



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Mondada, L. (2006). La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 84, 83-119.

<https://doi.org/10.5169/seals-978448>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Lorenza Mondada, 2006

La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants

Lorenza MONDADA

Université de Lyon & Laboratoire ICAR (CNRS), ENS LSH, BP 7000,
F-69342 Lyon Cedex
Lorenza.mondada@univ-lyon2.fr

This paper aims a critical revision of the notion of "competence" within an interactionist perspective. It shows the way in which conversation analysis and ethnomethodology can inspire the approach of cognition and acquisition; it defines the "interactional competence" on the basis of forms of participation emerging from social interaction. This notion of participation is explored within a sequential and multimodal analysis of a videotaped corpus of interactions during a surgical operation. In the course of the operation, an audience composed by advanced trainees has the possibility of asking questions to the chief surgeon. The paper analyses the environments in which questions are inserted and the ways in which they are dealt with by the participants: they define the appropriate character and position of the question and locally evaluate the competence of the person who asks it.

Keywords:

Competence, interaction, participation, conversation analysis, sequentiality, questions

1. Introduction: conceptualiser l'acquisition dans l'interaction

Cet article présente une réflexion sur la manière dont la notion de "compétence" peut être revisitée critiquement au sein d'une approche interactionniste de l'acquisition, relevant de l'analyse conversationnelle ethnométhodologique. Pour ce faire, nous allons d'abord discuter de l'articulation entre acquisition et interaction (1) et des conceptions possibles de la cognition au sein d'une approche conversationnelle et ethnométhodologique (2), pour ensuite proposer qu'un enjeu central dans l'acquisition d'une compétence interactionnelle est constitué par la capacité de participer de manière adéquate à des interactions (3). La notion de participation nous permettra de montrer que la compétence se manifeste dans la conduite des participants et est évaluée par leurs co-participants dans la manière dont ils la traitent séquentiellement. Le cas empirique traité concerne la capacité de poser des questions au fil d'une activité en cours (4): nous montrerons les difficultés que cela comporte à l'aide de deux occurrences (5-6) de questions problématiques posées par des médecins en formation continue durant une opération chirurgicale.

Ces dernières décennies ont vu émerger une vision interactionniste et praxéologique de l'acquisition, au sein de laquelle nous allons situer notre discussion de la notion de "compétence". Cette vision, influencée par

Vygostky, mais aussi plus généralement par Mead, par les différents courants de l'interactionnisme, et plus spécifiquement par l'ethnométhodologie et par l'analyse conversationnelle, considère

- que l'apprentissage est une pratique sociale parmi d'autres;
- que cette pratique est reconnue, catégorisée, rendue *accountable* comme telle par les participants;
- qu'elle est localement évaluée par eux;
- qu'elle est accomplie collectivement dans l'interaction.

Contrairement à la vue classique qui traite l'acquisition comme un processus cognitif individuel, intériorisé, efficace lorsqu'il est abstrait du contexte, la perspective praxéologique la considère comme une pratique sociale collective, déployée publiquement, efficace parce que située et ajustée aux contingences du contexte. Régie non par des stratégies (qui présupposent un sujet intentionnel organisant de manière planifiée son action en vue d'atteindre certains buts, cf. Rampton, 1997 pour une critique) mais par des procédures (qui constituent un ensemble de *méthodes* au sens de Garfinkel, pour résoudre des problèmes pratiques se posant au fil de l'interaction), l'acquisition dans cette approche n'est pas expliquée par la métaphore du calcul ou du transfert (qui renvoie à l'internalisation de certaines formes et règles – d'un *input* – et à leur réactivation dans l'*output*) mais abordée en termes de négociation, bricolage et ajustement à l'autre.

Alors que la vue classique traite le langage comme un système abstrait, pré-existant de formes et de règles, la vue praxéologique le traite comme un ensemble de ressources flexibles, indexicales, qui, même lorsqu'elles sont puisées dans un répertoire préexistant, sont transformées et adaptées par leur usage situé – cette transformation s'exerçant à la fois ponctuellement, dans des usages singuliers, et durablement, en cas d'usages répétés stabilisés au fil du temps. Alors que la vue classique tend à supposer un locuteur natif idéalisé et un locuteur non-natif stéréotypique et défini *a priori* par les caractéristiques intrinsèques de son interlangue, la vue praxéologique s'intéresse à la manière dont les catégories pertinentes par lesquelles sont traités les participants émergent au fil de l'activité et sont à la fois ajustées à et conséquentes pour le cours de l'interaction. Cela fait que l'interaction en langue seconde n'est pas d'emblée problématique, n'est pas *a priori* jonchée d'erreurs, ne se déroule pas avec des locuteurs "multiply handicapped" (Varonis & Gass, 1985: 340), mais au contraire est un type tout à fait ordinaire et normal de conversation, où les "erreurs" ne constituent pas *a priori* un problème, où les problèmes, lorsqu'ils se posent, sont localement identifiés,

définis et réparés par les participants – comme dans toute interaction – voire où les "erreurs" peuvent être exploitées comme ressources¹.

Bien que les implémentations particulières de l'approche interactionniste puissent différer entre elles², ces positionnements généraux ont renouvelé de manière consistante la façon de conceptualiser l'acquisition (voir Firth & Wagner, 1997; Mondada & Pekarek, 2004; Brouwer & Wagner, 2004 pour des présentations générales).

2. Débats sur la compétence

Dans ce contexte, on peut se demander que devient la notion de "compétence".

Cette notion a soulevé de nombreux débats au cours des dernières décennies, à commencer par la proposition critique de Hymes (1972) consistant à opposer à la compétence chomskyenne d'un sujet idéal imaginé par le linguiste pour décrire le système de la langue une "*compétence communicationnelle*" attentive non seulement à la bonne formation grammaticale des phrases mais à l'exploitation adéquate des ressources linguistiques dans des pratiques communicationnelles en contexte social. Depuis, de nombreuses formes alternatives de "compétence" ont été proposées dans la littérature, qui soit reprennent le découpage des sous-disciplines de la linguistique (en explorant les niveaux les plus "situés" d'analyse, par la compétence sociolinguistique, pragmatique, communicationnelle, etc.), soit explorent des compétences spécifiques à l'acquisition et à la capacité des apprenants à réfléchir sur ce processus (en proposant des compétences méta-linguistiques, -discursives, – communicationnelles, ainsi que la "compétence stratégique" consistant à savoir apprendre, à savoir être un apprenant) (Swain, 1985; Gumperz, 1981; Kasper & Kellerman 1997; Kasper, 1997; Leung 2005). Plus récemment, la notion de "*compétence interactionnelle*" a ouvert le débat sur de nouvelles conceptualisations.

¹ L'idée que les "erreurs" peuvent être une ressource interactionnelle a été introduite par Jefferson (1974). Dans le domaine de la conversation en L2, Carroll (2004) montre par exemple que la pratique des japonais parlant l'anglais langue seconde consistant à ajouter des voyelles finales à certains lexèmes ne relève pas d'une interférence phonologique, comme on pourrait le penser dans la vue classique, mais constitue une ressource efficace pour projeter des recherches de mots et pour gérer la sortie des chevauchements.

² Parmi les travaux en français qui se réclament d'une approche interactionniste au sens large, voir ceux de Py, 1989, 1990; Bange, 1992; Krafft & Dausendschön-Gay, 1993, 1994; Arditty & Vasseur, 1999, 2005; Vasseur, 2005; Pekarek Doehler, 2004.

2.1 La "compétence interactionnelle"

La notion de "*compétence interactionnelle*" a récemment vu le jour (voir Chalhoub-Deville, 2003; Hall, 1993, 1995; Young, 1999, 2003, bien qu'elle ait déjà été formulée par Kramsch, 1986), définie comme "participants' knowledge of how to configure these resources in a specific practice" (Young & Miller, 2004: 520). Young & Miller présentent cette compétence interactionnelle sous la forme d'une énumération de savoir-faire pragmatiques (la manière dont les participants co-organisent une activité, délimitent ses frontières, gèrent la parole, construisent des rôles, choisissent des registres, des formulations, des actes appropriés, cf. Young & Miller, 2004: 520). Cette liste peut sembler raisonnable; elle ne se différencie toutefois pas des dimensions traitées par les différents modèles de l'interaction (qu'ils relèvent de l'analyse du discours ou de l'analyse conversationnelle) et ne propose pas une vision spécifique de l'acquisition. En effet, Young & Miller eux-mêmes font remarquer que cette approche ne résout pas le problème de "how novice acquire expertise in a new practice" (2004: 520), c'est-à-dire de comment se constitue cette compétence, ni de comment cette compétence peut être invoquée pour mieux comprendre les processus d'acquisition. En outre, la notion de compétence interactionnelle est susceptible des mêmes critiques que celles qui l'ont précédée, si elle se limite à renvoyer à une dimension cognitive expliquant les ressorts de l'action. Nous tenterons ici de montrer comment cette notion de compétence interactionnelle est susceptible d'être développée de manière non cognitiviste et praxéologique – notamment dans le cadre inspiré de l'analyse conversationnelle.

Si le but de l'analyse conversationnelle peut être formulé comme visant la description des procédés que les interlocuteurs exploitent méthodiquement pour organiser leur interaction, p.ex. pour minimiser les pauses et les chevauchements dans la gestion des tours de parole, pour réparer un malentendu, pour initier une nouvelle action, ces procédés peuvent être considérés comme constituant la "compétence interactionnelle" qui définit le membre d'une société ou d'un groupe (Heritage & Atkinson, 1984: 1; Psathas, 1990). Les méthodes – au sens ethnométhodologique – constituent en effet la compétence qui permet au membre de participer de façon adéquate à l'interaction sociale et à son organisation socialement intelligible. La compétence est dès lors un objet d'étude pour l'analyse conversationnelle: "The interactional phenomena which are discovered across and within the varieties of settings will enable us to state, with greater certainty, what interactional competencies are requisite to participation in those systems" (Psathas, 1990: 21). Cette compétence interactionnelle est ce qui caractérise la pleine appartenance (*membership*) à un groupe: elle correspond à ce que Garfinkel & Sacks (1970: 342) appellent la "mastery of natural language" et qu'ils définissent comme la capacité de s'engager en tant que membre dans la

production intelligible et ordonnée des activités ordinaires, de les accomplir de manière à exhiber les phénomènes pertinents et *accountables* dans l'agencement spécifique des pratiques langagières. Empiriquement, cette "mastery" comporte l'usage pertinent de ressources conversationnelles telles que s'identifier au téléphone, attirer l'attention de quelqu'un et le saluer, parler topicalement, clôturer une conversation... i.e. des procédés qui sont "known only-in-the-doing" (Coulter, 1974: 117).

La conceptualisation de ces procédés repose fondamentalement sur leur imbrication dans les pratiques sociales; en revanche, le problème des approches classiques de la compétence est que celle-ci continue à y être conçue comme une dimension en amont de l'action qui serait responsable d'elle, qui la piloterait grâce à un ensemble de règles intériorisées - qu'elles portent sur la capacité à former des énoncés ou à les utiliser à bon escient dans la conversation. Cette différence conceptuelle de taille soulève la question de savoir si une vision de la compétence est possible qui ne soit pas mentaliste, internaliste, logée dans l'esprit de l'individu: une vision qui au contraire la traite comme une dimension socialement reconnue, distribuée parmi les participants à l'interaction, évaluée par eux et profondément imbriquée dans l'organisation de l'action, indissociable d'elle.

L'ethnométhodologie et l'analyse conversationnelle ont amplement problématisé ces questions, même si elles l'ont fait moins en relation avec les questions d'apprentissage ou d'acquisition qu'en relation – critique – avec la notion de "cognition".

2.2 *Une critique radicale de la cognition*

De manière provocatrice, un certain nombre d'ethnométhodologues ont parlé de "language without mind" (Coulter, 2004) en rappelant l'adage wittgensteinien que "language did not emerge from reasoning" (Wittgenstein, 1953: §457) ou en reprenant la critique du "telemental myth" (Harris, 1981) – une vision de la langue qui égale les mots à des idées et réduit le langage à un simple véhicule de la pensée.

