.

Les catégories régissent ainsi l'intelligibilité produite et interprétée des conduites, les membres s'orientant vers elles dans leur exhibition de leur appartenance catégorielle et dans l'attribution d'appartenances à leurs partenaires. Si Sacks a surtout insisté sur les dispositifs disponibles socialement, il reste que la façon dont les catégories sont traitées, interprétées et enrichies est localement accomplie, indexicalement et à toutes fins pratique ^{8/9}.

3. Procédures de catégorisation et accomplissement de l'« étrangeté »

Pour les participants à une interaction qui comporte, d'un point de vue extérieur, une « langue étrangère », les descriptions catégorielles possibles sont innombrables. Elles comportent des collections variées, qui peuvent rendre pertinent ou non le caractère « étranger » de la scène, liées à des droits et obligations particuliers, définies au sein d'activités en contexte. Outre l'inventaire des catégories possibles, se pose donc la question des procédures de pertinentisation des catégories sélectionnées.

3.1. Thématisation des catégories et orientation vers les catégories

Les catégories pertinentes ne sont pas toujours explicitement thématisées dans l'interaction ¹⁰, mais se manifestent tout aussi bien dans la façon dont les participants s'orientent vers elles dans leur interprétation/production d'actions intelligi-

8. Hester & Eglin (1997), dans leur revue de la littérature succédant à Sacks sur les catégories, opposent une approche décontextualisante des catégories à laquelle Sacks lui-même aurait contribué en parlant de dispositifs généralement disponibles, à une approche située qui souligne leur caractère occasionnel et occasionnel.

9. Cette approche ne concerne pas uniquement les catégories des membres, mais peut être élargie à d'autres types de descripteurs (cf. Mondada, 1997).

10. Parmi les travaux existants sur ces images explicites du même et de l'autre, voir notamment Lüdi, Py *et alii* (1995) sur les migrations internes en Suisse et Czyzewski, Gülich, Hausendorf & Kastner (1995)

bles et reconnaissables, en contribuant ainsi à les définir et à les rendre pertinentes, de façon réflexive. Dans ce cas on aura un lien fort entre la catégorie vers laquelle s'orientent les locuteurs et leurs actions, ainsi que l'organisation séquentielle de la conversation.

Voici d'abord un exemple où la description des locuteurs comme appartenant à deux catégories est explicite :

Exemple 1 (corpus Bielefeld, « c'est vraiment du blabla », in Dausendschön-Gay & Krafft, exposé au Colloque St-Cloud mars 1998) ¹¹

- 1 A parce qu'en faitE/. eh tu exPOses ce que tu veux. ce que tu veux c'est: euh:
 2 B ce que je veux | c'est avoir
 3 A | des nouvelles affiches
 4 B oui voilà ça c'est des affiches/. et puis CA. c'est un prospectus/ ou c'est eh
 5 qu'est-ce que vous | dites pour
 6 A | euh tube | d'été on appelle ça euh
 7 B nous disons ça broschüre/ ou
 8 A oui c'est une brochure en fait | oui
 9 B | oui

Dans cet extrait, B utilise les pronoms personnels « nous » *vs* « vous » (lignes 5 et 7) pour marquer explicitement des mots comme appartenant à une langue ou à une autre, se manifestant par là même comme locutrice appartenant à un groupe disjoint de celui de A. Elle rend ainsi pertinente une catégorisation des locutrices en « francophone » *vs* « germanophone ». On remarquera que A, en utilisant le pronom « on » dans sa réponse, ne reprend pas cette bipartition. Au-delà du fait que les deux se comprennent parfaitement et s'entraident dans la recherche de la forme, elles traitent cette forme de façon différente : si B présente « broschüre » comme un terme allemand, A neutralise en 8 la différence entre le terme allemand et français : alors que B exhibe une conception des langues comme univers de formes séparés, A tend plutôt à y voir des espaces communs, chevauchants ou analogues. Cet extrait permet de souligner un aspect important : la catégorisation des locuteurs peut aller de pair avec une catégorisation des formes linguistiques qu'ils utilisent comme appartenant à telle ou telle langue, comme opaques ou transparentes, comme familières ou étrangères (cf. *infra* 3.4 ; cf. Mondada, à paraître).

L'orientation vers la catégorie n'est pas nécessairement thématifiée par le nom de la catégorie, mais peut se manifester par d'autres moyens, comme dans l'exemple 2, ou par des formes différentes d'enchaînement séquentiel, comme dans l'exemple 3. Les deux exemples sont tirés d'une situation d'enquête, où l'enquêtrice F rencontre pour la première fois un élève d'une classe d'appui, J, dont M est l'enseignante.

sur les relations entre est et ouest après la réunification allemande. Les analyses sur les catégories explicites sont souvent faites en termes de stéréotypes (Oesch-Serra & Py, 1993 ; Quasthoff, 1973), voire de préjugés et de racisme.

11. Conventions de transcription :

{	chevauchements	< >	délimitation des phénomènes notés entre (())
(2 s)	pauses en secondes	pauses courte/moyenne/longue
/ \	intonation montante/descendante	xxx	segment inaudible
((rire))	phénomènes non transcrits	exTRA	segment accentué

Exemple 2 (pnr33/OBJ26094) ¹²

- 1 M alors/ voilà Joao
2 F Fabia/ enchantée
3 ((rires))
4 J moi je m'appelle/ Joao
5 F voilà moi mon nom/. je m'appelle Fabia xxxx
6 M ça c'est un nom:: tyPIQue/ ça aussi\.. alors Fabia elle va venir de temps en temps
7 peut-être euh/ à nos leçons\.. hein/. parce [que:
8 F [xxx écouter\
9 M ouais/ elle va venir écouter/ parce qu'elle fait:/ un travail à l'université:/ elle
10 s'intéresse aux enfants:. qui ont une autre langue\.. tu vois/ alors euh tu fais:/
11 on on travaille comme d'habitude/. hein/ d'accord/

Exemple 3 (pnr33/OBJ26094)

- 1 J moi j- euh moi j- euh j'ai dix ans/ faire onze ans pour deux. de novembre
2 M le deux novembre tu auras [onze ans <le deux novembre ((bas))>
3 F [ah c'est bientôt alors
4 M alors tu dis pas je FAIS dix ans\ j'AUrai dix ans\j'aurai dix ans le deux novembre\..
5 ouais tout ça on a un petit peu vu hein\.. c'est le la première approche/ savoir ça
6 c'est qui:/ se présenter/

M établit dans le premier extrait un lien entre le nom de l'enquêtrice et celui de l'élève : elle le fait en disant explicitement son caractère « exotique » (« ça c'est un nom:: . tyPIQue/ ça aussi » 6). Le nom (et non l'apparence physique ou la prononciation, par exemple) est ici le critère sur la base duquel M accomplit l'association de F et J dans la même catégorie. L'orientation vers cette catégorie est explicitée plus bas, dans la référence « aux enfants:. qui ont une autre langue » (10), dans la présentation par M de l'enquête de F. Par ces deux mentions explicites, M construit la pertinence de la catégorie « locuteur d'une langue autre » et crée un lien entre un objet d'enquête, un enquêteur et un sujet enquêté.

Le deuxième extrait de la même interaction montre l'orientation vers une catégorie sans que celle-ci soit pour autant mentionnée. La catégorie à laquelle appartient M n'est en effet jamais thématisée dans cette interaction, tout en étant structurante pour elle. Elle se manifeste ici dans la façon différente dont F et M traitent le tour de J à la ligne 1 : alors que F enchaîne par un commentaire sur l'information donnée (3), M reprend une première fois la formulation en la corrigeant (2), puis, hors chevauchement avec F, une deuxième fois en explicitant le caractère normatif de sa correction (« tu dis pas ») (4). M privilégie donc une autre organisation séquentielle que F : elle montre qu'elle s'oriente vers la forme des énoncés de J — et cela est souligné par des corrections exhibées et non pas intégrées. En organisant l'activité de cette façon, elle manifeste sa catégorie, ainsi que le rapport qu'elle entretient avec J, au sein de la paire « enseignant/élève ». Cette orientation catégorielle concerne non seulement les acteurs mais aussi l'activité en cours : alors que F a traité l'interaction qui a eu lieu jusque là comme un entretien informel où elle a pris