Cette critique vise les modèles basés sur une conception autonome, individuelle, intentionnelle, voire stratégique de la cognition humaine, sur la distinction entre états intérieurs et extérieurs qui favorise la marginalisation de l'action et du contexte, sur les états psychologiques et leurs déterminations neurobiologiques (voir pour le développement de cette critique Coulter, 1974, 1983, Button *et alii*, 1995). La critique principale adressée à un certain nombre de modèles cognitifs classiques souligne leur vision décontextualisante des processus mentaux: "A mentalistic approach requires that phenomena such as "motive", "purpose", "intention", "thinking", "affect" and so on are reified through their removal from the tissue of action, interaction and context through which their public character is evidenced and through which they gain their

practical relevance". (Watson, 1998: 214). Watson montre bien qu'un des effets de cette extraction et abstraction de la cognition par rapport aux pertinences incarnées et situées de l'action est la production d'explications *etic* de la conduite des participants, dégagée de leurs propres interprétations, voire entrant en concurrence avec elles – produisant ce que Garfinkel a appelé des "judgmental dopes" (1967), i.e. des acteurs sociaux qui agissent sans savoir pourquoi ou en en donnant des raisons non crédibles.

La critique ethnométhodologique rejette ainsi l'idée que l'on puisse expliquer l'action en invoquant une cause ou une règle générale: à ce propos, Garfinkel reprend dans sa réflexion sur le caractère nécessairement incomplet et indexical des instructions l'argument de Wittgenstein sur suivre une règle. Le fait qu'on puisse décrire une action en accord avec une règle ne signifie pas qu'elle ait été produite en suivant cette règle. Par contre, les règles sont fréquemment invoquées par les acteurs eux-mêmes, *post hoc*, pour thématiser, expliquer, légitimer l'action: c'est donc l'usage des règles par les membres, leur mobilisation à toutes fins pratiques, dans un cours d'action particulier, qui est à soumettre à l'enquête.

Suchman reprend cette réflexion à propos de ce qu'elle appelle les "modèles du plan" (1987: 28sv) en intelligence artificielle, i.e. les modèles cognitifs qui rendent compte de l'action humaine en la faisant dépendre d'un plan qui la prescrirait, qui serait suivi par l'acteur rationnel et qui serait reconnu par ses partenaires sur la base de conventions partagées. La critique de Suchman consiste à dire que si l'action peut toujours être reconstruite *post hoc* en termes d'intentions préalables et de scénarios typiques, rien n'autorise cependant à considérer que ces intentions et instructions ont eu une valeur prescriptive pour l'organisation de l'action au moment de sa production. En effet, l'action se déroule de façon nécessairement située et incarnée, elle s'organise en s'ajustant aux contingences locales et temporelles de son contexte, qu'aucun plan ne peut prévoir. La cohérence de l'action ne relève donc pas de son accordance à des plans, mais de l'organisation locale de l'interaction ajustée aux circonstances pratiques qu'elle traverse. Si le plan ne peut donc pas être une ressource pour l'analyste qui veut rendre compte de l'action, Suchman montre par contre qu'il peut être une ressource pour les membres, leur permettant de rendre compte de l'action, de la rendre *accountable*, c'est-à-dire intelligible et explicable.

2.3 Une "respécification" de la cognition comme ressource pour l'action

Les travaux ethnométhodologiques n'ont pas uniquement produit des critiques des modèles de la cognition mais ont aussi proposé des façons alternatives de la traiter.

Une alternative radicale est celle de la *respécification* des activités cognitives: par ce terme Lynch & Bogen (1997) proposent non pas de tenter de réformer les modèles de la cognition – par exemple dans la direction d'une cognition socialement distribuée – mais de traiter les activités cognitives comme relevant des préoccupations des membres engagés dans une activité particulière. Par exemple, Lynch & Bogen (1997) analysent la façon dont la mémoire est traitée dans l'activité de témoigner à un procès ou d'interroger un prévenu sur ses activités passées (il s'agit de l'analyse des audiences de tribunal dans le cadre de l'affaire Iran-Contra). Dans ce cadre, ils soulignent combien la reconstruction d'événements passés est centrale dans une activité judiciaire mais aussi combien les membres, dans ces circonstances, ne traitent *pas* les références à la mémoire, à des choses dont on se souvient ou qu'on a oubliées, comme des indications renvoyant à un état mental des locuteurs qui les énoncent. L'analyse d'affirmations telles que "je ne me souviens pas", ou "my memory has been shredded" (1997: 13) montre en effet qu'elles fonctionnent plutôt comme des procédés interactifs pour ne pas répondre à une question fermée et donc pour éviter de dénier *et* de confirmer un fait qui est interrogé, i.e. comme des procédés qui rendent le témoignage pratiquement indisponible. "Se souvenir de quelque chose" est donc une activité cognitive qui ne peut être extraite du tissu de pertinences de l'interaction ou de l'événement social où elle a lieu et où elle prend son sens.

Ce type d'analyse fait partie de la tentative de respécifier d'autres termes du vocabulaire cognitif, comme "voir", "faire attention", "apprendre", "résoudre des problèmes", "raisonner", etc. qui ne sont dès lors plus traités comme des concepts explicatifs (*etic*) dans un modèle de la cognition mais des ressources (*emic*) intervenant dans les raisonnements pratiques et les interactions sociales des acteurs eux-mêmes.

Dans ce sens, la cognition peut être appréhendée en suivant le principe énoncé par Coulter: "treat the "mental" properties of persons as generated from situated, constitutive practices. Such practices include the manifold ways in which members avow, ascribe, deny, ratify, infer, argue about and in other ways deal with the appropriateness, intelligibility or warrantability of the range of "mental" phenomena. In other words, whatever "mental" (subjective, affective, experiential, cognitive) features persons are accredited with are to be investigated as embedded within courses of practical affairs" (1983: 128).

2.4 *La cognition comme phénomène publiquement observable*

L'analyse conversationnelle permet de suivre d'autres pistes de recherche, concernant davantage la façon dont les interactants sont constamment engagés dans l'accomplissement de la compréhension, de l'intelligibilité, de la reconnaissabilité de leurs activités. Dans ce sens on peut dire que l'analyse conversationnelle se penche sur les méthodes par lesquelles une

connaissance partagée (*shared cognition*) est constamment maintenue, garantie, transformée par les interactants, ainsi que sur les procédures par lesquelles un monde commun est constitué et un monde est vu en commun (Schegloff, 1991). Ainsi appréhendée, la cognition est imbriquée dans l'interaction (i.e. ne se déploie pas comme une sphère autonome ou préexistante) et est foncièrement procédurale (i.e. n'est pas constituée d'un ensemble de connaissances communes, mais est constituée de procédures permettant l'établissement et le rétablissement de l'intersubjectivité dans l'action). Schegloff (1991: 155-157) donne plusieurs exemples de domaines concernés par une telle approche; la problématique la plus emblématique de cette démarche est toutefois celle de la compréhension et de ce qui la garantit, les réparations.

La compréhension n'est pas traitée comme un processus ou un état cognitif intérieur du sujet mais comme un accomplissement collectif, publiquement exhibé dans le déploiement de la séquentialité de l'interaction. En effet, l'alternance des prises de tour sans *gaps* et sans chevauchements repose sur un *monitoring* constant de la part des participants envers la complétude des unités et envers le traitement des points de transition aussi bien que des techniques de sélection: dans ce sens, les participants interprètent et déploient constamment leur interprétation de l'alternance des tours. En outre, chaque tour de parole projette sur le tour successif des attentes normatives et exhibe en même temps une compréhension à toutes fins pratiques du tour précédent en y enchaînant d'une certaine façon: "The elaborated understandings which conversational sequencing requires are done locally, immediately, publicly, accessibly, sanctionedly, and continually" (Moerman & Sacks, 1971, 1988: 184). La séquentialité s'établit ainsi par des liens à la fois prospectifs et rétrospectifs au fur et à mesure que se déroule la conversation. Si le deuxième locuteur exhibe dans son tour la compréhension à toutes fins pratiques³ du tour du premier locuteur, celui-ci peut intervenir au troisième tour pour rétablir une compréhension différente, en réparant le second tour: dans ce sens on peut dire que les procédés de réparation au troisième tour représentent la dernière occasion de rétablir l'intersubjectivité de l'échange (Schegloff, 1992)⁴. C'est ainsi que si la compréhension devient problématique dans l'enchaînement d'un tour à l'autre, la conversation prévoit des mécanismes de réparation qui permettront de la rétablir, même si cela peut demander une suite très longue de séquences (voir p.ex. la réparation de

³ Car il est important de souligner le fait qu'il ne s'agit pas d'une compréhension abstraite ou "objective" mais d'une interprétation située dans le cours de cette action particulière.

⁴ "Third position repair may be thought of as the last systematically provided opportunity to catch (among other problems) divergent understandings that embody breakdowns of intersubjectivity, that is, trouble in socially shared cognition of the talk and conduct in the interaction" (Schegloff, 1991).

"kalilo" en "Galileo" dans une conversation en L2 analysée par Egbert *et alii*, 2004).

2.5 *La compétence comme localement définie et évaluée dans l'action*

Si on s'appuie sur ces reconceptualisations de la cognition (voir les récentes parutions dirigées par te Molder & Potter, 2005, ainsi que Van Dijk, 2006), un certain nombre de leçons peuvent être tirées en ce qui concerne la compétence en général et plus particulièrement la compétence de locuteurs de langues secondes – un domaine où cette notion a été discutée de manière exemplaire. Elles permettent notamment de traiter la compétence comme une dimension constamment évaluée de manière routinière au fil de l'interaction par les co-participants.

Cela donne corps à une conception de la compétence qui est aux antipodes d'une part des modèles qui lui attribuent une valeur prédéfinie dans une architecture théorique, servant éventuellement à évaluer ce qui se passe sur le terrain, et d'autre part des modèles normatifs qui traitent la compétence comme une dimension multifactorielle que l'on peut tester par des dispositifs de tâches ou d'expérimentations⁵. Différemment de ces conceptions, nous nous intéressons à la compétence comme un phénomène "emic", qui est défini par les orientations des participants vers les détails de l'interaction: la compétence fait certes l'objet d'un *monitoring* et d'évaluations constantes par les co-participants à l'interaction, d'une manière toutefois qui n'a rien à voir avec les tests ou les dispositifs spécialisés. Au contraire, l'évaluation de la compétence a lieu de manière routinière et imbriquée au fil des activités elles-mêmes, de manière contingente aux tâches interactionnelles au sein de séquences qui accomplissent le caractère exolingue de l'interaction. C'est ainsi que dans le cadre de l'acquisition des langues secondes les séquences qui ont été tout particulièrement étudiées dans la littérature concernent des formats tels que:

- *les formats qui facilitent la participation de non-natifs à l'interaction:* mentionnons par exemple les questions prenant la forme de *multi-unit turns* caractérisés par une expansion de la question initiale (Gardner,

⁵ Tout en insistant ici sur la compétence comme une dimension localement évaluée par les participants, nous ne traiterons pas ici des pratiques sociales d'évaluation – de test – de la compétence. Ces pratiques sont elles mêmes une manière située de produire des mesures de la compétence: de façon intéressante, les tests portent la plupart du temps sur des aspects du langage qui n'ont rien à voir avec les ressources de la parole-en-interaction (ils privilégient des ressources lexicales et syntaxiques particulières, isolées des enjeux communicatifs, ainsi qu'une parole monologique, interagissant minimalement avec les intervieweurs ou les évaluateurs, et donc une vision individualiste de la compétence). Voir Goodwin (2004: 155), Jacobi & McNamara (1999).

2004), ou bien l'aménagement d'un espace temporel prolongé (*delay*) avant le tour suivant, ne signalant pas une dispréférence mais un temps supplémentaire pour l'accomplissement de l'action du non natif (Wong, 2004). Dans leur spécificité, ces formats établissent la catégorie d'apprenant comme pertinente (Sacks, 1972; Mondada, 1999) et produisent des alterations des attentes séquentielles habituelles (Schegloff, Wong & Olsner, 2000).

- *les séquences évaluatives*: la production d'évaluations après la seconde partie de paire adjacente est une caractéristique de certains contextes institutionnels. Ainsi le troisième tour évaluatif qui clôt les séquences en classe s'oriente rétrospectivement vers l'action accomplie dans la paire adjacente comme une occasion de déployer une compétence plutôt que comme une action *per se*.
- *les séquences de réparation*: à chaque point de complétude, qui délimite une Unité de Construction du Tour (UCT), l'opportunité est offerte aux interlocuteurs d'identifier un problème et d'initier une réparation. Le fait de ne pas initier de réparation à la fin d'une UCT revient à la traiter comme aproblématique et routinière: c'est ainsi que la production d'un continuateur en cette position signale que l'interlocuteur ne saisit pas l'occasion de prendre le tour – par exemple pour réparer ce qui précède – et manifeste ainsi la compréhension du tour *in progress*, voire l'établissement et le maintien d'une certaine intersubjectivité (Schegloff, 1982). L'enchaînement d'un tour à l'autre manifeste ainsi que la structure des attentes normatives du tour précédent est comprise et est saturée par le second tour, qui obéit à l'implicativité séquentielle établie par le premier. De manière intéressante, la forme que prend la réparation est sensible au type d'activité en cours et contribue à sa catégorisation: Schegloff, Sacks & Jefferson (1977) parlent de préférence pour l'auto-réparation, tout en disant qu'elle peut être relâchée pour les membres incompetents. Au contraire, Kurhila (2001) montre que même dans les interactions avec des apprenants, les locuteurs minimisent les ruptures de la progressivité – notamment les hétéro-réparations – et Brouwers, Rasmussen & Wagner (2004) montrent une préférence pour des corrections insérées (*embedded*) dans l'action (vs *exposed* dans des *side sequences* explicitement dévouées à la résolution du problème). Ces options, récemment réévaluées de manière critique par Macbeth (2004) en situation de classe, peuvent matérialiser une orientation plus ou moins forte vers la norme grammaticale ou vers les exigences de la communication.