12. Les extraits dont le nom de code commence par pnr33 ont été recueillis et transcrits par nous-même dans le cadre d'une recherche sur l'« Apprentissage du français et de l'allemand en Suisse romande par des élèves alloglottes » (projet FNRS n° 4033-35777) menée au Centre de Linguistique Appliquée de Neuchâtel en 1993-95.

connaissance de la biographie migratoire de J¹³, l'extrait 3 montre que M recatégorise cette interaction comme relevant d'un contenu scolaire objet d'apprentissage, comme un exercice de présentation (5-6).

3.2. « Faire le prof »

Les exemples précédents montrent d'une part que la catégorisation des locuteurs peut être liée à la catégorisation de l'activité en cours et que d'autre part les catégories vers lesquelles s'orientent les interlocuteurs peuvent être thématiques (de différentes façons) ou non. De ce point de vue, on peut qualifier ce que fait M comme « faire l'enseignante » — « doing being the [nom de catégorie] », pour reprendre une expression de Sacks. Ainsi « faire l'enseignante » est crucial pour l'accomplissement du contexte en tant que contexte scolaire par M — l'observation que l'échange a lieu dans une salle de classe ne suffisant pas pour affirmer qu'il s'agit d'un échange scolaire. En « faisant l'enseignante », M s'engage dans une forme particulière d'interaction : l'organisation de sa conduite interactionnelle est conforme à cette orientation vers la catégorie « enseignante » et est procéduralement pertinente pour configurer le contexte comme scolaire¹⁴.

Sacks donne à ce propos un exemple qui est un contrepoint intéressant à la catégorie d'« étranger » : il parle des occasions que l'on a de « doing being ordinary » (1992, I : 215), qui ne signifie pas que l'on fait des choses ordinaires au sens statistique où d'autres gens les font aussi, mais qu'on organise l'activité de sorte qu'elle exhibe son caractère ordinaire, et notamment de sorte que le regard porté sur la scène de cette activité ne retienne que des aspects habituels, banals, familiers. L'aspect normal, aproblématique, allant de soi, d'une scène est lui aussi accompli de façon méthodique par les membres¹⁵.

Dans la façon dont les membres scrutent la scène sociale et s'engagent dans une interaction, la question de savoir à quel type d'individu on a affaire est souvent centrale. Wieder et Pratt (1990) en montrent les enjeux à propos d'une question qui se pose constamment dans la culture et les affaires indiennes aux États-Unis, visant à savoir qui est un Indien « vrai », « authentique ». Cette question est posée autant par les membres de la communauté que par des institutions gouvernementales et il est intéressant de souligner qu'elle ne peut pas être résolue simplement en scrutant le passeport, la couleur de la peau, la langue ou la parenté des individus concernés. Dans la communauté, on est un Indien lorsqu'on accomplit de façon pertinente et appropriée « doing being an Indian ». L'identité indienne n'est ainsi jamais acquise, ou inscrite, elle est le résultat d'un accomplissement incessant d'activités reconnais-

13. Faute de place nous ne pouvons fournir ici les transcriptions et les analyses relatives à cette partie de l'interaction.

14. Schegloff parle à ce propos de « procedural consequentiality of contexts ». Le problème de la catégorisation est ainsi étroitement lié à celui de la description pertinente du contexte. En vertu des mêmes exigences, il s'agit de montrer que les interactants s'orientent vers une certaine description du contexte, cette orientation étant manifestée par « doing, and displaying doing, the teacher ». Voir Schegloff (1987, 1991).

15. Dans son étude des phénomènes de stigmatisation, Goffmann (1963) décrit les procédés mis en œuvre par des personnes désirant dissimuler leur handicap pour précisément déployer une attitude normale. Dans un article très goffmanien, Sacks (1972b) parle du regard des policiers consistant à détecter les activités illégales effectuées sous des apparences normales.

sables et reconnues comme « indiennes » sur la scène sociale (comme déployer de la modestie, ou de la réticence à interagir avec des gens que l'on ne connaît pas, répondre à un ensemble de droits et obligations, exhiber sa compétence dans des échanges ritualisés, etc.). L'appartenance à la catégorie dépend ainsi de la façon dont elle est déployée de façon visible et reconnaissable (*accountable*) par et pour les participants.