3. Compétence et participation

La dimension interactionnelle a été classiquement explorée par les notions de "zone proximale de développement" (Vygotsky), de "scaffolding" (étayage selon Bruner, cf. Donato, 1994) ou de "médiation" (Vygotsky, cf. Pekarek Doehler, 2002 pour une discussion). Les notions de "séquence potentiellement acquisitionnelle" (De Pietro, Matthey & Py, 1989), de "SLASS" (Dausendschön-Gay, 1997) s'en rapprochent aussi, en renvoyant à des formats interactionnels qui ont un effet facilitateur pour l'apprenant en maximisant les performances et en lui offrant des opportunités pour apprendre.

La notion de participation, telle qu'introduite par Goffman (1979), retravaillée par plusieurs auteurs, puis revisitée critiquement par Goodwin & Goodwin (2004), constitue une autre porte d'entrée pour interroger la dimension publiquement, collectivement, collaborativement organisée des conduites dans l'interaction, y compris leur dimension plurilingue (Mondada, 2004).

3.1 Différentes approches de la participation

On peut distinguer plusieurs approches de la participation, la première ayant davantage servi à travailler sur l'acquisition, la seconde ayant une portée plus générale.

Son utilisation dans l'analyse de l'acquisition des langues relève d'une interprétation assez globale, permettant de caractériser des types d'activité plus ou moins favorables à certains types de participation. On peut citer le travail de Philips (1983) qui montre à propos d'élèves indiens-américains en échec scolaire que ceux-ci ne sont pas à l'aise dans des situations de classe "traditionnelle" où l'enseignant gère centralement les activités, où les élèves interviennent l'un après l'autre, seuls, vis-à-vis de lui et de leurs camarades. Par contre ils sont très à l'aise dans des situations de travail en petits groupes, où l'enseignant est plus un support qu'un évaluateur et un directeur de la situation, où les activités sont moins individualisées et plus collaboratives, où l'activité de l'enfant se fonde dans une activité de groupe. L'organisation différente de ces espaces de participation affecte la performance scolaire (Erickson & Mohatt, 1972): les résultats des enfants dans ces deux types de situation sont radicalement opposés. L'échec est ainsi contextualisé non seulement par rapport à un modèle culturel mais à des modes de participation qui favorisent ou non certains "styles communicatifs". On peut citer aussi les travaux de Lave & Wenger sur le *situated learning* et sur la *community of practice* qui reposent sur l'idée que "language learning is manifested as participants' progress along trajectories of changing engagement in discursive practices, changes that lead from peripheral to fuller participation and growth of identity" (Young & Miller, 2004: 519).

Alors que ces travaux tendent à identifier des *structures* de participation⁶, souvent matérialisées et institutionnalisées dans des dispositions durables, p.ex. en classe, une interprétation plus conversationnaliste de la participation reprend les *cadres* de participation de Goffman (1979) pour les retravailler en relation avec l'organisation pas à pas de l'interaction et ses transformations possibles (Goodwin & Goodwin, 1984, Goodwin & Goodwin, 1986). Bien que ces auteurs ne se soient pas occupés d'acquisition, ils ont montré que, dans la conversation ordinaire comme dans les interactions professionnelles, les modes de participation sont hétérogènes, liés à des catégories de participants différentes, et surtout sont dynamiques et changeants – qu'il s'agisse des formes de participation à un repas, à une activité comme raconter une histoire, à la recherche collective d'un mot. Les premiers travaux de Goodwin (1981) dépassent la dichotomie "hearer"/"speaker" critiquée mais retenue par Goffman pour montrer que les deux co-participent étroitement, dès le niveau du déroulement du tour, à sa co-production, qui intègre réflexivement les réponses – comme les non-réponses – de l'interlocuteur (Mondada, 2007).

L'intérêt de se pencher sur les formes de participation à un cours d'action pour définir la compétence est particulièrement mis en avant par Goodwin dans un article au titre provocateur, faisant référence à un "competent speaker who can't speak" (2004).

Goodwin y problématise la compétence de Chil, un aphasique qui a pour tout répertoire verbal trois mots ("no", "yes", "and"): Chil est "incompétent" dès qu'il est évalué individuellement dans sa capacité à utiliser le langage comme système; il est par contre tout à fait compétent lorsqu'il est évalué dans sa participation à des interactions multi-partites, ainsi que lorsqu'on prend en considération la variété de ressources qu'il mobilise (p.ex. d'un point de vue multimodal: combinaisons entre les trois mots de son répertoire, vocalisations apparemment non sémantiques, variations prosodiques, expressions incarnées de l'émotion, gestualité, manipulations d'objets de l'environnement immédiat, Goodwin, 2004: 152). Goodwin montre que Chil peut s'engager dans des activités complexes, telles que raconter une histoire. Il le fait en mobilisant son entourage, en recrutant les abilities langagières des autres: par

⁶ Le risque que courent ces formulations est d'autonomiser ces *structures* de participation par rapport aux détails de l'action en cours, alors que celle-ci les implémente constamment à travers l'organisation située de l'interaction. Parler de *structures* de participation risque de les traiter comme des conditions pré-existantes accueillant voire déterminant l'action, alors même que les structures sont un accomplissement pratique, réalisé par les conduites des participants, ici et maintenant, d'une manière répétée et constamment renouvelée – garantissant la reproduction aussi bien que la transformation des institutions. Le fait que ces *structures* s'inscrivent dans l'environnement matériel (p.ex. dans la disposition des bancs en classe) ne change rien à cette critique praxéologique: la matérialité, la spatialité, la disposition des corps sont elles aussi des ressources pour l'action, exploitées, détournées, renforcées par l'organisation de l'interaction.

exemple, "a gesture from Chil makes relevant a particular kind of next move from his addressee (an utterance providing a candidate understanding – a possible gloss – of what he might be meaning and doing with this gesture) [which] provides an architecture for intersubjectivity, a set of systematic practices that enable him to say something meaningful despite his inability to speak" (2004: 160). Le répertoire de Chil intègre donc aussi la parole des autres participants, qui sont des "animateurs" et dont il est l'"auteur" – pour reprendre les catégories de Goffman (1981): la manière dont il accompagne leur parole collaborative montre bien que posturalement, facialement, gestuellement il se présente comme le narrateur du récit.

Les formats participatifs constituent donc un environnement séquentiel pertinent pour caractériser la compétence du point de vue des capacités des participants à s'engager dans l'interaction ainsi que du point de vue de la manière dont elles sont traitées par leurs co-participants. Dans ce qui suit, nous allons préciser ce point en nous focalisant sur la façon dont la compétence se déploie publiquement dans la participation à l'interaction en cours.

3.2 *La compétence comme manifestée dans l'ajustement à l'action projetée*

Dans le cadre que nous venons d'esquisser, la compétence interactionnelle se manifeste dans les modes de participation à l'action en cours: dans le placement adéquat des contributions interactionnelles par rapport au tour, à sa complétude et aux points de transitions possibles (i), ou par rapport à l'organisation de la séquence (ii).

i. Identifier la complétion des TCUs et des tours pour prendre la parole

L'enchaînement d'un tour à l'autre fait intervenir un *monitoring* subtil, voire une analyse située du tour par les participants. D'une part, la prise du tour ou l'initiation d'une nouvelle action repose sur l'identification adéquate de la complétude d'unités à différents niveaux et à toutes fins pratiques, que ce soit du TCU pour effectuer une réparation, du TCU et du tour pour s'auto-sélectionner, d'une séquence pour initier une nouvelle paire adjacente, du topic ou d'une phase d'activité pour proposer une transition vers le ou la suivante. D'autre part, une fois identifié un point de transition pertinent, il s'agit d'adopter la forme adéquate de la contribution pertinente en cette position: le locuteur prenant la parole peut manifester par des *misplacement markers* que son tour n'enchaîne pas de manière appropriée au précédent; l'interlocuteur qui le reçoit peut – en cas d'enchaînement non approprié – interroger explicitement sa pertinence, en s'orientant vers la question "*why that now?*" Toute production d'une unité suivante (tout *next*) est ainsi soumise à cette interrogation, bien que celle-ci ne soit explicitée qu'en cas de perturbation.

Ces méthodes – et on pourrait citer de nombreux autres phénomènes classiques étudiés en analyse conversationnelle – montrent que les participants sont constamment engagés dans un travail d'analyse *online* de la production du tour en train de se faire. Les perturbations éventuelles sont non seulement traitées interactionnellement, mais aussi dotées d'une *accountability* spécifique, qui peut conduire à la production de catégorisations du locuteur (par exemple comme un participant incompetent, comme un apprenant, ou comme affecté d'un trouble du langage).

Il est ainsi possible de caractériser un parcours d'apprentissage en relation à la capacité progressive de l'apprenant à intervenir de manière adéquate et par des méthodes et des ressources spécifiques. Ainsi, dans son étude longitudinale de l'acquisition de l'italien par Fatma, une enfant marocaine, Pallotti (2001) montre la manière dont elle associe un procédé linguistique – la répétition d'expressions utilisées par d'autres soit en s'adressant à elle (qu'il appelle "appropriation interne") soit en s'adressant à d'autres ("appropriation externe") – à des procédés interactionnels (*attention getting devices*, hausse de volume de la voix, tentatives répétées de prise non seulement du tour mais du *floor*) pour élargir ses modes de participation en exploitant de nouvelles ressources linguistiques. Par la répétition, Fatma ne fait pas qu'enrichir son répertoire linguistique; ses répétitions sont une ressource pour accomplir un certain type d'actions en s'intégrant dans le cadre participatif en cours. Ainsi ses premières répétitions lui permettent de se joindre à une action chorale, alors que plus tard elle les utilise pour participer à des activités conversationnelles incrémentées séquentiellement, voire, plus tard encore, pour participer à des activités complexes. La construction progressive de sa compétence est certes caractérisée par des formes de plus en plus complexes, mais surtout par leur mobilisation de plus en plus adéquate dans des environnements séquentiels où ces formes lui permettent de construire une action ajustée au déroulement de la conversation.

ii. S'ajuster à l'action projetée par le co-participant

Dans ce qu'il appelle un modèle séquentiel, opposé à un modèle trans-situationnel de l'acquisition, Wootton (1997) articule acquisition, participation aux activités sociales et compréhension de ces activités émergeant de la séquence ou d'expériences précédentes. En effet, la compréhension d'une première action dans son déroulement séquentiel repose sur et suscite en retour des attentes sur la seconde action qui est censée la suivre, de manière routinière et de manière projetée par la première.

Wootton montre aussi l'importance de l'établissement de l'accord intersubjectif non seulement dans la compréhension de cette succession d'actions mais

aussi plus généralement pour l'acquisition de la langue par l'enfant⁷ : l'enfant prend constamment en considération l'accord de l'adulte manifestant le caractère approprié des enchaînements d'actions qu'il propose – et montre ainsi que chaque "*next action*" est localement inspectée et évaluée de ce point de vue.