3.3. Passer d'une catégorie à une autre ; catégorisations non convergentes

L'accomplissement de l'appartenance catégorielle des acteurs est étroitement liée au contexte de leurs activités et à l'organisation de celles-ci. Étant localement définies par les participants, les pertinences peuvent ainsi se transformer au fil de l'interaction. Dans l'exemple suivant, deux adolescents sont en train de raconter conjointement une histoire. La scène a lieu en classe, elle se produit après la clôture des activités scolaires dictées par l'enseignant, en attendant le son de la cloche.

Exemple 3 (pnr33/fgc21044)

- 1 I il a volé les affaires des voleurs/.. et pis le lendemain quand il vient/
 2 pis le p'tit lui entend/.qu'y a quelqu'un qui veut entrer dans la maison/
 3 il met une il met un film
 4 A ouais
 5 I avec:
 5 A <eh qu'est-ce tu veux ((dit avec voix contrefaite))>
 6 ((rires))
 7 A <prends ton argent et file-toi d'ici / brbrbrbr ((idem))>
 8 ((rires))
 9 E ah il invente des:
 10 I ouais
 11 A oui
 12 E il invente des/
 13 I des conneries
 14 E des conneries/. il invente quoi
 15 A ((rit)) on peut pas ça \ par cœur/
 16 I comme si c'était
 17 E des ruses/ des pièges\ . vous connaissez ça/ des pièges des ruses pour:
 18 se défendre/je pense
 19 I ouais
 20 E contre des voleurs [alors c'est ça
 21 A [oui
 22 I après il va mettre de l'eau:. aux escaliers pour l'escalier

A et I sont en train de raconter leur histoire. Dans ce qui précède, et jusqu'à 9, l'enseignant, E, participe à cette activité en tant que public, en déployant son attention, sa curiosité, face aux rebondissements narratifs qu'il ne connaît pas. On peut analyser le passage de 9 à 12 comme opérant une transformation des catégories pertinentes pour l'activité et donc de l'activité elle-même : alors qu'en 9 se manifeste la compréhension de E en tant qu'auditeur, en 12 E se manifeste en tant qu'enseignant exploitant l'occasion pour apporter du lexique aux élèves. Alors que 9 est pragmatiquement complet, traité ainsi par les ratifications de I et A (10-11), l'énoncé est repris sans le « ah » initial, avec un changement d'intonation en 12, devenant ainsi une question d'enseignant, créant l'obligation de répondre pour l'élève. La paire « narrateur/public » est ainsi suspendue en faveur de la paire « élève/enseignant ».

Les catégorisations possibles d'une personne sont donc non seulement multiples, mais peuvent changer successivement au fil de la séquence interactionnelle, ou bien se confronter polémiquement ou conflictuellement.

Dans un échange enregistré entre un homme faisant la manche dans la rue et un bénéfacteur potentiel, Hinnenkamp (1989) a ainsi montré la façon dont les catégories pertinentes émergeaient au fil de la rencontre. Au début de la transaction, les catégories pertinentes sont la paire « mendiant/client ». Au cours de la discussion, le « client » renforce la description de l'autre en tant que « mendiant », alors que celui-ci essaie de montrer qu'il s'agit pour lui d'un état transitoire. Ce dernier finit par transformer la situation, en demandant brusquement « Türkischmann Du ? » (ligne 6) :

Exemple 5 (Hinnenkamp, 1989, 119)

- 1 TK(NN) (pathetisch) Haben Sie viel gearbeitet bis jetzt une jetzt hier bei Ecke (h) stehn
 2 und von Hunger von andre Menschen betteln-
 3 B (N) Sie ham recht !
 4 TK Es ist nich gut.
 5 B Nein, is nich chu[t + Türkischmann Du ?
 6 TK [ja ja
 7 B Ich merk es.
 8 TK Ja, muss man helfen, [aba + so
 9 B [Sie brauchn (?mir) nich helfen !
 10 TK Ja klar + ich meine + äähm ++ [wenn einer-
 11 B (besonders schnell) [Sie ham& Sie ham recht !
 12 TK Bitte ?
 13 B Sie ham recht !
 14 TK (leise) Ja/ + [deswegen-
 15 B [Ham echt recht !
 16 TK (leise) (?Trotzdem) + das ist auch mein (...) ¹⁶