Ces deux aspects – établissement de la compréhension au fil de la séquentialité et recherche d'un accord – se manifestent dans la recherche d'un *alignement* et d'une *congruence* des actions de l'enfant par rapport aux actions de l'adulte. La compréhension s'incarne immédiatement dans un comportement jugé adéquat. C'est ainsi, en appariant des actions de manière alignée et en inspectant le caractère approprié de ces alignements, que l'enfant apprend à interagir et à parler:

"the critical knowledge on which [the child] is drawing is intimately linked with the particular sequence of action in which she is engaged. In the course of participating in sequences of action the child develops a capacity to take into account what I shall call understandings which have arisen either from events earlier in the same sequence of talk or from ones occurring in a sequence in the relatively recent past". (7)

"we routinely find the child to be constructing her later lines of action so as to be compatible with understandings which have been publicly agreed [...]. Making use of these sequential connections offers the child a training and familiarity with the skills involved in taking account of the interactional alignments of other people". (11)

Cette approche montre que l'acquisition se fait de manière située, en se fondant sur des procédés et des pratiques profondément ancrées dans le contexte et l'environnement séquentiel immédiat. La compréhension du contexte immédiat – et son incarnation dans une conduite contextualisée –

⁷ Cette dimension commence à intéresser aussi des chercheurs en anthropologie évolutionniste: Tomasello montre, sur la base de la littérature sur le développement de l'enfant, que à 6 mois l'enfant distingue le mouvement animé humain (vs le mouvement d'un objet inanimé) et suit la direction du regard de l'adulte vers l'objet sur lequel porte celui-ci. Ceci lui permet de construire des expériences conduisant à des prédictions de ce que les gens font dans des situations familières. A 9 mois, l'enfant identifie des buts et attend qu'ils soient atteints lorsqu'une action est initiée; à 14 mois il sait reconnaître une action intentionnelle, y compris une action reposant sur une prise de décision rationnelle. Cette compréhension de l'action d'autrui porte l'enfant à un processus d'apprentissage, dans lequel l'enfant procède à une analyse du comportement comme étant orientée vers des fins et dans lequel il n'est pas uniquement capable de *prévoir* ce que les autres vont faire mais aussi *d'apprendre* comment on fait conventionnellement des choses dans une situation donnée (Tomasello & alii, 2005, section 3.4). Tomasello fournit de cet apprentissage une interprétation en termes d'intentionnalité: la reconnaissance de l'autre comme agent intentionnel porte à une forme d'intentionnalité partagée dans l'interaction sociale. *La shared intentionality* renvoie à des interactions collaboratives où les acteurs ont des finalités communes.

permet à l'enfant de s'engager et de participer dans des séquences routinisées d'événements (comme des jeux).

4. Eléments de compétence interactionnelle: identifier le positionnement séquentiel adéquat pour poser des questions

Poser des questions est une méthode fondamentale au sein de tout apprentissage, permettant de faire expliciter des aspects de l'activité qui restent autrement tacites. Le fait de poser une question suppose chez l'apprenant ou le novice une certaine compétence interactionnelle: cela suppose l'identification d'un point de transition possible, cela suppose aussi la formulation d'un objet pertinent à questionner, relatif aux pertinences spécifiques de l'action en cours; enfin cela suppose l'identification du positionnement adéquat de la question par rapport au flux de la séquence et de l'activité en cours.

Dans ce qui suit, nous allons nous intéresser à des questions posées au fil d'une activité professionnelle: à la manière dont elles sont insérées et positionnées par ceux qui les posent et à la manière dont elles sont reçues par ceux à qui elles s'adressent. Dans ce cadre, poser des questions implique la compréhension détaillée de la temporalité de l'action, qui souvent n'est pas uniquement liée à une parole professionnelle mais aussi à des gestes professionnels⁸.

Dans le cas que nous analysons ici, ces aspects font partie de la "compétence professionnelle" des participants: nous étudierons en effet la manière dont des médecins en formation continue, suivant à distance une opération chirurgicale transmise par visioconférence, posent des questions au chirurgien en chef durant la procédure. Poser une question dans ce contexte suppose en effet de placer de manière séquentiellement adéquate son tour non seulement par rapport à la parole du chirurgien qui commente la procédure et donne des

⁸ Cette dimension multimodale a bien été mise en évidence par Goodwin lorsqu'il étudie une série de situations où des novices apprennent le métier en travaillant avec des professionnels: tracer un cercle dans le sol dans l'identification de couleurs et textures pertinentes pour l'activité archéologique (2003), regarder un champion de couleur pour établir le degré de noir atteint au fil d'un processus chimique (1997) impliquent non seulement la maîtrise d'une catégorie abstraite et savante, mais la disposition des corps, la coordination de l'attention, l'interprétation et la production de gestes, la constitution d'un champ contextuel auquel participe l'espace, les caractéristiques matérielles des objets, les gestes, les positions du corps et la parole. Dans le cas que nous étudierons ci-dessous, il s'agit également d'établir progressivement et collectivement une vision professionnelle sur l'anatomie; mais la différence – de taille – avec les situations de Goodwin réside dans le fait que les corps des participants sont disjoints de l'action: ils suivent une démonstration, mettant en oeuvre un arrangement de l'espace visuel et des ressources gestuelles et verbales, mais ne participent pas à l'action. Néanmoins ils se trouvent dans une situation où ils doivent anticiper la *next relevant action* pour poser des questions, ce qui implique une lecture active de la succession des actions.

instructions à son équipe, mais aussi par rapport au déroulement de l'opération elle-même – positionnement qui est activement évalué par la manière dont le chirurgien, ainsi que les experts qui suivent l'opération avec les médecins, répond ou non. Cette situation très spécialisée et complexe est donc susceptible d'éclairer plus généralement les enjeux qui se posent lors de cette action apparemment très simple et fondamentale pour l'acquisition: poser une question.

L'analyse empirique que nous proposons repose sur un corpus d'opérations chirurgicales par laparoscopie enregistrées dans un grand hôpital français. Le contexte de travail en médecine est souvent caractérisé par la présence de seniors et de novices, les seconds s'appropriant du métier dans une expérience d'acquisition intégrée dans les pratiques de travail (cf. Atkinson, 1995; Mondada, 2002; Koschman & LeBaron, 2002 pour d'autres exemples). Dans le cas étudié ici, les apprenants ne se trouvent toutefois pas dans la salle d'opération mais dans un amphithéâtre relié à elle par un système de transmission en circuit fermé de l'image filmée par une caméra endoscopique placée dans le corps du patient et par une caméra externe filmant le théâtre de l'opération. La technique utilisée pour ces opérations se prête particulièrement bien à leur retransmission: en effet une opération laparoscopique est effectuée en introduisant dans le corps du patient une caméra endoscopique et des instruments par des petites incisions et des ports appelés trocars sans avoir à ouvrir le corps: le chirurgien opère en regardant l'image endoscopique sur un moniteur, tout comme le public qui suit l'opération à distance. Le dispositif, enrichi de micros placés sur les participants, permet donc de juxtaposer à l'activité opératoire une activité de téléenseignement. Aux deux contribuent aussi un groupe d'experts, chargés de donner d'éventuels conseils aux chirurgiens et de les relayer dans le travail d'explication et de démonstration pour le public.

Notre analyse empirique portera sur deux occurrences de questions traitées comme problématiques, à la manière dont les participants les posent et à la manière dont elles sont reçues par le chirurgien.

5. Lorsque la question est traitée comme "misplaced"

Le premier cas que nous allons analyser concerne une question posée par un auditeur qui ne reçoit pas de réponse immédiate et est renvoyée à plus tard.

L'amphithéâtre où se trouvent les médecins en formation continue est connecté par visioconférence à deux salles d'opérations en même temps: les experts, qui suivent la procédure avec le public dans l'amphithéâtre, décident de concert avec les chirurgiens quand il convient de passer d'une salle à une autre. De cette manière, le public peut suivre en temps réel deux opérations à la fois – ici celles dirigées par Duluc et Farron.

L'extrait commence alors que l'opération de Duluc est transmise à l'écran: il vient de découvrir une fuite dans le péritoine qu'il est obligé de suturer avant de pouvoir continuer. Au début de l'extrait, Duluc (DUL) est en train de terminer la suture; il va ensuite sortir l'aiguille.

Extrait 1 (TC27028 K1D2 - 44'-44'40)

1. ((fin de la suture))
 2. (1.7)
 3. DUL oké:/ (0.3) i CUt this euh/
 4. (9.4) ((coupe les fils))
 5. DUL i put out these eh (1.0) needles
 6. (6.2) ((prend les aiguilles et les sort))
 7. DUL <((chantonne)) (4.7)>
 8. DUL okay/
 9. (2.9)
 10. AUD question/ [h
 11. DUL [and now i think that it's better for my
 12. dissection\ ((renifle))
 13. (0.8)
 14. DUL hum
 15. (0.4)
 16. DUL okay\
 17. (0.4)
 18. DUL but/ i am eh eh a little problem/ it's the (.) the
 19. si[tua]tion of the: (0.7) kidney/
 20. ? [xxx]
 21. (1.7)
 22. DUL and a good dissection of the kidney\
 23. (0.8)
 24. DUL la pince en coeu:r/ yes:
 25. (1.1)
 26. AUD can i ask a question/
 27. (1.7)
 28. AUD here/
 29. HER sur[e
 30. DUL [°you can see is a good [xxx° (.) IT'S POSSIBLE to:
 31. AUD [eh (.) i would like to ASK
 32. professor [farron if he uses this/ (.) eh
 33. HER [xx il entend (rien)
 34. (0.4)
 35. AUD purse-string/ for the open (.) [eh (.) access]
 36. DEL [it's possible: t-/ euh] (.) la
 37. pression un peu plus forte [s'il te plaît]
 38. HER [xx
 39. AUD [could you ask] professor fArron/
 40. (0.3)
 41. IF he uses a purse (.) string
 42. (1.7)
 43. ? xxxx
 44. (1.8)
 45. DUL (excusez-)moi xxx [(.) la camera
 46. HER [when when we- when we go back
 47. to farron we will ask that question
 48. (3.2)

L'analyse va examiner les difficultés qui surgissent progressivement au fil du déroulement de la question de l'auditeur, adressée à Farron alors que c'est Duluc qui est à l'écran.

5.1 *Le positionnement séquentiel de la question*

L'auditeur se sélectionne une première fois (10) puis une deuxième (26). On observe qu'il ne pose pas immédiatement la question mais procède à deux formes de "pré-actions": la première fois, il annonce une question, de manière elliptique ("question") et avec une intonation qui ne permet pas de décider s'il s'agit d'une question ou d'une affirmation. La seconde fois, il demande l'autorisation de poser une question (26) et ajoute, après un silence de 1.7 secondes, "here" (28). En employant les pré-actions et en utilisant ce localisateur, l'auditeur exhibe son orientation vers le fait que le positionnement séquentiel de sa prise de parole ne va pas de soi et demande des vérifications et des précautions.

Si on observe la position à laquelle il insère sa première auto-sélection, et notamment ce qui précède, on remarque qu'il s'agit d'un moment particulier durant l'opération: Duluc vient de terminer son intervention sur la fuite péritonéale et vient de finir la suture. Il annonce qu'il va couper les fils (3), puis les coupe (4); il retire l'aiguille qui a servi à la suture, là aussi après avoir annoncé son action (5, 6). En portant à terme cette action, il chantonne (7) manifestant que le moment est plutôt relaxé.

Cette position au sein de l'opération est ainsi rendue *accountable* par la description du chirurgien, par son fredonnement, par l'action visible à l'écran comme un moment terminatif au sein d'une activité, où le chirurgien n'est pas dans le feu de l'action mais où il nettoie le théâtre opératoire en vue de l'action successive. La première auto-sélection de l'auditeur (10) a d'ailleurs lieu juste avant que le chirurgien annonce l'étape successive (11).

Si on peut ainsi caractériser séquentiellement la position à laquelle l'auditeur choisit de poser sa question, à la fois par rapport à la parole en train de se dérouler et par rapport à l'action chirurgicale en train de se déployer, il est aussi nécessaire de se pencher sur la manière dont la question est traitée par les autres participants. La première tentative de l'auditeur n'est pas entendue par le chirurgien qui reprend la parole à ce moment (11), en annonçant le pas successif à faire. Cependant, Duluc ne s'engage pas immédiatement dans l'action ainsi projetée, mais identifie un problème supplémentaire, qui est la localisation du rein (18-22). Sur la base de ce constat, il demande qu'on lui passe une pince (24). C'est à ce moment que l'auditeur refait une tentative, qui thématise l'adéquation du lieu où la question est posée ("here/" 28). Alors que sa deuxième auto-sélection (26) ne reçoit aucune réponse (27), après le déictique c'est l'expert qui lui répond ("sure" 29). L'autorisation ne vient donc pas du chirurgien en train d'opérer mais de l'expert qui, comme l'auditeur, suit l'opération à distance. La réponse de l'expert, Hernandez (HER), est d'ailleurs en partie chevauchée par une explication du chirurgien aux auditeurs, montrant que le chirurgien n'a pas entendu la question de l'auditeur.

Le positionnement de la question est donc problématique: bien placée lors de la première tentative, mais non entendue par le chirurgien; manifestant une prise en compte de l'insertion de la séquence sur le rein ensuite, mais en retard par rapport à l'action en cours, qui démarre avec la prise en main de l'instrument par le chirurgien (24). Les deux pré-séquences n'obtiennent pas de réponse du chirurgien et qu'une réaction retardée de l'expert. Malgré cela, après son autorisation, l'auditeur lance sa question (31).

5.2 *Le déroulement de la question*

Nous avons remarqué que le "go ahead" de l'expert ("sure" 29) est chevauché par le chirurgien initiant une description explicative (30): or l'auditeur enchaîne tout de suite après le "sure", en chevauchant la parole du chirurgien (31). Donc si le chirurgien a ignoré (n'a pas entendu) les tentatives de l'auditeur, celui-ci ignore à son tour (mais ne peut pas ne pas entendre) la parole du chirurgien. Sa question est donc posée dans un environnement difficile, le début étant chevauché par Duluc d'une part, mais aussi par l'expert (33) qui thématise, hors micro, le fait que Duluc ne semble pas entendre. Autrement dit, l'expert s'oriente d'abord vers le chevauchement et vers l'absence de réaction du chirurgien et non vers la question proprement dite.

Dans cet environnement particulièrement peu favorable à l'intercompréhension, la question est donc réparée, répétée par l'auditeur, tout en se trouvant encore une fois en chevauchement par rapport à la reprise de l'instruction du chirurgien à son équipe ("it's possible" 30, 36), dont la répétition peut faire penser qu'elle a été sensible à une éventuelle perturbation sonore (que celle-ci soit liée ou non à la question de l'auditeur).

D'une version à l'autre, la question subit quelques modifications: la première version ("i would like to ASK professor farron if he uses euh purse-string for the open (.) eh access" 31-32) nomme la personne à qui elle s'adresse, qui se trouve ne *pas* être le chirurgien en train d'opérer à l'écran mais celui qui se trouve dans l'autre salle. La seconde version ("could you ask professor farron if he uses a purse (.) string" 39-41) s'adresse à l'expert et en fait un porte-parole de la question auprès du chirurgien en question, prenant donc en compte l'absence de réponse par le chirurgien à la première. En outre, on remarquera que la première version renvoie par référence déictique ("this" 32) au "purse string", alors que la deuxième utilise un déterminant indéfini ("a" 41): ce changement de mode de référence s'oriente vers le passage du temps entre la première et la seconde version, et notamment vers le fait que la phase d'activité comportant l'usage du "purse string" est désormais passée.

Dans les deux cas, la question porte donc sur une autre opération, qui se passe ailleurs et à laquelle les participants n'ont pas accès. Elle porte sur une technique de suture ("purse-string") et est donc associée à l'activité que vient de terminer Duluc tout en n'explicitant aucun lien avec elle et en opérant de

multiples déplacements (vers un autre chirurgien, engagé dans une autre salle et dans une autre opération).

5.3 *Le traitement de la question*

Dans sa deuxième version, la question ne suscite aucune réaction pendant assez longtemps (5 sec. environ). Le chirurgien poursuit son travail et s'oriente vers tout autre chose (44); l'expert ne répond pas tout de suite. Quand il le fait (46), ses faux-départs montrent qu'il s'oriente vers la parole du chirurgien en chevauchement. Accélérant le débit, l'expert retarde la question à Farron à un moment indiqué comme adéquat - i.e. quand Farron sera à l'écran.

De cette manière, on peut dire que la question est explicitement traitée comme n'étant pas posée à un moment approprié.

La question est donc renvoyée à plus tard, à un moment génériquement formulé comme "when we go back to farron" (46-47). Il s'agit maintenant d'examiner comment cela est accompli par l'expert, quelques minutes plus tard. Nous rejoignons l'action lorsque la transmission bascule de Duluc à Farron (FAR), au tout début de l'apparition de ce dernier à l'écran:

Extrait 2 (TC27028 K1D2 - 45'45-47'20)

```

1.  scr      ((passage de l'écran à la salle où opère Farron; image
           externe))
2.  FAR      now/ i have inserted my three trocards/ can we show the
3.           outside for a few seconds/
4.  ?        vous avez la vue externe/
5.  FAR      hein/
6.  ?        xxxx
7.  FAR      i can't- okay okay\
8.           (0.4)
9.  FAR      so: three tens/ (.) and we will do: we'll try three trocard
10.          technique and if it doesn't work then we will put a forth
11.          one and .h for retraction/ i did an open technique/ i used a
12.          eh: .h (0.4) tsk towel clip eh (0.4) for the extra milimeters
13.          so i don't get any leaks (0.6) eh: i will put the camera here
14.          at a thirty degree angle scope (0.4) into this first trocard/
15.          and now i'm working with two handed technique/ (0.5) i have
16.          (0.5) a eh (.) atraumatic forceps now (0.6) into this eu h:
17.          (0.4) thing/ (0.5) and i- i will e h have the opportunity
18.          here to try this (0.5) ehm five millimeter harmonic scalpel
19.          from eh (0.4) us surgical/ it's brand new (0.6) and eh
20.          (3.0)
21. FAR      i think it can be useful to get some adhesions
22.          (1.6)
23. écr      ((image interne))
24. HER      michel/ just a question about the hassan technique/=
25. FAR      =y[eah=
26. HER      [do you put a purse-string suture in the fascia/
27.          or: how [do you clo[se that out\
28. FAR      [no          [no no no
29.          (0.4)
30. HER      NO
31. FAR      ((raclement gorge)) once the trocar is in there/ ehm
32.          (1.0)
33. FAR      i use a towel clip to compensate

```

34. for that (0.3) [little space
 35. HER [-kay thank you
 36. FAR eh: the problem is that at THIS sight/ (0.6) you have
 37. three layers of muscles he/
 38. (0.9)
 39. FAR so ((raclement gorge)) if you use a purse-string eh (0.5)
 40. it's a problem/ you will eh (1.0) have to ten layers
 41. of external- get get closer now the camera/
 42. (0.8)
 43. FAR *center here
 cam *zoom avant-->
 44. HER it's* a very nice picture (.) very nice\
 cam --->*
 45. (7.9)

L'analyse qui va suivre se concentrera sur le positionnement de la question par l'expert, à partir du moment où l'image est effectivement "back to farron".

5.4 *L'environnement séquentiel de la question de l'expert*

Dès qu'il est à nouveau à l'antenne, Farron effectue un résumé de la situation où il se trouve. Ce résumé, qui commence avec "now/ i have inserted my three trocards" (2), est orienté vers le retour à l'écran et vers la diffusion d'une image adéquate pour les auditeurs. C'est ce que montre la référence à la vue externe – une vue qui n'est pas utile pour le chirurgien qui opère mais qui permet à l'audience de voir la localisation des trocards, i.e. des instruments permettant d'introduire la caméra, les ciseaux et les forceps dans le corps du patient. Le retour à l'écran de Farron est donc d'emblée marqué par son orientation vers la démonstration pour le public. Cela le distingue du discours de Duluc, qui était davantage focalisé sur l'opération que vers le public (dont il n'entend pas à ce moment-là la question).

Ce résumé de la situation se poursuit dans un long tour (9-20) et se termine avec le passage de l'écran à l'image interne, produite par la caméra endoscopique. Ainsi les auditeurs sont littéralement transportés, par la parole et par la sélection de l'image, sur le théâtre opératoire tel qu'il se présente au moment où l'opération va continuer et qu'ils pourront suivre en temps réel.

C'est à ce moment précis que l'expert introduit la question.

5.5 *Le déroulement de la paire adjacente question / réponse*

L'expert pose sa question en adoptant un format qui en introduit progressivement l'objet (24): d'abord il énonce le nom de son interlocuteur, puis il annonce la question et le domaine technique ("Hassan technique") sur lequel elle porte. De cette manière, l'expert recadre la question initiale de façon savante. Cette annonce est immédiatement acceptée par le chirurgien. Suite à cette réaction, la question proprement dite est posée: elle prend la forme d'une première *yes/no question* ("do you put a purse-string suture in the fascia/" 26) suivie d'une alternative ouverte ("or: how do you close that out" 27). L'ajout d'une alternative, qui n'était pas présente dans la formulation

originale de l'auditeur, laisse entendre que pour l'expert la réponse à la première pourrait être négative et qu'une deuxième réponse devrait être recherchée.

La réponse du chirurgien a lieu en chevauchant la deuxième partie de la question, d'abord par un simple "no", puis par une série de trois "no". La réponse négative est donc réduite à sa plus simple expression; loin d'adopter un format non-préférentiel, elle est énoncée avant même la fin du tour de l'expert. Quand celui-ci a fini, aucun complément de réponse ne suit (28), ce qui amène l'expert à répéter la négation (29). Le complément de réponse ne vient qu'après (31-34).

Ce complément de réponse est ratifié par l'expert avant sa fin (35) alors même que ce qui précède la courte pause projette une suite syntaxique. A la fin du tour, l'expert remercie, s'orientant ainsi – et manifestant à son interlocuteur qu'il le fait – vers une clôture rapide de la séquence. Malgré cette clôture, Farron continue à élaborer sa réponse, en donnant une raison pour laquelle il n'utilise pas la technique de suture proposée dans la question.

Toutefois, la fin de ce dernier complément n'est pas atteinte et celui-ci reste suspendu; une autre action est privilégiée par le chirurgien, l'instruction à son assistant maniant la caméra. Cette instruction est traitée par l'expert comme une occasion pour accomplir définitivement la clôture de la séquence question-réponse: il enchaîne par rapport à ce que la caméra, objet de l'instruction, rend visible, en lançant un compliment concernant l'image à l'écran. De cette manière, non seulement il clôt la séquence, mais il produit une action successive à cette séquence qui rend pertinentes de nouvelles suites, autres qu'une élaboration de la réponse.

En observant la manière dont l'expert lui-même traite pratiquement – et par là accomplit activement – la clôture de la séquence question/réponse et le passage à d'autres activités, on peut dire qu'il ne favorise pas son élaboration ultérieure, mais tend à la clore le plus tôt possible. Par là aussi, il exhibe une orientation vers la question - qui vient de recevoir une réponse négative et qui est donc exhibée comme explicitant une option qui n'est *pas* celle que le chirurgien a prise et qui en outre aurait posé des problèmes – comme étant d'un intérêt mineur.

5.6 *Bilan*

Au total, la trajectoire de cette question, depuis son émergence, son retardement, puis sa reformulation par un porte-parole, montre qu'elle est évaluée d'abord comme étant positionnée de manière inadéquate, puis comme étant de moindre intérêt pour la procédure chirurgicale en cours.

L'intérêt de cette trajectoire est représenté en outre par le fait que la première partie est assurée par un participant "novice" alors que la seconde est prise

en main par un participant "expert". Les deux permettent de contraster des solutions pratiques aux mêmes problèmes: quand poser la question, comment la formuler, comment traiter la réponse.

Ce que fait l'expert n'est pas simplement agir en tant que porte-parole de l'auditeur: c'est montrer où poser une question et comment la poser de manière pertinente.

On peut se demander quel est le type de savoir-faire requis pour une action de ce type, apparemment simple. Poser une question dans ce type d'environnement suppose en effet:

- une maîtrise du *cadre participatif* complexe (chirurgien-expert-auditeur),
- une compréhension du *type d'événement médiatisé* (la connexion vidéo avec deux salles d'opération) et une capacité à anticiper l'alternance entre les deux salles et les pertinences qui sont liées à chacune de ces connexions,
- une identification des *points de transition pertinents dans la parole-en-interaction* et l'identification du locuteur principal,
- une identification des *points de transition d'une phase à l'autre de l'activité chirurgicale*, reposant sur une "vision professionnelle" (Goodwin, 1994) en mesure de savoir non seulement interpréter les images de l'écran mais de les relier à l'opération dans son ensemble. L'enjeu est donc ici bien l'articulation entre plusieurs activités imbriquées les unes dans les autres, dotées de différentes temporalités, différentes logiques de pertinences, et pourtant articulées entre elles.

Un autre exemple permettra de clarifier ultérieurement ces enjeux.

6. D'autres manières de négocier le placement et le retardement de la réponse

Nous allons nous pencher sur un deuxième cas qui pose d'autres problèmes de placement de la question au fil de l'opération chirurgicale.