La question de la ligne 5 s'oriente vers une nouvelle paire relationnelle, « allemand/turc » ou « natif/étranger ». Cette paire n'est pas uniquement évoquée, mais est accomplie interactionnellement, par la simplification de la syntaxe (contrairement aux formes employées jusque là), par des chevauchements de plus en plus fréquents des tours de l'interlocuteur, dont le débit devient fortement discontinu et troublé. Le « client » devient alors un « étranger ». Il est intéressant de remarquer que cette transformation laisse des traces jusque dans la transcription de l'interac-

16. Traduction française :

- 1 TK (pathétique) vous avez beaucoup travaillé jusque là et là vous restez dans un coin (h) affamé
 2 et vous demandez l'aumône à d'autres gens
 3 B vous avez raison !
 4 TK ça n'est pas bien.
 5 B non ça n'est pas bie[n + Turc toi ?
 6 TK [oui- oui
 7 B je vois.
 8 TK oui, il faut aider, [mais + ainsi
 9 B [vous ne devez pas (?m') aider !
 10 TK oui c'est clair + j'veux dire + äähm ++ [quand un-
 11 B (particulièrement vite) [vous avez& vous avez raison !
 12 TK pardon ?
 13 B vous avez raison !
 14 TK (bas) oui/ + [c'est pourquoi-
 15 B [vous avez raison !
 16 TK (bas) (?bien que) + c'est aussi mon (...)

tion proposée par Hinnenkamp : les interactants sont notés comme B (N) et TK (NN), double catégorisation adoptée par le transcripteur, qui toutefois articule une paire relationnelle « natif/non-natif » et un couple composé de catégories hétérogènes, puisque appartenant à des collections différentes (B pour « beggar » (profession) et TK pour « turkishman » (ethnie)). Ces hésitations montrent que le caractère contingent et localement accompli des catégories est à considérer à tous les niveaux de l'analyse, surtout à celui de ses présupposés, manifestés par exemple dans le choix (significatif) des désignations des locuteurs dans la transcription — qui est un des lieux où l'analyste risque de projeter subrepticement ses propres catégories sur l'interaction.

De tels problèmes se posent notamment lorsque les participants s'orientent vers des catégories différentes, voire essaient d'imposer une collection contre une autre. Nishizaka (1995) analyse un cas intéressant de ce point de vue, constitué par une émission de radio japonaise où sont interviewés des étudiants étrangers. Le journaliste accomplit sa « japonité » dans sa façon d'organiser l'interaction : il recourt à la paire asymétrique « Japonais/étranger », et projette ainsi une attente normative : un Japonais doit pouvoir rendre compte d'aspects ordinaires de la vie japonaise mieux qu'un étranger alors que celui-ci doit plutôt s'exprimer sur les difficultés causées par l'opacité de la culture japonaise. Cette matrice catégorielle et normative investit ce que l'interviewé *peut* dire, et — même lorsque son interlocuteur invoque d'autres paires relationnelles, comme celle d'« expert/novice » — elle est maintenue par le journaliste par des réparations, des recyclages de questions, des reformulations, des réorientations thématiques consistantes avec ses catégories.

La sélection du dispositif adéquat peut donc faire l'objet d'un conflit, ou du moins d'une non-orientation réciproque et convergente des interactants. C'est notamment le cas lorsque certains participants s'orientent vers la collection « nationalité », « ethnie » ou « langue » (les trois n'étant bien sûr pas équivalentes) et d'autres vers la collection « expertise » pour produire l'intelligibilité de la conversation (Tyler, 1995 ; Furchner, 1997). Dans ce cas, des dispositifs concurrents et non convergents sont mis en place par les participants.