Extrait 3 (TC27038/K1D1/40.24/midline)

(MIL a nommé trois techniques pour l'hernie inguinale; il fait la démonstration de la troisième - la technique du ballon. Quelques secondes avant, il a commencé à montrer le type d'incision à faire au début de l'opération: "so we make a small incision/ (1) of about one point five to two centimeters\")

- ```

scr external view
1. MIL okay\
2. (1.5)
3. MIL and you probably can't Δ see it/ (1.0) since
 Δincision--->
4. the eh (1.0) the external camera is a little biΔt (1.9)
 --->Δ

```

5. at the patient's FEET\ (0.7 \* 0.6) Δ but we have to carry  
Δincision--->  
im \*image1  
6. down an incision un:til we see/ the anterior rectus  
7. sheet (0.7) which i see right nΔow\ i'll try to \* show  
--->Δ  
im \*image 2  
8. it to you .h (0.6) with (.) the endosco\*pe\  
im \*image 3  
9. (1.9)  
10. MIL °°xx (essayer de faire par \* ici)°° excusez:-moi/  
im \*image 4  
11. (0.4)  
12. MIL .hhhh (.) °okay° i'll try to show you the whi:te  
13. shiny \*asp[ect  
→ 14. AUD [doctor miller/=  
im \*image 5  
→ 15. MIL =yes/  
→ 16. AUD why is it necessary to stay out of the midline/  
17. (0.6)  
→ 18. MIL cause if you: (.) wait let me just try to give you  
19. (0.4)  
20. MIL <you have an- can i have an internal vi- ((faster))>  
21. y- you see it/  
22. (0.3)  
23. MIL the Δ anterior rectus sheet/  
scr Δ endoscopic view -->  
24. (0.5)  
25. MIL if you have an internal view/  
26. (3.0)  
27. MIL e[h  
28. EXP [yes we have a good view\ than==  
29. MIL =okay good Δ <that('s the) anterior sheet\ ((very fast))>  
scr ----> Δ external view ---->  
→ 30. .hh (.) if/ you stay on the midline/ (0.8) you know  
31. along the midline (.) the eh (0.4) eh peritoneum is  
32. very much stuck/ (1) to the eh posterior aspect of  
33. the of the rectus and and to on the midline/ so:  
((cont.))

Dans ce qui suit, nous allons caractériser l'environnement à la fois praxéologique (lié à l'action chirurgicale) et séquentiel (lié à l'organisation de la parole-en-interaction) de la question.

### 6.1 L'environnement praxéologique et séquentiel dans lequel prend place la question

Dans sa démonstration de l'incision qu'il s'agit d'effectuer au début de la procédure, Miller décrit le repère auquel il convient d'arrêter l'incision. Ce repère est énoncé de manière particulière, par ce que Goodwin & Goodwin (1996) ont appelé un *prospective indexical*, un pronom dont l'exacte référence est fournie après son occurrence. C'est ainsi qu'au début de l'extrait, ligne 3, "and you probably can't see it/" renvoie à quelque chose à venir, quelque chose dont la visibilité n'est pas évidente, et dépend de la position de la caméra externe qui filme la scène ainsi que de la procédure elle-même qui expose progressivement les parties pertinentes de l'anatomie. Une nouvelle

entité est dénommée peu après "we have to carry down an incision until we see/ the anterior rectus sheet" (7): la visibilité de ce repère est encore une fois problématisée, puisqu'il est visible pour le chirurgien (7) mais pas encore pour le public. Le tour se déroule en même temps que le chirurgien pratique l'incision (fig. 1), qui lui révèle progressivement le détail anatomique qu'il est en train de décrire.

Aux lignes 7-8, Miller annonce une action qui permettra d'assurer la visibilité de ce repère: "i'll try to show it to you .h". Cette annonce prend la forme d'un verbe modalisé au futur et projette l'action nommée, la monstration de l'"anterior rectus sheet". Une expansion de l'annonce est fournie, qui précise le moyen par lequel l'action sera accomplie – l'endoscope, dans l'annonce d'un usage non prévu de cet instrument, normalement utilisé pour voir à l'intérieur du corps et utilisé ici pour démontrer un détail peu visible à la caméra externe. Pendant cette annonce, le chirurgien a arrêté de pratiquer l'incision et ses mains sont sorties du champ de la caméra externe. La caméra filme donc un champ opératoire où il ne se passe momentanément rien, où l'assistant ne fait que tenir les rétracteurs qui maintiennent l'ouverture de l'incision (fig. 2).

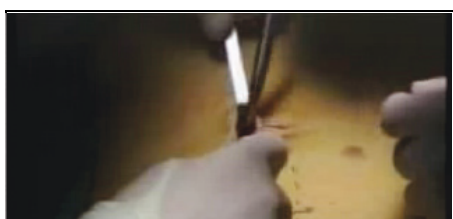


Fig. 1: pendant l'incision

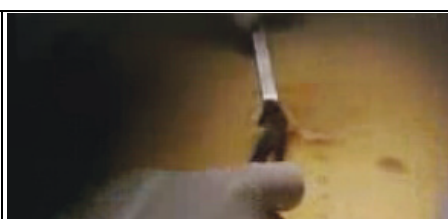


Fig. 2: sortie du champ de MIL

Pendant que Miller mentionne l'endoscope, un câble est visible dans le bas de l'écran (fig. 3) et l'image suivante (fig. 4) montre un enchevêtrement de câbles autour du bras de l'assistant.

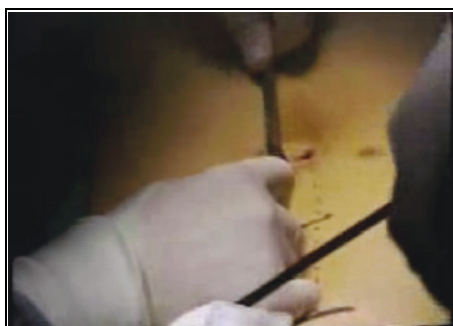


Fig. 3: "endoscope"



Fig. 4: ligne 10

Visuellement, ce que rend disponible cette image projetée à l'écran et visible par le public est la mise en oeuvre de l'action suivant l'annonce qui en a été

faite. Miller saisit l'endoscope, qui n'est pas directement accessible, n'étant généralement pas utilisé de cette manière, et pour cela il en démêle les câbles.

Ces détails nous permettent de situer la question posée par l'auditeur, qui vient tout de suite après, lorsque le champ opératoire est à nouveau visible mais que Miller n'a pas encore montré le "white shiny aspect" (fig. 5) – alors qu'il répète l'annonce et la projection de la future action (par la même expression "i'll try to show you the white shiny aspect" 12-13).

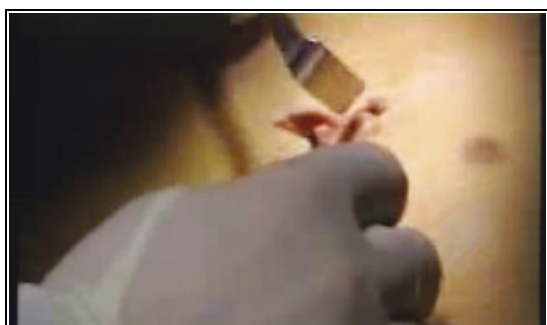


Fig. 5

## 6.2 *Le positionnement de la question*

Pour caractériser le positionnement séquentiel auquel la question est posée on notera:

- que la question intervient après qu'une action ait été projetée, mais avant qu'elle ait été réalisée;
- que la question intervient immédiatement après qu'un bouleversement de la vision du champ opératoire ait eu lieu. Ce bouleversement est lié aux actions préalables effectuées pour que l'action projetée puisse avoir lieu.

D'une part, on peut donc dire que la question apparaît en une position séquentielle entre deux actions qui entretiennent une relation d'implicativité séquentielle. Même si cette relation est moins forte que dans le cas d'une paire adjacente, et qu'elle est rendue encore plus faible par le modalisateur ("try"), cela peut être problématique: la question projette une réponse et retarde donc d'autant plus l'action qui avait déjà été projetée par l'annonce (la visualisation de l'"anterior rectus sheet").

D'autre part, on peut dire que la question intervient à un moment caractérisé par une pause dans l'opération: par une attente ou par des activités de préparation – mais pas par un geste chirurgical. Dans ce sens, la question se place à un moment interprétable comme favorable à une activité annexe, comme une question.

Le contexte tel qu'il se déploie visuellement et séquentiellement est donc susceptible de deux interprétations: d'une part une première qui privilégie la projection en cours et s'aligne avec la pertinence conditionnelle des actions précédentes, en attente de l'action à venir; d'autre part une seconde qui traite le moment placé entre une action et l'action projetée comme un moment favorable à l'insertion d'une action ponctuelle – la question.

### 6.3 *Format de la question*

La question est introduite par un format spécifique, un *summons-answer* suivi de la question proprement dite. La séquence *summons-answer* (Schegloff, 1972) permet de vérifier la disponibilité du participant à qui on s'adresse: généralement située au début d'une conversation, fonctionnant alors comme préalable à l'entrée coordonnée dans l'interaction, elle peut être utilisée dans le cours d'autres activités, typiquement lorsque celles-ci sont caractérisées par un "incipient state of talk" et par des désengagements / ré-engagements répétés. Ici, le summons reçoit immédiatement une réponse (14-15). De cette manière, le chirurgien manifeste sa disponibilité même s'il est en train d'organiser un environnement adéquat pour accomplir ce qu'il avait annoncé peu avant. La réponse positive au *summons* permet à l'auditeur d'accomplir au tour suivant la question proprement dite ("why is it necessary to stay out of the midline/").

Cette question rend pertinent un repère anatomique, la "midline", intervenant dans le choix du lieu où pratiquer l'incision. Elle porte donc sur un problème qui doit être résolu *antérieurement*, au moment de placer les trocards – ce que Miller vient de faire. Dans ce sens la question manifeste un problème antérieur qui n'a pas été résolu jusque là; par son placement tardif elle traite le moment où elle est posée comme le dernier moment possible où le faire – avant que l'insertion soit pratiquée, c'est-à-dire une nouvelle étape dans l'opération.

En fait Miller avait mentionné ce détail quelques minutes plus tôt, quand il avait indiqué où insérer les trocards pour cette opération:

#### **Extrait 4** (TC27038/K1D1/38.00)

so here's the patient's umbilicus/ . here the pubic bone/ and i drew a little line here this is the midline/ . and here you see on the side of the arrow is where i'll put the second trocar\ with my first trocar i'll be put it/ i'll be putting it at the level of the ahm umbilicus . . either to the right or to the left doesn't really matter but you have to stay off eh the midline\ the third trocar will be inserted on the right or on the left side it really doesn't matter again

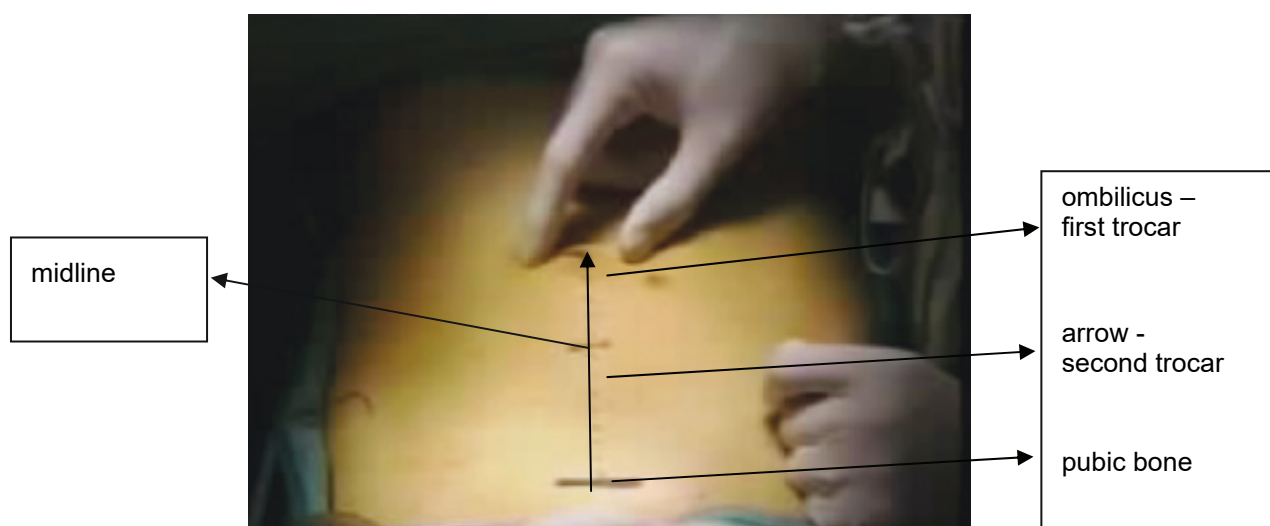


Fig. 6

On remarquera que

- Miller dit "you have to stay off eh the midline";
- cette mise en garde est énoncée en rapport avec la position du premier trocar;
- cette mise en garde ne dit pas pourquoi il s'agit d'éviter cette position;
- la question de l'auditeur reprend textuellement ses paroles;

A la fin de l'explication de la position des trois trocars, après une pause de 1.3 secondes, Miller a enchaîné avec l'introduction des techniques possibles:

**Extrait 5** (TC27038/K1D1/38.55) ((7 lignes après la fin de l'extrait 4))

and this will indicate where we have to put in our third trocar\ (1.3)  
 SO eh how how do we get into the: eh extraperitoneal space\ there are  
 several techniques ((continue))

La position du troisième trocar ayant été localisée, la pause de 1.3 secondes marque la fin de l'étape précédente, avant l'ouverture ("so") de la phase suivante. Cette pause est un lieu favorable à une question rétrospective, même si elle n'est pas thématisée comme telle (par exemple par une invitation à poser une question, comme c'est souvent le cas ailleurs en semblable position séquentielle). Ce n'est pourtant pas à ce moment que le participant pose sa question.

On peut donc dire que sa question manifeste un problème fréquent dans les interactions d'apprentissage: comment poser une question une fois que le point pertinent pour le faire est déjà passé? En effet, elle porte sur un détail qui a été traité non seulement plusieurs minutes avant mais surtout dans une phase de l'explication (la phase de démonstration des points d'insertion des trocars) *précédente* par rapport à celle dans laquelle est engagé le chirurgien (phase de démonstration des techniques d'opération et de l'incision). En

même temps, elle peut manifester l'attente du participant que le "pourquoi" soit traité par le médecin et son constat progressif que tel n'est pas et ne va pas être le cas: le lieu où la question est posée représente peut-être la dernière opportunité pour le participant de la formuler.

L'arrivée de la question pose plusieurs problèmes pratiques: elle manifeste rétrospectivement un manque dans l'explication précédente; postérieurement, elle installe des pertinences multiples pour la suite. En cela, elle pose un problème de hiérarchisation non seulement des questions mais des réponses et de leur portée et implicativité séquentielle.

### 6.3 L'organisation de la réponse

L'orientation du chirurgien vers les pertinences multiples soulevées par la question et vers son positionnement par rapport à l'action en cours est visible dans l'organisation séquentielle de la réponse:

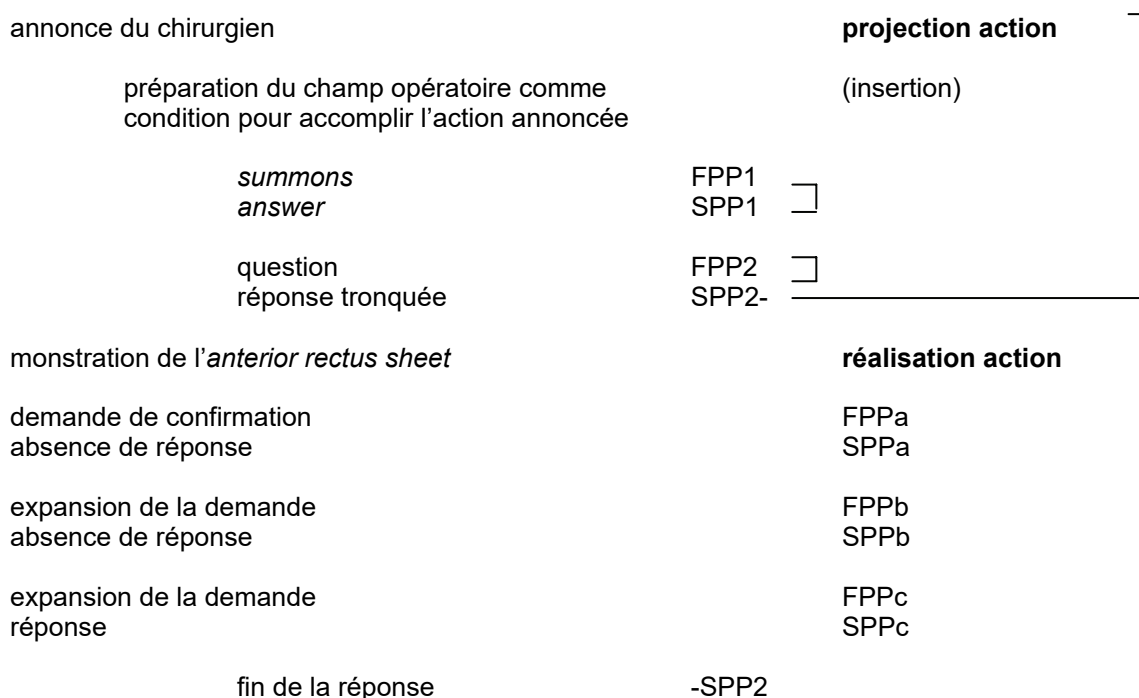
- alors qu'il avait répondu très rapidement au *summons* (par un *latching*), le chirurgien laisse passer un laps de temps (0.6 secondes) avant de répondre (17);
- alors qu'il entame sa réponse ("cause if you: "18 en réponse à "why" 16), Miller la suspend immédiatement, grâce à la particule "wait", pour reprendre son cours d'action précédent;
- une fois accompli et terminé le cours d'action précédent, il reprend la réponse ("if/ you stay on the midline..." 30).

La réponse organise et hiérarchise donc les pertinences multiples: elle choisit de montrer sa prise en considération de la question, mais en même temps de terminer d'abord ce qu'il avait commencé et projeté. Dans ce sens, elle manifeste une évaluation de la portée des projections en cours, ainsi que de ce qu'il convient de positionner comme *next* pour que la suite ait un sens.

La manière dont Miller porte à son achèvement le cours d'action précédent déploie son orientation vers le fait que la deuxième partie de la paire (la réponse) est en attente d'être réalisée et est prioritaire par rapport à d'autres actions: il ne complète pas ses énoncés (18-20), il accélère son débit (20, 29). Toutefois, l'aboutissement de l'action projetée comprend l'attente de sa ratification par son interlocuteur privilégié, porte-parole du public, représenté par l'expert: cela occupe une série de tours qui ne reçoivent aucune réponse et qui subissent donc des expansions et des reprises en attendant qu'une deuxième partie soit produite par l'expert (21-28). Ce n'est qu'après la ratification par l'expert (28) que Miller enchaîne rapidement sur une représentation du référent ("*that's the*) anterior sheet ((very fast))> " 29) avant de reprendre la réponse à l'auditeur (30).

Du coup, il traite la monstration de l'"anterior rectus sheet" comme quelque chose de plus "urgent" que la réponse à l'auditeur; en même temps, cela lui permet de traiter ensuite la réponse tranquillement. Il résout ainsi pratiquement la question de la hiérarchisation des actions et de leurs projections. Il montre aussi, en la dégagant du tissu des pertinences locales, que la question n'est pas articulée à ce qui se passe à ce moment mais est relativement autonome par rapport à l'action en cours.

L'organisation séquentielle du passage est donc représentable comme suit:



Légende: FPP = first pair part – SPP = second pair part

Le problème que pose la question de l'auditeur concerne son placement alors que la structure séquentielle entamée par le chirurgien n'est pas encore complétée. Le chirurgien se trouve ainsi dans la situation de devoir accomplir deux actions séquentiellement distinctes en même temps.

On peut se demander quel type de compétence est exhibé par le placement de la question. On pourrait en effet traiter le placement de la question comme inadéquat, comme ne respectant pas la projection d'une action en cours et l'attente de sa réalisation, malgré l'annonce effectuée par Miller et les activités préparatoires visibles à l'écran. On pourrait cependant aussi traiter la question comme identifiant cet environnement séquentiel comme la dernière opportunité de demander une explication sur un détail qui est déjà passé, qui concernait une phase précédente. L'identification de cette opportunité traite le *gap* entre l'action projetée et sa réalisation comme un moment favorable à une insertion; du point de vue visuel, elle traite le fait que l'écran soit occupé

par le réarrangement des instruments comme une pause dans l'opération – et donc comme une position opportune pour placer une question. Le traitement de la question par Miller est double: d'une part, par son *summons* et par le début de sa réponse, il accepte qu'elle soit posée à cet endroit; d'autre part, par sa suspension et sa reprise plus tard, il la déplace à un moment plus favorable, montrant par là que la réalisation de l'action projetée est prioritaire.

## 7. Conclusions

Les deux cas analysés nous permettent d'observer un problème pratique qui se pose souvent aux participants en général comme aux apprenants en particulier: en quelle position séquentielle poser une question? Comment cette position séquentielle est-elle traitée par les co-participants eux-mêmes? Quelles solutions et quels procédés sont mis en oeuvre pour répondre à ces problèmes?

Dans le premier cas, le chirurgien ne répond pas à la question et c'est l'expert qui la déplace à plus tard, lors d'une nouvelle activité (et d'une autre opération); dans le second cas, le chirurgien accueille la question mais opère en même temps le déplacement de la réponse à un moment plus favorable. Dans les deux cas, le traitement de la question rend manifestes les problèmes posés par le placement adéquat de questions insérées au fil d'une activité en cours. L'identification du moment opportun où poser une question par les participants exhibe leur compréhension et analyse à toutes fins pratiques de l'action en cours – l'opération, mais aussi sa démonstration – ainsi que leur alignement ou non vers les contraintes créées par son déroulement séquentiel et praxéologique. Le placement de la question révèle dans ce sens la compétence non seulement interactionnelle mais aussi professionnelle des participants: leur compréhension de la parole en train de se dérouler, des actions qu'elle implémente (explications, annonces, coordinations avec l'équipe chirurgicale, etc.) et des détails visibles à l'écran. Ces derniers points constituent cette compétence particulière que Goodwin (1994) a appelé la "vision professionnelle" qui consiste dans notre cas à suivre une opération, en identifiant à la fois les gestes et les détails anatomiques pertinents.

Plus généralement, ces deux cas permettent de réfléchir à un problème très fréquent dans les pratiques d'apprentissage: sur quel type de compréhension de l'action et de capacité à agir de la part de l'apprenant – de "compétence" – repose la possibilité de poser une question qui soit traitée comme adéquate par l'interlocuteur (qui soit non seulement entendue mais traitée en tant que telle). Les cas étudiés ici montrent les difficultés pour les apprenants d'insérer une question de manière pertinente dans le cours d'action; ils montrent aussi la difficulté pour les responsables du cours d'action de prévoir et de ménager efficacement des opportunités qui puissent être saisies par les apprenants pour poser des questions.

Les cas traités ici montrent aussi l'intérêt de déplacer le problème de la compétence sur le terrain des activités des membres eux-mêmes. Au sein de ces activités, ils peuvent produire des évaluations explicites d'une action, ou bien manifester que cette action est mal placée. L'orientation vers et le traitement d'une position comme inadéquate peut incarner une évaluation de la compétence de membre. Dans les cas traités ici – généralisables à d'autres contextes d'apprentissage – savoir identifier le moment adéquat pour poser une question signifie exhiber une compréhension fine du cours d'action *in progress*, et donc une posture d'apprenant ayant déjà une vision compétente de l'action en cours et des opportunités d'apprendre qu'elle lui offre.

## BIBLIOGRAPHIE

- Arditty, J. & Vasseur, M.-T. (1999): Interaction et langue étrangère: Présentation. In: *Langages*, 134, 2-19.
- Arditty, J. & Vasseur, M.-T. (éds.) (2005): Interaction et diversité des conduites d'apprentissage de la L2. In: *AILE* (Numéro spécial), 22.
- Atkinson, P. (1995): *Medical Talk, Medical Work*. London (Sage).
- Bange, P. (1992): A propos de la communication et de l'apprentissage de L2. In: *AILE*, 1, 53-85.
- Brouwer, C. E., Rasmussen, G. & Wagner, J. (2004): Embedded corrections in second language talk. In: Gardner, R. & Wagner, J. (eds.): *Second Language Conversations*. London (Continuum).
- Brouwer, C.E. & Wagner, J. (2004): Developmental issues in second language conversation. In: *Journal of Applied Linguistics*, 1, 1, 29-47.
- Button, G., Coulter, J., Lee, J. & Sharrock, W. (1995): *Computers, Minds and Conduct*. Oxford (Polity Press).
- Carroll, D. (2004): Restarts in novice turn beginnings: Disfluencies or interactional achievements? In: Gardner, R. & Wagner, J. (eds.): *Second Language Conversations*. London (Continuum).
- Chalhoub-Deville, M. (2003): Second language interaction: Current perspectives and future trends. In: *Language Testing*, 20, 369-383.
- Coulter, J. (1974): The ethnomethodological programme in contemporary sociology. In: *The Human Context*, 6, 1, 103-122.
- Coulter, J. (1983): *Rethinking Cognitive Theory*. New York (St Martin's).
- Coulter, J. (2004): Language without Mind. In: Te Modler, H. & Potter, J. (eds.): *Talk and Cognition*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Dausendschön-Gay, U. (1997): Bilan provisoire du SLASS et perspectives de recherche. In: *Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage*, 15, 25-32.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989): Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In: Weil, D. & Fugier, H. (éds.): *Actes du Troisième Colloque Régional de Linguistique*. Strasbourg (Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur), 99-124.
- Donato, R. (1994): Collective scaffolding in second language learning. In: Lantolf, J. & Appel, G. (eds.): *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood (Ablex Press), 33-56.
- Erickson, F. & Mohatt, G. (1982): Cultural organisation of participation structures in two classrooms of Indian students. In: Spindler, G. (eds.): *Doing the Ethnography of Schooling*. Educational Anthropology in Action. New York (Holt, Rinehart and Winston).