3.4. Catégoriser des locuteurs et catégoriser des formes linguistiques

Les dispositifs de catégorisation sont liés étroitement à la production de l'intelligibilité reconnaissable et descriptible des conduites. Celle-ci n'est pas produite dans un rapport de correspondance référentielle à des états de faits indépendants, mais est accomplie par les participants par le réseau de pertinences par lesquelles ils structurent leur relations, l'interaction et son contexte et par l'ensemble des attentes normatives, des droits et obligations qui vont de pair avec les choix catégoriels effectués.

Dans ce cadre, les ressources linguistiques exploitées par les participants peuvent faire l'objet de leur analyse et intervenir dans la catégorisation des locuteurs — une relation réflexive s'instaurant entre ces formes et ces catégories, comme nous l'avons déjà vu dans l'exemple cité de Hinnenkamp, où les tours de celui qui est catégorisé comme « Turkishmann » prennent une forme de plus en plus rapportable à cette catégorie au fil de l'échange.

L'école est un lieu stratégique pour observer cet accomplissement à la fois des identités et des performances linguistiques.

Exemple 6 (pnr33/ocac10054e)

- 1 P elle a non la chèvre il a donné un petit coup de: corne et: il s'est fait mal/ il a tombé/
2 E il a glissé oui/. [il a glissé dans quoi/
3 B [ouais il a glissé euh:
4 E Paulo/
5 P dans une rampe
6 E dans une:
7 P rampe/
8 S rampa/. c'est pas ça\
9 B ah dans je sais pas comme il s'appelle
10 P c'est un petit truc/ gros\
11 S truc gros/
12 E personne se souvient/. où a glissé la chèvre/.. non pas la chèvre c'était pas la chèvre/
13 D madame/ [Nuno i dit que:
14 R [dans une racine d'une arbre/
15 S dans une descente comme ça:\
16 R non:
17 E dans une ravine / une RAVINE alors pas une racine/ mais c'était une: falaise\
18 vous vous souvenez pas:/

La transparence ou l'opacité d'une forme linguistique dépend moins de ses propriétés inhérentes que de l'activité catégorisante des participants. Ici l'enseignante déclenche une recherche lexicale (2) à laquelle répondent plusieurs propositions : « rampe » (5), qui est partagée et co-construite par P et par S (8) mais qui n'est ni comprise (6) ni retenue comme forme à éliciter par l'enseignante, E ; « truc » (10) qui lui aussi est co-élaboré mais ignoré par E ; « racine » (14), « descente » (15) qui est rejeté par R. La production de toutes ces formes est compréhensible pour leurs énonciateurs, et souvent pour d'autres aussi ; toutefois E n'en reprend et sanctionne positivement qu'une, « racine » — en vertu de son homologie formelle avec « ravine » — et rejette les autres, dont la forme est ainsi réflexivement accomplie comme irrecevable, opaque, incompréhensible, non familière ou non standard.

On peut décrire de nombreux dispositifs scolaires comme des « machines à catégoriser » : la catégorisation des « élèves » (le métier d'élève pouvant être glosé comme savoir « faire le bon élève ») — catégorie qui ne coïncide pas nécessairement avec celle d'« apprenant » — et de leurs performances est effectuée au fil de pratiques quotidiennes situées, qui à long terme définissent une carrière scolaire : les travaux sur l'échec et le handicap scolaire doivent beaucoup à une analyse des activités catégorisantes de différents acteurs (enseignants, orientateurs professionnels, psychologues, orthophonistes, parfois aussi policiers) (Cicourel, 1974 ; Mehan, Hertweck & Meihls, 1986 ; Coulon, 1993).

4. Élargissements : espaces hybrides et productions situées de l'identité

Les procédures de catégorisation permettent aux acteurs de s'identifier et d'identifier leurs partenaires, de rendre intelligibles les activités et les situations. Accomplissements localement situés et contingents, les catégorisations interviennent — comme le montre par exemple le terrain scolaire — dans des pratiques propres à

tous les paliers de la vie ordinaire, professionnelle et institutionnelle. En ce sens elles justifient une description qui dissout l'opposition entre approches micro et macro (sociologiques) ¹⁷.