- Egbert, M., Niebecker, L. & Rezzara, S. (2004): Inside first and second language speaker's trouble in understanding. In: Gardner, R. & Wagner, J. (eds.): *Second Language Conversations*. London (Continuum).
- Firth, A. & Wagner, J. (1997): On discourse, communication, and some fundamental concepts in SLA research. In: *Modern Language Journal*, 81, 3, 285-300.
- Gardner, R. (2004): On delaying the answer: Question sequences extended after the question. In: Gardner, R. & Wagner, J. (eds.): *Second Language Conversations*. London (Continuum).
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs (Prentice-Hall).
- Garfinkel, H. & Sacks, H. (1970): On formal structures of practical actions. In: McKinney, J. D. & Tiryakian, E. A. (eds.): *Theoretical Sociology*. New York (Appleton-Century Crofts), 337-366.
- Goffman, E. (1979): Footing. In: *Semiotica*, 25, 1-2, 1-29.
- Goodwin, C. (1981): *Conversational Organization: Interaction Between Speakers and Hearers*. New York (Academic Press).
- Goodwin, C. (1984): Notes on story structure and the organization of participation. In: Atkinson, M. & Heritage, J. (eds.): *Structures of Social Action*. Cambridge (Cambridge University Press), 225-246.
- Goodwin, C. (1994): Professional Vision. In: *American Anthropologist*, 96, 3, 606-33.
- Goodwin, C. (1997): The Blackness of Black: Color Categories as Situated Practice. In: Resnick, L., Säljö, R., Pontecorvo, C. & Burge, B. (eds.): *Discourse, Tools and Reasoning: Essays on Situated Cognition*. New York (Springer-Verlag), 111-140.
- Goodwin, C. (2003): The Body in Action. In: Couplan, J. & Gwen, R. (eds.): *Discourse, the Body and Identity*. New York (Palgrave/Macmillan), 19-42.
- Goodwin, C. (2004): A Competent Speaker Who Can't Speak: The Social Life of Aphasia. In: *Journal of Linguistic Anthropology*, 14, 2, 151-170.
- Goodwin, M.H. & Goodwin, C. (1986): Gesture and coparticipation in the activity of searching for a word. In: *Semiotica*, 62, 1-2, 51-75.
- Goodwin, C. & Goodwin, M.H. (1996): Formulating Planes: Seeing as a Situated Activity. In: Middleton, D. & Engestrom, Y. (eds.): *Cognition and Communication at Work*. Cambridge (Cambridge University Press), 61-95.
- Goodwin, C. & Goodwin, M.H. (2004): Participation. In: Duranti, A (ed.): *A Companion to Linguistic Anthropology*. Oxford (Blackwell).
- Gumperz, J.J. ([1981]1997): Communicative competence. In: Coupland, N. & Jaworski, A. (eds.): *Sociolinguistics: a reader and coursebook*. New York (Palgrave), 39-48.
- Hall, J. K. (1993): The role of oral practices in the accomplishment of our everyday lives: The sociocultural dimension of interaction with implications for the learning of another language. In: *Applied Linguistics*, 14, 145-166.
- Hall, J. K. (1995): (Re)creating our worlds with words: A sociohistorical perspective of face-to-face interaction. In: *Applied Linguistics*, 16, 206-232.
- Harris, R. (1981): *The Language Myth*. London (Duckworth).
- Heritage, J. & Atkinson, J. M. (1984): Introduction. In: Atkinson, J. M. & Heritage, J. (eds.): *Structures of Social Action*. Cambridge (Cambridge University Press), 1-16.
- Hymes, D. (1972): On communicative competence. In: Pride, J. B. & Holmes, J. (eds.): *Sociolinguistics*. London (Penguin).
- Jacobi, S. & McNamara, T. (1999): Locating competence. In: *English for Specific Purposes*, 18, 3, 213-241.

- Jefferson, G. (1974): Error correction as an interactional resource. In: *Language in Society*, 2, 181-199.
- Kasper, G. & Kellerman, E. (eds.) (1997): *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*. London (Longman).
- Kasper, G. (1997): Can pragmatic competence be taught? Honolulu (University of Hawaii). Disponible: <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>.
- Koschman, T. & LeBaron, C. (2002): Learner articulation as interactional achievement: Studying the conversation of gesture. In: *Cognition and Instruction*, 20, 249-282.
- Krafft, U. & Dausendschön-Gay, U. (1994): Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition. In: *Bulletin VALS/ASLA*, 59, 127-158.
- Krafft, U. & Dausendschön-Gay, U. (1993): La séquence analytique. In: *Bulletin CILA*, 57, 137-157.
- Kramsch, C. (1986): From language proficiency to interactional competence. In: *Modern Language Journal*, 70, 366-372.
- Kurhila, S. (2001): Correction in Talk between Native and Non-Native Speaker. In: *Journal of Pragmatics*, 33, 1083-1110.
- Lave, J. & E. Wenger (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Leung, C (2005): Convivial communication: Recontextualizing communicative competence. *International Journal of Applied Linguistics*, 15, 2, 119-144.
- Lynch, M., & Bogen, D. (1997): Reinventing cognitive sociology. In: Marcarino A. (ed.): *Analisi della conversazione e prospettive di ricerca in etnometodologia*. Urbino (Quattro Venti), 11-24.
- Macbeth, D. (2004): The relevance of repair for classroom correction. In: *Language in Society*, 33, 703-736.
- Mondada, L. (1999): L'accomplissement de l'étrangéité dans et par l'interaction: procédures de catégorisation des locuteurs. In: *Langages*, 134, 20-34.
- Mondada, L. (2002): Opérer et enseigner à opérer. Description de l'action et formulation du savoir-faire. In: *Raisons Pratiques*, 13, 293-318.
- Mondada, L. (2004): Ways of 'Doing Being Plurilingual' In International Work Meetings. In: Gardner, R., Wagner, J. (eds.): *Second Language Conversations*. London (Continuum), 27-60.
- Mondada, L. (2007): Multimodal resources for turn-taking: Pointing and the emergence of possible next speakers. In: *Discourse Studies*, 9, 2.
- Mondada, L. & Pekarek Doehler, S. (2004): Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom. In: *Modern Language Journal*, 88, 4, 501-518.
- Pallotti, G. (2001): External appropriation as a strategy for participating in intercultural multi-party conversations. In: Di Luzio, A., *et alii* (éds.): *Culture in Communication. Analyses of Intercultural Situations*. Amsterdam (Benjamins).
- Pallotti, G. (2001a): External appropriations as a participation strategy in intercultural multi-party interactions. In: Di Luzio, A., Guenther, S. & Orletti, F. (Dir.): *Culture in Communication*. Amsterdam (Benjamins), 285-324.
- Pekarek Doehler, S. (éd.) (2000): *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères*. In: AILE (Numéro spécial). Paris (Université Paris VIII).
- Pekarek Doehler, S. (2002): Mediation revisited: the interactive organization of mediation in learning environments. In: *Mind, Culture and Activity*, 9, 1, 22-42.
- Philips, S.U. (1983): *The Invisible Culture: Communication in Classroom and Community on the Warm Springs Indian Reservation*. New York (Longman).

- Py, B. (1989): L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction. In: DRLAV Revue de Linguistique, 41, 83-100.
- Py, B. (1990): Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction. In: Gaonac'h, D. (Dir): Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. Paris (Hachette), 81-88.
- Psathas, G. (1990): Introduction: Methodological issues and recent developments in the study of naturally occurring interaction. In: Psathas, G. (ed.): Interactional Competence. Washington (University Press of America), 1-30.
- Rampton, B. (1997): A sociolinguistic perspective on L2 communication strategies. In: Kasper, G. & Kellerman, E. (eds.): Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives. London (Longman).
- Sacks, H. (1972): An initial investigation of the usability of conversational materials for doing sociology. In: Sudnow, D. N. (ed.): Studies in Social Interaction. New York (Free Press), 31-74.
- Sacks, H. & Moerman, M. ([1971]1988): On "Understanding" in the Analysis of Natural Conversation. In: Moerman, M.: Talking Culture: Ethnography and Conversation Analysis. Philadelphia (University of Pennsylvania Press).
- Schegloff, E. (1972): Sequencing in conversational openings. In: Gumperz, J. & Hymes, D. (eds.): Directions in Sociolinguistics. New York (Holt Rinehart & Winston), 346-380.
- Schegloff, E.A. (1982): Discourse as an interactional achievement: Some uses of uh huh' and other things that come between sentences. In: Tannen, D. (ed.): Analyzing Discourse: Text and Talk. Washington (Georgetown University Press), 71-93.
- Schegloff, E. A. (1991): Conversation analysis and socially shared cognition. In: Resnick, L. B. *et al.* (eds.), 150-171.
- Schegloff, E.A. (1992): Repair after next turn: The last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. In: American Journal of Sociology, 98, 1295-1345.
- Schegloff, E.A., Wong, J. & Olsher, D. (2000): Reflections on conversation analysis and nonnative speaker talk: an interview with Emanuel A. Schegloff. In: Issues in Applied Linguistics, 11, 1, 111-128.
- Schegloff, E.A., Sacks, H. & Jefferson, G. (1977): The preference for self correction in the organisation of repair in conversation. In: Language, 53, 2, 361-382.
- Suchman, L. (1987): Plans and Situated Actions: The Problem of Human Machine Communication. Cambridge (Cambridge University Press).
- Swain, M. (1985): Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass, S. & Madden, C. (eds.): Input in second language acquisition. Rowley, MA (Newbury House), 235-56.
- Te Molder, H. & Potter, J. (eds.) (2005): Discourse and Cognition: Perspectives and Arguments. Cambridge (Cambridge University Press).
- Tomasello, M. *et alii* (2005): Understanding and sharing intentions. In: Behavioral and Brain Sciences, 28, 5, 675-91.
- Van Dijk, T. (ed.). (2006): Discourse, Interaction and Cognition. In: Discourse Studies (Special Issue), 8, 1.
- Varonis, E.M. & Gass, S. (1985): Miscommunication in native/non-native conversation. In: Language in Society, 14, 3, 327-343.
- Vasseur, M.-T. (2005): Rencontres de langues. Questions d'interaction. Paris (Didier).
- Watson, R. (1998): Ethnomethodology, consciousness and self. In: Journal of Consciousness Studies, 5, 2, 202-223.
- Wittgenstein, L. (1953): Philosophical Investigations. Oxford (Blackwell).

- Wootton, A.J. (1997): *Interaction and the Development of Mind*. Cambridge (Cambridge University Press).
- Wong, J. (2004): Some preliminary thoughts on delay as an interactional resource. In: Gardner, R. & Wagner, J. (eds.): *Second Language Conversations*. London (Continuum Publishers).
- Young, R. (1999): Sociolinguistic approaches to SLA. In: *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 105-132.
- Young, R. (2003): Learning to talk the talk and walk the walk: Interactional competence in academic spoken English. In: *North Eastern Illinois University Working Papers in Linguistics*, 2, 26-44.
- Young, R. & Miller, E.-R. (2004): Learning as changing participation: Discourse roles in ESL writing conferences. In: *The Modern Language Journal*, 88, 4, 519-535.

## Annexe

### Conventions de transcription

|          |                                                                                    |       |                          |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------|-------|--------------------------|
| [        | chevauchements                                                                     | . ..  | pauses non chronométrées |
| (2.3)    | pauses mesurées                                                                    | xxx   | segment inaudible        |
| / \      | intonation montante/ descendante\                                                  | exTRA | segment accentué         |
| ((rire)) | phénomènes non transcrits                                                          | :     | allongement vocalique    |
| < >      | délimitation des phénomènes entre (( ))                                            | par-  | truncation               |
| &        | continuation du tour de parole                                                     | =     | enchaînement rapide      |
| ^        | liaison                                                                            | .h    | aspiration               |
| (il va)  | essai de transcription                                                             | °bon° | murmuré                  |
| * *      | indication du début/de la fin d'un geste, décrit en italique à la ligne successive |       |                          |
| ---->    | continuation du geste aux lignes suivantes                                         |       |                          |