Une telle description, inspirée de l'ethnométhodologie et de l'analyse conversationnelle, rencontre des enjeux plus généralement débattus en sciences humaines actuellement. Nous nous contenterons d'indiquer deux horizons de recherche.

En premier lieu, que ce soit dans les champs des *cultural studies*, des *post-colonial studies* ou des *queer studies* — mouvances contemporaines au sein desquelles s'expriment les voix critiques de diverses minorités, socio-culturelles (les ressortissants des anciennes colonies) ou sexuelles (c'est le cas des gays et des lesbiennes réunis sous le label de *queer*) — la question des catégories est problématisée dans le sens d'une critique de leur approche essentialiste (selon laquelle les catégories seraient l'expression de propriétés intrinsèques et essentielles des phénomènes catégorisés) et de l'interrogation des pratiques de catégorisation : celles-ci ne posent pas uniquement le problème des images produites de soi et de l'autre (concernant les modes de représentation au sens sémiotique du terme), mais aussi, et surtout, celui des lieux d'énonciation de ces images et des conditions de possibilité de leur circulation, efficacité, intelligibilité (relevant d'une politique de la représentation). La critique de l'historiographie et de l'anthropologie coloniales occidentales et de leur façon transparente et évidente d'imposer une image de l'autre, entreprise par Spivak (1987), Said (1989) ou Bhabha (1994) d'une part, ou la critique des contraintes exercées sur les pratiques intellectuelles et corporelles par la matrice hétérosexuelle énoncée par Butler (1990) d'autre part, interrogent précisément les dispositifs catégoriels qui construisent le sens de notre culture, notre agir quotidien, notre histoire.

En deuxième lieu, les travaux, parfois liés aux premiers, sur le multiculturalisme urbain, montrent combien celui-ci met en cause le modèle idéal du locuteur natif. Les phénomènes de *passing* (Buscholz, 1995) — pratiques consistant à se faire passer pour un membre d'une autre catégorie, qu'elle soit sexuelle ¹⁸ ou ethnique — ou de *crossing* (Rampton, 1995) — pratique consistant à utiliser une langue qui n'est pas considérée comme « appartenant » au locuteur (c'est le cas, observé à Londres, d'adolescents jamaïcains utilisant des éléments de hindi ou de jeunes penjabis recourant au créole) — croisent les identités, les mixent, les bricolent. Ces pratiques impliquent d'autres accomplissements catégoriels, qui reconnaissent des identités multiples, hybrides, réélaborées au fil des processus complexes de migration et de reterritorialisation urbaine.

17. D'autres terrains sensibles pourraient ainsi être invoqués : il en est ainsi par exemple des projets de connaissance et de société reposant sur des pratiques classificatoires agissant aussi bien dans le domaine de l'enquête scientifique — cf. p. ex. les études minutieuses de Lombroso à la fin du XIX^e siècle sur les profils physiologiques et moraux de criminels, obtenus par des pratiques de catégorisation variés, allant de la comparaison des tatouages à celle de la largeur du crâne ou du champ visuel... (Mondada & Panese, 1998 : 50sv.), ou p. ex. les théories raciales et eugénistes) — que dans le domaine de la politique de discrimination — cf. p. ex. les pratiques régissant l'apartheid au quotidien en Afrique du Sud, consistant à poser dans tous les domaines de la vie sociale la question de l'appartenance catégorielle des personnes, et à y répondre par des pratiques allant du « test du crayon » à l'évaluation des préférences sportives (Du Pré, 1994 ; Chick, 1985).

18. Un exemple célèbre est le cas d'Agnès traité par Garfinkel (1967).

Les processus de catégorisation concernent des pratiques sociales et linguistiques du monde ordinaire, professionnel comme scientifique. Dans ce sens, ils permettent d'interroger les pratiques par lesquelles les linguistes comme les sociologues décrivent les phénomènes qu'ils étudient, en faisant des choix catégoriels qui peuvent aussi bien dépendre de leurs modèles théoriques, de leur méthodologie, de leur idéologie, que de leur sens commun. Une approche ethnométhodologique invite à respecifier ces catégories, c'est-à-dire à les traiter comme des objets d'enquête plutôt que d'en présupposer et d'en projeter la validité sur les données et leurs analyses.